

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIEL REGIS DE LIMA

**PROEJA FIC PESCA: A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
INTEGRADA AO ENSINO FUNDAMENTAL PELA ÓTICA DOS ESTUDANTES
PESCADORES E DEMAIS TRABALHADORES**

**Cáceres-MT
2016**

ELIEL REGIS DE LIMA

**PROEJA FIC PESCA: A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
INTEGRADA AO ENSINO FUNDAMENTAL PELA ÓTICA DOS ESTUDANTES
PESCADORES E DEMAIS TRABALHADORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Sandro Benedito Sguarezi

**Cáceres-MT
2016**

Lima, Eliel Regis de.

PROEJA FIC Pesca: a experiência da formação profissional integrada ao ensino fundamental pela ótica dos estudantes pescadores e demais trabalhadores./Eliel Regis de Lima. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.

172f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientador: Sandro Benedito Sguarezi

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Socioeconomia solidária. 3. PROEJA – Programa Educação de Jovens e Adultos – FIC – Formação Inicial e Continuada. I. Título

CDU: 374.3/.7(817.2)

ELIEL REGIS DE LIMA

**PROEJA FIC PESCA: A EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL
INTEGRADA AO ENSINO FUNDAMENTAL PELA ÓTICA DOS ESTUDANTES
PESCADORES E DEMAIS TRABALHADORES**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Sandro Benedito Sguarezi (Orientador – PPGEduc/UNEMAT)

Dra. Simone Valdete Dos Santos (Membro – PPGEDU/UFRGS)

Dr. Laudemir Luiz Zart (Membro – UNEMAT)

Dra. Heloisa Sales Gentil (Suplente – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 18/02/2016.

Este trabalho é dedicado aos pescadores, pescadoras e demais trabalhadores e trabalhadoras que participaram do PROEJA FIC Pesca, pela determinação e vontade de buscar mais conhecimentos e de querer ser mais.

Às professoras que trabalharam no PROEJA FIC Pesca, pelo compromisso e dedicação à Educação de Jovens e Adultos, pelo carinho e amor com que acolheram, trataram e conviveram com seus estudantes: Célia Fâncio, Dulcilene da Silva, Maria Lúcia Vila, Celina Barbosa, Célia Margareth de Souza, Elisângela Silva, Jacira Ferreira e Rosirlene Ortega.

Aos professores e professoras que compartilharam comigo a experiência da coordenação do PROEJA FIC Pesca, pelo compromisso e pela doação do seu tempo e trabalho para a educação e pela construção de um mundo mais justo: Inez Montecchi, Marina Arruda, Kleberson Cardoso e Matheus Pontes.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus e aos meus pais. Meus pais, seu Tide – *in memoriam* – e dona Albertina, que não puderam estudar porque tiveram que trabalhar desde cedo, mas fizeram tudo o que foi possível para proporcionar a mim e aos meus irmãos a oportunidade que a eles foi negada, o acesso à escola;

Aos estudantes do PROEJA FIC Pesca por terem acreditado no projeto e pela dedicação e compromisso com que abraçaram o desafio de frequentar a sala de aula depois de muitos anos de trabalho e sofrimento. Em especial aos que participaram desta pesquisa.

Às professoras que trabalharam no projeto, pelos anos de convivência e dedicação. Foram importantes para a minha formação como docente e ser humano.

Aos professores que dedicaram seu tempo e experiência para contribuir com a coordenação do PROEJA FIC Pesca, pela dedicação, profissionalismo e paixão pela educação, em especial à professora Inez Montechi, Coordenadora Geral do projeto, pela confiança e oportunidade que me fizeram crescer como profissional e ser humano.

À dona Elza Basto, presidente da Colônia Z2 de Pescadores, pela acolhida, confiança e disponibilidade para contribuir com nosso trabalho sempre que foi necessário.

Aos meus colegas de mestrado, turma 2014, pelo incentivo, apoio e solidariedade durante esses dois anos de atividades intensas.

Aos professores e professoras que compõem o corpo docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Unemat, pela disponibilidade e contribuição no processo de formação e desenvolvimento humano e acadêmico.

Ao meu orientador, prof. Sandro Sguarezi, pela paciência, orientação, confiança e liberdade durante esse período de formação, que muito contribuiu para o meu crescimento e para a conclusão deste trabalho.

Aos professores e professoras membros da banca avaliadora, pela disponibilidade e contribuição com o desafio da construção de novos conhecimentos.

Aos servidores que atuam no PPGEduc, Edivânia e Jônatas, também aos trabalhadores terceirizados (vigilantes, serviços gerais, manutenção e outros), que são fundamentais para a universidade, para o programa de pós-graduação e para a evolução das nossas atividades de estudo e pesquisa.

À equipe de docentes e bolsistas do Núcleo Unemat-Unitrabalho e aos integrantes da Rede EPTA, que abraçaram a causa da comunidade de pescadores para

promover a discussão sobre a criação da cooperativa de produção de pescados e a escola de pescadores.

Ao IFMT pela oportunidade do afastamento das minhas atividades docentes, o que me possibilitou a dedicação exclusiva para o desenvolvimento das atividades de estudo e pesquisa.

À CAPES/FAPEMAT pela bolsa de estudo, que foi de grande valia e fez a diferença nesse período de dedicação à qualificação profissional.

E por último o mais importante, agradeço à minha família pela compreensão, apoio e estímulo para que eu pudesse concluir com êxito mais um desafio, à minha esposa, Marileide Pires e nossos filhos, Gabriela, Lucas e Érica, que cuidaram e zelaram para que eu pudesse me dedicar à construção deste trabalho.

*Não basta saber ler que “Eva viu a uva”.
É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social,
quem trabalha para produzir a uva e
quem lucra com esse trabalho.*

(PAULO FREIRE¹)

1 FREIRE, Paulo. Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental (PROEJA FIC), do Ministério da Educação (MEC), foi a base do projeto PROEJA FIC Pesca, ofertando curso técnico de Industrialização e Aproveitamento de Pescados Regionais integrado ao Ensino Fundamental, atendendo cento e cinquenta trabalhadores: pescadores e população ribeirinha. O projeto foi elaborado e executado por professores do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Cáceres, em parceria com a Prefeitura Municipal de Cáceres. O objetivo geral da pesquisa foi verificar, na visão dos estudantes do PROEJA FIC Pesca, enquanto trabalhadores, o efeito da formação escolar e profissional na vida deles e as possibilidades de desenvolvimento de uma proposta de trabalho associado. A pesquisa foi realizada através de uma investigação qualitativa e descritiva. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados: análise documental (legislação, documentos do projeto, fotos e vídeos de atividades realizadas e caderno de anotações), entrevistas semiestruturadas e observação participante em uma roda de conversa com os trabalhadores, tendo como tema o cooperativismo. A discussão sobre os dados apresentados nesta pesquisa foi baseada nos conceitos e princípios da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências, defendidas pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos. Os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de uma escola que atenda as especificidades dos pescadores e mostra o interesse dos entrevistados pela criação de uma cooperativa de trabalho associado e autogestionário.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. PROEJA FIC Pesca. Socioeconomia Solidária.

ABSTRACT

The National Program Professional Education Integration with Basic Education in Adult and Youth Education Mode (EJA) - Initial and Continuing Education - Primary Education (PROEJA FIC), the Ministry of Education (MEC), was the basis of PROEJA FIC Pesca project, offering Industrialization and integrated Fished Regional course integrated into elementary school, embracing one hundred and fifty workers: fishers and river communities. The project was established and implemented by teachers at the Federal Institute of Mato Grosso (IFMT), Campus Cáceres, in partnership with Cáceres city Hall. The research overall objective was to investigate, in the PROEJA FIC Pesca students vision, as workers, the effect of educational and professional formation in their lives and the possibilities of developing a proposal for a work associated. The research was made through a qualitative and descriptive study. It was used as data collection instruments: document analysis (legislation, project documents, photos and videos of activities performed and notebooks), semistructured interviews and participant observation in a conversation with the workers, having cooperativism as theme. The discussion on the presented data in this research was based on the concepts and principles of Sociology of Absences and the Sociology of Emergencies, defended by the sociologist Boaventura de Sousa Santos. The present results point to the need for a school that offers the fishers specificities and shows the interest of those interviewed by creating a cooperative self-management and associated labor.

Keywords: Youth and Adult Education. PROEJA FIC Pesca. Solidarity Socioeconomy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CATIS - Centro de Acesso à Tecnologia para Inclusão Social

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFITEA – Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos

DVD - *Digital Versatile Disc* - Disco Digital Versátil

EAFIC – Escola Agrotécnica Federal de Cáceres

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMPA – Empresa Matogrossense de Pesquisa Agropecuária SA

ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FPDEJA – Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MPA – Ministério da Pesca e Aquicultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MTPS – Ministério do Trabalho e Previdência Social

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

Rede EPTA – Rede de Pesquisa-ação em Educação Popular e Trabalho Autogestionário

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SECITEC - Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAES – Secretaria Nacional de Economia Solidária

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNITRABALHO – Rede Nacional de Universidades para apoio aos Trabalhadores

USAID - *U.S. Agency of International Developmente* – Agências dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Atividade em um acampamento de pescador.....	101
--	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo (%) - pessoas com 15 anos ou mais de idade.....50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Taxa de analfabetismo por faixa etária.....	50
Tabela 2: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino.....	59

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Epistemologias do sul: Sociologia das ausências.....	29
Quadro 2: Distribuição dos conteúdos da primeira etapa do projeto.....	78
Quadro 3: Distribuição dos conteúdos da segunda etapa do projeto.....	79
Quadro 4: Idade dos estudantes e número de estudantes por faixa etária.....	88
Quadro 5: Naturalidade e tempo de residência em Cáceres.....	89
Quadro 6: Estado Civil e cônjuge que estudou no PROEJA FIC.....	89
Quadro 7: Profissão e tempo de profissão como pescador.....	90
Quadro 8: Renda familiar e famílias que recebem bolsa família.....	91
Quadro 9: Tipo de residência e infraestrutura.....	92
Quadro 10: Condição de escolaridade anterior ao projeto.....	92
Quadro 11: Escolaridade anterior e tempo fora da escola.....	95
Quadro 12: Trabalhos de pesquisa realizados em 2013 sobre o PROEJA FIC Pesca.....	111
Quadro 13: Hábito de leitura dos entrevistados.....	117
Quadro 14: Temas destacados entre as respostas das três perguntas.....	120
Quadro 15: Estudantes que pretendiam continuar estudando.....	136
Quadro 16: Estudantes que continuaram estudando depois do PROEJA FIC Pesca.....	138
Quadro 17: Conhecimentos técnicos para industrialização do pescado.....	142
Quadro 18: Participação em cooperativa / Acha possível criar cooperativa.....	143
Quadro 19: Comercialização do pescado / Interesse em participar de cooperativa.....	144
Quadro 20: Formas de comercialização do pescado.....	146

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
A inquietação diante da realidade e a busca de ser mais.....	18
Os passos que me encaminharam para esta pesquisa.....	20
O problema de pesquisa e os objetivos a serem perseguidos.....	22
Os sujeitos da pesquisa.....	22
Caminhos metodológicos da pesquisa.....	23
A orientação teórica.....	25
As partes que compõem o todo deste trabalho.....	31
CAPÍTULO I	33
CONTEXTOS E PROCESSOS DA FORMAÇÃO HUMANA	33
1.1 Formação humana para além do ocidente.....	35
1.2 O processo de colonização e a formação humana na América Latina e Brasil.....	38
1.3 A constituição da educação de jovens e adultos no Brasil.....	43
1.4 PROEJA – a integração da formação profissional com a formação escolar.....	52
1.5 Trabalho alienado <i>versus</i> trabalho consciente.....	62
1.5.1 O Trabalho Associado como alternativa ao trabalho assalariado.....	65
1.5.2 Socioeconomia Solidária.....	67
CAPÍTULO II	70
A ESCOLA DE PESCADORES - UMA DESCRIÇÃO PEDAGÓGICA DA EXPERIÊNCIA DO PROEJA FIC PESCA	70
2.1 PROEJA FIC Pesca – uma conquista para a comunidade de pescadores população ribeirinha.....	72
2.2 A proposta pedagógica para formação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.....	74
2.3 Os desafios do início do curso.....	80
2.4 Equipe de coordenação do projeto.....	80
2.5 Os professores e as professoras do PROEJA FIC Pesca.....	82
2.6 Quem são os homens e mulheres que optaram pela escola do PROEJA FIC Pesca.....	84
2.6.1 As entrevistas: o longo e prazeroso caminho de reencontros.....	85
2.6.2 A roda de conversa e o diálogo sobre cooperativismo.....	87
2.6.3 Condições socioeconômicas dos estudantes entrevistados.....	88
2.6.4 Escolaridade ao efetuar a matrícula no projeto.....	92

2.7 Uma proposta de escola para pescadores.....	96
2.7.1 Uma escola para trabalhadores que não podem ir à escola hegemônica.....	97
2.7.2 Qualificação profissional para o fortalecimento do trabalho e geração de renda.....	98
2.7.3 Aulas de campo e atividades externas.....	101
2.8 Investimento para a formação de trabalhadores.....	104
2.9 Formação continuada das professores.....	106
2.10 Certificação.....	108
2.11 As pedras no meio do caminho.....	109
2.12 Trabalhos de pesquisa gerados a partir do PROEJA FIC Pesca.....	110
CAPÍTULO III.....	115
SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS NO	
TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PROEJA FIC PESCA.....	115
3.1 A experiência do PROEJA FIC Pesca contada pelos estudantes.....	116
3.2 Efeitos da formação escolar e profissional na vida dos trabalhadores.....	117
3.2.1 Analfabetismo e exclusão social: negação de cidadania.....	120
3.2.2 A escola dos pescadores como instrumento de inclusão social.....	126
3.3 Os desafios da continuidade da formação escolar.....	131
3.4 O trabalho associado como alternativa de produção.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	163
Apêndice I.....	169
Relação dos Estudantes Entrevistados.....	169
Apêndice II.....	170
Roteiro da Entrevista.....	170

INTRODUÇÃO

*O homem pode refletir sobre si mesmo
e colocar-se num determinado momento,
numa certa realidade:
é um ser na busca constante de ser mais e,
como pode fazer esta autorreflexão,
pode descobrir-se como um ser inacabado,
que está em constante busca.
Eis aqui a raiz da educação.
(Paulo Freire)*

A inquietação diante da realidade e a busca de ser mais

Escolhi iniciar com a epígrafe de Paulo Freire, por entender que ela pode servir como orientadora no desenvolvimento deste trabalho. Ao pensar sobre o saber do outro, devo ponderar também sobre meu conhecimento, já que na reflexão sobre a instrução do outro estou construindo e reconstruindo minha formação.

Ao refletir sobre o PROEJA FIC Pesca, objeto de estudo neste trabalho, não devo pensar nele como um trabalho final, único, conclusivo, suficiente para emancipar e libertar através da formação escolar, profissional, social, política e cultural, mas sim como o início de uma proposta de construção de conhecimento, para sujeitos que devem e têm o direito de querer mais, de ser mais.

Ao ponderar sobre as dificuldades encontradas para manter o projeto funcionando durante quatro anos, no que ele possibilitou em termos de formação para trabalhadores e trabalhadoras, nos resultados positivos, nas pessoas que ficaram pelo caminho por inúmeras dificuldades enfrentadas, que não tivemos condições de resolver, nos que lutaram e chegaram até o final, independente do nível de conhecimento construído, preciso pensar também sobre a necessidade da luta que ainda precisa ser feita, para que tenhamos escolas em condições de acolhimento de trabalhadores e trabalhadoras que estão fora do sistema educacional, e abraçar a Meta 10 do Plano Nacional de Educação, que define estratégias para a Educação de Jovens e Adultos até o ano 2024.

Para entender como cheguei até aqui, farei um breve relato da minha trajetória e experiência, como ser humano e como trabalhador, que tive a oportunidade de dividir meu tempo entre trabalhar e frequentar a escola quando era criança, mas que não me conformei com as poucas possibilidades que me foram apresentadas. Na época não conhecia Paulo Freire, mas já estava determinado a ser dono da minha história.

Esse movimento de “busca constante de ser mais” sempre fez parte da minha vida, e junto dele, o inconformismo com o que está posto e a persistência pela mudança. Cursei a educação básica, na sua totalidade, em escola pública. Quando cursei a oitava série do ensino fundamental, até a metade do ano estudei de manhã, a segunda metade, em função do trabalho, passei a estudar no período noturno. Completei 14 anos no mês de junho e já era trabalhador assalariado com carteira assinada.

Concluí o ensino médio em 1984. Em 1986, não vendo perspectiva para continuar estudando e muito menos de formação profissional em Cáceres, zerei minha caderneta de poupança, juntei umas roupas, me despedi da família e dos amigos e saí em busca de realização profissional e pessoal. Queria estudar Engenharia e sabia que aqui não seria possível. Fui parar em São Paulo, onde, em função do trabalho, troquei a Engenharia pela Computação. O sonho de ser engenheiro cedeu lugar para um analista de sistemas e programador de computador.

Quinze anos mais tarde, no natal de 2001, formado, casado e pai de dois filhos, pensando na qualidade de vida para a minha família, voltei para Cáceres, com uma profissão, um escritório de desenvolvimento de sistemas, muita vontade de trabalhar e o sonho utópico de ajudar a construir um mundo melhor, com menos exploração das pessoas e mais justiça social.

Em março de 2002 comecei a lecionar na Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC), que hoje é o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Cáceres, em um curso noturno de computação e algumas disciplinas de informática básica em outros cursos, como professor contratado. O contrato durou até junho de 2003, quando pedi demissão. Em novembro de 2005 passei no concurso na EAFC, fechei o escritório e fiquei só lecionando, agora como concursado, onde estou até hoje.

Em agosto de 2002 comecei a lecionar também na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no curso de Licenciatura Plena em Computação, onde trabalhei como

contratado até julho de 2006 e como Concursado de agosto de 2006 até março de 2007. A experiência de trabalhar como docente na Unemat foi fundamental para que eu me descobrisse como professor, trabalho que até então eu fazia como um “bico”. Lá tive minha primeira formação oficial na área de educação, em um curso de Especialização Lato Sensu em Informática na Educação, desenvolvido pelo Departamento de Computação, em 2006.

Trabalhei como professor efetivo nas duas instituições, EAFC e UNEMAT, mas não estava satisfeito. Sentia que não podia desenvolver um bom trabalho em nenhuma delas. Em função da carga horária excessiva não era possível um comprometimento maior e participação em projetos. Novamente em função do trabalho tive que tomar uma decisão difícil. Pedi exoneração na Unemat em março de 2007 e fiquei só na EAFC, hoje IFMT Campus Cáceres.

Assim que assumi na EAFC, em 2005, minha primeira tarefa foi ajudar outro professor de computação, que era meu amigo e tinha sido aprovado em concurso três meses antes, a criar um curso de computação para o PROEJA. Foi meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos. A primeira turma do curso Técnico em Informática do PROEJA começou no ano seguinte, no mês de março.

Em 2008, já apaixonado pelo PROEJA e com muita necessidade de mais conhecimento, fiz minha matrícula no curso de Especialização Lato Sensu em PROEJA, desenvolvido pelo IFMT Campus Cuiabá. Foi minha segunda formação oficial na área de educação.

Os passos que me encaminharam para esta pesquisa

Concluí a especialização em PROEJA em maio de 2009. Em seguida fui convidado pela coordenadora geral do projeto para integrar a equipe de coordenação do PROEJA FIC Cáceres, assumindo a coordenação do curso. Recebi o convite como um presente pela conclusão da especialização e ao mesmo tempo como um desafio, uma oportunidade de ser útil em favor de um grupo de trabalhadores que parecia enfrentar dificuldades para acessar direitos fundamentais, como pescadores e como cidadãos. Aceitei e começamos a trabalhar.

É, ao mesmo tempo, difícil e prazeroso descrever a experiência de participar ativamente durante os quatro anos do projeto, conhecer todas aquelas pessoas, conviver com elas, das quais muitas já não nutriam a esperança de conseguir ler e escrever. São seres humanos que levam uma vida sofrida, marginalizados, que foram tornados invisíveis para a

sociedade, para os governos, para a escola, mas que precisavam reagir, erguer a cabeça, lutar e enfrentar os mais diversos problemas. Eles precisavam de ajuda e o PROEJA FIC Pesca parecia ser uma alternativa para aqueles trabalhadores e trabalhadoras.

A experiência de trabalhar com a comunidade de pescadores trouxe-me mais inquietações, muitas interrogações sobre nosso sistema escolar, que parece não enxergar as pessoas como elas são, com suas necessidades individuais e características em função do grupo a que pertencem. Inquietações sobre a forma como é comercializado o pescado e o tratamento dado aos pescadores pelos governantes e pela sociedade. E foi a partir das inquietações sobre as condições em que se encontram esses indivíduos que desenvolvi um projeto de pesquisa e estou trabalhando para que eles sejam conhecidos, por mim, pela escola, pelos governantes, enfim, pela sociedade, pelo que eles são e pela importância que eles têm para o município.

Nosso tempo não nos permite o conformismo. A economia globalizada tem determinado o sofrimento de homens, mulheres, idosos, jovens, crianças, sempre em nome da prosperidade, da modernidade, mas que nunca chega para a maioria das pessoas.

No que respeita às promessas da igualdade os países capitalistas avançados com 21% da população mundial controlam 75% da produção mundial de bens e serviços e consomem 75% de toda energia produzida. Os trabalhadores do Terceiro Mundo do setor têxtil ou eletrônica ganham 20 vezes menos que os trabalhadores da Europa e da América do Norte na realização das mesmas tarefas e com a mesma produtividade. Desde que a crise da dívida rebentou no início da década de 80, os países devedores do Terceiro Mundo têm vindo a contribuir em termos líquidos para a riqueza dos países desenvolvidos pagando a estes em média por ano mais 30 bilhões de dólares do que o que receberam em novos empréstimos. No mesmo período a alimentação disponível nos países do Terceiro Mundo foi reduzida em cerca de 30%. No entanto, só a área de produção de soja no Brasil daria para alimentar 40 milhões de pessoas se nela fossem cultivados milho e feijão. Mais pessoas morreram de fome no nosso século que em qualquer dos séculos precedentes. A distância entre países ricos e países pobres e entre ricos e pobres no mesmo país não tem cessado de aumentar. (SANTOS, 2011, p. 23-24).

O Brasil, na condição de país emergente, tem não só a economia, mas principalmente a Educação, sob domínio do Capital, com regras impostas pelos países ricos, apesar da legislação brasileira permitir o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva, com uma proposta de educação que atenda às necessidades da população, respeitando as diversidades e as demandas de grupos específicos. O modelo de educação praticado no país pode ser flexível e acolher as demandas de grupos e suas especificidades, ou pode considerar todos nas mesmas

condições de acesso e permanência, dificultando o acesso a grupos específicos, como é o caso da comunidade de pescadores, devido às suas atividades profissionais concentradas nos meses da pesca, de março a outubro, quando passam vários dias no rio e não podem ir à escola. Será que a escolha de um ou outro modelo depende dos gestores do sistema educativo e dos profissionais envolvidos com a educação? As escolas podem desenvolver uma educação inclusiva ou são obrigadas a reproduzir o modelo hegemônico?

O problema de pesquisa e os objetivos a serem perseguidos

A proposta do PROEJA FIC Pesca foi de desenvolver um modelo diferente de escola, para formação escolar e profissional, olhando para além da alfabetização, com o objetivo de possibilitar a criação de alternativas de trabalho a partir das atividades já exercidas pelos estudantes, numa perspectiva de formação crítica e emancipatória (FREIRE, 2005). Portanto, o que se problematiza é: A experiência pedagógica do PROEJA FIC Pesca alterou as relações de trabalho e possibilitou melhorias na qualidade de vida dos trabalhadores?

O objetivo geral da pesquisa foi verificar, na visão dos estudantes do PROEJA FIC Pesca, enquanto trabalhadores, os efeitos da formação na vida deles e as possibilidades de desenvolvimento de uma proposta de trabalho associado. Como objetivos específicos a pesquisa teve como intenção: compreender o PROEJA FIC Pesca e suas características como instrumento de formação integral; conhecer os efeitos da formação escolar e profissional na vida dos trabalhadores e se os resultados, de alguma forma, contribuíram para ampliar a cidadania e a emancipação desses sujeitos em termos de conquistas pessoais e coletivas; verificar qual o percentual de trabalhadores que deu continuidade ao processo de formação escolar; verificar a compreensão desses estudantes sobre a organização para o trabalho associado e se existe interesse de formalizar as iniciativas de trabalho associado da comunidade na forma jurídica de uma cooperativa.

Os sujeitos da pesquisa

De cento e cinquenta estudantes matriculados, depois de quatro anos enfrentando muitas dificuldades e desafiando todos os problemas, noventa e cinco estudantes conseguiram chegar ao final do PROEJA FIC Pesca. A pesquisa foi realizada com quarenta e dois estudantes, entre os noventa e cinco concluintes, dentre os quais, vinte e um homens e vinte e uma mulheres.

Apesar da escola do PROEJA FIC Pesca ter sido pensada para atender aos pescadores, devido a dúvida existente entre eles quanto ao sucesso do projeto, por já terem participado anteriormente de outros projetos e não terem alcançado os resultados esperados ou prometidos, houve pouca procura por parte dos pescadores no início, abrindo espaço para a participação de trabalhadores de outras atividades profissionais.

Entre os entrevistados, a maioria é constituída por pescadores, os demais são trabalhadores aposentados ou exercem outra atividade, mas todos com idade acima de trinta e cinco anos, dos quais muitos nunca frequentaram a escola antes e entre os que já estudaram, muitos estavam fora da escola há muitos anos.

São homens e mulheres que sempre trabalharam e contribuíram para o desenvolvimento da sociedade, muitos produzindo alimentos, seja no campo ou através da pesca, mas que sempre estiveram à margem dessa mesma sociedade, como inexistentes, nos momentos em que tiveram seus direitos negados, primeiro o direito à educação, e em função deste não tiveram acesso a muitos outros. Portanto, são trabalhadores que encontraram a oportunidade de acesso à escola, mesmo que de forma tardia, e se apegaram a esta oportunidade com garra e determinação, enfrentando muitas dificuldades para permanecerem até o final, como será demonstrado a partir do segundo capítulo.

Para apresentação dos dados da pesquisa, com a finalidade de resguardar a identidade dos estudantes entrevistados, todos serão identificados com a palavra “entrevistado” ou “entrevistada”, por questão de gênero, a letra “E”, seguida por um número, que vai de 1 a 42 (número de entrevistados). Em seguida será apresentada, entre parênteses, a idade do entrevistado ou da entrevistada. Exemplo: entrevistada E1 (60), o que significa que é uma mulher e tem 60 (sessenta) anos.

Caminhos metodológicos da pesquisa

A orientação metodológica adotada para a realização da pesquisa, em função de ser uma pesquisa que, apesar de lidar com quantidades e com valores mensuráveis, trata principalmente de valores relativos à subjetividade, foi fundamentado em Bardin (2011), Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2013).

Dado o contexto em que ocorreu o PROEJA FIC Pesca, a pesquisa foi realizada através de uma investigação qualitativa e descritiva, em que o pesquisador se preocupa com o

contexto da pesquisa. Há uma aproximação do inquiridor para melhor compreender as ações. É importante conhecer em que circunstâncias os dados foram produzidos e “quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte”. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 48).

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: análise documental (legislação, documentos do projeto, fotos e vídeos de atividades realizadas e caderno de anotações) e entrevistas semiestruturadas. Também foi utilizada observação participante em uma roda de conversa realizada com os trabalhadores participantes do PROEJA FIC Pesca, tendo como tema o cooperativismo.

A análise documental foi realizada com o objetivo de resgatar e descrever a trajetória e algumas atividades principais do projeto, que estão apresentadas no segundo capítulo deste trabalho. Outros dados da entrevista aparecem também a partir do segundo capítulo, ilustrando e enriquecendo as falas dos entrevistados.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para coleta de dados, principalmente em pesquisa em educação, pois promove uma interação entre o pesquisador e o sujeito entrevistado. Coloca o pesquisador em contato direto com os sujeitos, o que pode facilitar a realização do trabalho. “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 39).

Optei pela entrevista semiestruturada, que consiste em um questionário com questões fechadas, onde o pesquisador informa as respostas possíveis, previamente definidas, e questões abertas, onde o entrevistador faz a pergunta e o entrevistado pode falar livremente sobre o tema. Tem a vantagem do entrevistador poder conduzir para que não saia do assunto principal, pode refazer uma pergunta com outras palavras, fazer uma pergunta complementar caso seja necessário e encerrar o assunto quando estiver respondida a pergunta, iniciando outra pergunta ou concluindo a entrevista. Neste caso, entre outros cuidados, “o entrevistador deve evitar alimentar as respostas dos sujeitos e fazê-los sentirem-se desconfortáveis relativamente aos seus pensamentos.” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 139).

Na observação participante há a interação entre o pesquisador e o grupo, participando de alguma atividade e ao mesmo tempo ouvindo as falas e acompanhando as ações dos sujeitos investigados. A roda de conversa é fundamentada no círculo de cultura, de Paulo

Freire. O círculo de cultura é um espaço de troca de conhecimentos, onde não há quem ensina e quem aprende, todos ensinam e todos aprendem, cada um compartilhando sua experiência e suas inquietações. É um processo de diálogo estabelecido em uma relação horizontal.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

Orientado pelo princípio do diálogo, foi realizada a observação em uma roda de conversa com os trabalhadores, cujo tema central, o cooperativismo, foi compartilhado entre técnicos, estudantes e trabalhadores.

A orientação teórica

Epistemologicamente, os dados da pesquisa serão analisados e discutidos partindo do princípio da pluralidade de conhecimentos, ou seja, do reconhecimento de outros conhecimentos além do científico. “Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo.” (SANTOS, 2010a, p. 54).

Para discutir e compreender os dados coletados e apresentados nesta pesquisa, recorri aos conceitos e princípios das epistemologias do sul, defendida pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos como uma contra-epistemologia, na tentativa de fugir dos domínios hegemônicos da monocultura da ciência moderna. Dentro desta perspectiva epistemológica recorri aos princípios da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, para análise e compreensão dos dados. Para Santos, “na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, cruzam-se também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância.”. (SANTOS, 2010a, p. 56).

Santos considera que há uma linha abissal separando o Norte, constituído pelos países desenvolvidos da Europa, os Estados Unidos da América e o Canadá, e o Sul, constituído pelos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, mesmo que não estejam localizados geograficamente no hemisfério sul.

A linha abissal faz uma ilustração aos abismos epistemológico e jurídico que separam o norte do sul, em que o norte não reconhece o sul, tornando-o invisível. A linha

abissal epistemológica diz respeito ao conhecimento e à cultura produzidos no sul e invisíveis ao norte. A linha abissal jurídica faz alusão às barbaridades e ilegalidades cometidas no sul, que seriam crimes se cometidos no norte, mas em nome da exploração e do desenvolvimento do norte, tornam-se invisíveis.

Existe, portanto, uma cartografia moderna dual: a cartografia jurídica e a cartografia epistemológica. O outro lado da linha abissal é um universo que estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade². Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. (SANTOS, 2010a, p. 38-39).

A proposta de Santos (2010a, p. 52-53) é começar a pensar para além do pensamento abissal. Afirma ser necessário reconhecer a persistência do pensamento abissal como condição fundamental para que se possa agir fora dele, caso contrário, mesmo o pensamento crítico continuará reproduzindo o abismo que separa o norte do sul, em uma ação reprodutiva das linhas abissais.

Para o sociólogo português,

Pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2010a, p. 53).

O pensamento pós-abissal, constituído em uma nova epistemologia, com a sociologia das ausências e das emergências, reconhece a pluralidade epistemológica, e que o conhecimento científico não é a única forma de conhecimento válido.

Como epistemologia, tratado como ecologia de saberes, o critério de verdade para os conhecimentos não-científicos é a sua utilização contra-hegemônica. “Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas [...] e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e

² A profunda dualidade do pensamento abissal e a incomensurabilidade entre os termos da dualidade foram implementadas pelos monopólios bem policiados do conhecimento e do direito com uma poderosa base institucional – universidades, centros de investigação, escolas de direito e profissões jurídicas – e pela sofisticada linguagem tecnológica da ciência e da jurisprudência. (SANTOS, 2010a, p. 38, nota de rodapé).

outros saberes não-científicos”. (SANTOS, 2010a, p. 57).

A ecologia de saberes tem como premissas básicas que os conhecimentos possuem limites internos (limites das intervenções no real) e externos (possibilidade de reconhecimento de intervenções alternativas por outras formas de conhecimento). Como são conhecidos apenas os limites internos nas formas de conhecimento hegemônicas, só é possível o uso contra-hegemônico da ciência no âmbito de uma ecologia de saberes.

Segundo Santos (2010a, p. 57), “para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real – não o conhecimento como representação do real – é a medida do realismo. A credibilidade da construção cognitiva mede-se pelo tipo de intervenção no mundo que proporciona, ajuda ou impede”.

Dentro de uma perspectiva de coexistência entre saberes científicos e não-científicos, nenhum conhecimento é completo e suficiente para interferir sozinho na realidade, de forma a resolver todas as intervenções demandadas. Um conhecimento não é produzido pelo próprio conhecimento, ou seja, cada conhecimento é produzido a partir de outro, daí não há como eliminar a incompletude. Todo conhecimento existente está relacionado a algum objetivo. Não há alguém que possua algum conhecimento sem a relação deste com um ou mais objetivos, desta forma, as práticas dos sujeitos são sustentadas pelos seus conhecimentos. O sujeito é constituído pelos conhecimentos que sustentam suas práticas.

Todos os conhecimentos são testemunhas porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (a sua dimensão subjetiva). Ao questionarem a distinção sujeito/objeto, as ciências da complexidade dão conta desse fenômeno, mas confiam-no às práticas científicas. A ecologia de saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não-científico, alargando deste modo o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa. (SANTOS, 2010a, p. 58).

As experiências contra-hegemônicas que são localizadas tendem a tornarem-se invisíveis, incapazes de gerar experiências globais, portanto, inexistentes para o conhecimento abissal moderno. É necessária a articulação entre os conhecimentos não-científicos e científicos e entre as escalas locais e globais para que a experiência obtenha êxito.

A proposta de Boaventura é baseada em três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução.

Na perspectiva das Epistemologias do Sul, a sociologia das ausências e das emergências considera a pluralidade de conhecimentos e a diversidade infinita de experiências em cada canto do mundo. Da mesma forma que considera uma quantidade também infinita de incertezas em um mundo finito. Daí a necessidade de uma epistemologia que trabalhe com as certezas e as incertezas, com os conhecimentos e ignorâncias, ou seja, que articule os saberes conhecidos com os saberes ignorados. O trabalho de tradução promove a articulação entre as experiências disponíveis e possíveis, a tradução de saberes e práticas.

A nossa infinitude tem assim uma contraditória dimensão epistemológica: uma pluralidade infinita de saberes finitos sobre a experiência humana no mundo. A finitude de casa saber é assim dupla, constituída pelos limites do que conhece sobre a experiência do mundo e pelos limites (quicá bem maiores) do que conhece sobre os outros saberes do mundo e, portanto, sobre o conhecimento do mundo que outros saberes proporcionam. É sobretudo a diversidade epistemológica do mundo que causa incerteza no tempo atual. (SANTOS, 2010b, p. 541-542).

A sociologia das ausências vai mostrar o que é produzido e desconsiderado pela ciência moderna, o que existe efetivamente na cultura popular, mas é considerado inexistente pela realidade hegemônica do mundo. Enquanto a sociologia das emergências tenta, a partir de pistas e possibilidades existentes no presente, mas não totalmente visíveis, ampliar estas pistas e possibilidades para transformá-las em realidades visíveis no futuro. É como a ampliação do presente nas ações praticamente invisíveis, mas que existem na vida das comunidades, das organizações sociais, dos povos tradicionais, nas ações populares, tornadas invisíveis pelo poder hegemônico, para a partir daí projetar o futuro, um futuro ao mesmo tempo utópico e possível, respeitando a igualdade nas diferenças e vice-versa.

O quadro a seguir apresenta a estrutura da sociologia das ausências, com as monoculturas geradoras de não existências e as respectivas ecologias, como instrumentos contra-hegemônicos.

Quadro 1: Epistemologias do sul: Sociologia das ausências

Monoculturas (contração do presente)		Ecologias (ampliação do presente)	
Monocultura do saber e do rigor	A ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico. (SANTOS, 2007, p. 29).	Ecologia dos saberes	A possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular. [...] O importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real. (SANTOS, 2007, p. 32-33).
Monocultura do tempo linear	A ideia de que a história tem um sentido, uma direção, e de que os países desenvolvidos estão na dianteira. (SANTOS, 2007, p. 29).	Ecologia das temporalidades	O importante é saber que, embora haja um tempo linear, também existem outros tempos. [...] É preciso deixar que cada forma de sociabilidade tenha sua própria temporalidade, porque, se vou reduzir tudo à temporalidade linear, estou afastando todas as outras coisas que têm uma lógica distinta da minha. (SANTOS, 2007, p. 34).
Monocultura da naturalização das diferenças	Ocultam hierarquias, das quais a classificação racial, a étnica, a sexual e a de castas na Índia são as mais persistentes. Ao contrário da relação capital/trabalho, aqui a hierarquia não é a causa das diferenças mas a sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações naturais o são “por natureza”, e por isso a hierarquia é uma consequência da sua inferioridade. (SANTOS, 2007, p. 30).	Ecologia do conhecimento	O procedimento que proponho é descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restem depois que as hierarquias forem descartadas. (SANTOS, 2007, p. 35).

Monocultura da escala dominante	A racionalidade metonímica tem a ideia de que há uma escala dominante nas coisas. Na tradição ocidental, essa escala dominante tem tido, historicamente, dois nomes: universalismo e, agora, globalização. A realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global, universal. O global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível. (SANTOS, 2007, p. 30-31).	Ecologia da transescala	[...] Constitui a possibilidade de articular em nossos projetos as escalas locais, nacionais e globais. Como cientistas sociais, fomos criados na escala nacional, como a política, como tudo. [...] Temos de ser capazes de trabalhar entre as escalas, articular análises de escalas locais, globais e nacionais. (SANTOS, 2007, p. 36).
Monocultura do produtivismo capitalista	Se aplica tanto ao trabalho como à natureza. É a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta. (SANTOS, 2007, p. 31).	Ecologia das produtividades	Consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, da economia solidária etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou desacreditou. (SANTOS, 2007, p. 36).

Fonte: LIMA, Eliel Regis de. Dissertação de Mestrado.

A sociologia das emergências é baseada no conceito do Ainda-não. Segundo Santos (2006a, p. 794-795), para o filósofo marxista alemão Ernest Bloch, a filosofia ocidental é dominada pelos conceitos do Tudo ou Nada. Como um pensamento estático, Tudo significa a existência e Nada representa a não existência. Ernest Bloch introduziu então dois novos conceitos, o Não e o Ainda-Não. O Não representa a falta de algo, enquanto o Ainda-não representa a possibilidade de algo.

A sociologia das emergências trabalha com a investigação de alternativas como possibilidades concretas, permitindo assim a dilatação do presente e a contração do futuro. Contrair o futuro consiste em substituir o vazio do futuro, segundo o tempo linear, por um futuro de possibilidades.

Para Santos (2006a, p. 798-800), a sociologia das ausências amplia o domínio das

experiências sociais existentes, enquanto a sociologia das emergências amplia o domínio das experiências sociais possíveis. A sociologia das ausências e a sociologia das emergências atuam nos campos sociais das experiências de conhecimento; experiências de desenvolvimento, trabalho e produção; experiências de reconhecimento; experiências de democracia; e experiências de comunicação e de informação.

O trabalho de tradução é realizado entre duas ou mais culturas ou experiências, com o objetivo de identificar preocupações comuns entre elas e as diferentes formas como são tratadas em cada caso. O trabalho de tradução é realizado sobre saberes e práticas e seus sujeitos. “A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e a sociologia das emergências.” (SANTOS, 2006a, p. 802).

Conforme a necessidade no decorrer da análise dos dados, trarei à luz da discussão teórica a sociologia das ausências e das emergências, com formulações e conceitos para compreensão das práticas e das subjetividades impregnadas nas falas dos sujeitos entrevistados, sob a orientação teórica de Boaventura de Souza Santos (2006a, 2007, 2010a, 2010b).

As partes que compõem o todo deste trabalho

A dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo faço uma breve reflexão sobre o processo de formação humana desde a antiguidade e sua ligação com o trabalho, a constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o PROEJA, o trabalho assalariado e o trabalho associado. No segundo capítulo apresento um histórico do PROEJA FIC Pesca e os dados do perfil dos estudantes entrevistados. E finalmente, no terceiro capítulo é elaborada a análise e discussão dos dados da pesquisa à luz da teoria proposta.

O primeiro capítulo é uma reflexão sobre a educação, da forma como foi concebida desde a antiguidade até os dias atuais, com a finalidade de compreensão da relação entre a formação humana e o trabalho, bem como das ausências produzidas em diversas épocas e civilizações. Na primeira parte do capítulo apresento um resumo da história da educação, como instrumento de formação dos sujeitos, em várias fases da existência humana, destacando a relação entre a formação geral e a formação para o trabalho no contexto histórico de cada época, desde a antiguidade oriental até a atualidade na América Latina e no Brasil. Em seguida apresento a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, a partir do final da

década de 1920, começando pela educação popular e até os dias atuais, com a luta pela formação dos trabalhadores adultos e os diversos vieses pelos quais passou a EJA. Depois, apresento o PROEJA e o PROEJA FIC, alternativas mais recentes para a formação profissional integrada ao ensino médio e ensino fundamental, respectivamente.

Em seguida, no mesmo capítulo, trago para a discussão o trabalho como atividade principal da vida humana e do seu desenvolvimento, dialogando sobre o trabalho associado e as contradições em relação ao trabalho assalariado, gerador de exploração para o acúmulo de capital. Por fim os conceitos sobre a socioeconomia solidária, como alternativa social e de trabalho, como instrumento de enfrentamento ao sistema dominante.

O segundo capítulo é composto pelo histórico do PROEJA FIC Pesca, projeto utilizado como ambiente de pesquisa deste trabalho, desde a concepção do projeto até a conclusão do ensino fundamental pelos estudantes que resistiram até o final, com duração de quatro anos. Apresento também os dados do perfil dos estudantes entrevistados, precedidos pela apresentação dos passos metodológicos trilhados para a realização das entrevistas, mostrando quem foram os sujeitos da pesquisa. O capítulo tem como objetivo situar o leitor no contexto da pesquisa, pois entendo que conhecer como foi desenvolvido o projeto e o público envolvido é fundamental para a compreensão dos dados apresentados e discutidos no último capítulo.

