

**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**

MARINA MARQUES DE ARRUDA

APRENDER E ENSINAR NAS BARRANCAS DO RIO PARAGUAI:

**Articulação entre Educação Formal e Educação Não Formal no Processo de formação
das mulheres pescadoras do Proeja-FIC em Cáceres – MT**

CÁCERES-MT

2017

MARINA MARQUES DE ARRUDA

APRENDER E ENSINAR NAS BARRANCAS DO RIO PARAGUAI:

**Articulação entre Educação Formal e Educação Não Formal no processo de formação
das mulheres pescadoras do Proeja-FIC em Cáceres – MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Sandro Benedito Sguarezi e a coorientação da Professora Doutora Ilma Ferreira Machado

**CÁCERES-MT
2017**

Arruda, Marina Marques de

Aprender e ensinar nas barrancas do rio Paraguai: articulação entre educação formal e educação não formal no processo de formação das mulheres pescadoras do PROEJA-FIC em Cáceres-MT./Marina Marques de Arruda. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.

194f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientador: Sandro Benedito Sguarezi

Coorientadora: Ilma Ferreira Machado

1. Mulheres pescadoras. 2. Educação popular. 3. Educação formal. 4. PROEJA-FIC. I. Título.

CDU: 37.018.7(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

MARINA MARQUES DE ARRUDA

**APRENDER E ENSINAR NAS BARRANCAS DO RIO PARAGUAI:
Articulação entre Educação Formal e Educação Não Formal no processo de
formação das mulheres pescadoras do Proeja-FIC em Cáceres – MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sandro Benedito Sguarezi (Orientador - PPGEdu/UNEMAT)

Prof.^a Dr.^a Ilma Ferreira Machado (Coorientadora - PPGEdu/UNEMAT)

Prof. Dr. Luiz Augusto Passos (Membro externo - PPGE/UFMT)

Prof.^a. Dr.^a. Lóriége Pessoa Bitencourt (Membro interno - PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: 09/06/2017.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo com muito carinho e gratidão, às educandas pescadoras que participaram desta pesquisa – Eliete, Ana Maria, Isabel, Zenilda, Bernadete e Francisca e aos demais trabalhadores e trabalhadoras que participaram do PROEJA-FIC Pesca, pela coragem de voltar à escola e muito nos ensinar, nessa convivência entre educandos e toda a equipe pedagógica.

Dedico às educadoras das séries iniciais do PROEJA-FIC, Celina Barbosa, Dulcilene da Silva e Maria Lúcia Nonasque Vila, pela dedicação e compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, na sala de aula, e pela generosidade de participarem da roda de conversa com esta pesquisadora.

Dedico a todos colegas professores e professoras, irmanados, com muita cumplicidade, pelo fazer pedagógico e pelo compromisso político do qual Paulo Freire fala de nos possibilitar um aprendizado na essência do termo e juntos pensarmos em um mundo para que homens e mulheres se sintam incluídos e protagonistas de suas histórias: Inez Montecchi, Eliel Regis de Lima, Kleberson Pierre de Jesus Cardoso e Matheus Pontes, amigos que marcaram minha existência junto ao PROEJA-FIC, não só com carinho, mas com acolhida e amizade, que levo na bagagem da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Chegar a esta página significa que conseguimos finalizar a pesquisa que propusemos realizar. Assim, começo dizendo a todos, com a minha idade, chegando aos sessenta anos e ainda tendo como projeto efetuar pesquisa científica em estudos como Mestrado e Doutorado: se jogue, faça, pois isso é vida, e só se sente vivo quem se joga para a vida. Não importa a idade.

Agradeço Primeiramente a Deus, que, por interseção de Maria, vem cuidando da minha vida e de minha família. Ao meu filho amado Valdir Brito de Oliveira Júnior, incentivador da minha caminhada enquanto estudante de Pós-Graduação. Sou grata por você ser meu filho. A Valdir Brito de Oliveira, pessoa com quem eu pude contar quando assim necessitei, nesta caminhada.

Agradeço a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT, campus Cáceres, na pessoa das Professoras Dr.^a Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (2014/2015) e Dr.^a Maritza Maciel Castrillon Maldonado (2016/2017), pela competência técnico-pedagógica e amorosidade com que trataram a questão da Pós-Graduação referente à turma 2015. A Jonatas Santiago, secretário do PPGEduc, o qual atende a todos os mestrandos com generosidade.

Aos professores Dr. Sandro Benedito Sguarezi e Dr.^a Ilma Ferreira Machado, que me orientaram e muito contribuíram para que chegasse, hoje, aqui. A vocês, professores Sandro e Ilma, o meu eterno carinho e respeito. Tê-los como orientadores foi um privilégio, muito aprendizado e imensa responsabilidade.

À professora Heloisa Salles Gentil, pela acolhida e troca de experiência, durante o estágio-docência feito em sua sala de aula, no Curso de Educação Física, em 2016. Também aos estudantes do segundo semestre do Curso de Graduação em Educação Física da UNEMAT, em 2016, pelo carinho com que me receberam como estagiária na disciplina de Sociologia. Foi um aprendizado: eu guardo esse estágio como um momento essencial para minha vida de estudante mestranda, e como um aprendizado profissional.

Aos professores do programa das linhas de pesquisa Educação e Diversidade e Formação de professores e práticas pedagógicas, pelo convívio e aprendizado.

Aos professores Ademar de Lima Carvalho, Heloisa Salles Gentil, Lóriége Pessoa Bitencourt e Luíz Augusto Passos: palavras são poucas para descrever a honra de tê-los como Banca Examinadora. Com vocês, eu percebi o sentido verdadeiro de compromisso social, amorosidade e cuidado com o outro. Imensamente agradecida.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal, pela amizade e incentivo na realização desta pesquisa. Em sintonia com o que é um período de defesa de uma investigação, colegas como Marilane Costa, Cacilda Guarim e Carlos Câmara me deram todo suporte, quando mais precisei: a vocês, meu obrigado. Gracielle Valério e Eliene Silva, colegas que, mesmo com todo trabalho de ser servidoras públicas e mães de crianças menores, dispuseram de seu precioso tempo para formatar este trabalho de pesquisa. A vocês, gratidão pelo gesto de generosidade para comigo. Ao

A Elizabeth da Cunha Filha, Dáysi Miriam Antonello, Neuza Ricardo, amigas de todas as horas, as quais, nos muitos momentos de conquistas e também frustrações, sempre estiveram ao meu lado e sempre incentivando minha caminhada.

A Silvia Maria dos Santos Stering, Doutora em Educação, pessoa muito especial, que, além de amiga, confidente e estudiosa da Educação, com paciência e amorosidade de uma educadora, teve a generosidade de ler toda a escrita, parte integrante deste trabalho, contribuindo imensamente para que eu estivesse aqui agora. Aos colegas do Mestrado, turma 2015, pela amizade, companheirismo e, acima de tudo, pelo respeito que cada um e cada uma demonstrou ao outro.

Aos colegas do IFMT, campus Cáceres, que fizeram parte do projeto PROEJA-FIC, pelos muitos momentos juntos e pelas muitas possibilidades de aprendizagens. À estagiária Rosália, que muito colaborou para a realização do curso, desenvolvendo atividades recreativas com as crianças que acompanhavam os pais e avós, na sala de aula. A minha família, que cooperou sem mensuração, para que esta pesquisa fosse concluída. Em especial à minha mãe Calina Tapajós de Arruda, companheira em todos os momentos da minha vida, e aos meus irmãos: José Marques, Benedita, Clarice, Maildes, Mailza, Sebastião Filho, João e minha afilhada e filha de coração, Amanda Marques Porto, e todos os sobrinhos. Ao meu pai amado e amigo de todas as horas, durante toda sua existência, Sebastião Marques de Arruda (in memoriam).

*A libertação é possibilidades; não sina, nem destino,
nem fado. (Paulo Freire, 2012).*

RESUMO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional em Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos, com perspectiva de Formação Inicial e Continuada – PROEJA-FIC –, foi instituído pelo Decreto Federal nº 5.478/05, através do Ministério da Educação, como uma Política Pública a ser aplicada no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, com a finalidade de elevar a escolaridade de jovens e adultos e propiciar sua inserção no mundo e no mercado de trabalho. As análises aqui apresentadas tratam de uma experiência educativa vivenciada por mulheres trabalhadoras pescadoras pertencentes à Colônia Z-2 de Cáceres, no período de 2010 a 2014. O objetivo desta investigação científica consistiu em analisar, na perspectiva da Educação Popular, o processo de articulação entre educação formal e educação não formal, na formação vivenciada pelas Mulheres Pescadoras do PROEJA-FIC, de Cáceres-MT, sua contribuição na construção da autonomia individual e coletiva e a cooperação desse processo na construção da autonomia individual e coletiva das mesmas. A análise realizada leva em conta os efeitos da implementação prática do Programa, via operacionalização do Ofício nº 40/2009, GAB/SETEC/MEC, tendo por base analítica os conceitos de educação formal e educação não formal. Fundamenta-se, essencialmente, nos conceitos de Brandão (2007), Freire (1967), Gadotti (2012), Gohn (2011), Libâneo (2010), Martins (2016), Pinto (2010), Paro (2010) e Saviani (2013). O percurso metodológico se sustenta numa perspectiva freiriana de educação, mediante abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como ferramentas a análise documental, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa. Os resultados indicam possibilidades fecundas de ressignificação de vidas, em um vasto universo de pessoas excluídas não só do processo educacional, mas também da cidadania. Percebe-se que, à medida que essas mulheres trabalhadoras reconhecem suas realizações, pela interação dos conhecimentos, os quais perpassam pela educação formal e não formal, vão compreendendo a estreita relação desses conhecimentos com sua vida cotidiana, o que desperta um sentimento de pertença, de autoestima e de autonomia, capaz de descortinar horizontes, possibilidades e ações concretas de enfrentamento das injustiças sociais.

Palavras-chave: Mulheres Pescadoras. Educação Popular. Educação Formal. Educação Não Formal. PROEJA-FIC.

ABSTRACT

The National Program for the Integration of Vocational Education in Basic Education in the Youth and Adult Education, with a perspective of Initial and Continuing Education - PROEJA-FIC - was established by Federal Decree No. 5.478 / 05, through the Ministry of Education, as a Public Policy to be applied in the scope of the Federal Network of Technological Education, with the purpose of increasing the schooling of young people and adults and promoting their insertion in the social world and in the labor market. The analyzes presented here deal with an educational experience lived by fisherwomen who live in Z-2 Colony of Cáceres, from 2010 to 2014. The objective of this scientific research was to analyze, from the perspective of Popular Education, the process of articulation between Formal education and non-formal education in the training of PROEJA-FIC fisherwomen from Cáceres-MT, their contribution to the construction of individual and collective autonomy and the cooperation of this process in the construction of individual and collective autonomy. The analysis takes into account the effects of the practical implementation of the Program, through the operationalization of Official Letter No. 40/2009, GAB / SETEC / MEC, based on the concepts of formal education and non-formal education. It is based essentially on the concepts of Brandão (2007), Freire (1967), Gadotti (2012), Gohn (2011), Libâneo (2010), Martins (2016), Pinto (2010), Paro (2013). The methodological course is based on a perspective of Paulo Freire's education conceptions, through a qualitative research approach, having as tools the documentary analysis, the semistructured interview and through conversation circles. The results indicate successful possibilities of re-signification of lives, in a vast universe of people excluded not only from the educational process, but also from citizenship. It is perceived that, as these working women recognize their achievements, through the interaction of knowledge, which pass through formal and non-formal education, they understand the close relationship of this knowledge with their daily life, which awakens a sense of belonging, Self-esteem and autonomy, capable of revealing horizons, possibilities and concrete actions to combat social injustices.

Keywords: Fishermen. Popular Education. Formal Education. Non-formal Education. PROEJA-FIC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos
DVD	Digital Versatile Disc
EI	Educação Informal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
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
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Ministério da Pesca e Aquicultura
MST:	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTPS	Ministério do Trabalho e Previdência Social
ONGs	Organizações não Governamentais
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PN:	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT
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
PT	Partido dos Trabalhadores
REDE EPTA	Rede de Pesquisa-ação em Educação Popular e Trabalho Autogestionário
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SECITEC	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SEDUC/MT	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
SEMATUR	Secretaria de Meio Ambiente e Turismo
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNISAL	Centro Universitário de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceito de Educação	28
Quadro 2 - Conceito de Educação Informal	33
Quadro 3 - Conceito de Educação Formal	38
Quadro 4 - Conceito de Educação Não Formal	50
Quadro 5 - Conceito de Educação Popular.....	60
Quadro 6 - Trabalho, Trabalho Doméstico, Trabalho Remunerado e Trabalho Associado	80
Quadro 7 - Síntese de Organização da Pesquisa.....	107
Quadro 8 - Contextos Norteadores de Análise	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL - PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO POPULAR.....	25
1.1 Concepções e formas de educação	25
1.2 Educação informal, educação formal, educação não formal.	32
1.2.1 Educação Informal.....	33
1.2.2 Educação Formal	37
1.2.3 <i>Educação Não Formal</i>	50
1.3 Educação não formal e a aproximação com a Educação Popular	59
1.4 Articulações entre educação formal e não formal e entre conhecimento científico e saber popular como princípios básicos da Educação Popular.....	66
CAPÍTULO II	
MULHERES: TRABALHO E EDUCAÇÃO	70
2.1 Pesca na Colônia Z-2: aspectos legais e o contexto da pesquisa.....	70
2.2 Abelhas humanas	73
2.3 Entre a casa e o rio: a casa, sua herança, e o rio, sua conquista - a trajetória da mulher rumo ao trabalho.....	77
2.4 Conceitos de trabalho: trabalho remunerado, trabalho doméstico e trabalho associado	80
2.5 ESCOLARIZAÇÃO FEMININA E O TRABALHO DA MULHER.....	84
CAPÍTULO III	
IÇANDO LINHAS: PERCURSO METODOLÓGICO	93
3.1 Conceitos e definições	94
3.2 Caracterização da pesquisa.....	97
3.3 Quanto aos objetivos, estratégias e técnicas.....	98

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO NO PROEJA-FIC COMO MECANISMO POTENCIALIZADOR DA AUTONOMIA E REALIZAÇÃO DA MULHER PESCADORA.....	116
4.1 A adesão do IFMT Campus Cáceres ao PROEJA-FIC: contexto legal	121
4.2 Questões identitárias: o significado de voltar a estudar para os sujeitos da pesquisa.	130
4.2.1 A organização pedagógica do curso para uma categoria profissional específica: Entendimento quanto às especificidades do PROEJA-FIC.....	132
4.3 Os múltiplos espaços de escolarização: na concepção de gestores, educadores e pescadoras educandas do PROEJA-FIC Alfabetização.....	146
4.3.1 Os reflexos da escolarização como elemento articulador da autonomia e realização dos sujeitos da pesquisa.	158
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	167
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE I.....	188

INTRODUÇÃO

Ainda que nem sempre as pessoas se deem conta, a educação faz parte da vida humana, de sorte que seus efeitos são produzidos e reproduzidos todos os dias, em diversos modos e locais. Assim, para nós, as ações desenvolvidas pelas mulheres pescadoras no dia a dia de suas vivências domésticas e profissionais constituem um processo educativo, pois elas criam e recriam objetos e sentidos que as diferenciam de outros seres da natureza e, com isso, fazem educação.

Para contemplar este estudo, que tem como objetivo evidenciar as diferentes formas de educação, no sentido de analisar a importância da educação formal articulada com a educação não formal e fazer uma análise do processo educativo vivenciado pelas mulheres pescadoras da colônia Z-2, através do PROEJA-FIC, tomamos como referência o conceito definido por Paro (2010), para o qual a educação vai além das estruturas pedagógicas da sala de aula, respeitando os sujeitos que são protagonistas de suas histórias. Assim, “[...] a educação visa à formação do homem em sua integralidade” e não apenas a formação de valores morais ou apenas a preparação para exercer uma profissão. Podemos afirmar que a educação é um processo de criação e recriação da vida. Nesse sentido, entender a educação como um processo de formação humana é colocar o homem como o centro. Se não for nessa perspectiva, não se educa, domestica-se, uma vez que o homem, na sua amplitude, é o único ser que se diferencia dos outros seres da natureza, tendo em vista que ele pode exercer a autonomia e a liberdade.

Não existe uma educação melhor que a outra. Tanto a educação produzida na escola, no contexto do ensino sistemático, quanto aquela desenvolvida em outros espaços educativos para além da escola, possui sua importância, e essas formas de educação podem ser articuladas a fim de produzir mais sentido para a vida das pessoas.

A articulação entre educação formal e educação não formal está implícita no meu processo de formação humana, como educadora e mulher. Portanto, este trabalho de investigação que ora apresento é, de certa maneira, o entrelaçamento da minha vida profissional e de minha vida pessoal, tendo em vista que, na vida, os aspectos pessoais e profissionais não são vivências fragmentadas.

Esta pesquisa retoma minha trajetória de vida até chegar à Pós-Graduação *stricto sensu*, ao Mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). É diante da trajetória pessoal/profissional vivenciada que me inspiro, tenho motivação e encontro esperança para continuar a jornada.¹ Assim, espero (no sentido radical da palavra *esperança*, como condição de luta) que este estudo, mesmo que ainda incipiente, sirva para desenvolver a reflexão crítica e propositiva, que promova a indignação diante da exclusão que a própria escola reproduz. Que possa realmente estimular os novos professores, futuros educadores, a ousar em suas práticas e ir além daquilo que nos propõe o currículo tradicional.

Nos anos de 1975, ainda com o governo militar comandando o país, na cidade de Santo Antônio de Leverger, onde eu morava, era ofertado no Ensino Médio apenas o Curso Técnico de Magistério, no período noturno. Era um curso de formação profissional estritamente tecnicista, que não se propunha dialogar com a realidade brasileira.

De acordo com a cultura da época, o Magistério de nível médio era visto como uma profissão feminina, voltada para a formação das mulheres. Nesse sentido, para viver outras possibilidades de realização de cursos de formação, os jovens tinham que se deslocar para Cuiabá. Tendo em vista minha realidade social, eu não podia estudar em Cuiabá; assim, foi nessa perspectiva que me preparei tecnicamente para ser professora primária e fui exercer a profissão na minha cidade.

Sempre me preocupei com a aprendizagem dos educandos, mesmo com pouco conhecimento teórico, pois, nem biblioteca escolar, muito menos pública, existia no município onde eu morava. Então, fui percebendo que a alternativa para possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças que estavam sob minha responsabilidade docente consistia na maneira de como eu apresentaria o conteúdo a elas. Enquanto educadora, eu preparava cartazes, contava histórias, visitava as casas e quintais da vizinhança da escola, para conhecer a realidade de vida dessas crianças que eu acompanhava, enquanto educandos. Programava passeios na praia para falar de águas, peixes, enfim, tudo com a intenção de que aquelas crianças tomassem o gosto pela leitura da palavra e a relação com o mundo que estava a sua volta, uma vez que a leitura de mundo, essencial para toda e qualquer forma de aprendizagem, eles já estavam realizando na cotidianidade. Entretanto, era necessário apresentar esse mundo a eles de uma forma

¹ A utilização de minha trajetória de vida justifica a razão pela qual eu emprego a primeira pessoa do singular, na escrita do texto.

investigativa, para que gostassem de estar na escola. Mesmo com pouca compreensão do que viria a ser uma educação libertadora, eu acreditava que, ao partir da realidade de vida do educando, eu teria um caminho para a construção da aprendizagem que pretendia desenvolver com aqueles educandos ainda muito jovens.

Contudo, minhas ações e percepções em relação ao fazer pedagógico junto aos educandos eram insuficientes para fazer com que eles lessem. Mesmo assim, prossegui com meus experimentos sem base teórica, só no empirismo. Então, decidi que a cada sábado convidaria uma pessoa da família da criança para assistir à aula conosco. E foi dessa maneira que comecei a trabalhar com as crianças de forma viva, trazendo de dentro da sua casa a inspiração para a sala de aula.

Quando a família ou um membro da família da criança chegava à escola, para ficar com ela na sala e visualizava o que ela e seus colegas estavam aprendendo, eu observava que as crianças se sentiam mais motivadas. Elas tiravam de si e dos seus um motivo para estar lá na escola. O acompanhamento da mãe e do pai estimulou muito os educandos a desenvolverem o gosto pela leitura. Todos queriam ler para seus pais, na escola, na rua, no rio e em qualquer outro lugar.

Para mim, foi a primeira e verdadeira experiência e sentimento de emoção em ser educadora no sentido freiriano da palavra, pois dialogar com os estudantes era uma condição de estar com eles e, como em todo processo democrático, fomos crescendo juntos: as crianças querendo cada vez mais frequentar as aulas, e querendo ler, e eu respeitando o tempo e a aprendizagem delas, mas não respeitando esse tempo na inércia, porém, preparando, para cada encontro, atividades que as ajudariam nessa caminhada.

Posteriormente, em 1977, fui morar em Cuiabá, onde trabalhei em uma escola primária até o ano de 1984, quando tive a oportunidade de ingressar no Curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o qual só pude concluir em 1993.

No ano de 2000, iniciei o Curso de Licenciatura em Pedagogia, que não cheguei a concluir, todavia, que me permitiu compreender que o que me realizava profissionalmente era trabalhar a educação formal em espaços não formais, razão que me leva a defender a intensa relação entre o formal e o não formal, como interação de aprendizagem e construção de crianças, jovens, adultos, homens e mulheres como sujeitos mais livres. Uma vez que a educação é antes de tudo um ato de liberdade, essa “[é] a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da

participação livre e crítica dos educandos.” (FREIRE, 1967, p. 4).

Antes disso, faltava-me conhecimento necessário para uma prática educativa embasada na ação-reflexão-ação. Foi só mais tarde que pude compreender o quanto era importante essa conjunção dialética para a organização da estrutura do pensamento educacional que deve acontecer no contexto escolar. Foi no Curso de Pedagogia que compreendi que “[a] conscientização se autentica nesta ida e volta que é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria, em que aprendemos que a verdadeira paciência não se identifica, jamais, com a espera na pura espera.” (FREIRE, 1981, p. 49).

Precisei de tempo para compreender o processo ação-reflexão-ação, essa relação entre prática e teoria. Foi difícil chegar à práxis, e ainda é. Faço tal afirmação, porque quero deixar claro para os educadores em início de carreira que superar a dicotomia imposta pela educação hegemônica requer muita reflexão – idas e vindas, uma caminhada que vale o esforço, pois, ao mesmo tempo em que ensinamos, também aprendemos. Aprendemos a "ser mais" generosos, abertos ao novo, uma vez que procuramos nos ver no outro. E isso hoje para mim se traduz em humanização, possibilidade que Freire sempre defendeu como pressuposto da educação libertadora. "Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador do qual sou parte?" (FREIRE, 1966, p. 67).

Continuando minha caminhada profissional, agora já com habilitação em curso superior de licenciatura e bacharelado em História e professora efetiva, mediante realização de concurso público na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso e também na rede municipal de ensino de Várzea Grande², onde vivo até hoje, continuei a trabalhar com alfabetização na rede municipal de educação. Na rede estadual, como professora efetiva desde 1977, trabalhei inicialmente com o Ensino Fundamental, e só a partir de 1994 comecei a trabalhar com a disciplina de História, no Ensino Médio, onde permaneci até me aposentar, em julho do ano de 2009. Foram 32 anos de efetivo trabalho em sala de aula. Meu projeto de trabalho desenvolvido nessa disciplina sempre teve como recurso as aulas que sempre terminavam extrapolando os muros escolares.³

² O sistema municipal de ensino é responsável pela primeira etapa da Educação Básica (Ensino Fundamental); ser professora da primeira etapa do Ensino Fundamental, da pré-escola ao 5º ano, requer graduação em licenciatura plena em Pedagogia, mas a Prefeitura de Várzea Grande, em 1994, estabeleceu, em edital para concurso público municipal de ingresso ao magistério como professora de I a IV, a possibilidade de quem tivesse o curso de licenciatura, sem especificar em que licenciatura, poderia prestá-lo – e assim fui aprovada e tomei posse, em 1995.

³ O termo *extrapolando os muros escolares* é da professora Maria da Glória Gohn (2011).

Um dos trabalhos desenvolvidos e com o qual me identifiquei muito foi um projeto interdisciplinar elaborado em conjunto com os professores de Sociologia e Geografia, e eu de História, intitulado “Vozes das praças”, cujo objetivo era conhecer e ouvir o público que frequentava, no período noturno, cinco praças, quatro localizadas no município de Cuiabá e uma em Várzea Grande.

Na prática, o projeto possibilitou uma convivência maravilhosa entre educandos e educadores e o processo de aprendizagem para ambos, no sentido de ensinar e aprender foi significativo, não apenas por sair do espaço da sala de aula, mas por todos os espaços percorridos. Foram problematizados num processo de mediação e, acima de tudo, o exercício de saber escutar aqueles jovens e adultos que tiveram a oportunidade de tecer seus pontos de vista sobre o que lhes eram ali apresentados, pois, conforme menciona Freire, “[...] o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (FREIRE, 1996, p. 113).

Tantos foram os projetos que efetivamos com a educação formal, em espaços não formais, que, mesmo que nos fosse permitido aqui descrever, seria um tempo longo, visto que, durante 32 anos, tive a oportunidade de vivenciar experiências ímpares, como professora da Educação Básica, trabalhando sempre com a primeira etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no período noturno, sempre articulando o processo de construção do conhecimento via troca de saberes, mediante prática de nossas atividades curriculares entre a sala de aula e outros espaços.

Para uma docente que tem por opção trabalhar com crianças e estudantes trabalhadores, ao mesmo tempo – e por muito tempo –, aposentar-se seria perder um pouco da pulsação que nos desafia e realiza, em sala de aula. Contudo, em julho de 2009, aposentei-me e me perguntei: O que você vai fazer agora, professora Marina, uma vez que a insígnia da profissão nos acompanha pela vida toda?

Tendo eu mais de meio século de experiência como ser humano e como mulher, foi então que resolvi continuar minha caminhada e, no final do ano de 2009, prestei o concurso público para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, Campus Cáceres, para Técnica em Assuntos Educacionais.

Novos desafios se colocaram diante de minha existência, não só no aspecto geográfico, mas também afetivo. Deixei a família e fixei moradia em Cáceres, em janeiro do ano de 2010.

Longe dos fazeres docentes, lá estava eu no Campus Cáceres como servidora pública federal e foi assim que entrei em contato com o projeto PROEJA-FIC, através de seu coordenador pedagógico, o qual, estando em férias da instituição, realizava encontros com professores da rede municipal de ensino de Cáceres, sensibilizando-os a participarem do projeto como docentes, o que me despertou interesse em conhecer detalhadamente o projeto.

Com o retorno às aulas, conheci a coordenadora geral e passei também a conhecer teórica e legalmente o Projeto. Ao ser convidada para fazer parte da equipe que desenvolvia o projeto PROEJA-FIC, aceitei de imediato, porque, para alguém que estava começando a conhecer a instituição e a cidade, fazer parte daquele projeto era acolhedor, embora fosse, ao mesmo tempo, desafiador. Acolhedor, pela forma como o convite foi feito; e desafiador, pois, além de cumprir as atribuições referentes à minha função de Técnica em Assuntos Educacionais, no Campus, com uma carga horária de 40 horas semanais, deveria me dedicar ao projeto fora do horário de trabalho, porque, não sendo eu docente, a legislação não amparava a distribuição da minha carga horária de trabalho em atividades que não fossem administrativas na instituição. Todas as ações por mim desenvolvidas relativas ao projeto eram efetuadas no período noturno e nas formações continuadas que aconteciam aos finais de semana.

Legalmente, em consonância aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o Decreto nº 5.154/2004 determina que a educação profissional seja concretizada por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada, nos formatos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização, em todos os níveis de escolaridade. Os mesmos poderiam ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, e que os cursos oferecidos deveriam articular-se, preferencialmente, com cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, faria jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho (Art. 3º, 2º§).

Atento a essas orientações é que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, Campus Cáceres – se propôs realizar e teve aprovado o PROEJA-FIC, um programa do MEC desenvolvido entre os anos de 2010 e o primeiro semestre do ano de 2014.

Os sujeitos do projeto PROEJA-FIC foram os pescadores artesanais da Colônia Z-2

de Pesca de Cáceres, os quais frequentaram o Curso de Técnica de Aproveitamento e Industrialização de Pescados Regionais, com formação inicial e continuada nas séries iniciais do 1º ao 5º ano, além dos pequenos agricultores da Vila Aparecida, do município de Cáceres, com o Curso de Processamento de Produtos Orgânicos Vegetais. Em se tratando de carga horária, os cursos tinham 1.400h, sendo 1.200h destinadas às disciplinas da base comum e 200h para as disciplinas concernentes à formação técnica para certificação.

Nossa compreensão é a de que, mesmo sendo a primeira experiência com Ensino Fundamental assumida pelo IFMT, Campus Cáceres, foi um projeto de curso elaborado com o maior cuidado e sensibilidade, para atender às reais necessidades daqueles pescadores que tinham um calendário natural da pesca, de acordo com a época da piracema. Tendo em vista que o curso deveria adaptar-se à realidade de pescadores e de pequenos agricultores, foram previstas aulas presenciais noturnas, durante os cinco dias da semana, observando-se o calendário de atividades produtivas desses trabalhadores.

Comprendemos que um dos diferenciais na permanência e inclusão dos trabalhadores educandos no Curso de Processamento de Pescado de Água Doce, ministrado em Cáceres para pescadores e pescadoras filiados à Colônia Z-2, foi o fato de o curso “ir onde os/as pescadores/as estavam”, o que pode ter possibilitado o estreitamento da relação professor-aluno, a qual muito se fortaleceu.

Ao conhecer os estudantes que faziam parte do projeto, não tive dúvidas: sabia que seria um aprendizado significativo, na mesma proporção que experienciei, quando fui educadora da Educação Básica. Permaneci no projeto até o ano de 2011, quando fui transferida para a Pró-Reitoria de Ensino do IFMT, em Cuiabá, onde permaneço até o presente instante.

A minha transferência do Campus Cáceres para Cuiabá se deu pelo motivo de ter que cuidar da minha mãe, em função do falecimento do meu pai, no ano de 2011. Porém, mesmo geograficamente distante, continuei acompanhando o sucesso do projeto, o qual me instigava a querer saber mais. Continuei pesquisando sobre o que eu empiricamente acreditava serem as aulas nos acampamentos dos pescadores, via operacionalização de um calendário escolar diferenciado, respeitando o período da pesca, que consiste no trabalho e sustento de muitas famílias.

Eu buscava compreender as razões que fazem com que um coletivo de educandos

adultos pertencentes à comunidade de pequenos agricultores e pescadores retorne para a sala de aula, por meio da participação em um projeto de educação para adultos trabalhadores e lá permaneçam até o final do projeto, sem abandoná-lo, como anunciam as estatísticas dos cursos de educação de adultos ofertadas pelas instituições de ensino, no âmbito municipal, estadual ou federal, como é o caso dos Institutos Federais.

Para mim, esse estudo se caracteriza como de grande importância, no sentido de poder contribuir com a elaboração de propostas para educação de adultos que levem em consideração tempos, espaços, metodologias e processos de ensino e aprendizagens de educandos adultos e trabalhadores.

Minha percepção quanto à ressignificação de vidas das mulheres pescadoras pertencentes ao programa foi o que me instigou a elaborar o projeto de pesquisa. Também encontrei, no trabalho de Lima (2016, p. 162), a mesma preocupação e provocação para futuras pesquisas, nesse campo empírico, as quais relacionassem educação formal e educação não formal e mulheres pescadoras. Esse conjunto de elementos, esse contexto e as contradições na vida das mulheres pescadoras foram aspectos que me motivaram a apresentar ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNEMAT, Campus Cáceres, o projeto intitulado "A articulação entre educação formal e educação não formal no processo de formação das mulheres pescadoras do PROEJA-FIC em Cáceres - MT".

Partindo da ideia de que toda investigação científica se inicia com uma indagação que precisa ser respondida, nesta pesquisa, procuramos responder ao seguinte questionamento:

De que forma se deu a articulação entre educação formal e educação não formal, no PROEJA-FIC, e quais as contribuições desse processo na vida das Mulheres Pescadoras de Cáceres, quanto à construção da autonomia individual e coletiva?

Com este trabalho, temos como objetivo geral analisar, na perspectiva da Educação Popular, o processo de articulação entre educação formal e educação não formal, na formação vivenciada pelas Mulheres Pescadoras do PROEJA-FIC, de Cáceres-MT, e suas contribuições na construção da autonomia individual e coletiva dessas mulheres.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca:

- Identificar de que maneira os objetivos do projeto pedagógico do PROEJA-FIC foram implementados;

- Analisar se o PROEJA-FIC produziu práticas pedagógicas significativas, em relação à Educação Popular;
- Identificar, na visão das mulheres pescadoras, os principais desafios enfrentados por elas, na condição de estudantes-trabalhadoras.

Para responder às indagações da pesquisa, o percurso metodológico concretizado se sustentou numa abordagem qualitativa, tendo como ferramentas a análise documental e empregando, como técnicas de pesquisa, a entrevista semiestruturada e a roda de conversa.

Ao longo deste estudo, a fim de evidenciar nossa compreensão quanto aos conceitos de educação formal e educação não formal, adotamos a formulação defendida por Gohn (2011), para a qual educação formal consiste em uma "[...] educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas." Por educação não formal, usamos também o conceito de Gohn (2011): "É um processo sócio político, cultural e pedagógico de formação para a cidadania." Tais conceitos irão fundamentar nosso olhar sobre os processos educativos desenvolvidos pelo Projeto PROEJA-FIC.

A fim de poder melhor situar o leitor, organizamos este texto dissertativo em capítulos, sendo que o primeiro deles, intitulado "A Articulação entre Educação Formal e não Formal- Perspectivas de Educação Popular", busca evidenciar os conceitos de educação, educação informal, educação formal, educação não formal e educação popular, além das formas de articular o saber social e o científico.

O segundo capítulo, denominado "Mulher: Trabalho e Educação" discorre historicamente sobre o trabalho e a educação, na história da mulher, de modo a explicitar o protagonismo feminino no processo de construção identitária da mulher como sujeito de sua história.

No terceiro capítulo, nomeado "Içando linhas - Percurso Metodológico", apresentamos o caminho percorrido para a realização da presente investigação, bem como as particularidades que envolveram tal processo.

No quarto capítulo, cujo tema é "A escolarização como elemento articulador da autonomia e realização dos sujeitos da pesquisa: a importância da articulação entre a Educação Formal e Educação não Formal no processo de formação das Mulheres Pescadoras do PROEJA-FIC em Cáceres - MT" expomos as questões que envolvem a adesão do IFMT campus Cáceres ao Programa PROEJA-FIC, delineando as questões

relativas ao significado de voltar a estudar para as Mulheres Pescadoras sujeitas da pesquisa e a organização pedagógica da proposta a ser desenvolvida em múltiplos espaços educativos.

Por fim, apresentamos as considerações transitórias, no sentido de pontuar nossas impressões quanto ao resultado da pesquisa, na perspectiva de um olhar inacabado, não porque a pesquisa não tenha conseguido atingir o objetivo proposto, todavia, pelo fato de que, ao concluirmos a investigação, notamos que ainda há muito o que pesquisar em relação ao Projeto PROEJA-FIC, desenvolvido pelo IFMT campus Cáceres. Esta investigação não conseguiu esgotar a beleza e a riqueza dos muitos processos de construção e reconstrução que envolveu pessoas, sonhos e projetos de vidas, os quais podem muito colaborar para novas possibilidades de investigação e análise, uma vez que, em se tratando de ciência, nada é estático, tudo está em movimento, portanto, de forma a requerer novas ações.

CAPÍTULO I

A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL, PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Os mais velhos ensinam aos mais jovens o segredo da sobrevivência e as formas possíveis de entender o mundo em que vivemos. Nasce assim a educação: maneiras de transmitir e assegurar a outras pessoas o conhecimento de crenças, técnicas e hábitos que um grupo social já desenvolveu a partir de suas experiências de sobrevivência. (MEKSENAS, 2003, p. 19).

Contudo, a educação embora ocorra em todas as sociedades não se apresenta nelas de forma única. (KRUPPA, 1994, p. 21).

As citações que abrem este capítulo evidenciam a educação como mecanismo de mediação entre saberes produzidos na relação social, os quais se caracterizam como produto de uma concepção de educação que é complexa, contínua e intencional.

Neste capítulo, abordaremos as diferentes concepções de educação, focalizando os conceitos de educação, educação informal, formal, não formal e Educação Popular. Ao mesmo tempo, deslocaremos para o centro do estudo a educação formal e a educação não formal, como elementos articuladores do saber social e científico e no sentido de compreender de que maneira essa perspectiva se coloca em consonância com a educação popular.

Discorreremos, também, sobre os principais desafios e contradições que se apresentam no processo de articulação educação formal-educação não formal, na formação dos sujeitos, de modo especial, dos adultos trabalhadores.

1.1 Concepções e formas de educação

Educação é uma palavra que possui muitos significados e faz parte da história de vida dos seres humanos, desde o nascimento, e não se encerra na maturidade. A educação é uma síntese da produção humana, através de um processo de conhecimento individual e coletivo. Ao produzir os bens necessários para sua sobrevivência, o ser humano também é produzido, sendo, portanto, o trabalho o centro da produção material e da realização

humana.⁴ Nesse produzir bens necessários à condição humana, educa-se e aprende-se. E, ao mesmo tempo em que nos educamos, também aprendemos, pois educar e aprender são peças de um mesmo tecido, em outras palavras, condição natural de humanidades.

Assim, é possível educar e aprender de muitas formas: pelo que vemos – imagem, pelo que ouvimos – os sons, através dos relatos orais contados de geração a geração, ritos de passagens, rezas e benzeções, convívio e experiência na família, grupos sociais e escolarização.

A escolarização é uma maneira de se educar através da escola, instituição social criada para atender às demandas de uma sociedade em transformações políticas e econômicas, na travessia do século XVIII. A escolarização é, na realidade, um ramo da educação, pois o processo de se educar atravessa muros e paredes, não se limita a uma estrutura física. Porém, há que se destacar que a escolarização tem seu lugar reconhecido e estruturado por leis, onde se realizam processos de aprendizagens institucionalizados.

Tendo em vista a dinâmica da realidade, vivenciamos, na atualidade, o processo acelerado de transformações sociais geradas pela economia e pela tecnologia. Nesse sentido, as rezas e benzeções aos poucos estão perdendo espaço, nos grandes centros urbanos, embora não tenham sido extintas. Historicamente, sobrevivem e convivem culturalmente com o científico e tecnológico.

Até há pouco tempo, era comum as famílias brasileiras terem em suas casas um oratório com as imagens religiosas e, em seu entorno, eram realizadas as orações em devoção a Deus. Hoje, quase não se veem esses oratórios, ou sua permanência nas casas tem muito mais valor decorativo do que religioso. Porém, em rápidas pesquisas na internet, encontramos *sites* com altares virtuais, onde se acendem velas virtuais e se deixam ali registradas as intenções das mesmas. Ou seja, em função da dinamicidade da vida em sociedade, passou a existir no campo tecnológico o que antes era pertencente ao campo físico. Assim também acontece com as pesquisas sobre cultura popular, incluindo saberes populares, em várias áreas do conhecimento. Estas estão sendo incluídas nas universidades, não só brasileiras como internacionais, em especial da América latina.

O avanço tecnológico tem contribuído para mudanças de comportamento em diferentes espaços de relações. Hoje se estuda em diferentes espaços, não apenas físico.

⁴ Entrevista feita pelo professor Dr. Marcos Francisco Martins com o professor Dr. Dermeval Saviani, em 2009, com o título: “A educação fora da escola”, publicada na **Revista de Ciência da Educação** – UNISAL – Americana/SP-Ano XI, n. 20, p. 17-27, 1º sem. 2009.

Pode-se acessar informações culturais de diferentes pontos geográficos do planeta terra e essas informações vão, aos poucos, contribuindo para aumentar nosso conhecimento. E a educação tem transbordado os espaços que convencionamos caracterizar como escolar e sua extensão, até o presente momento, de maneira provisória, chega até as ruas em diferentes formas.

Não são poucas as literaturas catalogadas sobre lendas, mitos e heróis que se contam para explicar as relações que homens e mulheres estabeleceram entre si e com a natureza, em um determinado momento da história. Elas explicam o surgimento do mundo, da humanidade, assim como as relações entre deuses e humanos. Enfim, uma explicação da realidade no tempo.

Um dos clássicos da literatura é o livro de Thomas Bulfinch⁵, **O Livro de Ouro da Mitologia** – história de deuses e heróis, bem como as lendas indígenas catalogadas. Aqui, de forma ilustrativa, apresento um breve relato do espírito da pedra, para mostrar como a maneira de educar sempre esteve presente nas relações em diferentes sociedades.

Conta a lenda que um menino quebrava uma pedra para fazer bodoque e matar passarinho. À tarde, o menino ficou doente e foi levado ao pajé para ser curado. O pajé curou o menino e lhe disse: “O espírito da pedra ficou bravo e fez você ficar doente”.⁶ Nessa história, quantos ensinamentos podem ser absorvidos pelas crianças! Toda a natureza é constituída de seres que têm vida e fazem parte de um ecossistema. O papel da pedra na cultura indígena tem um valor junto às águas onde se criam os peixes, que são alimentos desde remotas civilizações.

Na cultura indígena, a natureza e tudo o que nela habita é vida. Viceja o sentido de preservação. Não matar passarinhos! O papel que os passarinhos desempenham na natureza. Bodoque, ferramenta de caça outrora e, até há pouco tempo, brincadeira infantil. Portanto, entendemos que essa relação do pajé com o menino é um processo educativo, conforme se pode visualizar na citação abaixo:

Para nossos indígenas do Xingu, o mundo é povoado por muitas espécies de seres, não somente dos reinos animal e vegetal, mais também os minerais, a água, o ar e a própria terra, que contam com o espírito e inteligência própria. [...] Com essa sabedoria somos levados a

⁵ Livro clássico da mitologia denominado **O livro de ouro da mitologia** (A idade da Fábula) - História de deuses e heróis, de Thomas Bulfinch. Traduzido por David Jardim Junior, em 2002, para a Digital Source.

⁶ Retirado do folheto **Mitos e Lendas Indígenas**, escrito em 2003, por João Lima da Silva, para estudos de orientações do curso especial de professores indígenas para Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental oferecido pelo governo de São Paulo, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, em 2003.

compreender que a relação entre todos os seres do planeta deve ser encarada como uma relação social, entre sujeitos, em que cultura e natureza se fundem em cultura viva. (ACOSTA, 2011, p. 15).

Assim, entendemos que a educação é um conhecimento que adquirimos ao longo da vida, numa relação sociocultural. Libâneo acrescenta:

As dimensões da educação correspondem a funções da atividade humanas consideradas prioritárias no processo educativo. Os autores têm destacado especialmente as dimensões intelectual (ou cognitiva), social, afetiva, física, estética, ética. [...] é o ser humano inteiro que se educa. Além dessas dimensões, outras vão surgindo conforme necessidades e expectativas das instituições, das mudanças que vão ocorrendo na sociedade em contextos globais e locais. (LIBÂNEO, 2010, p. 86).

A educação se faz presente nas relações sociais que estabelecemos, incluindo formas e concepções de entender uma determinada realidade ou mesmo no simples fato de acreditarmos quão ela é importante, nos projetos em que acreditamos e procuramos desenvolver.

Apenas a título de exemplo, até há pouco tempo, não era muito frequente nos currículos oficiais de ensino, tanto em nível de Educação Básica quanto Superior, cursos ou disciplinas didáticas sobre a importância da preservação da biodiversidade. Toda essa reestruturação acontece, de acordo com as necessidades aferidas pelas transformações sociais e a educação; como lembra Libâneo (2010), acontece por inteiro na vida dos seres humanos.

A seguir, apresentamos um quadro-síntese sobre o conceito de educação, tomando como base os estudos de Brandão (2007), Freire (1967), Gadotti (2012), Gohn (2011), Libâneo (2010), Saviani (2013), Pinto (1993) e Paro (2010). Para os teóricos citados, o conceito de educação é algo em construção, provisório, pois se deve levar em consideração as dimensões cognitiva, social, afetiva, entre outras, que surgem no decorrer do processo de humanidades.

Quadro 1 - Conceito de Educação

FREIRE (1976)	[...] a educação teria que ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude.
PINTO (2010)	A educação [...] diz respeito a existência humana em toda a sua duração e em todos

	os seus aspectos. [...] é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem em função de seus interesses.
BRANDÃO (2007)	A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.
LIBÂNEO (2010)	A educação enquanto atividade internacionalizada é uma prática social cunhada com influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas das práxis sociais postas num dado sistema de relações sociais.
PARO (2010)	A educação visa a formação do homem em sua integralidade...
GOHN (2011)	O conceito de educação não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem no interior das unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa do trabalho, do lazer, do associativismo.
GADOTTI (2012)	A educação é um fenômeno complexo, composto por um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas.
SAVIANI (2013)	[...] processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram diferenciando-se progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma [...] se revela no surgimento da escola.
MARTINS (2016)	[...] como processo de formação humana imanente à histórica e dialética produção do ser social. Por ela, o homem produz-se a si mesmo e a realidade em que vive, na medida em que enfrenta as necessidades que lhe são impostas ao longo dos tempos e, assim, em busca de satisfazê-las, produz-se como um ser natural, sociopolítico e cultural-simbólico.

Na concepção de Brandão (2007), a educação tem utilidade, quando ela se torna um bem de uma comunidade, de um povo. Freire nos chama a atenção para o tipo de educação que precisa ser pensado para o Brasil. Na visão de Freire, nosso desafio não se resume à estatística alarmante sobre o analfabetismo, mas concerne a uma educação centrada na vida, na realidade, diferente da qual se apresenta centrada apenas na palavra, que ele denomina verbalismo. Freire define dois tipos de educação: a educação bancária ou verbalista e a educação libertadora, que implica não apenas a criticidade dos conteúdos, mas também que permite que o educando saia da consciência ingênua para a consciência crítica. Todavia, questiona como realizar essa educação que fomenta no educando o gosto pelo desvelar das práticas escondidas nos conteúdos e nas falas de quem adota uma educação verbalista:

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1967, p. 97).

A reinvenção a que Freire alude se dá pelo conhecimento. Só reinvento, se conheço – e, nessa esteira, Gadotti (2005) afirma que o conhecimento é parâmetro de toda ação humana, de sorte que é através do conhecimento que nos posicionamos na sociedade e nela nos relacionamos. Diante do exposto, fica evidente que o papel da educação é o desenvolvimento de ações que levem o ser humano à construção do conhecimento:

[...] o conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias. Serve para conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho; serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo. Conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana. (GADOTTI, 2005, p. 03).

Entretanto, não chegaríamos a um consenso sobre o que venha a ser educação, se buscássemos aqui defini-la, através de um conceito singular. O que fica como certo é que educação está imbricada na cultura, que, para Brandão, é o processo de recriação da vida

material por meio da necessidade de sobrevivência. Brandão não enxerga a cultura simplesmente como a criação material de bens de troca ou consumo; ressalta a importância que têm os processos de criação, pois é nesses processos que se estabelecem as relações de proximidade e interações entre os homens – e isso chamamos de educação. Assim, Brandão (2002, p. 15) não separa homem - mundo - natureza, pois somos parte – um refletido no outro: a natureza refletida no homem e o homem refletido na natureza; logo, como seres criados pela natureza, somos seres que nela nos revelamos. Em continuidade ao seu pensamento em relação à educação em articulação com a cultura, Brandão acrescenta que o ato de pensar é que me faz, além de ver, perceber. E nessa percepção estão os códigos, os sentidos e os significados que fazem de nós um ser de sentidos. E, portanto, por carregarmos as experiências da vida, somos seres de cultura.

Tomando Brandão (2002) como referência, cultura é a forma como nos posicionamos, quando criamos e recriamos o mundo, transformando o ambiente natural para nossa sobrevivência e, ao mesmo tempo em que transformo o ambiente natural, eu também me transformo e, assim, sou também natureza. Freire (1996) afirma que a construção da nossa presença no mundo não se faz no isolamento, e sim no coletivo. Nessa relação, mediante processo de construção e reconstrução, a cultura se faz e é a educação que se estabelece nas relações.

Conforme descrito no Quadro 1, o sentido de educação tem suscitado muitos conceitos, considerando as relações mediadas pela forma de organização político-econômica de cada sociedade.

Brandão (2007, p. 18), ao se referir a uma comunidade indígena, em se tratando de educação, menciona que é na convivência que os saberes acontecem, “[...] pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não sabe e aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam [...] são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar.” Mostra, assim, que é possível realizar atividades educativas emancipadoras⁷, independentemente do grau de escolarização das pessoas de uma determinada sociedade. Libâneo (2010), ao conceituar educação, sustenta ser ela responsável por dinamizar as atividades humanas, tornando-as mais ricas.

Para Saviani (2013), a educação é concebida como o próprio ato de viver, ou seja, a

⁷ Tomamos aqui o conceito de Paulo Freire sobre emancipação. Para Freire, após se libertar é que os homens se emancipam, lutam pela transformação. Esse conceito está presente em muitas das suas obras, mas a buscamos especialmente nos livros **Pedagogia do Oprimido** (2005) e **Pedagogia da Autonomia** (1996).

produção e reprodução da vida. O conceito que Gohn (2011) tem de educação ultrapassa a escolarização, mesmo que, para fazer referência a outras formas de educação, pensemos primeiro na escolarização. De acordo com a autora, educação é para além da escolarização e pressupõe o associativismo: isso tem uma relevância fundamental, conjugar educação a associativismo, isto é, a educação tem por função gerar organizações providas de autonomia com finalidades comuns. Portanto, está relacionada a organizações sociais, como conselhos, cooperativas, procurando outra forma de organização e defesa dos interesses coletivos de uma determinada categoria. Martins (2016) enfatiza o cuidado que se deve ter com adjetivação dos termos, afirmando que a educação é a responsável pela formação do ser social⁸, ou seja, o ser humano se produz através do trabalho, na sua trajetória histórica.

Ao definir educação como uma prática que ultrapassa os muros da escola, temos como ponto de partida a educação escolar para balizar outras formas de educação e possibilitar visualizá-las, tais como a informal, formal e não formal, que ganham outras denominações, de acordo com a concepção ontológica e epistemológica de cada pesquisador.

Neste estudo, a concepção de educação que servirá como base para a discussão, quanto à importância da articulação entre Educação Não Formal e Educação Formal, consiste na compreensão de Paro (2010), para o qual a educação vai além das estruturas pedagógicas da sala de aula, de forma a respeitar os sujeitos que são protagonistas de suas histórias, o que coincide com as histórias de vidas das mulheres pescadoras pertencentes à Colônia Z-2, objeto desta investigação.

1.2 Educação informal, educação formal, educação não formal

Neste subitem, discutiremos o conceito de Educação Informal, Educação Formal e Educação Não Formal, como elementos articuladores do presente estudo. A Lei 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes da educação brasileira, sancionada em 1996, em seu Art. 1º, estabelece: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

A LDB reconhece outras formas de educação, nas quais se encontram processos

⁸ LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Luckács, 2012.

de aprendizagens, como nos movimentos sociais, ONGs e outras manifestações culturais. Assim, passamos para as adjetivações que recebe a palavra educação. Empregamos aqui o termo adjetivação apenas para conceituá-las, pois nem sempre o conceito dá conta de explicar a totalidade⁹ do processo educativo que se efetiva fora do espaço escolar.

1.2.1 Educação Informal

A palavra *informal*, no cotidiano, se define como algo ou alguma coisa que não exige formalidade ou não está sustentada em regras rígidas. Enquanto conceito, dentre os principais autores que trabalham a temática – Gadotti (2005), Gohn (2011), Libâneo (2010) –, *educação informal* corresponde à educação que adquirimos mediante ações do dia a dia, nas conversas, leituras de revistas, jornais, na família, na igreja, conforme se pode observar no Quadro 2.

A propósito da educação formal, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205, ressalta:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Portanto, a educação formal, como cultura produzida historicamente pela humanidade, é assegurada em lei. Assim, a educação é um dever do Estado e também da família; esta última tem, a nosso ver, o dever de matricular seus filhos menores em uma instituição de ensino. Os autores mencionados no Quadro 1 reconhecem que a família pratica a educação e afirmam ser a educação informal aquela que aprendemos nas relações com os amigos e com a família. Nesse sentido, Gohn (2011) conceitua a educação informal como aquela transmitida pelos pais, na família, na relação com a vida cotidiana. Da mesma forma, os autores indicados no Quadro 2 conceituam educação informal:

Quadro 2 - Conceito de Educação Informal

BRANDÃO (2007)	[...] é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer faz o saber.
TRILLA (2008)	É aquela que se dá de maneira difusa.
	Processo social de aquisição de

⁹ Totalidade, aqui, não é utilizada no sentido de quantidade, mas no sentido do termo dentro da sociedade atual, capitalista. Para melhor compreensão, ver o livro **A Produção da Escola Pública Contemporânea** (2006), de Gilberto Luiz Alves (especialmente p.10-11).

LIBÂNEO (2010)	conhecimentos, hábitos, habilidades, valores, modos de agir, etc., não intencionados e não institucionalizados.
GOHN (2011)	A educação informal consiste numa educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornal, livros.
GADOTTI (2012)	[...] ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais.
MARTINS (2016)	[...] são processos educativos que se desenvolvem fora da escola: são processos de ensino- aprendizagem voltada à formação humana, portanto, educativos, sem adjetivar aspectos que lhes são peculiares.

Fonte: Autoria própria.

Nessa direção, a LDB/96, em consonância com a CF/88, confere também aos pais o direito de escolher a instituição e o tipo de educação que seus filhos irão receber. A esse propósito, Afonso (2001) faz referência a alguns países, entre os quais os Estados Unidos, que vêm defendendo o movimento *home schooling*:

[...] em alguns países, se está a assistir a um crescente sentimento anti-escola que se expressa, por exemplo, pela existência de um movimento que defende a realização do ensino em casa (*home schooling*), o qual, só nos Estados Unidos, já conta com mais de um milhão e meio de crianças sendo instruídas desse modo. (AFONSO, 2001, p. 32).

O autor aborda a insatisfação com a educação escolar que muitos pais vêm sentindo e, ainda, com outros fatores, como a discriminação que muitos estudantes sofrem nas escolas e à qual, muitas vezes, não é dada importância pelos que ali trabalham, por questões de opção religiosa. Mas o certo é que a educação também é conferida aos pais e à família. É de reconhecimento público que todo ato educativo é intencional, por conseguinte, na família se dá a educação intencional, porém, sem estar ligada a uma instituição com certificação.

No que tange ao Quadro 2, entre os autores citados para discutir educação informal, Brandão (2007) refere-se a uma educação mais comunitária, em diferentes locais, em que a educação esteve e está presente através da vida e do trabalho, desde sempre, onde o saber se dá pela vivência.

Brandão (2007, p. 10), ao reportar sobre o conceito de educação informal, atribui a

ela aquisição de habilidades. “Processos sociais de aquisição de conhecimentos, hábitos, habilidades, valores, modo de agir etc., não intencionados e não institucionalizados.” Todavia, peca ao defini-la como um processo não intencionado. Mesmo que ela aconteça no dia a dia das pessoas, individual ou coletivamente, nenhuma ação é desprovida de intencionalidade. Conforme Libâneo (2010, p.94), a intencionalidade “[...] pode até não se fazer transparente, mas está presente em toda ação humana.”

A percepção de Martins (2016), de modo análogo, é a de que

[o]s que concebem a educação como produto e como produtora da humanidade contra argumentam, afirmando ser inadmissível compreender o fenômeno educativo desprovido de intenção. Toda formação social imprime marcas no processo educativo, as quais são assimiladas pelas subjetividades, traduzindo-as em signos, sentidos e significados, e expressando-as nas ações, o que dialeticamente retroalimenta o processo de formação humana, impingindo-lhe contornos intencionais. (MARTINS, 2016, p. 48).

Martins (2016) procede a uma análise sobre as adjetivações que vêm sendo construídas em relação à definição de educação informal. Para ele, a educação acontece em diferentes espaços e, nela, sempre há uma intencionalidade; por haver intencionalidade, ela está repleta de cultura e concepções políticas, nessa troca de conhecimentos que acontece em múltiplos espaços, tanto geográficos como sociais.

Por outro lado, Trilla (2008) remete à educação informal, formal e não formal, apontando que existe uma fronteira entre elas, a qual se solidifica, e cada vez mais se faz necessário compreender sua inter-relação. O autor, para explicar tal fronteira, utiliza três critérios: o da intencionalidade, o do método e o da diferenciação e especificidade.

Quanto à intencionalidade, a educação formal e não formal são classificadas como intencionais, enquanto a educação informal é vista como não intencional, mas a não intencionalidade na educação informal, segundo Trilla (2008), não é o que define a fronteira entre ela, educação informal, e as duas outras (educação formal e educação não formal), uma vez que, se tomarmos como exemplo a família, considerada marco da educação informal, percebemos que toda ação educativa desenvolvida pelos pais não pode ser afirmada como não intencional. E, assim como outras, entre as quais a literatura, cada conto ou estória que constituem o universo literário infantojuvenil estão carregados de intencionalidades. Em relação ao método, a educação formal e a educação informal também necessitariam de maior aprofundamento. Mas, posto de maneira simplificada, a educação formal e não formal se realizariam de forma metódica, ao passo que a educação

informal seria assistemática.

Para o autor,

[...] o que delimita com razoável precisão os diversos conteúdos que o uso costuma atribuir às expressões educação formal e não formal, por um lado e informal, por outro, é um critério de diferenciação e de especificidade da função ou do processo educacional [...] estaríamos diante de um caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, quando aquele está indissociavelmente mesclado a outras realidades culturais. (TRILLA, 2008, p. 37).

Trilla (2008) acrescenta que educação formal, não formal e informal se inter cruzam e se interagem mutuamente. Assim, não é possível definir apenas os termos de modo estanque, porque, às vezes, uma simples leitura os torna separados, deslocados e frequentemente confusos aos leitores iniciantes.

Trilla descreve, a título de exemplo, que os pais exercem suas atividades educativas de modo informal, por isso acontecer junto a outras responsabilidades. E a essa forma de educar na família, ou em outras instâncias, Coombs (1986) referencia, ao fazer uma análise da crise da educação em termos globais, na década de 1950:

Quando mandamos as crianças à escola, esperamos que a experiência produza uma diferença desejável na vida delas. É claro que essas crianças são também moldadas por suas famílias, por seus amigos, pela igreja e por outras forças do ambiente, cada qual à sua maneira. (COOMBS, 1986, p. 38).

A importância que a educação informal tem, na vida das pessoas, converge com outras formas estabelecidas, como é o caso da educação formal e a não formal. Assim, psicólogos e pedagogos vêm insistindo em que a escola deve aproveitar as experiências que os estudantes trazem na bagagem, quando da entrada desses no sistema escolar de ensino.

Nessa esteira, Afonso (2006) classifica a educação em dois sentidos: a escolar e a não escolar. A educação, na perspectiva não escolar, comporta a educação não formal e informal. Já na perspectiva da educação informal, esta está relacionada à educação familiar como importante para a inserção na vida escolar:

Nesse sentido, é importante salientar que o campo da educação não-escolar (informal e não-formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas e constatar experiências com intersecções complementaridades várias. O exemplo mais evidente pode ser dado pela

educação familiar que, inscrevendo-se genericamente no campo da educação informal, continua a ser pensada como educação decisiva para a construção dos percursos individuais de escolarização. (AFONSO, 2001, p. 31).

Gohn (2011) esclarece que a educação informal não deve ser entendida como educação não formal, uma vez que a educação informal, mesmo acontecendo em diferentes espaços de possibilidades educacionais, como família, clube, grupo de amigos etc., e sendo carregada de valores, é de caráter permanente, para a vida toda de cada indivíduo.

De acordo com Gohn (2011), quando se definem dois tipos de aprendizagens, a escolar e a não escolar, o que não é escolar termina perdendo o sentido propriamente de educação. Mas, reportando-nos às ideias de Brandão (2007), a propósito de tudo o que se discute hoje sobre a educação, fica evidente que não existe uma única forma de educação, porém, de fato, várias educações.

A educação informal, além de necessária, é inerente à vida humana, faz parte da nossa vida e é carregada de intencionalidade, não igual à que traz a educação escolar ou formal ou ainda a não formal. Mas, na prática cotidiana, estamos convencidos a definir educação como aquela que se realiza em sala de aula. É nela que nossa memória se reporta, ao se mencionar educação, é a ela que se destina a referência de educação formal e que a LDB descreve ser a educação oficial.

1.2.2 Educação Formal

Numa visão comum, educação é compreendida como ensino, ou seja, educação formal. Paro (2010, p. 21) nos chama a refletir que não devemos nos prender a esse conceito, contudo, precisamos reconhecer “[...] a forma não científica como se concebe a maneira pela qual a educação (ou o ensino) se realiza.” Para esse autor, não se deve ser ingênuo ao conceber a educação como a passagem de conhecimentos e informações de quem sabe a quem não sabe, porém, o que media essa forma de educação, a qual, segundo ele, não deve ser centrada apenas no conteúdo que é trabalhado, mas na tríade: educador, educandos e conteúdo. Diante do exposto, podemos ampliar o conceito de educação:

Educação formal ou escolar é a que traz como referência o espaço físico próprio denominado prédio escolar, com carga horária, calendário e currículo preestabelecido e vinculado a um órgão público mantenedor.

Como estabelece a LDB/96 art. 1º, em seu § 1º: “Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” É ela a educação formal que tomamos como referência, quando tratamos de educação.

Ainda a LDB, art. 3º, inciso X, assevera ser um de seus princípios a valorização da experiência extraescolar, isto é, a necessidade de valorizar atividades escolares em espaços não escolares, como exemplo, os projetos interdisciplinares que são elaborados por professores e estudantes, na Educação Básica, que extrapolam a carga horária das disciplinas envolvidas. Ou se pode conviver com processos de aprendizagens não formais, em espaços formais, sem se submeter a qualquer sentido de superioridade, exceto o da aprendizagem.

A título de compreensão do significado das expressões *educação escolar* ou *educação formal*, apresentamos abaixo um quadro para melhor visualização conceitual:

Quadro 3 - Conceito de Educação Formal

BRANDÃO (2007)	O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação). Cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados.
TRILLA (2008)	Caracteriza-se por se constituir numa forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem; a definição de um espaço próprio; o estabelecimento de tempos pré-determinados de atuação; pré-seleção e ordenação dos conteúdos...
LIBÂNEO (2010)	Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal.
GOHN (2011)	A educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas.
GADOTTI (2012)	Caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias, escolas e universidades onde o aluno deve seguir um programa predeterminado.
SAVIANI (2013)	[...] saber metódico, sistemático, científico, elaborado, predomina sobre o espontâneo “natural” assistemático [...] determinado

	pela forma escolar.
--	---------------------

Fonte: A autoria própria.

A educação escolar se intensifica, na Europa, com o advento da Revolução Francesa, no final do século XVIII, e com a Revolução Industrial, na Inglaterra do século XIX. Segundo Ponce (2005), a passagem do feudalismo para o capitalismo foi um processo histórico, em que, a partir do século XVI,

[...] a burguesia começou a reunir os operários, até então esparsos, para conseguir um trabalho de cooperação. Por meio de uma gradual socialização dos trabalhadores e dos instrumentos de produção, foi-se passando da cooperação simples à manufatura e, desta, à grande indústria [...] quando a máquina de fiar substituiu o fuso, e o tear mecânico, o manual, a produção deixou de ser uma série de atos individuais, para se converter numa série de atos coletivos. Essa maneira de transformar as mesquinhas ferramentas do artesão em máquinas cada vez mais poderosa, e por isso mesmo, só manejáveis por um conjunto de trabalhadores, colocou nas mãos da burguesia um instrumento tão eficaz que, em poucos séculos, a humanidade progrediu mais do que em todos os milênios anteriores. (PONCE, 2005, p. 126).

Desde a nova organização de trabalho em um mesmo espaço e a substituição dos meios de produção manual por máquinas industriais, sinalizou-se para a necessidade de formação especializada, a qual teria como princípio a escola. Assim, a escolarização ou a educação formal se faz presente, de maneira mais efetiva, na vida das crianças dos jovens, na modernidade, com a aceleração do ritmo da produção dos bens materiais.

Com a intensificação da produção, muda-se a condição de vida de homens e mulheres, os quais passam de uma produção mais coletiva e artesanal para a industrialização. Muda também a paisagem dos centros urbanos, tornando-se, muitas vezes, um verdadeiro circo de horrores.

Maria Stella Martins Bresciani (1982) produziu uma belíssima obra, apoiada na literatura de Émile Zola, Charles Dickens, Edgar Allan Poe, Baudelaire, entre outros, para descrever como se encontravam Londres e Paris, no século XIX, com o crescimento da industrialização:

A multidão, sua presença nas ruas de Londres e Paris do século XIX, foi considerada pelos contemporâneos como um acontecimento inquietante. Milhares de pessoas deslocando-se para o desempenho do ato cotidiano da vida nas grandes cidades compõem um espetáculo que, na época incitou ao fascínio e ao terror. Gestos automáticos e reações instintivas em obediência a um poder invisível modelam o fervilhante desfile de homens e mulheres e conferem a paisagem urbana uma imagem

frequentemente associada as ideias de caos, de turbilhão, de ondas, metáforas inspiradas nas forças incontroláveis da natureza. (BRESCIANI, 1989, p. 10).

Tomando como base a metáfora inspirada nas forças da natureza, descrita por Bresciani (1989), nessa massa de trabalhadores que vaga pelas ruas de Londres e Paris, nem todos estão empregados, e as más condições de trabalho e longas horas nas fábricas fazem dos operários seres que perambulam pelas ruas de Londres e Paris, no final do século XIX:

Londres vai se tornando [...] o outro lado da moeda, o símbolo das más consequências da vida urbana e da industrialização. Nela podem se acomodar os dissolutos, os preguiçosos, os mendigos, os turbulentos e os esbanjadores de dinheiro. Vê-se, portanto, reputada como o grande desaguardouro daqueles despidos das qualidades necessárias para integrar as fileiras do operariado fabril. A alternativa do emprego casual ou de formas menos honestas de sobrevivência, fazem da cidade de Londres o símbolo do resíduo social. (BRESCIANI, 1989, p. 42).

A Primeira Revolução Industrial traz consigo novas formas de produzir bens e homens, e a educação vai desempenhar um papel fundamental e, nas palavras de Carmem Lúcia Soares (2007), para manter no poder a burguesia. Nesse tempo, a nova classe hegemônica necessita construir um homem novo, que consiga suportar um novo modo de reproduzir a vida sobre novas bases, as quais se instauram na Europa, onde muitos homens e mulheres são considerados resíduos sociais, vivendo de maneira sub-humana, sem moradia, condições de higiene necessárias para que os corpos continuassem saudáveis para o capital:

Degeneração progressiva, diminuição de peso e estatura, morte. Esta era uma das faces mais horripilantes (que se tentava ocultar) da nova sociedade. Ela expressava de modo contundente a própria contradição do capital: a riqueza e a miséria. Tornava - se imperioso amenizar este quadro, não apenas pelas leis trabalhistas, pois, afinal, os exércitos deviam ser preservados... e a indústria, ela também se alimentava do vigor físico dos seus operários [...] Todavia se os “corpos saudáveis” era uma exigência do capital, os “corpos doentes” não deveriam ser considerados como produto das condições de vida geradas pelas relações de produção inerente a esse modelo econômico. Era de fundamental importância para a classe no poder encontrar outras causas, que não as sociais, para explicar a degradação social, física e intelectual da maioria da população. (SOARES, 2007, p. 24-25).

Como explicar que a degradação humana não tinha uma causa social? A sociedade burguesa encontrou no biológico a chave para resolver essa situação. O discurso que se

produziu e reproduziu, naquele momento, era de que o meio natural e moral estava desfalecendo os trabalhadores e desempregados, na Europa fabril.

Um dos recursos de que a classe dominante, a burguesia, lançou mão foi a família. E, na família, o papel da mulher foi determinante, pois era ela que iria conduzir o homem para o seio do lar, tirá-lo dos botequins fétidos, enquanto as crianças seriam conduzidas à escola.

A ênfase dada pelas instituições à família no decorrer do século XVIII, acentuada no século XIX, é fundamental para a manutenção da ordem. A família moderna burguesa, bem como a família operária, desempenha uma função determinante na estruturação dos papéis que seus membros, individualmente, deverão desempenhar na sociedade. (SOARES, 2007, p. 26).

Observa-se que as classes hegemônicas, no caso a burguesia, lançam mão do que têm de melhor para dominação ideológica. E, nesse momento, o Estado põe sua mão sobre a família como determinante para a preservação da ordem, da higiene, revertendo uma questão de saúde social para saúde biológica, conforme assinala Soares (2007), desejando exercer um controle nas pessoas, através da sua forma de vida no trabalho, na família e no cotidiano.

Faltava um último ajuste naquele projeto que viria a ser o processo de relações estabelecidas entre o Estado e os indivíduos, mais diretamente, a classe operária, sobre a qual o Estado continuaria exercendo forte controle ideológico. Agora, crianças e jovens precisariam saber ler, escrever e contar, como forma de melhor conduzir sua vida e, assim, deixar os hábitos viciosos e cooperar para a instauração de uma sociedade sadia e disciplinada, onde a educação seria o termômetro para esse projeto de sociedade burguesa, no final do século XIX.

Nesse processo de diferenciação entre o saber das classes, o Estado vai contar com um recurso importantíssimo: a educação física, em especial, a ginástica. Para tanto, ela não foi implantada de imediato, nos currículos escolares, e quando isso acontece, muitas vezes, era feita em espaços e horários exteriores aos da escola:

Dentro desse quadro político, social e econômico é elaborada mais uma forma de intervenção na realidade social, a qual operará tanto no âmbito corporal dos indivíduos isoladamente, quanto no âmbito do “corpo social”, quando tornada hábito. Estamos nos referindo à educação física, que [...] chega aos foros científicos com seus conteúdos médico - higiênico e com sua forma disciplinar voltada ao “corpo biológico” (individual) para, a partir dele, moralizar e sociedade, além de “melhorar e regenerar a raça”. (SOARES, 2007, p. 32).

Nessa proposta de corpo sadio e a educação física como referência para se consolidar como uma mudança de atitudes dos indivíduos e atender ao princípio do capital para organizar uma sociedade moralizadora e regenerar a raça, à mulher, que é vista como redentora do lar e responsável por cuidar dos filhos e do marido, é dada essa tarefa. Del Priore (2013, p.136) contribui com a discussão, afirmando que “[...] sanear a sociedade por meio das mulheres era a meta.”

A educação escolar moderna, como fruto da Revolução Industrial do século XIX, nos moldes atuais, com universalização dos direitos e leis estabelecidas, não foi implantada de uma única vez, contudo, foi um processo gradual, de acordo com a produção da riqueza social:

Como consequência, na medida em que a escola para todos se manteve, até o último terço do século XIX, na condição de ideia objetivamente irrealizável, conclui-se que a sua universalização não pode ser considerada uma conquista pertinente à fase concorrencial do capitalismo, mas sim a sua fase monopolista. (ALVES, 2006, p. 32-33).

Não é nosso objetivo, neste estudo, fazer uma análise detalhada da história da educação e da implantação da escola pública, no século XIX, mas é relevante destacar a percepção de Alves (2006) em relação à educação pública, nesse século, sem deixar de reconhecer o antagonismo existente entre a classe burguesa e os trabalhadores.

A educação formal ou escolar, a partir de sua inserção, desde o século XVIII até ao final do século XIX, como um sistema dual, mediante a existência de escolas frequentadas pelos filhos da burguesia e as frequentadas pelos filhos dos trabalhadores, vai perdendo essa dualidade porque,

[...] ao final do século XIX, ia ficando cada vez mais evidente que as escolas técnicas de caráter profissionalizante, [...] vinham tornando obsoletas diante do desenvolvimento tecnológico e da simplificação crescente do trabalho. O processo de trabalho, quanto mais dominado pela maquinaria moderna, menos dependente tornava-se da habilidade do trabalhador. (ALVES, 2006, p. 142).

O emprego de crianças nas fábricas, no final do século XIX, foi tendo seu valor gradativamente reduzido, por duas razões bem plausíveis aos olhos do capital. Em primeiro lugar, com a fiscalização em forma de legislação sobre o emprego do menor, a qual foi determinando que o mesmo tivesse um tempo na fábrica e outro para os estudos além disso, como o estudo não era ainda totalmente custeado pelo Estado, o empregador

custearia uma bolsa de estudos à criança que trabalhava na fábrica, o que, na perspectiva capitalista, é dispendioso.

Com o aperfeiçoamento das máquinas, uma parte advinda do pouco investimento na área social, sua operacionalização ficou fácil, assim, o trabalho feminino era bem mais compensador e não havia naquele momento uma lei que determinava a hora de trabalho dos adultos, tanto homens como mulheres.

Com efeito, o capital requer apenas a força de trabalho de cada operário, sem necessidade alguma de sua especialização, como acontecia quando, na forma artesanal, ele detinha todas as faces da produção:

Com a emergência da fábrica moderna, quando o trabalhador não mais dispunha de meios de produção e habilidades especiais para realizar uma atividade qualquer, tornou-se força de trabalho. [...] quando se instaurou a época em que o capital transformou a produção em domínio do trabalho simples; quando, para realizar na fábrica somente operações simples, o capital produziu força de trabalho [...] Para que suas máquinas sejam operadas, o capital exige, tão somente, força de trabalho. (ALVES, 2006, p. 144-145).

A título de exemplificação, relatarei o ocorrido em uma aula de Estágio de Docência, na UNEMAT. A professora estava apresentando aos estudantes o filme **Tempos Modernos**, de Chaplin, e, em meio a anotações e risos, pois Chaplin traz o problema da industrialização com uma pitada de humor, uma aluna disse: “Nossa! O encarregado da fábrica nem quer saber a sua especialidade profissional, já manda o empregado trabalhar.” Nessa passagem, fica evidente que o capital quer do operário apenas a força de trabalho.

As escolas dualistas do final do século XVIII, as quais mantinham duas formas de educação – uma para os filhos da burguesia e outra para os filhos do operário – vão perdendo seu sentido. Contudo, na atualidade, as escolas profissionalizantes continuam a existir em grande quantidade e em diferentes níveis de ensino:

A força de trabalho ao ser produzido historicamente, implicou não só a expropriação do trabalhador dos meios de produção, mas também a expropriação de seu saber associado a uma atividade artesanal e, mais tarde, manufatureira [...], no entanto, quando o trabalhador se reduziu a energia vital, a escola viu-se despojada de justificativa para alardear qualquer função associada imediatamente ao trabalho. [...] Por esse motivo tornam-se obsoletas também as escolas profissionalizantes herdadas do período manufatureiro. (ALVES, 2006, p. 144-145).

Alves (2006) acrescenta que, no começo do século XX, a escola pública, relativa à educação formal, vem a ser reivindicada pelos trabalhadores como uma instituição de

grande necessidade social, mas não como a formadora de trabalhadores, mas a que vai acolher as crianças que perderam, além do trabalho nas fábricas, o convívio com seus pais, pois, a partir dessa realidade, a mulher também vai para as fábricas como força de trabalho recrutada pelo capital. Para onde vão as crianças dispensadas do trabalho nas fábricas? Seria na escola encontrada a solução?

A escola ressurge como a instituição social única para atender os filhos tanto dos trabalhadores como da burguesia, acenando, assim, para o fim da escola dualista do período manufatureiro. Com uma análise voltada à reflexão a respeito de como a organização da escola pública se estrutura, a partir do capital, numa percepção marxista, Alves (2006) enfatiza o fato de que muitas pesquisas têm apontado como a educação deve ser. E, para o autor, o debate que se deve estabelecer é de como na realidade a escola é ou se apresenta.

Segundo o autor, durante todo o século XX, a escola estruturou-se, consolidando-se como uma instituição social necessária para atender às demandas de força de trabalho dispensada pelo capital, na sua fase monopolista:

No entanto, o desenvolvimento tecnológico que libera trabalhadores produtivos ao se incorporar às máquinas exige, em contrapartida, como forma de aliviar tensões sociais, que parte dos contingentes liberados seja reabsorvida. Para tanto, devem ser criadas oportunidades de trabalho cuja viabilização tem decorrido, também, do investimento em atividades improdutivas, mantidas pelo estado. Essa é a forma de assegurar a existência parasitária de uma parcela significativa desses contingentes; de manter o equilíbrio social e, como decorrência, as condições de reprodução do capital. (ALVES, 2006, p. 182).

A análise de Alves (2006), relativa a como a escola é, deixa evidente que o Estado se estrutura de sorte a assumir como mantenedor o trabalho para essa camada de trabalhadores excluída do trabalho produtivo; ora, a classe que gera mais valia desenvolve atividades consideradas não produtivas, que têm valor para a sociedade, mas não gera lucro para o mantenedor, no caso, o Estado.

De forma análoga ao que ocorre com o funcionalismo público em geral, e com o serviço público de saúde, todas as evidências apontam no sentido de que a escola, na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. [...] sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto as camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas¹⁰. Eis o segredo da força

¹⁰ Alves explica, através da concepção marxista, que improdutiva é a atividade não associada ao trabalho produtivo. Só é “[...] produtivo o trabalho que gera mais-valia, isto é, que valoriza o capital.” (MARX, 1978, p. 71).

irrefreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX. (ALVES, 2006, p. 184).