O terceiro e último capítulo foi destinado à apresentação, análise e discussão dos dados, da observação durante a roda de conversa sobre cooperativismo, bem como da análise documental para descrição do projeto. Como já foi apresentado, a análise e discussão dos dados serão feitas à luz da sociologia das ausências e das emergências, como epistemologias do sul, em busca das respostas às inquietações geradas a partir do desenvolvimento do projeto, buscando contemplar cada objetivo proposto para esta pesquisa.

Espero, ao final deste trabalho, que ele sirva como contribuição para a discussão sobre uma escola capaz de atender aos pescadores, com base na experiência do PROEJA FIC Pesca, além de servir de base para a discussão, junto com os trabalhadores, sobre a viabilidade de criação de uma cooperativa de trabalho associado, para produção industrialização de pescados regionais, fomentando a produção do pescado e gerando oportunidade desenvolvimento para os trabalhadores e suas famílias, na perspectiva da socioeconomia solidária.

CAPÍTULO I

CONTEXTOS E PROCESSOS DA FORMAÇÃO HUMANA

*Acreditamos que a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.
Se a nossa opção é progressiva,
se estamos a favor da vida e não da morte,
da equidade e não da injustiça,
do direito e não do arbítrio,
da convivência com o diferente e não de sua negação,
não temos outro caminho se não viver a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo, assim,
a distância entre o que dizemos e o que fazemos.
(Paulo Freire)*

Para falar sobre a educação no Brasil, no século XXI, acho importante pensar no processo histórico de formação humana desde a antiguidade. Mesmo que de forma resumida, pode ajudar a entender como e de onde veio o modelo de educação que temos hoje, possibilitando-nos uma reflexão mais consciente e comprometida sobre nossa prática docente, o que representa e sinaliza o nosso discurso e para quê e para quem estamos dedicando nossa prática diária.

Pensar na educação como processo de formação humana, nos convida a refletir sobre o trabalho, assim como pensar no trabalho nos convida a refletir sobre a educação. Historicamente, o desenvolvimento humano está diretamente relacionado ao trabalho, à educação, além dos processos de formação social, política e cultural. O trabalho educa o ser humano, que, sendo educado, aprimora seu processo de trabalho, reeducando-se em um movimento constante de trabalho-educação-trabalho. A educação escolar é o processo sistematizado de educação para formação dos indivíduos a partir da infância e pode se estender até a fase adulta.

Para Frigotto (1995), a educação escolar não se dá através de um processo isolado na vida do trabalhador.

Aprofundar as formas que vão assumindo as relações de trabalho

historicamente, examinando a natureza das contradições que emergem destas relações, entendemos seja este o caminho de repensar a relação trabalho e educação. Não se trata de identificar a escola com o sindicato, com o partido político, com a fábrica, ou com as relações pedagógicas que se dão na totalidade das relações sociais. Trata-se de pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações. (FRIGOTTO, 1995, p. 18).

O ideal é que a escola não forme para o trabalho (formação exclusiva de mão de obra), mas promova formação com base nas relações sociais de trabalho e produção, possibilitando ao trabalhador a construção de uma consciência crítica através dos saberes historicamente acumulados e das contradições diárias da sua atividade profissional e relações políticas e sociais. Mas será que é isso que realmente acontece? No decorrer do texto será possível explorar contradições em relação à formação humana, para a constituição de cidadãos críticos, formados pelo trabalho consciente, ou para a constituição de cidadãos alienados, formado para o trabalho assalariado, ou até mesmo para a constituição de cidadãos formados para a dominação do outro, entre tantas outras intencionalidades que recaem sobre o processo de formação humana.

Assim, a discussão adiante, não deverá ser pensada sem considerar as relações de trabalho, a vida e as relações sociais e profissionais de adultos trabalhadores. O ser humano, homem ou mulher, é sempre a parte principal do processo educativo, no início, no meio e no final, ainda que, historicamente, isso nem sempre tenha acontecido efetivamente. Ao tratar sobre a formação dos sujeitos, principalmente do sujeito adulto trabalhador, é fundamental pensar em cidadãos e cidadãs possuidores do direito à formação escolar e direito ao trabalho digno, como condições mínimas para a participação de cada um nos processos de construção social, cultural e política do país.

A educação no Brasil é dominada por um caráter elitista e excludente, como herança da colonização portuguesa. Os filhos das famílias mais ricas sempre tiveram acesso à escolas melhores, com melhores estruturas, enquanto as crianças mais pobres, filhos de trabalhadores, em grande parte não conseguiram chegar à escola, e muitos que chegaram não tiveram condições de permanência até a conclusão do ensino fundamental.

Desde 1948, o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos define a educação como um direito de todos, ao reconhecer que todos têm direito ao “desenvolvimento

pleno da personalidade humana”, o que é necessário para reforçar o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”.

O acesso à educação é condição *sine qua non* para que o indivíduo tenha pleno acesso a outros direitos fundamentais. Conforme Gadotti (2013, p. 12), “o direito à educação não pode ser desvinculado dos direitos sociais. Os direitos humanos são todos interdependentes. O direito à educação está associado aos outros direitos.”.

Por não haver escolas e condições favoráveis ao acesso e permanência de crianças e adolescentes, mais tarde, na idade adulta, quando a escolarização mínima é exigida para ocupação de postos de trabalho, a população analfabeta é conduzida ao desemprego, à pobreza e exclusão social. Por não ter tido acesso à educação, um direito fundamental para a sobrevivência humana, o indivíduo adulto e não alfabetizado fica excluído de vários outros direitos e vulnerável à exploração pelo mesmo sistema que lhe negou a educação.

1.1 Formação humana para além do ocidente

A educação, no sentido da palavra, conforme o dicionário Aurélio, significa: “Ato ou efeito de educar-se; processo de desenvolvimento da capacidade física intelectual e moral da criança e do ser humano em geral. (FERREIRA, 1986, p. 619).

A educação é um processo de formação que traz em si a intencionalidade das características culturais, sociais, políticas, religiosas e econômicas de uma sociedade, para a manutenção ou transformação da realidade vivida pelo educando. Para Romanelli (2001, p. 23), “a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”. Desta forma, a ação educativa não é uma ação isolada e imune ao contexto social dos sujeitos, educandos e educadores.

Para Freire (1979, p. 28), “a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e seres não educados”. A pessoa se educa constantemente, do dia do seu nascimento até o momento da sua morte.

A educação escolar é uma das formas que constituem o processo educativo, sistematizada, através da instituição escolar, em complemento à educação construída no seio da família, no trabalho, nas atividades religiosas, políticas, e nas demais relações sociais entre os indivíduos.

Como uma tendência deste os povos antigos, a educação quase sempre foi pensada e utilizada para atender aos interesses dominantes de cada época, para passar conhecimentos de pais para filhos, em um período; para ensinar os filhos da nobreza, em outro período; para formar trabalhadores, em função das necessidades de desenvolvimento da produção do capital; ou mesmo como proposta de enfrentamento ao sistema dominante, através de formação crítica e libertadora³.

A educação, em muitos casos, é utilizada para a alienação, controle social, político e econômico de diferentes populações, conforme os interesses de grupos dominantes, que definem a formação desejada, ou apenas repetem modelos impostos por organizações superiores.

A sociedade chinesa já se organizava com divisão de classes há aproximadamente 4000 anos a.C. Os Sumérios inventaram a escrita por volta do ano 3100 a.C. No Ocidente, o processo sistematizado de formação humana iniciou-se no antigo Egito por volta do ano 2600 a.C. Nos dois primeiros sistemas, a maioria da população não tinha acesso à escola e era destinada ao trabalho, enquanto a escola era privilégio da minoria dominante. No Egito, seguido depois pela Grécia, a escola era para os filhos dos governantes, enquanto os filhos dos trabalhadores eram treinados para trabalhar. Os mais pobres, excluídos, não recebiam nem instrução para o trabalho.

Para Santos (2006a, p. 783), o ocidente foi constituído com base na sua matriz fundadora, o oriente, no entanto, a ciência moderna ocidental reconhece da matriz oriental apenas o que interessa para a expansão do capitalismo, ignorando a totalidade da matriz fundadora, com todas as suas formas de tempos (passados, presentes, futuros, cíclicos, lineares, simultâneos), e diversidade de mundos (terrenos e extraterrenos).

Conforme a sociedade evoluiu e se transformou, mudando seus sistemas políticos e econômicos, a escola também se transformou, seguindo sempre o pensamento dominante, intencionalmente como instrumento de reprodução dos seus princípios. Para os filhos das classes dominantes, a formação geral, ampla, preparatória para assumir os postos mais importantes de domínios científico, político e social. Para os filhos das classes trabalhadoras a formação básica, necessária para o trabalho e para o reconhecimento do pensamento dominante e seu modo de produção, como se fosse o melhor e o único capaz de satisfazer as

3 Formação crítica e libertadora: Ver Freire (2005).

necessidade da humanidade.

A ciência moderna ocidental, eurocêntrica, hegemônica, foi propagada para além do território europeu na medida em que os países colonizadores ampliavam seus domínios, por invasões, guerras e extermínios, nos continentes africano e americano. Nos países colonizados houve a imposição da ciência moderna europeia como verdade absoluta, com sua cultura e costumes, sobrepondo e ocultando a cultura local, com suas experiências e conhecimentos seculares, ou até milenares, como se não possuíssem mais nenhum valor diante da cultura ocidental.

No século IX, na África, foi criada a Universidade de Al-Karaouine⁴, no Marrocos, considerada a primeira universidade do mundo. Em 1088, dois séculos mais tarde, surgiu a primeira universidade ocidental, em Bolonha, ao norte da Itália. Novas universidades surgiram para formação dos filhos da burguesia. Para Ponce (2000, p. 97), “sob a influência da nova burguesia, que exigia sua parte na instrução, a escola catedrática foi, no século XI, o germe da universidade. No domínio intelectual, a fundação das universidades equivaleu à outorga de uma nova carta de franquia.”.

A partir dos anos 1700 desenvolveu-se o capitalismo moderno, período em que acentua-se a hegemonia da ciência moderna ocidental, segundo Santos (2006a, p. 783), pelas necessidades de manutenção e desenvolvimento do sistema capitalista, constituindo-se a partir da matriz oriental, mas apropriando-se apenas das partes que podem favorecer a expansão do capitalismo. Daí a necessidade de impor sua hegemonia sobre os países colonizados e pobres.

Porque é uma razão insegura dos seus fundamentos, a razão metonímica não se insere no mundo pela via da argumentação e da retórica. Não dá razões de si, impõe-se pela eficácia da sua imposição. E essa eficácia manifesta-se pela dupla via do pensamento produtivo e do pensamento legislativo; em vez de razoabilidade dos argumentos e do consenso que eles tornam possível, a produtividade e a coerção legítima. (SANTOS, 2006, p. 784).

Do início do século XIX até o presente momento, com as alterações no processo de produção, na indústria e entre os profissionais liberais, na medicina e demais atividades profissionais, cada vez mais a formação profissional é segmentada e especializada. O modelo de educação segue o padrão imposto pelas exigências dos meios de produção, das atividades profissionais, dividindo e especializando o processo de formação geral e a própria formação

4 Fonte: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI343904-17770,00-AS+UNIVERSIDADES+MAIS+ANTIGAS+DO+MUNDO.html>. Acessado em 24/07/2015.

profissional. O uso de máquinas complicadas na indústria obrigava a burguesia a oferecer instrução ao povo. Era necessário saber a ler para manejar as máquinas modernas e assumir postos mais valorizados na indústria e, conseqüentemente, ganhar mais que o outro. Assim era alimentado o espírito de competitividade que dá sustentação ao capitalismo. A formação do trabalhador, principalmente para manter a distância entre as classes, limitou-se à instrução básica. As universidades sempre foram um privilégio para poucos. Ainda segundo Ponce (2000, p. 163), “revoluções no campo educativo, não vimos mais do que duas: quando a sociedade primitiva se dividiu em classes e quando a burguesia do século XVIII substituiu o Feudalismo.”.

1.2 O processo de colonização e a formação humana na América Latina e Brasil

Na América Latina e principalmente no Brasil o processo de formação humana segue o modelo eurocêntrico imposto desde a colonização até os dias atuais, com algumas poucas adaptações nos últimos anos, através de programas e medidas do governo federal, mas sem muita inovação no sentido de garantir a formação crítica e emancipatória dos sujeitos, uma vez a educação ainda é conduzida pelos padrões hegemônicos da ciência moderna ocidental.

Quando os europeus começaram a invadir a América Latina, no final do século XV, encontraram aqui três civilizações até então desconhecidas por eles, os Astecas, os Maias e os Incas, que foram dizimadas em pouco tempo pelos espanhóis e suas doenças. Há registros de outros povos ainda mais antigos, como os Mochicas, possíveis ancestrais dos Incas, que viveram como sociedade organizada durante 500 anos, até próximo dos anos 600 da nossa era, na costa norte do Peru. (LEHMANN, 1990, p. 80).

Os europeus invadiram a América Latina e exterminaram as civilizações antigas, com isso e pela imposição do seu domínio cultural e científico aos povos sobreviventes, deram início à produção de ausências das mais variadas formas possíveis e imaginárias, contemplando todas as lógicas de produção de ausências denunciadas por Santos (2007, p. 29-32), tornando ausentes os conhecimentos, as experiências e toda cultura dos povos locais.

Conforme afirma Saviani (1996, p. 4), “[...] dentre as várias áreas colonizadas, em contraste com a Ásia e a África, a América Latina é certamente a mais europeizada”. As transformações políticas, sociais, culturais e econômicas ocorridas na Europa, influenciaram igualmente os países colonizados e, conseqüentemente, orientaram também as mudanças no

processo educativo. Ainda segundo o autor, “é no âmbito das transformações que resultaram na moderna sociedade burguesa que ocorre a emergência da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação.”(SAVIANI, 1996, p. 4).

A educação nos países latino-americanos é sistematizada a partir de orientações de organismos internacionais, criados e controlados pelos colonizadores, incluindo aí os Estados Unidos da América, que assumiu um papel importante junto aos países colonizadores europeus, que induzem, por imposição, os países colonizados, a aceitarem e reproduzirem modelos criados para atenderem aos interesses internacionais, ignorando características e necessidades locais. O resultado, segundo Saviani (1996, p. 7), é uma escola de massa para a América Latina, com o desafio da articulação entre a cultura elaborada e as expressões próprias e autênticas da chamada cultura popular, através das modalidades de educação. Afirma o autor que,

Com efeito, pela mediação da escola dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas é preciso não esquecer que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. [...] Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. (SAVIANI, 1996, p. 7)

A cultura popular é comum a todos, diferente da cultura erudita, que não é acessível a toda a população, principalmente a grande massa de trabalhadores assalariados, constituindo-se num privilégio para a classe dominante. Privilégio intencional e necessário para a manutenção da hierarquia de poder e manutenção do *status quo*.

No Brasil, assim como na maioria dos países da América Latina, seguiu-se a mesma tendência da europeização da cultura local. Com a invasão do Brasil pelos portugueses, além de desprezar a cultura dos povos indígenas, tentaram a catequização deles para a obediência e o trabalho escravo. O mesmo aconteceu com a população africana trazida para o trabalho escravo, desprezando-se toda bagagem cultural e experiências construídas nas suas diversas tribos e nações. Foi um leque de conhecimentos e experiências que mantiveram esses povos vivos por séculos, a partir de então ocultados e substituídos pela cultura e costumes europeus impostos pelos colonizadores.

Há aqui uma linha abissal representada pela distância estabelecida entre a cultura europeia, que constituía a educação dos filhos dos brancos, e as culturas indígena e africana, que eram descartadas e não faziam parte da educação oferecida aos índios e aos escravos. Aos colonizadores não interessavam as culturas indígena e africana, eram dadas como não-existentes, enquanto impunham aos índios e aos escravos africanos a cultura europeia.

O sistema de ensino brasileiro é profundamente marcado pela invasão europeia e suas imposições, primeiro por Portugal, depois, por todas as influências da ciência moderna, engendrada pelos países europeus e pelo imperialismo Norte Americano, com seus modelos e experiências impostos de cima para baixo através de mecanismos políticos e financeiros de dominação. Dessa forma, o sistema educacional brasileiro reproduz a mesma tendência de controle social e manutenção do sistema capitalista. Quem tem melhores condições tem acesso à melhor formação, para assim poder manter o sistema e garantir sempre os privilégios das classes dominantes. Para quem está nos extratos inferiores da sociedade, a formação deve ser para que continuem lá, trabalhando e conformados com sua condição econômica e social.

Em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, surgiu o primeiro curso superior no Brasil, com a criação do Colégio Médico-cirúrgico da Bahia e com o curso de Anatomia, no Hospital Militar do Rio de Janeiro. A prioridade era a formação das elites dirigentes e do efetivo militar. Além dos cursos superiores, foram criados cursos técnicos e cursos de artes, que eram ministrados por artistas franceses contratados.

Em 1822, com a proclamação da independência do Brasil, foram criados novos cursos para a elite dominante e cursos de formação de mão de obra para ocupação dos postos de trabalho da época. Para Saviani (2008, p. 150), consistiu “nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias”;

Em 1932 um grupo de intelectuais brasileiros lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵. A escola pensada a partir das orientações do Manifesto dos Pioneiros, era uma escola acessível a todos, independente da classe social, do credo religioso, das ideologias político-partidárias, com respeito às diferenças individuais e com uma formação geral voltada ao desenvolvimento intelectual. A escola em questão não foi colocada em prática.

5 AZEVEDO (2006, p. 188-204).

Em 1961 foi aprovada a primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após 13 anos de discussão da proposta de lei no Congresso Nacional. No mesmo ano foi posto em prática o Método Paulo Freire de alfabetização de adultos, que alcançou repercussão nacional e internacional.

A partir de 31 de março de 1964, com o golpe militar, a educação passou por alterações profundas, sob o comando dos militares. As alterações foram impostas de cima para baixo, sob a orientação de técnicos norte-americanos. Em 1964 o Ministério da Educação (MEC) contratou a *U.S. Agency of Internacional Developmente (USAID)*⁶ – Agências dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - agência americana que prestava serviço de assistência técnica e cooperação financeira, para organização do sistema educacional brasileiro. Era o início dos chamados “acordos MEC-USAID”.

A partir de 1971, com a aprovação da segunda LDB – Lei 5.692, de 11/08/1971, o ensino do segundo grau tornou-se obrigatoriamente profissional. Com diploma de técnico, os estudantes podiam trocar um curso superior por um posto de trabalho. O acesso aos cursos superiores era restrito à classe média. O acesso às universidades públicas federais mais restrito ainda, dado o número reduzido de vagas e a grande demanda.

Em 1988 passou a vigorar nova Constituição Federal, através da qual a educação é considerada um direito de todos os cidadãos. É um direito que não se efetiva automaticamente, só pelo fato de estar na constituição ou pelo número de vagas disponíveis nas escolas, é necessário, para garantir o que determina a Constituição, uma educação de qualidade e acessível a todos, para formação omnilateral⁷ dos indivíduos.

Em 1996 foi aprovada a terceira versão da LDB, Lei 9.394 , de 20/12/1996, a qual está em vigor.

A cultura construída e difundida ao longo dos mais de quinhentos anos de Brasil, parece carregar a arrogância cultural eurocêntrica, desprezando outras culturas, como as

6 Órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir ajuda externa de caráter civil. É um organismo independente, embora siga as diretrizes estratégicas do Departamento de Estado americano.

7 Formação omnilateral: “Para os trabalhadores e educadores que atuam nos diferentes espaços da sociedade e na escola e que têm uma visão crítica às relações sociais capitalista compete lutar, no plano teórico e da prática, por uma educação que desenvolva todas as dimensões do ser humana. A isso denominamos uma educação omnilateral ou politécnica.” (FRIGOTTO, 2007, sp).

orientais, africanas e pré-colombianas, impondo a cultura colonizadora como a única, desconsiderando inclusive a cultura local. Como consequência, o sistema educacional brasileiro é, em grande parte, uma reprodução da cultura ditada e apresentada como a ideal, a mais importante para nosso povo, transformando a cultura local em uma subcultura de menor ou nenhum valor.

Nos últimos anos, principalmente a partir do terceiro ano deste novo século, com o objetivo de promover igualdade de condições, diminuir as diferenças sociais produzidas nos quinhentos anos de Brasil, foram criados diversos programas de apoio à educação pelo Governo Federal, atendendo da educação básica à educação superior e pós-graduação. São programas que fazem a diferença na educação, que resolvem de imediato alguns problemas seculares, como a democratização do acesso e a permanência na escola, em todos os níveis de ensino, mas muitos são programas de governo, não são políticas de estado, portanto, são sensíveis à intenção de cada governo, nos níveis federal, estadual e municipal. Avanços significativos são percebidos, como a criação do FUNDEB para atender também ao ensino médio, a vinculação do Bolsa Família à frequência escolar, os programas para a educação profissional, entre outros.

Entre os diversos programas, para formação profissional foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)⁸, que desenvolve cursos de educação profissional e tecnológica, ou seja, instrução para o trabalho assalariado, de curta duração, para atender exclusivamente às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido houve também a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁹. O PRONATEC é oferecido pela Rede Federal de Educação e pelas instituições do Sistema S, que são empresas de formação exclusiva de mão de obra para o trabalho assalariado, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), através de financiamento direto do governo federal.

Para o ensino superior, o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁰, que fornece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, e o

8 Sobre o PRONATEC, ver em: <http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/o-que-e-o-pronatec>.

9 Sobre a Rede Federal, ver em: <http://redefederal.mec.gov.br/>.

10 Sobre o PROUNI, ver em: http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php#oque_e.

Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹¹, que financia cursos de graduação para estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior, que transferem dinheiro público para a iniciativa privada, sobretudo, patrocinando a comercialização do ensino superior, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹², para ampliação do acesso e permanência de estudantes no ensino superior.

O modelo educacional brasileiro tem sempre como horizonte a formação para o trabalho assalariado, garantindo a mão de obra necessária para atender às demandas do mercado, inclusive transferindo recursos públicos para a iniciativa privada, fortalecendo a mercantilização da educação, numa perspectiva de formação orientada e dirigida pelo sistema capitalista, para o trabalho assalariado, numa dinâmica totalmente competitiva e individualista.

O Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. (FRIGOTTO, 2011, p. 245).

O governo federal tem investido em ações pontuais, através de alguns programas já apontados, para amenizar as diferenças criadas ao longo do tempo. Não seria mais eficiente investir nas causas para eliminar ou diminuir a produção dessas diferenças? Ao mesmo tempo foram criados instrumentos de avaliação de desempenho em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade, estendendo aos programas de pós-graduação, valorizando a produtividade e competitividade entre indivíduos, escolas e programas, numa lógica totalmente capitalista neoliberal.

1.3 A constituição da educação de jovens e adultos no Brasil

Como resultado do descaso com a educação em geral, no início do século XX o número de adultos não alfabetizados prejudicava o desenvolvimento do país. Em 1920, 72% da população não sabia ler e escrever. Era o resultado das políticas praticadas pelos governos em geral, como vimos desde a colonização, em que a só uma camada privilegiada da

11 Sobre o FIES, ver em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>.

12 Sobre o Reuni, ver em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>.

população tinha acesso à educação, era uma ausência criada intencionalmente para deixar o trabalhador distante dos saberes escolares e científicos, sem condições de construção de uma criticidade que podia incomodar as classes dominantes.

O embrião da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil foi a Educação Popular, utilizada como instrumento político de formação de adultos, visando a construção de formação crítica e emancipatória. A Educação Popular vai além do ato de alfabetizar para as letras, é a alfabetização para o mundo, para a vida consciente e transformadora. “Um programa de Educação Popular tem como fundamento a necessidade e a possibilidade de que o sistema seja transformado pelo povo, para que ele possa plenamente transformar-se em agente de sua própria história” (BARREIRO, 1980, p. 23).

No final do século XIX e início do século XX, com a expansão da indústria brasileira vieram muitos trabalhadores europeus para o Brasil. Entre eles, alemães, portugueses, italianos e espanhóis, muitos socialistas e anarquistas, que faziam a crítica ao capitalismo e organizaram sindicatos de trabalhadores como estratégia de classe e proteção dos trabalhadores diante da exploração do trabalho assalariado no modo de produção capitalista.

Diante da necessidade da construção de um instrumento de luta contra a exploração imposta pelo sistema capitalista, foi desenvolvida uma escola que representava a concepção libertadora e emancipatória da Educação Popular desde a década de 1920, promovida pelos movimentos anarco sindicais da época (BRASIL, 2014a, s/p). Era uma escola dos trabalhadores para alfabetizar trabalhadores, com objetivos e perspectivas de formação crítica para o enfrentamento ao sistema dominante, diferente de escolas controladas pelo governo, que formavam para a manutenção do sistema.

Em 1930 o governo começou a promover ações visando a alfabetização de adultos. Era uma necessidade para ocupação de postos de trabalhos que exigia mais do que só a força física dos trabalhadores. Para produzir mais o trabalhador precisava saber ler e escrever. Era preciso que o governo enfrentasse o problema do analfabetismo entre os adultos, não por preocupação com as pessoas, mas para garantir condições mínimas para o desenvolvimento do país. O analfabetismo era uma consequência da falta de política educacional eficiente para as crianças. Acabar com o analfabetismo entre os adultos também precisa ser uma decisão política.

Nos anos de 1930 a educação de adultos era uma extensão do ensino elementar, reduzida à alfabetização, em cursos rápidos, em período noturno e de forma precária. “Funcionavam incipientemente à míngua de recursos financeiros e, sobretudo, de atenção esclarecida dos seus responsáveis, o que ainda acontece no nosso país” (FÁVERO E FREITAS, 2001, p. 366). Dado o grande número de não alfabetizados e as condições de pobreza da população, não haviam ações significativas para combater de forma eficiente o analfabetismo.

O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas. [...] É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos. O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política. (GADOTTI, 2001, p. 32).

Inicialmente os esforços eram para fazer apenas o necessário e exigido pelo sistema econômico da época, a alfabetização dos adultos. Até os anos de 1940, a educação de adultos era uma extensão da escola formal, principalmente na zona rural. O capitalismo precisa preparar os trabalhadores para serem melhores explorados. Um trabalhador despreparado produz pouco e não interessa ao sistema, exceto quando falta mão de obra qualificada para a indústria, neste caso, normalmente os governantes assumem a responsabilidade pela formação do trabalhador, com recursos públicos, e disponibilizam para a indústria um sujeito em melhores condições para produzir, em outras palavras, em melhores condições para ser explorado.

A partir de 1947 o Ministério da Educação e Saúde organizou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com função supletiva. Segundo Fávero e Freitas (2001, p. 368), “Os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência, designadas como de ensino supletivo e organizadas com apoio das secretarias de educação e entidades privadas.”. Eles tinham aulas no período noturno, ministradas por professores ou voluntários, e recebiam material didático.

No mesmo período em que houve um movimento de expansão das escolas primárias, em ação integrada pelo Ministério da Educação e Saúde, estados e municípios, pois a educação primária era obrigatória para crianças até dez anos, houve a institucionalização da Educação de Adultos, com ações e legislação das três esferas de governo para atendimento da alfabetização até o ensino médio.

Nos anos de 1950 passou a ser considerada como educação de base, voltado para o desenvolvimento comunitário. Foi a partir de 1958, no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, que se começou a pensar a educação de adultos não apenas com o objetivo de ler, escrever e fazer contas. Passou-se a discutir a educação de adultos como formação mais ampla, incluindo a formação profissional, atendendo as necessidades do crescimento industrial, comercial e agrícola do país.

A educação de adultos estava dividida em duas tendências, uma que defendia a educação libertadora, movimento liderado por Paulo Freire, e a corrente que defendia a educação funcional, profissionalizante, ou o treinamento de mão de obra. A primeira tinha como objetivo o desenvolvimento pleno do indivíduo, enquanto a segunda visava a instrução para o desenvolvimento da produção. Era um sinal de fortalecimento da educação popular, através de movimentos sociais, sindicatos, igrejas, entre outros, lutando para a formação crítica dos trabalhadores, contra a formação de mão de obra proposta pelo governo.

A partir da experiência de Paulo Freire, sobre alfabetização de adultos, em 1963, em Angicos-RN, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização, com o objetivo de eliminar o analfabetismo no Brasil. Criado em janeiro de 1964, pelo governo de João Goulart, foi extinto no mesmo ano pelo golpe civil-militar. Durante os anos de 1960, com o governo militar, investiu-se pouco em educação de adultos. O pouco esforço da época ficou limitado à alfabetização dos adultos conforme as necessidades criadas pelo mercado de trabalho.

Mesmo com o exílio de Paulo Freire após o golpe de 1964, seu método de educação popular não acabou, ao contrário, foi divulgado e apropriado pelos movimentos sociais e se transformou em um grande instrumento de luta contra o regime militar. No período seguinte, os anos de 1970, prevaleceram as duas correntes. A primeira como educação não-formal; a segunda como suplência da educação formal. Foi criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire.

A partir daquele período destacavam-se as duas formas de educação como instrumentos de formação direcionados para os interesses de classes. Se por um lado os movimentos de Educação Popular se multiplicavam por toda a América Latina, com a intenção política de formação para o enfrentamento ao sistema dominante opressor, com uma educação conscientizadora para a libertação, por outro, os governos conduziam os processos

educativos para formação de mão de obra obediente e despolitizada.

Dependente da intencionalidade de quem propõe e organiza o processo educativo, “a educação pode tornar-se um dos instrumentos do processo de libertação do povo oprimido. Da mesma maneira como tem sido 'alienada' e aproveitada por sistemas oficiais de educação, assim também pode constituir-se em fator importante da práxis libertadora.” (BARREIRO, 1980, p. 27, destaque do autor).

Os anos de 1970 até meados de 1980 foram marcados por duas ações complementares, embora pouco articuladas: a Lei n. 5692/71, que criou os ensinos de 1º e 2º Graus e sistematizou o Ensino Supletivo, em termos de exames e cursos, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ambas influenciadas pela ideologia da educação permanente. (FÁVERO E FREITAS, 2001, p. 375).

Com o final do período da ditadura, em 1985 foi extinto o MOBRAL e foi criada a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, entretanto, com escassos recursos. Em 1990 foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, extinto no ano seguinte.

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, a educação de jovens e adultos passou a ser obrigatória pelo Estado. Como nos apresenta Romão (2001, p. 43-44), o artigo 208 da constituição, incisos I, VI e VII, com alterações feitas em 1989, depois de longas discussões, audiências públicas e emendas parlamentares, passa a tratar o ensino fundamental, pela primeira vez no Brasil, como obrigatório e gratuito para todos os brasileiros, como direito subjetivo, independentemente da idade. A educação de jovens e adultos passa a fazer parte do sistema educacional regular.

Não podemos investir só na escolarização das crianças e abandonar os adultos. Homens e mulheres que sempre trabalharam, foram explorados, sofreram, e geralmente não se livraram desta condição, mesmo que estejam em idade avançada, todos têm o direito de frequentar uma escola e de serem alfabetizados. É dever da sociedade lutar pelo acesso à escola para todos, independente da idade.

Somente projetos políticos formulados e implementados através da ampla participação popular são capazes de, sem traumatismos, satisfazer expectativas criadas pela socialização universal do saber. [...]. No sistema capitalista neoliberal, a riqueza de poucos é construída com o subdesenvolvimento e a miséria de muitos. (ROMÃO, 2001, p. 49).

Só a ação do governo, de forma isolada, não será capaz de resolver o problema da

escolarização de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola. É preciso o envolvimento da sociedade e dos próprios educandos, de forma consciente, exigindo a educação como direito, sem esperar que a solução será apresentada pelos governantes, que estão sempre muito atrelados aos interesses da elite e, portanto, não farão nenhum esforço por uma formação crítica e emancipadora dos adultos não alfabetizados. Para o mesmo autor, “[...] as propostas educacionais elitistas visam à alienação do povo”. (ROMÃO, 2001, p. 50).

Só a ação governamental não é suficiente, principalmente considerando que cada governo altera o projeto de educação do país segundo suas convicções e interesses políticos, econômicos e sociais. Podemos tomar como exemplo o caso do artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal¹³, que previa a erradicação do analfabetismo nos primeiros dez anos da sua promulgação. No ano de 1996 o governo Fernando Henrique Cardoso alterou a lei, privilegiando a universalização do ensino fundamental para as crianças e deixando de lado a responsabilidade da união, estados e municípios com relação ao fim do analfabetismo.

A preocupação com a educação de adultos não é só no Brasil, há um movimento mundial que discute sobre o tema, através das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos – CONFITEA, que conta com a participação de vários países, entidades governamentais e não governamentais, instituições de ensino, docentes, estudantes e representantes de movimentos sociais.

No seu primeiro encontro, em 1949, em Elsinore, Dinamarca, a I CONFITEA, a educação de adultos foi concebida como educação moral. Na II CONFITEA, que ocorreu em Montreal, Canadá, em 1963, a educação de adultos foi pensada por dois enfoques, como educação permanente e como educação de base ou comunitária. A III CONFITEA, ocorrida em 1972, na cidade de Tóquio, Japão, a educação de adultos foi tratada como suplência da educação fundamental, com o objetivo da inserção do adulto no sistema formal de educação. Na IV CONFITEA, que ocorreu em Paris, França, em 1985, a educação de adultos foi caracterizada de forma plural, como alfabetização de adultos, educação rural, educação

¹³ **Art. 60.** Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. **Parágrafo único.** Em igual prazo, as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional.

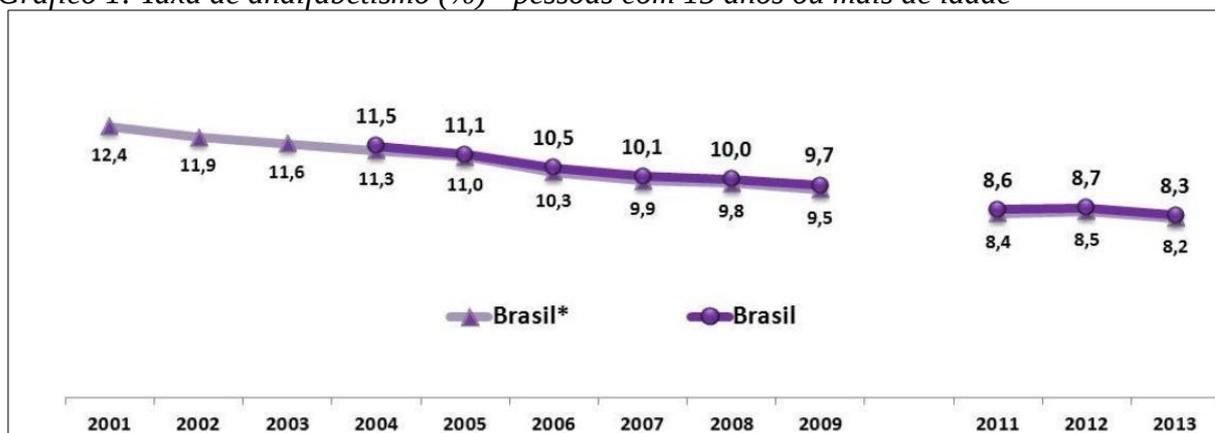
familiar, educação cooperativa, entre outros. Em 1997, em Hamburgo, Alemanha, aconteceu a V CONFITEA, considerando a educação de adultos como exercício de cidadania e condição fundamental para a plena participação do indivíduo na sociedade. Por último, em 2009, aconteceu a VI CONFITEA, em Belém do Pará, aqui no Brasil, destacando a importância da educação como aprendizagem ao longo da vida. (FÓRUNS)

O Brasil participa da CONFITEA e promove encontros e fóruns de EJA para discutir os problemas e encaminhamentos para a educação de adultos. O fóruns de EJA são espaços de debates da sociedade civil organizada. Em 1996 aconteceu o primeiro Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, como encontro preparatório para participação na V CONFITEA. A partir da experiência do Rio de Janeiro aconteceram vários outros fóruns em outros estados, dando origem ao Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, que teve sua primeira versão em 1999 e acontece todos os anos desde então. O XIV ENEJA ocorreu no mês de novembro de 2015, na cidade de Goiânia, GO.

O ENEJA é realizado com a participação dos delegados enviados pelos fóruns estaduais de EJA. Os fóruns estaduais são formados por delegados enviados pelos fóruns regionais em cada estado, de forma que haja representatividade de instituições e estudantes de todos os locais onde exista uma escola de jovens e adultos. As demandas da EJA passam por instâncias locais, regionais e estaduais e convergem no Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA. Participando do Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos (FPDEJA) no polo de Cáceres, percebo a dificuldade de organização do movimento e a garantia de participação de estudantes e educadores interessados, com pouco apoio por parte das instituições governamentais para realização dos encontros regionais, estaduais e nacional.

Desde a década de 1930, quando o governo brasileiro começou a se preocupar com o número elevado de não alfabetizados, passando por várias fases, modelos e concepções de educação para os adultos trabalhadores, considerando a variação populacional, o Brasil chegou ao século XXI com 12,4% da população com 15 anos ou mais sem saber ler e escrever, conforme mostrado no gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo (%) - pessoas com 15 anos ou mais de idade



Fonte: PNAD 2013 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Página 6.¹⁴

Segundo dados do IBGE¹⁵, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD – em 2013 o Brasil tinha, entre a população de 15 anos ou mais, o equivalente a 8,3% de não alfabetizados. Considerando que em 2001 esse percentual era de 12,4%, houve uma redução de 4,1% em doze anos. O analfabetismo não aumentou, mas o número de pessoas alfabetizadas ao longo desse período foi pequeno.

Os dados do PNAD, conforme a tabela 1, a seguir, mostram a evolução da taxa de analfabetismo no Brasil, por faixa etária, nos anos de 2012 e 2013.

Tabela 1: Taxa de analfabetismo por faixa etária.

Faixa etária	2012 (%)	2013 (%)	Redução (%)
15 a 19	1,2	1,0	0,2
20 a 24	1,6	1,5	0,1
25 a 29	2,7	2,3	0,4
30 a 39	5,1	4,6	0,5
40 a 59	9,8	9,2	0,6
60 ou mais	24,4	23,9	0,5

Fonte: PNAD 2013 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Página 7.

Conforme os dados da tabela 1, acima, entre os jovens de 15 a 24 anos a taxa de analfabetismo é menor, chegando a 1,5% entre os jovens de 20 a 24 anos. Isso pode ser

14 IBGE – PNAD. Brasil e síntese de indicadores 2013. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000018851209112014124618639859.pdf>. Acesso em 29/07/2015.

15 Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

resultado dos esforços e investimentos feitos nos últimos 20 anos na educação básica, com a universalização do ensino fundamental a partir de 1996, seguida de investimentos e ações posteriores para garantir o acesso e a permanência das crianças na escola.

Entre a população de 25 anos ou mais a taxa de analfabetismo aumenta conforme aumenta a faixa etária, o que pode representar a falta de investimentos e ações de governos anteriores. Os maiores percentuais de analfabetismo em 2013, conforme o PNAD, está entre a população de 40 a 59 anos, com 9,2% de não alfabetizados, e entre a população com 60 anos ou mais que é de 23,9%.

As maiores taxas de redução do analfabetismo também está entre os mais velhos, a partir de 30 anos de idade, com 0,5% (meio por cento) ao ano para a população entre 30 e 39 anos e com 60 anos ou mais, e 0,6% por cento para a população entre 40 e 59 anos de idade.

Os dados apontam para uma redução tímida e ineficiente diante do número de pessoas analfabetas. Uma redução média de 0,5% ao ano para um grupo de 23,9% de não alfabetizados, demandaria 46 anos para erradicação do analfabetismo. Isso significa que, matematicamente, a maioria dessa população não terá a oportunidade de aprender a ler e escrever antes de morrer. Trabalharam a vida toda e contribuíram com o desenvolvimento do país, mas não terão acesso a muitos direitos básicos, nem o direito fundamental da alfabetização.

A mesma conta feita para as populações a partir de 30 anos, serão necessários, em média, 9 anos para a erradicação do analfabetismo entre as pessoas de 20 a 39 anos, e 18 anos para o grupo de 40 a 49 anos, o que também significa a exclusão de grande parte da população do processo de alfabetização.

Além do processo de alfabetização e formação inicial, que compreende o ciclo da educação básica, há a necessidade de formação profissional, colocando os adultos trabalhadores em condições de acesso ao mundo do trabalho. Como formação rápida de mão de obra qualificada, o sistema S atua desde a década de 1940 formando profissionais especificamente para a ocupação de postos de trabalho assalariado, conforme a demanda gerada pelo mercado em cada região. É uma formação tecnicista, imediata, que prioriza as necessidades de mão de obra qualificada para funções técnicas, sem formação de consciência sobre os métodos de produção capitalista e a exploração do trabalhador para geração de lucro

e riqueza para o patrão.

A EJA não é apenas um esforço de acabar com o analfabetismo, deve ser entendida, compreendida e desenvolvida como uma proposta de educação popular emancipatória. Com a redemocratização do país no final dos anos de 1980 a educação popular se firma como um processo de organização social e de luta política. Nesse período a educação formal passa a ser reconhecida como um direito, e os espaços públicos de ensino tendem a deixar de ser somente um espaço de reprodução do conhecimento. A escola passa a ser um espaço de disputas e de lutas de hegemonia contra-hegemonia. A EJA procura se afirmar, então, como um processo de educação popular.

A educação popular que se firma nesse período acumula praticamente e teoricamente uma concepção de educação. Esse projeto educativo é simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”¹⁶, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação); e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico), representam a orientação das práticas educativas desde a concepção de educação popular. (PALUDO, 2012, p. 284, destaques do autor).

Para atender a necessidade de uma formação mais consistente, integrando a formação profissional com a formação escolar, na perspectiva da formação integral do sujeito, o governo federal criou, em 2005, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do qual passo a me referir no tópico seguinte.