O século XX, ao nosso olhar, foi o século das transformações, porque a humanidade assistiu e participou, direta ou indiretamente, das mais perversas formas de dominação entre guerras e políticas autoritárias, como a Primeira e Segunda Guerra Mundial, e regimes de governos autoritários, como o nazismo, na Alemanha, o fascismo, na Itália, o regime de Salazar, em Portugal, assim como nos países da América Latina, como Brasil, Chile, Venezuela e assim por diante. Participamos também de revoluções que mudaram a forma de se ver e estar no mundo, enquanto atores sociais, como foram as revoluções socialistas, em 1917, na Rússia e a de 1959, em Cuba.

Nas últimas décadas do século XX, houve uma grande manifestação da população brasileira que volta para as ruas ou participa de fórum popular para debater os problemas e reivindicar seus direitos, organizada em sindicatos e outras espécies de associações. Assim foi a mobilização para que as novas leis pós-ditadura tivessem a participação popular, como foi o caso da elaboração da Constituição Federal, promulgada em 1988, e da Lei 9394/96, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso Nacional, após receber inúmeras colaborações da sociedade civil organizada.

Fatores como esses, de modo mais geral, proclamaram um tipo de educação escolar, ora para ajudar a reconstrução dos Estados pós-guerras, para sinalizar um novo tempo, como foi o caso da escola única do trabalho defendida pelos socialistas pós-revolução russa. Ou ainda para romper com a estrutura de organização do Estado, na concepção de educação, como a proposta dos anarquistas, posta em prática na Espanha, sob o título de Escola Moderna, de 1901 a 1907, por Francisc Ferrer y Guàrdia, contra toda forma de Estado. Ferrer foi morto em 1907. Essa escola deixou muitos seguidores, em vários países, incluindo o Brasil, onde foram criadas duas Escolas Modernas.

No Brasil, em 1932, quase na metade do século XX, começa um movimento para discutir uma nova educação. Esse movimento produziu um documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual trazia uma proposta de educação, com forte influência do pensamento do precursor da pedagogia progressista, o filósofo americano John Dewey. Por essa proposta de educação, almejava-se construir uma sociedade democrática, sem interferência da Igreja, proposta esta proclamada por muitos

educadores como inovadora, sendo denominada educação liberal renovada.¹¹

Aos nossos olhos, a educação escolar do século XX traz características próprias do seu tempo, porque, segundo as palavras de Afonso (2001) as expectativas sociais e a natureza das decisões políticas que configuram a educação escolar não são indiferentes às épocas e conjunturas históricas.

Por outro lado, também é interessante observar que, no século XX, a educação escolar teve um crescimento, em nível mundial, em relação à matrícula:

Nos primeiros anos da década de 50, os sistemas de ensino do mundo inteiro iniciaram um processo de expansão sem precedente [...] As matrículas de estudantes, em muitos lugares, mais do que duplicaram, os gastos com a educação aumentaram e um ritmo ainda mais acelerado e o ensino despontou como a maior indústria local. (COOMBS, 1986, p. 19-20).

É importante observar os fatores que contribuem para crescimento ou crise de um dado sistema, como a educação. A crescente procura pela educação escolar, em termos mundiais, no século XX, está relacionada ao crescimento populacional e às questões internas de cada país, como projetos de crescimento econômico, regime de governo que ascende ao poder, desenvolvimento tecnológico, conforme destaca Coombs (1986). A natureza dessa crise é sugerida pelas palavras “mudança”, “adaptação” e “desajustamento”.

O século XX foi do aumento da escolarização à crise, sendo igualmente apontado pelo autor acima citado como contraditório: muita procura pela escola, mas esta tem se adaptado muito menos aos acontecimentos que estão à sua volta.

Coombs (1986) considera o desajustamento dos sistemas de ensino como um dos motivos da crise da educação escolar, indicando quatro causas, a saber:

A primeira é a abrupta elevação das aspirações populares pelo ensino, que vem assediando as escolas e universidades. A segunda prende-se à aguda escassez de recursos, que restringe as possibilidades de os sistemas de ensino responder de modo mais completo às novas demandas. A terceira vem a ser a inércia inerente aos sistemas de ensino, que os tem levado a funcionar apaticamente na adaptação de seus assuntos internos às novas necessidades externas, ainda mesmo quando a escassez de recursos não constitui o principal obstáculo à adaptação. A quarta é a inércia da própria sociedade - o pesado fardo das atitudes tradicionais, dos costumes religiosos, dos padrões de prestígios e incentivo e das estruturas institucionais - que a tem impedido de fazer um melhor uso da educação e dos recursos humanos com vistas ao desenvolvimento nacional. (COOMBS, 1986, p. 21).

¹¹ Ver documento: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A Reconstrução Educacional no Brasil - Ao Povo e ao Governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006.

O século XX foi, para a educação escolar, aquele que propiciou uma elevação em número de instituições presentes na vida da população e também configurou sua importância para camadas mais populares da sociedade. Ela cumpriu o papel de responder às transformações que ocorreram durante seu curso e, muitas vezes, foi a ela conferida papel que não lhe era peculiar; ou mais, a ela foram anexadas ações de assistência social, como alimentação escolar, saúde bucal e afetiva, através da Psicologia no espaço escolar, entre outras questões.

No final do século XX, assistimos a uma revolução na área da tecnologia, a qual veio a contribuir com melhorias significativas na estrutura organizacional da sociedade e na vida das pessoas. Entretanto, se houve mudanças significativas em todas as áreas e serviços, a educação escolar, como enfatiza Afonso (2001), encontra-se em duas situações contraditórias ou mesmo numa encruzilhada:

Por um lado, reatualizam-se¹² críticas de inspirações illichiana, quando se defende que os objetivos da educação escolar já há muito se esgotaram, não havendo por isso solução que possa antever-se senão no quadro de uma outra racionalidade pedagógica [...] uma que desvincule a educação das decisões políticas e culturais arbitrárias, apenas exequíveis em espaços e tempos isolados (e isoláveis) do mundo da vida; por outro lado, insiste-se que o papel da educação escolar continua válido, não havendo necessidade senão de promover a sua adequação aos novos desafios e problemas contemporâneos, de modo que a escola possa assumir com eficácia as novas missões que lhes são exigidas, nomeadamente aquelas que decorrem das mutações na economia globalizada e das exigências da chamada sociedade da informação. (AFONSO, 2001, p. 29-30).

Afonso (2001, p. 30) argumenta sobre como a escola apresenta aos olhos de muitos estudiosos dois tipos, uma para atender ao sistema econômico capitalista, ou seja, apenas para preparar mão de obra para o capital, e outra que deveria atender aos desejos dos indivíduos. “Nesse sentido parece ser mais difícil perceber o que se espera da escola pelo fato de as políticas educativas tenderem a caracterizar-se pela articulação de finalidades, lógicas, e solicitações híbridas e, às vezes, mesmo contraditórias.”

Assim, Afonso (2001, p. 31) chama a atenção para as atribuições que a escola recebe, sem a mesma conseguir acompanhar a dinâmica da sociedade, fazendo uma reflexão sobre a crescente valorização da educação não formal, por ele denominada “educação não escolar”, a qual não pode ser elevada por desvalorização da educação

¹² A citação foi mantida conforme o original do autor Almerindo Janela Afonso, escrito em português de Portugal, no texto destinado a fazer parte do livro **Educação Não-Formal: cenários da criação**, organizado por Olga Rodrigues de Moraes Von Simson e lançado pela editora da UNICAMP, em 2001.

formal. Em seu argumento, assinala que “[...] é importante salientar que o campo da educação não escolar [...] sempre coexistiu com o campo da educação escolar, sendo mesmo possível imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas.” Com efeito, também Gohn (2011) defende que uma forma de educação não deve sobrepor a outra, pois todas contribuem para formação dos sujeitos, sendo de forma escolar ou não escolar.

Ainda hoje, o modo como a escola se encontra estruturada vem produzindo várias teses sobre sua eficácia ou ineficiência. Ivan Illich, em seu estudo denominado **Sociedade sem escola** (1985, p. 73), argumenta que a escola, como está estruturada, em nada contribui para aprendizagens significativas e a qualidade e estrutura da vida cotidiana. “A lei não obriga ninguém a adquirir carro, mas obriga todos a irem à escola.” Ou seja, segundo ele, a escola ainda é vista como algo que é imposto, mas que em nada contribui para a emancipação do sujeito. Por outro lado, muitos pensadores da educação, como Alves (2006), fazem referência à escola pública brasileira, no sentido de que a mesma não tem conseguido acompanhar os avanços tecnológicos, como o uso das tecnologias como uma ferramenta na sala de aula, a fim de promover muitas possibilidades de interação entre os sujeitos e se traduzir em aprendizagem. O autor acima citado acredita que precisamos lutar contra a escola manufatureira do século XIX que ainda persiste, com manuais prontos, hoje substituídos pelos livros didáticos, colocando ao professor um novo desafio:

[...] a produção de uma nova instituição educacional pública. Ela, que já vem emergindo por força da pressão social, não pode ser identificada como a velha escola, ainda dominante e redutível, em grande parte, à sua função especificamente pedagógica. Tal função não esgota o cabedal de funções sociais que a sociedade vem impondo ao estabelecimento escolar e que este, desprovido das condições adequadas, tem começado a realizar precariamente. Mesmo a função pedagógica que tem sido a sua razão de ser, deve ser superada na perspectiva de uma forma histórica que atenda necessidades contemporâneas pela incorporação de recursos tecnológicos de nossa época. Essa é a alternativa que lhe propiciará a possibilidade de incorporar conteúdos culturalmente significativos e, em decorrência, de ganhar relevância. (ALVES, 2006, p. 230).

Concordando com a análise que Alves apresenta e acrescentando que a instituição escolar traz as marcas de seu tempo, com toda a situação histórica pela qual o século XX atravessou, entendemos que a escola pública vem tentando fazer essa travessia da escola manufatureira do século XIX.

A educação formal vem atravessando séculos e transpondo barreiras, tornando-se permanente no mundo, diferenciando-se, na sua maneira de organização e normatização de

cada país, em seus respectivos continentes. Importante se faz destacar que não basta mudar os recursos didáticos e materiais, para que a escola mude. O que precisa mudar é a concepção de escola. Quer dizer, é imperioso que o projeto de formação contemple a relação da escola com a vida.

No Brasil, a educação formal é constituída por níveis e modalidades de ensino, prestando serviço particular e público desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, certificando as modalidades que oferta. Transpondo barreiras, devido a quem ela hoje propõe atender, respeitando as diferenças da condição física, intelectual, de gênero, linguística dos grupos sociais, ela continua propiciando autoconfiança. Esse é o caso de muitos adultos que não tiveram como aprender a ler, no tempo de infância e adolescência, conforme afirmação da Pescadora II, que participou do programa de alfabetização PROEJA-FIC:

[...] o meu grande sonho era fazer minha identidade e eu mesmo assinar ela, pra quando em qualquer lugar a pessoa falar: “Dona Isabel, faz favor, assina aqui pra mim”, eu ter orgulho de chegar lá e... hoje eu tenho... te juro. Porque eu morria de vergonha, e agora hoje... certo ou errado eu não tô nem aí, mas eu vou fazer certo, porque eu aprendi, né!? (ESTUDANTE PESCADORA II. ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

Expresso desse modo, pode até parecer que se tem um sistema perfeito, mas, na realidade, existem muitas críticas, desde a forma com que foi criada e quais resultados tem obtido; ela vem apresentando sinais de que não é a única que realiza processos de aprendizagens, contudo, continua sendo a que é referenciada como processo de certificação para elevação de nível.

Na verdade, apenas a educação escolar não atende às múltiplas formas de aprendizagens, independentemente de certificação e referencial que a normatiza e a mantém. Não tem muito sentido buscar definir e diferenciar educação formal de outras formas de educação, sem compreender qual seu valor, na conjuntura social. Assim, optamos por diferenciá-la pela sua especificidade. O que é específico da educação formal ou escolar é que ela é regida e coordenada, tanto na esfera pública quanto particular, por leis estabelecidas pela União, através do Ministério da Educação (MEC), desde carga horária mínima para determinado curso e critérios mínimos para certificação.

Outra espécie de educação que também tem toda uma intenção e responsabilidade, mas nem sempre está vinculada a uma única instância que a regulamenta, a fim de que

possa ser realizada, é a educação não formal, que discutiremos a seguir.

1.2.3 Educação Não Formal

Referenciamos a *educação não formal*, a partir da concepção de autores, como Gohn (2011), Gadotti (2012), Libâneo (2010), Trilla (2008), Afonso (2001), Martins (2016), e apresentaremos o seu significado de maneira provisória. Provisória, por estar se constituindo como uma modalidade de educação que não tem por objetivo se contrapor à educação formal ou educação escolar, todavia, como uma forma de levar educação a diferentes segmentos da sociedade, sem estrutura rígida e pré-estabelecida.

Quadro 4 - Conceito de Educação Não Formal

AFONSO (2011)	Ação educativa realizada e estruturada em organizações distintas das escolares (podendo levar a uma certificação), tendo como característica a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.
TRILLA (2008)	É o conjunto de processos, meios e instituições específica e diferencialmente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado.
LIBÂNEO (2010)	São aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas.
GOHN (2011)	É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para cidadania.
GADOTTI (2012)	Processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros.
MARTINS (2016)	São processos de ensino-aprendizagem voltados à formação humana, portanto, educativos, sem adjetivar aspectos que lhes são particulares.

Fonte: Autoria própria.

O termo *educação não formal* é uma denominação que tem como princípio

evidenciar os processos educativos que vêm acontecendo fora ou mesmo dentro do espaço escolar, com característica própria, diferindo apenas na forma de conceituação pelos autores que ela pesquisam, com foco na formação sociopolítica e cultural da pessoa, no seu processo de envolvimento nas organizações populares. Nesse sentido, a definição de educação não formal realizada por Gohn (2011) contempla nossa compreensão para o termo, neste estudo.

No Quadro 4, os autores convergem nas suas definições, buscando destacar o caráter pedagógico da mesma e diferenciá-la da educação formal, quanto à sua estrutura de funcionamento. Há um avanço significativo no conceito da professora Maria da Glória Gohn (2011), para quem a educação não formal constitui um processo social e político de formação para a cidadania. Esse conceito não coloca a educação não formal como de maior significado que a educação formal, apenas mostra a sua relevância para a formação da cidadania.

Muitos pesquisadores e estudiosos do campo da educação têm-se dedicado a pesquisar sobre a educação não formal e, se fôssemos fazer um balanço da produção existente sobre a temática, teríamos um número significativo de pesquisas, entre Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado.

Hoje, no Brasil, há um Mestrado em Educação ofertado pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, cuja área de concentração é educação sociocomunitária, denominada também educação não escolar. Tem-se dedicado à educação não formal e sua importância no processo de aprendizagem para a vida das pessoas, na medida em que contribui não apenas para sua realização profissional como pessoal, trazendo qualidade de vida, autoconfiança e realização de atividades emancipatórias no seu cotidiano, como veremos nesta pesquisa.

Educação não escolar ou não formal vem crescendo paralelamente com a educação formal, desde a década de 1980, e tem-se articulado com vários segmentos da sociedade, como se verifica abaixo:

Ela aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados etc. (GOHN, 2011, p.17-18).

Gohn argumenta que as transformações econômicas pelas quais o mundo ocidental vem passando, em uma economia globalizada, a qual impulsionou o desenvolvimento das tecnologias, em especial, da informação, fizeram com que setores da sociedade, como a educação, também viessem a sentir reflexos dessas mudanças.

Na atualidade, não se concebe mais uma educação no modelo da educação manufatureira do século XIX (ALVES, 2006) ou bancária, como nos apresenta Freire (2005), onde se estuda em espaço determinado, com manual pedagógico pré-elaborado, o professor age ainda como detentor do saber e o educando é concebido como aquele que não traz nada de conhecimento das relações que estabelece fora da escola:

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. [...] quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 2005, p. 68).

A educação não formal passa a ser reconhecida, na Conferência Mundial sobre Educação, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, conforme documento divulgado pela UNESCO. O documento, em seu artigo 5º, cujo título é “ampliar os meios e o raio de ação da educação básica” destaca:

Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais. (UNESCO, 1990, Art. 5º).

Assim, a educação não formal tem respaldo e credibilidade internacionalmente reconhecida, em seu campo de atuação, e tem colaborado intensamente com a formação das pessoas. Na legislação brasileira, a educação não formal figura na LDB 9394/1996, em seu Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Assim, há um reconhecimento institucionalizado de que a educação acontece em diferentes espaços e de diferentes formas, ou seja, em espaços não formais, isto é, em espaços não apenas escolares. Gohn (2011), ao tratar da educação não formal, faz referência ao terceiro setor que, segundo a autora, surge após a Segunda Guerra Mundial como uma forma de

ajudar na retomada do crescimento dos países afetados pela guerra. Essas organizações sem vínculos governamentais, conhecidas como ONGs, despontam como importante auxílio social para o crescimento de cada comunidade em que elas se inserem.

A educação não formal é uma ferramenta que pode tanto servir como meio de controle ou de caminhos para a libertação, como assevera Freire (1967, p. 114): “Atitude dialógica à qual [...] devem converter-se para que façam realmente educação e não ‘domesticação’.” Na contemporaneidade, a educação enfrenta um grande desafio, o de acompanhar seu tempo, no presente, respondendo às transformações que vêm acontecendo, em especial na tecnologia.

A educação escolar, até o começo do século XX, era a que detinha o poder do saber e o de ensinar, porém, hoje vem surgindo outras formas, que se conseguiram respeitabilidade entre as camadas sociais, como a educação extramuros escolares. Um exemplo são as manifestações de junho de 2013, no Brasil e no mundo, que, conforme Gohn (2014), representaram uma forma de a população protestar sobre as questões não atendidas pelo setor público, ou melhor, sobre a conjuntura política nacional.

O cenário ilustra o resumo do que as pessoas querem e do papel que um novo desenho dos movimentos sociais vem delineando, de sorte que podemos vislumbrar, nesses atos, uma espécie de educação que se firma para além das organizações escolares; desta feita, o local foi a praça pública, a qual Gohn denominou “praça dos indignados”:

[...] faz referência a locais onde houve protestos de movimentos sociais denominados como “indignados” sob várias formas. As escolhas dos locais devem-se à importância que adquiriram, no plano internacional e nacional, e a característica específica de cada um. Eles são espaços onde ocorreram manifestações sociopolíticas entre 2010-2013. (GOHN, 2014, p. 93).

Na atualidade, têm sido requeridos outros espaços de discussão e debates para além das salas de aula e espaços formais de educação. Nessa direção, novo espaço de aprendizagens tem surgido, em função da dinâmica da realidade. Na realização dos protestos de junho de 2013, no Brasil, organizado em sua maioria por jovens, as redes sociais foram amplamente utilizadas como meio de divulgação, protestos e debates:

Os atos de protestos são também experiências de aprendizagens, há pedagogias de aprendizagens, especialmente sobre auto-organização e construção de saberes, assim como criatividade no desenvolvimento de mídias próprias, nos blogs e mensagens. As pedagogias alternativas utilizadas também se recriam, se reinventam porque a conjuntura sociopolítica, econômica, cultural, tecnológica alterou-se. (GOHN, 2015,

p. 34-35).

A educação não formal vem-se constituindo como uma ferramenta que tem contribuído de maneira significativa para melhoria de vida dos sujeitos que dela participam, de forma coletiva, mas também de forma subjetiva a cada indivíduo.

A educação não formal tem como principal objetivo

[...] a formação de cidadãos aptos a solucionar problemas do cotidiano, desenvolver habilidades, capacitar-se para o trabalho, organizar-se coletivamente, apurar a compreensão do mundo à sua volta e ler criticamente a informação que recebem. (GOHN, 2007, p. 14).

Tem-se presenciado, no Brasil, a elaboração de projetos que constituem educação não formal, visando a contribuir com a formação humana e possibilitando melhor qualidade de vida de quem deles participa. As artes retratadas em diferentes meios revelam que não é apenas um movimento de protesto de um período histórico, é também uma forma de aprendizado que vem se despontando como uma ação educativa muito pertinente, a ser desenvolvida com a educação formal ou, ainda melhor explicitando, deveria ser componente pedagógico permanente junto à Educação Formal:

Ela não deve ser vista, em hipótese alguma, como um tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Tampouco deve ser definida pelo que não é, mas sim pelo que é - um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletividade. (GOHN, 2007, p. 14).

Ao longo do tempo, a história tem demonstrado que as pessoas têm buscado diferentes modos e instituições para a realização de protestos, discussões e debates relativos a temas de interesses coletivos e sociais. Dentre esses espaços, podemos citar:

A Semana de Arte Moderna de 1922 pode ser considerada uma verdadeira expressão da educação não formal. Também o denominado "Rumos Itaú Cultural" é outro projeto cultural desenvolvido pelo banco, com cunho educativo, voltado para que a sociedade conheça e também se mostre enquanto artista.

Outro exemplo, tomando como referência Moraes (2007), em 1937, Cecília Meireles cria a biblioteca infantil que, pela aceitação do público, se transforma no Pavilhão das Artes, assim como Armanda Álvaro cria a escola proletária de São José de Miriti, no local onde não havia escola subsidiada pelo poder público, e leva cultura e conhecimento de maneira, mesmo que precária, para crianças daquela região.

Nessa concepção, a educação não formal é tão importante quanto a educação formal, pois contribui de forma consubstancial para a transformação social de cada indivíduo, por estar sendo desenvolvida em diferentes espaços e organizações, como as não governamentais, em especial no campo das artes, como centros culturais de literatura, poesias e músicas, dança, entre outras manifestações culturais.

Em Mato Grosso, de 1995 a 2002, foi implantado o Programa Xané, para atender no contraturno crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Era desenvolvido em parceria com a sociedade civil organizada, numa perspectiva de gestão colegiada. Ainda através de iniciativa do Governo Federal, cria-se o Programa Mais Educação.

Todas essas iniciativas de apoio à educação escolar consistem em ações de educação não formal, e precisam ser levadas mais em consideração como um processo de cooperação para o fortalecimento de uma educação que proporciona à criança, ao jovem e ao adulto uma formação integral.

Para que haja a junção entre o formal e o não formal, é necessário um profissional que trabalha com os projetos de educação não formal, ou seja, os educadores sociais. Antes de referenciar o papel do educador social, citaremos cinco educadores sociais brasileiros que, mesmo não se autointitulando como tal, são educadores sociais na essência do termo e na efetivação de suas práticas, mediante observação desta pesquisadora. Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Luiz Augusto Passos, Danilo Streck, Ademar de Lima Carvalho são referências claras de educadores sociais freirianos. Suas lutas e construções por uma educação libertadora evidenciam o esforço de estarem a serviço da construção de uma sociedade melhor:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua ação no mundo que, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2005, p. 100).

Brandão, um incansável pesquisador itinerante, que sobe e desce as barrancas dos rios e comunidades tradicionais para ouvir suas histórias, é um exímio educador social. Eis sua percepção:

Somos humanos porque aprendemos a andar. “Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um “estar aqui” e um contínuo” partir”, “ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam, há os que deslocam porque querem [...] os que deslocam porque creem [...] os que deslocam porque

precisam [...] e os que deslocam porque devem [...] os (“comprometidos com o outro, com uma causa”). (BRANDÃO, 2016, p. 41).

Esse compromisso com o outro está nítido nas ações políticas e pedagógicas desenvolvidas por Passos, que é um educador popular por natureza e pertencente ao grupo de pesquisa sobre movimentos sociais, por convicções político-pedagógicas. “Fritei minha linguagem acadêmica e falei com eles e elas a partir de suas próprias falas, apalpando e montando um vocabulário do que estava disponível, incentivando freirianamente a fala.” (PASSOS, 2012, p. 10).

Para Streck (2013), a educação popular, nestes últimos vinte anos, foi marcada por importantes reflexões para que todo o trabalho feito não se esvaziasse em meras dinâmicas, porém, resultasse em um compromisso social da não neutralidade. “E a prática, na educação, continua sendo aquela que assume a sua não neutralidade em favor da criação de outro mundo, que tenha lugar para o bem viver de todos.” É por esse bem viver que Carvalho e Silva (2011), em sintonia com outros educadores mato-grossenses, entre eles Adelmo Carvalho da Silva, convida o educador popular a estar sempre se fazendo – e esse fazer também se dá através de uma reflexão crítica.

Para tanto, a reflexão crítica apresenta-se muito além do que um simples meio de efetivação do novo saber, ela é saber. [...] A reflexão dá-se entre o pensamento e a ação, dentro das próprias relações sociais, interferindo nas práticas a fim de reconstruí-la. Por esse motivo, é fundamental na prática dos educadores populares. [...] A reflexão crítica significa e implica um distanciamento, uma verificação à distância da ação. Sendo assim, um ato consciente, vai muito além da simples tradição cartesiana de pensar, pois implica a ação deliberada do sujeito, é inerente à natureza do ser humano, é uma possibilidade de diálogo íntimo entre o ser humano e o seu mundo, entre o professor e sua prática, entre o pensar e sua ação. (p. 226-227).

Essa prática reflexiva de que fala Carvalho e Silva (2011) evidencia que o educador social é um profissional que começa adquirir visibilidade muito recentemente. Antes, era na realidade uma ação desenvolvida por voluntários, que, por engajamento político, destinavam seu tempo a esse trabalho.

Na perspectiva de Gohn (2007), o educador não formal ou social tem a função de ser um animador, no sentido de estimular a participação do grupo, desafiando os mesmos a descobrir e questionar sua realidade:

O principal instrumento de trabalho do educador social é o diálogo. Não o simples “jogar conversa fora”, mas o diálogo tematizado, estruturado com base nas propostas das atividades. Somam-se a ele o estudo de

fundamentos teóricos e a prática de atividades. O trabalho do educador deve ter, sem dúvida, uma boa dose de espontaneidade, mas só terá um efeito mais profundo se for sustentado em princípios e metodologias de trabalho, que incluem estudo de indicadores socioculturais e econômicos, contextualização da comunidade no conjunto das redes sociais e temáticas de um município e pesquisa histórica. (GOHN, 2007, p. 15).

Para Freire, uma das condições para libertação é o diálogo, pois, quando ele assevera que somos educados em comunhão, mediatizados pelo mundo, na verdade, ele quer dizer:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para o outro, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 2005, p. 90-91).

O trabalho do educador social tem um papel fundamental na contribuição para emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo que acontece em diferentes espaços que não seja o da escola formal.

As atividades desenvolvidas pelo educador devem não apenas mapear o presente, mas também levantar prognósticos. As possibilidades que o futuro oferece são uma força que alavanca mentes e corações em busca de mudanças. A esperança - fundamental aos seres humanos - reaviva-se quando trabalhamos com os sonhos e desejos de um grupo. O educador não-formal propõe, em suma, a produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes, procurando trazer novo alento a essas culturas. (GOHN, 2007, p. 17).

No âmbito da educação não formal, Gohn, em continuidade às suas pesquisas referentes ao que ainda precisa ser respondido em relação ao assunto, faz um estudo considerando suas metas, a metodologia a ser trabalhada e algumas lacunas que ela procura responder, nesse texto. A autora levanta alguns questionamentos, aos quais ela se propõe responder: quem é o educador na educação: formal, não formal e informal?

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não formal, o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc. (GOHN, 2010, p. 16-17).

Segundo Gohn (2010, p.16), na educação não formal, “[...] o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos”. Para Gohn, o outro são os

sujeitos que trabalham na coletividade, na comunidade, em sociedade. Numa concepção freiriana de educação, toda forma de educação se dará através do compartilhamento com o outro, dentro de um espaço familiar ou socialmente construído. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p. 78).

Citamos essa referência feita por Freire para contribuir com o pensamento de Gohn (2006), em que ela enfatiza que quem educa na Educação não formal é o outro, assim como na Educação formal o professor é o outro também, sendo que a diferença é que, na maioria das vezes, a única autoridade nesse território é ele que estudou, qualificou-se e se certificou para isso. E essa autoridade está respaldada na lei ou por um curso que o certifica para essa função ou por um concurso que o legitima dentro de uma categoria profissional: o de professor. Análogo é o processo na Educação Informal, a educação se dá na relação com o outro também. Mas o diferencial é que, na EI, mesmo que se tenha uma intencionalidade, não há um planejamento prévio, com metas definidas. Ela acontece cotidianamente, no processo das nossas relações.

Para nós, o que parece interessante acrescentar é que, na Educação não formal, quem educa é, de fato, o outro ou com o outro, mas através do diálogo e da integração, pois nem sempre estar presente significa estar integrado, e falar nem sempre é dialogar.

Quando se assiste a uma sistematização do que deve ser trabalhado nas diretrizes curriculares da educação formal, definido por alguns estudiosos da Educação, não se pode dizer que houve nem um processo dialógico e muito menos uma interação e integração na dimensão que existe na essência do termo. Não se pode desconsiderar que muito se fala, durante o processo de elaboração de uma ementa ou diretriz de um curso, mas muito pouco se tem um diálogo, na concepção freiriana. “É um falar para o outro e não dialogar no sentido da palavra e da ação.”

Para Freire (2005), o diálogo é estabelecido pelo amor e pela confiança no outro, mas sem ser ingênuo. Se não estabelecemos essa confiança, não há diálogo, porém, somente uma verbalização:

Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. Se falha a confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. [...] A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir se a palavra descaracterizada não coincide com os atos. (FREIRE, 2005, p. 94).

A educação, de modo geral, é uma ação que perpassa toda a existência humana e tem como função principal a preparação para a vida em sociedade. Nessa perspectiva, a função da educação está interligada a toda relação que se estabelece através das atividades humanas, no tempo, o qual é marcado pelas relações econômicas que foram se instaurando, no decorrer da história. Estas, por sua vez, determinam as relações culturais que se estabelecem. Assim, educa-se de diferentes formas, não existe e nem é possível pensar em uma única forma de se educar. Diferenciar os três campos de atuação educacional é separar algo que está intensamente misturado.

Com efeito, referir que a educação não formal está presente de forma ininterrupta em nossas vidas é afirmar que, ao chegarmos à idade de escolarização, ela não tem pretensões de se sobrepor à educação escolar, mas deve contribuir na maneira como nos posicionamos socialmente.

A educação não formal é mais uma possibilidade de ampliar o círculo de ações que tem contribuído para a melhoria de vida e de felicidade de vários segmentos da sociedade, conforme a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo 1º, onde define o que ela abrange e onde ela se desenvolve, incluindo e concluindo que ela se desenvolve nas manifestações culturais, nas organizações da sociedade civil e nos movimentos sociais.

1.3 Educação não formal e a aproximação com a Educação Popular

Neste espaço, discutiremos o conceito de Educação Não Formal, ao mesmo tempo em que buscaremos evidenciar as possibilidades de aproximação dessa espécie de educação com a Educação popular.

A educação popular tem como marco, no Brasil, o trabalho do educador Paulo Freire, cujo destaque aconteceu nos anos 1960 e foi interrompido pouco tempo depois, por um período de vinte anos (1964-1985), tempo em que o país viveu sob um regime político autoritário, os “anos de chumbo” ou ditadura militar.

Nesse contexto, a democracia e a liberdade de expressão foram silenciadas por atos governamentais que determinavam como o povo brasileiro e as instituições públicas deveriam comportar-se. Nesse período, a prática da tortura não se limitou às pessoas. Por mais de 20 anos, no Brasil, foram torturados projetos de vida, perpassados pela mutilação de sonhos e ousadias, principalmente de pessoas vinculadas aos movimentos sociais de base, muito impulsionadas pela educação popular.

Assim, é pertinente iniciar nosso processo reflexivo com a definição do termo *educação popular*, segundo especialistas, como Brandão (1984), Carvalho e Silva (2011), Freire (1997), Gadotti (2012), Streck (2013), Passos (2007) e Wanderley (2010), para compreendermos qual a importância de não apenas conceituá-lo, mas entender a relevância de sua prática, no cotidiano social.

Quadro 5 - Conceito de Educação Popular

Autor (a)	Conceito de Educação Popular
BRANDÃO (1984)	A educação popular não é uma variante ou desdobramento da educação de adultos. [...] a educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação. [...] a educação popular não se propõe originalmente como uma forma “mais avançada” de realizar a mesma coisa. Ela pretende ser uma retotalização de todo projeto educativo, desde um ponto de vista popular.
FREIRE (1997)	Educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética.
PASSOS (2007)	[...] poderá adquirir muitos outros nomes, [...] enunciando o caráter emancipatório de sua proposta libertadora, pois será o oprimido, em movimento, que conquistará a própria emancipação e autonomia.
WANDERLEY (2010)	[...] é uma educação de classe; histórica; política; transformadora e libertadora; democrática; relaciona a teoria com a prática; relaciona educação com o trabalho; objetiva a realização de um poder popular.
CARVALHO e SILVA (2011)	[...] é aquela que possibilita, no espaço da escola, das organizações sociais, a formação dos sujeitos da classe popular, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da capacidade de autodirigir-se e ser dirigente da sociedade, numa perspectiva democrática, solidária e radical na dimensão da justiça social comprometida com o crescimento da consciência crítica do educando.
	A educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico

GADOTTI (2012)	universal. [...] Trata-se de um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares.
STRECK (2013)	A educação popular é [...] aquela que assume a sua não neutralidade em favor da criação de um outro mundo, que tenha lugar para o bem viver de todos.

Fonte: Autoria própria.

Partindo das concepções mencionadas acima, passo a produzir um diálogo cuja intenção é possibilitar ao leitor compreender melhor os preceitos da educação não formal e sua aproximação com a educação popular. Brandão traz uma reflexão sobre a inter-relação que constantemente se faz entre educação de adultos e educação popular. Muitas vezes, ao nos referirmos à educação popular, remetemos ao texto de Maria da Glória Gohn, intitulado **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 1), a propósito de Educação de adultos, como se sua corporificação se desse nessa modalidade de ensino. Para Brandão, visualizar educação de adultos como uma extensão da educação popular é desconsiderar o papel político da educação popular e, ao mesmo tempo, não observar a política compensatória que a educação de adultos propicia aos sujeitos que foram excluídos do tempo escolar regular:

A educação de adultos tem sido uma das práticas sociais onde com mais insistência o exercício do trabalho “junto ao povo” menos realiza objetivos teoricamente propostos. Compensatória e ineficaz, ela não forma, não prepara e, muito menos, não transforma aqueles que excluídos, através da educação de adultos, de serem um dia educados. Ela não é precária e compensatória porque lhe falta recursos; mas, porque precisa ser apenas precária e compensatória, vive de não ter recursos [...] a sua falta é a sua suficiência. (BRANDÃO, 1984, p. 63).

Mesmo que tenhamos algumas restrições ao argumento de Brandão sobre para que serve a política de governo para a educação como um todo, no caso aqui retratado, a educação de adultos, ele não deixa de ter razão, pois até a presente data os governos brasileiros não se preocuparam em elaborar uma política de Estado para a educação de adultos, tendo como princípio superar o analfabetismo e devolver às classes populares o que lhes foi negado. A população que se destina à educação de jovens e adultos tem sua

matriz na história de formação social do Brasil¹³, subsidiada pelos diferentes ciclos econômicos pelos quais o país passou, em cada período histórico. A questão do analfabetismo era e ainda é um grande problema social e político do país. Na realidade, não foi prioridade para os governos instituídos, seja via autoritária, seja pela democracia. Não foi de interesse construir um projeto de Estado que ultrapassasse os governos, a fim de que a escolarização estivesse ao alcance de todas as camadas da sociedade, embora, nestes últimos anos, o Brasil tenha apresentado diversos programas e ações nessa área.

Brandão (1984, p.66) reafirma que “[...] o lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular: movimento de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular.” Porém, Paulo Freire esteve engajado no movimento da cultura popular e fez revolução, ao alfabetizar em curto espaço de tempo trabalhadores em Angico, Rio Grande do Norte. Segundo Brandão, ali brotava esperança e humanização:

Na verdade, leitor, ali não se experimentava só um novo método, mas, através dele, um novo sentimento de Mundo, uma nova esperança no Homem. Uma nova crença, também, no valor e no poder da Educação. Sinais do amor que o homem planta e que brotavam ali, no chão seco do sertão, há vinte anos. (BRANDÃO, 1981, p. 2).

Freire esteve sempre ligado a um princípio de uma educação política, ética e, acima de tudo, não acreditava em uma educação verbalista, porque, na sua concepção, toda educação é um ato cognitivo. Freire abre uma possibilidade de as camadas populares se reconhecerem enquanto sujeitos sociais e buscarem sua autonomia, como ele próprio exemplifica, na fala de um camponês, e que para nós também foi retratada na fala de uma pescadora: todo ato de ensinar é um ato político e temos que definir de que lado estamos:

Qualquer que tenha sido o aspecto examinado jamais tentei a sua compreensão mecanicistamente. Jamais me satisfiz uma inteligência tecnicista da prática educativa. Não importa que ela se dê no empenho de organização de um grupo de indivíduos, numa experiência de combate à praga de formigas ou de luta contra a erosão ou no esforço de alfabetização ou na coordenação de seminários na pós-graduação de uma universidade. Daí, por isso mesmo, que sempre tenha entendido a alfabetização como um ato criador que os alfabetizando devem comparecer como sujeitos, capazes de conhecer e não como puras incidências do trabalho docente dos alfabetizadores. (FREIRE, 2000, p. 40).

¹³ Sobre a população que viria a constituir a nação brasileira, ver o texto de ENDRICA, Geraldo A “lei” de cotas de 1934. Controle de estrangeiros no Brasil, **Cadernos AEL**, v. 15, n. 27, 2009 – uma medida destinada a acentuar o controle sobre a entrada e a distribuição de trabalhadores estrangeiros no país. Ao longo do governo de Getúlio (1930-1945), o debate da construção da nação brasileira passa pelo estereótipo de raça e cor.

A postura ética e política que Freire mostrou e ainda mostra ao mundo que a educação de adultos, nessa perspectiva, é uma educação popular, pois nela os alfabetizados se veem como sujeitos do seu aprendizado. Freire, ao fazer uma releitura dessa fala, nos chama a atenção para toda uma questão política que nela perpassa:

É fácil perceber a força poética se alongando em força política de que seu discurso se infundiu com a metáfora de que se serviu. Sombra dos outros. No fundo, estava cansada da dependência, da falta de autonomia de seu ser oprimido e negado. De “marchar” diminuída, como pura aparência, como puro “traço” de outrem. Aprender a ler e a escrever mostraria a ela, depois, que, em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem que ver com o que chamo a “reescrita” do mundo, quer dizer, com sua transformação. [...] Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética. (FREIRE, 2000, p. 40).

Logo, na perspectiva do pensamento de Carvalho e Silva (2011), uma educação que se realiza em múltiplos espaços e, necessariamente, não precisa estar delimitada entre a escola ou as organizações sociais para sua concretização, deve ter muito bem claros seus objetivos, pois ela se destina à formação dos sujeitos (homens e mulheres) das classes populares, para que tenham competência técnica de autogestão e também para vir a ser dirigentes da sociedade. Nessa visão, uma educação para tais finalidades necessita, além do comprometimento político, o comprometimento coletivo de um outro agir entre educadores e educandos, tendo como princípio a liberdade e como fim a emancipação, para a qual Freire defende romper com as amarras que oprimem que excluem.

Em sintonia com os princípios de uma educação libertadora freiriana, Passos (2007) afirma que, no contexto da educação popular, a emancipação e a autonomia são conquistadas pelos projetos coletivos de superação da opressão, sendo possível construir uma mobilização ética com base na justiça e na generosidade dos seres humanos, onde floresça a solidariedade e a participação de todos em tudo o que é necessário para todos, onde possa se dar a justiça social e acontecer a fraternidade.

A emancipação, contudo, precisa ser compreendida como um processo-ponte entre uma condição anterior (alienada) e outra posterior, de caminho em direção à libertação, mediante prática da alteridade, possibilidade mediatizada a nosso ver pelo PROEJA-FIC junto à comunidade Pescadora na Colônia Z-2, em Cáceres - MT, o que

coaduna com a propositura dos autores aqui tomados como referência.

Reforçando a postura política que Brandão, em compromisso com Freire, defende, Danilo Streck analisa o conceito de educação popular como uma denominação histórico-política e reafirma que não pode ser definida de uma única forma, sem considerar o tempo histórico em que foi produzida e que “[...] entre as características da educação popular está a de acompanhar os movimentos da sociedade, buscando sempre novos espaços para sua realização” (STRECK; 2013, p.356).

A educação popular,

[...] de um ângulo analítico, refere-se ao povo. Na dimensão sociológica, o povo é compreendido como um conjunto populacional num determinado território. Ele é visto também, numa identificação muito específica, como categoria histórica contraposta a elites e a massa; entendido, pois, como um conjunto que sempre resistiu a esses setores sociais, e que os dominantes sempre buscaram conter e enquadrar [...] Do outro ângulo analítico, popular se refere às chamadas classes populares, compreendendo basicamente o operariado, o campesinato e trabalhadores rurais, e setores da velha classe média. Num terceiro ângulo, ele se vincula aos pobres. [...] A configuração é ampla, e inclui membros contidos nos dois ângulos antes indicados: os privados dos bens materiais necessários a uma vida digna; aqueles cujas opressões são dadas pela discriminação racial, étnica e sexual; os migrantes estrangeiros; os marginalizados desempregados, subempregados, trabalhadores da economia submersa, os miseráveis englobando mendigos, menores abandonados, prostitutas etc.); os explorados (operários e lavradores); a franja inferior do setor serviços (pequenos funcionários, professores primários, pequenos comerciantes etc.). (WANDERLEY, 2010, p. 40-41).

A educação popular, em termos gerais, deveria ser a educação da população trabalhadora, da classe trabalhadora, uma vez que o termo *popular* está relacionado ao povo, no que a ele se refere, não à massa. Esse talvez seja o maior desafio da população popular: tornar-se popular, fazer-se popular. Ocupar as escolas, os cinemas, os teatros, as praças, as ruas, as igrejas, os estádios e também os partidos políticos. Ou seja, mediante a participação efetiva, permitir que as pessoas tomem parte das questões de interesse coletivo, portanto, de interesse geral e, por conseguinte, de interesse popular.

A educação popular, em sua missão, precisa ocupar a alma dos trabalhadores e assumir papel prioritário no processo de educação formal e da educação não formal. Dirão alguns: “Isso é uma utopia!” Porém, a educação popular comporta a ousadia do inédito viável freiriano.

Em síntese, a educação popular é um processo coletivo que favorece a instrumentalização dos sujeitos, para passagem da divisão das classes, pela condição

econômica, para sujeitos políticos que procuram uma transformação por meio da consciência que produz sobre o mundo que os cerca. Acreditamos ser a educação popular uma ação educativa, hoje acompanhando as mudanças sociais e, dessa forma, as questões voltadas para cada realidade histórica e social de cada população independentemente da classe social a que se pertence.

Diante das peculiaridades regionais de cada sociedade e ainda das imposições do capitalismo em relação à forma de organização e de construção de novos mercados de produção e consumo, a organização dos movimentos sociais também sofre uma reavaliação e novos rumos, com metas mais pontuais a serem alcançadas, surgindo novas bandeiras de luta, tendo como pano de fundo a transformação social.

Na atualidade, novos atores sociais, como homossexuais, mulheres, menores em conflito com a lei, trabalhadores sem terra e sem teto, entre outros, já se constituem presentes nos projetos educativos da Educação Popular, em busca de uma melhoria na qualidade de vida desses atores sociais, muitas vezes marginalizados, de alguma maneira, pela ação do neoliberalismo.

Quando são apresentados à população projetos de educação, acredita-se que se referem a todos, como foi o caso da proposta fornecida ao povo e ao governo, pelos Pioneiros da Educação Nova, durante o primeiro governo de Vargas, em 1932.

Com a proposta de educação defendida pelos pioneiros, conhecida como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em defesa de uma escola pública obrigatória, gratuita, laica, uma coeducação, unicidade da escola etc., num primeiro olhar, seria possível dizer que estavam lançadas as diretrizes de uma educação popular, ou seja, uma educação para o povo ou para todos da mesma forma. Mas, se o problema fundamental das democracias era a educação das massas populares, naquele momento, o documento trazia no corpo do texto a marca de uma educação biológica e funcional: os mais capazes, de acordo com a seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide.

Assim, estava constituída a proposta de uma nova educação contida no Manifesto, onde os estudantes eram selecionados por aptidões. Essa seleção não se dava pelas diferenças econômicas, mas pelas diferenças de capacidades de cada um. Desse modo, mesmo dentro de um princípio democrático, a educação nova não pode ser considerada como uma educação popular, como é vista pelas lentes de educadores envolvidos com uma educação libertadora.

A educação popular, enquanto uma ferramenta não só de luta, mas de uma educação na vida, princípio defendido por John Dewey, um dos intelectuais da Escola

Nova, traz em si uma fronteira tênue com a educação não formal. Segundo Gohn (2015), o que as separa é a quem elas estão direcionadas:

A educação não formal tem seu próprio espaço e visa formar o cidadão em qualquer idade, classe econômica, etnia, sexo, religião, nacionalidade etc., para o mundo da vida. Ela tem condições de unir cultura e política, dando elementos para uma nova cultura política. A educação não formal poderá ocorrer tanto nos espaços urbanos como rurais; tanto em espaços institucionalizados, como no interior de um movimento social ou nas ONGs, nos museus etc. (GOHN, 2015, p. 20).

Essa relação à educação não formal que tende a abarcar todas as classes econômicas, a educação popular hoje se configura como um trabalho coletivo que visa ao poder compartilhado a uma determinada classe, a classe popular. Podemos asseverar que “[...] a educação popular é hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classes.” (BRANDÃO, 1984, p. 73).

É possível inferir uma análise de cunho didático, pelos argumentos de Brandão (1984) e Gohn (2015). A autora, em seus estudos sobre a educação popular, na atualidade, compreende que esta se refere a uma proposta educativa que busca uma vida melhor para os sujeitos, em seus espaços de vivência e convivência. Brandão (1984) fortalece a ideia de classe, para que não haja supostas interpretações em que se considere que a função da educação popular seja a de aplainar o campo das diferenças sociais ou que a educação popular seja entendida como um braço da assistência social, fundada nos projetos de extensão.

Fica evidente a necessidade de conhecer a realidade, para nela interferir. A percepção é a de que, a fim de que essa educação aconteça, não se pode dividir, porém, é imperioso agregar parcerias; a educação não formal é “um processo de aprendizagem” (GOHN, 2015, p. 20) que possui por função ser e estar em movimento, de maneira a abarcar saberes do mundo, da vida em sociedade e de organizações e entidades populares, sindicais, culturais etc. Nesse sentido, guarda estreita relação com a educação popular, que não prescinde desses saberes, dessas práticas sociais e culturais – muito pelo contrário, nutre-se delas.

1.4 Articulações Entre Educação Formal e Não Formal e Entre Conhecimento Científico e Saber Popular Como Princípios Básicos da Educação Popular

A educação escolar ou formal, como é mais conhecida, surge em um momento no qual o sistema econômico começa a estabelecer regras e disciplinar o tempo e o trabalho das pessoas, através do trabalho nas fábricas, conforme mencionado anteriormente. Este tem início na Europa e vai se disseminando por outros continentes, de sorte a fazer valer sua força com enorme proporção, na América Latina. Estamos nos referindo ao capitalismo, um sistema econômico que vem definindo as regras políticas, culturais e sociais, numa sociedade de consumo. Nessa correlação de forças, algumas alternativas vêm sendo apontadas para estabelecer o humano, num sistema desumano de produção de riquezas materiais.

Porém, conforme a análise de Nicanor Palhares Sá,

[...] se por um lado, o capital concentra todas habilidades, valores e conhecimentos, por outro lado, todos esses elementos culturais estão dispersos nas diversas hierarquias das categorias profissionais, sendo, pois, de domínio socializado das diversas classes sociais. (SÁ, 2012, p. 46).

Com base em Sá, podemos sustentar que a própria relação social vai mostrando a necessidade de transformação e inclusão de outras formas de saberes e culturas. Nessa afirmação, podem ser consideradas outras modos de saberes sendo disseminados como práticas educativas.

Outras espécies de culturas hoje presentes na educação escolar só foram reconhecidas por força de lei, a qual tratou de evidenciar a importância de um currículo que respeite o multiculturalismo característico da sociedade brasileira e que trabalhe de maneira intercultural. Na visão de Todaro:

O currículo consagra a intencionalidade necessária na relação intercultural preexistente nas práticas sociais e interpessoais. Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente. Os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmo, etnocêntricos, desprezavam o “não formal” como “extraescolar”, ao passo que os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro. O currículo intercultural engloba todas as ações e relações da escola; engloba o conhecimento científico, os saberes da humanidade, os saberes da comunidade, a experiência imediata das pessoas; inclui a formação permanente, a conscientização, o conhecimento humano e a sensibilidade humana; considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo. (TODARO, 2013, p. 142).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a Lei 11.645/2008¹⁴ muito contribuiu para

¹⁴ A Lei nº 1.645, de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639,

superar a visão monolítica de currículo, a qual, por muito tempo, foi aceita e respeitada nas instituições escolares, numa completa visão eurocêntrica, tendo como base o que constava nos manuais pedagógicos. Assim, muitos atos de violência foram presenciados, até morte de índio incendiado em praça, para que as instituições mantenedoras da educação escolar atentassem para necessidade de ver o país não mais em uma visão monocromática, mas em uma visão policrômica, do ponto de vista sociocultural.

Nessa direção, foi possível uma interação mais perceptível entre a educação formal, a educação não formal e a educação popular, abrindo espaço para outras inferências na elaboração e definição de um currículo escolar.

Percebemos hoje projetos fora da carga horária curricular escolar ou dentro dela, o que necessariamente é importante para formação humana. Em seu bojo está a educação não formal, indissociável da prática pedagógica da educação popular, a qual vem ganhando notoriedade, nos espaços educacionais, via projetos de pesquisas de estudantes e professores de universidades brasileiras que estão buscando alargar os horizontes da pesquisa e da ciência. Trata-se de fronteiras próximas, como os conhecimentos produzidos na academia e os saberes populares, que não chegavam à academia, por não terem a credibilidade da comunidade científica.

Segundo Streck, hoje, investigações que abordam os saberes populares vêm sendo apresentadas em congressos científicos com bastante frequência, contribuindo para romper as fronteiras entre os saberes da experiência e os saberes sistematizados, reconhecendo que, na atualidade, “[...] a racionalidade lógico-formal pode coexistir com outras racionalidades que levam em conta a subjetividade e a sabedoria acumulada através da experiência.” (STRECK, 2013, p. 358).

Na área da saúde, a teoria freiriana sobre educação vem sendo trabalhada nos cursos de enfermagem de algumas universidades. Outros projetos têm chamado a atenção. Apenas a título de exemplo, o Projeto Saúde em Movimento, que a Secretaria de Saúde do Estado da Paraíba¹⁵ desenvolve, incluiu a participação das rezadeiras nos projetos de saúde comunitária; Arquitetura Popular: Espaços e Saberes¹⁶, tendo como referência saberes e práticas de amplo domínio popular; Projeto escolar: Resgatando Saberes populares sobre

de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

¹⁵ Disponível em: <http://redepopsaude.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Ed_popular_completo.pdf> Acesso em: 08 jul. 2016.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.arqpop.arq.ufba.br/>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

plantas medicinais em aulas de química.¹⁷

Esses projetos, entre outros mais, estão disponibilizados para consulta na internet, todavia, se fizermos uma pesquisa com os professores da Educação Básica, tanto do campo como da cidade, em nossa região, nós nos surpreenderemos com propostas sobre saberes populares e outras formas de fazer ciência, partindo da realidade em que os estudantes estão inseridos.

A nossa concepção de educação traz um pouco do que apresentamos aqui, fazendo um diálogo com os autores que elegemos como referencial teórico desta pesquisa. A educação é um sistema amplo informal, formal e não formal, porque, na prática, todos esses aspectos são necessários para a formação humana.

A educação é referência para todas as classes sociais, pois é através dela que se consegue, dentre outras coisas, transformar sonhos em projetos de vida; a escolarização possibilita a certificação que capacita para o mundo do trabalho e, pela educação, aprendemos a assimilar, selecionar e transformar informações recebidas, em criatividade produtiva.

É também papel da educação, por meio da escola, possibilitar meios para que os sujeitos saibam enfrentar desafios e aprofundar seu senso crítico; é estar sempre aprendendo que é pelo diálogo que se estabelece convivência de reciprocidade. Contudo, para que a educação dê conta de formar seres humanos, antes que homens e mulheres, é necessário interligar educação escolar/formal com a educação não escolar/não formal, para que, dessa maneira, possa ser pensada a formação integral do ser humano, que inclui o trabalho, dimensão a ser analisada no próximo capítulo.

Pensar a educação formal implica refletir sobre o ser humano por inteiro, sobretudo na perspectiva da cultura em que está inserido e que, ao longo da história, plasmou a formação de sua subjetividade.

¹⁷ Disponível em: <<https://pibidquiuerj.files.wordpress.com/2014/10/projeto-escolar-resgatando-saberes-populares-sobre-plantas-medicinais-em-aulas-de-quimica.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

CAPÍTULO II

MULHERES: TRABALHO E EDUCAÇÃO

1 - Trabalho feminino
Quando rompe a manhã,
já a abelha humana anda há uma hora zumbindo e trabalhando.
Não há recanto da casa que escape à vigilância do seu olhar,
não há providência que seja esquecida pela sua inteligência sempre alerta.
Oh! o doce milagre! com um punhado miserável de dinheiro,
é preciso alimentar os filhos, é preciso vesti-los, é preciso educá-los,
é preciso consolar o marido e cercá-lo de conforto quando ele é infeliz,
é preciso viver com decência...
O trabalho não se faz sem lágrimas...
A tarefa é rude, os pulmões se enfraquecem,
Calejam-se a mão vai-se a beleza, perdem-se as graças
[...] E quando à noite, derreada e quase morta de cansaço,
a heroína vai sentar-se junto à máquina Singer para dar conta do serão,
uma doce auréola paira sobre a sua pálida cabeça de mártir do dever.
(Olavo Bilac, **Gazeta de Notícias**, 18/8/1901).¹⁸

Este capítulo tem por objetivo discutir o trabalho feminino, em uma perspectiva histórica. Pensando em uma organização sistemática, iniciaremos esta parte dialogando sobre o conceito de pesca e pesca artesanal. Trataremos dos aspectos legais e descreveremos o contexto de realização da pesquisa.

2.1 Pesca na Colônia Z-2: aspectos legais e o contexto da pesquisa

Segundo a legislação¹⁹, pesca consiste em “[...] toda operação, ação ou ato tendente a extrair, colher, apanhar, apreender ou capturar recursos pesqueiros.” Para os efeitos da lei, a pesca é caracterizada em duas modalidades: a comercial e a não comercial. A comercial se divide em pesca artesanal e pesca industrial. A pesca não comercial é especificada como pesca científica, pesca amadora e pesca de subsistência.

A pesca artesanal faz parte do universo das nossas entrevistadas e da colônia Z-2 de pescadores. É na Colônia Z-2 que essas trabalhadoras estão registradas, enquanto profissionais da pesca. Segundo Andriguetto Filho (1999, apud KNOX; TRIGUEIRO,

¹⁸ Texto publicado no site <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/id%C3%A9ias-trabalho-feminino-abram-se-%C3%A0s-mulheres-todas-portas-olavo-bilac-1901>> Acesso em: 18 jan. 2016.

¹⁹ Art. 2º, inciso III da Lei nº 11.959, de 29 de junho de 2009, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca, regula as atividades pesqueiras, revoga a Lei nº 7.679, de 23 de novembro de 1988.

2015), a pesca artesanal tem sido definida por uma produção de baixa escala e tem-se caracterizado, ao longo dos séculos, no Brasil, como aquela exercida por pequena tripulação e barcos não maiores do que 15 metros.²⁰ No caso aqui retratado, a pesca artesanal é praticada por homens e mulheres em embarcações como canoas de madeiras e barcos de alumínio movidos a motor ou remo, em água doce, no rio Paraguai e seu entorno, e muitos de seus pescadores estão filiados à colônia de pescadores, no caso desta pesquisa, a Colônia Z-2.

A palavra *colônia*, em uma definição social, além de ser “conjunto dos indivíduos da mesma nacionalidade que se estabelecem em país estrangeiro”, é também “possessão de um Estado fora do seu território”, em geral no ultramar. Foi nesse ponto que começamos a compreender o porquê do termo Colônia de pescadores. Quando nos referimos a trabalhadores e trabalhadoras, enquanto profissionais, entendemos que cada categoria profissional geralmente está organizada em sindicatos.

A Colônia de pescadores é um espaço de organização dessa categoria de trabalhadores, como acontece com a maioria dos trabalhadores, que, em outros locais está representada pelos seus sindicatos. Mas, no caso dos pescadores e pescadoras, sua entidade de classe constitui sua instância de representação de direitos e interesses de seus filiados.

As colônias de pescadores, no Brasil, surgem com o objetivo de defender o litoral de invasões estrangeiras; principalmente após a Primeira Guerra Mundial, a Marinha brasileira fez um levantamento dos pescadores existentes no país e estes deveriam se inscrever na Marinha. Segundo Silva (1988)²¹, o Brasil, tendo como inspiração o modelo francês de organização marítima, baixou decreto que obrigava todos os pescadores e os demais que exerciam atividades marítimas a se matricularem na Marinha, através da Capitania dos Portos recém-criada, em 1845, e já em 1846 possuía uma lista oficial de todos os que exerciam atividades marítimas em todo porto brasileiro.

Assim, como o significado de colônia é agrupamento pessoas ou seres da mesma espécie, obrigar os pescadores e os demais que viviam das atividades marítimas a se matricular nas Capitania dos Portos era organizá-los em colônia. Essa é a origem da forma de organização dos pescadores e pescadoras nas Colônias de pesca existentes nos Estados brasileiros e, conseqüentemente, é o significado da colônia Z-2 de Cáceres MT.

²⁰ Cf. KNOX, Winifred; TRIGUEIRO, Aline. (Org.). **Saberes, narrativas e conflitos na pesca artesanal**. Vitória: EDUFES, 2015 [recurso eletrônico].

²¹ Docente do programa de Pós-Graduação em História (PGHIS) da Universidade do Paraná, coordenou o volume **Os pescadores na história do Brasil** (Petrópolis: Vozes, 1988) e é autor do livro **A faina, a festa e o rito**. Uma etnografia histórica sobre as gentes do mar (sécs. XVII ao XIX). Campinas: Papirus, 2001.

O termo para identificar a colônia é Letra Z maiúscula do alfabeto brasileiro e, para designar a zona de abrangência e o número da colônia, ficou fixado o uso dos números cardinais, através do Decreto-Lei nº 794, de 19 de outubro de 1938, o qual, no Art. 9º, define que as colônias de pescadores são agrupamentos de pescadores atuando numa mesma zona e constituídas, no mínimo, por 150 (cento e cinquenta) profissionais de pesca. Parágrafo único: As colônias serão designadas pelo prefixo “Z”, seguido do número de ordem que lhes couber, no seu respectivo Estado, e estabelecer-se-ão em zonas limitadas pelo Serviço de Caça e Pesca.²²

A mulher sempre pescou. Se buscarmos pela história, desde muito que manejam remos e canoas e praticam a pesca não apenas para o consumo familiar, mas também para comercialização. Todavia, até meados do século XX, o trabalho da mulher na pesca não era contabilizado como profissão:

No que tange à questão de gênero, é óbvio que as mulheres exerciam a atividade da pesca desde o Período Colonial. No entanto, a arregimentação de homens e barcos para compor a reserva naval de guerra do país produz marcas profundas na identidade das mulheres enquanto profissionais do setor. As mulheres foram, inicialmente, alijadas e, posteriormente, excluídas de sua condição profissional. Ficaram à margem do sistema de representação da categoria de pescadores por muito tempo, somente após a década de 1960, as mulheres começam a participar das entidades representativas de classe. (GOES, 2008, p. 63).

Em que contexto surge a denominação de mulheres pescadoras? Primeiramente, deve-se considerar que as coisas físicas, assim como as palavras, estão sempre em movimento e fazem parte de um dado momento histórico. Por isso, o termo *mulher pescadora* é resultado não somente da questão de gênero, mas também da produção que ela realizou e realiza, em diferentes espaços:

A nomeação mulher pescadora como um termo usado no cotidiano não é algo dado. O fato de esta existir não significa que sempre existiu. E nem que sempre foi assim e o será. Não se trata de uma verdade absoluta cristalizada. Mas sim, uma categoria que é contextual, corresponde aos costumes, práticas, acontecimentos de uma dada época num determinado tempo que tem uma intenção no contexto em que aparece. Estando associados a costumes, práticas, acontecimentos, a nomeação mulher pescadora se torna pertencente à ordem do social. E como tal, está suscetível à dinâmica deste. Ou seja, ela é resultado das relações sociais em que as pessoas estabelecem trocas umas com as outras, bem como, se constitui em ação social. (GOES, 2008, p. 25).

De acordo com legislação, a Colônia de Pescadores Z-2 de Cáceres foi criada pela

²² Decreto-Lei nº 794, de 19 de outubro de 1938.

Portaria nº 046 da Confederação Nacional dos Pescadores, em 03/06/1982. Situa-se às margens do rio Paraguai, na zona urbana de Cáceres/MT; conta, atualmente, conforme a Diretoria da Colônia Z-2 de Pesca, com 811 pescadores associados, cuja jurisdição abrange 16 municípios da região, de Cáceres até a Vila Bela da Santíssima Trindade. É administrada por uma Diretoria Executiva, com presidente e vice-presidente, 1º e 2º tesoureiros e 1º e 2º secretários, e o Conselho Fiscal, formado por seis representantes: três titulares e três suplentes.²³

O contexto da nossa pesquisa traz como referência as mulheres pescadoras filiadas à Colônia Z-2, que foram alfabetizadas no projeto do PROEJA-FIC/MEC, realizado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso-IFMT campus Cáceres, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, entre 2010 e 2013.

Optamos por entrevistar seis mulheres pescadoras que concluíram a primeira etapa da escolarização. Trata-se de mulheres, na sua maioria, casadas ou vivendo um segundo relacionamento, mães e até avós, com idade entre 40 e 60 anos, que têm a pesca como profissão. Algumas delas já pescam há muito mais tempo, mas só há cinco anos se tornaram profissionais da pesca, com carteira de pescadora profissional. Estar registrada como profissional da pesca traz para as trabalhadoras pescadoras, em primeiro lugar, a segurança de seus direitos, como receber o seguro defeso, aposentadoria e também de poder contribuir de forma participativa nas ações referentes à sua profissão, como da associação na qual estão inseridas.

2.2 Abelhas Humanas

Na busca por discorrer quanto ao trabalho feminino e educação, com foco nas ações das mulheres enquanto sujeito da sua própria história, trazemos para análise o trabalho e a educação, no contexto feminino. Para tanto, apresentaremos o conceito de trabalho, trabalho remunerado, trabalho doméstico e trabalho associado, relacionando a pesca artesanal como trabalho remunerado de um grupo de mulheres, filiadas à colônia Z-2 de pescadores no município de Cáceres.

Começamos essa discussão, fazendo algumas referências, que para mim, têm muito significado. É a crônica escrita por Olavo Bilac, no primeiro ano do século XX (1901), sobre o trabalho feminino. Na crônica, Bilac, em termos poéticos, considera a

²³ BEZERRA (2009).

mulher, cuja condição humana é negada e, antes de tudo, vista como aquela que tem que dar conta de inúmeras tarefas para o outro (filhos, maridos e parente próximo que vive sob sua dependência), e ela própria se esconde na sombra do sol que se põe, levando consigo mais um dia que, para ela, como mulher, nunca chegou ao fim. É dela a tarefa de tomar conta da casa, administrar o pouco dinheiro (para não dizer, quase sempre, poucas moedas) e, assim, fazer milagres, de sorte a com ele pagar as despesas diárias da sua família. Afirma Bilac: “[...] é preciso alimentar os filhos, é preciso vesti-los, é preciso educá-los.”

Como as abelhas operárias, as mulheres descritas na crônica de Bilac não param; realizam trabalhos tanto no âmbito profissional como doméstico e ainda os remunerados, considerados como “bicos”, apenas para ajudar no orçamento da família. Abelhas são distribuídas social e biologicamente em três grupos: as operárias, os zangões e as rainhas, sendo as operárias as que fazem a polinização das flores e todo o trabalho, dentro da colmeia. Assim, entendemos ser pertinente designar o primeiro subitem deste capítulo com o nome “Abelhas Humanas”.

A dona de casa está investida de todos os tipos de Função. [...] dar à luz e criar filhos que leva consigo [...] a manutenção da família, os “trabalhos domésticos” expressão que tem um sentido muito amplo, incluindo a alimentação o aquecimento de água etc. Tudo isso representa idas e vindas, tempo, trabalho considerável. [...] ela se esforça em trazer à família, unidade econômica fundamental na vida popular, recursos monetários, marginais [...] é preciso compensar o salário periclitante do pai de família. (PERROT, 2006, p. 214).

Essas atividades nem sempre se davam somente no âmbito da família: muitas delas eram atividades remuneradas, contudo, não caracterizadas como trabalho, mas como “bico”, pois eram realizadas no próprio espaço da casa, sem nenhum direito e muito menos constituíam vínculos empregatícios. Os “bicos” ou pequenos trabalhos, “[p]ara as moças trata-se de uma remuneração por terceiro que transforma em job²⁴ tarefas do âmbito doméstico.”

Para fazer trabalho remunerado, a mulher tinha dupla ou até tripla jornada, pois seu trabalho não se realizava apenas no interior da casa, mas também boa parte na rua, como descreve Perrot:

[...] a condição de operária só será revalorizada no início do século XX como uma contraposição aos abusos do [...] (trabalho a domicílio enquadrado dentro da indústria de confecção), ligado em grande parte aos ritmos impostos pela máquina de costura. E é ainda toda uma história de sonho subvertido. Inicialmente objeto de desejo por parte das mulheres,

²⁴ **Cambridge Dictionaries Online**. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/pt/>>. Acesso em: 18 set. 2016

que nela viam o meio de conciliar suas tarefas e talvez ganhar tempo - a Singer faz bater muitos corações -, a máquina assim se converteu no instrumento de sua servidão: a fábrica a domicílio. (PERROT, 2006, p. 199).

Bilac, ao se referir, poeticamente, aos muitos afazeres desenvolvidos pela mulher no âmbito doméstico, assim se expressa: “E quando à noite, derreada e quase morta de cansaço, a heroína vai sentar-se junto à máquina Singer para dar conta do serão.” A máquina Singer, mesmo não sendo a primeira máquina de costura a ser fabricada, teve a sua marca conhecida tanto na Europa como aqui no Brasil, no começo da industrialização, por ser destinada também a costuras domésticas, e isso ajudou muito as mulheres no provento de pequenos trabalhos remunerados realizados no espaço do lar. *Fazer serão* era um termo muito utilizado pelos operários das indústrias, quando necessitavam fazer hora-extra, ou seja, trabalhar horas para além das quais foram contratados. Assim, o trabalho doméstico não se restringia apenas ao trabalho interno da casa, mas incluía o trabalho que se fazia na rua e na casa, sem ser considerado atividade profissional.

O trabalho doméstico estava mais ligado à afetividade, maternidade. Por isso, a crônica de Bilac nos convida a refletir sobre o termo *sexo frágil*, no sentido de subvalorização. Essa mulher à qual o poeta se refere como abelha humana que está a trabalhar antes do sol nascer, e ainda tem que ser pilar para segurar firme as angústias do marido, consolando-o, quando ele está infeliz, na maioria das vezes esquece sua condição humana para dar conta das atribuições que lhe foram reservadas, pela divisão sexual do trabalho, percepção corroborada por Saffioti²⁵ (2013), que argumenta:

Sob a capa de uma proteção que o homem deveria oferecer à mulher em virtude da fragilidade desta, aquele obtinha dela, ao mesmo tempo, a colaboração no trabalho e o comportamento submisso que as sociedades de família patriarcal sempre entenderam ser dever de a mulher desenvolver em relação ao chefe da família. (SAFFIOTI, 2003, p. 63).

Ao sexo masculino é conferida a realização do trabalho produtivo, que, ao invés de ser prazeroso, no seu desenrolar, deixa-o fragilizado e infeliz. Essa infelicidade vem carregada de vários significados, na vida desses trabalhadores. Quando a produção era feita no interior das casas familiares, os membros da família atuavam na produção e os artesãos e mestres de ofícios detinham o domínio de todo o processo, trabalhando de acordo com sua necessidade, não se preocupando com o tempo cronológico para produzir. Sem alguém para cronometrar seu trabalho, o resultado final era todo seu processo, sua criação.

²⁵ Para uma leitura completa, ver: SAFFIOTI (2004).

Na nova organização da produção manufatureira, o processo de produção se dá em barracões e os mestres de ofícios e artes são alojados em um mesmo lugar, para produzir, não para si, mas para o senhor que detém os meios de produção. Esse produzir, agora em escala maior, num primeiro momento ocorre com a ferramenta dos trabalhadores, apenas a matéria-prima é do empregador; com o tempo essas ferramentas são também do empregador que as desconta da remuneração do próprio operário. O patrão encontra no trabalhador resistência por vir de um sistema de produção individual, onde ele domina todo o processo de produção e o faz com qualidade, pondo preço em seu trabalho e definindo o tempo que vai dispensar na produção, conforme descreve Perrot (2006) “Pois o patrão está cansado de empregar por oito francos por dia operários que se recusam a trabalhar mais de três dias por semana.” (PERROT, 2006, p. 22). Assim, os operários começam a sentir que tempo cronológico é um dos artefatos necessários para aumentar a produção e o lucro do patrão. Agora, ele começa a concorrer com as máquinas: é a produção industrial.

Na Europa do século XIX, as máquinas introduzidas para fazer o trabalho em lugar dos homens dispensam um contingente de braços; nas fábricas de tecelagens ou nas gráficas, os operários começam a compreender que chegava, de fato, e sem volta, a disciplinarização do trabalho e o controle dos patrões sobre a produção e o tempo destinado a produzir. E, desse modo, são os patrões que definirão o valor das horas pagas pelo trabalho realizado pelos operários.

Perrot (2006) ressalta:

A perfeição do trabalho que se obtém com a nova máquina será um estímulo a se fazer melhor, e o operário finalmente entenderá que, quando as máquinas substituem [...] o trabalho do homem, produzem melhor e mais barato do que ele, a razão ordena-lhe obedecer às prescrições do senhor, a fim de que faça o melhor possível, e ordena-lhe também renunciar a salários exagerados. (PERROT, 2006, p. 23).

No início da industrialização, na Europa do século XIX, para os operários, o responsável pela escassez do trabalho manual eram as máquinas, e começa todo um processo de ir contra essa força de trabalho mecânica, achando que a saída era quebrar as máquinas. Muitas mulheres estiveram lado a lado dos operários, nessa ação. Nesse cenário, a infelicidade não chegava a ser muito rara entre os homens que trabalhavam como operários nas fábricas. Longas horas de trabalho, local de trabalho inadequado, salário nem sempre suficiente para o sustento da família, muitos pais de família passavam a maior parte do tempo livre em bares, aliviando suas dores e tristezas, enquanto a mulher seria a que deveria estar ao lado dele, incentivando-o e ajudando-o nessa travessia. E ela está ao lado

dele, se não por afetividade ao companheiro, pelo pão que alimenta seus filhos:

Em todo caso, na luta contra as máquinas as mulheres estão presentes, e duplamente presentes. Como mulheres de operários, elas desempenham nas agitações seu papel titular de dona-de-casa que defende o nível de vida da família, a qual necessita de trabalho e pão. E isso tanto mais que motins por alimentos às vezes misturam ao ludismo. (PERROT, 1988, p. 31).

Trazendo esse cenário para o Brasil do século XIX e buscando afinar ainda mais a questão, Rodrigues (2016), em pesquisa realizada no sul de Mato Grosso, intitulada “Mulheres, Violência e Justiça no Século XIX”, traz um pouco do papel que o homem exercia sobre a mulher, em particular as mulheres pobres, descontando nelas toda a frustração masculina, de modo a provar quem era o homem da casa e o que era a ele permitido fazer:

Hospitalidade, dependência do pai e casamento como solução de todos os males, cercavam a vida da mulher no século XIX. O casamento era, portanto, o bem máximo aspirado por muitas mulheres nessa época, embora muitos desses sonhados casamentos se transformassem num calvário de sofrimento e decepções. O caso de Eufrásia revela como uma relação conjugal podia se tornar um pesadelo de acordo com os testemunhos Eufrásia não queria mais continuar vivendo com Belmiro. Inconformado ele tentou matá-la com uma faca, mas o ataque falhou, então pegou a garrucha e disparou dois tiros na mulher. (RODRIGUES, 2016, p. 114).

Não é nosso objetivo, neste estudo, fazer uma análise aprofundada do papel desenvolvido pela mulher, tanto no século XIX, começo da industrialização, como na sociedade capitalista do século XX. Contudo, é relevante rever em um contexto histórico o papel da mulher. Ou melhor, quem somos nós, mulheres, aos olhos do capital? Qual relação social se estabelece entre trabalho doméstico, hoje, quando se procura outra forma de economia e de vida para homens e mulheres? Como, hoje, a mulher que procura buscar outra forma de trabalho que não seja o assalariado, se divide entre as tarefas domésticas da casa e o trabalho remunerado? Estará ela, hoje, dividindo com seu companheiro as tarefas domésticas ou ainda cabe a ela os afazeres internos da casa como sendo de ordem feminina? Nesta pesquisa, ficou evidente que as mulheres pescadoras são profissionais da pesca, são elas igualmente as responsáveis pelos afazeres domésticos como lavar, passar, faxinar suas casas, uma vez que são todas mulheres entre 40 a 60 anos.

2.3 Entre a casa e o rio: a casa, sua herança, e o rio, sua conquista - a trajetória da mulher rumo ao trabalho

Em continuidade, frisamos que o sentido que aqui colocamos nas palavras “a casa e o rio” é inspirado no historiador Roberto da Mata²⁶, que utiliza o termo “a casa e a rua” como categoria social para discutir cidadania, no Brasil. Aqui, usamos “a casa” e substituímos “a rua” por “o rio”, que é onde as mulheres pescadoras se realizam enquanto profissionais da pesca.

O rio é povoado não só por pessoas, mas evidencia a possibilidade de reinvenção da vida, porque produz trabalho, alimento e lazer, ações que permitem a produção do conhecimento por homens e mulheres, os quais transformam o rio em espaço de luta pela sobrevivência.

Em relação com sua vida cotidiana, a pesca, para as pescadoras retratadas nesta pesquisa, é um encontro com elas mesmas, um rever das condições de saber que pode ir além do trabalho doméstico de faxinar, cuidar de crianças e de sua casa e de outros. Ser pescadoras, ao mesmo tempo em que é um trabalho cansativo, é também prazeroso.

Para tanto, é preciso arriscar para ter a sensação de ver o produto de todo o seu trabalho ali em suas mãos, ao qual elas podem dar o destino que quiserem; vender, consumir, enfim, é a sensação de poder dar destino ao produto do seu trabalho, sem intermediários. Aqui, poder não tem o sentido de subjugar o outro, mas é saber que é seu, está ali a sua disposição, conforme se observa pela percepção da Pescadora 01: “*O que me fascina na pesca é puxar o peixe do rio no anzol, é o prazer que não tem preço, é muito bom sentir e ver o peixe vindo ao anzol, pego por você, é bom demais.*” (PESCADORA ENTREVISTADA I. CÁCERES, 05/08/2016).

Mesmo reconhecendo que o trabalho da pesca é cansativo, as pescadoras entrevistadas disseram que gostam muito de ser pescadoras, porque pescar “[...] *é uma coisa gostosa que a gente gosta, tem prazer de fazer, mas é cansativo, é difícil.*” (PESCADORA ENTREVISTADA III. CÁCERES, 07/08/2016). Podemos perceber, através da fala das pescadoras, o sentir prazer em pescar, mesmo reconhecendo que é um trabalho pesado. O prazer vem da liberdade que seu trabalho possibilita, pois a expressão *prazer* está também ligada à satisfação em fazer alguma ação ou algo em que não haja obstáculo para sua realização.

Para Da Mata (1997), a casa tem vários significados, podendo representar, no âmbito singular, a casa onde moramos, onde convivemos e nos relacionamos com outros

²⁶ DA MATTA (1997).

membros familiares e onde recebemos também visitas. Em sua argumentação, é na casa que estabelecemos as relações com as pessoas mais próximas do nosso convívio parental, representando aconchego, enquanto a rua é o seu oposto, onde as relações são mais hostis:

A casa define tanto um espaço íntimo e privativo de uma pessoa (por exemplo: seu quarto de dormir) quanto um espaço máximo e absolutamente público, como ocorre quando nos referimos ao Brasil como nossa casa. [...] Mas, se estou no “centro” da cidade, minha casa pode muito bem ser o meu bairro, com todas as suas ruas e jardins. (DA MATA, 1997, p. 16).

Para nós, a casa é um espaço social em que se firma um eixo de relações de foro mais íntimo, onde uns se destacam mais que outros e, na maioria das vezes, esse lugar de destaque é determinado ou forjado e nem sempre conquistado.