1.4 PROEJA – a integração da formação profissional com a formação escolar

Apesar da Constituição Federal, no seu artigo 6º, afirmar que o cidadão brasileiro tem direito à educação e ao trabalho, depois, afirmar no artigo 227, que o direito à profissionalização é um dos direitos fundamentais e deve ser assegurado pela família, pela sociedade e pelo Estado, e afirmar também no artigo 205, que a educação, como direito, deve ser promovida com a colaboração da sociedade, para o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, ainda persiste a

16 Nota do autor: Vale pontuar que a conscientização, hoje, não pode mais ser compreendida somente como conscientização política, que se traduz na capacidade de leitura da estrutura e dinâmica da sociedade capitalista, na tomada de posição e inserção efetiva nos processos de luta. É preciso que se trabalhe (e se pratique), nos processos educativos e nos espaços organizativos, com a ideia de formação de uma consciência ampliada e da formação omnilateral, formação humana.

prática de formação escolar ou simplesmente alfabetização, dissociada da formação para o mundo do trabalho, sem promover o desenvolvimento da consciência crítica do trabalhador para a reflexão sobre os meios de produção do sistema capitalista e as alternativas de enfrentamento à exploração da sua força de trabalho pelo capital.

Os pescadores, ao não conseguirem ter acesso pleno à educação através da escola tradicional promovida pelo sistema educacional brasileiro, são duplamente prejudicados, primeiro por não terem garantido seu direito constitucional à educação; segundo pela sua desvalorização como profissional e como cidadão, ficando inferiorizados perante a sociedade e o mundo do trabalho.

Conforme o Parecer CNE/CEB n. 11/2012,

Como a escravidão, no Brasil, infelizmente, perdurou por mais de três séculos, esta trágica herança cultural reforçou no imaginário popular essa distinção e dualidade no mundo do trabalho, a qual deixou marcas profundas e preconceituosas com relação à categoria social de quem executava trabalho manual. Independentemente da boa qualidade do produto e da sua importância na cadeia produtiva, esses trabalhadores sempre foram relegados a uma condição social inferior. Essa herança colonial escravista influenciou bastante preconceituosamente todas as relações sociais e a visão da sociedade sobre a própria educação e a formação profissional. (BRASIL, 2012, p. 7).

É recomendável que a formação escolar de jovens e adultos seja articulada com a formação profissional do adulto trabalhador. Entretanto, contrariando a LDB n. 9.394/1996, que defendia a formação profissional integrada à formação geral, o Decreto 2.208/97, do presidente Fernando Henrique Cardoso, além de proibir a formação integrada, regulamentava a fragmentação da educação profissional, com objetivos claros de atender a pressa do mercado, em detrimento da formação humanística dos adultos trabalhadores.

Através do Decreto 5.154/2004, o governo federal, já com o presidente Lula, além de revogar o Decreto 2.208/97, regulamentou o § 2º do artigo 36 e artigos 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)¹⁷, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, articulando o ensino técnico com o ensino médio, gerando um novo modelo de formação para atender jovens e adultos excluídos do sistema educacional brasileiro e, ao mesmo tempo, oferecer formação profissional.

¹⁷ Na LDB, o § 2º do artigo 36 diz que o ensino médio pode oferecer, além da formação geral, formação técnica para. Os artigos 39 a 41 da mesma lei compõem o capítulo III e tratam da educação profissional.

Ficou definido que a educação profissional seria desenvolvida, a partir de então, por cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

De acordo com o Decreto 5.154/2004, a formação para os trabalhadores deveria ocorrer, preferencialmente, integrada aos cursos de educação de jovens e adultos, como formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental, com a finalidade de qualificar para o trabalho, elevar o nível de escolaridade e certificar a formação dos trabalhadores, além de cursos técnicos que seriam desenvolvidos de três formas: integrado ao ensino médio, feito na mesma instituição com uma única matrícula; de forma concomitante, para quem estava cursando o ensino médio, podendo ser em instituições diferentes; ou subsequente, para quem já havia concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Foi uma proposta importante do governo federal diante da dicotomia entre a formação geral e a formação técnica, separadas pelo governo anterior, através do decreto 2.208/1997, mas não foi suficiente para que se implantassem no país cursos técnicos integrados ao ensino fundamental ou ao ensino médio capazes de atender à demanda, que era, por um lado, de formação escolar para os indivíduos adultos e trabalhadores, e por outro, do mercado de trabalho que precisava de profissionais capacitados para novos postos de trabalho.

Depois das alterações promovidas em 2004, em relação à formação profissional para os adultos trabalhadores, no ano seguinte, através do Decreto 5.478/2005, o governo instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na rede federal de ensino profissional, obrigando as Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs a criarem cursos técnicos integrados a educação básica.

Pelo decreto, o PROEJA tinha como objetivo ofertar dois tipos de formação: a formação inicial e continuada de trabalhadores; e a educação profissional técnica de nível médio. Inicialmente ficou estabelecido que a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica deveria destinar dez por cento (10%) do total de vagas para cursos de formação profissional integrada ao ensino médio.

Estava também definida a carga horária para os dois tipos de formações do PROEJA:

Art. 3º Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de mil e seiscentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2005).

Nos dois casos o alvo era o ensino médio. Para a formação inicial e continuada, que tinha como objetivo a capacitação profissional em tempo mais curto, ficaram destinadas como carga horária mínima, mil e duzentas horas para a formação escolar e duzentas horas de formação profissional. Para a formação técnica, foram destinadas como carga horária mínima, mil e duzentas horas para formação escolar e para a formação técnica deveria obedecer os critérios já estabelecidos para cada curso técnico profissional¹⁸.

Para cada caso também ficou estabelecida a carga horária máxima. A cada curso criado, a instituição teria como flexibilidade na carga horária, 200 horas para a formação inicial e continuada. Para a formação técnica de ensino médio, dependendo do curso teria até 400 horas, considerando que a carga horária de um curso técnico de ensino médio varia de 800 a 1200 horas.

Avançando um pouco mais na intenção de tornar o PROEJA uma alternativa de formação para jovens e adultos, em 2006 o governo federal emitiu o Decreto 5.840/2006, fazendo alterações em relação ao que estava estabelecido no Decreto 5.478/2005, criando possibilidades de formação integrada ao ensino fundamental, ampliando o PROEJA para instituições de ensino das redes públicas estaduais e municipais, e inserindo no programa as entidades privadas do sistema S, além de determinar sua obrigatoriedade nas escolas da Rede

18 A carga horária dos cursos técnicos é definida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, do MEC, respeitando as necessidades de cada área de formação.

Federal de Educação Técnica e Tecnológica em 2006, destinando no mínimo dez por cento do total de vagas, e ampliar essas vagas a partir de 2007 (BRASIL, 2006a).

[...] o papel estratégico do PROEJA dentro da instituição, não é de um curso aligeirado de educação profissional, tampouco aligeirado na, então, denominada formação geral, mas que de fato se volte para a formação de trabalhadores, na sua forma mais plena: para a cidadania, para a fruição dos bens culturais, para a redenção do luto da escola regular, acessando uma escola pública, gratuita e de qualidade. (SANTOS, 2011b, p. 17).

Para instruir as instituições sobre os objetivos e princípios que deviam orientar os cursos de PROEJA, em 2007 o MEC elaborou os documentos base do PROEJA, para o ensino fundamental (BRASIL, 2007a) e para o ensino médio (BRASIL, 2007b), definindo a filosofia e as intenções do programa, orientando sobre a integração da Educação Profissional com a formação escolar, os princípios políticos e pedagógicos que devem ser observados para a oferta de cursos e atendimento dos trabalhadores pelo PROEJA. O programa que atende ao ensino fundamental, é de formação inicial e continuada e é denominado PROEJA FIC, enquanto o atendimento ao ensino usa a denominação apenas de PROEJA.

O programa prevê, em cada versão, a formação profissional articulada com o ensino fundamental ou médio, como também prevê a formação de docentes e gestores, em nível de lato sensu e a constituição de núcleos de pesquisa, com financiamento dos cursos e ajuda de custo aos estudantes, a fim de amenizar as dificuldades, que não são só dos trabalhadores, mas de todo o sistema educacional e da sociedade.

Dentre as dificuldades que afloram diretamente nas escolas, mas cujas origens estão na estrutura da sociedade e nos próprios sistemas de ensino, merecem destaque as questões relacionadas às concepções de educação e às práticas pedagógicas; ao financiamento da educação; à gestão desses sistemas e das escolas especificamente; à infraestrutura física; à formação dos professores, assim como ao déficit quantitativo desses profissionais. (BRASIL, 2007a, p. 12-13).

Contraditoriamente, em dezembro de 2006 foi aprovada a Emenda Constitucional 53 que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do qual estava excluído o PROEJA, restringindo as possibilidades de financiamento para a formação profissional de jovens e adultos integrada ao ensino médio. (BRASIL, 2006b). Esta situação foi alterada posteriormente pela Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que incluiu a Educação de Jovens e Adultos na distribuição dos recursos do FUNDEB. (BRASIL, 2007c).

Ainda conforme o documento base do PROEJA FIC, dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI), apontam que o índice de evasão da EJA no país está em torno de 30%, por motivos diversos. São adultos trabalhadores que enfrentam as dificuldades do cotidiano e que já enfrentavam problemas quando eram crianças, o que os distanciou da escola.

Os estudantes do ensino fundamental na modalidade EJA são pessoas para as quais foi negado o direito à educação, durante a infância ou adolescência: homens e mulheres, brancos, negros, índios e quilombolas, trabalhadores empregados e desempregados, filhos, pais e mães, moradores dos centros urbanos e das áreas rurais. Algumas dessas pessoas nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar em função da entrada precoce no mundo do trabalho ou mesmo por falta de escolas. A maioria daquelas que já passou pela instituição escolar carrega uma história marcada por numerosas repetências e interrupções. Entretanto, observa-se que, quando retornam à escola, levam significativa gama de conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas vidas. (BRASIL, 2007a, p. 18).

O programa tem o objetivo de trazer esses adultos trabalhadores de volta para a escola, oferecendo condições que possibilitem não somente o acesso, mas principalmente a permanência deles no programa, até a conclusão de cada ciclo, do ensino fundamental ao ensino médio.

No caso do PROEJA FIC, os cursos não são desenvolvidos diretamente pela Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, uma vez que a rede não conta com corpo docente para o ensino fundamental. Neste caso é possível ser desenvolvido através de convênios entre a rede federal e secretarias de educação de estado ou município. Normalmente a rede federal participa com o financiamento do projeto, através de recursos do MEC, e a formação profissional, enquanto as redes estaduais e municipais participam com o corpo docente para formação escolar. O estudante é certificado pela escola da rede federal referente à formação profissional, e é certificado pelo estado ou município referente ao ensino fundamental.

Os cursos do PROEJA, como são exclusivos para o ensino médio, são desenvolvidos normalmente nas unidades da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, em três anos, integrando a formação técnica profissional à formação escolar. O estudante recebe ao final do curso o diploma de técnico em uma área específica de formação, com reconhecimento em todo território nacional, e no mesmo diploma a conclusão do ensino médio.

O objetivo do PROEJA Formação Inicial e Continuada – ensino fundamental – é

integrar a formação profissional inicial e continuada com a formação escolar, tendo o trabalho como princípio educativo, o que deve ocorrer “por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços da realidade dos sujeitos sociais que constituem o público beneficiado”. (BRASIL, 2007a, p. 31). Deve ser buscada sempre a articulação entre ciência e tecnologia, entre teoria e prática, considerando válidos os saberes dos sujeitos envolvidos.

Como o estudante é um adulto trabalhador, ele traz para o programa toda sua experiência e conhecimento construídos ao longo da vida, com sua cultura, suas crenças e costumes. Sua formação escolar e profissional não deve ser pensada de forma isolada, sem levar em consideração o meio social do estudante e todo seu conhecimento.

O PROEJA tem seus alicerces na convergência de três campos da Educação que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica). (BRASIL, 2007a, p. 27).

O trabalho é considerado como princípio educativo, portanto, atividade fundamental para a existência humana. É necessária articulação entre a formação escolar, científica, e a formação profissional, técnica, levando em conta a experiência e o conhecimento construídos pelo estudante trabalhador ao longo de sua existência e trazidos para a sala de aula.

A proposta de integração do PROEJA vai além da simples ideia de fazer ao mesmo tempo um curso técnico e a formação escolar, como se fossem dois cursos com a mesma matrícula. É uma proposta de integração curricular, o que requer uma reorganização dos conteúdos escolares para promover a “integração entre os saberes da formação geral e os da formação profissional.” (BRASIL, 2007a, p. 35).

A formação escolar, de caráter humanístico, para o desenvolvimento crítico do jovem ou adulto trabalhador, é fundamental e indispensável à sua formação profissional, de caráter técnico-científico, integrando saberes técnicos, políticos, culturais, sociais, para a constituição de um profissional consciente do seu papel, como trabalhador e como ser social, conhecedor dos seus direitos e deveres como agente de transformação social.

A partir de 2006 as escolas da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica começaram a desenvolver cursos técnicos de ensino médio, pelo PROEJA, enquanto as escolas do sistema S continuaram desenvolvendo cursos técnicos de curta duração,

exclusivamente de formação técnica. Mesmo com a ampliação da rede federal, os cursos de EJA desenvolvidos pelas instituições de ensino das redes municipais, estaduais e instituições privadas, de formação exclusivamente escolar, absorveram a grande maioria dos estudantes jovens e adultos, enquanto apenas uma pequena parcela teve acesso a um curso técnico integrado ao ensino fundamental ou médio.

Tabela 2: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por etapa de ensino

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	...	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
Δ% 2012/2013	-3,4	-4,4	-4,3	-4,1	8,4	-19,1	-1,6	-2,0	14,7

Fonte: MEC/INEP¹⁹ - Censo escolar da educação básica 2013 – resumo técnico.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme a tabela acima, mostram o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no período compreendido entre 2007 e 2013. No geral o número de matrículas da EJA vem diminuindo ano a ano, de 4.985.338 matrículas em 2007 para 3.772.670 em 2013, representando uma redução de 24,32% do total de estudantes matriculados. No caso específico do PROEJA, considerando o ensino fundamental (PROEJA FIC) e o ensino médio (PROEJA), o número de matrículas aumentou ano a ano até 2011, diminuiu em 2012 e voltou a crescer em 2013, mas ficou ainda um pouco menor em relação aos matriculados em 2011. Comparando o número de matrículas de 2013 em relação ao número de 2007, houve um aumento de matrículas da ordem de 530%, entretanto, o número de estudantes atendidos pelo PROEJA em 2013 representa apenas 0,02% do total de estudantes da EJA no Brasil.

O aumento das matrículas do PROEJA e PROEJA FIC pode estar relacionado a dois fatores: a obrigatoriedade da abertura de cursos em todas as unidades da rede federal e a

¹⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

expansão da rede²⁰, passando de 140 unidades (construídas de 1909 até 2002) para 562 unidades em 2014 (214 unidades construídas de 2003 até 2010 e 208 unidades construídas de 2011 até 2014), criando um aumento significativo de vagas nas cidades do interior, em todos os estados.

Um fato relevante é o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado para o decênio 2014-2024, que define como sua meta 10 “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (BRASIL, 2014b, p. 69). Foram definidas 11 estratégias com a finalidade de cumprir a meta estabelecida, entre elas, manter e estimular os programas de formação escolar integrada à formação profissional; ampliar o número de matrículas de jovens e adultos nesses programas para elevar a escolarização dos trabalhadores; levar em conta as necessidades das populações “itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância”; ampliar a aquisição de equipamentos para as escolas públicas que trabalham com a educação integrada à formação profissional; incentivar a acessibilidade às pessoas deficientes; incentivar a diversificação curricular para atender às necessidades e características de cada público; apoiar a produção de material didático específico e a formação continuada de docentes; institucionalizar a assistência ao estudantes, para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem.

O PNE foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, mas sua execução depende da visão e da vontade política dos gestores das escolas, como é o caso dos gestores do IFMT Campus Cáceres (gestão 2013-2016) que decidiram encerrar os cursos de PROEJA e não criaram mais vagas para PROEJA FIC. Atualmente parece que há um interesse maior pela oferta de cursos rápidos do PRONATEC, que privilegia a formação de mão de obra para o mercado de trabalho assalariado. Existem recursos financeiros extras para execução dos cursos do PRONATEC, para pagamento de coordenações, docentes, registro escolar etc, enquanto que para os cursos do PROEJA as aulas fazem parte da carga horária normal dos docentes e as demais atividades são da rotina da instituição, como registro escolar, alimentação etc.

O IFMT conta atualmente com dezoito unidades escolares, entretanto, apenas seis unidades tiveram processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2015,

²⁰ Ver em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

disponibilizando o total de 210 vagas, bem abaixo do mínimo de 10% das vagas de cada instituição federal de educação, conforme estabelecido pelo decreto 5840/2006.

No IFMT Campus Cáceres, o último processo seletivo para cursos de PROEJA foi em 10 de janeiro de 2013, para ingresso em 2013/1, com disponibilidade de oitenta vagas (quarenta vagas para o curso de Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio e quarenta para o curso de Técnico em Aquicultura e Pesca integrado ao Ensino Médio). Foram as duas últimas turmas. Seguindo a tendência de outras unidades do IFMT, os gestores da unidade de Cáceres decidiram fechar os dois cursos técnicos de ensino médio do PROEJA que funcionavam no período noturno e atendiam seis turmas de jovens e adultos trabalhadores.

O fechamento das turmas de PROEJA não significa falta de demanda, só do PROEJA FIC Pesca havia demanda para uma nova turma de agroindústria, parece mais falta de vontade política dos gestores da instituição. O Campus Cáceres funcionou no período noturno desde o final da década de 1990, quando ainda era Escola Agrotécnica Federal de Cáceres e tinha um número reduzido de servidores, desenvolvendo um curso técnico na área de informática. Em 2013 atendia, além do curso de informática, dois cursos de PROEJA e o curso Tecnológico de Biocombustível. Atualmente, com a expansão da rede federal, com o número de servidores do campus praticamente triplicado e as estruturas físicas ampliadas, os gestores (gestão 2013-2016) alegaram que o campus não tem estrutura para atender cursos noturnos e encerrou os cursos de PROEJA, sem nenhuma discussão prévia com a comunidade escolar.

Lutar pela ampliação do número de vagas nas escolas e criar condições para o acesso, a permanência e a conclusão da formação dos trabalhadores deveria ser uma preocupação natural de profissionais da educação, principalmente quando está na gestão de uma escola pública. No caso do Campus Cáceres, houve extinção do número de vagas para PROEJA, apesar da legislação federal e da condição privilegiada da instituição em relação às escolas estaduais e municipais, com salas de aula refrigeradas, laboratórios, biblioteca e outros espaços disponíveis, corpo docente com dedicação exclusiva e grande parte com mestrado ou doutorado e maior disponibilidade de recursos financeiros. Para que a instituição cumpra seu papel junto aos trabalhadores e trabalhadoras que precisam de formação escolar e profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, depende da decisão política do seu grupo gestor. Algumas ações contra-hegemônicas ocorrem no interior da instituição por ousadia e responsabilidade de grupos de servidores que lutam por uma escola diferente.

Trabalhar com a formação escolar integrada com a formação profissional é importante para que o estudante trabalhador construa conceitos articulados não só entre educação e trabalho, mas também entre os diversos aspectos de sua vida social, política e cultural, uma vez que o trabalho está presente na constituição do ser humano.

1.5 Trabalho alienado *versus* trabalho consciente

O ser humano, diferente dos outros animais, tem a extraordinária capacidade de transformação da natureza através do trabalho, o que permite seu sustento e desenvolvimento. Através do trabalho a pessoa produz alimentos, vestimentas, ferramentas, utensílios e tudo o que é necessário para a manutenção da vida humana. O trabalho humano é carregado de intencionalidade.

O trabalho, como criador de valores-de-uso²¹, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 2008, p. 64-65).

O trabalho útil produz valor-de-uso (produto utilizável), indispensável à produção e reprodução humana, é atividade livre e necessária à existência, independentemente de qualquer forma de sociabilidade humana.

Se é o trabalho a atividade principal da vida humana e do seu desenvolvimento, através do trabalho a pessoa deveria garantir sua liberdade, sua independência e emancipação. Pelo trabalho deve se dar sua formação, através dos processos produtivos e em função destes, nas relações sociais, políticas e sindicais.

Ao contrário, na sociedade capitalista, a divisão do trabalho fragmenta não só o trabalho mas também a formação do trabalhador. O conhecimento geral pertence ao burguês capitalista que detêm o domínio dos meios de produção. Ao trabalhador cabe apenas a parcela de conhecimento relativo às suas atividades laborais, de forma fragmentada, mecânica e alienada, uma vez que não tem o domínio total do processo de produção.

O trabalho inconsciente do ser humano o torna um ser alienado, tendo o trabalho apenas como um meio da sua existência. No trabalho alienado a pessoa não é dona da sua

21 Valor-de-uso: valor material de uma mercadoria, independente da quantidade de trabalho utilizada para obtenção da sua qualidade útil. “Os valores-de-uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela”. (MARX, 2008, p. 58).

força de trabalho, seu trabalho é vendido a outra pessoa ou empresa, que por sua vez se apropria do produto do trabalho.

Assim, graças ao trabalho alienado o trabalhador cria a relação de outro homem que não trabalha e está de fora do processo do trabalho, com o seu próprio trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho também provoca a relação do capitalista (ou como quer que se denomine ao dono da mão de obra) com o trabalho. A *propriedade privada* é, portanto, o produto, o resultado inevitável, do *trabalho alienado*, da relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo. (MARX, 1844, p. 12).

A alienação do trabalhador se dá pela sua formação. A burguesia transfere para a escola a responsabilidade pela formação do trabalhador, formação limitada, com o objetivo de preparar o indivíduo para ser mais um repetidor de técnicas de produção, tirando do trabalho todo o seu potencial de formação humana.

A escola passou a ser um instrumento de formação do trabalhador, como mais um requisito necessário para sua sobrevivência na sociedade capitalista. O povo passou a lutar pela escola, pelo transporte, pelas vias públicas, como fundamentais para se ter ao trabalho, condição de sobrevivência.

Para Arroyo,

Essa mesma burguesia deve agradecer nossa miopia ou astigmatismo, que teima em buscar o educativo nos claustros da instituição escolar e deixa por conta dos intelectuais da burguesia a reflexão e produção de um saber e de práticas pedagógicas para tornar o trabalho a verdadeira escola produtora de bons trabalhadores. (ARROYO, 1995, p. 90).

Enquanto parte da sociedade luta para que a escola, através do sistema educacional pensado para atender as necessidades da sociedade, dê conta de produzir cidadãos conscientes e críticos, o trabalho é isolado, distanciado da escola, como se não fosse necessário para a formação humana, e sobretudo, dominado exclusivamente pela classe burguesa, dividido cada vez mais e colocado como objeto de disputa para a classe trabalhadora.

No sistema capitalista a força de trabalho da pessoa é vendida. O indivíduo, na sua maioria, não é livre como trabalhador, não é proprietário da sua força de trabalho, que é explorada por quem compra, é o trabalho assalariado. Uma parte do trabalho realizado pelo trabalhador assalariado gera valor (em mercadoria produzida ou em serviço realizado) suficiente para o pagamento do seu salário, mas o trabalhador continua trabalhando até o final

do mês. A parte excedente do seu trabalho é apropriada pelo contratante sem nenhum pagamento, é a mais valia.

No capitalismo neoliberal, por um lado, as funções do estado são diminuídas, reduzindo-se assim as possibilidades de interferência do estado para minimizar as diferenças sociais, que são intensificadas na medida em que as riquezas se concentram nas mãos de poucos; por outro lado, o estímulo à concorrência empresarial, e, conseqüentemente, à competição individual e à valorização da meritocracia, coloca os indivíduos em condições de disputa, avançando sobre os princípios humanos de solidariedade, respeito mútuo e cooperação, favorecendo a acentuação de racismo e discriminação das classes minoritárias.

Há um tipo de trabalho não assalariado, como é o caso do pescador profissional, que através do trabalho extrai da natureza o seu produto. É a apropriação da natureza através do trabalho. É um trabalho aparentemente livre, autônomo, mas é organizado e fiscalizado pelo governo, que é um instrumento regulador da sociedade.

O pescador é dono da sua força de trabalho enquanto o produto do seu trabalho é destinado à alimentação sua e de sua família. Ao transformar o produto do seu trabalho em mercadoria, pode ser vendido direto ao consumidor, para atravessadores, para o comércio de peixe ou para restaurantes.

Nos casos em que o produto do seu trabalho é transformado em mercadoria, o trabalhador perde a autonomia sobre o seu produto, uma vez que outros poderão obter ganhos sobre o produto do seu trabalho, sem a sua interferência.

Esse ambiente de disputas acirradas, criado e mantido pelo capitalismo neoliberal, é favorável à divisão dos trabalhadores, ao desmantelamento de estruturas de combate ao sistema, enquanto o resultado, também planejado e esperado pela minoria detentora dos meios de produção, é a precarização do mercado de trabalho, o desemprego, e, conseqüentemente, a manutenção das desigualdades sociais, que são utilizados como instrumentos de controle social e manutenção do sistema. Conforme Zart,

[...] podemos visualizar que vivemos no Brasil e no mundo globalizado situações sociais, econômicas e políticas de intensa exclusão social e ambiental, caracterizada fundamentalmente pelo desemprego, pelo trabalho informal, pela condição de sem a terra, pelo subemprego, pela poluição, pela degradação das condições naturais. Essas situações geram também a

concentração de renda, da propriedade, dos créditos. Gera o conflito social da riqueza extremada contra a pobreza e, mais intensivamente, a miséria. Esse quadro social e ambiental é resultante do modelo econômico, político, ético, cultural e ecológico dominante, que prima pela competição e pela concorrência, tendo como lei geral para a conduta humana as leis que regem os mecanismos do mercado capitalista, a conquista do lucro, pela exploração da força de trabalho e dos recursos naturais. (ZART, 2009, p. 16-17).

É importante que a classe trabalhadora se organize para superar os efeitos da exploração e apropriação da sua força de trabalho. Uma das formas de enfrentamento ao sistema capitalista neoliberal é a organização do trabalho associado, baseado nos princípios cooperação, da autogestão e da economia solidária, que pode promover a inclusão do trabalhador no mundo do trabalho sem que ele tenha que submeter sua força de trabalho à exploração do capital.

1.5.1 O Trabalho Associado como alternativa ao trabalho assalariado

Pensar uma alternativa para o trabalho assalariado, sem a exploração do trabalhador e a apropriação do fruto do seu trabalho, sem as armadilhas de um sistema marcado pela competição entre os indivíduos e a meritocracia, sem os vícios do mercado extremamente consumista, degradador dos recursos naturais, acumulador de riquezas para a minoria ao custo do sofrimento da maioria, portanto, antiético, exige pensar em um sistema de enfrentamento ao capitalismo neoliberal, que possibilite a construção de uma nova sociedade, de consumo consciente, de produção coletiva e solidária, de respeito aos recursos naturais, enfim, exige sonhar com uma sociedade mais avançada, em termos políticos, éticos e morais.

Com todos os seus recursos e técnicas de dominação, o capitalismo não consegue anular totalmente a resistência dos trabalhadores, que através das suas organizações políticas e sociais, como sindicatos e partidos políticos, têm construído ao longo do tempo um movimento de resistência à exploração dos trabalhadores pelo sistema.

Uma forma de enfrentamento é a associação para o trabalho, que vem se desenvolvendo desde o início do século XIX, com o surgimento de cooperativas de trabalhadores na Europa e se espalhando mais tarde pelo mundo. As primeiras experiências surgiram na Inglaterra, ainda no início do desenvolvimento do sistema capitalista, através das cooperativas de consumo, que se transformaram mais tarde em cooperativas agrícolas, e as cooperativas de produção, ou fábricas cooperativas, quando os trabalhadores assumiam o controle dos processos de produção nas fábricas.

Para Dal Ri (2010, p. viii), o movimento dos trabalhadores e suas organizações para o trabalho associado se alteram conforme o desenvolvimento econômico e político. Segundo a autora, “há períodos sócio-históricos do capitalismo em que o trabalho associado diminui, enquanto que em outros se torna mais forte e politicamente desafiador, o que ocorre especialmente quando se verificam crises econômicas e sérios conflitos sociais”.

O trabalho associado, em suas diversas formas, tem sido usado como instrumento de proteção e garantia de sobrevivência do trabalhador. Em períodos de crise, portanto, de empregos escassos, passa a ser uma alternativa de trabalho e até de manutenção da vida, enquanto que, em períodos mais tranquilos, com condições políticas e econômicas estáveis, portanto, com mais empregos disponíveis, o movimento em torno do trabalho associado tende a diminuir.

Na América Latina, colonizada e explorada inicialmente pelos europeus, posteriormente também pelos Estados Unidos e hoje, de forma globalizada, por multinacionais detentoras de grandes monopólios, todas as formas de exploração e apropriação da força de trabalho foram, e ainda são, utilizadas para a manutenção e ampliação da riqueza concentrada nas mãos dos poucos grupos detentores dos meios de produção.

O trabalho associado também tem sido alternativa de enfrentamento à exploração do trabalhador nos países latino-americanos, com diversas experiências exitosas, inclusive no Brasil.

Segundo Dal Ri,

[...] desde o início do período do capitalismo neoliberal na América Latina, foram constituindo-se e expandindo-se empreendimentos de trabalho associado em quantidade e ritmo que há muito não se observava. A força que estimulou esse processo de crescimento foi semelhante àquela que ocasionou os eventos políticos na Bolívia, na Venezuela, no Equador, na Argentina e nos outros países, ou seja, a precarização geral dos mercados de trabalho, o desemprego, o desmonte da maior parte dos serviços públicos e, acima de tudo, a ausência de perspectiva de solução para esses problemas. As populações percebem que os postos de trabalho escasseiam e que os existentes estão sendo precarizados de tal maneira que as condições de vida das pessoas tornam-se crescentemente precárias, instáveis e mesmo miseráveis. Dessa conjuntura decorre o esforço dos trabalhadores para a preservação ou criação de postos de trabalho controlados por eles mesmos. (DAL RI, 2010, p. x).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil, foi um dos primeiros movimentos organizados de trabalhadores a criar alternativas de enfrentamento ao

capital, através de cooperativas, empreendimentos autogestionados, solidários, acompanhados de um processo de formação política da sua base, como ação fundamental para manutenção da resistência à exploração praticada pelo capital.

A construção de um novo modelo econômico e social pode ser vislumbrado com base na socioeconomia solidária. Para isso é necessário o desenvolvimento da consciência crítica contra-hegemônica, para que o trabalho associado não seja usado apenas como um instrumento emergencial, mas um modelo alternativo e viável de sociedade a ser adotado, para uma nova economia, uma nova forma de pensar a produção e a distribuição justa da riqueza gerada pelo trabalho, com harmonia e respeito entre trabalhadores e entre estes e a natureza.

O Brasil dispõe de legislação federal, em estados e municípios, disciplinando e incentivando o funcionamento dos empreendimentos cooperativos. Tem a Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), órgão do Governo Federal, vinculado ao Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS), criada em maio de 2003 para promover o desenvolvimento da economia solidária no país. Disponibiliza também linhas de crédito específicas para o financiamento de empreendimentos solidários, através de cooperativas de produção, comercialização e prestação de serviços.

1.5.2 Socioeconomia Solidária

A socioeconomia solidária, denominação dada a partir do aprofundamento dos conceitos e princípios da economia solidária, vai além de um sistema de autogestão e cooperação, implica em uma forma de pensar a produção, a comercialização, as relações sociais, políticas e culturais, a ética e a moral, compreende conceitos de solidariedade e sustentabilidade e propõe uma mudança no modo de vida do trabalhador e, conseqüentemente, da sociedade.

A Economia Solidária, segundo Singer (2012), é uma forma de produção, comércio e troca de produtos, bens e serviços, sem a exploração do trabalho do outro e sem a necessidade de se obter vantagens (lucro) em cada negociação. É uma economia de preço justo, onde os que produzem são os mesmos que administram e definem as regras do negócio. Não há a figura do patrão e nem do empregado, é um empreendimento solidário. A economia solidária é baseada em princípios como a inclusão, a solidariedade, a livre adesão e a autogestão.

A economia solidária foi uma forma encontrada pelos movimentos populares para enfrentar as relações estabelecidas pelo sistema capitalista. “Num viés diametralmente oposto ao propugnado pela economia de mercado surge a proposta da autogestão e da economia solidária que enfrenta o desafio de encontrar nas fissuras produzidas pelo sistema capitalista uma forma de resistência contra-hegemônica.” (SGUAREZI, 2013, p. 5).

Com o desenvolvimento, a popularização e a expansão da economia solidária, novas propostas foram surgindo, como a socioeconomia solidária, que segundo Zart,

[...] é um processo que persegue as transformações culturais, políticas e sociais. Institui, a partir das relações de trabalho, cooperativas, da participação política democrática, da distribuição equitativa da renda, da corresponsabilização na gestão dos negócios, ações e representações sociais constituintes de conhecimentos e de atitudes que desenham quadros culturais, políticos e sociais distintos dos hegemônicos. (ZART, 2004, p. 180).

Como proposta mais abrangente, a socioeconomia solidária se apresenta como alternativa de luta para o enfrentamento do sistema capitalista, globalizado e hegemônico, protegendo o trabalhador e sua força de trabalho da exploração do mercado, da produção para o consumismo, da exploração inconsequente dos recursos naturais, onde só interessa o lucro e a acumulação de capital para o enriquecimento da minoria e, conseqüentemente, na manutenção do seu poder sobre a maioria subalterna, os trabalhadores.

A socioeconomia solidária é um instrumento de luta e proteção do trabalhador, dos meios de produção, minimizando a exploração do trabalho e seus impactos sobre a vida do trabalhador, constituindo-se numa alternativa de substituição ao sistema dominante. É um modelo econômico e social que tem condições de sobreviver dentro do sistema dominante, com princípios que afrontam diariamente o modelo econômico atual, mostrando que é possível outra economia, outra política e outra sociedade. É, portanto, uma ferramenta de combate ao capitalismo.

Para Gaiger (2003, p. 188-191), no capitalismo, os indivíduos estão posicionados de forma desigual. De um lado estão os proprietários dos meios de produção, do outro lado estão os trabalhadores, com sua capacidade de trabalho. Quem detém os meios de produção tem o poder de decisão. Ao trabalhador cabe vender sua força de trabalho, como mercadoria, pelas condições já estabelecidas pelo capitalista, através de um contrato de trabalho assalariado.

Mais do que um contrato jurídico, o vínculo salarial é o mecanismo que permite a apropriação do trabalho excedente no interior do processo produtivo, sob forma de mais-valia, conduzindo subsequentemente a um patamar superior desta, por meio do incremento da produtividade do trabalho e do excedente extraído, contra os quais ao trabalhador indefeso pouco resta fazer. (GAIGER, 2003, p. 190).

Na socioeconomia solidária os meios de produção são coletivos, a gestão é coletiva e o poder de decisão é de todos, com paridade de direitos entre os trabalhadores. No processo de produção, desaparece a figura do capitalista explorador e entra em cena o coletivo, a cooperação e a solidariedade. Não há o contrato entre o trabalhador e o patrão, o contrato é entre os trabalhadores, para cooperação e produção solidária e coletiva.

A socioeconomia solidária é baseada nos princípios da solidariedade e sustentabilidade, com respeito ao meio ambiente e inclusão social.

A solidariedade aqui referida, não é a solidariedade conservadora, que é momentânea e cria relações de conformismo e dependência, que se apresenta descompromissada com a mudança social e não interfere nas desigualdades, é uma solidariedade conscientizadora e politizadora, conforme Freire (2005), é um projeto de superação das estruturas sociais dominantes e exploradoras, prima pela democracia, participação e autonomia dos indivíduos, é um projeto social contra-hegemônico.

A sustentabilidade compreende as dimensões social, econômica, ecológica, espacial, cultural, política, religiosa e pedagógica²².

A proposta da socioeconomia solidária não é apenas uma proposta de cooperativismo, de economia solidária, de autogestão ou de trabalho associado, é a junção dessas propostas pensadas para além da economia, com capacidade de interferência política e social, para humanização a partir dos meios de produção e, quem sabe, da sociedade, num processo lento e constante de formação e transformação dos indivíduos, promovendo a troca dos valores do modo de produção capitalista, de exploração, da competição e do lucro, por valores como a autonomia dos indivíduos, liberdade, participação, cooperação, solidariedade, transparência, criticidade, alteridade e sustentabilidade, e quem sabe um novo modo de produção mais humanizado.

²² Sustentabilidade social, econômica, ecológica, espacial, cultural, política, religiosa e pedagógica – ver Zart (2004);

CAPÍTULO II

A ESCOLA DE PESCADORES - UMA DESCRIÇÃO PEDAGÓGICA DA EXPERIÊNCIA DO PROEJA FIC PESCA

*Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza;
e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.*

*Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças
e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

(Boaventura de Souza Santos)

*O PROEJA FIC Pesca é uma coisa que está abrindo as portas para todo mundo,
para a gente se transformar, para transformar a vida da pessoa.*

Transformou a minha vida. Eu não sabia ler e nem escrever, não sabia nada.

Hoje eu sei, então transformou a minha vida.

(Pescador, estudante do PROEJA FIC Pesca – E36, 62 anos)

Este capítulo traz o histórico do PROEJA FIC Pesca no contexto da comunidade de pescadores e ribeirinhos do município de Cáceres-MT, desde a construção do projeto até sua conclusão, destacando os principais momentos e ações do processo de formação de trabalhadores adultos, pescadores e não pescadores, homens e mulheres, pessoas importantes que desenvolvem um trabalho tradicional e fundamental para a economia e para o desenvolvimento do município. Para muitos desses trabalhadores o projeto foi a primeira experiência escolar.

Foi possível descrever a história do PROEJA FIC Pesca a partir de documentos, fotos e vídeos do projeto e da minha experiência como membro atuante da equipe de coordenação, “responsável pela atividade Curso PROEJA FIC”. (IFMT, 2009, p. 4 e 64).

Durante os quatro anos de desenvolvimento do projeto, muito foi aprendido, ensinado, compartilhado e vivido, com dificuldades, emoções, alegrias, tristezas, enfim, muitos foram os sentimentos vividos e compartilhados, e que, com certeza puderam influenciar o dia a dia da sala de aula e da vida de estudantes e professores envolvidos com o PROEJA FIC Pesca.

O município de Cáceres tem aproximadamente noventa mil habitantes e está

localizado à margem esquerda do Rio Paraguai, na cabeceira do Pantanal Mato-grossense. Tem ainda em sua extensão territorial os rios Cabaçal, Sepotuba e Jauru, afluentes do Rio Paraguai. Parte da população do município é composta por pescadores profissionais e amadores. Muitas famílias têm na pesca seu único meio de sobrevivência.

Os pescadores profissionais são representados por duas entidades de classe: a mais antiga, denominada Colônia Z-02 de Pescadores e Aquicultores de Cáceres-Mt, fundada em junho de 1982, conta atualmente com aproximadamente 600 associados, sob a presidência da sra. Elza Basto Pereira; a mais nova, denominada Associação de Pescadores Profissionais de Cáceres, fundada em julho de 2009, conta atualmente com aproximadamente 450 associados, sob a presidência do sr. Lorival Alves da Motta. As duas entidades representam aproximadamente 1050 pescadores profissionais de Cáceres e região.

Além dos pescadores, é grande o número de jovens e adultos que trabalham como pirangueiros, cozinheiros ou ocupam outras funções em embarcações pesqueiras para turistas e pousadas da região, trabalhando de março a outubro, período em que a pesca está liberada.

Segundo dados do senso demográfico do IBGE em 2010, a população urbana de Cáceres é composta por 87,07% dos habitantes, contra 12,93% da população vivendo na zona rural. A maior parte da população, equivalente a 63,76% dos habitantes, vive com menos de um salário mínimo por mês. Aproximadamente 73% dos domicílios tem abastecimento de água tratada. Ainda segundo o IBGE, entre a população maior de 19 anos, 11,51% não é alfabetizada, não tiveram acesso à escola ou tiveram e não conseguiram permanecer. Do total de não alfabetizados, 68,57% tem 50 anos ou mais.

Em 2009 o IFMT Campus Cáceres, através da equipe do Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura Centro Oeste 2, tinha contato com a Colônia Z2 de Pescadores, que contava com aproximadamente 550 associados, dos quais mais de 90% não tinha concluído as séries iniciais do ensino fundamental, muitos deles nunca haviam frequentado uma escola.

O ponto de partida para construção do projeto foi o Ofício 40/2009-GAB/SETEC/MEC, do gabinete da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, de 8 de abril de 2009, convidando as instituições da Rede Federal de Educação Profissional para implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na

Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC).

A ideia principal foi desenvolver uma escola urbana diferente da escola hegemônica, padronizada e limitada conforme os interesses da classe dominante, que necessita de meios para transmitir ao conjunto da sociedade sua ideologia. É um trabalho lento e demorado, portanto, a escola é uma dos mecanismos importantes de disseminação ideológica. Por ser um instrumento para atender aos interesses da classe dominante, segue um padrão em relação a conteúdos, metodologias, calendários etc. Os grupos de trabalhadores que não se adaptam a esse padrão ficam fora do sistema escolar, como é o caso dos pescadores que não se adaptam ao calendário regular da escola hegemônica.

2.1 PROEJA FIC Pesca – uma conquista para a comunidade de pescadores população ribeirinha

Pelo ofício 40 GAB/SETEC/MEC, de 08 de abril de 2009, as instituições da rede federal foram convidadas a apresentar propostas envolvendo as ações de criação dos cursos de PROEJA FIC; formação continuada aos profissionais envolvidos no projeto; produção de material pedagógico; e monitoramento, estudos e pesquisa sobre as ações desenvolvidas no PROEJA FIC.

As propostas encaminhadas à SETEC/MEC e aprovadas, conforme os critérios definidos no próprio ofício convite, poderiam receber financiamento de até R\$ 65.000,00 (sessenta e cinco mil reais) para cada turma de 30 estudantes.

A partir da necessidade da comunidade de pescadores e diante do convite feito pela SETEC/MEC, por iniciativa da coordenadora geral do projeto, foi firmado o termo de parceria entre o IFMT Campus Cáceres e a Prefeitura de Cáceres, através da Secretaria Municipal de Educação. O termo foi submetido e aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores. O projeto foi elaborado por professores do IFMT, respeitando as orientações contidas no ofício convite, foi submetido à apreciação da SETEC/MEC e aprovado. Foram os primeiros passos importantes para possibilitar aos pescadores e população ribeirinha o acesso à educação, um direito que vinha sendo negado há muitos anos.