Da Mata (1997) acrescenta:

Assim, sabemos que em casa podemos fazer coisas que são condenadas na rua, como exigir atenção para nossa presença e opinião, querer um lugar determinado e permanente na hierarquia da família e requerer um espaço a que temos direito inalienável e perpétuo. Em casa somos todos [...] “supercuidadosa”. (DA MATA, 1997, p. 20).

Procuramos estabelecer uma relação entre o trabalho doméstico, que, em grande parte, é realizado por mulheres, no que seria a casa, e o trabalho exercido em outros espaços fora do domicílio familiar, como é o caso da pesca.

Desenvolver atividades consideradas necessárias, para que possam ter condições de suprir as necessidades básicas para manter a vida, é inerente a todos os seres humanos. Mas nem todas as atividades efetivadas pelo ser humano são tidas como trabalho.

Lessa (2012, p. 25) considera como trabalho toda “[...] atividade humana que transforma a natureza nos bens necessários à reprodução social” e a “[...] relação dos homens com a natureza requer, com absoluta necessidade, a relação entre os homens.” É pelo homem e através dele que acontecem as relações sociais, de sorte a retirar do homem o fator biológico determinante, em detrimento às relações sociais que se estabelecem na sociedade.

No começo da industrialização, no século XIX, um dos fatores das diferenças sociais estava calcado no fator biológico e não nas relações sociais, como retrata Soares (2004):

Na sociedade do capital, constituir-se-á em valioso objeto de disciplinarização da vontade, de adequação e reorganização de gestos e atitudes necessários à manutenção da ordem. Estará organicamente ligada ao social biologizado. [...] o destino do ser humano na terra não depende mais da ordem estabelecida, mas das capacidades individuais. E aqueles

que não conseguem atingir um grau mais elevado na escala social demonstram a sua própria falta de inteligência pessoal, de energia, de força moral que os condena, justamente com a hipótese de uma “herança racial”. [...] Não se afirmava mais que as desigualdades sociais eram criações humanas [...] Afirmava-se que ela era fruto da própria natureza. (SOARES, 2007, p. 14-15).

Utilizamos o par *a casa e o rio* para evidenciar o papel que a mulher exerceu e ainda exerce, nesse espaço doméstico, em tempos diferenciados. É na casa que a divisão sexual das tarefas familiares se revela, cabendo para uma significativa parcela das mulheres, ainda hoje, cuidar dos afazeres de casa, da educação dos filhos, do marido, dos idosos, enfim, era e ainda é confiado a ela todo esse aparato de tarefas, no espaço de casa. Para nós, o rio é o espaço onde as mulheres sujeitas desta pesquisa foram conquistando espaço de trabalho.

Falar de trabalho e educação feminina, na história, nos remete primeiro a fazer referência aos gêneros masculino e feminino. Concordando com a definição feita por Nascimento (1997, p. 83), de que “[...] os gêneros feminino e masculino são entendidos como construções culturais, vinculadas por relações hierárquicas de poder desfavoráveis ao gênero feminino”, todavia, especificamente aqui estamos nos referindo à escolarização das mulheres pescadoras registradas na colônia de pescadores Z-2, de Cáceres.

2.4 Conceitos de trabalho: trabalho remunerado, trabalho doméstico e trabalho associado

Assim, como o gênero é uma construção cultural, o trabalho também, dentro de sua trajetória na história, sendo um fazer humano, vem recebendo diferentes denominações e formas, de sorte que nos deteremos sobre trabalho, trabalho doméstico, trabalho remunerado e trabalho associado. Essas relações se produzem e se reproduzem na casa, na rua e no rio.

Quadro 6 - Trabalho, Trabalho Doméstico, Trabalho Remunerado e Trabalho Associado

Autores	Conceitos
FISCHE e TIRIBA	Trabalho [...] o trabalho é entendido como mediação dos seres humanos com a natureza, sendo elemento central da formação humana. (p. 293)

(2009)	<p>Trabalho Associado</p> <p>[...] se caracterizam pela apropriação coletiva dos meios de produção, pela distribuição igualitária dos frutos do trabalho e pela gestão democrática das decisões quanto à utilização dos excedentes (sobras) e aos rumos da produção. (p. 293).</p>
MACHADO (2014)	<p>Trabalho Doméstico</p> <p>“Trabalho doméstico” não remunerado, “cuidados” ou “atividades / tarefas de manutenção da casa e dos filhos” têm aqui o mesmo sentido de “trabalho reprodutivo”, opondo-se ao trabalho produtivo, ou seja, aquele que resulta na produção de bens ou serviços com valor econômico no mercado, também chamado de “trabalho remunerado” (ainda que possa não ser de fato remunerado). (p. 61)</p>
	<p>Trabalho Reprodutivo</p> <p>[...] é aqui entendido como o trabalho da manutenção da vida e reprodução das pessoas, ou seja, aquele que envolve um conjunto de atividades realizadas na esfera privada e familiar sem as quais a reprodução humana não estaria assegurada, como o cuidado com os filhos e dependentes e as tarefas domésticas (limpeza da casa, preparo das refeições, etc.). (p. 61).</p>
	<p>Trabalho Remunerado</p> <p>[...] aquele que resulta na produção de bens ou serviços com valor econômico no mercado, também chamado de “trabalho remunerado” a força de trabalho é vendida como uma mercadoria. (p. 61).</p>

Fonte: Autoria própria.

Essas formas de trabalho dependem do raciocínio, das mãos e braços, tanto masculinos como femininos. Buscamos as definições de Fischer e Tiriba (2009) e de Machado (2014), acima citadas, por entender que elas não “amarram” o trabalho, em suas diferentes manifestações, a uma relação de transformação da natureza pelo homem para manutenção da vida de maneira distante e fria, cabendo ao homem apenas realizar esse tipo de trabalho, como queira ser denominado. Ao se referirem à realização do trabalho por seres humanos, as autoras abrem possibilidades de análise de um tipo de trabalho imbricado também na subjetividade humana, que insere nessa humanidade homens e mulheres, não separando, assim, o produzir e o ser ao mesmo tempo produzido.

O trabalho, no capitalismo, é determinado por duas ações fundamentais dentro do comércio: uma de comprar e outra de vender a força de trabalho, em um único mercado, o do capital. Com a estruturação dessa forma de economia política capitalista, em sua fase industrial, houve um fator preponderante que consistiu na migração da população do campo para a cidade, aumentando a população urbana. Com isso, as cidades, carentes de infraestrutura, assistiram a uma explosão da vida urbana e toda sorte de problemas a que

estava exposta essa população; as pessoas agora precisam estar mais próximas das fábricas e as primeiras, em sua maioria, estão localizadas nos centros urbanos. Nesses espaços urbanos, fazia-se de tudo para sobreviver, e o trabalho assalariado era uma verdadeira forma de submissão do ser humano às coisas.

Uma das maiores causas dessa situação foi a substituição do trabalho manual pelo trabalho das máquinas. Mesmo precisando da força de trabalho humano para operacionalização das máquinas, estas geraram uma nova relação entre os envolvidos: o trabalhador, os meios de produção e o trabalho. Por conseguinte, a máquina forçou uma nova relação econômica entre homens, crianças, mulheres e maneira de produzir, gerando um novo ritmo de organização da vida familiar e social, com menor força de trabalho e maior tempo de produção, gerando lucros abusivos e um novo tipo de opressão, agora não mais pelos senhores feudais: a servidão agora é dirigida pelo capital.

Num primeiro momento, houve revolta dos operários, quebrando as máquinas, pois nela enxergavam a responsável pela sua miséria social. E assim foram se organizando, compreendendo que deveriam lutar para sair desse estado de servidão e que não era quebrando as máquinas que mudariam a situação em que viviam, na fábrica, a qual sinalizava para o desemprego e os baixos salários. Outra questão era a contratação de mão de obra feminina, retirando a mulher do interior da casa para as fábricas, o que, num primeiro momento, era também visto como ameaça ao trabalho e salário masculino; mas se trata, com efeito, de outra forma de organização, porque, além de estarem ligados a um sindicato, buscam também um novo tipo de trabalho que os liberte da servidão, e muitos viram no trabalho associado uma possibilidade de trabalhar e gerir sua produção de forma coletiva. Enfatiza Dal Ri (2010):

As organizações de trabalho associado nasceram a partir do movimento dos trabalhadores e estão presentes na sociedade capitalista desde o início do século XIX. No princípio aparecem em forma de cooperativas de trabalhadores. Mas, com o passar dos tempos, além das cooperativas outras configurações do trabalho associado foram surgindo. (DAL RI, 2010, p. 13).

A própria dinâmica do capitalismo, segundo Dal Ri (2010), possibilita outra forma de organização do trabalho associado. De acordo com os períodos sócio-históricos do capitalismo, o trabalho associado pode diminuir ou tornar-se mais vigoroso, dependendo de como estão a economia e os conflitos sociais. Geralmente, nos momentos mais agudos de crise do capitalismo, grande desemprego, depressão econômica e outros fatores de exclusão dos trabalhadores, o trabalho associado passa a ser uma alternativa.

A concretização de uma política econômica neoliberal, desde 1970, fez com que, na América Latina, em países como Equador, Bolívia, Argentina, México, os trabalhadores organizassem rebeliões por motivos político-econômicos característicos de cada nação.²⁷

Com menor visibilidade que os movimentos, mas de maneira articulada, os trabalhadores também empreenderam inúmeras ações de resistência à ação avassalante do capitalismo neoliberal sobre suas vidas e condições de trabalho. Dentre essas ações encontram-se a já citada criação de milhares de unidades de trabalho associado. [...] Apesar da maior parte dessa atividade ainda ser pouco conhecida entre as massas de trabalhadores, algumas delas, como o Movimento de Fabricas Recuperadas da Argentina e o Movimento da Economia Solidária no Brasil têm uma divulgação, inclusive em âmbito internacional. (DAL RI, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, trabalho diz respeito à produção de bens para reprodução da vida e não para a criação de escravos modernos. Na prática, o trabalho é realizado entre homens e mulheres dentro de um tempo histórico, e as condições materiais existentes devem servir para reprodução da vida em libertação e não para fazer mais oprimidos e opressores.

Maria Clara Fischer (2016), tomando como princípio a definição de trabalho numa perspectiva freiriana, embasada nos escritos da Pedagogia do Oprimido e se aproximando imensamente da concepção de Marx e do socialismo, define trabalho didaticamente nas dimensões ontológica e histórica, sendo que o trabalho “[...] é concebido na dimensão ontológica – como condição de processo de humanização do ser – quanto histórica, no reconhecimento [...] das suas diferentes manifestações nas sociedades humanas ao longo do tempo.” (p. 401). Freire acrescenta:

[...] mundo da cultura é o mundo que os seres humanos fazem com seu trabalho criador. [...] O trabalho que transforma nem sempre dignifica os homens e as mulheres. Só o trabalho livre nos dá valor. Só o trabalho com o qual estamos contribuindo para a criação de uma sociedade justa sem exploradores nem explorado nos dignifica. (FREIRE, 1989, p. 36-37).

A definição de Tiriba e Fischer (2009) sobre trabalho associado se pauta na apropriação coletiva dos meios de produção e em uma gestão do trabalho de forma democrática. É o que Freire vai caracterizar como trabalho digno, pois, para ele, nem toda forma que transforma a natureza em cultura é libertadora.

Segundo Nascimento (1997), na história das relações humanas, a divisão sexual do trabalho difere também das condições econômicas e sociais. O papel do trabalho

²⁷ Ver DAL RI (2010).

feminino, nos períodos da história, se diferencia não apenas em relação ao sexo, mas também pelo fator econômico:

Claro que nossa exposição centrou-se exclusivamente sobre a mulher das classes favorecidas da sociedade. A mulher camponesa certamente não poderia desfrutar das mesmas prerrogativas. Neste caso, porém, é o status sócio econômico que marca a diferença, e não o sexo. Certamente existe um grande abismo entre o homem nobre e o homem camponês. Mas, definitivamente, dentro da sociedade feudal tinha mais poder uma mulher nobre que um homem camponês. (NASCIMENTO; 1997, p. 90-91).

Na constituição social do que venha a ser trabalho doméstico, a mulher é tida como dotada de requisitos melhores que o homem, para desempenhar as atividades domésticas, quando, na realidade, isso é mais uma invenção para se diferenciar o poder masculino, sendo esse o responsável pela realização do trabalho produtivo e as mulheres, o trabalho reprodutivo. Mas isso tem um diferencial entre as classes sociais urbanas e as camponesas, no que concerne ao poder econômico sobre os sexos. Ainda assim, o papel das atividades econômicas desenvolvidas pelo sexo feminino, no seio da família, na sociedade medieval, é bem diferente daquele que desenvolve como trabalho doméstico remunerado.

Na Idade Média, a casa e a família eram uma unidade de produção e, aos poucos, os espaços domésticos – onde a família produzia o necessário para suprir suas necessidades – vão dando espaço para a produção manufatureira em grandes barracões, que antecedeu a produção capitalista. Hoje, dentro das casas, são exercidos trabalhos remunerados como forma de complemento da renda familiar.

2.5 Escolarização feminina e o trabalho da mulher

A história da educação brasileira é marcada por um contexto político e econômico que favoreceu, por longo tempo, uma pequena parcela da população brasileira que detinha o poder político e econômico, constituindo-se, por conseguinte, em dois tipos de educação escolar: uma para formar mão de obra para atender ao capital e outra para formar a elite pensante deste país, atrelada a uma economia mundial.

Pesquisas têm demonstrado que as

[l]egislações brasileiras reformuladas têm defendido uma educação de acesso a todo cidadão, de qualidade [...] mas nem sempre tornam-se realidades esses discursos, não passando de meras ilusões e uma pseudo educação. Pois milhares de crianças, adolescentes e jovens, mesmos matriculados numa escola, permanecem excluídos de uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e

afetiva (PIANA, 2008, p. 59).

Assim, a expansão do ensino público brasileiro foi lenta e de maneira não uniforme, entre todos os Estados brasileiros.

[...] a cultura do “bacharelismo”, ou seja, a mania da classe média em sonhar com o título de doutor como meio de enriquecimento e/ou ascensão social, foi uma constante, por este motivo é que já em 1916 existiam dezesseis faculdades de Direito, com uma produção exagerada de bacharéis, pois o país era essencialmente ligado à agricultura, confirmando o grande distanciamento entre a escola e o trabalho. (PIANA, 2008, p. 64).

Mesmo num país como o Brasil, de grande extensão territorial e uma economia agrária, uma população constituída em sua grande maioria por imigrantes, o trabalho feminino era diferente do trabalho feminino de outros países, antes e mesmo no capitalismo?

Para Saffioti (2013), a mulher sempre trabalhou e sua posição antes do capitalismo não era muito diferente da atual:

A mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços, nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as épocas e lugares tem ela contribuído para subsistência de sua família e para criar a riqueza social. Nas economias pré-capitalistas, especificamente no estágio imediatamente anterior à revolução agrícola e industrial, a mulher das camadas trabalhadoras era ativa: trabalhava nos campos e nas manufaturas, nas minas e nas lojas; nos mercados e nas oficinas, tecia e fiava, fermentava a cerveja e realizava outras tarefas domésticas. [...] Em todas as outras esferas, [...] sempre foi considerada menor e incapaz, necessitando da tutela de um homem, marido ou não. (p. 61-62).

Assim era também a situação de escolarização feminina, cujo currículo era diferenciado, em função da separação por sexo, não havendo uma coeducação no século XIX; no Brasil, de acordo com o Código Civil de 1916, a mulher casada era parcialmente incapaz, devendo sua representação legal ser feita pelo marido. Segundo o Código,

[...] ela não poderia, sem autorização prévia do esposo, litigar em júízo civil ou comercial, exercer profissão, aceitar herança ou contrair obrigações. Além de permitir ou não as atitudes de sua mulher, cabia ao homem, ainda tomar decisões sobre a administração dos bens comuns- e dos bens particulares da mulher - e a fixação do domicílio familiar. (DEL PRIORI, 2013, p. 62)

O que se apresenta é uma realidade em que a mulher brasileira, tanto em relação ao trabalho quanto à educação, no começo da industrialização, era considerada diferente não apenas biológica, mas culturalmente, no sentido mais restrito da educação, em especial

a educação escolar, pois poucas tinham acesso a ela.

No período colonial brasileiro, a educação escolar era ministrada pelos jesuítas, e a educação feminina, apesar de trazer em si o viés de uma educação vinda da corte portuguesa, não pôde deixar de fazer uma separação entre as condições sociais e econômicas das moças e mulheres, durante a colonização, na perspectiva do ideário de educação portuguesa. De acordo com Saffioti (2013, p. 269), “[...] na civilização portuguesa não havia lugar para instrução feminina, considerada verdadeira heresia social.” O ideal de educação feminina circunscrevia-se exclusivamente às prendas domésticas.

A educação formal feminina era basicamente o ensino das primeiras letras, o que equivale às primeiras séries do Ensino Fundamental da Educação Básica, nos dias de hoje. E ainda não era destinada a toda população feminina, constituída de mulheres brancas de classe inferior, filhas de colonos pobres, as negras e as índias. Às moças bem-nascidas, como era a referência às que tinham sobrenome e condições econômicas, ou melhor, as da elite brasileira, era reservado o ensino das primeiras letras.

O currículo era basicamente formado de “[...] ensino da leitura e da escrita. [...] da música, do canto, do órgão e do trabalho manual” (SAFFIOTI, 2013, p. 270), enquanto às mulheres brancas de classe econômica inferior, as negras e as índias, estava reservada a educação informal ou o mínimo necessário quanto à educação escolar. O serviço doméstico e a catequese se faziam presentes, na educação das mulheres das classes trabalhadoras; na maior parte, o que sobrava a elas era a educação informal, ainda sem direito a escolher o que era interessante para sua formação, tanto para a convivência social como para consigo mesmas.

Com a independência, o país outorga sua primeira Constituição, em 1824, na qual dispõe que “[a] instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, em “[...] Colégios e Universidades, onde serão ensinados elementos das ciências, belas-artistas.” (SAFFIOTI, 2013, p. 273).

De acordo com a autora, coube ao poder legislativo, através dos seus representantes legais, elaborar e apresentar o projeto de educação nacional, após outorga da Constituição de 1824; nesse contexto, o projeto do ensino primário público estabelecia:

Haverá [sic] escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos do império. [...] serão nomeadas mestras de meninas e admitidas a exames, na forma já indicada, para cidades, vilas e lugarejos mais populosos, em que o presidente da província, em conselho, julgar necessário este estabelecimento, aquelas senhoras que por sua honestidade, prudência e conhecimento se mostrarem dignas de tal ensino, compreendendo

também o de coser e bordar.²⁸ (SAFFIOTI, 2013, p. 274).

Embora a instrução feminina estivesse baseada nas funções maternas, como costurar e bordar, essa legislação insinuava, nas entrelinhas, que a mulher precisava ter instrução. Mas, ao mesmo tempo, trata a mulher como um ser humano inferior ao homem, quanto ao papel dela na sociedade imperial, onde o currículo da escola feminina era diferente da escola masculina, conforme o que prescrevia: “A lei em que fora convertido o projeto de ensino em 15 de outubro de 1827 isenta a mestra da necessidade de ensinar noções de geometria e restringe o ensino da aritmética nas escolas de meninas às quatro operações [...]” (SAFFIOTI, 2013, p. 274). Pelo papel social que a mulher ocupava, acreditava-se que o conhecimento da geometria pouco lhe serviria e, ainda, que ela teria dificuldades para assimilá-lo, dado “[...] o grau de ignorância das que se candidatariam aos postos magisteriais.” (SAFFIOTI, 2013, p. 274).

A autora faz referência à circunstância de a remuneração entre mestres e mestras serem iguais, mas, por ser o ensino da geometria um fator de critério para definir o salário dos professores, o das professoras era menor. Como tinha ficado para os presidentes de províncias definirem se implantariam ou não tais escolas, e ainda por pouco conhecimento das mulheres que se candidatavam a essa função, após dez anos da Constituição de 1824, era insignificante o número de escolas primárias femininas em todo o Império. Os níveis mais altos de instrução eram reservados para a população masculina, o que ela julga ser naquele momento, a lei de 1827 sobre a instrução pública, um instrumento de discriminação social em função do sexo das pessoas.

Com a queda do Império brasileiro e começo da República, enquanto sistema de governo, em um primeiro momento, a educação continuou com a divisão a quem atendia e como era atendida a população brasileira, em relação à educação formal ou escolar. Ainda sobrevivia no Império o ensino primário, normal e técnico direcionados às classes populares pobres, e o ensino secundário e superior, destinados às classes mais abastadas ou à elite brasileira.

Em termos de lei, a primeira Constituição (1891) da República faz uma separação entre a Igreja e o Estado, instaurando uma educação laica, mas descentralizava a lei sobre o ensino. Nessa perspectiva, do ponto de vista de Saffioti (2013, p. 303), “[...] resultaria na criação de um sistema educacional de base que, além de não apresentar unidade, requeria

²⁸ **Anais do Parlamento Brasileiro**, Câmara dos Deputados, sessões de 1826 a 1834. Tipografia do Imperial Instituto Artístico do Rio de Janeiro, sessão de 16 de junho de 1826. In: SAFFIOTI (2013, p. 274).

do Estado uma atuação meramente supletiva.” Ou seja, não apresentava unidade, na medida em que cada Estado organizava seu sistema de ensino de acordo com a importância que a educação escolar representava para os legisladores, sem haver um eixo norteador que definisse as leis mais gerais e os Estados as complementassem, de acordo com a sua realidade.

Ainda não podemos deixar de contabilizar mais um fator preponderante: é que, no interior do país, a população escolarizada era ínfima, tanto que a proclamação de República é vontade de poucos, pois a maioria da população vivia no campo e o acesso à escola era mínimo. Muda a educação pública da mão da Igreja, mas, nos Estados brasileiros, continua a falta de professores qualificados para ministrarem as aulas primárias, e os cursos de bacharelado continuavam aos moldes da Europa, sem se preocupar com os problemas brasileiros, os quais não eram poucos. O ensino secundário em nada servia, senão para preparar para o ensino superior, ficando cada vez mais um distanciamento entre as camadas da população pobre dos bancos escolares.

A Igreja agora se torna a beneficiária, com a legislação, pois cria escolas as quais são frequentadas pela população que pode dispor de condições financeiras, e o Estado se vê sem condições de formar um quadro de professores capazes de elaborar projetos educacionais de qualidade voltados para as necessidades da população.

A educação feminina continuava inalterada, as moças com melhores condições econômicas frequentavam os colégios religiosos organizados, como internato, externato; quando sem condições, iam para a escola para órfãos. Por sua vez, o ensino secundário e superior eram destinados aos homens. Entrementes, segundo as estatísticas, antes do começo do governo de Getúlio Vargas, cujo objetivo era a industrialização do país, cria-se em 1930, o Ministério da Educação e Saúde, dando ênfase à educação e à saúde pública, instante em que aparecem matrículas femininas nos cursos superiores, conforme dado apresentado por Saffioti (2013).

Mesmo diante da percepção de que a mulher não poderia realizar alguns cursos, os quais, na visão da época, eram destinados à formação masculina, os cursos superiores apresentavam um número significativo de matrículas do sexo feminino, suplantando a ideia de que a mulher não tinha necessidade de frequentar cursos que exigiam raciocínio lógico. Isso era para os homens que são constituídos de razão, já que a mulher era coração. Portanto, estava mais adequada a uma instrução para cuidar da família e do marido, para que esse ser racional cumprisse seu papel na sociedade, como homem de negócio, da política, enfim.

Fica evidente que a procura de cursos superiores pelas mulheres se dava em profissões não almeçadas pelo sexo masculino. Como exemplo, os cursos de farmácia, Odontologia e Medicina foram os que tiveram um número significativo, não só de matrícula do sexo feminino, como de conclusão do curso, sendo o de Farmácia o mais procurado e concluído pelas mulheres, em função de sua desvalorização social. Também o curso comercial pertencente ao superior especializado é o que aparece em segundo lugar, com maior número de matrículas e um expressivo número de mulheres que concluíram o curso, muito próximo do curso de Música. A música, por muito tempo, foi vista como uma atividade a ser realizada por mulheres. Quanto ao ensino comercial, o principal fator a ser considerado é o seguinte:

[...] os objetivos dos cursos comerciais consistiam em preparar profissionalmente pessoas que pudessem, mais tarde, desenvolver suas atividades ocupacionais sob o comando de um chefe, não sendo, portanto, imprescindível que o candidato apresentasse qualidades excepcionais no campo da iniciativa e liderança, até certo ponto exigidas para o desempenho das profissões liberais. (SAFFIOTI, 2013, p. 312).

Antes de 1930, muitos foram as manifestações de quebra de paradigmas em relação à educação. Buscava-se, mesmo esboçada em modelos de educação vindos de fora do país, uma educação que respeitasse as camadas populares menos favorecidas economicamente e a educação feminina. Foram apresentados ao país dois projetos que tinham como base uma educação menos excludente. O primeiro projeto de educação foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, intitulado “Ao povo e ao Governo”, de 1932. O segundo projeto foi o de educação popular de Paulo Freire, com o objetivo de alfabetizar pelo diálogo, opondo-se à educação bancária predominante, a qual prepara para mansidão e não para desvelar o mundo, conforme os princípios de uma educação libertadora.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trilhava quase a mesma linha proposta pelos anarquistas em relação à educação popular, com a diferença de ser um projeto de educação pública, tendo o governo como seu gestor. Outro ponto no documento contemplado nesse Projeto era a aprendizagem por aptidões, elemento de uma educação eugênica.²⁹

Pode-se afirmar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova consistiu em uma nova possibilidade de educação, para o Brasil, tendo em vista a realidade política do momento, a qual aspirava à construção de um ideário de nação. A educação, pensada

²⁹ Tal perspectiva de educação previa a aprendizagem por aptidão, o que consiste em uma ação excludente e que selecionava as pessoas.

sobretudo por Anysio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, intelectuais da época, teve forte influência do pensamento de Dewey. Eis sua caracterização:

Concepção pedagógica nova ou moderna Contrapondo-se à concepção tradicional, a concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia. (SAVIANI, 2005, p. 33-34).

Apesar das controvérsias, não se pode omitir a importância que teve o projeto Educação Nova. Os pontos essenciais expressos no Manifesto dos Pioneiros estavam fundamentados na defesa de uma escola pública obrigatória, gratuita e laica; formação universitária dos professores, coeducação dos sexos, unificação do ensino secundário – que estava restrito a uma seleta camada da população –, e aprendizagens por aptidões.

A educação feminina vem, a partir de então, sendo ora valorizada, ora desrespeitada em sua trajetória histórica, na análise de Saffioti (2013, p. 320), para quem a reforma educacional feita em 1942, por Gustavo Capanema, ministro da Educação e Saúde, “[...] pelo simples fato de ter concebido um ensino secundário feminino”, provoca uma separação entre o que ensinar e como ensinar, na educação feminina, num momento em que o país buscava entrar nos trilhos da modernização, com a industrialização proposta pelo governo Vargas.

O projeto que ficou conhecido mundialmente em especial na América Latina e países da África foi o de educação popular, elaborado e dirigido por Paulo Freire, dentro de um contexto histórico marcado por crise política e econômica.

Antes de criar o método dialógico, Paulo Freire se opôs veemente contra a forma de educação por ele classificada como educação bancária, depositária de informações para se obter como resultado a mansidão de um esperar acontecer. Nada é estático, tudo está em movimento e, com essa concepção e diante de uma alta taxa de 39,35% de analfabetos, entre a população com 15 ou mais anos de idade³⁰, diversas estratégias foram criadas:

Aquele era o tempo da criação dos movimentos populares de cultura (MCP), dos centros de cultura popular do movimento estudantil (CPC), do Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB), da

³⁰Ver ROMANELLI (2001).

campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal, entre tantos outros grupos, lugares e equipes onde se misturavam educadores, estudantes, professores, profissionais de outras áreas que, por toda a parte, davam sentidos novos a velhas palavras: educação popular, cultura popular. (BRANDÃO, 1981, p. 8).

Foi através da prática de extensão universitária da Universidade Federal de Pernambuco, na cidade de Mossoró, que se deu a prática de uma educação sonhada de maneira coletiva, para libertar os homens e mulheres, mais do que apenas para domesticar pessoas:

Convencionou-se denominar de “pedagogia libertadora” a concepção pedagógica cuja matriz remete às ideias de Paulo Freire. Sua inspiração filosófica se encontra no Personalismo cristão e na fenomenologia existencial. Como se trata de correntes que, como o pragmatismo, se insere na Concepção humanista moderna de filosofia de educação, a pedagogia libertadora mantém vários pontos de contato com a pedagogia renovadora. Também ela valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, dando prioridade aos temas e problemas mais próximos das vivências dos educandos sobre os conhecimentos sistematizados. Mas, diferentemente do movimento escola novista, a pedagogia libertadora põe no centro do trabalho educativo temas e problemas políticos e sociais, entendendo que o papel da educação é, fundamentalmente, abrir caminho para a libertação dos oprimidos. (SAVIANI, 2005, p. 36).

Em linhas gerais, o projeto de educação elaborado por Paulo Freire atendeu e atende a uma educação que tem como princípio fundamental um método que se constrói junto com os estudantes, levando em consideração sua história de vida e o contexto social no qual eles estão inseridos. Não é uma proposta formulada na individualidade e apresentada aos sujeitos aprendentes, porque todo processo de organização da aprendizagem se faz nos fazeres entre educador e educandos.

Esta é uma das razões pelas quais este é um método que se constrói a cada vez que ele é coletivamente usado dentro de um círculo de cultura de educadores-e educandos. E o trabalho de construir o repertório dos símbolos da alfabetização já é o começo do trabalho de aprender. Por isso ele deve envolver um máximo de pessoas da comunidade, do lugar onde serão formadas uma ou mais turmas de alfabetizandos. A ideia de uma ação dialogal entre educadores-e-educandos deve começar com uma prática de ação comum entre as pessoas do programa de alfabetização e as da comunidade. (BRANDÃO, 1981, p. 11).

No entanto, ao construir o universo vocabular para a aula, não há uma preparação prévia, entrevista ou questionário, mas uma pesquisa preliminar de ir ao encontro desses trabalhadores, trabalhadoras, donas de casa, enfim, de toda experiência que cada um traz. Nas palavras de Brandão (1981, p. 12): “O vivido e o pensado que existem vivos na tala de

todos ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de versejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida.”

Dessa maneira, Paulo Freire, ao elaborar o projeto de educação popular, tendo como princípio o diálogo, respeito ao saber do outro, amorosidade, possibilitou que muitos trabalhadores descortinassem o mundo e educadores encontrassem em sua pedagogia uma forma de educar para transformação.

A escolarização é uma das conquistas femininas que vem crescendo, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD, publicada em 2013. A mulher tem apresentado maiores graus de escolaridade, de profissionalização e aumento também de sua expectativa de vida que, até então, nos anos de 1980, estava, em média, em 65 anos de idade: em 2010, essa estimativa subiu para 77anos.³¹

Essas conquistas são frutos de lutas de mulheres engajadas nos movimentos sociais, das propostas feministas para mulheres e da presença feminina em espaços antes considerados totalmente masculinos, como Exército, Marinha, Aeronáutica, mas ainda em muito precisamos avançar.

Esses avanços também correspondem ao tipo de governo escolhido pela população. No caso brasileiro, durante os anos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), nas presidências de Lula e Dilma, muito foi feito em relação a políticas públicas que respeitassem as questões femininas. Aqui, vale ressaltar que não é nosso propósito discutir os programas de governo de determinado partido, mas apenas reconhecer os avanços em relação ao respeito à igualdade de gênero, para um país como o Brasil.

³¹ Portal Brasil, com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/mulheres-sao-maioria-da-populacao-e-ocupam-mais-espaco-no-mercado-de-trabalho>. < Acesso em: 20 ago. 2016.

CAPÍTULO III

IÇANDO LINHAS: PERCURSO METODOLÓGICO

Nunca acreditei em verdades únicas.
Nem nas minhas, nem nas dos outros.
Acredito que todas as escolas,
Todas as teorias podem ser úteis
Em algum lugar, num dado momento.
Para que um ponto de vista seja útil,
Temos que assumi-lo totalmente
E defendê-lo até a morte.
Mas, ao mesmo tempo,
Uma voz interior nos sussurra:
Não o leve muito a sério.
Mantenha-o firmemente,
Abandone-o “sem constrangimento”.

Peter Brook³²

O título "Içando Linhas" consiste em uma metáfora que serve tanto para a pesca como para a pesquisa, na nossa compreensão como pesquisadora iniciante, que precisou içar e recolher as linhas várias vezes, até encontrar, na profundidade dos textos, aqueles que melhor pudessem contribuir com a pesquisa que aqui apresentamos.

Nesse percurso de definições, contamos com os estudos de Bogdan e Biklen (1994), Bauer e Gaskell (2002), Brandão (2007), Cortada (2013), Duarte e Barros (2006), Freire (1996), Gatti (2007), Gil (2008), Gressler (2003), Minayo (2009), Yin (2001) e Warschauer (2004).

Em se tratando de pesca artesanal, desde sempre existem várias maneiras ou métodos de pescar. Entre as muitas formas ou métodos, os mais conhecidos e praticados também em Mato Grosso são a pesca de rodada e a pesca de barranco – ambas utilizando sempre linha e anzol.

A linha e o anzol, como instrumentos de pesca, são vistos ainda hoje por muitas pessoas como uma das principais maneiras de pegar peixes. Tanto na pesca profissional como amadora, existem formas específicas para pescar. Também na área científica, existem abordagens de pesquisa já testadas e aprovadas pela comunidade científica: abordagem quantitativa, abordagem qualitativa e abordagem qualiquantitativa.

Para se chegar a um resultado satisfatório, quando tratamos de pesquisa,

³² Peter Brook é diretor de cinema e teatro inglês, nascido em Londres.

precisamos selecionar com muito cuidado os caminhos a serem percorridos. Assim como na pesca, onde o pescador precisa ter o mínimo de conhecimento sobre as técnicas para executá-la. Por exemplo, a pesca de barranco pode ser vista por muitos como um dos métodos mais simples para pescar, não exigindo embarcação, apenas linha, anzol e isca. Contudo, se o pescador não conhece nada sobre a técnica da pesca de barranco, como a distância para içar linhas, isso pode fazer diferença e influenciar no resultado de sua pesca. De forma semelhante, acontece na pesquisa científica.

Na prática, ao nos propormos realizar uma investigação, temos que cuidar para que o percurso metodológico seja um suporte à mesma, ou seja, que tenha coerência com o que se pretende responder. Fazer pesquisa requer certo rigor:

O método não é um roteiro fixo, é uma referência. Ele, de fato, é construído na prática, no exercício do “fazer a pesquisa”. O método, neste sentido está sempre em construção. Não se pode deixar que prescrições metodológicas aprisionassem o pesquisador como uma couraça. O método oferece a orientação de base necessária à garantia de consistência e validade, mas ele não pode virar uma camisa de força. Por isso precisa ser apropriada pelo pesquisador que pelas suas mediações cria alternativas, novas saídas, novas soluções para emergi-lo dos dados e sua compreensão. (GATTI, 2007, p. 63-64).

O presente capítulo tem por finalidade apresentar e descrever os procedimentos metodológicos que sustentaram o desenvolvimento desta pesquisa, partindo do objetivo proposto. Os caminhos percorridos se fizeram pela pesquisa social de cunho descritivo, numa abordagem qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso, numa perspectiva freiriana de educação, de sorte que os recursos metodológicos adotados durante a pesquisa se sustentam na roda de conversa, na entrevista semiestruturada e na análise de documentos.

3.1 Conceitos e definições

Para que um trabalho de pesquisa seja reconhecido pela academia, é necessário um mínimo de qualidade que confirme sua confiabilidade. E a confiabilidade científica tem como base o método científico, pois é ele que define as diretrizes e orientações fundamentais para um estudo ser realizado.

Assim, faz-se necessário classificar o estudo quanto ao tipo e à forma de abordagem, problema, estratégia e os recursos técnicos que foram empregados. Mas é importante observarmos, nas palavras de Gatti (2007, p. 44), o que vem a ser método e sua

importância na concretização de uma pesquisa. “Quando falamos de método, estamos falando de forma de construir conhecimento.” Tal preocupação se fez presente, no estudo que realizamos, acerca da importância da escolarização para as pescadoras com uma determinada faixa etária, no sentido de questionar o que fez com que elas terminassem os estudos e o que isso representou para elas.

Diante dessa preocupação, fomos selecionando referências bibliográficas que nos ajudassem a responder ou não a essas indagações. Que abordagem é pertinente: qualitativa ou quantitativa? Quais são os meios mais apropriados para investigá-las: questionário, entrevistas? Que tipo de entrevistas? Para continuar nessa reflexão, nós nos apoiamos nas ideias de Gatti (2007, p. 53) que conclui seu raciocínio sobre o que é método de pesquisa:

[...] não é apenas uma questão de rotina de passos e etapas, de receitas, mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas. Para responder todas as indagações que uma pesquisa se propõe a metodologia de pesquisa é fundamental.

Numa concepção ingênua, pesquisa é definida como sendo a procura de algo para responder a uma indagação que nos inquieta. Em se tratando de pesquisa científica, como é o caso desta investigação, pode-se inferir que é uma maneira de responder a uma indagação que se apresenta ou de compreender melhor uma problemática ou determinado objeto de estudo, usando estratégias convalidadas pela academia científica.

Para Minayo (2009, p. 16), pesquisa é “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. [...] a pesquisa vincula pensamento e ação.” Freire (1996, p. 29) coopera com essa reflexão, asseverando: “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Tomando como referência Freire, entende-se que pesquisa é a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, que, do nosso ponto de vista, traduz a trajetória das mulheres pescadoras, protagonistas deste estudo.

A percepção freiriana de educação configurou nossa organização metodológica para a efetivação da presente pesquisa. Começamos com uma curiosidade ingênua, quando acreditávamos que fatos como aulas fora do espaço escolar propiciavam esse querer estar na escola. Ao elaborarmos o projeto contendo os passos que iríamos percorrer, fomos nos afastando da nossa curiosidade ingênua e nos aproximando da curiosidade epistemológica, sem, contudo, abrir mão da curiosidade, pois só a curiosidade nos instiga a desvendar os problemas de nossa realidade:

Na verdade, a curiosidade ingênua [...] está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticando-se, aproximando-se de

forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 31).

As indagações sobre o PROEJA-FIC se ampliavam: por que, naquele projeto, os estudantes compareciam e participavam das atividades propostas pelos professores nas aulas, de maneira contagiante? E, aos poucos, fomos percebendo que precisávamos de rigor metódico – um método científico – para encontrar a resposta, e assim começamos a elaborar o projeto de pesquisa. Este foi o primeiro passo do percurso.