A proposta submetida à SETEC/MEC continha dois cursos. O primeiro, denominado PROEJA FIC Pesca, previa a formação de cento e cinquenta pessoas, entre pescadores e população ribeirinha, organizados em cinco turmas de trinta estudantes para as séries iniciais

do ensino fundamental; o segundo curso, denominado PROEJA FIC Vila Aparecida, previa a formação para uma comunidade rural de cerca de noventa estudantes, entre pequenos produtores e trabalhadores da região da Vila Aparecida, a cinquenta quilômetros da sede do município. No total, o projeto aprovado previa a formação de duzentos e quarenta trabalhadores. Os dois cursos foram realizados simultaneamente e coordenados pela mesma equipe de professores do IFMT Campus Cáceres. O projeto aprovado foi denominado PROEJA FIC Cáceres e abrange os dois projetos: PROEJA FIC Pesca e PROEJA FIC Vila Aparecida. A pesquisa objeto deste trabalho trata exclusivamente do PROEJA FIC Pesca, também chamado como “projeto”. Em alguns momentos será necessário referir-se ao PROEJA FIC Cáceres, para algumas atividades da equipe de coordenação pertinentes aos dois projetos.

O PROEJA FIC Pesca foi executado em duas etapas. A primeira etapa nos anos de 2010 e 2011, quando foram aceitas matrículas de trabalhadores que nunca tinha frequentado a escola, ou dos que já haviam estudado mas não concluíram o quinto ano, principalmente para quem estava sem estudar há muito tempo. O requisito de escolaridade definido pelo projeto pedagógico foi de não ter concluído o primeiro segmento do ensino fundamental.

Diante da necessidade de prorrogação dos projetos iniciados em 2010, a SETEC/MEC lançou em setembro de 2011 o ofício circular n. 104 GAB/SETEC/MEC, convidando as instituições que tiveram projetos aprovados em 2009, através do ofício convite 40/2009, para apresentarem propostas de continuidade dos projetos desenvolvidos. As instituições podiam apresentar propostas de continuidade das turmas já iniciadas, ou criar novas turmas.

Por entender que dois anos não são suficientes para a conclusão do ensino fundamental, da alfabetização até a conclusão das séries finais, a equipe de coordenação do projeto destinou a primeira etapa para alfabetização e conclusão das séries iniciais, em dois anos, e a segunda para a conclusão das séries finais, em mais dois anos.

A proposta de continuidade da SETEC/MEC, através do ofício circular 104/2011, previa também um acréscimo de financiamento na ordem de até R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por cada turma de trinta estudantes.

Ao final da primeira etapa, considerando a importância da continuidade da formação dos trabalhadores até a conclusão do ensino fundamental e o sucesso do projeto, foi renovado

o convênio com a Prefeitura de Cáceres e submetido à SETEC/MEC e aprovada a proposta de prorrogação. A segunda etapa foi executada de janeiro de 2012 até 15 de fevereiro de 2014.

Na primeira etapa – 2010 e 2011 – as atividades da formação escolar foram desenvolvidas na Escola Municipal Duque de Caxias, próximo à Colônia Z2 de Pescadores. Na segunda etapa – janeiro de 2012 até fevereiro de 2014 – as atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Raquel Ramão, no bairro do Rodeio.

Por decisão da Secretaria Municipal de Educação os estudantes do PROEJA FIC Pesca foram matriculados na Escola Municipal Santos Dumont, que ficou responsável pelo acompanhamento do curso, coordenação pedagógica, registro das matrículas, registro de toda a documentação referente à formação escolar e emissão dos certificados de conclusão do ensino fundamental.

Nos dois primeiros anos – 2010 e 2011 - a direção e coordenação da Escola Municipal Santos Dumont foram ausentes, não acompanharam as atividades escolares. Na segunda etapa – 2012 até o final - a nova equipe de direção acompanhou as atividades e as professoras passaram a reunir com a coordenação pedagógica da escola para fazer o planejamento semanal.

Durante o primeiro semestre de 2010 foram feitas as gravações para a produção de um vídeo documentário sobre o projeto. O vídeo foi feito por uma empresa contratada e teve seu lançamento em 2011. Está disponível no Youtube como PROEJA FIC Cáceres.

Em 2011 o projeto foi inscrito para concorrer ao prêmio nacional Medalha Paulo Freire. Concorrendo com outras 75 experiências de todo o país, ficou entre os dez finalistas. Na sequência o projeto recebeu um avaliador do MEC para conhecer *in loco* o sucesso do trabalho realizado com os trabalhadores e trabalhadoras. O PROEJA FIC Cáceres foi considerado uma das cinco experiências mais relevantes de Educação de Jovens e Adultos do país e conquistou a Medalha Paulo Freire.

2.2 A proposta pedagógica para formação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

O projeto pedagógico do PROEJA FIC Pesca definiu o curso de Formação Inicial e Continuada em Aproveitamento e Industrialização de Pescados Regionais integrado ao Ensino Fundamental, primeiro segmento, na modalidade EJA.

A criação do curso foi justificada pelo grande número de trabalhadores relacionados às atividades pesqueiras e com baixa ou nenhuma escolaridade, entendendo que, além da educação ser um direito constitucional, é condição fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos. Conforme o projeto pedagógico, a criação do curso “garante ao jovem e adulto o direito constitucional à educação, art. 205”, além de proporcionar aos trabalhadores e trabalhadoras a “qualificação profissional diretamente integrada ao seu mundo social, econômico e cultural.” (IFMT, 2009, p. 66).

O projeto pedagógico do curso PROEJA FIC Pesca define como objetivos:

- Proporcionar à população ribeirinha o acesso à educação formal e à qualificação profissional aliadas ao seu contexto social e práticas culturais;
- Agregar valores ao produto pesqueiro, contribuindo para uma melhor qualidade de vida dos pescadores ribeirinhos, amadores e profissionais;
- Trabalhar as questões ambientais como forma de conscientização da população ribeirinha na preservação do meio ambiente e preservação dos recursos pesqueiros;
- Aplicar metodologias que valorizem o processo ensino-aprendizagem e minimizem a evasão escolar;
- Compartilhar, através da troca de experiências, os resultados obtidos na execução das práticas pedagógicas, fortalecendo a interação entre as Instituições envolvidas; professores do PROEJA FIC e comunidade atendida. (IFMT, 2009, p. 66).

Os objetivos do projeto demonstram a intenção de cumprir o que determina a constituição, garantindo aos trabalhadores o acesso à formação escolar e profissional. Visa também o cumprimento ao que determina o ofício convite para a criação dos cursos de PROEJA FIC. Além disso prevê a valorização da experiência do trabalhador, da sua cultura, reconhecendo que o diálogo entre o seu saber popular e o saber científico é fundamental para a construção do conhecimento na EJA, desvelando conhecimentos trazidos pelos sujeitos e tidos como não-existentes. Neste caso o PROEJA FIC Pesca atua na perspectiva da sociologia das ausências.

Significa aceitar que o conhecimento produzido pela comunidade de trabalhadores não é descartável diante do conhecimento científico. É um contraponto ao pensamento de que o saber científico é o único saber rigoroso. Esse pensamento significa que “outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (SANTOS, 2007,

p. 29). É uma monocultura que elimina a possibilidade de reconhecimento da realidade produzida nas práticas sociais populares.

O projeto pedagógico pensou no seguinte perfil para o estudante egresso do PROEJA FIC:

O profissional egresso do curso [...] deverá desenvolver saberes que permitam a sua inserção mais autônoma no mercado do trabalho, com a compreensão de sua responsabilidade social e comunitária, considerando que a proposta do curso prioriza a continuidade de trabalhadores e trabalhadoras exercendo suas atividades econômicas na comunidade na qual já estão inseridos. Cidadãos que possam exercitar a reflexão e o diálogo entre os saberes científicos e os saberes da prática. A concepção de formação integrada deve superar a prática de homem dividido historicamente, pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Como formação humana, é preciso garantir ao aluno (jovem, adulto trabalhador), o direito a uma formação holística, a partir da compreensão das relações sociais referentes a todos os acontecimentos. Alguns teóricos como Gaudêncio Frigotto têm ressaltado a autoridade de uma Educação Profissional Integrada que valorize o sujeito e que eleja uma formação centrada no ser humano em sua diversidade e contradições. (IFMT, 2009, p. 67).

A proposta apresentada pelos professores do IFMT Campus Cáceres e aprovada pela SETEC/MEC foi de formação integral dos trabalhadores, a partir da sua formação ao longo de uma vida de trabalho, valorizando seus saberes populares para, a partir destes, construir novos saberes, escolares, profissionais, culturais, políticos, em um processo de formação integral, indo ao encontro da proposta defendida por Paulo Freire e pelo documento base do PROEJA FIC.

O PROEJA FIC Pesca é, portanto, um projeto contra-hegemônico. Ao promover a produção de novos conhecimentos a partir da articulação entre os saberes, demonstra possibilidades concretas da construção de novos conhecimentos, atuando na perspectiva da sociologia das emergências.

O projeto pedagógico previa o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores dos estudantes. Não era necessário comprovar até que série estudou, as turmas seriam organizadas conforme o nível de conhecimento apresentado por cada estudante nos primeiros dias de aula.

Também não estava prevista nenhuma avaliação na forma tradicional, como provas, o que poderia constranger adultos trabalhadores e criar um clima de competição, desfavorável

à proposta integradora do projeto. O projeto pedagógico previa critérios de avaliação diferenciados:

No decorrer de cada aula o aluno será avaliado pela aquisição do espírito de pesquisa, aprendendo a consultar, a organizar dados, a sistematizar resultados, a validar soluções; pelo desenvolvimento da capacidade de raciocínio; aquisição de autoconfiança no sentido de responsabilidade; capacidade de argumentação; considerando neste método avaliativo que o professor será um eixo de organização entre os conhecimentos já produzidos pelo jovem – adulto e a sistematização dos mesmos. [...] O processo avaliativo deve ser coerente com os objetivos propostos e com os encaminhamentos metodológicos. Desse modo, a avaliação deve ser dialética, ou seja, o educando confronta-se com o objeto do conhecimento, com participação ativa, valorizando o fazer e o refletir. Sendo assim, o “erro” no processo ensino-aprendizagem indica os conteúdos que devem ser retomados. (IFMT, 2009, p. 68).

O processo de avaliação era contínuo, com o acompanhamento diário das atividades dos estudantes. As dificuldades de cada um orientavam o planejamento das atividades seguintes. O processo avaliativo e a evolução de cada estudante eram registrados em forma de relatórios periódicos, posteriormente encaminhados para a secretaria escolar e passavam a integrar a documentação do estudante.

Segundo a proposta de matriz curricular, os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes seriam definidos a partir dos encontros de formação com as professoras, de acordo com as necessidades e especificidades da comunidade de pescadores, de forma que esses conteúdos fizessem sentido na vida e na profissão deles. Isso só seria possível após o início das aulas. Seria levado em conta também a necessidade de integração dos conteúdos da formação escolar com os conteúdos da formação profissional. Além disso o projeto pedagógico defendia: “Rompimento com a dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica; Integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral; e Consideração da EJA como um campo de conhecimento específico.” (IFMT, 2009, p. 71).

Os conteúdos da formação escolar foram divididos por áreas de conhecimento e não por disciplinas estanques, como é praticado na escola tradicional, ficando definidas as áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A intenção foi de integrar os conteúdos da formação geral com os conteúdos da formação profissional foram assim distribuídos: Princípios da Industrialização de Alimentos; Higienização e Sanitização; Noções de Microbiologia; Segurança do Trabalho; e Tecnologias de Processamento de Pescados.

Em cada etapa do curso, correspondente a um período de dois anos, a carga horária foi de 1.400 horas, distribuídas em 1.200 horas para o ensino fundamental - 600 horas por ano - e 200 horas para a qualificação profissional – 100 horas por ano.

A primeira etapa foi destinada à alfabetização e às séries iniciais do ensino fundamental, fases I e II. A segunda etapa foi destinada às séries finais do ensino fundamental, fases III e IV, conforme os quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 2: Distribuição dos conteúdos da primeira etapa do projeto

1º ANO	FASE I (1º e 2º anos) Formação Geral (600 h)		Ensino Profissional (100 h)	
	Área de conhecimento	C.Hor.	Formação técnica	C.Hor.
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	150	Princípios de Industrialização de alimentos	20
	Ciências da Natureza	150	Higienização e sanitização	20
	Matemática e suas Tecnologias	150	Noções de microbiologia e segurança alimentar	20
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	150	Segurança no trabalho	10
			Tecnologias de processamento de pescados	30
2º ANO	FASE II (3º, 4º e 5º anos) Formação Geral (600 h)		Ensino Profissional (100 h)	
	Área de conhecimento	C.Hor.	Formação técnica	C.Hor.
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	150	Princípios de Industrialização de alimentos	20
	Ciências da Natureza	150	Higienização e sanitização	20
	Matemática e suas Tecnologias	150	Noções de microbiologia e segurança alimentar	20
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	150	Segurança no trabalho	10
			Tecnologias de processamento de pescados	30

Fonte: Projeto pedagógico PROEJA FIC Pesca

A primeira etapa foi desenvolvida nos dois primeiros anos do projeto (2010 e 2011). Nesta etapa os estudantes cursaram as séries iniciais do ensino fundamental, da alfabetização ao quinto ano. No mesmo período o projeto previa as duzentas horas de qualificação profissional, divididas em 100 horas em cada ano, conforme demonstrado no quadro anterior.

Quadro 3: Distribuição dos conteúdos da segunda etapa do projeto

3º ANO	FASE III (6º e 7º anos) Formação Geral (600 h)		Ensino Profissional (100 h)	
	Área de conhecimento	C.Hor.	Formação técnica	C.Hor.
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	150	Princípios de Industrialização de alimentos	20
	Ciências da Natureza	150	Higienização e sanitização	20
	Matemática e suas Tecnologias	150	Noções de microbiologia e segurança alimentar	20
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	150	Segurança no trabalho	10
			Tecnologias de processamento de pescados	30
4º ANO	FASE IV (8º e 9º anos) Formação Geral (600 h)		Ensino Profissional (100 h)	
	Área de conhecimento	C.Hor.	Formação técnica	C.Hor.
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	150	Princípios de Industrialização de alimentos	20
	Ciências da Natureza	150	Higienização e sanitização	20
	Matemática e suas Tecnologias	150	Noções de microbiologia e segurança alimentar	20
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	150	Segurança no trabalho	10
			Tecnologias de processamento de pescados	30

Fonte: Projeto pedagógico PROEJA FIC Pesca

A segunda etapa foi desenvolvida no terceiro e quarto anos do projeto (2012 até 02/2014). Nesta etapa os estudantes cursaram as séries finais do ensino fundamental. No mesmo período estavam previstas as duzentas horas de qualificação profissional, divididas em 100 horas em cada ano, conforme demonstrado no quadro acima.

Nas duas etapas, para cada área de conhecimento estavam destinadas 150 horas por ano, totalizando 600 horas em cada ano para as quatro áreas definidas no projeto. A formação profissional estava distribuída em cinco conteúdos relacionado, com a carga horária variando de 10 até 30 horas para cada um, por ano, conforme mostrado no lado direito dos quadros 2 e 3 acima.

A proposta de qualificação profissional foi elaborada por um professor da área de agroindústria, no momento da construção do projeto. Pela sua formação e pela visão capitalista sobre o mundo do trabalho, não foi contemplada qualquer atividade de formação para o trabalho associado, nem para o entendimento e reflexão sobre possíveis modos de produção. Entretanto, no decorrer do curso percebemos e dialogamos com os estudantes sobre as dificuldades para a produção de forma individual. Como os pescadores são trabalhadores autônomos e independentes, não fazia sentido para eles a formação para o trabalho assalariado. Daí surgiu a demanda pela construção de alguma forma de trabalho associado para a produção do pescado.

2.3 Os desafios do início do curso

Apesar do grande número de pescadores sem escolarização e dos contatos feitos para divulgação junto à Colônia Z2 de Pescadores, em reuniões realizadas no período de outubro a dezembro de 2009, o curso começou no dia 11 de janeiro de 2010 com apenas 64 estudantes matriculados.

Conforme previsto no projeto pedagógico, os estudantes foram enturmados conforme uma sondagem feita pelas professoras na primeira semana de atividades. Naquele momento foram criadas três turmas: uma de nível iniciante, onde ficaram os estudantes não alfabetizados e os que tinham bastante dificuldades para ler e escrever; uma de nível intermediário, para os estudantes que já tinham frequentado a escola até a segunda série (terceiro ano) e já liam e escreviam; a terceira turma de nível avançado, para os estudantes que já haviam cursado além da segunda série (terceiro ano) e não tinham concluído a quarta série (quinto ano).

2.4 Equipe de coordenação do projeto

O projeto PROEJA FIC Cáceres, composto pelos projetos do PROEJA FIC Pesca e PROEJA FIC Vila Aparecida, foi coordenado por uma equipe de cinco professores do IFMT Campus Cáceres, distribuídos entre as funções de coordenação geral, coordenação de curso, coordenação de produção de material pedagógico, coordenação de formação continuada e coordenação de monitoramento, estudo e pesquisa. Não houve qualquer tipo de pagamento pelas atividades de coordenação do projeto, seja como gratificação, bolsa, ajuda de custo ou qualquer outro tipo de remuneração. Foi um trabalho totalmente voluntário das professoras e professores que atuaram na equipe de coordenação. Todos cumpriam normalmente suas atividades na instituição (atividades docentes, atividades administrativas, reuniões, participação em comissões etc).

Os documentos e correspondências emitidos pela coordenação do projeto, para a direção do campus ou para outros setores do IFMT, foram assinados pela coordenação geral ou pela coordenação de curso. A equipe de coordenação era responsável por todo processo de operacionalização dos cursos, pelos contatos com a Secretaria Municipal de Educação, pela solicitação dos pagamentos de auxílio estudantil, pelo acompanhamento de serviços contratados, pelo processo de formação continuada dos professores envolvidos com o projeto, pelo patrimônio de uso exclusivo do projeto (material didático, barcos e motores,

equipamentos eletrônicos, materiais de consumo, mobiliário, entre outros), por toda e qualquer atividade administrativa ou pedagógica relativas ao funcionamento do projeto.

O projeto foi aprovado pela SETEC/MEC em junho de 2009. Imediatamente começaram as atividades para resolver pendências apontadas por ocasião da aprovação, preparação da documentação e descrição de materiais para o processo de licitação. Paralelamente começaram os trabalhos de divulgação e organização do processo de seleção para estudantes e professoras. Apesar das responsabilidades e atribuições da equipe de coordenação do PROEJA FIC desde 2009, só em 12 de agosto de 2011, com dois anos de atraso, foi emitida uma portaria da reitoria do IFMT designando os servidores do Campus Cáceres para as coordenações do PROEJA FIC.

Até o mês de fevereiro de 2010 apenas duas coordenações atuaram no projeto, a coordenação geral, sob a responsabilidade da professora Inez Montecchi, e a coordenação de cursos, sob minha responsabilidade. Como responsáveis por essas coordenações, trabalhamos juntos na recepção e organização de todos os materiais e equipamentos adquiridos com o recurso do projeto, na divulgação do curso junto à Colônia Z2 de Pescadores, no processo de seleção de professores e estudantes, nas primeiras reuniões de preparação e formação das professoras para atuarem no curso, na matrícula dos estudantes, na distribuição de material didático, no acompanhamento das atividades nos meses de janeiro e fevereiro de 2010, no apoio às professoras e na organização da documentação do projeto. Para as outras coordenações, outros servidores do IFMT Campus Cáceres foram convidados por ocasião da elaboração da proposta para a SETEC/MEC, mas nunca assumiram de fato a responsabilidade pelo projeto. Só mais tarde essas coordenações foram ocupadas por outros profissionais convidados, que se identificaram com a proposta do projeto e assumiram responsabilidades, integrando a equipe de coordenação.

Na semana de 4 a 8 de janeiro de 2010, reunimos com as professoras para dialogar sobre as características do projeto, a proposta pedagógica, o desafio da construção de uma escola nova, com calendário diferenciado, flexibilidade de horário, necessidade de diálogo permanente entre educadores e educandos, enfim, o desafio estava colocado e havia apenas uma semana para que todos estivéssemos preparados para o início das atividades.

Para os trabalhadores que acreditaram na proposta do PROEJA FIC Pesca e se matricularam, aquele momento era muito importante, pois era uma oportunidade ímpar na luta

por mais direitos, por melhores condições de vida, por melhores condições para a sobrevivência diária. Não podia dar errado.

Naquele momento importante, o que orientou os trabalhos e os diálogos foram as experiências narradas por Paulo Freire, na busca por uma escola mais humana, onde o outro é importante, com todas as suas construções e contradições. “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabelece uma relação dialógica permanente”. (FREIRE, 2005, p. 63).

Em março de 2010, uma professora aposentada e concursada no IFMT campus Cáceres como técnica administrativa assumiu a coordenação de formação continuada. Em junho um professor de língua portuguesa, recém chegado no campus, assumiu a coordenação de material pedagógico. A coordenação de monitoramento, estudo e pesquisa ainda permaneceu vaga até o final da primeira etapa do projeto, mas no início de 2012 foi assumida por um professor de história. Estava completa a equipe de coordenação do PROEJA FIC Cáceres.

2.5 Os professores e as professoras do PROEJA FIC Pesca

As professoras que atuaram no ensino fundamental são professoras da Secretaria Municipal de Educação, selecionadas através de edital específico e disponibilizadas para o projeto por meio de portaria, conforme previsto no termo de convênio firmado entre as instituições.

Os professores que trabalharam os conteúdos da qualificação profissional são professores do IFMT Campus Cáceres, do setor de agroindústria.

Para o ensino fundamental, inicialmente o projeto contou com três professoras, no período de janeiro a março de 2010. A partir da segunda quinzena de março, com a entrada de novos estudantes, foi possível contar com mais duas professoras, completando o quadro previsto de cinco profissionais para as séries iniciais.

Foi importante o esforço feito no sentido de encontrar professoras que se identificassem com a proposta do projeto, que desejassem trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, com disponibilidade para as visitas aos acampamentos de pescadores em finais de semana, que pudessem trabalhar conforme o calendário de atividades do PROEJA

FIC Pesca, e que desejassem participar do desafio de atuar com adultos trabalhadores e trabalhadoras, entre os quais, muitos que nunca haviam frequentado a escola.

Das cinco professoras, na metade do primeiro ano (2010) uma teve problemas de saúde, precisou se afastar do projeto e foi substituída. Depois disso a equipe foi a mesma até o final da primeira etapa, em dezembro de 2011. Na primeira etapa, como era das séries iniciais do ensino fundamental, cada turma tinha uma professora que trabalhava os conteúdos das quatro áreas de conhecimento.

Com a conclusão da primeira etapa e a renovação do convênio com a prefeitura, o projeto foi prorrogado por mais dois anos e as turmas foram reorganizadas. Ficaram três salas de estudantes para as séries finais do ensino fundamental e duas salas permaneceram com estudantes que ainda não estavam prontos para as séries finais.

Para as salas das séries finais era preciso quatro professoras, uma para cada área de conhecimento. Para a área de Ciências da Natureza ficou uma professora que trabalhou com as séries iniciais e que tinha habilitação também para as séries finais. Para as outras áreas de conhecimento a prefeitura enviou três novas professoras. Das outras quatro professoras que trabalhavam com as séries iniciais, uma se aposentou (já havia completado o tempo de aposentadoria no final de 2010, mas optou por aguardar até o final de 2011 para acompanhar sua turma até o término da primeira etapa), entre as outras três, duas ficaram com as salas que permaneceram nas séries iniciais e a terceira ficou como Coordenadora Pedagógica, facilitando a comunicação entre o PROEJA FIC Pesca, a Secretaria de Educação e a direção da escola municipal onde os estudantes estavam matriculados.

Havia uma relação de amizade, carinho, respeito, solidariedade e compromisso entre as professoras e os estudantes, numa via de mão dupla. Durante as visitas para as entrevistas era raro um estudante que não se lembrasse com saudades da sua professora. Como por exemplo, quando a entrevistada E23 (62) disse, referindo-se à sua professora: “Minha professora é daqui de dentro de casa, sabia? Ontem mesmo ela veio nos visitar. Ela sempre liga, conversa. Nós também ligamos para ela. Todas as professoras foram muito boas para nós”.

O que pude comprovar durante as conversas e durante as entrevistas, que a atitude de amizade e respeito das professoras em relação aos estudantes fez toda diferença, pois antes de cada estudante na sala de aula, em busca de conhecimento, havia uma pessoa, um ser humano,

com medos, desconfianças, inseguranças e tantos outros sentimentos comuns às pessoas, principalmente para aquelas que trabalharam a vida toda e nunca tiveram a oportunidade de ir à escola, nunca tiveram uma professora, sempre dependeram de alguém para ler uma placa, sempre tiveram o medo de ser enganados por não saberem ler e escrever e tinham vergonha da sua condição de não alfabetizados. Ao conseguir ver a professora como uma pessoa de confiança, como uma amiga, ficou mais fácil o relacionamento e, conseqüentemente, todo o processo de construção do conhecimento.

A qualificação profissional foi desenvolvida em várias etapas, conforme a disponibilidade de tempo dos professores do IFMT Campus Cáceres.

A primeira etapa aconteceu nos meses de janeiro e fevereiro de 2011 e contou com a participação de cinco professores do setor de agroindústria, um para cada conteúdo trabalhado. Nas outras etapas predominou a atividade prática de produção do pescado e contou com a participação de apenas um professor do setor de agroindústria.

2.6 Quem são os homens e mulheres que optaram pela escola do PROEJA FIC Pesca

Antes de apresentar os estudantes do PROEJA FIC Pesca, apresentarei o caminho percorrido em busca dos dados para a pesquisa, como foi planejado inicialmente, as dificuldades encontradas e como consegui cumprir as etapas de coleta desses dados, que serão apresentados e discutidos em seguida, sob a orientação da Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências.

Metodologicamente, três foram os meios de busca de dados para este trabalho: entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise dos documentos do projeto – documentos escritos, fotos e vídeos.

Pela proposta inicial, a intenção era entrevistar os noventa e cinco estudantes que concluíram o PROEJA FIC Pesca, entretanto, a partir do início das entrevistas percebi que seria praticamente impossível chegar a todos. Falar com todos demandaria mais tempo para a realização das entrevistas e, conseqüentemente, sobraria menos tempo para as outras atividades, principalmente para a análise dos dados e a discussão que se faz necessária, de forma que seria prejudicial à qualidade do trabalho.

Havia planejado fazer as entrevistas no período entre os mês de novembro de 2014 e março de 2015, coincidindo com o começo do período da piracema, mais fácil para encontrar

os pescadores em casa. Com as atividades de final de semestre no mestrado, só foi possível entrevistar os primeiros estudantes na segunda semana de dezembro. Nas duas primeiras semanas de janeiro já percebi que não seria possível entrevistar todos até o mês de março, como havia previsto.

Com a compreensão de que não adiantaria uma enorme quantidade de dados se não fosse possível trabalhar com eles de forma satisfatória, o projeto inicial foi ajustado para que as entrevistas atingissem em torno de 40% (quarenta por cento) do número de estudantes concluintes.

Como o PROEJA FIC Pesca foi concebido para atender preferencialmente aos pescadores, defini que 75% dos entrevistados deveriam ser pescadores. Também adotei como critério que buscava uma aproximação entre o número de homens e mulheres, considerando que havia mulheres pescadoras, esposas ou parentes de pescadores e também as que não são pescadoras.

Além das entrevistas, tinha que dedicar um tempo para a análise dos documentos do projeto, como ofícios, memorandos, fotos e vídeos elaborados ao longo dos quatro anos de atividades, que foram importantes para a construção do capítulo anterior, e por conterem elementos importantes para a discussão sobre a realização do projeto e a formação dos estudantes.

2.6.1 As entrevistas: o longo e prazeroso caminho de reencontros

O primeiro passo para a realização das entrevistas foi pegar a relação de estudantes concluintes e organizar por bairros. Percebi que o maior número de pescadores mora em bairros próximos ao rio, como no Jardim Paraíso, Jardim Imperial e Jardim das Oliveiras (EMPA²³) e Rodeio.

Decidi começar pelo Jardim das Oliveiras, por ser um bairro onde as ruas não são asfaltadas e muitas delas nunca receberam uma camada de cascalho. Já era período de chuvas e quando aumentassem as chuvas seria difícil transitar por aquelas ruas. A estratégia adotada era seguir a lista de estudantes, por bairro, dos mais próximos do rio aos mais distantes, atentando para o percentual de 75% de pescadores e a mesma proporção entre homens e

²³ Região localizada à esquerda da BR 070, antes da Ponte Marechal Rondon, sentido Cáceres–Porto Velho(RO). EMPA são as iniciais da Empresa Matogrossense de Pesquisas Agropecuárias SA, que era a proprietária da área onde estão localizados os bairros Jardim das Oliveiras e Jardim Imperial, resultado de ocupação na década de 1990.

mulheres.

Comecei a entrar em contato com os estudantes na segunda semana de dezembro de 2014. Primeiro eu telefonava, explicava do que se tratava e agendava uma visita. Em dezembro só consegui agendar e realizar seis entrevistas, uma no dia 10, duas no dia 11 e três no dia 15. Depois disso só consegui agendar novas entrevistas a partir do 12 de janeiro. A partir daí continuei telefonando, agendando e visitando. Em alguns casos fui direto na residência as pessoa, quando não conseguia por telefone e o endereço era próximo de outro já agendado.

Houve vários dias em que eu fui ao EMPA e voltei sem entrevistar ninguém, devido às chuvas e muitas ruas intransitáveis. Algumas vezes fui de moto e tive que voltar por causa da chuva. Outras vezes fui de carro e não dava para passar por ruas alagadas. Uma vez o carro apresentou problema mecânico e tive que retornar, direto para a oficina. Enfim, foram dias de aventura e de alegria.

Era dia de alegria quando encontrava os estudantes e podia ouvi-los. Como já havia passado praticamente um ano após o término do projeto, era um momento de reencontro, de matar a saudade. Eles guardam boas lembranças das professoras, dos amigos que fizeram na escola, das aulas, das visitas aos acampamentos, enfim, era um momento importante de descontração que antecedia a entrevista.

Entre a chegada, explicar o motivo da visita, conversar sobre o projeto, tomar um café, entrevistar, agradecer e despedir, durava de uma hora a uma hora e meia em cada residência. Geralmente, quando era um casal de estudantes, gastava mais de uma hora e meia para concluir a entrevista com os dois.

Em todas as entrevistas o áudio foi gravado, com o consentimento dos entrevistados. Em alguns casos os entrevistados permitiram também gravar o vídeo, quando sentiram-se a vontade diante da câmera. Muitos já estavam habituados a falar diante da filmadora e ao microfone. Era normal durante o PROEJA FIC fazermos gravações das atividades realizadas, como reuniões e rodas de conversas.

Geralmente, quando fazia as entrevistas de manhã, o período da tarde era utilizado para fazer a transcrição e organizar os registros. Quando a entrevista era no período da tarde, a transcrição era feita no dia seguinte. Por diversos motivos, a partir da metade do total de

entrevistados começaram a acumular entrevistas para transcrição.

Diante das dificuldades, defini que faria entrevistas até o final do mês de abril, ou antes, se atingisse os percentuais desejados. Com os últimos agendamentos no final de abril, entrevistei o último estudante no dia 4 de Maio, completando 42 entrevistas. Já tinha entrevistado 44,2% do total de concluintes e já estava na hora de parar.

O mês de maio de 2015 ainda foi utilizado para concluir as transcrições das entrevistas, digitar e organizar os dados das questões objetivas, fazer tabulações, classificar, criar quadros, além de realizar algumas leituras necessárias para começar a escrever o primeiro capítulo deste trabalho, sobre educação, educação de jovens e adultos, PROEJA, trabalho, trabalho associado e socioeconomia solidária. Só foi possível começar a escrita no mês de junho.

2.6.2 A roda de conversa e o diálogo sobre cooperativismo

Como inicialmente o número previsto de entrevistados era de noventa e cinco estudantes, estavam planejados três encontros com grupos de aproximadamente trinta estudantes, para discussão sobre cooperativismo, na perspectiva da socioeconomia solidária, com a participação de uma equipe de especialistas da Unemat. O objetivo dos encontros era dialogar sobre o cooperativismo, abordando o funcionamento e as principais dificuldades e benefícios, para a partir daí os estudantes decidirem sobre a criação ou não de uma cooperativa.

Com a redução do número de estudantes entrevistados para quarenta e dois, e devido às dificuldades de agenda para a realização dos encontros, foi realizado apenas um encontro e todos os entrevistados foram convidados. Telefonei e convidei todos os entrevistados. O convite foi estendido aos demais estudantes e também a outros pescadores, através da Colônia Z2 de Pescadores. Foi realizada uma roda de conversa na sede da Colônia, no dia 29 de agosto de 2015, às 8 horas.

Participaram da roda de conversa o prof. Laudemir Luiz Zart, do Núcleo UNEMAT/UNITRABALHO, o prof. Armando Lírio de Souza, professor adjunto da Faculdade de Ciências Econômicas, da Universidade Federal do Pará - UFPA, que estava cumprindo uma agenda de trabalho na Unemat e foi convidado pelo prof. Laudemir, além de estudantes bolsistas do Núcleo UNEMAT/UNITRABALHO e estudantes do curso de

Especialização em Economia Solidária, da UNEMAT, os estudantes do PROEJA FIC Pesca e mais alguns pescadores.

Entre os estudantes do PROEJA FIC Pesca e outros pescadores, somaram-se vinte pessoas interessados pelo tema. Foi possível construir um bom diálogo em torno da questão principal - criação de uma cooperativa de trabalho associado. Foi um passo importante para dar início a uma nova proposta de trabalho junto com a comunidade de pescadores e ribeirinhos.

Os resultados práticos sobre a roda de conversa e seus desdobramentos estão apresentados com mais detalhes no terceiro capítulo.

Para identificar o perfil do estudante do PROEJA FIC Pesca, utilizei algumas perguntas fechadas nas entrevistas, sobre a situação socioeconômica e sobre a formação escolar anterior ao projeto.

2.6.3 Condições socioeconômicas dos estudantes entrevistados

Quadro 4: Idade dos estudantes e número de estudantes por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	ESTUDANTES
31 – 40	4
41 – 50	11
51 – 60	16
61 – 70	10
71 – 80	1
TOTAL	42

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Foram entrevistados 21 estudantes do sexo masculino e 21 estudantes do sexo feminino, com a faixa etária variando entre 36 e 78 anos.

Como é mostrado no quadro anterior, a maioria dos estudantes tem acima de 50 anos, sendo 16 estudantes na faixa etária entre 51 e 60 anos; 10 estudantes na faixa etária entre 61 e 70 anos e um estudante com mais de 70 anos. Veremos mais adiante que muitos destes nunca haviam frequentado a escola antes.

Uma característica das salas de aula do PROEJA FIC foi a presença apenas de

adultos, a maioria de meia idade para cima. Apesar da EJA estar disponível para estudantes a partir dos 15 anos, como a proposta do projeto foi para a comunidade de pescadores, toda divulgação foi junto à comunidade de pescadores, não tivemos nenhuma solicitação de matrícula de menores de dezoito anos.

Quadro 5: Naturalidade e tempo de residência em Cáceres

NATURALIDADE		}	TEMPO EM CÁCERES	
CÁCERES	24		ATÉ 10 ANOS	2
OUTRA	18		11 – 20 ANOS	3
TOTAL	42		21 – 30 ANOS	2
			> 30 ANOS	11
		TOTAL	18	

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

O quadro acima mostra que a maioria dos entrevistados, vinte e quatro, são nascidos em Cáceres. Dos dezoito que não são cacerenses, onze moram em Cáceres há mais de trinta anos, portanto, já vivem, trabalham e contribuem com o desenvolvimento do município há muito tempo. Para muitos, mais da metade do seu tempo de vida foi no município, trabalhando e contribuindo com o desenvolvimento local. Apenas dois moram em Cáceres há menos de dez anos.

Quadro 6: Estado Civil e cônjuge que estudou no PROEJA FIC

ESTADO CIVIL		CÔNJUGE NO PROEJA FIC	
CASADO/A	22	SIM	24
SOLTEIRO/A	2	NÃO	14
UNIÃO ESTÁVEL	16	TOTAL	38
SEPARADO/A	1		
VIÚVO/A	1		
TOTAL	42		

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

A maioria dos estudantes (trinta e oito), é casada ou vive em união estável, conforme apontado no quadro acima. Entre eles, vinte e quatro entrevistados afirmaram que o cônjuge também estudou no PROEJA FIC. Em vários casos, os dois foram entrevistados.

A participação de casais foi importante porque um podia ajudar o outro e os dois

aprendiam juntos. Em alguns casos os dois queriam estudar, em outros, um foi para acompanhar o outro.

São várias as histórias contadas por eles. Uma delas, de um casal de pescadores, contada durante uma visita ao seu acampamento. A esposa queria estudar e o marido ia levar para não deixá-la ir sozinha à noite. Ele não queria estudar, achava que para ele a escola não adiantava mais. Já sabia ler, apesar de nunca ter frequentado a escola, aprendeu com um tio, há muito tempo, para tirar carteira de habilitação. Ela insistiu tanto para ele estudar e ele aceitou. Como ia ter que ficar esperando a esposa até terminar a aula, resolveu matricular-se. Ele disse que ficava aflito esperando chegar a hora de ir para a escola. Quando acabou a piracema e só tinha aula sexta-feira, ele sentia falta da escola durante a semana. Diz que gostou das professoras e das amizades que fez na escola. A esposa disse que quando ia chegando a hora de ir para a escola, se ela demorasse para se arrumar ele ia embora e ela tinha que ir correndo atrás.

O fato de marido e mulher frequentarem a escola, mesmo que não tenha sido na mesma sala de aula, contribuiu para o desenvolvimento dos dois. O companheirismo, a ajuda na hora de fazer a tarefa, a conversa sobre a escola, os amigos em comum, enfim, vários fatores foram favoráveis para a permanência do casal no projeto.

Quadro 7: Profissão e tempo de profissão como pescador

PROFISSÃO		TEMPO DE PROFISSÃO	
PESCADOR	27	ATÉ 10 ANOS	14
PESC OUTRA ATIV	0	11 – 20 ANOS	6
OUTRA	15	21 – 30 ANOS	6
TOTAL	42	> 30 ANOS	1
		TOTAL	27

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

O quadro acima, sobre a profissão dos estudantes, mostra que vinte e sete entrevistados são pescadores profissionais, o que representa aproximadamente sessenta e cinco por cento dos entrevistados. Em alguns casos o marido e a esposa são pescadores. Tem também um caso em que a esposa é pescadora e o marido não e os dois estudaram no projeto.

A paixão pela pesca não é só dos homens, as mulheres pescadores também gostam do

trabalho, apesar de reconhecerem que não é fácil a vida de pescadores, como relatado por eles no vídeo documentário: “Para eu estudar e pescar, eu não deixo o rio não. Eu adoro o rio.” (PROEJA FIC, 2010, 5:06). Em outro momento ela diz: “Vida de pescador não é brincadeira, é só para quem gosta mesmo.” (PROEJA FIC, 2010, 0:42). No mesmo sentido é a fala de um pescador: “A nossa vida de pescador é muito sofrida.” (PROEJA FIC, 2010, 0:37).

Quadro 8: Renda familiar e famílias que recebem bolsa família

RENDA FAMILIAR		BOLSA FAMÍLIA	
ATÉ 1 S.MIN.	9	SIM	12
> 1 ATÉ 2 S. MIN.	25	NÃO	30
> 2 ATÉ 3 S. MIN.	7	TOTAL	42
> 3 S. MIN.	1		
TOTAL	42		

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Os estudantes do PROEJA FIC Pesca foram, predominantemente, de famílias de baixa renda. Pescadores ou não, a maioria dos entrevistados têm a renda familiar de até dois salários mínimos. Conforme as duas primeiras faixas de renda do quadro acima, trinta e quatro estudantes estão nestas condições. Apenas sete estudantes declararam a renda familiar entre dois e três salários mínimos e só um tem a renda superior a três salários. Só doze declararam receber o Bolsa Família. Pela idade deles, muitos já são avós e não têm mais filhos pequenos.

Nesse sentido, foi fundamental para a permanência deles no projeto o auxílio estudantil de R\$ 100,00 (cem reais) por mês, pagos pelo MEC aos estudantes do PROEJA FIC. No caso do PROEJA FIC Pesca, o pagamento não era realizado de forma mensal. Como as atividades eram concentradas nos meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro, o pagamento era realizado normalmente em três parcelas, uma em março ou abril, conforme a disponibilidade do orçamento do MEC, outra em agosto e a última em dezembro. Normalmente com os valores de R\$ 300,00 + R\$ 300,00 + R\$ 400,00.

Entre os entrevistados, apenas doze declararam que recebem o Bolsa Família.

Quadro 9: Tipo de residência e infraestrutura.

TIPO RESIDÊNCIA		INFRAESTRUTURA	
PRÓPRIA	38	ÁGUA ENCANADA	33
ALUGADA	3	POÇO	9
OUTRO	1	REDE DE ESGOTO	0
TOTAL	42	FOSSA	42

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

O quadro acima, é sobre o tipo de residência e a infraestrutura. Conforme os dados fornecidos pelos entrevistados, dos quarenta e dois, apenas quatro não moram em residência própria. Três pagam aluguel e um mora em residência cedida por um amigo. Entretanto, em nenhuma residência existe rede de esgoto, todos utilizam fossa séptica. Em trinta e três residências tem água encanada e em nove a água utilizada é retirada de poço.

Estes dados denunciam dois problemas que são característicos do município de Cáceres, a falta de água tratada em todas as residências, principalmente em bairros da periferia, e o outro, também tão ou mais grave, que é a falta de rede de esgoto na grande maioria dos bairros do município.

2.6.4 Escolaridade ao efetuar a matrícula no projeto

Quadro 10: Condição de escolaridade anterior ao projeto

ESTUDOU ANTES?		QUANDO ENTROU NO PROJETO:	
RESPOSTA	QTDE	CONDIÇÃO	QTDE
SIM	19	NÃO ASSINAVA	11
NÃO	23	SÓ ASSINAVA	13
TOTAL	42	SÓ LIA	1
		LIA E ESCREVA	17
		TOTAL	42

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Conforme pode ser observado no quadro acima, a maioria dos entrevistados não havia frequentado escola antes do PROEJA FIC Pesca. Apenas dezessete já sabia ler e escrever ao se matricular no projeto. Entre os que nunca foram à escola, muitos aprenderam só a assinar o nome, que para alguns era apenas desenhado ou copiado, sem entender o significado dos códigos utilizados na escrita.

São comuns casos como o da entrevistada E31 (51), que disse: “Eu morava na fazenda, não tinha aula. A dona da fazenda que nos ensinava a assinar o nome. Nasci e criei lá, só saí de lá quando casei”. E a entrevistada E1 (60) afirmou: “Eu não sabia ler, não sabia escrever e o meu nome eu tinha ele decorado, eu não conhecia as letras, eu desenhava o meu nome”. Na mesma linha tem o depoimento da entrevistada E21 (58) que disse: “Fui criada na roça, trabalhava com o meu pai. Aí ele não colocou a gente na escola. [...] Depois foi até ele mesmo que pagou os outros para ensinar a gente a fazer o nome, só desenhar o nome, porque não sabia ler. Fazia as letras ali, mas os outros que sabiam que era o nome”.

Não assinar o nome, para eles era um grande entrave em suas vidas, e muitos tinham consciência disso e essa consciência gerava uma autodesvalorização, como pode ser verificado pelo depoimento de uma pescadora para o vídeo documentário. Ela disse: “Ai meu Deus! Até os anos 2000 eu não era gente, não tinha nem identidade”. (PROEJA FIC, 2010, 12:50).

Outra entrevistada, aqui identificada por E11(62), falou sobre o constrangimento de assinar através da impressão digital: “Eu sentia muito. Eu ficava com vergonha de ver as pessoas todas na caneta e no lápis, e eu não, todo mundo me olhava e eu ficava com tanta vergonha [pausa] eu tinha vergonha até de ir no banco”.

E foram vários os motivos pelos quais 23 entrevistados nunca foram à escola antes. Doze estudantes moravam em sítio ou fazenda quando eram crianças, dentre os quais, 4 afirmaram que os pais não deixaram estudar e 9 afirmaram que tinham que trabalhar com os pais quando eram crianças. Dois entrevistados disseram que não estudaram porque a família era muito pobre e não tinha condições de mandar os filhos para a escola. Sete afirmaram que nunca tiveram oportunidade de estudar, pelo trabalho e por outras dificuldades enfrentadas ao longo da vida.

Conforme afirmou a entrevistada E6 (56) durante a entrevista, as condições financeiras dos pais o impediram de frequentar a escola quando era criança: “Só uns dois ou três meses, mas aí tinha que ter sapato, uniforme, essas coisas, então aí não tinha condições”. Também como respondeu o pescador e entrevistado E12 (50), que não estudou porque trabalhava quando era criança: “Morava no sítio e meu pai não interessava nada por nós, só queria ver o trabalho nosso”. [disse o entrevistado, de cabeça baixa] “Depois que cresci, casei e tinha que cuidar da família, não tinha tempo para estudar”. Para a entrevistada E19 (53),

que morou na roça e só veio para a cidade depois que casou, também não foi possível estudar por causa do trabalho: “Fui criada com minha vó, trabalhava na roça e ela não deixava ir na escola. Depois que mudei para cidade eu tinha muita vontade de estudar, mas não tinha condições, as crianças estavam estudando”.

Entre as mulheres, muitas casaram muito cedo, como mostra o depoimento de uma pescadora registrado no vídeo documentário do projeto: “Eu não tive infância, porque eu não estudei. Eu casei com 13 anos de idade”. (PROEJA FIC, 2010, 0:26). No mesmo vídeo, uma trabalhadora afirma que: “Eu casei e meu esposo disse que quem estudava era mulher safada, aí eu parei e fiquei só em casa, trabalhando”. (PROEJA FIC, 2010, 0:53). Outras não puderam estudar exatamente pela condição de ser mulher, como relata a entrevistada E1, que também é pescadora: “[...] morava em fazendas, em lugares que não tinha aula né. E justamente também porque meu pai achava que filha mulher não precisava estudar. Porque a gente era só mulher. Ele é do tempo que filho homem podia tudo, mas filha mulher não”.

O que parece comum na fala desses trabalhadores e trabalhadoras, é que a culpa por não terem estudado é deles mesmos, por morarem longe da cidade; ou dos pais, que não permitiram; ou por um acaso do destino, que os colocou em condições contrárias às dos que puderam estudar. Mas o certo é que a Educação de Jovens e Adultos sempre foi tratada com descaso, como já vimos no capítulo anterior. O adulto foi chamado a estudar quando foi necessário para o desenvolvimento industrial, ou para assumir funções no mercado de trabalho, onde alfabetizados produzem mais que os não alfabetizados.

No caso das populações distantes dos centros comerciais e industriais, não havia preocupação com a alfabetização e escolarização das pessoas. Como foi o caso da maioria dos entrevistados que moravam longe da cidade, a prioridade era o trabalho para a sobrevivência própria e da família. A educação nunca foi pensada em função das necessidades da sociedade,

É verdade que a LDB 9.394/96 [...] reserva uma pequena seção à Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, é forçoso reconhecer, numa leitura atenta, o caráter marcadamente flexível atribuído à EJA, o que revela, na verdade, o tratamento insuficiente conferido a essa modalidade de ensino. Expressa-se, assim, a lógica dominante que, seguindo os padrões que hoje regem, no Brasil, as políticas públicas, pauta as ações do campo educacional estritamente pela relação custo/benefício e considera, particularmente, os adultos com baixa ou nenhuma escolaridade, pessoas com pouco significado para o mercado, às quais, portanto, não compensa, em termos econômicos, agregar o valor da educação. (RODRIGUES, 2002, p. 115)

Apesar da LDB citada ser de 1996 e a referência feita por Rodrigues ser de 2002, na

prática não mudou muita coisa até hoje. A educação continua atendendo aos interesses da classe dominante, os municípios geralmente investem mais na educação infantil e o trabalhador adulto continua sendo formado para o trabalho assalariado. Aos idosos e grupos de trabalhadores autônomos, como é o caso dos pescadores, há pouca ou nenhuma oportunidade de escolarização.

Hoje, depois de ter estudado um pouco, a entrevistada E1 (60) fala sobre o erro dos seus pais e reconhece os motivos que os levaram a ter aquela atitude: “São pessoas que não entendiam né, porque meu pai não tinha estudo e nem minha mãe. Nenhum não sabia nem assinar o nome”. Por não terem a oportunidade de estudar, muitos conhecimentos eram ausências na vida dos pais da entrevistada, que involuntariamente reproduziram ausências para os filhos. Provavelmente a vida que tinham era a vida possível. Mas não eram ausências produzidas por acaso, eram o resultado da política, ou da falta delas, pelo sistema político e econômico predominante, que em cada época promoveu a distribuição do conhecimento de acordo com os interesses dominantes. Com certeza, naquela época, os pais da entrevistada era mais útil para o sistema com sua visão reduzida e limitada de mundo.

Quadro 11: Escolaridade anterior e tempo fora da escola.

ESTUDOU ANTES		TEMPO FORA DA ESCOLA	
SÉRIE	QTDE	TEMPO	QTDE
ATÉ 1ª	3	ATÉ 5 ANOS	1
ATÉ 2ª	2	6 – 15 ANOS	4
ATÉ 3ª	2	16 – 25 ANOS	2
ATÉ 4ª	5	26 – 35 ANOS	5
ATÉ 5ª	4	> 35 ANOS	7
ATÉ 6ª	0	TOTAL	19
ATÉ 7ª	3		
TOTAL	19		

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Outra situação também triste é a respeito dos que conseguiram frequentar a escola por algum tempo, mas por motivos diversos tiveram que abandonar os estudos antes de concluir o ensino fundamental. Conforme apontam os dados do quadro acima, dos dezenove estudantes que já haviam frequentado a escola, apenas 7 cursaram além da antiga 4ª série, dos quais apenas 3 conseguiram chegar à 7ª série.

O motivo do abandono da escola é semelhante aos dos que não estudaram. Como no caso do entrevistado E4 (47), pescador, que estudou até a quarta série e justificou assim seu afastamento da escola: “porque meu pai tinha falecido né, tinha que ajudar na despesa em casa, e tinha que trabalhar”. Ou como no caso do entrevistado E10 (47), que estudou até a 3ª série: “Morava em sítio, ia para escola de carona (na cidade), andava um pedaço a pé, as vezes chegava e já tinha perdido a carona, voltava para casa. Antigamente era tudo mais difícil”. E justificou por que parou: “Por causa do trabalho, desde criança já trabalhava na roça”. No caso da entrevistada E30 (42), ela voltou depois de adulta mas teve que parar novamente: “Quando comecei a estudar parei na 3ª série mesmo, aí não consegui mais estudar quando morava com meus pais, porque tinha que trabalhar para ajudar. Depois estudei de noite, com meu esposo, na EJA, e fiz até a 5ª série, faz tempo já. Na minha casa tinha muita dificuldade, então tinha que trabalhar como empregada em casa de família para ajudar em casa”. Nas duas vezes que ela conseguiu frequentar a escola teve que parar por causa do trabalho.

O trabalho, mesmo sendo um direito de cada cidadão, em muitos casos torna-se uma atividade concorrente da escola. Quando o trabalhador tem que fazer a opção entre o trabalho e a escola, sem dúvida ele vai optar pelo trabalho, que é o meio imediato de garantir sua sobrevivência. Esta concorrência é intencional e produzida pelo sistema capitalista. Serve para justificar a ausência do trabalhador na escola como consequência da organização da sua vida, ou seja, ele assume a responsabilidade e a culpa por não ter condições de estudar. A escola está lá, ele que não tem a capacidade e as condições para frequentar a escola.

2.7 Uma proposta de escola para pescadores

O planejamento das atividades desenvolvidas no PROEJA FIC Pesca, tanto as relacionadas ao ensino fundamental, como as relacionadas à qualificação profissional, levou em consideração as características dos estudantes, trabalhadores e trabalhadoras, principalmente os pescadores profissionais, muitos com a idade avançada e que estavam em processo de alfabetização, mas todos com muita vontade de aprender, o que pode ter contribuído bastante para o sucesso da formação deles.

Um ponto considerado foi que todos estavam ali porque queriam aprender, porque tinham vontade de frequentar a escola. Como foi o depoimento de um pescador para o vídeo documentário: “Você acha que se a gente não tivesse vontade de estudar, eu ia sair ali da

minha casa, [...] para vir de bicicleta aqui? Não. É vontade de estudar, de aprender mais um pouquinho”. (PROEJA FIC, 2010, 11:18). Na época ele tinha 59 anos e era a primeira vez que frequentava a escola regular.

2.7.1 Uma escola para trabalhadores que não podem ir à escola hegemônica

A proposta pedagógica para o ensino fundamental levou em conta o trabalho desenvolvido pelos pescadores, suas características e o seu tempo, que é diferente do tempo de outros trabalhos em geral.

Os pescadores que vivem do resultado da pesca no Rio Paraguai e seus afluentes, na região de Cáceres, têm o período de março a outubro para o desenvolvimento das suas atividades profissionais. Nos meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro a pesca é proibida na região. É o chamado período de piracema²⁴. Neste período o Ministério da Pesca paga a cada pescador profissional um salário mínimo (seguro defeso), assim ele não precisa recorrer ao rio para sobreviver e sustentar sua família.

Durante o período da pesca, normalmente não há um horário específico para o pescador trabalhar, depende do movimento dos peixes nos rios. A pesca pode estar boa pela manhã, as vezes de tarde, mas geralmente de noite. Não há um local e um horário fixo para o desenvolvimento da pesca. O pescador tem que ir onde o peixe está. Com isso ele não consegue acompanhar o calendário padrão das escolas, que atendem normalmente de fevereiro a dezembro.

Para o sistema escolar tradicional, o tempo disponível do pescador é desconsiderado para a escola - de novembro a fevereiro. A escola considera o mesmo tempo disponível para todos os estudantes, conforme seu calendário rígido, o que transforma o tempo disponível do pescador como tempo não-existente, não indisponível, pois durante grande parte desse tempo a escola não atende. A LDB permite a flexibilidade do calendário, mas não sei se é por desconhecimento, por dificuldades, por questões administrativas, operacionais ou financeiras,

24 Também conhecido como período de defeso: Na maior parte do Brasil o defeso começa a partir do dia 01 de novembro e se estende até 01 de março do ano seguinte. O defeso é uma medida preventiva a fim de garantir a reprodução de espécies nativas. Entre o período de novembro a fevereiro, diversas espécies continentais entram no período de defeso. O defeso é uma medida que visa proteger os organismos aquáticos durante as fases mais críticas de seus ciclos de vida, como a época de sua reprodução ou ainda de seu maior crescimento. Disponível em: <http://www.pescamadora.com.br/2014/10/o-ministerio-da-pesca-divulga-o-periodo-de-defeso/>

ou todas elas, as escolas continuam, na sua maioria, com seus calendários rígidos e padronizados.

Pensando nisso, as aulas do PROEJA FIC Pesca foram concentradas nos meses de novembro, dezembro, janeiro e fevereiro, período em que o pescador não pode trabalhar. Nos outros meses as aulas foram apenas às sextas-feiras, facilitando a participação daqueles que pescam mais perto da cidade.

As aulas eram realizadas no horário das 18 às 21:30 horas, com certa flexibilidade para os estudantes que não eram pescadores e trabalhavam na cidade. Alguns eram dispensados mais cedo do trabalho no período de aula (de segunda a sexta-feira, no período da piracema, e às sextas-feiras, no período da pesca). Outros precisavam chegar um pouco mais tarde, mas tudo era feito para que o trabalho não fosse um impedimento para o acesso à escola.

Além do calendário diferenciado, uma vez por mês a equipe de coordenação, junto com as professoras, visitavam um acampamento de pescador. O local era previamente discutido, agendado e combinado com eles. Assim, os estudantes pescadores que estavam em locais próximo podiam ir até lá para uma aula extra com suas professoras.

As características mais humanas do PROEJA FIC Pesca em relação à escola tradicional podem ter colaborado para que o índice de evasão de estudantes ficasse em torno de 15% ao ano, bem abaixo da média nacional que está em torno de 30%, conforme dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI), citados anteriormente. O baixo índice de evasão colaborou para que noventa e cinco estudantes chegassem até o final do projeto. Pela média nacional de evasão da EJA o projeto teria terminado com menos de trinta estudantes.

2.7.2 Qualificação profissional para o fortalecimento do trabalho e geração de renda

Praticamente todas as aulas de qualificação profissional foram realizadas no IFMT Campus Cáceres, exceto uma etapa que os estudantes desenvolveram na comunidade, em suas casas e em grupo.

Nas aulas técnicas eles foram acompanhados pelas professoras do ensino fundamental. Primeiro, porque assim eles se sentiram mais seguros, principalmente aqueles que estavam sendo alfabetizados pela primeira vez. Depois, porque a proposta do projeto era

que os conteúdos das aulas técnicas deviam fazer parte do dia a dia da formação escolar. Conceitos, dicas, cálculos, recomendações, receitas, tudo podia ser utilizado no desenvolvimento de outras habilidades trabalhadas em sala de aula.

Os encontros para a qualificação profissional aconteceram em vários momentos durante os quatro anos de curso. O primeiro contato com a formação técnica ocorreu só no início de 2011, por dificuldades de encontrar horários para os professores do IFMT Campus Cáceres trabalharem com os estudantes do PROEJA FIC. Esse primeiro momento ocorreu entre 17 de janeiro e 5 de março de 2011, com cronograma de aulas para seis grupos de estudantes, três no período vespertino e três no período noturno.

Para a primeira etapa, o transporte dos estudantes para o Campus ficou por conta da Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação. Um ônibus escolar levava os estudantes para o Campus e buscava ao final da aula, de acordo com um itinerário combinado previamente com os estudantes, para que todos pudessem participar das atividades. As aulas foram ministradas por conteúdos, conforme já mostrado no quadro 2, com um professor responsável por cada conteúdo. A etapa foi predominantemente teórica, uma preparação para as práticas das próximas etapas.

Conforme os registros do projeto – memorandos e ofícios – ocorreram problemas com o transporte e as atividades das duas últimas turmas foram prejudicadas. No meio do período do curso o ônibus da prefeitura levou os estudantes da tarde ao Campus e não foi buscá-los ao final da aula. Muitos foram embora a pé. Outros foram socorridos pelos coordenadores do projeto, que fizeram várias viagens em seus veículos particulares. O ônibus também não passou no horário combinado para levar os estudantes da turma da noite. Como havia iniciado o período letivo no município, a prefeitura não dispunha de ônibus para transportar os estudantes do PROEJA FIC Pesca. O curso das duas últimas turmas foi interrompido e ficou para ser ministrado posteriormente.

Para as próximas etapas de formação profissional, a equipe de coordenação providenciou o transporte junto ao Campus, com ônibus fretado com recursos do projeto e/ou com o ônibus do IFMT, para não depender mais do transporte escolar da prefeitura.

O conteúdo da qualificação técnica foi retomado no final de 2012, de 10 a 21 de dezembro, nos laboratórios de agroindústria do IFMT Campus Cáceres, com as quatro turmas (reorganização das seis turmas anteriores). A partir desta etapa, cada turma teve uma atividade

para desenvolver na comunidade, nas suas casas, em grupo, durante o mês de janeiro de 2013. Deviam fazer um relatório detalhado sobre o que produziram e apresentar para o professor na próxima etapa. Essa parte da formação foi desenvolvida utilizando-se a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia criada na França em 1935, que desde 1969 vem sendo empregada no Brasil, principalmente na formação de trabalhadores, quando estes precisam dedicar-se à escola e também ao trabalho. Consiste em organizar o calendário e as atividades escolares de forma que garanta o tempo escola, quando o estudante desenvolve suas atividades na escola, e o tempo comunidade, quando o estudante volta para o trabalho e desenvolve alguma atividade escolar na sua comunidade, no seu local de trabalho, dando continuidade ao processo escolar. O Decreto n. 7.352, de 04/11/2010 prevê a utilização da Pedagogia da Alternância para oferta da educação básica e ensino superior nas escolas do campo, respeitando as fases do ciclo de produção e as características do clima de cada região. No caso da comunidade de pescadores, também são produtores e sua atividade profissional depende de condições climáticas, do calendário da pesca e do movimento constante dos peixes no rio.

A próxima e última etapa foi realizada de 19 a 28 de fevereiro de 2013, também com as quatro turmas, no setor de agroindústria do IFMT Campus Cáceres. Nesta etapa e na anterior, do final de 2012, as atividades foram práticas e foram ministradas pelo professor Admilson Costa da Cunha, do setor de agroindústria do Campus Cáceres, que se identificou com o projeto e não só ministrou aulas, mas ajudou a pensar e organizar a segunda etapa da formação profissional. Esteve disponível sempre que foi solicitado e foi o único professor do setor técnico a participar de encontros de formação do projeto.

Entre as técnicas e conceitos trabalhados na qualificação profissional, os estudantes produziram linguça, hambúrguer e nuggets com carne de peixe, além da produção de defumados, conheceram técnicas de cortes e extração da espinha de alguns tipos de peixes. Algumas coisas já eram de conhecimento de alguns pescadores, que puderam aprimorar e compartilhar suas técnicas. O grande desafio é a produção em escala comercial para gerar renda para as famílias.

2.7.3 Aulas de campo e atividades externas

Durante os quatro anos de duração do PROEJA FIC Pesca ocorreram muitas idas aos acampamentos, chamados no calendário escolar como atividade de campo, mas para os estudantes eram encontros entre amigos, momentos de visitas das professoras, dos coordenadores e dos outros pescadores, colegas de sala. Era o momento de arrumar o “barraco” para receber os amigos. E recebiam muito bem, com muito carinho e muita alegria.

Muitas atividades nos acampamentos foram fotografadas e filmadas pela equipe de coordenação. As imagens mostram como eram importantes aqueles momentos, tantos para os que recebiam como para os que visitavam. Além dos horários de estudo na beira do rio, em uma mesa improvisada, em bancos de madeira ou sentados na areia (figura a seguir), eram importantes as rodas de conversa, que envolviam e encantavam a todos.

Figura 1: Atividade em um acampamento de pescador



Fonte: Acervo do PROEJA FIC Pesca.

Não havia diferenças entre quem sabe mais e quem sabe menos, entre quem ensina e quem aprende, todos ensinavam e aprendiam juntos, não havia uma hierarquia de conhecimentos, eram momentos de aprendizagem acompanhados de descontração, momentos de contar “causos”, de falar de alegrias, de dificuldades, de contar experiências, segredos de profissão, enfim, de dialogar. Com certeza foram momentos muito importantes para a formação de todos, estudantes e professores.

As visitas aos acampamentos, mais do que uma aula extra, ou aulas de campo, eram espaços de convivência entre as professoras e os estudantes, ali, no local onde eles passam maior parte do seu tempo de trabalho, comendo com eles, dormindo em barracas, conhecendo e vivenciando sua realidade, suas dificuldades e alegrias, ouvindo suas histórias de vida.

As experiências dos acampamentos eram aproveitadas nas salas de aula e faziam parte do planejamento das atividades de formação escolar, facilitavam a relação entre professoras e estudantes, aproximavam as pessoas envolvidas no processo escolar, que passava de uma relação fria, puramente profissional, para uma relação mais humana, fraterna, de amizade e respeito mútuo.

A importância das visitas aos acampamentos dos pescadores é descrita por uma professora, para o vídeo documentário, durante uma das visitas a um acampamento de pescadores: “E esse trabalho de vir até eles nos acampamentos é um trabalho que eu acredito que vai nos ajudar muito, porque aqui nós sabemos como é que eles vivem, como é que eles trabalham, as dificuldades que eles enfrentam. Eu não posso, por exemplo, pedir para ele chegar e fazer um cálculo, porque para ele não vai surtir efeito, pode frustrá-los. Se você trabalhar o conteúdo que ele conhece, que ele já tem um embasamento, você consegue muito mais evolução na aprendizagem dele”. (PROEJA FIC, 2010, 6:10).

Além das atividades nos acampamentos, os estudantes participaram, junto com as professoras e a equipe de coordenação, de vários outros momentos representativos para sua formação, como as reuniões no pátio da escola, sempre que alguma coisa importante precisava ser discutida e decidida coletivamente. Ou em datas comemorativas. Foram muitas reuniões onde eles pegavam o microfone e falavam, cobravam, sugeriam, enfim, participavam ativamente da vida da escola.

Um momento de destaque foi por ocasião da visita da Coordenadora de PROEJA, do MEC, professora Vânia Nóbile, que veio conhecer o projeto. Os estudantes fizeram questão de oferecer um jantar onde o prato principal foi o peixe pescado por eles. Organizaram tudo e prepararam o jantar. Na ocasião também participaram representantes da gestão do IFMT Campus Cáceres e da Secretaria Municipal de Educação.

Outra ocasião importante para eles foi o dia do lançamento do vídeo documentário sobre o PROEJA FIC Cáceres, em dezembro de 2011. O projeto tinha acabado de receber a Medalha Paulo Freire. O evento de lançamento foi no IFMT Campus Cáceres e contou com a

presença dos estudantes, professores, da dona Elza Basto, presidente da Colônia Z2 de Pescadores, que sempre estava pronta para colaborar, além de professores da UNEMAT e algumas autoridades locais.

Outras participações fora do ambiente escolar contribuíram para a construção da formação dos estudantes, de maneira não formal, como em algumas atividades relacionadas a seguir:

- Visitas ao PROEJA FIC Vila Aparecida, em 2011 e 2012, prestigiando seus colegas e organizadores da Festa da Banana naquela comunidade;
- Apresentação da quadrilha do PROEJA FIC Pesca, formada por estudantes e professoras, na festa junina do IFMT Campus Cáceres e na festa do padroeiro da Colônia Z2 de Pescadores de Cáceres;
- Ida do grupo em um evento de cidadania, para troca da carteira de identidade antiga, onde a assinatura era a impressão digital, por uma carteira de identidade nova, com a assinatura por extenso;
- Participação em um festival de cinema popular, promovido pelo cinema da cidade, quando assistiram ao filme do Mazzaropi – para muitos foi a primeira vez que foram ao cinema;
- Participação dos estudantes no Festival Internacional de Pesca, em Cáceres, no estande do IFMT Campus Cáceres, para mostrar para a sociedade o que era o PROEJA FIC Pesca e quem são aqueles trabalhadores estudantes;
- Participação no desfile cívico do dia 7 de setembro, em apoio ao movimento grevista das professoras da rede municipal;
- Participação de alguns estudantes (escolhidos por sorteio) no Encontro Regional de PROEJA, realizado em Brasília-DF;
- Participação de um estudante e uma professora (escolhidos por sorteio) do evento de entrega da Medalha Paulo Freire, em João Pessoa, na Paraíba;

- Ida dos estudantes à Câmara de Vereadores para receber uma Moção de Aplauso pela conquista da Medalha Paulo Freire – a maioria nunca tinha visitado a Câmara Municipal;
- Participação dos estudantes em um evento da Especialização em Educação do Campo, no IFMT Campus Cáceres, onde apresentaram o PROEJA FIC para professores das redes estadual e municipais - de Poconé e N. Sra. do Livramento (municípios vizinhos);
- Participação em eventos na UNEMAT para apresentar o projeto.

Foram alguns momentos importantes para o processo de formação daqueles trabalhadores. Mesmo para os que não participaram diretamente de alguma atividade, mas participaram depois, na escola, de momentos de discussão a respeito daquela atividade. Para muitos foi a oportunidade de viajar, conhecer outro lugar, outra cultura, outras pessoas, outras ideias, e outros espaços públicos, como a Câmara Municipal, o cinema, a universidade, que para eles eram espaços desconhecidos.

2.8 Investimento para a formação de trabalhadores

Conforme previsto no ofício 40/2009 GAB/SETEC/MEC, podia ser financiado até R\$ 65.000,00 (sessenta e cinco mil reais) por cada turma de trinta estudantes. Como o PROEJA FIC Cáceres previa a formação de 240 (duzentos e quarenta) trabalhadores, entre o PROEJA FIC Pesca e o PROEJA FIC Vila Aparecida, na primeira etapa o projeto contou com recursos financeiros da ordem de R\$ 520.000,00 (quinhentos e vinte mil reais), distribuídos entre material permanente, material de consumo, prestação de serviços, diárias e passagens.

Por ocasião da renovação do projeto para mais dois anos, através ofício n. 104/2011 GAB/SETEC/MEC, o projeto podia contar com mais R\$ 20.000,00 por cada turma de trinta estudantes. Na renovação foram previstas a formação de 210 estudantes divididos em sete turmas, considerando que no PROEJA FIC Vila Aparecida uma turma já havia concluído as séries finais do ensino fundamental, restando apenas duas turmas para dar continuidade à formação. O PROEJA FIC Cáceres pode contar então com um reforço orçamentário da ordem de R\$ 140.000 (cento e quarenta mil reais), distribuídos entre material permanente, material de consumo, prestação de serviços, diárias e passagens.

Como material de consumo foi adquirido todo o material escolar necessário para os estudantes e para as professoras, como lápis, borracha, caneta, caderno, apontador, giz, papel, cartolina, cola, tesoura entre outros, material para utilização nas aulas práticas, como luvas, botas, tocas, aventais, matéria-prima e insumos, para todas as turmas e para os quatro anos do projeto.

Como material permanente foram adquiridos dois barcos com motor, equipamento de som profissional para realização de reuniões e eventos com os estudantes, filmadoras, câmera fotográfica, aparelhos de DVD, aparelhos de televisão, projetores multimídia, computadores, notebooks, equipamentos para o laboratório de agroindústria, entre outros.

Como contratação de prestação de serviços foram adquiridos serviços como confecção de mochilas personalizadas do projeto, para uso dos estudantes, camisetas de uniforme, confecção de material pedagógico específico, produção de um vídeo documentário do projeto, entre outros.

O recurso de diárias e passagens foi utilizado para participação em eventos externos, pela equipe de coordenação, estudantes e professores do projeto.

No total foram investidos R\$ 660.000,00 (seiscentos e sessenta mil reais) para a formação de duzentos e quarenta trabalhadores por um período de quatro anos.

Tudo o que foi adquirido como material permanente, como os barcos, equipamento de áudio e vídeo, entre outros, foi de uso exclusivo do PROEJA FIC Cáceres até fevereiro de 2014, quando foram entregues à direção do Campus e passou a ser utilizado pela instituição, junto com o que sobrou de material de consumo.

Além do recurso descentralizado pelo MEC para investimento no projeto, os estudantes do PROEJA FIC receberam um auxílio estudantil, como é pago para estudantes do PROEJA ensino médio, de R\$ 100,00 (cem reais) por mês para cada estudante, durante dez meses por ano, durante os quatro anos. O auxílio estudantil faz parte da política de acesso e permanência do MEC para estudantes de PROEJA, como um incentivo ao adulto trabalhador que se dispõe a enfrentar a jornada de estudo, normalmente o terceiro turno, depois de um dia de trabalho.

A instituição ainda recebeu recursos com base no número de estudantes matriculados. Só do PROEJA FIC Cáceres eram mais de duzentas matrículas. Um dos

recursos é para política de acesso e permanência estudantil. Desde o início do projeto foram detectados vários casos de estudantes que tinham dificuldade para enxergar, alguns inclusive que a vista doía e lacrimejava.

Foram feitas várias solicitações à direção da escola no sentido de utilizar tal recurso para consulta médica e aquisição de óculos. No final de 2012, próximo à eleição para direção do campus, foi divulgado um edital para financiar até o valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) por estudante, para consulta e aquisição de óculos. Foram atendidos 56 (cinquenta e seis) estudantes, entre os casos mais graves. Infelizmente, como já estávamos no final do terceiro ano do projeto, muitos já haviam desistido por problemas oftalmológicos. Outros, que não foram contemplados, ficaram esperando até o final do curso por um novo edital, o que não ocorreu.

Em uma ação do Núcleo de Pesquisa Aplicada em Pesca e Aquicultura – Centro Oeste 2 (NUPA-CO2) em conjunto com a coordenação do PROEJA FIC Cáceres, atendendo a um edital da SETEC/MEC, foram aprovados cinco projetos propostos para a comunidade de pescadores, principalmente para os estudantes do PROEJA FIC Pesca, entre eles, um projeto para criação de alevinos em tanque e tanque-rede, um projeto para fabricação de sabão com óleo de fritura de peixe e utilização de essências de plantas nativas e um projeto de um laboratório móvel de informática para inclusão digital. Infelizmente, os responsáveis pelo setor de compras do IFMT Campus Cáceres não deram andamento aos processos de licitação para aquisição dos materiais e equipamentos necessários e o recurso referente aos três projetos, no total de R\$ 180.000,00 (cento e oitenta mil reais), foi devolvido ao MEC.

2.9 Formação continuada das professoras

Uma atividade fundamental para o sucesso do PROEJA FIC Cáceres foi a formação continuada, que era feita junto com as professoras e professores do PROEJA FIC Pesca, do PROEJA FIC Vila Aparecida e com a equipe de coordenação. Foi constituído um grupo de estudo com a equipe de coordenação do projeto e a equipe de docentes.

Os encontros de formação aconteceram em vários momentos, para estudo e troca de experiências entre as professoras e professores, planejamento do material didático e planejamento de atividades. Aconteceram com mais frequência nos dois primeiros anos do projeto, período mais crítico, sempre através da reflexão da obra de Paulo Freire, pensando a educação de adultos para além da descoberta de símbolos, códigos e números.

Nos encontros era pensado de que forma o trabalho de formação seria desenvolvido com os estudantes, considerando a alfabetização como uma ação relacionada diretamente ao ser de cada um e cada uma, à sua classe e às suas atividades profissionais, como condição básica para o aos direitos de cidadania. “É preciso, porém, sabermos, primeiro, que ela não é a alavanca de uma tal formação – ler e escrever não são suficientes para perfilar a plenitude da cidadania -, segundo, é necessário que a tomemos e a façamos como um ato político, jamais como um *quefazer* neutro”. (FREIRE, 2007, p. 59, destaque do autor).

Dos encontros de formação foram montadas as apostilas para serem utilizadas em sala de aula, das séries iniciais e das séries finais do ensino fundamental.

Era para participar dos encontros de formação, professores da formação profissional do IFMT Campus Cáceres, gestores pedagógicos do Campus e gestores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, além das professoras e coordenadores do projeto. Entre os professores da formação profissional, apenas um professor do setor de agroindústria participou de encontros de formação. No início do projeto, em 2010, uma profissional da Secretaria Municipal de Educação, coordenadora da EJA no município, também participou de alguns encontros de formação. Da gestão ou do setor pedagógico do IFMT Campus Cáceres ninguém participou de nenhum encontro. Houve um fim de semana de formação com a participação de uma equipe da Pró-reitoria de Ensino, do IFMT. Normalmente os encontros eram realizados apenas com a presença da equipe de coordenação e o corpo docente que atuou no projeto.

Em alguns momentos a equipe de coordenação trouxe convidados externos, como o professor Passos, da UFMT, em um encontro, e dois profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), de Cuiabá, em outro encontro.

A visita e participação do prof. Passos foi um momento ímpar para reflexão sobre o que estava em andamento e o que poderia ser feito em termos de formação profissional, escolar e humana. A partir da sua visita, contato e diálogo com a equipe de coordenação, o corpo docente e os estudantes, foi elaborado um relatório que nos serviu de base para futuras reflexões e ações, como parte do trecho que relata a visita ao acampamento de um casal de pescadores e estudantes do PROEJA FIC:

Fiz poucas perguntas. A iniciativa era deles de contarem, de se mostrarem ansiosos pelo recomeço das aulas, atrasadas pela greve, perguntarem sobre mim, me adivinharem. E, eu queria suprir a minha imensa e notável

ignorância do saber deles sobre a vida, sobre o mundo, sobre suas relações, sentidos. A grande demanda do Tião, não cansava de retornar era adquirir o domínio mágico das operações de dividir e de multiplicar, da matemática. Isso lhe parecia um sonho, mostrava o que sabia da beleza do mundo, de suas surpresas, de seu aprender constante. Sua esposa se mostrava, como pessoa de igreja crente, muita culta, e dominando melhor do que ele expressões, entendimentos, e com uma graciosa e fina malícia que a acompanhava, sem qualquer distanciamento no tratamento comigo, exercendo com notável liberdade na gestão solidária dos recursos existentes, a farinha, o feijão, o arroz, o peixe. Ao peixe, de muito sabores, juntou-se arroz, feito na hora, feijão recém temperado, saladinha de tomate, cebola. Tudo isso temperado com estórias das almas penadas, fantasmas e encantados – para Dona Zenilda, isso tinha a ver mais com o diabo que usava esta forma para mostrar-se presente. O enfrentamento dos fantasmas com lanterna de pilha, os momentos de susto com animais, eram permanentes. E a legislação relativa às colocações, suas moradias e barracas, expostas às onças, no interior das matas, voltava à pauta contando casos históricos de crianças que foram tragadas por sucuris, por onças. O que costurava nossas conversas era, contudo, a importância da continuidade desta escola, a necessidade de que ela fosse permanente, que não se perdesse o elo. E o entusiasmo de que ela fazia uma grande rede, dentre dela, de solidariedade, amizade, conhecimento, superação da solidão, ajuda para superar problemas. Mas, também o medo de sua extinção enquanto projeto. Ficava para mim claro, pelo contexto que também eu compreendo que, projetos e campanhas dificilmente são incorporados na forma de políticas públicas. Ficam sempre frágeis, como “presentes” de governos, sem previsão orçamentária, a depender da boa vontade dos gestores e das equipes que se mobilizam para mantê-los, e dos educadores militantes que doam o sobretrabalho, orando seu cotidiano com a rica vivência afetiva e de justiça, prenhe de paixão, que experimentam na relação com o “outr@”. Educadores conseguem ter um coração aberto à descoberta e aprendizagem permanente. Sentem que não sabem. E descobrem, no olhar de esperança, e sem colonização, o quanto podem ser ricos em humanidade, compartilhando da imensa riqueza desta educação dos oprimidos que é feita numa relação de mutualidade. (PASSOS, 2010, s/p, destaques do autor).

Em 2011 o IFMT iniciou um curso de Especialização Lato Sensu em PROEJA no Campus Cáceres. Quatro professoras do PROEJA FIC Pesca participaram do curso e as experiências das suas atividades no projeto foram objeto de pesquisa para o trabalho de conclusão do curso.

2.10 Certificação

Os estudantes que concluíram o PROEJA FIC Pesca têm direito a dois certificados. Um emitido pela Escola Municipal Santos Dumont, onde estavam matriculados, referente à conclusão do ensino fundamental, o outro emitido pela Secretaria de Registro Escolar do IFMT Campus Cáceres referente à qualificação profissional, com a carga horária de 200 horas.

2.11 As pedras no meio do caminho

Alguns problemas apareceram durante o percurso, muitos foram superados e outros não, mas todos contribuíram para o processo de aprendizagem, dos estudantes, das professoras e da equipe de coordenação.

Uma questão que perdurou durante os dois primeiros anos do projeto foi a falta da merenda escolar. Os estudantes não receberam a merenda em 2010 e 2011, apesar das solicitações feitas pela equipe de coordenação à Secretaria Municipal de Educação. Só a partir do início de 2012 é que começou a ser servida a merenda aos estudantes.

Nos anos de 2010 e 2011, quando as aulas do PROEJA FIC Pesca eram na Escola Municipal Duque de Caxias, houve problema de iluminação e ventiladores estragados. O problema acabou quando o curso mudou para a Escola Municipal Raquel Ramão, no início de 2012. A deficiência na iluminação foi um transtorno permanente, principalmente tratando-se de estudantes adultos e com idades avançadas. Alguns não conseguiram prosseguir devido aos problemas de visão, os olhos lacrimejavam e reclamavam que a vista doía. Desistiram.

Em 2013, com a posse de novo prefeito e nova equipe na Secretaria Municipal de Educação, o PROEJA FIC Pesca ficou ameaçado de perder professores durante muito tempo. Vários ataques foram feitos na tentativa de tirar professoras do projeto. As decisões foram tomadas com base apenas em números, sem levar em conta as pessoas envolvidas no processo educacional. Professoras foram chamadas de volta para suas escolas de origem, sem nenhum comunicado à coordenação do projeto ou à direção do IFMT Campus Cáceres, instituição com a qual a prefeitura assinou o termo de convênio. Em um caso específico, a professora convocada a retornar ingressou com ação junto ao Ministério Público, que determinou sua continuação no projeto.

Mesmo depois da Secretária de Educação ter visitado a escola e garantido aos estudantes, em uma reunião, que não mexeria com as professoras, duas professoras do PROEJA FIC Pesca tiveram que voltar para suas escolas de origem antes do término do projeto. A saída repentina de professoras, a junção de salas, vários estudantes tiveram dificuldades de adaptação em nova sala, nova turma e nova professora.

O certificado de conclusão da qualificação profissional, que é de responsabilidade da Secretaria de Registro Escolar do IFMT Campus Cáceres, não foi emitido ainda para nenhum

estudante. Já foram feitas várias solicitações e não há até o momento (fevereiro de 2016) nenhuma resposta oficial da direção da instituição (gestão 2013-2016) ou do responsável pela Secretaria de Registro Escolar. O certificado é mais que um direito, é o símbolo de uma conquista para os trabalhadores que enfrentaram suas dificuldades e dedicaram quatro anos da sua vida à escola, buscando qualificação profissional. É uma demonstração do descaso com que a direção do Campus trata um projeto da importância do PROEJA FIC Cáceres (PROEJA FIC Pesca e PROEJA FIC Vila Aparecida), de reconhecimento nacional.

Dos estudantes concluintes do ensino fundamental, mais de 30 manifestaram o desejo de fazer o ensino médio no PROEJA, no IFMT Campus Cáceres, na área de Agroindústria, como opção para dar continuidade à formação já iniciada e ampliar as possibilidades de trabalho com o pescado, o que significa ampliar as condições de dignidade e mais qualidade de vida para eles e seus familiares. Para alguns era um sonho construído ao longo dos quatro anos de PROEJA FIC Pesca.

Infelizmente a direção da instituição (gestão 2013-2016) ignorou o pedido dos estudantes e encerrou os cursos de PROEJA do Campus, alegando falta de demanda e falta de estrutura para os cursos noturnos (a escola mantinha cursos noturnos desde o final da década de 1990). Os estudantes que tinham interesse e possibilidade de fazer o ensino médio pelo PROEJA encaminharam um documento solicitando uma reunião com a direção da escola, mas não foram atendidos.

Durante os quatro anos de PROEJA FIC Pesca, além de dois estudantes que faleceram, outros desistiram por problemas de saúde, problemas de visão, por questões de trabalho, por mudança de cidade, cansaço físico, enfim, foram muitos os obstáculos, mesmo assim, chegar ao final com 95 estudantes representou uma evasão de 15% ao ano, enquanto a média nacional de evasão na EJA é de 30% ao ano.

2.12 Trabalhos de pesquisa gerados a partir do PROEJA FIC Pesca

A partir das atividades do PROEJA FIC Pesca foram produzidos diversos trabalhos de pesquisa, entre trabalhos de conclusão de um curso de especialização em PROEJA e uma pesquisa de mestrado, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 12: Trabalhos de pesquisa realizados em 2013 sobre o PROEJA FIC Pesca

AUTOR	TÍTULO	TRABALHO	INSTITUIÇÃO
BARBOSA, Celina	Leitura e escrita: desafios e possibilidades na perspectiva do PROEJA FIC através de um relato de experiência	TCC Especialização	IFMT
BESERRA, Adriana Soares	Prática pedagógica: uma reflexão sobre o processo de alfabetização no PROEJA FIC Pesca do IFMT/Cáceres-MT	TCC Especialização	IFMT
FÂNCIO, Célia Ribeiro	Educação ambiental como exercício de cidadania no PROEJA FIC.	TCC Especialização	IFMT
JESUS, Kléberson P. Cardoso	O percurso da implantação e Implementação do PROEJA FIC (formação inicial e continuada) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Cáceres.	TCC Especialização	IFMT
JESUS, Kléberson P. Cardoso	Pescadores em processo de alfabetização	Dissertação de Mestrado	UFRRJ
SILVA, Dulcilene da	Caminhos percorridos em uma experiência no PROEJA FIC sob a ótica Freireana.	TCC Especialização	IFMT
VILA, Maria Lucia Monaski	Alfabetização e Letramento: uma prática de inclusão no PROEJA FIC – IFMT Campus Cáceres.	TCC Especialização	IFMT

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Como trabalhos de conclusão do curso de especialização em PROEJA desenvolvido pelo IFMT, o PROEJA FIC Pesca foi objeto de pesquisa de seis estudantes, sendo quatro professoras do projeto, um membro da equipe de coordenação e o outra estudante do curso de especialização que se interessou pela proposta do projeto.