Gil (2008, p.27) define método como "[...] caminho para se chegar a determinado fim." E método "[...] científico como" o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento." Quando se opta por pesquisar um dado campo da realidade social, estamos enveredando pela pesquisa social. Partindo dessa conceituação, Gil (2008, p. 45) define pesquisa social como "[...] processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social."

Quando se trabalha com pesquisa social, de acordo com os objetivos propostos pelo pesquisador, é possível escolher entre três grupos de estudos, a saber: exploratórios, descritivos e explicativos. Aqui, a opção foi pela pesquisa descritiva, pois a pesquisa social de cunho descritivo, segundo Gressler (2003, p. 55),

[...] descreve, sistematicamente, fatos e características presentes em uma determinada população ou área de interesse. [...] Não é uma mera tabulação de dados [...] Não procura, necessariamente explicar relações ou testar hipóteses provando causa e efeito.

Tendo em vista que as aulas destinadas aos atores sociais pertencentes ao PROEJA-FIC aconteciam também às margens do rio Paraguai, nos acampamentos, buscou-se analisar os espaços não formais de educação como um dos elementos articuladores, para que a motivação permanecesse entre os alunos até o término do curso.

Nessa relação, entender o que fez um grupo de mulheres pescadoras retornar para a sala de aula, mesmo sabendo que seu trabalho profissional não exigia legalmente um determinado nível de escolarização para se profissionalizar, é o que nos motivou a pesquisar. Ou seja, de que forma se manifesta a articulação entre educação formal e educação não formal, no processo educacional vivenciado pelas Mulheres Pescadoras do PROEJA-FIC, de Cáceres-MT, quanto à autonomia individual e coletiva?

Diante do exposto, elegemos para o estudo a pesquisa social descritiva, numa abordagem qualitativa.

3.2 Caracterização da pesquisa

Tomando como base os fundamentos teóricos acima contextualizados, classificamos a presente pesquisa, quanto à forma da abordagem do problema, em pesquisa qualitativa mediante estudo de caso único. Ela é compreendida como uma pesquisa que não pode e nem deve ser mensurada, uma vez que o ser humano se distingue de outros seres, não apenas por agir, mas por refletir sobre suas ações numa realidade vivida:

A pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009, p. 21).

Minayo (2009) descreve, em outras palavras, que, na pesquisa qualitativa, o ponto alto ou robustez está na preocupação com o nível de realidade que não se quantifica, levando-se em consideração as subjetividades presentes nos sujeitos envolvidos na investigação. Nossa preocupação inicial foi nessa direção, pois pensávamos como iríamos nos "despir" de nossas emoções, dos nossos valores, para trabalhar com os sujeitos da pesquisa, sem interferir nos resultados da coleta de dados ou informações, visto que fizemos parte da coordenação do projeto do PROEJA-FIC e as aulas nos acampamentos nos encantaram.

As considerações de Brandão (2007, p. 12) nos fizeram entender que poderíamos estar envolvidos de todo na pesquisa e, ainda assim, sermos coerentes como pesquisador. Na verdade, “[...] o trabalho de campo, numa pesquisa antropológica, passa muito pela relação interpessoal e, conseqüentemente, pelo domínio da subjetividade não quer dizer que seja um trabalho espontaneísta, muito pelo contrário.” Segundo o autor, “[...] a própria relação interpessoal e o próprio dado da subjetividade são partes de um método de trabalho.” Por isso, intitulamos o capítulo de "Içando Linhas", porque fomos e voltamos muitas vezes na seleção da bibliografia e da metodologia pertinente para a realização da presente pesquisa.

A pesquisa qualitativa nos direcionou no desenvolvimento do estudo, porque conseguimos nos manter próximos aos sujeitos, carregando conosco toda a vivência

daquele projeto e, acima de tudo, a ética nos possibilitou tratar a pesquisa com a responsabilidade que a mesma requer de um pesquisador, mesmo sendo iniciante. Assim, acreditamos que sujeito e pesquisador são de igual importância, na pesquisa qualitativa.

A percepção de Bogdan e Biklen (1994) é a de que a investigação qualitativa possui cinco características, as quais nem sempre se manifestam em todos os estudos qualitativos:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (p. 47-51).

Ao definirmos a metodologia para a realização da presente pesquisa, encontramos nos instrumentos metodológicos, de forma clara, as cinco características definidas por Bogdan e Biklen (1994) e descritas acima. Nesse contexto, ao selecionarmos quem seriam os sujeitos da nossa pesquisa, utilizamos alguns critérios, como: ser pescadora, mulher, ter participado do PROEJA-FIC, ter maioria e tempo de prática da pesca, uma vez que já conhecíamos algumas delas, pois, no ano de 2015, havíamos participado de um curso de formação para criação de uma cooperativa de pescadores, com os pescadores e pescadoras da colônia Z-2 de Cáceres MT.

Também, como integrante do projeto do coordenador pedagógico do PROEJA-FIC, em parceria com o grupo de pesquisa do núcleo UNEMAT-Unitrabalho, nesses encontros de formação, pudemos nos aproximar bem mais dos pescadores e pescadoras que fizeram parte do PROEJA-FIC e conhecê-los um pouco melhor, saber de suas aspirações, suas crenças, seus valores e atitudes, que foram essenciais durante realização da pesquisa.

3.3 Quanto aos objetivos, estratégias e técnicas

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar, na perspectiva da

Educação Popular, de que forma se manifestou a articulação entre educação formal e educação não formal, no processo educacional vivenciado pelas Mulheres Pescadoras do PROEJA-FIC, de Cáceres-MT, e suas contribuições na construção da autonomia individual e coletiva dessas mulheres.

Elegemos como objetivos específicos da pesquisa:

Identificar os objetivos do Projeto Pedagógico do PROEJA-FIC e as práticas pedagógicas utilizadas na sua execução;

Analisar se o PROEJA-FIC produziu práticas pedagógicas significativas em relação à Educação Popular; e

Identificar, na visão das mulheres pescadoras, os principais desafios enfrentados por elas, na condição de estudantes-trabalhadoras.

Em sintonia com os objetivos propostos, selecionamos como estratégia de pesquisa o estudo de caso descritivo único. Assim, para melhor exemplificar o que é estudo de caso, temos que o mesmo consiste em uma estratégia e não em um método de pesquisa. Dessa maneira, recorreremos à nossa experiência profissional como professora, para descrever as diferenças dos termos, no que diz respeito à pesquisa científica.

O estudo de caso é uma estratégia que utilizamos para realização deste trabalho, que se baseia no método qualitativo. Para escolher uma estratégia de pesquisa, é importante levar em consideração seus objetivos, como também é de fundamental importância levar em consideração a teoria que dê conta de explicar o desenrolar dos acontecimentos que se pretende desvelar. Para melhor fazer a escolha de uma estratégia de pesquisa, deve-se formular algumas indagações: Como? Por quê? Quem? Onde? O quê? Quanto? Quantos?

De acordo com Yin,

[...] a primeira e mais importante condição para se diferenciar as várias estratégias de pesquisa é identificar nela o tipo de questão que está sendo apresentada. [...] É provável que questões "como" e "por que" estimulassem o uso de estudos de caso, experimentos ou pesquisas históricas. O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos. (YIN, 1994, p. 26-27).

Para nós, é importante compreender por que essas mulheres voltaram para a sala de aula e permaneceram no programa do PROEJA-FIC alfabetização, visto que, “[...] como pescadoras profissionais, o grau de escolaridade completo não interfere na aquisição da carteira profissional de pesca.” Assim, a escolha do estudo de caso como estratégia

atende metodologicamente à pesquisa.

Ao definirmos por trabalhar com estudo de caso, não se faz repetitivo observar que ele tem a seu favor múltiplas fontes com as quais o pesquisador pode contar. Começamos por descrever o que entendemos que venha ser um caso.

Caso, na acepção da palavra, é quase tudo: uma instituição, um indivíduo, um pequeno grupo, uma comunidade, um processo. Por exemplo: a alfabetização de pescadores da colônia Z-2, em Cáceres MT, foi um processo de ensino e aprendizagem que trouxe como diferencial a ousadia de levar a sala de aula no local de trabalho dos pescadores, ou seja, nos acampamentos de pesca. Este se constitui em um caso que merece ser estudado.

O estudo de caso se distingue também por duas variantes inerentes: o estudo de caso único e o estudo de casos múltiplos. A realização de estudo de caso único, segundo Yin (2001, p. 67), é justificável, "[...] se o caso se constituir em um evento raro ou exclusivo ou se servir a um propósito revelador", como é a experiência educativa ilustrada pelo PROEJA-FIC.

Aqui, optamos pelo estudo de caso único, uma vez que, mesmo sendo o PROEJA-FIC uma proposta de alfabetização de trabalhadores desenhada pela Secretaria de Trabalho e Emprego e desenvolvida pelo Ministério de Educação, através da livre adesão dos Institutos Federais, cujo diferencial motivador constou do Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, de 08 de abril de 2009, e que muitos *campi* aderiram, termos definido o projeto realizado em Cáceres em estudo de caso único e não múltiplo se dá devido à circunstância de a oferta ter adquirido característica ímpar:

Trabalhou com pescadores e pescadoras profissionais;

Teve a ousadia, por parte dos coordenadores do projeto PROEJA-FIC no IFMT Cáceres, em levar a sala de aula também ao local de trabalho dos pescadores (porto de pesca), configurando a importância de trabalhar a educação formal e a educação não formal como princípio de uma aprendizagem significativa.

Selecionamos como sujeitos da pesquisa seis mulheres pescadoras profissionais entre 40 e 60 anos de idade que frequentaram o curso PROEJA-FIC alfabetização. As mulheres, sujeitos desta pesquisa, não foram selecionadas aleatoriamente apenas por serem pescadoras. Os critérios que contribuíram para selecioná-las foram: ser mulher pescadora profissional, com maior idade cronológica e ter passado pelo processo de alfabetização no programa PROEJA-FIC.

Quanto a optar pela maior idade cronológica, a nosso ver, foi um dos fatores que

nos remetia a interrogações, já que, na profissão de pescadora, não lhes é cobrado nem o Ensino Fundamental completo de escolaridade (1º ao 9º ano), por exemplo, para receber a carteira de pescadora profissional. Daí o questionamento: por que essas mulheres com idade entre 40 a 60 anos permaneceram na escola, assistindo às aulas com frequência e terminando a primeira etapa do Ensino Fundamental, se elas não estavam estudando para poder trocar de profissão? O que as motivou a ir à escola e nela permanecer até o término do curso?

Assim, é interessante observar que,

[i]ndependente do paradigma adotado, o estudo de caso pode ser visto como uma tentativa de manter juntas, em uma unidade ou em um sistema integrado, aquelas características importantes para o problema científico que está sendo investigado. [...] A grande vantagem do estudo de caso é a elevação da validade interna, dado ao grande número de variáveis e a profundidade de sua análise. (GRESSLER, 2003, p. 56).

Sobre a validade científica de um estudo, pesquisadores argumentam que a clareza na descrição dos procedimentos é necessária, em todas as formas de investigação científica:

A transparência desempenha para a pesquisa qualitativa funções semelhantes a validade interna e externa na pesquisa quantitativa. Ela pode ser avaliada a partir de uma descrição detalhada, por exemplo, da seleção e das características dos respondentes e/ou dos materiais; do tópico-guia das entrevistas e/ou do referencial de codificação para uma análise de conteúdo; do método de coleta de dados, do tipo de entrevista, ou do tipo de análise de conteúdo. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 484).

Para corresponder ao estudo de caso único, utilizamos como coleta de dados entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e análise de documentos. A entrevista consiste em um dos recursos mais usados ou a maneira de conhecer as relações que se estabelecem entre pessoas, numa pesquisa tanto de cunho qualitativo quanto quantitativo.

Para dar suporte ao estudo de caso, adotou-se a entrevista semiestruturada:

A entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Na efetivação da pesquisa em tela, utilizou-se a entrevista semiestruturada, uma vez que a pesquisadora já conhecia os estudantes e sabia o quanto era importante para eles falar sobre essa importante conquista, que foi a sua escolarização.

Ao realizar a entrevista, fomos contornando os assuntos postos na conversa e

observando a riqueza dos detalhes na fala expressa por cada entrevistada. As pescadoras terminaram fazendo uma retrospectiva sobre o período em que estiveram frequentando o PROEJA-FIC.

A entrevista semiestruturada permitiu que fosse conduzida pela entrevistadora a fala das entrevistadas, de forma livre, contudo, mediante rigorosidade metódica e organizada por roteiro prévio relativo ao tema. Nessa condução, não houve necessidade de reorganizar o roteiro de questionamento, já que se estabeleceu um diálogo de tal forma que os detalhes que se procuraram, em suas falas sobre a importância das aulas nos portos de pesca, foi de uma riqueza que se revelou como uma poesia.

Triviños (1987, p. 145-146), ao definir entrevista semiestruturada, afirma que esta “[...] é um dos principais meios que tem o pesquisador para realizar a coleta de dados.” Continuando, Triviños (1987, p.146) acrescenta que “[...] esta, ao mesmo tempo valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação.”

De sorte a completar a ideia de Triviños, Bogdan e Biklen (1994, p. 135-136) argumentam: “Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, [...] e falarem livremente sobre seu ponto de vista.” E prosseguem (1994, p.136): “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.”

Na pesquisa quantitativa, as questões das entrevistas são estruturadas seguindo um modelo já pronto, em que o entrevistado vai respondendo o que previamente o entrevistador elaborou, obedecendo a uma linearidade. Na pesquisa qualitativa, existe sempre uma porta entreaberta entre o sujeito da pesquisa e o entrevistador, onde as questões das entrevistas não estão fechadas e o entrevistador pauta no assunto central ou em um roteiro de guia que pode ser reelaborado assim que houver necessidade; sem entrar no mérito de eficácia das entrevistas, o pesquisador define o tipo que seja mais condizente com os objetivos da sua pesquisa.

Para a realização desta investigação, optamos pela entrevista semiestruturada, tendo como modelo um roteiro com questões abertas, para que houvesse melhor aproveitamento do diálogo entre o entrevistador e os sujeitos da pesquisa. Isso veio a acontecer, pois voltamos várias vezes ao diálogo, para compreender melhor o que cada sujeito entrevistado queria dizer. Isso, na prática, foi um exercício não só de melhor realizar a coleta de dados, mas também de proximidade entre os sujeitos entrevistados e a entrevistadora:

As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos. Um bom entrevistador comunica ao sujeito seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. [...] O entrevistador estimula o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe para ilustrar com exemplos alguns dos aspectos que mencionou. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Toda entrevista requer, por parte do sujeito entrevistador, saber ouvir, e é ouvindo que se estreita o diálogo, numa postura dialógica entre os sujeitos – entrevistados e entrevistador vão se constituindo em sujeitos reflexivos. Freire (1996) afirma que “[...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele.” (p. 113).

Na pesquisa em que se elege a entrevista como técnica de coleta de dados, o saber ouvir é igualmente um dos fatores que faz diferença positiva:

Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevista, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Ouça o que as pessoas dizem. Em cada palavra como se ela fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo. [...] Poderão existir conflitos de valores em relação ao ponto de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136-137).

Além da entrevista semiestruturada, a qual desenvolvemos junto às mulheres pescadoras, houve necessidade também de ouvir a coordenadora geral do programa PROEJA-FIC, no IFMT, e as professoras que, em conjunto, propiciaram o processo de alfabetização dessas mulheres pescadoras. Entendemos que ouvi-las nos ajudaria a obter mais informações sobre a relação professor/aluno, nesse processo de ensino aprendizagem, o que daria maior suporte para alcançar os objetivos específicos da presente pesquisa. Uma vez que o diálogo é fundamental na relação entre pessoas e narrar se constitui ação inerente da comunicação humana, a narração é uma das mais antigas formas de expor uma determinada situação ou acontecimento. Ressaltam Bauer e Gaskell (2002, p. 91):

Não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. [...] as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações; para isso, e jogam com

a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.

Levando em consideração que os encontros pedagógicos entre os professores que estavam fazendo parte do PROEJA-FIC tiveram como base a concepção freiriana de educação, o material de estudo se pautou em livros de Freire, em especial os que descreviam o método Paulo Freire e o círculo de cultura.

Toda a coleta foi fundamentada pela opção que fizemos enquanto pesquisadora, a qual consiste na escolha da técnica de coleta de dados indicada nesta pesquisa, para ouvir as professoras alfabetizadoras do programa PROEJA-FIC, nesse caso, a roda de conversa, que guarda grandes semelhanças com os círculos de cultura.

Desde os primeiros encontros pedagógicos entre os professores e coordenadores do PROEJA-FIC, adotou-se uma postura diferente de conversar – sempre em círculo, uma ao lado da outra, em posição horizontal –, pois, como argumenta Brandão, em relação ao círculo de cultura, ele consiste no diferencial pedagógico emancipatório do método Paulo Freire:

[...] o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. [...] o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. (apud STRECK, 2016, p. 69).

Na concepção freiriana, uma prática democrática nas relações entre pessoas começa pela escuta e pela postura física que adotamos. Falar em postura de ouvir o outro, tendo como pano de fundo o diálogo, a escuta em comunhão, não procede com pessoas perfiladas ouvindo outra que detém a fala:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996, p. 113).

Em uma pesquisa com pessoas, além da ética do pesquisador para com os sujeitos da investigação, uma das razões da atenção é que a pessoa é um ser humano, tem sensibilidade, histórias, traz consigo subjetividades, as quais, ao mesmo tempo em que devem ser observadas pelo pesquisador, constituem um dispositivo que pode desqualificar todo o trabalho realizado em conjunto, sendo também um diferencial que aproxima os sujeitos/pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Diante do exposto, optamos por utilizar como instrumento de coleta de dados a roda de conversa, porque esta, como técnica de pesquisa, vem sendo cada vez mais empregada em diferentes contextos, como na área da saúde, nas ciências sociais, e vem crescendo enquanto metodologia participativa. Nessa perspectiva, Afonso e Abade (2008, p.19) afirmam: “Uma Roda de Conversa é uma forma de se trabalhar incentivando a participação e a reflexão. Para tal, buscamos construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra.”

A Roda não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos, nem foi inventada recentemente. Trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo. Comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões para a construção de casa popular são alguns exemplos. (WARSCHAUER, 2004, p. 15).

A roda de conversa ou de pessoas, feita com as professoras alfabetizadoras, foi uma técnica importante, que serviu como coleta de dados, com o objetivo de, através da conversa coletiva, descrever reflexivamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas com os estudantes e o que delas foram importantes para essas pescadoras terem realizado todo o processo de alfabetização, paralelamente à contribuição para o dia a dia das pescadoras, na concepção das professoras alfabetizadoras.

Na roda de conversa como processo de coleta de dados numa pesquisa científica, o pesquisador tem por função deixar que todos tenham direito à palavra, tenham o direito de dizer a palavra. O pesquisador, além de possibilitar que a fala circule entre sujeitos, deve facilitar também a reflexão dialógica, permitindo, assim, um rigor ou credibilidade científica da roda de conversa como técnica de pesquisa.

A interação entre os sujeitos, os quais vão construindo juntos as análises e a interpretação dos dados levantados, de forma reflexiva, vai desvelando a visão ingênua, de modo a transformar-se em uma visão crítica e, nesse processo de reflexão, o rigor metodológico é instaurado. Podemos inferir que, durante a roda de conversa com as professoras alfabetizadoras, percebemos em suas reflexões que houve na essência de suas práticas profissionais um ciclo gnosiológico de aprendizagem.

Senão, vejamos:

O conhecimento existente das professoras, se não de quase todas elas (que eram três) sobre alfabetização estava centrado na alfabetização infantil. Ao entrarem em contato com os estudantes adultos, elas necessitaram de maior compreensão sobre como trabalhar

em sala de aula com alfabetização de adultos estudantes, trabalhadores com idade entre 25 anos acima. Aquele conhecimento adquirido com a prática do trabalho com crianças precisou ser repensado e, com estudos e pesquisa por elas e com elas realizados, foi-se transformando em outras possibilidades e, assim, houve o começo de mudanças de atitudes: mais preocupação com a heterogeneidade da sala, onde cada aluno apresentava uma concepção que tinha sobre o que era estudar.

Cada uma, a seu modo, foi encontrando maneiras para trabalhar com os estudantes, foram aprendendo a fazer, fazendo, já que estavam vivenciando na prática o que Paulo Freire escreveu, no livro **Pedagogia da Autonomia**: que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. E, com esse ciclo que vivenciaram de si, na sua prática pedagógica, foram produzindo novos conhecimentos que acabaram interferindo, hoje, na maneira pedagógica de conceber a alfabetização.

Ainda complementando as técnicas de coletas de dados como necessárias para subsidiar o que propusemos, nos objetivos específicos da investigação, foi empregada a análise documental.

Procurou-se analisar a carta-convite para o aceite, quanto à oferta do programa PROEJA-FIC, através do Ofício 40/2009-GAB/SETEC/MEC, do gabinete da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, de oito de abril de 2009; também o Decreto 5.478/2005, pelo qual 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, e o projeto pedagógico do PROEJA-FIC Pesca, que definiu o curso de Formação Inicial e Continuada em Aproveitamento e Industrialização de Pescados Regionais integrado ao Ensino Fundamental, primeiro segmento, na modalidade EJA, encontrando subsídios em vários estudos sobre pesquisas científicas e técnicas de coletas de dados que, de maneira objetiva, fazem referência a documentos

[...] escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são [...] documentos, como livros, jornais, papéis oficiais, registros estatísticos, fotos, discos, filmes e vídeos, [...] Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade[...] (GIL, 2008, p. 147).

O acesso a tais materiais propicia ao pesquisador uma análise mais ampla em riqueza de detalhes, através da escrita ou outras formas de registros que podem gerar

informações muito precisas.

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza a organização da presente pesquisa:

Quadro 7 - Síntese de Organização da Pesquisa

Especificidade da Pesquisa	Intenções
Objetivo	Analisar, na perspectiva da Educação Popular, de que forma se manifestou a articulação entre educação formal e educação não formal, no processo educacional vivenciado pelas Mulheres Pescadoras do PROEJA-FIC, de Cáceres-MT, e suas contribuições na construção da autonomia individual e coletiva dessas mulheres.
Sujeitos da pesquisa	Analisar, na perspectiva da Educação Popular, de que forma se manifestou a articulação entre educação formal e educação não formal no processo educacional vivenciado pelas Mulheres Pescadoras do PROEJA-FIC, de Cáceres-MT, e suas contribuições na construção da autonomia individual e coletiva dessas mulheres.
Natureza da pesquisa (abordagem)	Qualitativa
Classificação da abordagem	Descritiva
Estratégia utilizada	Estudo de caso
Quanto à definição de tipos de estratégia	Estudo de caso único
Instrumentos de coleta de dados	Entrevista semiestruturada; Roda de conversa; Fontes documentais; Observação.
Técnica de análise de dados	Análise de conteúdo

Fonte: Autoria própria.

A pesquisa foi realizada mediante cumprimento dos preceitos legais, em que nossa intenção investigativa se submeteu e foi aprovada pelo Comitê de Ética, resguardando todo o direito dos sujeitos da pesquisa, “as mulheres pescadoras”, em aceitar ou não fazer parte da pesquisa e interromper, quando achassem adequado. Para tanto, foi lido a cada uma delas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, e, na oportunidade, cada uma foi convidada a participar da pesquisa e teve acesso a todas as informações necessárias.

Após aceitarem o convite, começamos a marcar as entrevistas, de acordo com a disponibilidade de cada uma. Em um primeiro momento, pensou-se em fazer uma entrevista com base na roda de conversa, ou seja, uma entrevista de grupo. Mas, em função

do contato com os sujeitos da pesquisa, durante o curso de formação, para criar a cooperativa de pescadores, percebemos que, pela personalidade de cada uma das entrevistadas, onde uma se sobrepunha à fala da outra, acabamos concordando com a pontuação de Bogdan e Biklen (1994, p. 138): “[...] os problemas das entrevistas de grupo incluem o seu início e o controle das pessoas que insistem em dominar a sessão”, o que pudemos observar, na prática. Por conseguinte, decidimos que teríamos mais sucesso se fizéssemos entrevista individual e, assim, planejamos o local e o horário definido por elas.

Elaboramos um roteiro guia da conversa que teríamos com cada uma delas. Assinala Gaskell (2003, p. 66):

O tópico guia é parte vital do processo de pesquisa e necessita atenção detalhada. Por detrás de uma conversação aparentemente natural e quase casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem preparado. [...] É fundamental colocar tempo e esforço na construção de um tópico guia, é provável que se tenha de fazer várias tentativas. Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa. [...] Como ideal, o tópico guia deveria caber em uma página. Ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como um lembrete para o entrevistador [...].

Nosso tópico-guia foi elaborado como um pequeno roteiro de apenas nove itens, o qual teve como função mediar nossa conversa com cada pescadora entrevistada. Na sua totalidade, as entrevistadas preferiram participar dessa conversa conosco, em suas residências, o que nos possibilitou conhecer um pouco mais sua casa e sua família.

Esse processo de entrevista individual durou mais de dois meses (no período de 10 de junho até 12 de agosto de 2016), para que todas fossem entrevistadas, respeitando sua disponibilidade de tempo. Além da entrevista semiestruturada realizada com as pescadoras, para compreendermos como o IFMT *campus* Cáceres aderiu ao programa PROEJA-FIC, foi necessário fazer uma análise documental, que colaborou para aprofundar a compreensão do fenômeno estudado.

Em complementação ao processo investigativo, a fim de que fôssemos bem-sucedidos na nossa investigação, precisávamos responder às demais indagações, contidas no objetivo: Analisar se o PROEJA-FIC produziu práticas pedagógicas significativas em relação à Educação Popular. Para tanto, foi importante ouvir os professores que participaram do PROEJA-FIC, e fizemos a opção por entrevistar as professoras alfabetizadoras.

Nas palavras de Jardimino e Araújo (2014, p. 155-156):

É necessário que o professor, de qualquer nível e modalidade de ensino -

inclusa a EJA -, transforme os saberes sociais em saberes para ensinar, os saberes para ensinar em saberes ensinados e os saberes ensinados em saberes construídos para ele e para o grupo, formando uma coletividade de aprendizagem. [...] Os saberes da sala de aula são construídos na ação, [...] As relações e atividades que são desenvolvidas no trabalho, na família, na sociedade em geral, constituem esses saberes, os quais os ajudarão a lidar com conflitos.

Essa coletividade de aprendizagem e a preocupação das educadoras quanto ao como transformar saberes sociais em saberes para ensinar foram percebidas na relação entre as práticas e conhecimento de ambos, através da fala das educadoras entrevistadas.³³

Por estarmos em dedicação exclusiva, no momento do Mestrado, e morando em Cáceres, estávamos com constante frequência encontrando as educadoras nas ruas da cidade, e estas se colocaram à disposição da pesquisadora, para falar sobre o Curso, ou seja, falar das percepções que tinham sobre o mesmo.

Conversar com as educadoras nos remeteu a uma questão de viabilidade e melhor aproveitamento do tempo, de maneira que pensamos em organizar com elas uma roda de conversa, o que aconteceu em agosto de 2016, na Praça da UNEMAT *campus* Cáceres, às 19h30. O convite foi feito a elas ainda em junho de 2015, primeiro de maneira informal, por telefone, e entregue formalmente a elas, na ocasião da realização da roda de conversa, que teve a mediação desta pesquisadora. Apresentamos a elas o objetivo da nossa pesquisa e as mesmas assinaram o TCLE.

A roda de conversa com as educadoras teve três momentos distintos que se complementaram: preparação, realização e transcrição.

O primeiro momento foi a preparação da roda de conversa, que consistiu em definir qual era o objetivo em se estabelecer um diálogo coletivo com as educadoras, além de escolher em que espaço ele seria efetivado, elaborar um roteiro para dar norte à conversa, de acordo com o que se propôs, e leituras que ajudassem a compreender como conduzir uma roda de conversa enquanto técnica de pesquisa. Por fim, foi feito o convite às educadoras para participarem da roda de conversa.

Depois que apresentamos as finalidades da pesquisa, começamos a conversa – coordenada pela pesquisadora, que seguiu os seguintes tópicos: falar da escolha em ser professora: se já havia alfabetizado adulto antes? Falar um pouco dessas experiências: como se deu a ida para o PROEJA-FIC? O que esperava com esse trabalho? O que

³³ A sequência das educadoras entrevistadas se fez por ordem alfabética de seus nomes: Educadora nº 1, nome começando com a letra (C), Educadora nº 2, nome começando com a letra (D), Educadora nº 3, nome começando com a letra (M).

destacou no Projeto? Em relação ao ensinar na sala de aula, qual foi o diferencial? E a relação entre os pares: se havia momentos de discussão, avaliação e planejamento juntos? Quando necessário, fomos mediando o diálogo.

O terceiro momento foi o da transcrição do material coletado. Ao terminar tanto a entrevista semiestruturada quanto a roda de conversa, ao chegar em casa, a primeira coisa a fazer foi ouvir tudo novamente e ir fazendo algumas anotações quanto às falas e aos aspectos que mais chamaram nossa atenção. Em seguida, com a ajuda de uma ficha previamente elaborada, realizamos a transcrição das entrevistas:

[...] um cabeçalho no princípio de cada entrevista ajuda a organizar os seus dados e a recuperar segmentos específicos quando tem necessidade deles. Aqui, o cabeçalho consiste no nome da pessoa entrevistada, a data em que a entrevista ocorreu, o local da entrevista, e qualquer outra informação que possa ajudá-lo a lembrar-se do conteúdo da entrevista. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 173).

Com a roda de conversa foi um pouco diferente. Após ouvir tudo novamente, montamos uma ficha contendo o nome e a idade das educadoras que participaram da roda, e fomos transcrevendo a conversa. Quando uma professora entrava na conversa, eu anotava entre parênteses o nome da educadora que fez a intervenção. Por exemplo: (fala de professora tal...) – e, dessa forma, conseguimos transcrever com rigor todo o trabalho de campo. Mesmo com o aporte teórico da área, no momento do trabalho de campo, cada pesquisador vai organizando sua prática, do seu jeito:

A observação, o ver, o anotar, a entrevista, a pesquisa sistemática, o momento participante vai muito da pessoa. O que eu acho que educa e ajuda a gente é cada um descobrir o seu estilo, ou seja, ainda que a proposta seja coletiva, e ainda que a abordagem teórica seja uma, assumida por todos, a prática concreta da pesquisa é uma coisa que vai pela relação pessoal e aí cada um tem de descobrir o seu estilo. (BRANDÃO, 2007, p. 26).

As entrevistas e a roda de conversa possibilitaram conhecer melhor os sujeitos e responder às indagações da pesquisa, levando em consideração os aspectos legais e como se deu a adesão do *campus* Cáceres a uma proposta de PROEJA-FIC. A fala dos entrevistados e dos participantes da roda de conversa nos auxiliou a identificar o que poderíamos incluir como eixo de análise.

Para eleger os eixos de análise, fomos lendo, relendo e anotando ao que se referiam. Bogdan e Biklen (1994,221) ressaltam: “À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos.”

A partir dessa estrutura organizacional para coleta e análise dos dados, constituíram-se três contextos (I, II e III), os quais nortearam a pesquisa. Cada um dos contextos traz em si questões que correspondem a cada segmento que integra os sujeitos da pesquisa.

O passo seguinte consistiu em analisar os dados conseguidos com as técnicas empregadas na pesquisa de documentos referentes ao projeto PROEJA-FIC, envolvendo o projeto do curso e a carta-convite enviada pela SETEC, via MEC, aos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia. Dentro desse quadro, analisamos os dados através das técnicas utilizadas como referenciais da nossa pesquisa.

Quadro 8 - Contextos Norteadores de análise

Contextos Norteadores da Pesquisa	Referencial de Análise	Objetivos
Contexto I Identitário	Gestores Docentes Alfabetizadores Estudantes Egressos	Analisar, no cômputo geral, a identidade de cada grupo dos sujeitos entrevistados (estudantes, educadoras), com a perspectiva de observar particularidades que evidenciassem seu processo de construção humana.
Conceito Norteador I Diz respeito ao contexto I.	Histórias Realizações Persistência	Compreender a escolarização como elemento articulador da autonomia e realização dos sujeitos da pesquisa.
Conceito Norteador Contexto Suporte I	Cidadania/autonomia Participação Superação	—
Contexto II: Contexto Legal Organização do PROEJA-FIC.Ofícionº40/2009,	Aspectos Legais	Compreender as relações estabelecidas entre o Instituto Federal de

<p>GAB/SETEC/MEC, de 08 de abril.</p> <p>O Documento base de criação do PROEJA-FIC em 2007.</p>		<p>Educação e a Prefeitura do município de Cáceres, para apoiar e realizar os cursos de formação inicial e continuada integrados com o Ensino Fundamental na modalidade da Educação de Jovens e Adultos para pescadores da Colônia Z-2.</p>
<p>Conceito Norteador do contexto II</p>	<p>Respeito Oportunidade Humanização</p>	<p>—</p>
<p>Contexto Suporte II</p> <p>Entendimento quanto as especificidades do PROEJA-FIC.</p>	<p>—</p>	<p>Evidenciar qual o entendimento acerca do PROEJA que os sujeitos, gestores e docentes, consideram necessário para o exercício da gestão e da docência na modalidade Proeja, bem como qual o significado para o discente de pertencer a uma classe de formação na modalidade do PROEJA.</p>
<p>Conceito Norteador do Contexto Suporte II</p>	<p>Superação Integração Trabalho</p>	<p>—</p>
<p>Contexto III: PROEJA-FIC, outras possibilidades.</p>	<p>—</p>	<p>Identificar o PROEJA-FIC como elemento articulador que permita outras possibilidades de educação, respeitando os saberes construídos pelos sujeitos, em suas trajetórias.</p>

<p>Conceito Norteador do Contexto Suporte III</p>	<p>Convivência e Aprendizagem em espaço não formal. Relação de pertencimento. Respeito, conhecimento e trabalho. Dialogicidade. Descoberta. Solidariedade.</p>	<p>—</p>
---	--	----------

Fonte: Autoria própria.

Nas observações feitas em campo, buscou-se apreender as relações estabelecidas entre os participantes e o Projeto, a percepção e o sentimento dos mesmos quanto ao processo vivenciado, via diferentes formas de linguagens das mulheres pescadoras, além da coordenação do Projeto, das pessoas ligadas a ele, como os servidores da Secretaria Municipal de Educação e do IFMT *Campus Cáceres*, que tiveram grande importância ao longo de sua trajetória.

Entrevistaram-se pessoas que estavam no Projeto quando da ligação dele com o espaço educativo. Havia a busca de aspectos latentes, não verbais, os quais podiam expressar, de modo próprio, as experiências e os significados associados a essa vivência. Procurou-se, ainda, perceber o modo como a experiência em curso se situava no social e nas circunstâncias das pessoas envolvidas, ou seja, a maneira pela qual elas se comportavam, quando precisavam se adequar a uma situação não habitual, como é o caso das professoras alfabetizadoras e da coordenação do Projeto, quando tinham que se deslocar até as margens do rio, para desenvolver as atividades educativas. E, na mesma perspectiva, os estudantes, quando deixavam o seu local de trabalho para irem até a escola produzir conhecimentos que deveriam somar com uma vivência de educação produzida até então, fora do contexto institucionalizado denominado escola.

A dinâmica de funcionamento do PROEJA-FIC e sua relação com a comunidade e as demais relações estabelecidas foram investigadas e também vivenciadas pela pesquisadora, enquanto parte da equipe de coordenação do mesmo, até julho de 2011.

Escreve Gil, (2008, p. 100): “A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano.” Esse autor classifica

a observação em três modalidades: a simples, a participante e a sistemática. Gil (2008, p. 101) define a observação simples como “[...] aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem.” Assim foi feito pela pesquisadora, ainda durante o ano de 2010 e o primeiro semestre do ano de 2011, momento em que acontecia o Projeto e a pesquisadora fazia parte da coordenação do projeto PROEJA-FIC.

Ao longo das observações, foi possível constatar a satisfação dos estudantes em todas as atividades propostas pelo Projeto e que iam além do processo de alfabetização, mas que se traduzia na participação efetiva nas festividades e ações desenvolvidas na escola e na comunidade, tais como festa junina, festa de santo, festa da banana, na Comunidade de Vila Aparecida, em que eles eram os protagonistas e organizadores das ações que se materializavam em diferentes formas de ensino e aprendizagem coletiva.

Um fato relevante que a pesquisadora pôde observar com riqueza de detalhes foi quando a coordenação do PROEJA-FIC propôs a participação no Concurso de Boas Práticas em Educação de Jovens e Adultos, promovido pelo MEC, no ano de 2011, denominado "Medalha Paulo Freire". Esse prêmio foi instituído pelo MEC, através da Portaria nº 37, de 24 de março de 2009. Todos os estudantes do Projeto acataram a ideia, no sentido de participar. E compreenderam que teria que ser uma participação coletiva. Para tanto, eles se mobilizaram para votar e fazer a escolha do colega que os representaria, enquanto estudante, além de realizarem a venda de lanches para angariar fundos, a fim de financiar a ida do representante do Projeto até a cidade onde seria feita a entrega da medalha aos cinco melhores projetos, dentre os quais a experiência aqui investigada foi agraciada.

Na pesquisa em destaque, procuramos responder aos objetivos propostos e ao questionamento sobre a educação formal e não formal, enquanto processo de formação dos sujeitos da pesquisa. Nessa direção, organizamos as categorias em eixos norteadores, eixos suportes e conceitos norteadores dos eixos, para assim procedermos à análise dos dados.

Análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, [...] e de outros materiais que foram sendo acumulados, com objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrão, descobertas dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido [...] Apesar da análise ser complicada, constitui, igualmente, um processo que pode ser dividido em várias fases. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Nesta pesquisa, os eixos norteadores de análise consistem em unidades de contexto, pois elas já existem intrinsecamente ou aparentemente, na formulação do projeto, e estão correlacionadas a cada eixo. Nesse sentido, construímos os eixos suportes que se constituem nas bases de análises, tendo como referenciais as palavras retiradas das entrevistas e roda de conversas, as quais consistem em verbos ou adjetivos que expressam significados importantes para cada eixo a ser analisado.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO NO PROEJA-FIC COMO MECANISMO POTENCIALIZADOR DA AUTONOMIA E REALIZAÇÃO DAS MULHERES PESCADORAS

E quem dera se esse
PROEJA FIC começasse
de novo da mesma forma.
Eu seria capaz de
começar tudo de novo.
(Educanda Pescadora entrevistada nº 3)

Neste capítulo, analisaremos a importância da escolarização para os sujeitos da pesquisa. Começaremos com o contexto identitário de cada uma delas e, nesse caminho, será evidenciado qual é o significado de voltar a estudar, além de como se deu o envolvimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - campus Cáceres, na oferta do PROEJA-FIC (uma vez que sua área de atuação é Ensino Médio e Pós-Médio Profissionalizante), em função da organização pedagógica do curso, a maneira como foi pensada, tendo em vista que foi direcionada para uma determinada categoria profissional, “os pescadores”. Igualmente será abordada a importância da utilização de outros espaços no desenvolvimento das aulas do PROEJA-FIC, na visão dos sujeitos da pesquisa, no sentido de perceber se a escolarização possibilitou a conquista ainda maior de sua autonomia individual. São esses pontos que trabalharemos, neste capítulo.