Houve também uma pesquisa realizada por professor integrante da equipe de coordenação para dissertação de mestrado em educação, realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), concluída em 2013, com o título “Pescadores em processo de alfabetização no PROEJA FIC: representações sociais das transformações na vida e no trabalho a partir do contato com a educação formal”.

Na pesquisa sobre as práticas pedagógicas, as autoras concluem o trabalho falando

sobre a importância da aproximação entre as professoras e os estudantes, proporcionado pelo diálogo existente entre eles, pelas visitas aos acampamentos, entre outras práticas existentes no projeto.

O fazer pedagógico das professoras alfabetizadoras da FASE I (1º e 2º ano) com os pescadores tem alcançado seus objetivos, pois estes estão justamente partindo da significação do meio, onde o universo do sujeito se concretiza em aprendizagem significativa. [...] o projeto vem possibilitando aos sujeitos envolvidos essa (re) invenção de um mundo em que, mais que seres históricos, estes sejam compreendidos como parte da própria história.” (BESERRA E GUSMÃO, 2013, p. 68).

No mesmo sentido, outro trabalho de pesquisa afirma que,

Trabalhar nos moldes desenhados pelo PROEJA FIC foi algo prazeroso para o educador e educando, pois ao mesmo tempo em que estimulou a pesquisa, também transformou o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência significativa, respeitando a individualidade, criando condições para que todos possam aprender e se apropriar do espaço de conhecer e de conviver, gerando o acesso ao mundo da leitura e escrita, e levando o educador e o educando a terem atitudes de companheirismo.” (SILVA E MONTECCHI, 2013, p. 159).

Os resultados alcançados pelas pesquisas citadas mostram o envolvimento dos estudantes no processo de formação através de conhecimentos construídos ao longo da vida, identificados pelo diálogo e aproximação entre eles e as professoras, em sala de aula, nas atividades externas, nas visitas aos acampamentos, possibilitando trazer para a sala de aula suas experiências cotidianas, para, a partir daí, trabalhar a alfabetização e a escolarização, com significados reais na vida de cada um e cada uma. O resultado da pesquisa ressalta a importância da aproximação e do envolvimento entre professoras e estudantes, facilitando assim o processo de formação.

O contato direto com os educandos permite compreender sua realidade, elaborando assim conteúdo significativo voltado à vivência do local, abrindo o leque que permite o desenvolvimento das aulas, com participação mais coletiva, envolvendo a natureza, paixão que encanta através dos olhares retratados nos contos e histórias contados pelos alunos. Percebe-se ainda enquanto docente que se deve focar o ensino letrado a partir do conhecimento de memória de mulheres e homens trabalhadores da pesca, valorizando a cultura, dizeres populares, histórias narradas por eles em seus acampamentos, em roda de conversa, possibilitando dessa forma o diálogo como ferramenta, considerado na teoria freiriana a essência do conhecimento, criando uma relação significativa do mundo letrado com a relação afetiva entre o rio e sua importância econômica, bem como os aspectos afetivos que os alunos mantêm com o lugar. (SILVA E MONTECCHI, 2013, p. 155).

Em outra pesquisa, sobre educação ambiental em atividades desenvolvidas no

projeto, as autoras afirmam que “foi possível observar as mudanças e as relações que os educandos têm com o mundo do qual fazem parte, observadas através das falas e práticas destes, em seu dia a dia, comparando como viviam e percebiam o seu ambiente natural e social antes e depois da escola”. (FÂNCIO E MONTECCHI, 2013, p. 106). Mostram a transformação produzida em função da alfabetização e escolarização, facultando aos sujeitos enxergar o mesmo mundo com outras possibilidades, a partir do desenvolvimento de novos conhecimentos e novas práticas.

No relato de experiências sobre leitura e escrita, a pesquisa reafirmou a orientação dos trabalhos desenvolvidos no PROEJA FIC Pesca pelos princípios freirianos da prática acompanhada da reflexão. A pesquisa trouxe também para reflexão questões cruciais da alfabetização de adultos, como as dificuldades de quem passou uma vida toda longe da sala de aula. “Não foi fácil o trabalho de incentivar os adultos e idosos a escrever, principalmente pela insegurança que sentiam diante da escrita, pois são homens e mulheres que se encontram há muito tempo sem estudar” (BARBOSA E MONTECCHI, 2013, p. 125). Por outro lado, mostrou que é possível mudar essa realidade, quando fala sobre a percepção a respeito do estudante alfabetizado. “A leitura e a escrita possibilitam ao educando condições de se tornar um cidadão crítico e consciente, capaz de se posicionar diante de sua realidade”. (BARBOSA E MONTECCHI, 2013, p. 126).

Uma das pesquisas faz a reflexão sobre o desenvolvimento dos estudantes do PROEJA FIC Pesca a partir da alfabetização e do letramento, considerados práticas de inclusão social, afirmando que,

Percebe-se também que os alunos do PROEJA FIC adquiriram o hábito de expor em público seus anseios quanto às suas necessidades sociais e divulgar em reuniões e eventos a satisfação de suas realizações adquiridas nesse processo de alfabetização e letramento. A partir das atividades trabalhadas com o professor como agente de transformação, este contribui para a construção de conhecimento e de autoestima onde o aluno é capaz de ler as armadilhas ideológicas e defender sua própria ideologia.” (VILA E MONTECCHI, 2013, p. 289).

Por fim, o trabalho de dissertação realizado a partir das práticas do PROEJA FIC Pesca traz para discussão as possibilidades de emancipação dos sujeitos a partir da alfabetização e escolarização.

Podemos afirmar que se encontraram aqui traços da emancipação humana, por compreender que as ações decorrentes da participação no PROEJA FIC fizeram os sujeitos ressignificarem alguns modos,

hábitos e comportamentos e começaram a sentir-se pertencentes a essa sociedade, agora dotados de habilidades que melhoram sua comunicação, sua interação e, por conseguinte, a qualidade de seus relacionamentos e de suas vidas, isso com alguma independência conquistada, resultado do usufruto do direito à educação e à qualificação que lhe confere o exercício da cidadania. Não se cogita aqui a hipótese de emancipação política, ou mesmo de emancipação econômica, mas se eleva uma característica importante do processo aqui investigado: o poder transformador da escola na vida dos pescadores. (JESUS, 2013, p. 135).

Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos servem para conhecer e avaliar o projeto em vários aspectos, conforme os objetivos de cada pesquisa. São trabalhos importantes, tanto para o conhecimento sobre o PROEJA FIC Pesca como para a reflexão sobre características e demandas EJA.

CAPÍTULO III

SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E SOCIOLOGIA DAS EMERGÊNCIAS NO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO PROEJA FIC PESCA

*O mundo é uma escola
Nunca paramos de aprender
Aprendendo é que sabemos
O que devemos fazer.*

(José Rodrigues Leite, 63 - Estudante do PROEJA FIC Pesca)

Antes de falar propriamente sobre dados, da coleta à análise e discussões, apresento o texto escolhido para epígrafe deste parágrafo, que é o refrão de uma música composta por um estudante do PROEJA FIC Pesca. É uma das composições mostradas por ele quando fui visitá-lo para realização da entrevista. Na varanda de sua casa, local agradável, tendo ao fundo um quintal repleto de plantas e pássaros livres, sentamos e conversamos por aproximadamente uma hora e meia, incluindo o tempo da entrevista.

O primeiro verso resume a teoria que ocupa boa parte do tempo de professores, pesquisadores e estudantes nas academias, sobre a formação ao longo da vida, pelo trabalho, pela atuação social, cultural e política do sujeito, não se limitando ao espaço escolar. A segunda remete-nos ao princípio da educação para toda a vida, fala do ser incompleto, inacabado, que tem sempre o que aprender e ensinar. E para finalizar ele nos indica que o que fazemos é fruto do que construímos em termos de conhecimento, é o resultado do nosso desenvolvimento como ser, sujeito da nossa formação em construção, ou seja, como afirmou Santos (2010a, p. 58) “todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos.”.

São teorias debatidas por anos e anos nas universidades, mas que de forma resumida e bem objetiva se apresenta como conhecimentos de um trabalhador, pescador profissional, pai da família, que ficou afastado da escola desde os 14 anos de idade, e que só aos 62 anos conseguiu concluir o ensino fundamental, porque lhe foi apresentada uma oportunidade compatível com suas atividades profissionais e sua jornada de trabalho.

3.1 A experiência do PROEJA FIC Pesca contada pelos estudantes

Apresento a partir deste ponto um pouco da experiência dos estudantes entrevistados sobre o projeto, o que representou para eles frequentar a escola e participar das atividades do PROEJA FIC Pesca.

Nas entrevistas foram feitas duas perguntas para colher a opinião deles sobre o projeto. Uma pergunta (pergunta 44) foi: “Fale um pouco sobre a sua experiência em relação ao PROEJA FIC (o que achou que foi bom ou ruim e se valeu a pena os quatro anos de dedicação ao estudo)”. Esta pergunta foi feita com a intenção de conhecer o que os entrevistados pensam sobre o projeto com base na participação e na experiência de cada um ao longo dos quatro anos.

A outra pergunta (pergunta 46), última pergunta da entrevista, foi feita com o propósito de captar outras informações sobre o projeto ou qualquer outra questão que o entrevistado tinha vontade de falar e não foi contemplada nas outras perguntas. A pergunta era um convite para se expressar sobre o que não havia sido perguntado: “Mais alguma coisa que acha importante falar?”.

As respostas das perguntas foram copiadas para um arquivo de texto, um arquivo para cada pergunta, na ordem de respostas, do primeiro ao último entrevistado, facilitando a leitura, reflexão e identificação dos temas mais citados por eles, para definição de categorias a serem consideradas.

Sobre a experiência da vivência escolar, que para muitos foi a primeira oportunidade, foram identificados três temas mais frequentes, que são *amizade/convivência/solidariedade*, *satisfação* pela participação no projeto e a *valorização do conhecimento* construído ao longo dos quatro anos de estudo.

Sobre as falas livres da última pergunta, o que ficou mais evidente foi a manifestação pela *vontade de estudar*, primeiro a deles, quando dizem que queriam continuar; que o projeto devia ter continuado; ou que se o projeto voltar eles querem continuar. Depois a de outros colegas, quando mencionam que outras pessoas querem ou precisam estudar e o PROEJA FIC Pesca seria uma oportunidade.

3.2 Efeitos da formação escolar e profissional na vida dos trabalhadores

Partindo da premissa de que o PROEJA FIC Pesca tinha como objetivo possibilitar o acesso à educação formal e à qualificação profissional, numa perspectiva de formação crítica e emancipatória, através da pesquisa busquei conhecer os efeitos da formação escolar e profissional na vida dos trabalhadores e se os resultados, de alguma forma, contribuíram para ampliar a cidadania e a emancipação desses sujeitos em termos de conquistas pessoais e coletivas.

Para isso, na entrevista realizada utilizei uma pergunta objetiva e um conjunto de três perguntas abertas. A pergunta objetiva foi para saber o que o estudante costuma ler com mais frequência, apresentando como opções de respostas, jornal, revista, livro, a bíblia/textos religiosos, e outros, para indicação livre do entrevistado. Esta questão teve a finalidade de verificar se foi criado o hábito de leitura entre os estudantes e que tipo de leitura estão praticando, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 13: Hábito de leitura dos entrevistados

HÁBITO DE LEITURA	
RESPOSTA	QTDE
Jornal	11
Revista	4
Livro	17
Textos religiosos	13
Outro	10

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Cada estudante podia assinalar até duas opções a respeito dos seus hábitos de leitura. Dos quarenta e dois entrevistados, sete estudantes responderam que não têm o hábito de leitura. Uns por problemas nos olhos, como é o caso da entrevistada E11 (62), quando diz: “Eu não sei bem ler, é mais para assinar o nome. Minha vista escurece, era para eu operar essa vista minha, ela escurece de uma vez”. Outros não conseguiram dominar a prática da leitura, como relatou a entrevistada E23 (62): “Ainda não entrou nada na minha cabeça, só consigo escrever meu nome, mas eu queria aprender mais.”

Os outros trinta e cinco estudantes declararam ter o hábito regular de leitura. Entre

eles, dezessete estudantes, o que representa a maioria, gosta de ler livros; a segunda opção mais citada, pela fala de 13 estudantes, foi a leitura de textos religiosos, incluindo a bíblia; a terceira opção mais citada foi a leitura de jornal, lembrada por onze entrevistados. O hábito de leitura, sozinho, já aponta para uma mudança significativa na vida dos entrevistados, considerando que a maioria deles (23 entrevistados) não tinha frequentado escola antes e 25 estudantes não eram alfabetizados quando entraram para o PROEJA FIC Pesca.

Quando a entrevistada E23 (62) disse que “Ainda não entrou na minha cabeça [...]”, refere-se ao tempo de estudo no projeto, que não foi suficiente para que ela tivesse domínio da leitura. Uma senhora trabalhadora, com sessenta e dois anos, que nunca havia estudado antes, para ela o tempo de aprendizado necessário pode ser outro, diferente do tempo definido pela escola padrão, diferente também do tempo determinado pelo PROEJA FIC Pesca. Deve ser um tempo próprio, que é dela, e que deve ser respeitado em função das suas necessidades e do seu desenvolvimento. O tempo pensado para a escola hegemônica é um tempo padrão, presumindo-se que todos aprendem em um tempo relativamente igual. O conhecimento é fatiado em parcelas, e para cada parcela é determinado um conteúdo e designado um tempo. O estudante precisa se enquadrar no tempo determinado pela escola para obter êxito.

O objetivo da Sociologia das Ausências é ampliar o presente, através de experiências existentes, pela reflexão sobre as ações que são viáveis e não são consideradas pela realidade hegemônica. A escola pensada e apresentada pelo sistema dominante obedece rigorosamente um tempo linear, com uma progressão baseada em fatias de conhecimentos que devem ser construídos em cada fatia de tempo. Quando não se adapta a esse modelo o estudante tende a se considerar incapaz, ou não realizado conforme sua expectativa em relação ao que foi proposto. No caso do PROEJA FIC Pesca, apesar do conteúdo ter sido discutido com os estudantes e avançado progressivamente, conforme o desenvolvimento de cada turma, houve um tempo limitado para que esse conteúdo fosse absorvido por eles.

Entre as três perguntas abertas, a primeira (pergunta 24) teve o propósito de detectar os motivos que levaram cada estudante a participar do projeto: “O que te motivou a participar do PROEJA FIC?”. Para análise, todas as respostas foram organizadas em um arquivo de texto (resumo 24), do primeiro ao último entrevistado, facilitando a identificação dos temas recorrentes para posterior definição de categorias.

A segunda pergunta (pergunta 33) foi: “O que significa para você poder ler e escrever?”. O objetivo da pergunta foi verificar a opinião de cada estudante entrevistado sobre a importância de saber ler e escrever, com base nas suas percepções construídas mediante a participação no projeto. Nas respostas a esta pergunta, vários entrevistados responderam com uma análise da contradição entre o **não saber** e o **saber** ler e escrever, comparando, a partir da própria vivência, entre aquele que sabe ler e escrever e aquele que não sabe. Para análise das repostas, as falas foram organizadas em um arquivo de texto (resumo 33) com uma tabela de duas colunas, com as duas condições apresentadas conforme nas respostas dos entrevistados.

A terceira pergunta (pergunta 45) foi: “O que pode falar sobre você antes e depois do PROEJA FIC? (se alguma coisa mudou na sua vida, o que mudou e como mudou, por causa do estudo)”. Esta pergunta foi feita com a intenção de identificar, baseado na percepção de cada entrevistado, o que mudou na sua vida, em função da alfabetização e/ou escolarização e os efeitos dessa escolarização no seu dia a dia. As respostas foram copiadas em um arquivo de texto (resumo 45), organizadas em duas colunas, representando o antes e o depois do projeto, facilitando assim a identificação das mudanças descritas pelos entrevistados.

Ao analisar o conteúdo das respostas dadas pelos entrevistados, foi feita a leitura e a reflexão de cada resposta, nos seus respectivos arquivos, em busca de conceitos e opiniões em eixos comuns entre a maioria das respostas, para então detectar, à luz da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências, as categorias de análise a serem consideradas para estudo.

Segundo Bardin (2011, p. 145), “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.”. A categorização foi definida pelo critério da semântica, ou seja, por temas, juntando-se respostas que fazem alusão aos mesmo tema.

Após a organização das respostas por temas e identificadas as falas mais frequentes, foram reunidas em um quadro os temas identificados e a quantidade de ocorrência deles em cada arquivo. Pelo quadro foi possível verificar a repetição de alguns temas em mais de um arquivo, o que representa a sua presença nas respostas a mais de uma pergunta.

Para investigação sobre os efeitos da escolarização na vida dos estudantes, foram identificados três temas mais valorizados nas respostas dos estudantes, que, em ordem decrescente são: *Autonomia*, *Autovalorização* e *Autoconfiança*, ao mesmo tempo que foram identificadas temas dialeticamente opostos, como *Dependência*, *Autoinferiorização* e *Insegurança*, também apresentadas aqui em ordem decrescente, conforme a quantidade de repetição nas respostas.

A relação dialética entre os temas, *Autonomia vs Dependência*, *Autovalorização vs Autoinferiorização* e *Autoconfiança vs Insegurança*, permite pensar nas condições dos sujeitos, conforme apresentado por eles, antes e depois do projeto, o que significa antes e depois da alfabetização ou escolarização. As mudanças narradas por eles são alguns dos efeitos da escolarização na vida de cada um.

Quadro 14: Temas destacados entre as respostas das três perguntas

TEMAS	RESUMO 24	RESUMO 33	RESUMO 45
AUTONOMIA		12	22
DEPENDÊNCIA	9	12	12
AUTOVALORIZAÇÃO		15	16
AUTO INFERIORIZAÇÃO	4	9	12
AUTOCONFIANÇA			22
INSEGURANÇA			12

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Os temas aparecem no quadro acima, na primeira coluna, e cada dupla da relação dialética é apresentada na mesma cor. As outras três colunas indicam o arquivo resumo com as respostas de cada pergunta utilizada (24, 33 e 45). Os valores dispostos nas células de interseção entre o tema e o resumo indica o número de vezes que o tema foi identificado naquele conjunto de respostas. Por exemplo: o tema *Autonomia* foi identificado em 12 respostas da pergunta 33 e em 22 respostas da pergunta 45.

3.2.1 Analfabetismo e exclusão social: negação de cidadania

Como a maioria dos estudantes do PROEJA FIC Pesca não estavam alfabetizados quando entraram no projeto, achei importante verificar primeiro, pela ótica dos entrevistados, suas condições de cidadania e exclusão social enquanto não alfabetizados, ou seja, as

dificuldades encontradas para acessar direitos básicos e para se relacionar com outras pessoas ou grupos antes da escolarização. Assim será possível verificar se houve alguma mudança significativa para eles com a escolarização.

Para facilitar a compreensão dos dados, primeiro serão apresentadas manifestações que demonstram as condições de *dependência*, *autoinferiorização* e *insegurança*, percebidas antes da escolarização, conforme apareceram nas respostas de cada questão. Na sequência serão apresentados depoimentos que demonstram a superação da condição inicial, com o surgimento dos sentimentos de *autonomia*, *autovalorização* e *autoconfiança*, depois de escolarização.

O sentimento de *dependência*, percebido 33 vezes entre as respostas das três perguntas, foi citado referindo-se à condição de quem não é alfabetizado, como era o caso de 25 estudantes, entre os 42 entrevistados, considerando 1 estudante que só lia e não escrevia, que dependiam de outras pessoas para a realização de tarefas básicas, tornando-os dependentes de familiares, parentes, amigos e as vezes até de desconhecidos.

Em respostas sobre os motivos da participação no PROEJA FIC Pesca, a entrevistada E16 (60) disse: “Porque tinha vontade de aprender. Vontade de mandar na gente mesmo, porque você sabendo a leitura você manda em você mesmo. Eu vou ficar dependente de mim mesma”. Enquanto a entrevistada E21 (58) respondeu: “A vontade de aprender. Queria aprender. É ruim demais a gente não saber ler. Ia no mercado comprar uma coisa, já estava em cima daquela coisa, tinha que perguntar para os outros. Uns respondiam certo, outros riam”.

Ao responder sobre o significado de ler e escrever, o entrevistado E12 (50) disse: “chegava uma água, uma luz [referindo-se às contas] e eu tinha que perguntar para os outros”. E a entrevistada E30 (42) disse: “Para quem não sabe ler, é muito difícil, passa por muita dificuldade, tem que perguntar, outra pessoa tem que levar, acompanhar, fica dependente de outra, de filho, de esposo, de qualquer outra pessoa”.

E, respondendo sobre antes e depois do PROEJA FIC Pesca, o entrevistado E36 (62) falou sobre a dificuldade que tinha para preencher a guia de pesca: “Eu não sabia preencher a guia para transportar meu peixe. Hoje eu sei preencher. Antes eu pedia, não sabia se estava certo ou errado, só assinava meu nome. A pessoa podia me sabotar”. E o entrevistado E32 (60) disse: “Por exemplo, o senhor pega uma carta, tem que pedir para uma pessoa ler. Uma

coisa que não é para o outro saber”.

Um cidadão dependente não é um cidadão em gozo pleno dos seus direitos civis e políticos. Até o seu direito de ir e vir pode depender de alguém que o conduza. Como lembra Freire (2007, p. 47), a cidadania está diretamente relacionada com as condições de acesso aos direitos e cumprimento dos seus deveres de cidadão.

Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento. (GADOTTI, 2013, p. 22)

No caso dos entrevistados, são trabalhadores adultos, pais e mães de famílias, privados de exercerem com autonomia algumas tarefas básicas do dia a dia. Como já vimos sobre a Educação de Jovens e Adultos, o analfabetismo é consequência da falta de política eficiente para garantir a escolarização das crianças, que perdurou ao longo do século passado, gerando o acúmulo de adultos não alfabetizados, o que os coloca em condições de dependência e inferioridade em relação aos alfabetizados.

Quando a entrevistada E21 (58) diz que ia ao mercado e tinha que perguntar sobre o produto que queria comprar, mesmo estando em frente ao produto, ou o entrevistado E12 (50) diz que tinha que perguntar sobre o valor da água ou da luz, estando com as contas em mãos, e o entrevistado E32 (60) que diz que tinha que pedir para outro ler uma carta endereçada a ele, entre outros depoimentos parecidos, demonstra um grau de dependência que é imposto a um grupo de trabalhadores importantes para o desenvolvimento do município. É uma categoria de trabalhadores extremamente importante para o fornecimento do peixe como alimento para a população, mas torna-se invisível na hora de acessar o direito fundamental de ter acesso ao sistema educacional para construir sua formação e sua independência.

A dependência demonstrada não existe por opção ou falta de interesse deles, mas é assim que o sistema hegemônico faz parecer, quando disponibiliza escolas às quais eles não conseguem frequentar, pela particularidade das suas atividades profissionais, no caso dos pescadores, e condições de sobrevivência mesmo, no caso deles e demais trabalhadores. Os estudantes do PROEJA FIC Pesca, na sua maioria, fazem parte de um grupo de trabalhadores

de baixa renda, que vive em condições precárias, com pouca infraestrutura, em bairros da periferia, longe de escolas da EJA.

No caso do pescador, ainda tem como agravante as características do seu trabalho, o que o diferencia de outras categorias de trabalhadores. Conforme Santos (2006a, p. 787-788) são diferenças impostas e ao mesmo tempo naturalizadas pelo sistema dominante, constituindo uma hierarquia social e resultando em uma relação de dominação. Assim como a dependência percebida em relação a tarefas do cotidiano, como demonstrado na fala dos entrevistados, em função dessa condição de dependência e também da sua condição financeira e social, hierarquicamente tornam-se dependentes em relação a outras categorias consideradas superiores, como por exemplo, os empresários compradores do seu produto (o peixe), incluindo os atravessadores.

O sentimento de *autoinferiorização* foi explicitado 25 vezes nas falas dos entrevistados, também entre as respostas das três perguntas, conforme demonstrado anteriormente no quadro com os temas.

Nas respostas sobre o motivo da participação no projeto, o entrevistado E12 (50) disse: “Eu tinha vergonha até de chegar em uma pessoa para conversar com ela, parecia que eu não sabia nem conversar”. A entrevistada E26 (42) disse: “Porque eu ia em algum lugar assinar alguma coisa, eu passava até vergonha, tinha que por o dedão. Eu via todo mundo assinando e pensava: será que eu não vou aprender nem fazer o nome?”

Respondendo sobre o que significa ler e escrever, o entrevistado E32 (60) disse que: “O senhor não saber fazer uma coisa e ter que pedir para outro fazer, é mesma coisa que ser cego”. O entrevistado E4 (47) disse: “se você não souber ler e escrever, que conhecimento você tem?”. E o entrevistado E18 (57) disse que: “Quem não sabe ler e escrever não sabe de nada, é um tapado”.

Nas suas respostas eles demonstram como se sentem ou sentiam desvalorizados por não serem alfabetizados, inclusive desconsiderando todo o conhecimento construído ao longo de uma vida sofrida de muito trabalho, conforme responderam os entrevistados E4 (47) e E18 (57), como se toda produção de conhecimento fosse exclusividade da escola. O conhecimento produzido por esses trabalhadores fora e antes do ambiente escolar é tido como não existente. Pela lógica da Monocultura do Saber e do Rigor, conforme Santos (2007, p. 29), o

conhecimento que tem valor é o saber científico, os demais conhecimentos não têm o rigor do saber científico e nem validade. Dessa forma, os conhecimentos dos trabalhadores, construídos fora da escola e ao longo de muitos anos de vida, no trabalho e nas relações sociais, não são considerados como válidos por eles mesmos, que consideram como conhecimentos válidos os construídos na escola. É a produção da não existência, a ocultação de conhecimentos populares. O pensamento hegemônico contamina a sociedade de forma que passa a ser natural o não reconhecimento de saberes populares por parte da população.

A sabedoria dos pescadores e demais trabalhadores são tão válidos quanto o conhecimento científico, cada um construído sobre práticas e métodos diferentes. Assim, o recomendável é a articulação entre ambos, para a desocultação de práticas e experiências do presente, construção de novos conhecimentos e descoberta de possibilidades viáveis para o futuro. Como Ecologia dos Saberes, o PROEJA FIC Pesca considerou e valorizou o conhecimento trazido por cada um para, a partir daí, construir novos saberes, tanto na formação escolar como na formação profissional.

Nas respostas sobre antes e depois do PROEJA FIC Pesca, alguns entrevistados falaram como se sentiam inferiorizados antes do projeto, por não serem alfabetizados, como disse o entrevistado E34 (60): “Eu me considerava uma pessoa muito inferior antes do PROEJA. Quando a gente é analfabeto a gente é desacreditado com a gente mesmo”. Também reforçado pela entrevistada E11 (62), que disse: “[...] eu não sabia estudar, não sabia escrever. [...] Eu fiquei muito com vergonha quando entrei na sala com os outros que sabem mais. Nunca peguei na caneta, minha caneta era a enxada”.

A *autoinferiorização* expressada nas falas dos entrevistados tem o significado da desvalorização sentida pelo trabalhador em relação a ele próprio, do sentimento de desvalorizado e inferior em relação ao outro, em função das suas limitações causadas pela falta de alfabetização. Esse sentimento é tratado por Freire como autodesvalia, considerado um sentimento característico do trabalhador oprimido, como resultado do que ele imagina de si na percepção dos opressores. “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude e tudo isso, terminam por se convencer da sua 'incapacidade'” (FREIRE, 2005, p. 56, destaque do autor). A visão que eles têm deles mesmos é uma visão inferiorizada, de quem não sabe, comparada à visão que eles têm dos que estudaram, de quem sabe, o que pode gerar

um sentimento de subordinação.

A percepção da *autoinferiorização* remete também à relação hierárquica criada pela Monocultura da Naturalização das Diferenças, já tratada anteriormente, também chamada por Santos (2006a, p. 787-788) de lógica da classificação social. A não-existência é produzida em forma de inferioridade, que por ser naturalizada não pode ser superada, ou seja, o indivíduo que é inferior, por sua condição social, sua classe, sua categoria profissional, entre outros, não pode ser uma alternativa acreditável para quem é superior. De tão perverso, o sistema dominante hegemônico faz com que o indivíduo inferiorizado deixe de acreditar nele mesmo, na sua capacidade e no seu conhecimento. Em contraposição, o autor apresenta a Ecologia do Reconhecimento, como procedimento para “descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é”. (SANTOS, 2007, p. 35). Para o autor, as hierarquias devem ser descartadas para verificação do que resta como diferença.

No caso dos estudantes do PROEJA FIC Pesca, desconsiderando a hierarquia do rico sobre o pobre, do que reside no centro sobre o que reside na periferia, do estudado sobre o não alfabetizados, entre tantas outras formas de hierarquias sociais decorrentes das disputas de poder fomentadas pelo sistema capitalista neoliberal, o que resta como diferença são as oportunidades disponíveis para eles e para outros, além da atividade profissional dos pescadores. O projeto surgiu então, para eles, como a oportunidade que até então eles não tinham acesso.

Por fim, a percepção de *insegurança* está presente em 12 respostas da pergunta 45, expressada como uma consequência da não alfabetização e baixa escolaridade antes da participação dos entrevistados no PROEJA FIC Pesca.

Respondendo sobre antes e depois do projeto, a entrevistada E19 (53) disse: “Sem estudo é diferente demais, porque o senhor não sabe entrar em um lugar, vai em um banco não sabe de nada, não entende de nada, não sabe nem ver todas aquelas letras no caixa”. Reforçado pelo depoimento da entrevistada E16 (60) que disse: “Eu ia no banco e ficava muito recuada, tinha cisma até de conversar com as pessoas”.

O acesso à escola sozinho não garante cidadania, ele é também um dos direitos do cidadão, mas facilita o acesso a outros direitos. É um direito que, sendo negado, indiretamente

o indivíduo fica distante de outros direitos fundamentais, por desconhecimento ou por condições limitadas de se movimentar nos meandros da sociedade. A alfabetização possibilita à pessoa maior segurança e melhores condições de sobrevivência. Para Gadotti (2013, p. 21), “o analfabetismo é, por ele mesmo, uma forma de insegurança; porque a pessoa alfabetizada tem melhores chances de emprego, tem mais capacidade de defender seus direitos e participar da vida social e política.”.

Os sentimentos de *dependência*, *autoinferiorização* e *insegurança* fazem parte de um pensamento de subordinação imposto pelo sistema hegemônico, que está enraizado na consciência popular, como parte da estratégia de dominação do sistema opressor. Santos (2007, p. 31) demonstra como isso é produzido pelas lógicas ou monoculturas de produção de ausências. Segundo o autor, pela Monocultura da Escala Dominante, há uma escala superior que determina uma hierarquia, pela qual a realidade local (invisível, descartável) não é digna como alternativa crível a uma realidade global (hegemônica). Por esta lógica, o conhecimento popular, ocultado, é inferior ao conhecimento científico. De forma análoga, o não alfabetizado é inferior ao alfabetizado, o pobre é inferior ao rico.

Os depoimentos dos entrevistados demonstram que, com a participação no projeto, a alfabetização e a elevação de escolarização, com o processo de formação e construção de conhecimentos que se iniciou, esses sentimentos de *dependência*, *autoinferiorização* e *insegurança* foram ou ainda estão sendo substituídos por sentimentos de *autonomia*, *autovalorização* e *autoconfiança*, que serão apresentados em seguida.

3.2.2 A escola dos pescadores como instrumento de inclusão social

A percepção de *autonomia* está presente em 34 respostas das perguntas 33 e 45, como referência à *autonomia* dos sujeitos, construída no processo de formação durante o PROEJA FIC Pesca. Refere-se às condições de realização de diversas tarefas importantes para eles, que antes só podiam ser realizadas com a ajuda de outros.

Respondendo a pergunta sobre o que significa ler e escrever, a entrevistada E26 (42) disse que: “Quando a pesca fecha tem que mexer com um monte de documentos, do Ministério do Trabalho, do banco. Antes era só meu marido que mexia com isso para mim, agora eu consigo fazer sozinha”. No mesmo sentido a entrevistada E13 (60) disse: “A gente sabendo ler a gente vai para qualquer lugar”. E o entrevistado E4 (47) disse: “Saber ler e

escrever, saber somar as mensalidades, já te ajuda, não precisa ficar pedindo [...] é tanto que vai pagar, então já sabe quanto vai guardar para aquela situação”, referindo-se ao controle financeiro familiar.

Em resposta à pergunta sobre antes e depois do projeto, a entrevistada E1 (60) disse: “Eu sou capaz de tomar uma decisão que eu não tomaria. [...] Hoje eu sou capaz de muita coisa que eu não era capaz antes”. A entrevistada E6 (56) disse: “Hoje eu vou ao mercado, eu sei olhar preço, eu sei comprar, sei quanto de troco tem que voltar. Melhorou muita coisa”. Ao ser perguntado se ajudou no seu trabalho, disse: “Ajudou, para somar meus peixes, fazer meu peso, tudo isso”. E a entrevistada E19 (53) disse: “Antes era só o salário do meu marido, era muito difícil, agora não. [...] Já fiz curso de corte e costura e curso de computação”. Ela contou que está prestando serviço como costureira e ajudando na renda familiar. Disse que pesquisa modelos na Internet e está aparecendo bastante serviço de costura para fazer.

A alfabetização atua como um instrumento de inclusão social e acesso à cidadania, proporcionando aos sujeitos, entre outras coisas, a mudança dos sentimentos de *dependência* em sentimentos de *autonomia*, encorajando-os a querer ser mais. Para Freire (2007, p. 59), “Que a alfabetização tem que ver com a identidade individual e de classe, que ela tem que ver com a formação da cidadania, tem.”. Mas para o autor, apenas o domínio da leitura e da escrita não são suficientes para o gozo da cidadania plena, é necessário que a educação não seja uma ação neutra, ao contrário, precisa ser realizada como um ato político.

A educação neutra só interessa ao sistema dominante. Segundo Rodrigues (2002, p. 104-105), das relações de dominação, relações sociais, econômicas e políticas, que são relações materiais de reprodução da vida humana, é que brotam as ideias consideradas dominantes, que são difundidas à população principalmente através da educação. A educação é ideal para reprodução das ideias dominantes, ideias hegemônicas. Ao fugir da neutralidade, ao contrariar o sistema, o educador pode construir com seus educandos uma educação problematizadora, desafiadora, crítica, que não seja limitada à burocracia dos conteúdos preestabelecidos, portanto, política e transformadora. O sentimento de *autonomia* dos estudantes pode ser um elemento facilitador para a construção de uma educação que não seja neutra.

Agindo no sentido da sociologia das emergências, que contrai o futuro representado

por um vazio, segundo o tempo linear, substituindo-o por um futuro de possibilidades, o PROEJA FIC Pesca proporcionou aos estudantes vislumbrar novas perspectivas de atuação, tanto no campo do trabalho como nas relações sociais. Para Santos (2007, p. 796), “a sociologia das emergências amplia o presente, juntando ao real amplo as possibilidades e expectativas futuras que ele comporta”. É pela ampliação do presente com possibilidades concretas que se dá a contração do futuro, que deixa de ser um vazio infinito, dado como certo pelas condições já determinadas pelo presente, como quer a racionalidade preguiçosa da ciência moderna.

A percepção de *autovalorização* apareceu em 31 respostas, também entre as perguntas 33 e 45, quando os entrevistados demonstraram um sentimento de valorização, agora na condição de alfabetizados e/ou com maior escolaridade em relação a quando entraram no projeto.

Entre as respostas à pergunta sobre o significado de ler e escrever, o entrevistado E2 (37) disse: “Serei uma referência para os meus filhos né!”. O entrevistado E15 (66) disse: “A pessoa que sabe ler e escrever, ela é mais informada, tem mais conhecimento das coisas, principalmente daquilo que ela tem direito e muitas vezes não vai atrás porque desconhece seus direitos”. E o entrevistado E34 (60) afirma que: “Uma pessoa saber ler e escrever ele está começando a participar da sociedade. Eu tinha uma dificuldade muito grande de chegar em uma pessoa estudada. E hoje não, se precisar ir lá no prefeito, eu tomo um banho, visto minha roupa e vou: “sr. prefeito, é isso, isso e isso”. É um desenvolvimento muito grande na vida da gente”.

A alfabetização e a escolarização desses adultos trabalhadores proporcionou a eles condições de acesso a direitos, dos quais foram privados durante toda a vida, incluindo a própria educação. Muitos não tinham consciência sobre esses direitos, como afirmou o entrevistado E15 (66), acima, devido ao analfabetismo. E, pela forma como são construídas as oportunidades de acesso à educação para os trabalhadores adultos, muitos ainda vão continuar sem esse direito. Como nos diz Arroyo (2005, p. 41), “o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são um gravíssimo indicador de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos.”. A fala do autor data de dez anos, mas, considerando o avanço da educação de jovens e adultos nos últimos dez anos, como vimos no capítulo I, sobre a constituição da EJA no Brasil, serve para os dias atuais.

E respondendo à pergunta sobre antes e depois do projeto, a entrevistada E39 (44) disse: “Esse projeto me desenvolveu, deixei de lado aquela depressão, ganhei uma experiência, ganhei mais saúde, mais força, hoje eu posso falar que estou sendo uma pessoa realizada”. O entrevistado E42 (64) disse: “Eu não tinha conhecimento, agora eu tenho conhecimento em tudo. Me sentia feliz quando estava lá na escola”. E o entrevistado E35 (64) disse que: “Nós somos aquelas pessoas, na linguagem comum, nós somos instruídos. Não é mais aquele sim senhor, abaixa a cabeça... não, fala com um aluno desses ele quer saber o que foi, o que é, tem explicação. Há um tempo não, era sim senhor e pronto, saía, e acabou”.

Os estudantes sentem-se valorizados e quando falam demonstram uma mudança no nível de consciência sobre eles mesmos, sobre quem são, sobre o que podem e devem fazer, seus direitos e seus deveres como cidadãos. Para Mészáros (2008, p. 65), é papel da educação atuar na “automudança consciente dos indivíduos” para transformação social. Não há como medir o que mudou, como mudou e o quanto mudou na consciência de cada estudante durante o processo de formação no PROEJA FIC Pesca, mas as mudanças ocorridas devem levá-los a outros questionamentos, outras buscas, em busca do querer ser mais, que é tão importante para a consolidação das mudanças na vida de cada um.

Por último, a percepção sobre a *autoconfiança* está em 22 respostas da pergunta sobre o antes e depois do projeto, quando eles falaram da confiança na capacidade de enfrentar e resolver os problemas diários, e para execução de tarefas que antes tinham dificuldades de realizar.

A entrevistada E39 (44) disse que: “Consigo conversar mais, me soltar mais, era um pouco fechada para a vida, hoje não, para mim foi ótimo”. O entrevistado E34 (60) disse: “Hoje eu me sinto uma pessoa evoluída, não tenho vergonha, sei entrar e sei sair em qualquer lugar que eu tiver que ir”. A entrevistada E29 (36) afirmou que: “Agora a gente já fica mais a vontade para resolver as coisas, para ir no mercado, fazer compra”. E o entrevistado E7 (60), referindo-se à comercialização do pescado, disse que: “Antes eu entregava lá e quem comprava que pesava e falava quanto deu. Se falasse trinta quilos era trinta quilos e pronto, acabou, porque a gente não sabia. Hoje eu chego ali e estou com o olho na balança, não me passa a perna mais não (risos)”.

O sentimento de *autoconfiança* surge como resultado da superação de obstáculos que

pareciam intransponíveis, como é o caso da capacidade de leitura, a capacidade de conversar e de se relacionar com os outros, capacidade de fazer tarefas básicas que antes não podiam fazer sozinhos. É a superação da dependência, que pode não ser ainda uma superação completa, em todos os sentidos, em todas as necessidades, mas pode ser o primeiro e mais importante passo para que se avance no sentido de uma emancipação cada vez mais abrangente.

As falas dos entrevistados expressam o sentimento de *autonomia*, *autovalorização* e *autoconfiança* em função da escolarização alcançada, são sentimentos de superação construídos ao longo do período de participação no projeto, consideradas a condição inicial e a formação de cada um. Demonstrem não só a satisfação pessoal pela condição de alfabetizados, mas a alegria pela inclusão social, acesso à informação, ao conhecimento e a direitos que antes não eram alcançados.

A participação dos entrevistados no processo de escolarização resultou em alterações nos sentimentos de *autonomia*, *autovalorização* e *autoconfiança*, ao passo que demonstraram nas suas falas que a falta de escolarização, principalmente para os que não são alfabetizados, impunha a eles condições de *dependência*, *autoinferiorização* e *insegurança*. São sentimentos e percepções que interferem diretamente na condição humana e de cidadania de cada um, podendo desencadear em cada pessoa a elevação ou diminuição da *autoestima*, bem como maior ou menor grau de *esperança*.

Autoestima é uma condição em que o sujeito se encontra em relação ao meio, influencia na maneira como ele se comporta em relação aos outros e a si mesmo, significa, segundo Ferreira (1999, p. 234), “valorização de si, amor próprio”. A autoestima de um indivíduo está relacionada ao que “os outros membros do grupo pensam dele”. (ELIAS E SCOTSON, 2000, p. 40).

E a *esperança* percebida na fala dos estudantes não tem o significado de esperar acontecer, de acomodar-se. É *esperança* no sentido de acreditar que é possível fazer diferente, na capacidade de atuar como agente da sua própria história, como ser inacabado e em busca do ser mais, consciente da sua responsabilidade pela luta diária, da necessidade do enfrentamento e superação dos conflitos historicamente construídos. Como disse Paulo Freire, *esperança* do verbo esperar, que significa ir atrás, não desistir, construir.

As falas dos estudantes, no sentido da *dependência* para a *autonomia*, da

autoinferiorização para a *autovalorização*, e da *insegurança* para a *autoconfiança*, sugere um certo grau de emancipação social dos estudantes, pelas conquistas deles enquanto sujeitos trabalhadores, que tiveram a oportunidade de acesso à escola e da construção de novos conhecimentos, saindo da condição de excluídos da sociedade, como reconhecido por um entrevistado em seu depoimento, como consequência das diferenças impostas a eles pelas suas condições sociais e de trabalho. É necessário que seja construída a emancipação baseada em novas relações entre o “respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2007, p. 62).

Para o autor, a emancipação tem sido pensada pela modernidade ocidental baseando-se no princípio da igualdade, sem o reconhecimento das diferenças. Quando todos os trabalhadores são considerados iguais para o acesso aos seus direitos, como por exemplo, a educação, um modelo de escola hegemônica é desenvolvido para todos, sem considerar as diferenças de grupos específicos, como é o caso do pescador, impedindo o grupo a ter acesso à escola.

3.3 Os desafios da continuidade da formação escolar

Com a possível elevação da *autoestima* e uma boa dose de *esperança*, foi despertada em muitos a vontade de continuar estudando, de continuar descobrindo um mundo cheio de novas possibilidades, tanto entre os que já haviam estudado antes como entre os que foram à escola pela primeira vez. Como visto em depoimentos feitos para o vídeo documentário e através da entrevista realizada para esta pesquisa, a oportunidade de estudar foi um acontecimento importante na vida deles, como afirmou um pescador, no vídeo documentário: “Pra mim está sendo bom porque o estudo entrou em mim como um sonho”. (PROEJA FIC, 2010, 18:22). Ou como diz outro pescador em outro momento do documentário: “Você quer estudar, quer aprender. Porque não teve, vamos dizer, oportunidade na infância, por um motivo ou outro, e hoje tem a oportunidade através do PROEJA FIC. E é fundamental para nós. Não pode acabar, tem que dar sempre continuidade”. (PROEJA FIC, 2010, 14:29).

Entre os estudantes entrevistados, nas suas respostas às perguntas abertas, o tema *oportunidade* apareceu em doze vezes entre as respostas da pergunta 24, sobre o que motivou o estudante a participar do projeto. Falaram do PROEJA FIC Pesca como uma oportunidade para os pescadores, devido ao calendário diferenciado, com aulas durante a piracema e só uma

vez por semana durante o período de pesca.

Durante a resposta sobre os motivos da participação no projeto, foi perguntado ao entrevistado E4 (47) se antes do projeto ele tinha vontade de estudar, respondeu que: “sim, tinha vontade, mas o espaço entre trabalho e estudo não dava, mas com essa oportunidade que podia ir só às sextas-feiras, aí deu para concluir novos estudos, mas se não fosse dessa forma, para eu ir todos os dias, todos os dias, como é que eu ia sobreviver? É do trabalho que tem como sustentar a casa né”. No mesmo sentido respondeu o entrevistado E14 (64) disse: “A oportunidade, porque as aulas eram de noite e no período da piracema”.

Ainda sobre os motivos que os levaram à escola, 29 entrevistados falaram da vontade e da necessidade de estudar. Todos demonstraram ter consciência sobre a necessidade da escolarização e que ela pode proporcionar melhores condições de sobrevivência. Falaram desde a vontade de aprender assinar o nome, que para quem sempre estudou parece ser uma conquista simples, até sonhos mais altos e mais elaborados baseados na escolarização.

Respostas como da entrevistada E5 (62), que disse: “Porque eu queria aprender ler, escrever, fazer conta”, ou da entrevistada E26 (42), que disse: “Porque eu tinha vontade de aprender escrever meu nome”, que parecem simples, mas que para eles faz bastante diferença. Ou respostas como da entrevistada E19 (53), que disse: “Foi a vontade de aprender a costurar”. E o depoimento do entrevistado E35 (64), que não confiou na proposta do PROEJA FIC Pesca, mas foi assim mesmo: “eu fui para experimentar. Tinha dúvida porque o Pescando Letras não deu certo. E depois era muita promessa, e aquelas promessas pareciam que não iam acontecer. Tinha promessa que ia continuar o projeto Pescando Letras, iam dar aulas para nós, e não vinha nada. Foi muita promessa. Até hoje nós temos problemas. Porque havia muita promessa e nada era concretizado. Então quando eu entrei no projeto PROEJA FIC Pesca eu até falei para a professora que não ia dar certo, mas eu ia tentar. E deu muito certo. Foi uma pena durar só quatro anos”.

O programa Pescando Letras foi criado em 2003 e coordenado pelo Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA). Tinha como objetivo a alfabetização de adultos e era destinado aos pescadores profissionais e aquicultores familiares. Segundo alguns pescadores, uma ou duas piracemas antes o programa foi proposto e desenvolvido na Colônia Z2 de Pescadores, mas não houve continuidade e nem deu o resultado prometido e esperado por eles, o que

gerou a frustração e desânimo entre os participantes.

No depoimento do entrevistado E35 (64) fica transparente a descrença dos trabalhadores nas propostas que são apresentadas a eles. Não acreditam mais que o Governo, neste caso representado pelo IFMT, pode fazer alguma coisa útil por eles. Isso é compreensível considerando-se todo o sofrimento imposto a eles pelas classes dominantes, durante uma vida inteira. Como lembrou Paulo Freire,

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de *cansaço existencial* que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*. O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre. (FREIRE, 2007, p. 51-52, destaque do autor).

A pessoa, de tão castigada pela condição que lhe é imposta, perde a esperança e não acredita mais que é possível construir um futuro diferente, melhor do que o presente, que é para ela a continuação do passado. E o que Santos (2006a, 2007) propõe com a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências é interferir nesse processo estático, onde o presente é reduzido, contraído e imposto pela lógica dominante das monoculturas, e o futuro é infinito e dado como certo, como reprodução do presente. Pela Sociologia das Ausências o presente deve ser expandido, ampliado pelos saberes e as experiências populares, contraditórios ao sistema dominante, para então, através da Sociologia das Emergências, vislumbrar um futuro cheio de novas possibilidades, um futuro dinâmico, que não está dado, mas que pode e deve ser construído junto com o ser humano que também é inacabado, daí a importância de cada um acreditar na sua capacidade e *esperançar* por um futuro diferente.

O pensamento de Boaventura está em concordância com o de Freire (2001, p. 17), quando afirmava que, para a superação do senso comum é necessário compreender a história e viver consciente de que existem possibilidades, em vez de acreditar em um futuro pré-determinado, que já está definido e não pode ser alterado. O tempo histórico é feito pelo ser humano, ao mesmo tempo em que este também se faz e se refaz. O PROEJA FIC Pesca, como instrumento de Educação Popular, executado em um espaço-tempo de possibilidades e por sujeitos trabalhadores e conscientes ou conscientizando-se da sua história, não pode desprezar o sonho. Segundo o autor, “é possível vida sem sonho, mas não existência humana e história sem sonho”. (FREIRE, 2001, p. 17).

Neste sentido, o PROEJA FIC Pesca foi subversivo em relação ao sistema hegemônico, com característica de movimento de Educação Popular, proporcionou a experiência de fazer diferente, experimentou a possibilidade da construção de um futuro diferente¹⁶, não dado, mas a ser construído, assim como os homens e mulheres que participaram do projeto, que puderam se redescobrir como seres inacabados, incompletos, mas confiantes, capazes, e agora podem acreditar na possibilidade de ser mais, de poder ser mais. Talvez estas características do projeto tenham sido um fator de encorajamento e alimento para o sentimento de esperança desenvolvido nos estudantes.

Entre as respostas das perguntas 44, quando o entrevistado era convidado a falar sobre a sua experiência em relação ao PROEJA FIC - o que achou que foi bom ou ruim e se valeu a pena os quatro anos de dedicação ao estudo, e da pergunta 46, em que cada um podia falar sobre mais alguma coisa que achasse importante, alguma coisa que não foi perguntada, destacaram-se sentimentos de amizade, satisfação e valorização do conhecimento. Ressaltaram a amizade constituída e fortalecida pela participação no projeto, a satisfação com os resultados alcançados e a valorização do conhecimento construído ao longo do processo de escolarização.

Sobre a amizade e o espírito de solidariedade constituídos pela participação nas atividades do projeto, o entrevistado E32 (60) disse: “Até lá na Colônia nós temos um grupo muito unido que são os que estudaram no PROEJA FIC”. E o entrevistado E4 (47) fala da sua relação com os colegas pescadores: “A amizade, eu não tinha amizade com eles, hoje não, a gente faz questão de ir no acampamento do outro cerrar um cafezinho”. E a entrevistada E30 (42) disse que: “O período que eu estava na escola tive um problema muito sério, as pessoas me acolheram, os professores, os colegas. Todo mundo me ajudava, então, isso foi muito importante também. Ligavam para mim, os colegas, as professoras, para saber como eu estava. Tudo isso me dava ânimo. Graças a Deus estou bem, já faz cinco anos isso. Era como uma família, tinha reuniões, tinha festas, era muito bom. Ver que alguém se preocupa com a gente é muito importante para mim.”.

Sobre a satisfação em participar do projeto, todos afirmaram que gostaram da participação no PROEJA FIC Pesca, como no depoimento da entrevistada E8 (45): “Para mim foi bom, porque a gente ganhou muita amizade, teve bastantes professoras, para mim não teve nada de ruim, foi tudo bom. [...] Por exemplo, a gente não saía de casa, não tinha como

conversar. Na escola foi desenvolvendo mais um pouco”. Ou a entrevistada E23 (62), que mesmo não tendo aprendido muito considera que foi bom: “Nem que eu não aprendi a estudar, ler, enxergar a leitura, mas eu me senti muito bem, eu senti que eu vivi mais. Não aprendi a ler, mas aprendi meu nome, aprendi a conviver com as pessoas. Viver no meio das pessoas, conversar, eu gostei demais”.

É importante chamar a atenção para o depoimento da entrevistada E23 (62), quando ela diz que mesmo não aprendendo a estudar, “ler, enxergar a leitura”, mas que ela aprendeu a conviver com as pessoas, além de ter aprendido assinar o nome, o que a faz se sentir bem. Diante do que foi revelado por ela, como avaliar o que aprendeu, se aprendeu e se o projeto foi eficiente ou não para ela? Não há o que se avaliar do ponto de vista de conteúdo, até porque, considerando ser uma pessoa idosa, uma trabalhadora que traz consigo uma história de muito sofrimento, o que ela sente e diz é mais importante que o conhecimento sistematizado e pensado pela escola. Para ela, o que ela aprendeu foi importante, mas era necessário que continuasse tendo a oportunidade de frequentar a escola, de continuar construindo novos aprendizados, na velocidade com que ela consegue se desenvolver.

Para Gadotti (2001, p. 33), “Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles.”. Partindo da ideia defendida pelo autor, o que os entrevistados aprenderam e como eles se sentem é tão ou mais importante do que a quantidade de conteúdos assimilados ou não. As relações sociais construídas entre eles, as professoras, os vizinhos de bairro, os colegas de trabalho, podem ser mais importantes para eles do que os conteúdos aprendidos ou não.

E sobre a valorização do conhecimento, que apareceu em 28 respostas da pergunta 44, a entrevistada E21 (58) disse que: “Para mim valeu, porque eu não sabia nada, então para mim tudo ali foi importante para minha vida”. Ou o entrevistado E35 (64) que disse: “Para mim valeu a pena. Me integrou à sociedade”. E o depoimento do entrevistado E9 (52): “Foi bom, eu concluí o ensino fundamental e trabalhei muitas coisas, revi muitas coisas que tinha esquecido já, valores que a gente aprendeu, principalmente para área da sociedade, e a oportunidade que tive de concluir e continuar no ensino médio que estou fazendo. Então para mim foi muito bom”. E na mesma linha a fala do entrevistado E42 (64): “Foi bom demais,

valeu a pena. Hoje em dia chego no banco, pego a senha, já vejo qual é o meu caixa. O eletrônico toca já olho para ver se é minha vez. Quero ler tudo o que tem lá. Vejo outros que não sabem ler nada e ficam perguntando”.

Quadro 15: Estudantes que pretendiam continuar estudando

QUERIA CONTINUAR ESTUDANDO	
SIM	38
NÃO	4
TOTAL	42

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Foi despertada na maioria dos entrevistados a vontade de continuar estudando, conforme aponta o quadro acima. Naturalmente que o desenvolvimento deles, o ritmo e o nível de construção de conhecimento foi variado, cada um de acordo com suas condições, como era esperado pela equipe de coordenação e professoras. Ao final do projeto não havia um nivelamento baseado no conhecimento adquirido. Como é percebido pelos depoimentos, uns avançaram mais que os outros, mas a maioria demonstrou vontade de continuar estudando.

Dos quarenta e dois estudantes entrevistados, trinta e oito manifestaram vontade de continuar estudando. Para muitos deles o PROEJA FIC Pesca foi a primeira escola, a primeira experiência de alfabetização e escolarização. Apenas quatro disseram que não querem mais estudar, um por problema na coluna e os outros três devido à idade. Como é o caso do entrevistado E35 (64) que disse: “Não quero mais. O estudo é uma coisa, se a gente quiser aprender tem que ser muito constante. Não adianta eu ir só uma semana e depois desaparecer. Para mim a idade já não compete mais. Esse negócio de escola ele priva muito a gente. É por causa disso. A vida da gente é curta, eu não vou ter muito tempo mais, então tem que ficar mais livre. Se eu tivesse começado com cinquenta anos, eu tinha chegado em algum lugar.”

Entre as respostas da pergunta 46, quando foram convidados a falar sobre o que quisessem, o que achassem importante e que ainda não havia sido falado, foram identificadas 16 manifestações pela continuidade do PROEJA FIC Pesca, 13 manifestações de interesse em continuar estudando e 9 manifestações a respeito de outras pessoas que querem estudar e não

têm oportunidade, para os quais uma escola nos moldes do PROEJA FIC Pesca seria uma oportunidade.

O entrevistado E34 (60) disse: “Eu acho importante se pudesse continuar, não para mim, mas para mais gente. Tem muita gente sentindo falta das coisas”. A entrevistada E39 (44) disse que: “Se pudesse voltar ou tivesse outro projeto eu entraria e continuaria estudando”. Ou como disse a entrevistada E1 (60): “Eu acho que deveria de novo voltar, [...] nem que não tivesse jeito de eu ir de novo, mas aqueles que querem aprender um pouquinho igual eu aprendi né, porque é a melhor coisa no mundo, eu acho, que aconteceu pra mim”. No mesmo sentido disse a entrevistada E31 (51): “Gostaria que continuasse. Se tivesse de novo eu ia querer participar. Se tivesse aula na escola aqui perto acho que teria bastante gente para estudar”. E o entrevistado E10 (47): “O projeto foi muito bom, só faltou que continuasse mais. Muita gente estava com vontade de estudar mas não tinha mais vaga”.

Como parte da Monocultura da Escala Dominante, para a escola hegemônica, o grupo de pescadores não é visível, eles são considerados integrantes do grupo maior de trabalhadores, como se todos fossem iguais, da mesma categoria, com as mesmas necessidades e características. Segundo Santos (2007, p. 31), na escala dominante, a realidade universal ou global é superior à realidade particular ou local, portanto, a realidade local ou particular é desprezível, descartada. Por essa teoria, o que é considerado global ou universal é suficiente e não pode ser substituído pelo que é local ou particular. Na esteira da globalização, a Educação de Jovens e Adultos nas escolas hegemônicas é pensada para os trabalhadores em geral, sem levar em conta as especificidades locais e particularidades de cada categoria de profissionais. Como Ecologia da Transescala, apresentada por Santos (2007, p. 36), defendendo a valorização do que é particular e local, mas articulando-se com o universal e global, o PROEJA FIC Pesca reconheceu o grupo de pescadores como uma categoria local, com suas características e necessidades específicas, respeitando as particularidades do seu trabalho, detalhes importantes que estiveram presentes em textos e demais atividades desenvolvidas durante o projeto, em articulação com conteúdos e regras da escola tradicional e hegemônica.

Quadro 16: Estudantes que continuaram estudando depois do PROEJA FIC Pesca

CONTINUA ESTUDANDO	
SIM	5
NÃO	37
TOTAL	42

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Infelizmente, dos trinta e oito entrevistados que queriam continuar estudando, apenas cinco foram para a escola depois do projeto, conforme os dados apresentados no quadro acima. Dos cinco entrevistados que se matricularam para continuar estudando, apenas três conseguiram continuar. Dois são homens, pescadores e estão pescando só durante o dia, a noite estudam em uma unidade do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Entre as três mulheres, uma não é pescadora, depois da alfabetização e escolarização no PROEJA FIC Pesca tornou-se costureira. Ela parou de ir à escola devido a problemas na coluna, a escola é longe e ia de bicicleta. As outras duas são pescadoras e estavam pescando só durante o dia. Uma delas estava matriculada no CEJA, mas parou de estudar porque precisou ajudar o filho que trabalha a noite vendendo lanches em um *trailer*. A outra entrevistada continua estudando a noite em uma turma de EJA, em uma escola estadual perto da sua casa.

Entre os outros trinta e três entrevistados que não continuaram estudando, vários foram os motivos apresentados. Entre os pescadores, o trabalho foi motivo mais citado como impeditivo de frequentar a escola. Foi o que não permitiu estudar antes do PROEJA FIC Pesca e continuou após o projeto. Em segundo lugar entre as justificativas está a distância da escola e o local onde o trabalhador mora. Como grande parte mora em bairros distantes do centro, como é o caso dos moradores do Jardim das Oliveiras, onde algumas ruas não são iluminadas. Muitos estudantes são idosos e não andam de bicicleta – transporte popular mais utilizado em Cáceres. E menos citado, mas que também merece destaque, o terceiro motivo é a junção, na mesma sala, de idosos e adolescentes.

Ao responderem a pergunta sobre os motivos pelos quais não continuaram estudando, ficou evidente a dificuldade que os pescadores têm para frequentar a escola tradicional. O entrevistado E4 (47) disse: “[...] porque não teve outro projeto igual, porque ou eu fico no rio ou vou para a escola, e se eu for só para a escola aqui em casa vai passar falta

das coisas né”. A entrevistada E21 (58) disse: “Porque não tem escola para a gente. [...] por causa de nós acamparmos, mas se for todo final de semana, como na sexta-feira, tem condições sim. Na piracema nós podemos ir todos os dias”. E a entrevistada E27 (49) disse que: “Não continuei por causa da dificuldade de ter que frequentar as aulas todos os dias. Como eu pesco não tenho condições de estar todos os dias na sala de aula”.

Conforme a Monocultura do Tempo Linear, o modelo hegemônico de escola tem um tempo genérico definido e considerado ideal, da alfabetização à graduação. E dentro dessa organização cartesiana, com períodos e conteúdos pré definidos para cada etapa de escolarização, cada escola tem um calendário de atividades anuais, ao qual os estudantes precisam se adaptar. Contrapondo essa monocultura, a Ecologia das Temporalidades, que segundo Santos (2007, p. 33-34), reconhece “que cada forma de sociabilidade tenha sua própria temporalidade”, orienta que não seja considerado apenas o tempo linear como única temporalidade válida. De forma análoga, a experiência do PROEJA FIC Pesca mostrou que, para os adultos trabalhadores, o tempo da escola precisa ser o tempo necessário de cada um. O que um consegue desenvolver em um ano, para outro pode ser necessário dois, três ou mais, cada um tem seu tempo. O que dificulta o acesso à escola para os pescadores, entre outras coisas, é o calendário genérico, que apresenta um ciclo de tempo anual, fixo, que se repete a cada ano, incompatível com o ciclo do calendário da pesca. O PROEJA FIC Pesca mostrou que é possível uma escola com calendário acompanhando o calendário da pesca, possibilitando aos pescadores o acesso à educação e respeitando o seu tempo e sua atividade profissional. A Pedagogia da Alternância é uma metodologia alternativa que possibilita a flexibilização do calendário escolar e pode ser utilizada na escola de pescadores.

Entre os que não são pescadores e mesmo entre os pescadores, a distância da escola dificulta o acesso à educação. Como respondeu a entrevistada E1 (60): “[...] para mim ficou fora de mão, porque eu não ando de bicicleta, moto a gente não tem, para pagar mototáxi como que ia pagar?”. No mesmo sentido respondeu a entrevistada E5 (62): “Porque não tem companhia para ir, é muito longe, ficou longe demais, então eu desisti”, referindo-se à unidade do CEJA mais próxima, perto do centro da cidade. E a entrevistada E31 (51) disse que: “Se fosse mais perto eu ia continuar. Porque não tive oportunidade quando era nova, não podia estudar. Agora que eu posso, gostaria de estudar. Já consegui aprender a ler e escrever”.

Conforme a Monocultura da Naturalização das Diferenças, o grupo de pescadores e

demais trabalhadores participantes do PROEJA FIC Pesca fazem parte, na sua maioria, da população de baixa renda, para os quais não há muitos recursos públicos disponíveis. Moram na periferia, sem esgoto, muitos sem água encanada, sem transporte, sem assistência médica, longe da escola e, portanto, com condições mínimas ou até sem condições de frequentar a escola de EJA. O governo disponibiliza a escola perto do centro e para quem tiver condições de chegar e de se manter durante o ano, sem nenhuma alternativa para aquele morador pobre da periferia. Como Ecologia do Reconhecimento, o PROEJA FIC Pesca disponibilizou uma escola diferenciada, com calendário específico para os pescadores, próximo da região onde reside grande parte deles, ofereceu um auxílio de R\$ 100,00 por mês para facilitar a permanência do estudante na escola, ofereceu material escolar, uniforme, formação profissional e trabalhou valorizando o conhecimento do estudante trabalhador e respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um.

E sobre estudar adultos com adolescentes, o entrevistado E12 (50) disse que: “Cheguei lá [referindo-se ao CEJA], só eu de adulto no meio daquela turma, aí eu desisti”. Ao ser perguntado se encontrou dificuldade para estudar entre os jovens ele respondeu: “Isso! Aí já começaram a tirar sarro de mim, aí eu vim embora”. E o entrevistado E22 (50) disse que: “Tentei, mas não consegui. Fui um dia só e depois desisti. Porque lá não tinha condições de nós ficarmos. Ficavam rindo, debochando de nós. Os professores quase não davam muita atenção”. Ao ser perguntado se na sala tinha mais estudante da idade dele, respondeu: “Não, eram todos menores, não tem jeito de estudar juntos”.

Para dar continuidade ao processo de formação, havia necessidade de pelo menos três opções a serem desenvolvidas: Um grupo de trinta e cinco estudantes queria fazer PROEJA ensino médio no IFMT Campus Cáceres, não são pescadores, trabalham em outras atividades e poderiam estudar a noite de forma regular; um grupo de pescadores e outros profissionais queriam fazer ensino médio na EJA ou nas unidades do CEJA; e um grupo de estudantes que ainda não se sentiam preparados para o ensino médio precisavam continuar estudando no PROEJA FIC Pesca.

A direção do IFMT Campus Cáceres (gestão 2013-2016) não abriu uma turma de Agroindústria no período noturno para atender aos estudantes do PROEJA FIC Pesca, mesmo já existindo um curso em andamento no campus, optou por encerrar o curso. Os pescadores que foram para o CEJA não conseguiram ir para as aulas todos os dias, ficaram sem opção de

estudar. Como o projeto foi encerrado em fevereiro de 2014, quem ainda não estava em condições de ir para o ensino médio ficou no meio do caminho.

3.4 O trabalho associado como alternativa de produção

Durante o período de atividades do PROEJA FIC Pesca, entre a formação escolar e profissional, não foram trabalhados os conceitos de cooperativismo, economia solidária, trabalho associado, enfim, são temas que não foram abordados durante o projeto, por não constar na sua proposta pedagógica e também por não ter profissionais habilitados sobre socioeconomia solidária no IFMT Campus Cáceres.

Entretanto, em diversos momentos de conversa entre a equipe de coordenação, professores e estudantes, nas rodas de conversa, nas reuniões, principalmente durante e depois das aulas técnicas de industrialização do pescado, foi demonstrada a preocupação de alguns estudantes em relação à produção do pescado, que é importante para o aproveitamento de peixes com baixo valor comercial, mas que é inviável para comercialização se produzido individualmente.

Para a produção individual e artesanal, a capacidade de produção é limitada e não é favorável para comercialização. Para produção em maior escala é necessário organizar uma equipe de produção e utilizar equipamentos profissionais, como os que foram utilizados no laboratório de agroindústria do IFMT durante as aulas.

Assim surgiu a discussão sobre a necessidade da associação para o trabalho, em forma de cooperativa ou outra forma que seja viável para a comunidade de pescadores e população ribeirinha. Com base nessa necessidade incluí na minha proposta de pesquisa, como um dos objetivos, verificar a compreensão dos estudantes sobre a organização para o trabalho associado e se existe interesse de formalizar as iniciativas de trabalho associado da comunidade na forma jurídica de uma cooperativa.

Durante a entrevista, para ajudar na compreensão e discussão sobre o tema, foram feitas cinco perguntas para todos os participantes, duas sobre a formação técnica e três sobre cooperativismo, além de mais duas perguntas exclusivas aos pescadores.

Quadro 17: Conhecimentos técnicos para industrialização do pescado

UTILIZOU O QUE APRENDEU DE PROD DE PESCADO DEPOIS DO PROEJA FIC?		COM O QUE APRENDEU NO PROJETO ACHA QUE DÁ PARA TRABALHAR?	
RESPOSTA	QTDE.	RESPOSTA	QTDE.
SIM	15	SIM	39
NÃO	27	NÃO	3
TOTAL	42	TOTAL	42

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Sobre a formação técnica, foi perguntado se alguma vez utilizaram o que foi aprendido no PROEJA FIC Pesca, sobre produção de pescado, depois que o projeto terminou; e também se eles sentiam-se em condições de trabalhar nessa área caso fosse necessário. Conforme apresentado no quadro acima, sobre os conhecimentos técnicos para produção de pescado, quinze entrevistados utilizaram seus conhecimentos para produção de algum produto derivado do peixe, embutidos como linguiça, hambúrguer etc, em casa, após a conclusão do curso. A maioria deles, vinte e sete entrevistados, disseram que depois do projeto não produziram nada sobre o que aprenderem no curso. Alguns alegaram que não têm peixe disponível para isso – os que não são pescadores – e outros alegaram falta de tempo, de equipamento ou mesmo falta de interesse.

Apesar da maioria ter dito que não produziu depois do projeto, quase o total de entrevistados (trinta e nove), disseram que se consideram aptos a trabalhar na industrialização do pescado com os conhecimentos adquiridos durante o PROEJA FIC Pesca. Apenas três responderam negativamente, alegaram que precisariam fazer o curso novamente.

Sobre cooperativismo, foi perguntado a cada um se já participou ou participa em algum empreendimento relacionado ao cooperativismo, se acha possível organizar uma cooperativa para produção do pescado, e por último, se tem interesse em participar de uma cooperativa, caso ela venha a ser criada.

Quadro 18: Participação em cooperativa / Acha possível criar cooperativa

PARTICIPA OU JÁ PARTICIPOU DE UMA COOP. DE TRAB. ASSOCIADO		ACHA POSSÍVEL ORGANIZAR UMA COOP. DE TRABALHO ASSOCIADO	
RESPOSTA	QTDE.	RESPOSTA	QTDE.
SIM	0	SIM	40
NÃO	42	NÃO	2
TOTAL	42	TOTAL	42

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Conforme demonstrado no quadro acima, todos responderam que não participam e nunca participaram de algum tipo de empreendimento cooperativo, mas, conforme os dados ao lado direito do mesmo quadro, a maioria dos entrevistados acha que é possível organizar uma cooperativa para a industrialização do pescado. Dos dois que acham que não é possível, um disse que não são todos os pescadores que têm interesse e pescam muito longe um do outro; o outro disse que acha difícil encontrar as pessoas.

O fato de nenhum dos entrevistados ter participado de alguma cooperativa ou qualquer tipo de trabalho associado, mas a maioria achar que é possível organizar uma cooperativa, já demonstra o interesse deles e ao mesmo tempo a confiança na capacidade do grupo. Já ouviram falar sobre cooperativa, não sabem exatamente como funciona, mas acham que é possível organizar os estudantes do PROEJA FIC Pesca para criação de uma cooperativa de produção de pescado.

Na terceira pergunta sobre cooperativismo, indagando se o entrevistado tem interesse em participar de uma cooperativa para industrialização e produção do pescado, apenas um dos entrevistados disse que não tem interesse, contra quarenta e um que se demonstraram interessados em participar de uma cooperativa caso ela venha a ser criada. Antes dessa pergunta foi explicado que, responder que tem interesse não significava assumir o compromisso em participar da cooperativa, e que posteriormente seria realizada uma reunião para discutir com eles sobre o assunto, com a participação de especialistas da Unemat, na perspectiva da socioeconomia solidária. Só depois dessa reunião é que eles decidiriam se realmente queriam ou não participar da cooperativa. Apesar disso, a aceitação de quase a totalidade dos entrevistados demonstrou o interesse do grupo.

Quadro 19: Comercialização do pescado / Interesse em participar de cooperativa

ESTÁ SATISFEITO COM A COMERCIALIZAÇÃO DO PEIXE		TEM INTERESSE EM PARTICIPAR DE UMA COOPERATIVA	
RESPOSTA	QTDE.	RESPOSTA	QTDE.
SIM	18	SIM	41
NÃO	9	NÃO	1
TOTAL	27	TOTAL	42

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

O quadro acima mostra, do lado direito, os dados da terceira pergunta sobre cooperativismo, ao mesmo tempo em que apresenta os dados sobre a primeira das duas perguntas feitas exclusivamente aos 27 entrevistados que se declararam pescadores profissionais, para os quais foi perguntado se estão satisfeitos com a comercialização do pescado e sobre como esse pescado está sendo comercializado.

Conforme os dados apresentados, dos vinte e sete pescadores entrevistados, dezoito estão satisfeitos com a forma atual de comercialização do pescado, enquanto que nove demonstraram-se insatisfeitos.

Mesmo estando satisfeito com a forma de comercialização do peixe, o entrevistado E9 (52) disse que: “Não estou satisfeito com a escassez, não tem mais peixe no rio igual era antes. O peixe diminuiu bastante”. Ao ser perguntado sobre os motivos que, para ele, são responsáveis pela escassez do peixe, ele respondeu: “Acho que são aquelas fazendas lá na cabeceira jogando veneno no rio, queimada das matas, desmatamento também e o assoreamento, aí está acabando com o rio”. O entrevistado E40 (38) não está satisfeito e também reclamou da escassez do peixe: “O preço está até razoável, mas a captura que não está lá aquela coisa né”. No mesmo sentido, o entrevistado E7 (60) disse: “O peixe de qualidade está enfraquecendo, está saindo mais o peixe inferior, então esse peixe inferior é ruim de comercializar, da forma que eu vendo. Eu não me sinto muito bem vendendo uma cambada de bagre, piau, de piranha, barbado, esses peixes inferiores”.

A princípio, dois problemas relevantes são apresentados nas respostas citadas. O primeiro é a questão ambiental, da qual o pescador profissional parece estar consciente. É um problema que afeta diretamente seu trabalho e coloca em risco sua sobrevivência como pescador profissional. O segundo problema, que pelo menos em parte pode ser considerado

reflexo do primeiro, é a dificuldade de captura de peixes nobres, como o pacu, o pintado, a jiripoca, entre outros, enquanto os peixes de menor valor comercial ainda estão fáceis de serem capturados.

Quanto à questão ambiental, carece da discussão entre especialistas ambientais e os pescadores para tentar encontrar formas de combater o problema. Alguns deles têm sugestões quanto a isso, como por exemplo, o reflorestamento das margens do rio com plantas nativas, inclusive as frutíferas, que servem de alimento para alguns tipos de peixes. Não parece ser uma questão apenas de conscientização, carece de um trabalho para frear a degradação e recuperar a vegetação ao longo do rio, entre outras medidas possíveis e necessárias.

Quanto aos peixes de menor valor comercial, uma alternativa é utilizá-los para produção de linguiça, hambúrguer etc, o que pode ser possível através de uma cooperativa, que também será importante para minimizar outros problemas apresentados pelos entrevistados, como o baixo valor que restaurantes e atravessadores pagam pelo peixe, entre outros.

Para os que não estão satisfeitos com a comercialização do pescado, a maior reclamação foi sobre o preço que restaurantes e atravessadores pagam pelo peixe. A entrevistada E6 (56) disse que: “O peixe está muito barato para nós vendermos e está muito caro para as pessoas que compram. Eles querem pagar barato para nós e o senhor vai comprar eles vendem caro”. Quando ela disse “eles”, referia-se aos atravessadores e peixarias. Também sobre o preço falou a entrevistada E3 (39): “Podia ser melhor né. Porque o pessoal não vende assim no preço certo, uns vendem a mais, outros vendem a menos, se a gente quer colocar um preço, aí a pessoa não quer pagar né, porque outro já foi lá e deu um preço”.

Quadro 20: Formas de comercialização do pescado

COMO COMERCIALIZA O PESCADO	
DESTINO	PESCADOR
Vende na Colônia	4
Vende para peixaria	11
Vende p/ restaurante	1
Vende em casa	16
Vende na rua	7
Outros	3

Fonte: Lima, Eliel Regis de. Dissertação de mestrado.

Os vinte e sete pescadores responderam sobre como o pescado é comercializado. Cada um podia assinalar duas principais formas de comercialização do seu peixe. Conforme apresentado no quadro acima, a maioria vende o seu peixe em casa (7 entrevistados). A segunda maior opção de venda é para a peixaria (11 entrevistados). Depois disso, uma parcela menor, 7 pescadores, vendem na rua, 4 vendem para a Colônia Z2 de Pescadores, 1 vende para restaurantes e 3 vendem de outras formas, uma delas é a venda no próprio acampamento, para turistas, atravessadores, peixarias, pescadores amadores, enfim, vende para quem chegar primeiro.

A Monocultura do Produtivismo Capitalista “é a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta”. (SANTOS, 2007, p. 31). Baseada nesta lógica, não são válidas outras maneiras de organização da produtividade. Os pescadores estão vulneráveis às regras estabelecidas pelo mercado, tanto para aquisição do material e equipamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho, quanto para comercialização do peixe. Opondo-se à lógica do produtivismo capitalista, o autor apresenta a Ecologia das Produtividades, que segundo Santos (2007, p. 36) valoriza outras formas de organização do trabalho e de produção, como é o caso do cooperativismo. O PROEJA FIC Pesca, através do processo de formação escolar e profissional, despertou nos trabalhadores o interesse pela organização para o trabalho associado, o que já está acontecendo com um grupo de estudantes do projeto e outros pescadores profissionais.

O entrevistado E22 (50), falou sobre a questão de vender para o turista ou vender na

cidade: “Nós podemos vender melhor se vendermos para turistas, mas nós não podemos vender todo nosso peixe para os turistas, nós temos que trazer para nossa cidade. Os turistas pagam bem, mas eles levem para fora, e o nosso aqui como que fica? Aí vai faltar peixe aqui”. E o entrevistado E37 (63) disse: “Vendo ambulante, mas só se me procurar, mas sempre eu vendo na Colônia. Sempre colaborei com a Colônia. [...] Eu acho que o preço está justo. Porque para mim, eu entendo que a Colônia não pode competir com o preço máximo do comércio”.

Os depoimentos dos entrevistados acima demonstram a formação da consciência que alguns deles têm, a primeira em relação ao mercado interno do peixe, a necessidade de vender o peixe para o consumidor local, mesmo que por um preço um pouco menor, e o segundo em relação à Colônia Z2 de Pescadores, como entidade representativa dos pescadores, que precisa do apoio e da participação deles para sobreviver, política e financeiramente.

Sobre a necessidade de apoio à Colônia Z2 de Pescadores, contraditoriamente o entrevistado E4 (47) disse que: “o mesmo preço que a Colônia vai me pagar, o terceiro vai me pagar, então por que eu vou entregar para a Colônia?”. Disse isso justificando que vende o peixe dele direto ao consumidor, pelo mesmo preço que venderia para a Colônia Z2 de Pescadores. O que demonstra que a consciência é individual e não coletiva. Dois pescadores filiados à mesma entidade representativa, neste caso à Colônia Z2 de Pescadores, um privilegia a Colônia e outro privilegia o consumidor na hora de comercializar o peixe. Vários podem ser os motivos que levam cada um a pensar e agir de formas diferentes no momento da comercialização do pescado, e há um leque de questões que podem interferir na decisão de cada um, como questões políticas, financeiras, sociais e pessoais.

Para a criação de uma cooperativa de trabalho associado, principalmente na perspectiva da socioeconomia solidária, será necessário enfrentar o desafio de desenvolver junto com eles um trabalho de formação e conscientização para a construção de um ideal comum em torno do empreendimento solidário, superando práticas e princípios individualistas que orientam suas ações diárias, principalmente em relação à atividade profissional. O desafio é trocar a lógica de produção capitalista, individualista, pela lógica de produção que orienta o associativismo, do trabalho solidário e autogestionário.

Entre os principais problemas citados pelos pescadores com relação à

comercialização do peixe, destacaram-se: a questão dos “pescadores irregulares” que comercializam peixe a preços baixos; os atravessadores e restaurantes que puxam o preço do peixe sempre para baixo; a dificuldade de captura de peixes com maior valor comercial; e a facilidade de captura de peixes de baixo valor comercial, que para o pescador profissional não é viável sua comercialização.

Pelos dados coletados por ocasião das entrevistas pode-se perceber, como hipótese, o interesse dos estudantes do PROEJA FIC Pesca, pescadores ou não, pela construção da cooperativa, e que acham possível a união de pescadores e outros trabalhadores, sobretudo os estudantes do projeto, para a criação de uma cooperativa de industrialização e aproveitamento do pescado.

O próximo passo foi agendar uma roda de conversa com todos os entrevistados para a discussão sobre cooperativismo, como estava previsto na proposta de pesquisa. O que ocorreu em 29 de agosto de 2015, às 8 horas, no salão da Colônia Z2 de Pescadores de Cáceres, com a participação da dona Elza, presidente da Colônia, de membros da equipe do Núcleo UNEMAT/UNITRABALHO, da UNEMAT, Campus Cáceres, do professor Armando Lírio, da UFPA, estudantes do curso de Especialização em Economia Solidária, da UNEMAT, como convidados, e compareceram vinte pessoas interessadas, entre estudantes do PROEJA FIC Pesca e mais alguns pescadores profissionais.

O encontro foi aberto pela presidente da Colônia Z2 de Pescadores, dona Elza Basto, que deu as boas vindas, agradeceu a presença de todos. Em seguida expliquei o motivo do encontro, lembrei da formação deles durante o PROEJA FIC Pesca, sobre industrialização e aproveitamento de pescados regionais, apresentei resumidamente o projeto, falei sobre a pesquisa de mestrado e sobre algumas dificuldades apontadas pelos pescadores, relacionadas às atividades do pescador profissional, recordei da conversa com eles durante as entrevistas e falei do interesse da maioria pela criação de uma cooperativa, conforme suas falas durante as entrevistas. Na sequência o professor Laudemir iniciou a conversa sobre o tema principal do encontro, falando da importância da formação construída através do PROEJA FIC Pesca para a proposta de criação de uma cooperativa. Falou de forma didática sobre a organização de uma cooperativa e que todo aprendizado será construído coletivamente, onde todos aprenderão com todos.

Em seguida o prof. Armando, da UFPA, falou sobre a experiência desenvolvida no Pará sobre uma cooperativa de pescadores do município de Cametá. Falou sobre a economia solidária, a autogestão, a necessidade de formação e colocou-se a disposição para contribuir com o que for possível. A partir daí o diálogo foi aquecido com várias participações, entre estudantes, pescadores, professores, foram feitas perguntas sobre questões relacionadas à cooperativa, foram dados depoimentos sobre a solidariedade entre os estudantes do PROEJA FIC Pesca.

Dona Elza, presidente da Colonia falou sobre o PROEJA FIC Pesca, de quando a proposta foi apresentada aos pescadores, em 2009, ninguém acreditava no projeto. Disse ela que: “O analfabetismo aqui na Colônia era cruel, tinha pessoas que chegavam ali para fazer a guia de pesca e ficava tremendo para colocar a digital. [...] Era uma coisa que eu não acreditava. [...] Gente, foi um sucesso! Pena que acabou”. E seguiu falando da proposta do PROEJA FIC Pesca, que deu certo, que diminuiu bastante o analfabetismo entre os pescadores, citou também o Telecentro que tem hoje instalado na Colônia (Centro de Acesso à Tecnologia para Inclusão Social - CATIS), do qual eu sou o coordenador, e disse que acredita na cooperativa como espaço de trabalho para o pescador e sua família.

O CATIS é um telecentro, um laboratório de informática para desenvolver cursos para os pescadores e a comunidade local. Foi implantado através de um projeto que apresentei à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECITEC), atendendo a um edital específico em 2012. O projeto foi aprovado e o laboratório foi instalado e inaugurado em 2013. O espaço didático é composto por onze computadores, estabilizadores de energia, mesas, cadeiras, projetor multimídia, impressora laser, equipamento de rede, quadro branco e aparelho condicionador de ar. Eu sou o responsável pelo seu funcionamento e são desenvolvidos cursos com a participação de estudantes do IFMT e da UNEMAT, como atividades de estágio.

Entre os estudantes do PROEJA FIC Pesca e demais pescadores presentes, não houve manifestação contrária à criação da cooperativa, ao contrário, várias foram as manifestações a favor, inclusive com sugestões e discussões sobre atividades de produção, sobre a organização, com exemplos de outras cooperativas que alguns já conheceram, enfim, é uma ideia que está sendo abraçada por eles e com a esperança de que pode dar certo. A conversa fluiu até por volta de dez horas, quando foi agradecida a participação de todos e encerrado o encontro.

Como resultado do diálogo iniciado em torno da formação da cooperativa, ficou combinado que reunirei com o professor Laudemir, com profissionais do Núcleo UNEMAT/UNITRABALHO e com profissionais do IFMT, para pensarmos em uma proposta a ser construída junto com os pescadores e demais interessados, sobre o processo de formação e construção da cooperativa para industrialização e produção de pescados.

Como resultados práticos do compromisso assumido com a comunidade de pescadores, está sendo estruturada uma Rede de Pesquisa-ação em Educação Popular e Trabalho Autogestionário (Rede EPTA), com a participação de pesquisadores do IFMT, do Núcleo UNEMAT/UNITRABALHO Campus Cáceres e Campus Tangará, e da UFMT. Entre os desafios iniciais da Rede EPTA está a participação na construção da cooperativa de pescadores. Também já foi formado um grupo inicial com a intenção de criar a cooperativa, denominado Grupo de Pescadores e Ribeirinhos para Industrialização e Aproveitamento de Pescados Regionais. Este grupo participará de um projeto da Secretaria Nacional de Economia solidária (SENAES), através da Rede de Cooperação de Empreendimentos Econômicos Solidários e Sustentáveis em Mato Grosso.