As análises constantes deste capítulo consideram o conjunto de dados recolhidos mediante entrevista semiestruturada com pescadoras, professoras e coordenadora, roda de conversa com pescadoras e documentos referentes ao projeto PROEJA-FIC, e serão apresentadas com base em três eixos temáticos: Conceito identitário, Contexto legal - organização do PROEJA FIC e PROEJA FIC - outras possibilidades.

A vida das mulheres pescadoras é marcada historicamente pela prática do trabalho, que é realizado no seio de suas famílias como forma de ajudar no sustento das mesmas. Assim, a necessidade de trabalhar se sobrepõe aos seus mais íntimos sonhos da infância, no sentido de ser criança. Antes de viver a infância, através da prática de brincadeiras e da sociabilização das vivências do mundo do imaginário, o trabalho dos menores no seio da família era tido não só como algo inerente à sua subsistência, como

também uma prática natural. Assim, ir à escola se tornava algo de segunda necessidade. A escola não era de fácil acesso a todas as crianças que moravam com suas famílias na roça, tanto pela distância geográfica como pelas condições financeiras de nela permanecerem.

A fala em epígrafe dá o tom da discussão proposta neste capítulo. Se perguntarmos a pessoas com pouca escolaridade sobre a importância da escola na vida delas, certamente a maioria das respostas será positiva e muitas ainda apontarão a falta de oportunidades para continuar seus estudos, o que é uma realidade para muitas pessoas. Ir para escola e nela permanecer até completar o que hoje seria o Ensino Fundamental, o equivalente aos cinco anos do Ensino Fundamental I, tempos atrás e ainda morando em localidades distantes dos centros urbanos, era quase impossível.

A gente não estudava, a gente trabalhava na roça com nosso pai. Eu vim estudar agora, depois que casei. Nesse ano que veio PROEJA que eu fui aprender, é a primeira vez que eu fui à escola. Porque eu nunca tinha ido à sala de aula. (PESCADORA ENTREVISTADA IV. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

Assim, a escola apresenta-se, para muitos homens e mulheres, como instrumento fundamental para sua formação pessoal. E essa situação não é muito diferente para cada um dos sujeitos desta pesquisa. Ir à escola, estar em uma sala de aula significa uma conquista pessoal imensurável para pessoas que, durante sua infância, não tiveram tempo e oportunidades de vivenciar esse direito.

Nas entrevistas com as mulheres pescadoras, elas retrataram a forma como elas se enxergavam antes do PROEJA, como não cidadãs, e o quanto a leitura representa para cada uma delas, no sentido de possibilitar não só a prática da leitura da palavra, mas também a leitura do mundo no qual estão inseridas. Entre as representações de cada uma das mulheres ser cidadã, está a possibilidade de participar efetivamente das questões referentes à sua cidade e das relações e práticas estabelecidas entre as pessoas, em espaços não domiciliares. Saber que são possuidoras dos direitos civis e que tudo que conseguiram representa conquistas e não favores dos representantes públicos. Suas histórias de vida nos chamam a atenção sobre a importância de poder estudar. Para elas, estar na escola significa serem detentoras de um valor social e moral e corresponde a uma conquista pessoal da qual se orgulham.

Uma alegria muito grande. As coisas que a gente não sabia, parecia que era cego. Aí abriu os olhos. A gente enxergou mais. O outro falava com a gente, a gente abaixava a cabeça, porque pensava que a gente era inferior, lá embaixo. Agora não, a gente tem sabedoria. Eu sou cidadão. (PESCADORA ENTREVISTADA IV. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

Na concepção da entrevistada acima, ser cidadão consiste em saber ler, escrever ter sabedoria, conversar em condição de igualdade com o outro. Capucho (2012, p.37) aponta para compreensão de que “[...] a cidadania é uma situação política, social e econômica dependente de condições concretas.” As situações concretas em que vêm sendo tecidos os direitos sociais indicam uma condição de anticidadania. As condições concretas que nos têm apresentado os direitos sociais, como educação, saúde e qualidade de vida, para uma grande parcela população, precisam receber mais atenção, conforme sugere o OCDE³⁴, de maneira a se superar as desigualdades socioeconômicas entre os brasileiros, com vistas à cidadania em um sentido pleno.

A fala da pescadora entrevistada nº 4 vai em direção às ideias de Freire (1989), quando afirma que a emancipação é feita pelos sujeitos, através das suas conquistas diárias, enfatizando a importância, nesse processo, de cada pessoa ler o mundo antes de ler a palavra:

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 14).

A complexidade que envolve a leitura, essa dialética ou esse movimento encanta as pessoas. Freire nos chama a atenção para a importância que deve dar, tanto o educando quanto o educador, ao ato da leitura, uma vez que, segundo a percepção de Freire, ler um texto consiste em algo sério e, ao mesmo tempo, complexo, que não se esgota na simplicidade da palavração, mas abrange o como elas se relacionam, na composição do discurso presente no texto. Freire enfatiza a necessidade de o leitor se sentir dentro do texto e, assim, poder compreender seu significado social, político e cultural. Nesse sentido, o papel de educador e de educando é de ser pré-disposto a aprender. Os dados estatísticos³⁵ têm nos mostrado que os adultos e idosos vêm tendo a oportunidade de entrar na escola.

³⁴ BRASIL, **Avaliação e recomendações da OCDE para o Brasil**. Dados de 2015. Disponível em: <[HTTPS://www.oecd.org/eco/surveys/Brasil-2015-resumo.pdf](https://www.oecd.org/eco/surveys/Brasil-2015-resumo.pdf)>. Acesso: 23 jan. 2017.

³⁵ Ver JARDILINO, José R. Lima; ARAÚJO, Regina Magda Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos saberes e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 166-170 e 178.

Contudo, parte significativa das pessoas que chegam à escola não tem nela permanecido até terminar sua escolarização, de maneira que não têm tido o direito de aprender, respeitando-se as individualidades que lhes são inerentes.

Inúmeros são os fatores que contribuíram para que as mulheres pescadoras, sujeitos desta pesquisa, enquanto crianças e jovens, não permanecessem na escola, adiassem o sonho, contudo, a escola não foi descartada de suas vidas e ficou apenas à espera de uma oportunidade sem data marcada.

Meu pai morava na fazenda, aí eu estudei 2 anos, não tinha como estudar, a escola era 3km de distância. 1,5 pra ir, 1,5 pra voltar e era a pé, não tinha nada. Apreendi a escrever meu nome e só. Casei-me com 17 anos, meu esposo também não permitia que eu estudasse, então só fui estudar depois que me divorciei. (PESCADORA ENTREVISTADA VI. ENTREVISTA. CÁCERES, 09/08/2016).

A pescadora nº 6 deixa evidente na sua fala sobre a cultura machista que perpassa a relação familiar e que ainda perdura, em alguns casos, até o presente instante; com efeito, aconteceu ostensivamente até o início do século XX, quando a mulher só conseguia sair do poder dos pais após o casamento e se tornava automaticamente dependente do marido, o qual tinha a autoridade para decidir o que era certo, errado, bom, ruim, o que deveria ou não a mulher fazer. E estudar era uma dessas decisões que muitos maridos não aprovavam, pois acreditavam que mulher instruída deixaria de ser uma senhora respeitada e do lar. Conforme o dito popular, “onde há galo, não canta galinha”. Tal ideia perdurou por séculos e ainda se faz presente em uma sociedade machista, cuja concepção é a de que

[...] cabia à mulher e aos filhos obedecer às ordens do chefe da família. Manter-se em casa, evitar os perigos e as oportunidades que podiam surgir na rua eram normas que deveriam ser cumpridas: “o homem na praça e a mulher em casa”. A mulher devia ao marido “fidelidade, paciência e obediência”. Os maridos deviam às mulheres e aos filhos assistência alimentar e respeito. (DEL PRIORE, 2013, p. 26).

Del Priore (2013, p.89) realça o fato de que a mulher, ao longo dos tempos, sempre trabalhou. Menciona a autora que, no Brasil, desde o período senhorial, as mulheres trabalharam em diferentes setores: indo de trabalhos domésticos, como lavadeiras, babás (cuidar de crianças), fazer pequenos consertos em roupas ou mesmo como quituteiras; nas “[...] primeiras décadas do século XX, grande parte do proletariado era formado por mulheres: espanholas, italianas, polonesas, sírias constituíam 67,62% da mão de obra.”

Partindo da ideia de que a mulher historicamente possui como prioridade o trabalho,

fica evidente, pelas falas das pescadoras, que a escola era um sonho distante, mas que fora um espaço conquistado via esforço e determinação. Dentre os muitos diálogos que Paulo Freire fez com homens e mulheres, em seu trabalho como educador de adultos e em seus inúmeros escritos, um deles representa o pensamento de muitos trabalhadores em relação à escola. Trata-se do testemunho de uma camponesa de Pernambuco, a qual dizia querer aprender a ler e escrever para deixar de ser sombra dos outros. Esse exemplo é revelador do argumento de Freire sobre o porquê se tem a necessidade de ler o mundo, antes de ler a palavra, e sobre o papel que o educador representa no ato dialético de ensinar e aprender:

“Quero aprender a ler e a escrever, disse, certa vez, camponesa de Pernambuco, para deixar de ser sombra dos outros”. É fácil perceber a força poética se alongando em força política de que seu discurso se infundiu com a metáfora de que se serviu. Sombra dos outros. No fundo, estava cansada da dependência, da falta de autonomia de seu ser oprimido e negado. De “marchar” diminuída, como pura aparência, como puro “traço” de outrem. Aprender a ler e a escrever mostraria a ela, depois, que, em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos faz deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem que ver com o que chamo a “reescrita” do mundo, quer dizer, com sua transformação. (FREIRE, 2000, p. 40).

A reescrita do mundo está na capacidade de cada indivíduo, homem ou mulher, fazer sua parte, buscar a transformação do espaço onde vive e convive com outros. Para que a pessoa não se sinta diminuída frente aos outros, é necessária a compreensão de quais os aspectos do mundo em que vivemos nos separam uns dos outros. E isso fica muito claro, quando Freire argumenta:

Enquanto ser humano jamais aceitou que minha presença no mundo e minha passagem por ele fossem preestabelecidas. A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, prática e teoria foi sempre dialética e não mecânica. Se jamais defendi um papel todo poderoso para a subjetividade na História jamais, por outro lado, aceitei sua redução à pura reprodução da realidade material. E foi por isso que não apenas reconheci, mas sublinhei a importância da educação no processo de denunciada realidade perversa como do anúncio da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada. (FREIRE, 2000, p. 41).

De sorte a romper com o laço que nos imobiliza para buscar outras possibilidades, a educação tem um papel fundamental, como afirma Freire, de denunciar as amarras que nos prendem, que seriam inúmeras, se fôssemos aqui descrevê-las. Contudo, a educação tem, também, a função de anunciar outra sociedade que é possível, na qual estão implícitos os sonhos e as utopias que procuramos tornar realidade, levando em consideração não

apenas a realidade subjetiva, mas a existencial e concreta de busca por melhores condições de vida.

Nos depoimentos dessas mulheres, estudantes da EJA, percebe-se a importância atribuída ao ato de aprender a ler e escrever, enquanto fator de transformação social, a fim de “deixar de ser a sombra dos outros e levantar a cabeça”:

O PROEJA fez com que eu levantasse a minha cabeça. Fazia tempo que eu tinha vontade, mas nunca tive como ir. Através do convite dela [d. Zenilda] que eu pude ir. Eu senti feliz, porque eu conheci outras pessoas. Quando eu fui para a escola pela primeira vez (agora adulta), eu falei pro meus filhos e meus filhos ficaram alegre, feliz. (PESCADORA ENTREVISTADA V. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

Assim, pode-se compreender que, para os sujeitos desta pesquisa, a escola é o local onde se pode vislumbrar outra possibilidade de vida, em se tratando de melhorias individuais para a conquista de melhores espaços, nas relações que estes estabelecem na sociedade, espaço de reescrever e transformar o mundo. No entanto, se fizermos uma leitura um pouco mais atenta dessas falas, teremos diferentes justificativas para suas respostas quanto à importância da escolarização para cada uma delas. Podemos incluir, nelas, as hierarquias formadas na própria sociedade. Desde esse prisma, a educação escolarizada numa sociedade de classe representa um degrau para subir de posição na hierarquia social. Por outro lado, há o discurso do papel da escola enquanto poder de transformação social, devolvendo aos indivíduos sua autoestima e o poder de competitividade; por isso, a educação escolar tem o caráter da ciência da competência, porque, pela escolarização, se adquire capacidade para determinada função de empregabilidade e também é através dela que se conquistam os melhores postos, na hierarquia política e social.

4.1 A adesão do IFMT *Campus* Cáceres ao PROEJA-FIC: contexto legal

Neste subitem, discutiremos o PROEJA enquanto uma modalidade de ensino que, a partir da data de criação dos Institutos Federais, passa a ser componente obrigatório ofertado no Ensino Médio técnico e também no Ensino Fundamental, na forma de Formação Inicial e Continuada- FIC. Assim, obter-se-á uma melhor compreensão da oferta, em 2010, do PROEJA-FIC pelo Instituto Federal – IFMT, *campus* Cáceres, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, uma vez que o foco dos institutos federais tem sido o ensino técnico, a partir do nível médio.

Para realização de uma determinada pesquisa, têm-se como recursos diferentes técnicas de coletas de dados que são as fontes de evidências, conforme Yin (2001, p. 107). “As fontes de evidências [...] são a documentação, os registros em arquivos, as entrevistas, a observação direta, a observação participante e os artefatos físicos.” Ao citar como exemplo essas fontes, o autor deixa claro que cada pesquisador deve saber que uma lista completa de fontes possíveis é extensa, podendo ser incluídos nela desde simples movimentos corporais a filmes e fotografias, entre outras fontes.

Na presente pesquisa, trabalharemos com registros institucionais, que consistem no Decreto nº 5.840/2006, que 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; no documento-base de criação do PROEJA-FIC, em 2007; e na proposta de oferta do PROEJA-FIC, que foi apresentada aos Institutos Federais, através do Ofício nº 40 GAB/SETEC/MEC, de 08 de abril de 2009. É grande a importância desses documentos para a rede federal de educação, como princípio de inclusão da classe trabalhadora com idade adulta e também idosa, nos currículos da educação profissional técnica e tecnológica.

Muito se discute sobre o público que tem procurado a Educação de Jovens e Adultos. É constante a presença de grande número de jovens que, por diversos motivos, não completaram a etapas da Educação Básica. Tal situação não é condição de revisão de suas funções sociais apenas do Brasil ou da América Latina. Trata-se de um problema de ordem mundial, tanto que, em 1990, acontece a Conferência Mundial de Educação organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), em Jomtien, na Tailândia, com diretrizes para educação mundial, onde é redigido o documento “Declaração mundial de educação para todos”, servindo como referência para cada nação tratar a educação.

A “Educação ao longo da vida” e a “Educação para todos”, definidas nos documentos da Conferência Mundial de Educação, trazem a EJA para o centro das políticas públicas a serem realizadas em cada país. E, nesse contexto, o documento “Educação para todos” tem como objetivo, em seu Art. 1º, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, sustentando que cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para atender às suas necessidades básicas de aprendizagem.

Em termos de documentos, um marco significativo e importante, no avanço para a elaboração de políticas públicas nacionais, foi a promulgação da nova Constituição

brasileira de 1988, a qual traz, em seu artigo 208, referência à educação de jovens e adultos com garantia de oferta do ensino público fundamental obrigatório, incluindo os que nela não tiveram acesso em idade dita como apropriada. E, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 – concebe a EJA como modalidade de ensino que integra a Educação Básica. Contudo, o fato de estar contemplada no texto da lei não garante um olhar especial, com realização de ações que atendam a essa modalidade de ensino, conforme análise descrita abaixo:

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha ampliado o direito à educação e que tenha existido um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como base para a participação cidadã em uma sociedade democrática, na prática, o dever do Estado não foi cumprido. Ao longo da década de 1990, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional, pois esteve subordinada às prescrições neoliberais de reforma do Estado e à restrição do gasto público (VIEIRA, 2006, p. 353).

A oferta de educação de jovens e adultos é uma questão política e também social, uma vez que, para que os governantes possam atender plenamente à demanda por acesso à educação e garantir sua permanência até o final de cada etapa, é imprescindível o cumprimento de uma série de fatores internos e externos, de sorte que não há como ser desenvolvida isoladamente. Falar apenas em necessidade de vagas para jovens em idade definida, conforme a legislação, assim como em idade para conclusão de cada etapa de sua escolarização, desvinculadas de outras políticas públicas, tais como condições de acesso à saúde, moradia e principalmente emprego e renda, é realizar ações que, na maioria das vezes, não são exitosas.

A Educação de Jovens e Adultos, no ensino técnico, se organizou conforme a história da instituição, que, numa escala cronológica, desde 1909, ano de criação da escola de aprendizes e artífices, pelo então presidente da República Nilo Peçanha, e vai ao longo do tempo se realizando com avanços e retrocessos, sendo que, em 2008, numa perspectiva democrática, em função do exercício de um governo popular, tem início o processo de articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, chegando a Rede Federal, em 2014, a atingir a marca de 562 unidades em atividade no País.³⁶ Essa expansão teve como objetivo principal investir na criação de cursos de acordo com os arranjos produtivos locais e, assim, contribuir para o aumento da empregabilidade dos jovens, incentivando setores com

³⁶BRASIL. **Decreto nº 5.840/2006**. Disponível em: <http://rededefederal.mec.gov.br/images/pdf/linha_tempo_11042016.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

necessidade de crescimento.

Com vistas a promover o crescimento e desenvolvimento regional, mediante a qualificação para o trabalho, o IFMT vem desenvolvendo suas ações que demandam não só a escolarização, como também a formação continuada para o trabalho. Em 2006, foi instituído na rede federal de ensino o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, através do Decreto nº 5.840/2006. Esse decreto traz em seu Art. 1º, § 1º, incisos I e II, §2º, inciso I, §3º e 4º, a seguinte redação sobre o PROEJA:

Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1oO PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e.

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores.

§ 3oO PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4o deste artigo.

§ 4oOs cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. (BRASIL, 2006).

O Decreto aponta para a oferta do PROEJA na Rede Federal de ensino, tanto no âmbito do Ensino Fundamental, em parceria com Estados e Municípios, para certificação – quando for o caso de elevação de escolaridade –, quanto no âmbito do Ensino Médio.

Na Lei 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais, instituída e sancionada no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, fica estabelecido, em seu art. 7º, que os IFs têm por objetivo, além de atender a juventude:

I - 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;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008).

O governo Lula cria dois órgãos de fundamental importância para a educação, em especial, para a educação de jovens e adultos: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, ligada ao Ministério da Educação, em 2004, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFs, em 2008.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, pela complementariedade a ela do termo Inclusão, em 2011, passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, cujo compromisso político contribui para a efetivação de políticas públicas que transformem o analfabetismo em letramento, aprendizagem e participação.

Outro fato importante foi a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, através do Decreto nº 5.478/05, substituído pelo Decreto nº 5.840/06, o qual deu uma abrangência maior ao nível de escolarização a ser atendido, contemplando a Educação Básica e englobando o Ensino Médio (PROEJA) e o Ensino Fundamental (PROEJA-FIC). Este último é a razão da nossa pesquisa.

Estando a oferta da Educação de Jovens e Adultos – ensino técnico nos Institutos Federais – devidamente respaldada pela legislação, em 2009, o MEC lança uma Carta-Convite, através do Ofício nº 40 GAB/SETEC/MEC, para que os Institutos em parcerias com o sistema municipal ou estadual de ensino ofertassem o PROEJA-FIC, com certificação de escolaridade, o que foi aceito pelo IFMT, *Campus* Cáceres, em parceria com o município via Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, nos anos de 2010 a 2013.

A oferta do PROEJA-FIC pelo IFMT, *campus* Cáceres, se configura como respeito a um direito social que é a educação escolarizada, ou a educação realizada em outros ambientes fora da escola, direito este que, por muito tempo, foi negado a uma parcela da população brasileira, o que, à luz da história, na formação da nação brasileira, traz raízes muito fortes da colonização à qual o Brasil foi submetido.

Na realidade, de acordo com o Documento-Base PROEJA – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (2007) e o Ofício Circular nº 40/2009 GAB/SETEC/MEC, enviado aos Institutos Federais, o PROEJA-FIC se propõe:

“Apoiar, por intermédio das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a implantação de cursos de formação inicial e continuada integrada com o ensino fundamental na modalidade da educação de jovens e adultos”.

Nos municípios brasileiros. Docentes, profissionais da educação, técnicos e gestores que estarão envolvidos na implantação desenvolvimento dos

cursos nas escolas municipais.

Nos estabelecimentos penais. Docentes, profissionais da segurança pública, técnicos e gestores que estarão envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos nos estabelecimentos penais.

De acordo com as necessidades de cada região a adesão ao programa será aceita pela SECAD se cumprida às determinações que consta no ofício circular nº 40/2009 GAB/SETEC/MEC que consistem em:

A - Formação continuada de profissionais para implantação dos cursos PROEJA FIC;

B - Implantação dos cursos PROEJA FIC.

C - Produção de material pedagógico para os cursos PROEJA FIC.

D - Monitoramento, estudo e pesquisa com vistas a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao PROEJA. (BRASIL, 2009).

Enfim, a realização do projeto implicava, por parte das instituições conveniadas, no caso, o Instituto Federal de Mato Grosso, *campus* Cáceres, e a Prefeitura do Município/Secretaria de Educação, testar no cumprimento do projeto uma pesquisa científica, ao produzir o próprio material pedagógico do curso e fazer estudo em relação à consolidação, de forma inovadora, a atender cada especificidade dos sujeitos inscritos como estudantes do curso FIC.

Segundo a coordenação do PROEJA-FIC, em Cáceres foi iniciativa dela a participação do Instituto no Projeto PROEJA-FIC, até porque já tinha um contato maior com a situação da pesca, por meio do NUPA.

Então, antes de falar especificamente do edital do PROEJA-FIC, é importante dizer que, na verdade, desde 2008, tinha um Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura. Os NUPAS era a sigla, foram criados em todos os Estados do Brasil e também nos Institutos Federais. No caso do IFMT, tinha NUPA I, no campus São Vicente e NUPA II no campus Cáceres. Participavam desse Núcleo de Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura a SEMA, UNEMAT, Colônia Z-2 e a EMPA³⁷, e todos que pensavam projetos pra pesca em rio ou pra criação em tanques começou a se juntar e estudar essas possibilidades. O Rio Paraguai já não consegue produzir peixe suficiente para sobrevivência dos pescadores. Começamos a participar do Núcleo de Pesca, eu e o Eliel também. Já existiam outros projetos, como documentários, projeto de processamento de pescados, projeto sobre utilização do couro do peixe em artesanato, projetos muito pequenos, mas já vinha existindo e nós já estávamos em contato com a Colônia Z2. (COORD. GERAL DO PROJETO PROEJA-FIC. ENTREVISTA. CÁCERES, 06/04/2016).

Esse histórico contribuiu para fazer com que ela, enquanto docente em conjunto com outro docente, também do Instituto, o qual se tornou coordenador pedagógico do

³⁷ Secretaria de Meio Ambiente – SEMA; Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; Associação dos Pescadores Profissionais de Cáceres – Colônia Z2 – e Empresa de Pesquisa Agropecuária de Mato Grosso – EMPA.

projeto PROEJA-FIC, tomassem iniciativa e, assim, o *campus* Cáceres veio a participar do projeto e o fez de forma competente, na condução partilhada com Secretaria Municipal de Educação de Cáceres e com o apoio da presidente da Colônia Z-2, na época da execução do projeto:

O PROEJA-FIC é um edital do segundo semestre de 2009, na verdade, não tínhamos contato com esse edital. Eu vi o edital em cima da mesa, quando eu vi formação inicial e continuada, comecei a folhear e o professor Jair, da instituição, disse: - “Esse edital chegou há uns dias e a Prefeitura até ligou hoje pra ver se não tínhamos interesse de desenvolver um projeto com eles e tal, mas nós achamos um pouco complicado e tal”. Então pedi a ele o edital, para eu ler e fiz toda a leitura. A ideia de atender os pescadores aconteceu quando em contato com a colônia Z2, porque, na verdade, ficou claro para gente que 90% dos associados da colônia Z2 não tinham tido acesso à educação formal. Então, eu pensei na colônia de pescadores que, na época, era de 527 associados e achamos que daria para fazer o projeto. (COORD. GERAL DO PROJETO PROEJA-FIC. ENTREVISTA. CÁCERES, 06/04/2016).

Conforme a coordenadora geral do Projeto, a adesão ao PROEJA-FIC não foi, em um primeiro momento, uma decisão da direção do *campus*, quer como iniciativa da direção geral, quer da direção de ensino do *campus*. Como a administração técnica da educação, no *campus*, era de competência da Coordenação pedagógica, esta se colocou à disposição para se reunir com todos os setores e com o corpo de educadores do *campus*, apresentar o edital e refletir sobre a possibilidade de adesão ou não ao projeto, conforme constava no edital. Sendo uma instituição que tem uma respeitabilidade muito significativa, perante a sociedade cacerense, e uma raiz histórica na agropecuária que vem dos tempos em que era Escola Agrotécnica Federal, discutir junto à comunidade interna da instituição uma proposta que poderia trazer benefícios para uma parcela da comunidade do município – que ficou por muito tempo sem completar a primeira etapa de escolarização (Ensino Fundamental), a nosso ver, era no mínimo respeitosa. Freire (2006, p. 25), quando Secretário de Educação no município de São Paulo, ao se referir a uma administração que tem como princípio o respeito aos sujeitos, menciona: “Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar o corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites [...] precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir.”

Assim, refletir no coletivo se configura como uma possibilidade de, caso não possa ser realizada uma determinada ação, de se exercitar uma decisão compartilhada e assumida pelo coletivo, que terá autonomia para explicar à comunidade sua decisão.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, *campus*

Cáceres, recebe todas as honras de uma instituição que teve a sensibilidade de abraçar um projeto e desenvolvê-lo numa concepção freiriana, respeitando a história de vida dos estudantes, sua visão de mundo, sua consciência ingênua, mas fazendo que, no caminhar, cada estudante fosse construindo uma consciência crítica. E, isso, para ser desvelado ou não, impõe a necessidade de uma análise do projeto pedagógico que foi elaborado para atender os pescadores e pescadoras, que constituíram parte integrante do PROEJA-FIC.

No município de Cáceres, o Instituto Federal e a Prefeitura Municipal definiram a área profissional de recursos pesqueiros, cujo curso ofertado teve por denominação Técnica de aproveitamento e industrialização de pescados regionais, por ser a cidade de Cáceres banhada pelo Rio Paraguai e a atividade pesqueira fazer parte da cultura doméstica e profissional de uma parcela significativa da população. Salienta Lima (2016, p. 71): “Além dos pescadores, é grande o número de jovens e adultos que trabalham como pirangueiros e cozinheiros ou ocupam outras funções em embarcações pesqueiras para turistas e pousadas da região” e ainda pelo baixo grau de escolaridade dos profissionais da pesca da região.

O ofício nº 40/2009 GAB/SETEC/MEC deixa clara a importância da parceria dos Institutos Federais com os municípios ou Estados, visto que um dos critérios para aprovação é ter firmado essa parceria. Entendendo que a criação dos Institutos Federais, cuja função é a educação profissional técnica de nível médio e pós-médio, ao atender a um projeto de formação inicial e continuada do Ensino Fundamental, cumpre não só com a formação profissional, como também empodera o Ensino Básico oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Cáceres, a qual necessita de uma instituição que tenha competência técnica, nos termos da lei, para certificar a parte do núcleo comum que constitui o curso ofertado.

Os cursos eram estruturados com uma base comum e outra de formação técnica. A base comum era composta de atividades de conteúdos com 1.200 horas, enquanto a parte de formação técnica, de 200 horas, perfazendo um total de carga horária de 1.400 horas-aula para certificação.

O projeto foi aprovado para funcionar com dois cursos, um com sede em Cáceres e outro na Vila Aparecida, na parceria com a Prefeitura de Cáceres, através da Secretaria Municipal de Educação. Ressalta Lima:

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. (LIMA, 2016, p. 72-73).

Tivemos³⁸ a oportunidade de participar da primeira etapa do projeto, do ano de 2010 até julho de 2011, e, conforme descreve Lima (2016), os coordenadores do projeto para os dois cursos eram os mesmos que atendiam aos dois cursos, em uma extensão geográfica distante. Cada coordenador do projeto engajou-se no mesmo por sua característica democrática, por identificação ideológica que propunha o projeto numa perspectiva de uma educação ao longo da vida e para além da competência técnica.

No caso desta pesquisadora, foi pela sedução que o projeto trazia em si e também pela confiança que a coordenadora geral do projeto e o coordenador pedagógico do curso depositavam na gente. Houve entrega, envolvimento, compromisso diário; acima de tudo, eu via ali, naquele projeto, uma das poucas possibilidades por mim presenciadas de uma educação numa perspectiva libertadora, no sentido de tratar com o outro, ou seja, uma troca de saberes imensuráveis entre sujeitos, perfazendo de forma crítica, mas amorosa, o caminhar educativo que ali se constituía a cada encontro.

Assim, acreditamos que cada um e cada uma das pescadoras e pescadores que participaram do processo se sentiram incluído/as e partícipes da sua aprendizagem e se viram nela, pois a escolarização é tomada quase unanimemente como algo que está ligado à vida das pessoas, porque é através dela que se conquista muito dos objetivos pessoais, também, por conseguinte, é pela escolarização que se conquista maior autonomia individual e coletiva, isto é, é pela educação que, na concepção dos sujeitos desta pesquisa, se emancipa efetivamente:

[...] eu nunca tinha nem assistido uma aula de ninguém. Eu assinava meu nome. Mas assim, eu aprendi por mim mesmo. Às vezes, eu morava em algum serviço e aí a patroa perguntava se eu sabia escrever e eu dizia "Não sei...", e ela respondia: "Precisa aprender, precisa aprender". Mas eu aprendi. Não é que eu aprendi a escrever meu nome, eu aprendi, assim, tipo, eu registrei aquele nome, mas se você escrevesse com outra letra, eu já não sabia. (PESCADORA ENTREVISTADA III. ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

³⁸ Participei do projeto na qualidade de servidora pública do Instituto Federal de Mato Grosso, cujo concurso público realizei em 2009 e tomei posse no início de 2010, para efetivo exercício no IFMT *Campus* Cáceres.

Para os sujeitos da pesquisa, a escolarização contribui para que cada pessoa se posicione perante a coletividade, e isso está ligado à identidade que cada uma delas constituiu, em sua história de vida, enquanto pertencente a um grupo social. Quem sou eu? Como construí meu caminho? Qual o papel que desempenho no grupo ao qual pertenço? “*Mas agora sei que somos todos iguais no modo de ser. Agora, no dinheiro, sim, somos diferentes, nós somos pescadores, temos muito pouco dinheiro.*” (PESCADORA ENTREVISTADA IV. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

4.2 Questões identitárias: o significado de voltar a estudar para os sujeitos da pesquisa

Definir *identidade*, hoje, num tempo e espaço em que os conceitos perpassam por inúmeros sentidos, é complexo, pois o termo não tem como ser conceituado como algo imutável e único. Freire (2005, p. 104) concebe, em suas obras, a identidade como um bem cultural e a toma como balizadora de todo seu trabalho pedagógico. Os homens são seres culturais que diferem de outros seres, por terem consciência de sua atividade e do mundo. Assim, “[...] os homens, ao contrário dos animais, não somente vivem, mas existem e sua existência é histórica.” Freire conceitua identidade como o resultado das relações que se estabelecem entre sujeitos num reconhecer de estar sendo, ou seja, do inacabado do fazer em comunhão com o outro, porque todo fazer é dialógico.

Segundo Hall (2006), corresponde à do “sujeito pós-moderno”, dentro desse processo, onde a identidade não é mais fixa ou constituída de forma inata, de maneira que o sujeito pode assumir identidades diferentes em momentos diferentes, de maneira provisória, sendo

[...] conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos representados e interpelados pelos sistemas culturais que nos rodeiam [...]. É definida historicamente e não biologicamente. (p. 12-13).

A construção da identidade é histórica e está ligada à relação que se firma com o outro, pelos laços que vamos construindo na família na comunidade e em outros espaços de relações. Em síntese, identidade não deriva de fator biológico, não se herda. Nós a construímos numa relação que estabelecemos na sociedade. Ela também não pode ser vista como algo fixo, permanente e linear. Por isso, o exemplo que segue ilustra nossa

argumentação:

Na coluna “Viver” de um dos mais prestigiados jornais ingleses, podiam-se ler [...] as palavras de um respeitado “especialista em relacionamentos” informando que “ao se comprometerem, ainda que sem entusiasmo, lembrem-se que possivelmente estarão fechando a porta a outras possibilidades românticas talvez mais satisfatórias e completas”. Outro especialista mostrou-se ainda mais insensível: “A longo prazo, as promessas de compromisso são irrelevantes... Como outros investimentos, elas alternam períodos de alta e baixa.” E assim, se você deseja relacionar-se ou “permanecer” por motivo de segurança, mantenha distância. Se espera e deseja realizar-se com o convívio, não assuma nem exija compromissos. Deixe todas as portas sempre abertas. (BAUMAN, 2005, p. 35-36).

Bauman, em outras palavras, através desse exemplo, afirma seu argumento sobre o conceito de identidade, na pós-modernidade em que vivemos, numa sociedade líquida, onde não há mais certezas. Tomando emprestado o termo de Berman³⁹, pode-se asseverar que “tudo que é sólido desmancha no ar”.

Em se tratando das pescadoras, elas viveram momentos culturais distintos – o primeiro, enquanto filhas de famílias desprovidas de bens materiais, o suficiente para que elas tivessem opções de definirem o que era melhor para suas vidas, na juventude, tendo que trabalhar junto ao pai para ajudar no sustento da família ou cuidar dos filhos menores, a fim de que a mãe auxiliasse o pai no trabalho ou na lavoura ou em outros afazeres e, posteriormente, enquanto adultas, esposas e mães, tiveram que acompanhar os maridos em busca de trabalho e melhores condições para criar os filhos. Hoje, mães com filhos criados, algumas já avós, voltam a buscar aquele sonho que estava esmaecido, mas, agora, de outra forma. Antes, até poderia ser para conseguir um emprego que lhes proporcionasse melhores condições de vida. Na atualidade, a volta a sala de aula não tem o sentido de “mudar de profissão”, mas de uma realização pessoal, o que deixa evidente a conquista de sua autonomia e a elevação da autoestima:

É que a gente era de família muito humilde e eu nasci numa fuma onde convivia com os índios e era muito difícil a gente sair de lá. [...] meu pai não conseguia entender que a mulher tinha também que estudar. Para ele, filha mulher não era pra estudar. Era pra cuidar de casa, ajudar os pais na lavoura. Assim a gente cresceu. Eu casei muito criança, com 13 anos de idade, sem estudar, sem ter nem infância. Eu não tive, assim, infância nenhuma. Nenhuma. Nenhuma. Fui ser mãe com 15 anos, não tinha tempo pra nada. [...] aqui em Mato Grosso, por muito tempo ainda vivíamos assim, de fazenda em fazenda. (ESTUDANTE PESCADORA III. ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

³⁹ BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Ou como descrevem sua infância e juventude outras pescadoras:

A gente não estudava, a gente trabalhava na roça com nosso pai. Eu vim estudar agora, depois que casei. [...] Meu esposo que tentava me ensinar eu fazer meu nome pra fazer a identidade. Ele fazia o desenho das letras do meu nome pra que eu seguisse pra fazer. (PESCADORA ENTREVISTADA IV. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

Assim segue a descrição da vida cotidiana a respeito dos estudos:

Eu tinha que ajudar minha mãe trabalhar. Minha mãe e meu pai pescava e a gente tinha que ajudar no sustento da casa. Plantar mandioca, tomate, pra comer. Ela tinha filhos e eu tinha que cuidar dos irmãos. Aquela luta era sofrida [...] Depois já casada fui pra Corumbá, meu marido também era pescador. Vivi uns tempos lá, depois vim para Cáceres. [...] Eu estava sempre em casa e o meu marido pescando, eu quase não ia pro rio, porque tinha que cuidar de outras coisas. (PESCADORA ENTREVISTADA V. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

São depoimentos que evidenciam a suspensão de seus sonhos e vontades, em razão da família e da necessidade premente de trabalhar para sobreviver.

Assinala Hall (2006, p.13): “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” Nessa concepção, Gentil (2005, p.60) ressalta: “As identidades se constituem [...] num processo contínuo de fazer-se e refazer-se a partir das experiências e significações.” Logo, a concepção de identidade completa que nos preenche e que carregamos desde nossa infância é uma ilusão, é apenas imaginação.

A educação se configura como uma das formas de identificação e pertencimento do ser humano à sociedade. A Educação de Jovens e Adultos, enquanto política, se configura como uma conquista permanente, independente do governo que esteja no poder, pois se trata de uma luta constante contra todo processo de exclusão social e violação dos direitos sociais, entre outros.

4.2.1 A organização pedagógica do curso para uma categoria profissional específica: entendimento quanto às especificidades do PROEJA-FIC

Como discutimos no livro de Paulo Freire, não se deve falar para os alunos e sim com os alunos. E assim era a coordenação conosco: falavam conosco. Houve união, companheirismo e solidariedade. Não precisava nos cobrar e fazíamos tudo para conseguirmos trabalhar bem com os alunos. (PROFESSORA ALFABETIZADORA I. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Dando continuidade à tentativa de atender aos objetivos da pesquisa, vamos tratar de um dos objetivos específicos: identificar de que maneira os objetivos do projeto Pedagógico do PROEJA-FIC foram implementados. Para essa análise, teremos como base o Projeto Pedagógico do Curso Formação Inicial e Continuada em Aproveitamento e Industrialização de Pescados Regionais Integradas às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, realizado em Cáceres com pescadores da Colônia Z-2 e comunidade ribeirinha.