Como Sociologia das Ausências, o PROEJA FIC Pesca conseguiu ampliar o presente através das experiências desenvolvidas com a comunidade de pescadores e população ribeirinha, desocultando conhecimentos, possibilitando uma ressignificação da vida para esses trabalhadores e trabalhadoras, principalmente os pescadores que constituem um grupo praticamente inexistente para o sistema escolar, trazendo para a discussão suas dificuldades, seus medos, suas crenças, seus sonhos, enfim, proporcionando uma pequena revolução na vida dessas pessoas e, conseqüentemente, no conjunto de pescadores e suas organizações de classe.

Como Sociologia das Emergências, embalado por novos conhecimentos e descobertas, o PROEJA FIC Pesca encorajou cada estudante a despertar sonhos antigos, adormecidos pelo sofrimento imposto por uma vida inteira de trabalho duro e exploração, além de possibilitar o desenvolvimento de sonhos novos, para que cada um possa acreditar em si e na sua capacidade de ser mais, buscar mais, exigir mais e viver mais. Abriu um leque de novas possibilidades para esses trabalhadores, mostrando que o futuro não está determinado, está para ser construído e cada um pode e deve contribuir com sua parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Necessitamos construir a emancipação
a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade
e o princípio do reconhecimento da diferença.
(Boaventura de Souza Santos)*

*Eu criei no mato com minha mãe, apanhava,
ia para roça e chegava meio dia, vinha com lenha,
tomava chuva, plantava mandioca, arroz, batata.
Hoje ainda lavo roupa e cuido dos netos.
Nunca tinha entrado em sala de aula antes.
Eu fiquei muito com vergonha quando entrei na sala
com os outros que sabem mais.
Nunca peguei na caneta, minha caneta era a enxada.
(Aposentada, estudante do PROEJA FIC Pesca – E11, 62 anos)*

Escolhi começar esta etapa final do trabalho com a epígrafe do sociólogo Boaventura de Souza Santos, que contribuiu de forma definitiva para a discussão e compreensão dos dados relativos à pesquisa apresentada nos capítulos anteriores, também porque trata da questão central do trabalho, a emancipação, que geralmente é proposta em inúmeras atividades sem a observação importante sobre “o princípio do reconhecimento da diferença”, privilegiando somente o “respeito da igualdade”.

Talvez seja exatamente pela visão simplista da igualdade, supostamente defendida pelo sistema de ensino brasileiro, que a comunidade de pescadores e muitas outras categorias de trabalhadores estão sem escola, considerando que a escola está disponível para todos, desde que todos se enquadrem na sua proposta hegemônica de horário, calendário e conteúdos, como se as necessidades e a disponibilidade de todos fossem iguais.

Optei também por trazer um trecho da fala de uma entrevistada, uma senhora de 62 anos, mãe de doze filhos, onze biológicos e um adotivo, que sofreu desde sua adolescência as consequências de uma sociedade paternalista, machista e violenta com as mulheres, criou sozinha seus filhos, teve acesso à escola pela primeira vez através do PROEJA FIC Pesca e quer continuar estudando. Representa a dificuldade sofrida pela maioria dos entrevistados, que não estudaram por terem que trabalhar desde criança, por não terem acesso à escola,

porque os pais não deixaram estudar, por não existir escola para eles, enfim, por fazerem parte de uma parcela da sociedade que, aos olhos das classes dominantes, fundamentados pelos princípios do capitalismo neoliberal e seu modo de produção, são úteis apenas para o trabalho e para fazer crescer seu capital. Representa o descaso com que as classes dominantes e os governantes sempre trataram a maioria da população brasileira e seus direitos básicos, não por falta de políticas, mas por ser a opção política das elites dominantes. Porém, quando lhe é ofertada a oportunidade, agarra com toda a esperança que comporta a ideia de emancipação.

A educação, como um processo sistematizado de formação humana, desde os povos antigos apresentam duas características predominantes: a formação para o trabalho e para a manutenção do *status quo*, sistema imposto pela minoria detentora do poder econômico hegemônico. Para a maioria da população, os pobres, a instrução para trabalhar e assimilar os princípios defendidos pelos grupos dominantes, para perpetuação e reprodução excludente do sistema. Para a minoria, os ricos, os conhecimentos gerais e as instruções para a administração do sistema, principalmente para dominação da maioria, os trabalhadores.

O sistema educacional brasileiro é fruto de uma construção intelectual intencional, que vem sendo reproduzida a partir da colonização, perdura até os tempos atuais e pretende continuar, pois está na consciência das pessoas, faz parte da formação de uma vida toda, que não pode ser mudada como em um passe de mágica. Só é possível alguma mudança através de transformações mais profundas na sociedade, na maneira de pensar e nas relações sociais.

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. (FREIRE, 2007, p. 100).

Como reflexo desse processo histórico e o descaso intencional com a educação, que deixou de fora a maioria do povo brasileiro, os filhos de trabalhadores, as estatísticas de analfabetismo cresceram ao longo dos anos. Com o início do período de industrialização do país na década de 1930, a partir da década seguinte houve a preocupação dos governantes em preparar os adultos para o trabalho, já que, para a lógica capitalista, um trabalhador alfabetizado teria melhores condições de utilização das máquinas e, conseqüentemente, maior capacidade produtiva. Até então a educação de adultos era realizada de forma tímida, menos pelo estado e mais pelas organizações e movimentos sociais, como a educação popular realizada pelos sindicatos anarquistas desde a década de 1920. O Ministério da Educação

lançou sua primeira campanha para educação de adultos a partir de 1947, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com função supletiva.

O PROEJA FIC Pesca surgiu incentivado por um convite feito pelo governo federal, através do MEC, aos Institutos Federais, como intenção de diminuir os índices de analfabetismo entre adultos e capacitá-los para o trabalho, com uma proposta de formação integral, através do curso de Formação Inicial e Continuada em Aproveitamento e Industrialização de Pescados Regionais integrado ao Ensino Fundamental, na modalidade de EJA. A intenção do projeto foi o desenvolvimento intelectual, profissional e a construção da consciência crítica dos trabalhadores.

O questionamento principal desta pesquisa foi se a experiência pedagógica do PROEJA FIC Pesca alterou as relações de trabalho e possibilitou melhorias na qualidade de vida dos trabalhadores. É importante lembrar que a proposta foi conhecer os resultados do projeto baseando-se na visão dos estudantes, nas suas percepções sobre o que significou para eles a alfabetização e a formação escolar e profissional construídas durante sua participação no PROEJA FIC Pesca, e se de alguma forma essa formação proporcionou mudanças nas suas relações sociais e de trabalho.

O primeiro passo foi compreender o que foi o PROEJA FIC Pesca e suas principais características como proposta de escola diferenciada, para formação integral dos trabalhadores e trabalhadoras.

Como pôde ser percebido através da descrição do projeto, reforçada pelos depoimentos dos estudantes, através do vídeo documentário e dos entrevistados para esta pesquisa, também pelos trabalhos de pesquisa já realizados sobre o projeto e apresentados anteriormente, a proposta do PROEJA FIC Pesca destacou-se em relação à escola hegemônica por vários fatores, como o calendário diferenciado, que foi fundamental para que os pescadores tivessem acesso à escola no período da piracema. Além disso, as aulas semanais durante o período de pesca e as visitas aos acampamentos contribuíram para a continuidade do projeto, permitindo a integração entre estudantes e professoras e entre os próprios estudantes, a continuidade do contato deles com a escola e a continuidade do processo de formação durante o período da pesca, de março a outubro de cada ano.

Alguns fatores contribuíram para a permanência dos estudantes na escola, como o auxílio financeiro de R\$ 100,00 (cem reais) por mês, o espírito de solidariedade desenvolvido

entre estudantes e professoras e o ambiente acolhedor criado por eles, como relatado por alguns entrevistados, a formação continuada das professoras e da equipe de coordenação do projeto, o empenho e o carinho das professoras na relação diária com os estudantes, a escolha de conteúdos significativos para a vida daqueles trabalhadores, respeitando o tempo e o conhecimento já construído anteriormente por cada um, a distribuição de todo material escolar, entre outros. Vale lembrar que o índice de evasão no projeto ficou em torno de 15% ao ano, bem abaixo da média nacional de 30% de evasão na EJA. O baixo índice de evasão contraria a estatística nacional referente à EJA e aponta para o sucesso do PROEJA FIC Pesca.

A escola regular, para envolver este aluno/esta aluna que já evadiu ou que nunca frequentou escola, necessita de uma outra sensibilidade na adequação dos horários, na adaptação dos conteúdos curriculares, valorizando a experiência destes alunos, proporcionando uma oferta contínua de promoção e valorização, pois, do contrário, a evasão é algo quase certo. (SANTOS, 2006b, p. 55).

A proposta de escola desenvolvida pelo PROEJA FIC Pesca, construída no dia a dia junto com os estudantes, nas discussões de sala de aula, nas reuniões no pátio da escola, nas rodas de conversas nos acampamentos de pescadores e em vários outros momentos, mostrou que é possível uma escola diferente, conectada às realidades dos adultos trabalhadores, sem o rigor da escola padrão quanto a conteúdos, horários, calendário e demais formalidades, mas que atende o trabalhador quanto à formação desejada e necessária para sua realização pessoal e seu desenvolvimento, como ser humano e cidadão.

Em uma das pesquisas realizadas durante a execução do projeto, as autoras destacam os benefícios da escola diferenciada, reconhecendo como pontos positivos as aulas no período da piracema e as atividades desenvolvidas pelas professoras nos acampamentos dos pescadores, afirmando que:

Aqui fica estabelecido o laço que fortalece a ação das professoras com e a partir da realidade do aluno, em que o professor adentra no cotidiano desse aluno pescador. Essa prática pedagógica cria novas possibilidades da ação docente, pois parte do cotidiano, da vivência, das tradições, dando significado ao que ele conhece, vive, a tudo que o rodeia, propiciando assim a sua alfabetização. (BESERRA E GUSMAO, 2013, p. 68).

Como Ecologia de Saberes, o PROEJA FIC Pesca partiu dos conhecimentos trazidos pelos estudantes, construídos fora da escola, no seu mundo de trabalho, dificuldades e alegrias, para que, articulados aos conhecimentos científicos, fosse possível a ressignificação

de saberes e a construção de novos conhecimentos, num ambiente de respeito e valorização dos saberes comuns. Foi possível experimentar uma escola diferente da escola padronizada, hegemônica, que não consegue atender a todos, e mostrar que essa escola pode ser tão ou mais eficiente que a escola padrão desenvolvida sob a égide dos interesses das classes dominantes.

Os resultados dessa escola diferente podem ser observados a partir dos depoimentos dos estudantes a respeito das transformações proporcionadas em suas vidas, para conhecer os efeitos da formação escolar e profissional na vida dos trabalhadores e se esses resultados contribuíram para ampliar a cidadania e a emancipação desses sujeitos em termos de conquistas pessoais e coletivas.

A cidadania representa mais do que o sujeito ter a compreensão sobre seus direitos e deveres como cidadão, é ter acesso a esses direitos e principalmente o direito de lutar pelos seus direitos. A busca da cidadania é também a busca pela emancipação, que representa o sentido de liberdade construído pela cidadania. No sistema capitalista a emancipação plena é utópica, uma vez que no modo de produção capitalista sempre haverá a reprodução das desigualdades sociais, portanto, sempre haverá opressores e oprimidos.

Ampliar a cidadania e a emancipação significa ampliar a compreensão dos trabalhadores sobre seus direitos e deveres, proporcionando condições para melhorar sua qualidade de vida através da ampliação do acesso a direitos fundamentais, como o direito de ir e vir, direito de acesso à educação, direito ao exercício profissional com autonomia, entre outros demonstrados através desta pesquisa.

A demonstração dos sentimentos de *autonomia*, *autovalorização* e *autoconfiança*, principalmente superando dialeticamente os sentimentos de *dependência*, *autoinferiorização* e *insegurança*, demonstram a conquista de condições de cidadania que antes não alcançavam, a começar pela alfabetização e escolarização, e, principalmente em função do acesso a este direito fundamental, condições de compreensão e busca de novos direitos, que, como foi dito por um estudante, muitos nem tinham noção desses direitos.

Em seu depoimento, o entrevistado E15 (66) disse: “Saber ler e escrever é um direito que o cidadão tem e o Estado teria que promover isso para todos os cidadãos.” E em outro momento ele completa: “A pessoa que sabe ler e escrever, ela é mais informada, ela tem mais conhecimento das coisas, principalmente daquilo que ela tem direito e muitas vezes não vai

atrás porque desconhece seus direitos”. Ele demonstra, além da conscientização de que a educação é um direito do cidadão, o reconhecimento da perda de outros direitos em função da negação do direito à educação, que é um direito fundamental.

Não há uma régua para medir o nível de cidadania ou de emancipação humana alcançado por cada um pela participação no projeto. Há que ser verificado o que cada um considerou como conquista pessoal a partir da sua alfabetização e escolarização, o que foi demonstrado no capítulo anterior. É visível que houve mudanças importantes na vida dos sujeitos, demonstradas pela satisfação em se sentir livres, independentes, autônomos, autoconfiantes, enfim, conquistas que fizeram a diferença na vida de trabalhadores de quarenta, cinquenta, sessenta anos, de sonhos que poderiam ter sido realizados lá atrás, na época da infância e da adolescência.

Não é possível afirmar que o mesmo nível de desenvolvimento foi alcançado por todos, nem em termos de formação escolar e profissional, nem em termos de conquista de cidadania e de emancipação. Como mostrado pelos depoimentos, alguns conseguiram avançar mais e sentiram-se aptos a cursar o ensino médio, outros conseguiram aprender a assinar o nome e desenvolveram um pouco da habilidade de leitura e/ou de escrita. Mesmo assim, para os que só conseguiram assinar o nome e pouco desenvolveram as habilidades de leitura e/ou escrita, demonstraram a importância da realização de um sonho de uma vida inteira, de sofrimento, trabalho, dependência e humilhação, que agora foi alcançado pela oportunidade criada pelo PROEJA FIC Pesca.

É importante lembrar de alguns depoimentos, como da entrevistada E23 (62), afirmando que apesar de não aprender muito a ler e escrever, sente-se feliz porque aprendeu a assinar o nome e a conviver com as pessoas, a viver no meio das pessoas; do entrevistado E7 (60), dizendo que antes do projeto não sabia pesar seu peixe, corria o risco de ser passado para trás, o que, segundo ele, agora não acontece mais; do entrevistado E2 (37) dizendo que agora, depois que estudou, considera-se uma referência para seus filhos; e do entrevistado E34 (60), afirmando que ao saber ler e escrever, a pessoa começa a participar da sociedade. São falas que demonstram a o quanto a alfabetização e a escolarização contribuíram, de diversas formas, para mudanças significativas na vida dessas pessoas, desde o convívio pessoal, facilitando o relacionamento com outras pessoas, passando pela relação familiar, as atividades profissionais, a inclusão social, entre tantos outros benefícios que as vezes nem podem ser notados por esta pesquisa.

Para uns talvez já nem existia mais o sonho, não acreditava mais que um dia teria a oportunidade de resgatar um direito negado por toda sua vida, como visto no depoimento do entrevistado E36 (62): “Esse PROEJA entrou na minha vida, graças a Deus, foi uma bênção de Deus. Porque eu enjoava de falar que louro velho não aprende a falar. E eu aprendi. Hoje eu penso diferente. Eu penso e falo para todos que nunca é tarde para a gente ser feliz. E felicidade é a gente saber ler e escrever. Se não tivesse o projeto eu seria um burro até agora. Eu só imaginava, mas não sabia o que estava escrito.” Ao terminar sua fala, seus olhos denunciavam a emoção sentida por ele, pelo significado das suas conquistas, o que não é possível de ser mensurado. O depoimento deste trabalhador mostra que houve um resultado positivo na vida dele, fruto do seu esforço e de quatro anos de persistência e participação no PROEJA FIC Pesca.

Para muitos, ou talvez para todos, foi despertado o sentimento de esperança e a autoestima, pelas conquistas alcançadas, pela visão atualizada da capacidade pessoal de desenvolvimento e vontade de querer ser mais. Aqui vale lembrar que

Não se pode medir a qualidade da educação de adultos pelos palmos de saber sistematizado que foram assimilados pelos alunos. Ela deve ser medida pela possibilidade que os dominados tiveram de manifestar seu ponto de vista e pela solidariedade que tiver criado entre eles. (GADOTTI, 2001, p. 33).

Dos quarenta e dois entrevistados, trinta e oito manifestaram a vontade de continuar estudando. Infelizmente, o direito de acesso à escola foi negado mais uma vez e por diversos motivos alheios à vontade deles. O motivo mais citado entre os pescadores foi a dificuldade de acompanhar o calendário escolar das escolas e Centros de EJA, que aceitam o estudante pescador, não computa suas faltas, mas tem aulas todos os dias. Como eles precisam passar uma ou duas semanas no rio para capturar o peixe, ao voltarem para a escola não conseguem acompanhar as aulas. O segundo motivo mais citado foi a distância entre as escolas ou Centros de EJA e a região onde o entrevistado reside, e, segundo eles, a precária iluminação nas ruas do bairro e a falta de transporte dificultam o acesso à escola no período noturno. O terceiro motivo, considerado importante e que também diferencia as escolas ou Centros de EJA da escola desenvolvida pelo PROEJA FIC Pesca, foi a junção de estudantes adolescentes e idosos na mesma sala. Isso pode ser verificado em depoimentos como o do entrevistado E12 (50), quando disse que no Centro de EJA onde ele foi só tinha ele de adulto na sala. Disse que os jovens começaram a “tirar sarro” dele, foi só um dia e não voltou mais.

É uma questão a ser pensada, uma vez que nas escolas e Centros de EJA as turmas são mistas, com adultos e adolescentes, mas até onde isso é válido? Quem se beneficia com isso? O jovem, o adulto ou a escola? Administrativamente há a necessidade de número mínimo de estudantes para formar uma turma, mas é uma decisão pedagógica ou financeira? As justificativas para a integração entre adolescentes e idosos é para garantir o desenvolvimento dos estudantes ou para facilitar as questões administrativas e financeiras?

São perguntas que pelo PROEJA FIC Pesca não dá para responder, mas foi percebido que entre eles, adultos, foi criado um laço de amizade, pautado no respeito mútuo e pela solidariedade, como relatado por alguns estudantes, como disse o entrevistado E32 (60), referindo-se ao espírito de solidariedade da turma, em que um ajudava o outro, quem sabia mais ajudava quem estava com dificuldade. O que parece não ter ocorrido entre os adolescentes e os adultos que foram estudar nas escolas e Centros de EJA.

Dos 38 entrevistados que queriam continuar estudando, como já vimos, apenas cinco se matricularam em escolas e Centros de EJA. Destes, apenas três continuaram estudando e dois concluíram o ensino médio no final de 2015. O que demonstra que as escolas e Centros de EJA não conseguem atender os pescadores, pelas características do trabalho deles, e vários outros trabalhadores, por não ter uma escola perto da residência.

Importante lembrar que um grupo de estudantes do projeto enviou um documento à direção do IFMT Campus Cáceres, em 2013, manifestando interesse em cursar o Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio, o que foi negado pela direção da escola (gestão 2013-2016). Já havia esse curso em andamento no período noturno, com três turmas (primeiro, segundo e terceiro anos), mas a partir daquele ano não houve mais o processo seletivo para entrada de novas turmas. O grupo gestor do IFMT Campus Cáceres desconsiderou a Meta 10 do Plano Nacional de Educação, que prevê o mínimo de 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, além da legislação específica para os Institutos Federais, exigindo a destinação de no mínimo 10% das matrículas para os cursos de PROEJA, conforme estabelecido pelo decreto 5840/2006, além de descumprir a Lei 11.892, de 29/12/2008, que determina 50% das vagas, por ano, para “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. (BRASIL, 2008).

Pela proposta de integração da formação profissional com o ensino fundamental, o PROEJA FIC Pesca desenvolveu o curso de industrialização e aproveitamento de pescados regionais, o que despertou nos estudantes o interesse pela produção do pescado, esbarrando em alguns problemas detectados por eles durante o curso, como por exemplo, a falta de máquinas e equipamentos para produção em escala comercial; e a percepção de que apenas uma ou duas pessoas da família, de forma manual, não é suficiente para produzir em quantidade que possibilite a comercialização, entre outros.

Então surgiu a necessidade de se pensar na associação para o trabalho, o que não foi planejado inicialmente, no momento da elaboração do projeto, por falta de profissionais no IFMT com capacitação e visão de negócio voltados para a economia solidária. Partindo da necessidade detectada pelos próprios estudantes, busquei, através desta pesquisa, verificar a compreensão deles sobre a organização para o trabalho associado e se existe interesse de formalizar as iniciativas de trabalho associado da comunidade na forma jurídica de uma cooperativa.

Pelo diálogo estabelecido durante a entrevista e na roda de conversa realizada posteriormente, a maioria tem interesse pela formalização de uma cooperativa de trabalho associado; não tem conhecimento sobre os princípios da economia solidária e sobre o funcionamento de uma cooperativa; e acredita que é possível reunir os estudantes interessados e outros pescadores e construir uma cooperativa para produção do pescado.

De forma geral, o PROEJA FIC Pesca possibilitou, como sociologia das ausências, o conhecimento, a reflexão e a valorização de experiências no âmbito da formação escolar e profissional, como um desvelamento de possibilidades que são ocultadas pela rigidez da escola hegemônica. De forma simbólica, isso é o que significa ampliar o presente, como defende Santos (2006a, 2007), através da ampliação das possibilidades concretas de intervenção e transformação do futuro. A partir daí, como diz o autor, a sociologia das emergências trabalha com essas possibilidades e saberes, na construção de um futuro viável e finito, e não mais um futuro infinito e dado como certo, que não pode ser mudado, como nos quer fazer pensar a racionalidade preguiçosa do modernismo ocidental.

A sociologia das emergências consiste em proceder a uma ampliação simbólica dos saberes, práticas e agentes de modo a identificar neles as tendências de futuro (ainda-não), sobre as quais é possível atuar para maximizar a probabilidade de esperança em relação à probabilidade de frustração. Tal ampliação simbólica é, no fundo, uma forma de imaginação

sociológica que visa um duplo objetivo: por um lado, conhecer melhor as condições de possibilidade da esperança; por outro, definir princípios de ação que promovam a realização dessas condições. (SANTOS, 2006a, p.796).

Depois da experiência de participar do PROEJA FIC Pesca, os trabalhadores e trabalhadoras enxergam e acreditam em possibilidades que antes não viam, ou não acreditavam, em relação à formação escolar e ao desenvolvimento pessoal e profissional, como foi demonstrado pela vontade da maioria de continuar estudando e a intenção de criação de uma cooperativa de trabalho associado.

Baseado nas necessidades e na demonstração de interesse por parte da comunidade de pescadores e população ribeirinha, está sendo estruturada uma Rede de Pesquisa-ação em Educação Popular e Trabalho Autogestionário (Rede-EPTA), com o desafio de dialogar com a comunidade de pescadores e demais interessados, para a construção, junto com eles, da cooperativa para industrialização e aproveitamento de pescados regionais. Participam da Rede-EPTA, pesquisadores do IFMT, do Núcleo UNEMAT/UNITRABALHO, Campus Cáceres e Campus Tangará da Serra, e da UFMT.

Alguns passos já foram dados e em fevereiro de 2016 teve início o processo de formação com os trabalhadores interessados, aproveitando ainda o período da Piracema. Depois de fevereiro eles estão liberados para pescar e então deve ser construído com eles um cronograma de formação para ser executado durante o ano.

Outro desafio que deve entrar em discussão na Rede-EPTA é a construção, junto com os pescadores, da proposta de uma Escola de Pescadores, aproveitando a experiência do PROEJA FIC Pesca e construindo um novo modelo de escola, com condições de atender os pescadores do município de Cáceres, na perspectiva da educação popular, com possibilidades de utilização da pedagogia da alternância e promovendo formação para socioeconomia solidária. São variáveis que precisam ser estudadas, discutidas e construídas junto com a comunidade de pescadores, para que a escola seja deles e com eles, e não apenas para eles. Existem algumas experiências de escolas de pescadores no Brasil que poderão ser utilizadas como parâmetro, como o Colégio Municipal de Pescadores de Macaé, em Macaé-RJ, a Escola Municipal Casa Escola da Pesca, em Itaiuteua-PA, a Escola Estadual Casa Familiar do Mar Luiz Carlos Perin, em São Francisco do Sul-SC, entre outras.

Este trabalho de pesquisa não teve a pretensão de apontar se a escola desenvolvida no PROEJA FIC Pesca é melhor que outras escolas de EJA, ou se é mais eficiente, mas de

mostrar que a escola, como um direito humano universal e subjetivo, deve ser planejada para atender os sujeitos com necessidades específicas, desejos, sonhos, características pessoais e profissões distintas. Se todos não podem se enquadrar no mesmo modelo de escola, a escola precisa mudar para se adaptar aos diversos modelos demandados por diferentes grupos sociais e categorias de trabalhadores. É que a escola para adultos, principalmente idosos, tem características diferentes da escola para crianças, adolescentes e jovens, em função do seu público, desde o tempo de aprendizagem de cada um até a disponibilidade e a vontade de aprender. A escola do PROEJA FIC Pesca apresentou-se como uma escola diferente, mais próxima da realidade e das necessidades dos trabalhadores, pescadores ou não. Pode não ter sido a escola perfeita, mas a experiência de se fazer uma escola diferente pode servir de exemplo para outros projetos, outras escolas, mais humanas e mais contra-hegemônicas.

Entre tantos pontos positivos, quero registrar, como foi comprovado pela fala dos estudantes entrevistados, o carinho, a atenção, a dedicação, a amizade, o companheirismo, a solidariedade e o desempenho das professoras que trabalharam no PROEJA FIC Pesca. Este foi um dos pontos principais que contribuíram para o sucesso do projeto, para a conquista do prêmio nacional Medalha Paulo Freire, a maior honraria para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, e para que se chegasse aos resultados apresentados nesta pesquisa. O tratamento do outro como um humano igual, com amor e respeito, isso faz muita diferença na educação, sobretudo na educação de adultos.

Apesar da escola do PROEJA FIC Pesca ter feito a integração entre a educação escolar e a formação profissional, parece-me que faltou aprofundar a discussão sobre o trabalho como elemento fundante da vida humana, sobre o modo de produção capitalista e suas consequências, como por exemplo, a alienação do trabalhador, sobre outras formas de produção possíveis, sobre a organização da classe trabalhadora para proteção da sua força de trabalho e seus direitos de cidadão, entre outras questões importantes para a formação crítica dos sujeitos trabalhadores. Quiçá tenhamos num futuro próximo muitas escolas de adultos que consigam trabalhar esses conceitos na perspectiva da educação humanizadora e libertária, como sugere Paulo Freire.

A escolha de Boaventura de Souza Santos para conduzir a discussão teórica desta pesquisa teve um caráter desafiador, como uma teoria relativamente nova e que busca a igualdade com justiça entre os diferentes, sem a necessidade de ocultação das diferenças, para tentar explicar uma proposta de escola também desafiadora diante do modelo hegemônico.

Espero ter conseguido ao menos mostrar a necessidade e a viabilidade de se investir em uma educação, cujo objetivo principal é a formação do ser humano adulto e trabalhador, devolvendo a ele direitos ocultados durante toda sua vida, com uma escola adequada às suas necessidades, em vez de privilegiar as necessidades da gestão, do financeiro ou do corpo docente.

Tenho também a certeza de que muitas outras pesquisas podem e precisam ser realizadas para uma melhor compreensão da dimensão que teve o PROEJA FIC Pesca, como instrumento de formação humana e profissional, como por exemplo, como se deu a articulação entre a educação formal e a educação não formal no processo de formação do PROEJA FIC Pesca vivenciado pelos homens e pelas mulheres pescadores; ou quais os princípios da Educação Popular que podem ser encontrados no PROEJA FIC Pesca; além de outros temas relacionados, como por exemplo, os reais motivos que levaram os gestores do IFMT Campus Cáceres a fechar os cursos de PROEJA; sobre a possibilidade da descentralização do CEJA, com a criação de salas nos bairros periféricos, para grupos específicos, com conteúdos e calendários que possibilitem a todos o acesso à educação de qualidade.

Meu desejo é que outras pesquisas possam trazer para a discussão novos elementos e novas possibilidades para a constituição de uma escola de adultos, uma escola permanente que atenda a demanda de formação dos trabalhadores e trabalhadoras do município de Cáceres, como um instrumento de educação para toda vida, para que não seja mais necessária a criação de projetos e remendos temporários, por mais bem intencionados que sejam.

Por fim, tenho a intenção de que este trabalho sirva de referência para a compreensão do que foi o PROEJA FIC Pesca; das necessidades que rondam a comunidade de pescadores de Cáceres com relação à formação intelectual e desenvolvimento profissional; das especificidades da educação de jovens e adultos e do quanto a escola ainda precisa se adequar à realidade do adulto trabalhador; da necessidade de formação continuada do corpo docente para o trabalho específico com a EJA; da necessidade da inserção da discussão política na educação de jovens e adultos; entre outras questões que o leitor pode ter detectado no decorrer da leitura desta pesquisa, mas principalmente, da necessidade de se fazer uma escola de adultos com amor e respeito pelo outro, como um ato político consciente de formação integral e emancipatória, e não como um favor ou uma esmola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 75-92.

_____. Educação de jovens - adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. (orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 39-56.

AZEVEDO, Fernando de, et all. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, 2006. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 30/09/2014.

BARBOSA, Celina; MONTECCHI, Inêz Aparecida Deliberaes. Leitura e escrita: desafios e possibilidades na perspectiva do PROEJA FIC através de um relato de experiência. In: MARRA, Walkir Gomes (org). **Especialização em educação profissional integrada com a educação básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA: Coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso**. Instituto Federal de Mato Grosso. Cuiabá: IFMT, 2013. p. 108-127.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Júlio. **Educação popular e conscientização**. Tradução de Carlos Rodrigues Brandão. Petrópolis: Vozes, 1980.

BESERRA, Adriana Soares; GUSMÃO, Cleide Aparecida Ferreira da Silva. Prática pedagógica: uma reflexão sobre o processo de alfabetização no PROEJA FIC Pesca do IFMT/Cáceres-MT. In: MARRA, Walkir Gomes (org). **Especialização em educação profissional integrada com a educação básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA: Coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso**. Instituto Federal de Mato Grosso. Cuiabá: IFMT, 2013. p. 48-70.

BOGDAN, Robert C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

_____. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2o do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **Decreto n. 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

_____. **Decreto n. 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006a.

_____. **Emenda Constitucional 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **PROEJA: programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Ensino Fundamental**. Documento Base. MEC, SETEC. Brasília, 2007a.

_____. Ministério da Educação. **PROEJA: programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Ensino Médio**. Documento Base. MEC, SETEC. Brasília, 2007b.

_____. **Lei nº 11.494** de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 2007c.

_____. **Lei nº 11.892** de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2012**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). MEC/SETEC. Brasília, 2012.

_____. -Secretaria Geral da Presidência da República. **Marco de referência da educação popular para as políticas públicas**. Brasília, 2014a.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

DAL RI, Neusa Maria. Trabalho Associado, Economia Solidária e Mudança Social na América Latina. In: DAL RI, Neusa Maria (org). **Trabalho associado, economia solidária e mudança social na América Latina**. São Paulo: Cultura Universitária, 2010. p. vii-xiii.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FÂNCIO, Célia Ribeiro; MONTECCHI, Inêz Aparecida Deliberaes. Educação ambiental como exercício de cidadania no PROEJA FIC. In: MARRA, Walkir Gomes (org). **Especialização em educação profissional integrada com a educação básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA: Coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso**. Instituto Federal de Mato Grosso. Cuiabá: IFMT, 2013. p. 92-107.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Inter-ação. Revista da Faculdade de Educação, UFG, Goiânia: FE/PPGE/UFG, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul/dez/2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FÓRUNS de EJA. **Histórico dos Fóruns de EJA e dos Encontros Nacionais de EJA - ENEJA**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/historico>. Acessado em 03/08/2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. Educação de adultos, algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO José E. (orgs) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-26.

_____. Gaudêncio. **Os jovens e o ensino técnico**. Observatório Jovem. Rio de Janeiro, 18 dez. 2007. Entrevista. Disponível em: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/os-jovens-e-o-ensino-tecnico>. Acesso em: 17/07/2015.

_____. Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação. v. 16. n. 46. p. 235-254. jan-abr/2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 10/06/2015.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO José E. (orgs) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-40.

_____. Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. Revista EJA EM DEBATE, IFSC, Florianópolis, Ano 2, n. 2. p. 12-29. Jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004#.VbECSLayqls>. Acesso em: 23/07/2015.

GAIGER, Luiz Inácio Germany. A economia solidária diante do modo de produção capitalista. In: SOUZA, Celina (org). **Caderno CRH**, Salvador. n. 39. p. 181-211. jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/include/getdoc.php?id=967&article=171&mode=pdf>. Acesso em: 22/04/2015.

IFMT. **Proposta de Implantação de Curso PROEJA FIC**. Instituto Federal de Mato Grosso, Campus Cáceres. 2009.

JESUS, Kléberson Pierre Cardoso. **Pescadores em Processo de Alfabetização no PROEJA FIC Pesca: Representações Sociais das Transformações na Vida e no Trabalho a partir do contato com a Escola Formal**. 2013. 157 f. Dissertação (Curso de Mestrado) – Programa

dePós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, 2013.

LEHMANN, Henri. **As civilizações pré-colombianas**. Tradução de Mary A. Leite de Barros. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1844. Transcrição de Alexandre Moreira Oliveira, 2007. Disponível em: Fonte: <https://www.marxists.org/portugues/marx/index.htm>. Acesso em: 04/08/2015.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I, Vol. I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: CALDART, Roseli S. Et al (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 788 p. - p. 282-287. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PASSOS, Luiz Augusto. **Relatório parcial do acompanhamento do projeto proeja-fic do ifet/cáceres**. Documento do PROEJA FIC Cáceres. 13 p. Cáceres, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severino de Camargo Pereira. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PROEJA FIC Cáceres. Produção de Chá Com Nozes, IFMT e Cinecia. Cáceres-MT. 2010. (19 min.): AVI, son. color. Disponível em: <https://youtu.be/yEo08Ow-Llk>.

RODRIGUES, José. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-116.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

ROMÃO, José E. Educação de jovens e adultos: problemas e perspectiva. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO José E. (orgs). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 41-58.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: 'um discurso sobre as ciências' revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006a. p. 777-821.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza, MENDES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a. p. 31-83.

_____. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Souza, MENDES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 519-562.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez: 2011.

SANTOS, Simone Valdete dos. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim 16. Setembro de 2006. p. 55-60. Ministério da Educação. Brasília, 2006b.

_____. Simone Valdete dos. **Educação Profissional & Educação de Jovens e Adultos: o PROEJA**. La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 16, n. 1, p. 11-18. jan./jun. 2011b. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/viewFile/48/67>. Acesso em: 24/07/2015.

SAVIANI, Dermeval. É possível uma história da educação na América Latina? In: SAVIANI, Dermeval. (org). **Para uma história da educação Latino-Americana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **História da História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v10nesp/eccosv10nesp%203f09.pdf. Acesso em: 02/05/2015.

SGUAREZI, Sandro B. **Economia social e solidária: alternativas de trabalho, participação e mobilização coletiva**. XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. GT07 - Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Salvador-BA, Campus Ondina-UFBA. De 10 e 13 de set. 2013.

SILVA, Dulcilene da; MONTECCHI, Inêz Aparecida Deliberaes. Caminhos percorridos em uma experiência no PROEJA FIC sob a ótica Freireana. In: MARRA, Walkir Gomes (org). **Especialização em educação profissional integrada com a educação básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA: Coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso**. Instituto Federal de Mato Grosso. Cuiabá: IFMT, 2013. p. 147-161.

SINGER, Paul. **A Construção da Economia Solidária como Alternativa ao Capitalismo**. Ministério do Trabalho e Emprego. 2012. Disponível em <http://portal.mte.gov.br/ecosolidaria/textos-paul-singer.htm>. Acesso em: 11/09/2014.

VILA, Maria Lucia Monaski; MONTECCHI, Inêz Aparecida Deliberaes. Alfabetização e letramento: uma prática de inclusão no PROEJA FIC – IFMT Campus Cáceres. In: MARRA, Walkir Gomes (org). **Especialização em educação profissional integrada com a educação básica na modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA: Coletânea de Trabalhos de**

Conclusão de Curso. Instituto Federal de Mato Grosso. Cuiabá: IFMT, 2013. p. 278-291.

ZART, Laudemir Luiz. As possibilidades de construir uma sociedade alternativa: a sócio-economia solidária. In: ZART, Laudemir Luiz (org). **Educação e sócio-economia solidária: paradigmas de conhecimento e de sociedade.** Série Sociedade Solidária. Vol. 1. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2004. p. 275-289.

_____. Perspectivas processuais constitutivas da educação e da socioeconomia solidária. In: ZART, Laudemir Luiz et al. (orgs). **Educação e Sócio-Economia Solidária. Processos Organizacionais Socioeconômicos na Economia Solidária.** Série Sociedade Solidária. Vol. 3. Cáceres-MT: Editora Unemat, 2009. p. 15-35.

Apêndice I

Relação dos Estudantes Entrevistados

ORDEM	IDADE	PROFISSÃO
1	60	DOMÉSTICA
2	37	PESCADOR
3	39	PESCADORA
4	47	PESCADOR
5	62	DOMÉSTICA
6	56	PESCADORA
7	60	PESCADOR
8	45	DIARISTA
9	52	PESCADOR
10	47	MOTORISTA
11	62	DIARISTA
12	50	PESCADOR
13	60	PESCADORA
14	64	PESCADOR
15	66	MOTORISTA
16	60	DOMÉSTICA
17	54	DOMÉSTICA
18	57	VIGIA NOTURNO
19	53	COSTUREIRA
20	64	PESCADOR
21	58	PESCADORA

ORDEM	IDADE	PROFISSÃO
22	50	PESCADOR
23	62	PESCADORA
24	78	APOSENTADO
25	50	DOMÉSTICA
26	42	PESCADORA
27	49	PESCADORA
28	60	MOTORISTA
29	36	PESCADORA
30	42	DOMÉSTICA
31	51	DOMÉSTICA
32	60	PESCADOR
33	51	PESCADORA
34	60	PESCADOR
35	64	PESCADOR
36	62	PESCADOR
37	63	PESCADOR
38	54	PESCADOR
39	44	PESCADORA
40	38	PESCADOR
41	50	PESCADORA
42	64	PESCADOR

Apêndice II

Roteiro da Entrevista

1.Nome: _____ 2.Idade: _____

3.Sexo: () M 4.Estado Civil: () Casado/a () Solteiro/a () União Estável
() F () Separado/a () Viúvo/a

5.É Cacerense?

() Sim

() Não 6.Natural de: _____ Estado: _____

7.Está em Cáceres há quanto tempo? _____

8.O cônjuge estudou no PROEJA FIC? () Sim () Não

9.Profissão: () Pescador e vive da pesca () Pescador trabalhando em outra atividade
() Outro: _____

10.Se é pescador profissional, há quanto tempo exerce a profissão? _____

11.Tem filhos? () Sim () Não 12.Número de filhos: () Menores () Maiores
() Filhos que moram c/ você

13.Recebe Bolsa Família? () Sim () Não 14.Pessoas que moram na casa: ()

15.Renda familiar: () até 1 salário mínimo () mais de 1 até 2 salários mín.
() mais de 2 até 3 salários mín. () mais de 3 salários mín.

16.Tipo de residência: () Própria () Alugada () Outros _____

17.Infraestrutura residencial: () Água encanada () Poço () Rede esgoto () Fossa

18.Quando entrou no PROEJA FIC: () Não assinava o nome () Só assinava o nome
() Sabia ler e não escrevia () Já sabia ler e escrever

19.Frequentou a escola antes do PROEJA FIC?

() Sim 20.Até que série já havia cursado: _____

21.Ficou quanto tempo sem frequentar escola? _____

() Não 22.Qual o motivo? _____

23.Se já frequentou a escola, por qual (quais) motivo(s) não concluiu antes o ensino fundamental?

24.O que te motivou a participar do PROEJA FIC? _____

25. Você continua estudando?

() Sim 26. Em qual escola e curso? _____

27. Era o que queria estudar? () Sim () Não

28. Se NÃO, o que queria estudar? _____

29. Está encontrando alguma dificuldade? () Sim () Não

30. Se SIM, explique: _____

() Não 31. Qual o motivo? _____

32. Tem interesse em continuar estudando? () Sim () Não

Porquê? _____

33. O que significa para você poder ler e escrever? _____

34. O que você costuma ler com mais frequência? () Jomal () Revista () Livro

() A bíblia/textos religiosos () Outro: _____

35. Se o PROEJA FIC abrisse novas turmas, indicaria para alguém? () Sim () Não
Porquê? _____

36. Conhece alguém que se interessou em estudar no PROEJA FIC? () Sim () Não

37. Alguma vez já utilizou o que aprendeu no PROEJA FIC sobre a produção de pescados?

() Sim Se NÃO, Porquê? _____

() Não _____

38. O que você aprendeu sobre a produção de pescados, acha que dá para trabalhar nesse ramo caso seja preciso ou tenha interesse?

() Sim Se NÃO, Porquê? _____

() Não _____

39. Você acha possível organizar um grupo de estudantes do PROEJA FIC para industrializar e comercializar pescados? (hambúrguer, linguiça, defumados etc).

() Sim De que forma? _____

() Não Porquê? _____

40. Você participa ou já participou de alguma associação ou cooperativa?

() Sim Qual/Quando? _____

() Não _____

41. Você tem interesse em participar de uma cooperativa/trabalho associado?

() Sim Se NÃO, Porquê? _____

() Não _____

42. (Exclusiva para pescadores) Como comercializa seu pescado atualmente:

() Vende na Colônia () Vende para peixaria

() Vende para restaurantes () Vende em casa

() Vende na rua () Outro: _____

43. (Exclusiva para pescadores) Está satisfeito com a comercialização do pescado – em relação ao preço, a forma e as condições de venda?

() Sim Porquê? _____

() Não _____

44. Fale um pouco sobre a sua experiência em relação ao PROEJA FIC (o que achou que foi bom ou ruim e se valeu a pena os quatro anos de dedicação ao estudo):

45. O que pode falar sobre você antes e depois do PROEJA FIC? (se alguma coisa mudou na sua vida, o que mudou e como mudou, por causa do estudo)

46. Mais alguma coisa que acha importante falar: _____