O século XX trouxe inúmeros avanços que podem ser classificados como revoluções, entre elas, a tecnológica, que contribuiu para expansão da pesquisa e da informação. Mas, paradoxalmente, esse também foi um século que contribuiu para a ampliação das desigualdades sociais. E, nessa fila das desigualdades sociais, apesar de avanços na legislação em relação a garantias de direitos, convivemos com a marginalização de muitas crianças, jovens e adultos, homens e mulheres que foram alijados do sistema formal de educação e que, apesar de terem seus direitos fixados em lei, o acesso, permanência e conclusão de sua escolarização com êxito é um problema que ainda não foi resolvido, é um problema que precisa de muitos olhares e ações que contribuam para efetivação dessas garantias, de modo a diminuir as desigualdades sociais.

Uma instituição pública precisa ter como função principal atender aos objetivos para os quais ela foi instituída. Enquanto a saúde pública tem como princípio promover a saúde da população, a educação pública escolar tem por objetivo propiciar a cada indivíduo a formação integral e não apenas desenvolver competências e habilidades para desempenhar bem uma determinada tarefa ou atingir um determinado fim. Conforme análise de Paro (2010, p. 24): “Pensar o homem como objetivo da educação exige, antes de tudo, ter clareza a sua especificidade histórica. O que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes de tudo sua condição de sujeito.” E como sujeito, ele deixa de ser apenas um ser natural e adquire historicidade, a qual se faz nas relações estabelecidas socialmente. Ele pronuncia, cria e recria valores, mediante a realidade.

A educação, enquanto valor social tem na instituição escolar uma aliada para formar sujeitos ativos ou para formar sujeitos passivos, naquilo que Freire (2005) chamou de educação opressora ou bancária ou dialógica libertadora. É com esse olhar que buscamos analisar se os objetivos do projeto pedagógico do PROEJA-FIC foram implementados. Para tanto, trataremos de analisar como foi pensado e elaborado o Projeto Pedagógico do Curso, em articulação com a conversa com as educadoras alfabetizadoras, as entrevistas com as estudantes pescadoras e com a coordenadora geral do PROEJA-FIC.

Eu fui convidada a fazer parte do quadro de professores do curso, porque, segundo a coordenação do Município, preenchia os requisitos necessários para se trabalhar com a clientela atendida pelo projeto, porém, não possuía nenhuma experiência nesse sentido, e tudo que aconteceu pra mim foi um aprendizado novo, construído juntamente com os alunos. Acontece que foi uma experiência tão maravilhosa e fantástica, que me fez repensar toda a minha prática pedagógica e uma vivência de quase vinte anos, aprendi muito mais do que ensinei e descobri que não se tem idade para começar a ler e escrever, assim como é possível se reescrever uma história a partir do momento em que a pessoa demonstra interesse e força de vontade. (PROFESSORA ALFABETIZADORA I. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

De acordo com o ofício nº 40/2009, GAB/SETEC/MEC, é de responsabilidade das Prefeituras Municipais ou do Estado, através de suas respectivas Secretarias de Educação, pelo convênio firmado, elaborar, prévia e coletivamente, com a instituição da rede federal parceira, projeto pedagógico integrado único do PROEJA-FIC. Na especificação da importância de cada proposta de curso, o documento sinaliza para uma formação que respeite o estudante trabalhador do PROEJA-FIC, para além de desenvolver competências e habilidades para o mercado de trabalho. Na verdade, atenta para uma formação cidadã respeitando cada estudante enquanto sujeito de historicidade. Para efeito da apresentação de propostas em resposta ao convite, considera-se que a implantação envolverá as seguintes ações:

- A - Formação continuada de profissionais para implantação dos cursos PROEJA-FIC;
- B - Implantação dos cursos PROEJA-FIC;
- C - Produção de material pedagógico para os cursos PROEJA-FIC;
- D - Monitoramento, estudo e pesquisa com vista a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao PROEJA. (BRASIL, 2009).

A proposta do projeto PROEJA-FIC, segundo o ofício 40/2009, foi pensada para se realizar mediante uma estrutura técnica e pedagógica, antes e durante a implantação do curso, visando a não cair no imediatismo para resolver um problema de ordem política e social em curto prazo, que é o analfabetismo. Contemplava uma proposta de formação continuada, ensino e pesquisa, ao mesmo tempo. A formação continuada dos profissionais que participariam não só da implantação do curso, cooperando com sua execução, evidencia uma proposta de educação de adultos voltada não só para uma preparação para o trabalho; além dela, está a preocupação com a preparação para o exercício da cidadania, segundo o documento, a necessidade de uma formação continuada e permanente, levando em consideração as ações mais abrangentes de natureza política, pedagógica e

administrativa:

A formação continuada dos gestores, técnicos e docentes deve ser realizada, objetivando assegurar aos profissionais o aprimoramento para o exercício de suas funções, devendo garantir a (re) construção de conhecimentos voltados para: elaboração do planejamento, a construção da proposta pedagógica, a elaboração de material didático que contemple a integração entre EJA e Educação Profissional, a elaboração de relatórios; e a implantação, implementação e acompanhamento, e avaliação do projeto (BRASIL, 2009, p. 51).

Para a coordenadora geral do PROEJA-FIC, a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso foi solitária apenas na sua escrita, uma vez que sua execução contou com muitos sujeitos. Ainda informou que sua formação em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, uma especialização sobre educação de jovens e adultos e conversa com os pescadores sobre a possibilidade de implantação do curso de certificação de escolaridade e formação técnica aos pescadores foram importantes para elaboração do Projeto Pedagógico:

[...] num primeiro momento, que fique bem claro, a escrita do projeto não, o desenvolvimento do projeto foi feito de forma muito solitária. Agora, esse solitário tinha um embasamento também. Eu tinha feito parte do curso de especialização em PROEJA de 2007 e 2008. Então, a discussão sobre EJA integrado a um curso técnico a gente já tinha. [...] Então, na hora de elaboração do projeto, na verdade, o que a gente pensava era na comunidade de pescadores que não tinham acesso à educação formal. Mas nós ainda não tínhamos um conhecimento de quem eram esses homens e mulheres. Na verdade, o projeto foi atendendo aquilo que o edital exigia, mas eu penso que ele não tinha determinada sensibilidade, determinadas coisas que nós só percebemos durante o fazer. Aí tinha várias mãos. O fazer contou com a participação de muita gente. (COORD. GERAL DO PROJETO. ENTREVISTA. CÁCERES, (06/04/2016)

Elaborar um projeto para participar de seleção de um edital precisa conter o que é especificado no corpo do documento, mas exhibe implicitamente a concepção filosófica defendida pela instituição, através da equipe que o elaborou. A concepção filosófica está presente na definição dos objetivos, da justificativa, da valorização das experiências que trazem consigo os estudantes, da avaliação da aprendizagem, da metodologia ou na organização da matriz curricular do curso. Assim, na matriz curricular do curso de Processamento de pescado, mostra-se uma concepção crítica de educação. Conforme fica acentuado nos critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, descrito no projeto de curso:

A equipe envolvida com a educação de jovens e adultos deve ter a compreensão de que jovens e adultos não são atrasados em seu processo de formação, mas são sujeitos sócio-histórico-culturais, com conhecimentos e experiências acumuladas, com tempo próprio de

formação e aprendizagem. Nesse caso, há a necessidade para uma ressignificação da concepção de mundo e dos próprios educandos. O processo educativo deve trabalhar no sentido de ser síntese entre a objetividade das relações sociais e a subjetividade dos sujeitos, de modo que as diferentes linguagens desenvolvam o raciocínio lógico e a capacidade de utilizar conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos; possibilitar trajetórias de aprendizado individuais com base na referência, nos interesses do educando e nos conteúdos necessários ao exercício da cidadania e do trabalho; fornecer subsídios para que, a partir dos conhecimentos de mundo já acumulados, os educandos tornem-se cada vez mais ativos, criativos, autônomos e democráticos. (BRASIL, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO PROEJA-FIC, 2009).

A filosofia da proposta pedagógica do Curso PROEJA-FIC é propiciar aos educandos trabalhadores da pesca uma educação/formação crítica e emancipatória, ao propor aproveitar as experiências vividas que os educandos trazem, para, a partir delas, ir produzindo conhecimento científico, levando em consideração a formação integral dos mesmos. “Mas nem toda educação crítica é emancipatória, pois nem sempre a crítica leva em consideração a libertação do oprimido”, ressalva Freire (2005, p. 81), anunciando que “[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo”. Libâneo (2009, p. 172) faz referência a uma concepção de educação crítica, mas que é produtivista, por não ter em vista o homem real concreto vivido. Nessa concepção, “[...] a educação reforça a dominação da classe detentora dos meios de produção, reproduzindo a sociedade de classe.” Nela, a educação é condicionada pela estrutura socioeconômica: se esta for capitalista e excludente, a educação também será excludente. Ela é crítica, porque reconhece que a educação está ligada ao fator socioeconômico, todavia, é fatalista, não apontando saída para essa condição, não acreditando que a transformação só é possível pelo estado de opressão existente na sociedade, que faz com que o indivíduo se liberte, ou seja, como analisa Bauer (2008, p. 77): “Ninguém mais que o próprio oprimido será capaz de conduzir pela plena libertação, na medida em que conhece as mazelas e percalços da opressão.” Logo, a crítica anunciativa se torna reprodutivista, porque ela apenas reconhece, anuncia, mas não há transformação.

Na proposta do Projeto Pedagógico do Curso PROEJA-FIC está definido que uma de suas funções é fornecer subsídios para que, a partir dos conhecimentos de mundo já acumulados, os educandos se tornem cada vez mais ativos, criativos, críticos e democráticos, construindo sua autonomia. Assim, o objetivo de educar, aqui, passa por respeitar os estudantes sujeitos do próprio processo e responsáveis pelas ações por eles

assumidas, de forma individual e coletivamente. Acrescentamos, pois, que sentir sujeitos autônomos se pode dizer na organização das atividades sempre de maneira coletiva e participativa.

Ao elaborar o Projeto Pedagógico do Curso “Formação Inicial e Continuada em Aproveitamento e Industrialização de Pescados Regionais”, integrado às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, é possível observar que os objetivos convergem com os princípios de uma prática de educação transformadora, que constituem a pedagogia de educação popular, tendo como base uma prática pedagógica dialógica, numa relação horizontal entre educandos e educadores, com diferentes saberes e partindo de uma realidade concreta. Os objetivos estão assim apresentados:

- (A) Proporcionar à população ribeirinha o acesso à educação formal e à qualificação profissional aliada ao seu contexto social e práticas culturais;
- (B) Agregar valores ao produto pesqueiro, contribuindo para uma melhor qualidade de vida dos pescadores ribeirinhos, amadores e profissionais;
- (C) Trabalhar as questões ambientais como forma de conscientização da população ribeirinha na preservação do meio ambiente e preservação dos recursos pesqueiros;
- (D) Aplicar metodologias que valorizem o processo ensino-aprendizagem e minimizem a evasão escolar;
- E) 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. (BRASIL - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO PROEJA-FIC, 2009).

O primeiro objetivo do curso faz referência ao público a ser atendido pelo projeto; fica definido que atenderá à população ribeirinha, proporcionando o acesso à educação formal e à qualificação profissional. Significa ir além dos pescadores filiados à Colônia Z-2. Na fala da coordenadora geral do projeto PROEJA-FIC e ainda considerando que o edital nº 40/2009 definia que cada projeto poderia ter no mínimo três (3) turmas, com 25 a 30 alunos cada uma, é compreensível a preferência pelos pescadores, uma vez que a Colônia Z-2 contava com 527 associados, em 2009, sendo que 90% ainda não tinham completado a primeira fase do Ensino Fundamental. Ou seja, ao oferecer as primeiras séries dos anos iniciais de escolarização priorizando aquela comunidade de pescadores, o projeto estaria atendendo a uma parcela da população ribeirinha, bem mais ampla, conforme afirmou a coordenadora geral do projeto. Não foi uma definição fechada de só atender à Colônia Z-2: estava aberta a outros sujeitos que desejassem completar sua escolaridade, mediante o atendimento a alguns critérios quanto à forma de acesso ao curso,

conforme descrito no projeto pedagógico do Curso de Processamento de Pescado:

O curso atenderá prioritariamente pescadores ribeirinhos, amadores, e profissionais vinculados à Colônia de Pescadores, mas também buscará atender outros trabalhadores que não estejam inseridos no mercado de trabalho. (BRASIL, IFMT - PROJETO PEDAGÓGICO, 2009)

Nas nossas conversas com as estudantes, nos intervalos das aulas, durante a realização do curso, perguntamos certa vez a uma estudante que não era pescadora como ela teve informação sobre o curso. Ela me respondeu que tinha ido até a Prefeitura Municipal para saber se estava aberta inscrição de algum curso de curta duração, para melhorar seu desempenho profissional, e foi informada desse curso PROEJA. Disseram para ela que fosse até a Secretaria Municipal de Educação para obter maiores informações e, assim, ficou sabendo do curso.

Uma vez firmada parceria entre o Instituto Federal e a Prefeitura de Cáceres, ambas as instituições se dispuseram a divulgar o curso de forma intensiva, objetivando conseguir o maior número possível de alunos, pois, conforme o Decreto nº 40/2009, haveria um repasse financeiro ao Projeto, considerando-se:

4.6.1 - Valor máximo a ser descentralizado por turma de trinta (30) alunos prevista no projeto: sessenta e cinco mil reais (R\$ 65.000).

4.6.2 - Cada turma de PROEJA-FIC poderá ter, no máximo, trinta (30) alunos.

4.6.3 - Cada projeto apresentado deverá prever, no mínimo, noventa (90) vagas nos cursos PROEJA-FIC. (BRASIL, 2009).

O curso de Formação Inicial e Continuada em Aproveitamento e Industrialização de Pescados Regionais Integrados às Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi realizado com cinco turmas de estudantes trabalhadores, em duas etapas, começando em 2010 e com término previsto para 2013.

O convênio firmado entre o IFMT *campus* Cáceres com a Prefeitura, para implementação do projeto PROEJA-FIC, trouxe contribuições de continuação de estudos para muitos trabalhadores da pesca e outros que, por razões diversas, estiveram e permaneceram por um longo período fora da escola. Teve como área de interesse a qualificação profissional aliada ao seu contexto social e a práticas culturais, anunciando assim que é possível melhorar a qualidade de vida através da qualificação profissional. Essa é uma proposta que possibilita não apenas aos pescadores e ribeirinhos, mas a todos os que, mesmo continuando na sua profissão, podem nela encontrar condições para outras realizações que lhes proporcionem qualidade de vida.

A carga horária de 200 horas, destinada à qualificação profissional, contou com

cursos que discutiram formas de higiene e armazenamento do pescado e, ainda, o aproveitamento de algumas espécies de peixe que não agregam muito valor comercial com a venda *in natura*. Entre o que se propôs, ao elaborar o curso para pescadores sobre processamento de pescado, contando com o laboratório do Curso de Agroindústria do IFMT *Campus Cáceres*, foram organizadas oficinas para produzir hambúrguer, linguiça de peixe e outros embutidos, como proposta do segundo objetivo do curso, que consistiu em “agregar valores ao produto pesqueiro, contribuindo para uma melhor qualidade de vida dos pescadores ribeirinhos, amadores e profissional.”

Essa oficina de técnica de utilização de pescado de menor valor comercial contemplou o principal objetivo do curso, que foi agregar valores aos produtos pesqueiros, e ainda abriu uma discussão sobre outras possibilidades de organização dos pescadores para uma geração de renda de forma coletiva, numa relação de trabalho gestado por todos os envolvidos. Procurou abrir um diálogo, com os pescadores matriculados no curso, sobre o espírito do empreendedorismo e uma cultura solidária, com o propósito de capacitar os pescadores para a autogestão, com a intenção de buscar uma sustentabilidade econômica entre os pescadores e outros educandos participantes do PROEJA.

A pesca artesanal, ultimamente, pouco tem contribuído para melhoras de condição de vida dos pescadores, de forma isolada. Daí a necessidade de se discutir outro modo de produção, tendo a autogestão como uma prática que promove, segundo Sguarezi (2011, p. 7), “[...] um aprendizado coletivo que conduz à emancipação dos trabalhadores, a construção de outra sociedade e de outro mundo possível.”

Nessa perspectiva, segundo um conceito freiriano de vida e esperança, é que se movem nossas ações em busca de humanização, de modo a procurar, através das ações cotidianas, construir novas possibilidades de conviver e ser livre. Logo, pensar em construir junto um mundo mais humano passa por pequenas ações, como a possibilidade de uma nova alternativa na forma de realização de atividades produtivas, não mais solitária, porém, coletivamente, por meio da autogestão na economia solidária.

O terceiro objetivo do projeto pedagógico do Curso PROEJA-FIC foi: “Trabalhar as questões ambientais como forma de conscientização da população ribeirinha na preservação do meio ambiente e preservação dos recursos pesqueiros.” Em um curso de formação inicial e continuada, trabalhar com os profissionais da pesca, e outros, as questões ambientais como forma de conscientização da população ribeirinha na preservação do meio ambiente e preservação dos recursos pesqueiros implicava discutir com eles que são protagonistas de seus estudos e, assim, aconteceu: primeiro foi discutido

no coletivo, durante o encontro de formação com os educadores envolvidos no processo, começando com a preocupação que os educadores tinham com os sujeitos estudantes e sua história de vida, procurando respeitar seus conhecimentos empíricos, para, a partir deles, ir construindo juntos o conhecimento científico ligado à ecologia e aos efeitos que faz, de maneira interligada, ao planeta, os cuidados com o ambiente. Morin (2011, p. 40) destaca: “A humanidade do homem com a natureza não pode ser concebida de forma reducionista, nem disjuntiva. A humanidade é uma entidade planetária e biosférica.”

Se a humanidade é intrínseca aos homens e mulheres e estes estão ligados ao ambiente físico e cultural, optou-se por começar a trabalhar com as lendas sobre o rio, contadas de boca em boca, de sorte que, através desse processo investigatório, se pudesse ir construindo o material para trabalhar as questões ambientais. Nos encontros, discutia-se a educação numa perspectiva dialógica de educação de humanidades e de mundo; assim, isso terminou por ajudar na elaboração dos assuntos e atividades a serem trabalhadas com os pescadores estudantes, sobre preservação ambiental e, por conseguinte, dos recursos pesqueiros.

Partindo dessa concepção homem/mundo, principia-se a compreender que o ser humano não vive isolado em seu espaço, assim como o mundo não existe sem os seres que nele habitam – e os seres humanos são seres da natureza. De acordo com Freire,

[...] na verdade, já é quase um lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele, mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa - a natural e a cultural - da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente *interferidor*. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. (FREIRE, 1967, p. 41, grifo nosso).

Essa interferência tanto pode melhorar a vida no e do planeta quanto pode torná-la mais difícil, por diferentes causas; entre as que nos cabem, enquanto ser *interferidor*, é por nossas ações práticas que estabelecemos com a natureza não só de retirar dela nosso sustento e nossas necessidades de sobrevivência, mas em relação a acúmulos de bens materiais, gerados pela relação de exploração, entre outras. Por isso é que precisamos estar sempre atentos ao que nos é permitido fazer para a preservação da vida. É nessa simbiose de trabalho e vida que as educadoras buscaram, juntamente com os pescadores estudantes, fazer um trabalho pedagógico que consistiu na escuta e no diálogo:

As questões ambientais foram inseridas nos conteúdos e trabalhadas de forma a conscientizar os alunos, no sentido da preservação através do

diálogo, reflexão, discussões, palestras e vivências nos acampamentos, mostrando sempre que é possível conviver na natureza, retirar os recursos dela e também contribuir para que esses mesmos recursos naturais não venham a ficar escassos, pois o pescador depende do rio para sua sobrevivência. (PROFESSORA ALFABETIZADORA I. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

A metodologia utilizada pelas professoras do PROEJA-FIC consistiu em primeiro ouvir o que os alunos sabiam sobre como cuidar do rio, de suas barrancas, quais árvores são importantes para a conservação das barrancas e preservação dos rios. Essa escuta permeada por diálogo foi sendo tecida até chegar às matas ciliares e sua importância para a alimentação dos peixes. Nas rodas de conversas, ouviram os causos que conheciam ou o que ouviram contar de lendas dos rios, de maneira que foram reunindo materiais e propostas que resultaram em oficinas, onde sucatas, como garrafões de vinho vazios deixados às margens do rio, foram transformadas em obras de arte, das quais os pescadores estudantes foram os protagonistas.

Por conseguinte, com esse princípio de saber escutar e falar é que foi construída a metodologia aqui chamada por nós de “escuta e diálogo”, pelo fato de as educadoras não trazerem suas aulas e posições prontas, mas elas foram sendo construídas pela escuta dos relatos dos estudantes, das suas vivências e convivências com o rio e com a natureza. Esse conceito da escuta das vivências já foi definido como *otobiografia*⁴⁰, na pesquisa em Educação.

Outro objetivo do curso foi “aplicar metodologias que valorizem o processo ensino-aprendizagem e minimizem a evasão escolar.” Um objetivo, assim como os demais, desafiador e difícil de ser alcançado. Começaremos a discutir esse objetivo como quando terminamos os diálogos sobre a questão ecológica: com “a escuta e o diálogo”, muito trabalhados no Projeto PROEJA-FIC, visto que os estudos de Paulo Freire sempre indicaram os caminhos nos momentos de formação permanente dos educadores sujeitos integrantes do projeto PROEJA-FIC. Freire nos convida a uma reflexão enquanto educadores que somos e que muitas das vezes precisamos rever nossa concepção de vida de mundo e de educação. Essas concepções nos ajudam a refletir, como educadores, que

[...] respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Discrimina-se o menino ou menina pobre, a menina ou o

⁴⁰ O conceito de autobiografia se encontra no livro organizado pela professora Dr.^a Selma Garrido Pimenta, no capítulo “Para além do discurso, a escuta das vivências: uma investigação autobiográfica”, 2006, p. 93. O termo a *escuta das vivências* foi cunhado pelo filósofo Jacques Derrida e utilizado pelo professor Dr. Silas Borges Monteiro, docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em sua Tese de Doutorado sobre formação de professores, tomando como sujeitos de sua pesquisa as alunas do Curso de Pedagogia. O professor define *otobiografia* como escuta das vivências.

menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária não pode evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. (FREIRE, 1996, p. 120-121).

Respeitar na essência da ação que vejo e do que faço tem-se apresentado como uma das questões de uma abrangência dimensional importantíssima para o educador, nesse construir de humanidades existentes em cada ser humano.

Com base nesses princípios, as professoras realizaram o ato de ensinar e aprender, na concepção freiriana, procurando levar em conta que em todo ato de ensinar também se aprende e, logo, se valoriza o processo de ensino aprendizagem. Para Freire (1996), “[...] ensinar exige rigor metodológico, pesquisa e respeito aos saberes dos educandos e saber escutar.”

Durante o projeto, nós procuramos trabalhar com uma metodologia diferenciada, partindo sempre da realidade do aluno e de sua vivência, levando em consideração os conhecimentos prévios que já possuíam, procurando estabelecer uma relação entre teoria e prática, fazendo com que as aprendizagens pudessem de alguma forma ajudá-los nas atividades desenvolvidas na profissão [...] quando as aulas se tornam interessantes e prazerosas, o aluno volta e dessa forma não acontece a evasão escolar. E, durante o período do projeto, não tivemos uma porcentagem grande evasão e acredito que isso aconteceu porque, através do nosso trabalho, conseguimos despertar no aluno a vontade de continuar, apesar das dificuldades, cansaço e desafios enfrentados por eles. (PROFESSORA ALFABETIZADORA I. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Uma vez que, para trabalhar com estudantes adultos trabalhadores, antes de tudo, deve-se saber escutar, esse processo começa quando da apresentação da proposta do curso para os pescadores da Colônia Z-2. Segundo a coordenadora geral, várias propostas de curso de formação já haviam sido tentadas com os pescadores e nenhuma tinha obtido êxito e muito menos foram concluídas, trazendo descréditos aos estudantes trabalhadores da pesca:

Eu me lembro de nos reunirmos num domingo de manhã, na Colônia Z-2 de pescadores, para ter um diálogo com eles sobre a possibilidade do Instituto Federal ofertar um curso. [...] a verdade é que quando a gente chegou lá, eles olharam pra gente com descrédito enorme. Isso ajudou a gente repensar o caminho a tomar. [...] Eu lembro de um senhor que disse (isso foi significativo para mim): “Eu quero vir aqui, mas se o professor pôr tesoura em minha mão para eu ficar cortando papelzinho, eu não vou fazer isso de jeito nenhum.” (COORD. GERAL DO PROJETO PROEJA FIC. ENTREVISTA. CÁCERES, 06/04/2016).

Ao dialogar com os trabalhadores profissionais da pesca, tendo a humildade pedagógica de escutar a cada um que se propôs falar, fica evidente a dimensão pedagógica que estaria sendo construída juntamente com cada um dos pescadores – os quais se pronunciavam sobre o tipo de aula que não interessava a eles. Assim, o professor necessita se despir de intelectualidade para falar com quem ensina ao aprender. De acordo com Freire (1996, p 24): “Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos, mulheres e homens perceberam que era possível trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.”

Quando levado para roda de conversa entre as professoras alfabetizadoras o assunto de alfabetizar adultos, a questão consistiu em levantar quais foram suas reações pedagógicas, ao saber que iam trabalhar com adultos pescadores. As respostas apontam para uma preocupação com aquele estudante trabalhador que estava recomeçando, retornando à escola. E isso, para as professoras, o ato de respeitar a vivência de cada um e juntos ir buscando as melhores estratégias de ensino-aprendizagem, possibilitou a eles irem construindo a proposta de trabalho de maneira coletiva, viva e democrática:

Mas e, agora, são adultos e pescadores, como fazer? Isso me deixou apreensiva. Mas acabou que alfabetizar não tem receita! Você vai criando e conseguindo junto com eles. (PROFESSORA ALFABETIZADORA II. ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

Eu comecei trabalhar com a autoestima deles [...] Eu percebi que eles precisavam resgatar isso, sua autoestima. Eu tinha aluno de idade diferente, uns com 40 anos, outros com 50, 60, e tinha um aluno com 75 anos. Pra mim foi muito difícil. Tinha uns que não conseguiam avançar na escrita e na leitura. Eu comecei com o livro de Augusto Cury Nunca desista de seus sonhos. Conversei com eles e propus esse trabalho na sala e disse que todos poderiam conquistar seus objetivos na sala. Conversamos muito sobre os desafios que enfrentamos na vida. E, assim, começamos: lia uma página por dia na sala e cada dia um levava o livro para casa para treinar e eles liam na sala. Inicialmente, eu fiquei meio receosa de estar saindo fora do objetivo do projeto, mas depois vi que era esse o caminho, pois eles melhoraram a leitura. Para ler na frente, foi difícil, teve um senhor um dia na sala, um aluno: disse que ele aprendeu muito comigo. (PROFESSORA ALFABETIZADORA I. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Eu, por exemplo usei a tesoura para recortar mapas, eles queriam conhecer no mapa onde eles estavam, onde era Cáceres, outros Estados, e eu fui por aí. (PROFESSORA ALFABETIZADORA III. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

O professor, ao definir as concepções teóricas sobre conhecimento, aprendizagem e educação, fixa diretrizes para sua prática, ao mesmo tempo em que é na definição de sua prática que vai construindo suas concepções teórico-metodológicas, a exemplo do que

aconteceu com as professoras alfabetizadoras participantes do PROEJA-FIC. As percepções que as professoras tiveram, ao construir suas propostas metodológicas, tendo como referência os estudantes, respeitando a história que cada um produziu, ao longo de sua vida, através das relações sociais, contribuíram para uma proposta baseada em pesquisa empírica. Nessa condição, segundo Jardimino e Araújo (2014, p.150), “[...] a atividade investigativa torna-se um meio pelo qual o professor vai refletindo sobre a prática docente, aprimorando-a por intermédio das experimentações.” E, assim, colaboram de forma contínua, com uma metodologia diferenciada, pautada na escuta e na construção dos caminhos que poderiam percorrer para continuar construindo suas aprendizagens e possibilitando a permanência dos estudantes no curso; orientados pela confiança naquilo que era proposto, juntamente com o professor, fizeram de suas aprendizagens uma certeza de que são senhores de suas histórias.

Cabe dizer que o curso, que tinha previsão de 150 vagas, começou com apenas 60 estudantes inscritos – a coordenadora geral do projeto atribuiu isso à desconfiança que os pescadores, num primeiro momento, tiveram, a respeito de se o curso iria dar certo ou não. Mas, durante a realização do curso, os pescadores já matriculados foram comentando com os outros e também a Secretaria Municipal de Educação foi indicando às pessoas que iam até à Secretaria em busca de curso de curta duração, como explica uma das estudantes pescadora entrevistada:

Eu ia à Prefeitura procurar cursinho pra fazer. A moça que me atendeu perguntou se eu não queria estudar. Eu falei que era difícil eu voltar pra escola, com a minha idade. Foi aí que ela falou que tinha esse projeto voltado pros pescadores, mas as pessoas de baixa-renda também podiam entrar. Ela disse que seria uma entrevista lá na SEMATUR e eu fui. Cheguei lá, o professor Eliel me atendeu, fez minha matrícula e eu já fiquei estudando. (PESCADORA ENTREVISTADA V. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

Além do trabalho de divulgação feito pelos pescadores estudantes do PROEJA-FIC aos seus colegas na colônia de pescadores e o trabalho da Prefeitura via Secretaria de Educação Municipal – parceira no desenvolvimento do projeto –, outro fator de ordem técnico-pedagógica que cooperou para a presença de grande número de alunos no curso, aos nossos olhos, foi o calendário diferenciado. O calendário acadêmico do Curso Processamento de Pescado PROEJA-FIC foi elaborado respeitando-se o calendário da pesca, que vai de março a setembro, nos rios federais, entre os quais o Rio Paraguai, onde os pescadores em sua maioria ficavam acampados durante toda semana em um porto, nas barrancas do Rio Paraguai, e os professores se deslocavam até esses portos de pescas,

previamente definidos, para aula com os pescadores.

Para nós, ficou evidente que essas estratégias contribuíram para o sucesso do projeto e permanência dos estudantes no curso de Processamento de Pescado, séries iniciais, que teve um total de quatro (4) turmas e chegou ao término do curso com quinze por cento (15%) de desistência justificada (dois por falecimento, um por doença oftálmica, baixa visão e outros por mudança de cidade). Um total de 95 alunos concluíram o curso. Entre os fatores de permanência e êxito, podemos inferir a relação de escuta e respeito aos saberes dos estudantes, por parte de todos os envolvidos no processo. Ademais, destacam-se o compromisso e a dedicação com uma metodologia que considera os princípios da educação popular freiriana, por parte de professoras, equipe pedagógica e todos os servidores e instituições participantes do Projeto. Por outro lado, ressaltam-se o interesse e a participação dos educandos; na verdade, o ambiente das aulas nos acampamentos de pesca e outras atividades inerentes ao curso, realizadas extramuros escolares, além das experiências partilhadas com a comunidade atendida, são fatores que consideramos fundamentais para o êxito e o elevado número de concluintes.

O último objetivo específico do projeto pedagógico do curso consistiu em compartilhar, através da troca de experiências, os resultados obtidos na execução das práticas pedagógicas, fortalecendo a interação entre as Instituições envolvidas, os professores do PROEJA-FIC e a comunidade atendida.

Paulo Freire foi revolucionário em sua perspectiva sobre a natureza política da educação e radical, em suas convicções sobre o ato de ensinar e aprender, que, para ele, não se limita à pura função de transmitir ou transferir conhecimentos: trata-se de um processo de aprendizagens em que os sujeitos são pessoas de historicidade e, assim, ensinar e aprender é uma relação de movimento, de sempre estar sendo:

O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. A sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada. Da nossa maneira de ler o real. Se assim fosse estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado neste texto. [...] Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE 1989, p. 18-19).

Freire argumenta que o educador precisa estar em constante reflexão do que se

propõe realizar, junto ao educando, no ato de alfabetizar. Dentro de uma perspectiva de educação emancipatória, no processo de alfabetização, os temas ou palavras devem vir da própria experiência do alfabetizando, para ter como princípio desvelar o mundo e nunca pintar em cores ofuscantes a realidade.

Durante a realização do projeto PROEJA-FIC, a experiência com alfabetização de adultos foi apresentada à comunidade escolar em Cáceres, por ocasião da festa junina realizada no Instituto Federal *Campus* Cáceres, também no encontro pedagógico promovido em 2011, no *Campus* Cáceres, entre estudantes e professores do Curso de Especialização Saberes Pantaneiros, ofertado pelo IFMT *campus* Cáceres, em Poconé. No distrito de Vila Aparecida, por ocasião da tradicional festa da banana, os educandos estiveram presentes com *stand* divulgando todo o trabalho feito em sala por eles, juntamente com os educadores.

Uma experiência de educação exitosa deve ser anunciada e apresentada a toda sociedade na qual ela foi realizada. E o resultado do PROEJA-FIC foi anunciado ao país inteiro, quando concorreu e foi agraciado, em 2011, com o prêmio “Medalha Paulo Freire”, projeto de caráter cultural e educacional. O Prêmio “Medalha Paulo Freire” foi instituído através do Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, pelo governo federal. Entendemos que todos os objetivos propostos, no Projeto Pedagógico do Curso PROEJA-FIC Aproveitamento e Industrialização de Pescados Regionais Integrada às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, foram implementados, de maneira significativa.

4.3 Os múltiplos espaços de escolarização, na concepção de gestores, educadores e pescadoras educandas do PROEJA-FIC alfabetização

Era muito gostoso, porque todo mundo participava. Eu lembro que levantei de manhã, não esqueci até hoje, eu estava deitada lá no acampamento do Índio. Quem tinha suas barracas levou e colocou lá em volta dos pescadores que foram pescar. Levantei de manhã assim e o sol já estava saindo. Aí estava dona Isabel e ela olhou pra mim e me deu um lindo sorriso. E eu não esqueço daquilo. Eu pensei assim: "Vou levantar", porque com um sorriso daqueles. Falei com ela, e mais uma vez ela sorriu pra mim. Aí sim, na mesma hora eu já levantei e fui ajudar a arrumar a mesa, colocar os pães, para todos tomarmos café. Fui eu que arrumei. (PESCADORA ENTREVISTADA VI. ENTREVISTA. CÁCERES, 09/08/2016).

No primeiro capítulo, discutimos os conceitos de educação, educação formal, educação não formal, educação informal e educação popular. Aqui, faremos uma reflexão

sobre os espaços de realização da educação escolar, que não limitam apenas à sala de aula, considerando outros espaços como propícios para realização de aulas e projetos escolares com significado diferenciado, de sorte a ultrapassar a simples verbalização de informação, porém, priorizando a escuta, o diálogo e a troca de saberes entre educadores e educandos.

Se cada sujeito traz consigo aprendizados que se constroem nas relações estabelecidas, no processo de educação de adultos é fundamental respeitar a leitura da realidade de mundo dos educandos, visto que Pinto (2010, p. 90) argumenta que uma educação para adultos deve “[...] partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria etc.” Assim, pensar uma proposta pedagógica que leve em consideração o estudante sujeito-cidadão autor do processo de sua aprendizagem, deve considerar outros lugares para além da sala de aula como espaços educativos. Complementando o sentido de estudante enquanto sujeito-cidadão e o papel da instituição em ter em vista que sujeito pretende formar, Luckesi (2011, p.38) salienta: “Ser sujeito implica ser cidadão. São duas facetas da mesma realidade: o educando, uno e indivisível, simultaneamente sujeito e cidadão.”

Para tanto, é necessário, por parte dos educadores, uma visão pedagógica progressista, que considere o ato de ensinar um ato de vida e de transformação da vida. E, assim, é de responsabilidade das instituições de ensino, especificamente dos Institutos Federais de Educação, com ênfase para o Instituto Federal de Mato Grosso, elaborar projetos pedagógicos que tenham como princípio uma formação voltada para o cidadão sujeito trabalhador. É fundamental que o educar compreenda a missão dessa instituição e desenvolva metodologias que dialoguem com essa perspectiva.

Numa visão hegemônica, quando nos referimos à uma educação técnica profissional de qualidade, imaginamos um conjunto de propostas pedagógicas curriculares voltadas para preparação de mão de obra com qualidade, para atender ao mercado de trabalho. A Lei 11.892, de 29/12/2008, de criação dos Institutos, em seu art.7º e inciso I, destaca que são objetivos dos Institutos Federais: 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. Assim, a Educação Básica é prioridade para os Institutos Federais, e ofertar o PROEJA-FIC Formação Inicial e Continuada, como foi o caso do PROEJA-FIC Pesca, é uma forma de cumprir o que preconiza a lei de sua criação, com um diferencial: o de respeito à história de cada estudante trabalhador:

Eu tinha um aluno que não acreditava nas aulas, pois já tinha tido outros cursos que não deram certo, enfim, não acreditava que daria certo. Eu percebi que eu deveria trabalhar muito com a escuta. Eu escutava muito que eles tinham para contar e assim eles foram associando as aulas com a vida cotidiana deles. (PROFESSORA ALFABETIZADORA II. ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

Alfabetizar adultos trabalhadores requer dos educadores uma visão de que estes precisam aprender, partindo do saber construído ao longo da vida, sempre respeitando a realidade de cada um que faz parte do processo de escolarização. E a escuta é fundamental para conquistar a confiança. Essa realidade deve ser um guia nessa construção de aprendizagem, considerando outros espaços para além da sala de aula, em interação entre o formal e o não formal, na realização prática das atividades pedagógicas.

Com efeito, como Gohn (2005, 2011), compreendemos que a educação não formal não deve se sobrepôr à educação formal, menos ainda descaracterizar a natureza da importância formativa da educação escolar; o que precisa ser compreendido é que ambas contribuem para uma formação integral, constituindo como diferencial a centralidade nos sujeitos nela inserida enquanto educandos.

Escrevendo por um caminho de organização e participação, no qual o coletivo se sobrepõe ao individual, no processo educativo, Gohn (2011) afirma que a educação não formal se procede de forma coletiva, incluindo todos os cidadãos pertencentes a uma comunidade que ela define como educativa:

[...] a educação não formal tem um caráter coletivo, passando por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. O processo se ocorre a partir das relações sociais, mediadas por agentes assessores. [...] Assim as relações da escola com a comunidade educativa devem abranger não apenas os pais, os representantes dos alunos, professores e funcionários. Deve abranger também os sindicatos da categoria, as entidades de moradores do bairro onde a escola se localiza etc. (GOHN, 2011, p. 111).

A realização do projeto PROEJA-FIC, em Cáceres, no período de 2010 a 2013 contou com significativas contribuições, além do coletivo de educadores (incluindo professores e servidores do IFMT *campus* Cáceres e Secretaria Municipal de Educação), da colônia de pescadores Z-2, à qual os estudantes pescadores estavam associados. Os muitos encontros de formação pedagógica ou trocas de experiências, nas rodas de conversas, foram de uma riqueza ímpar, com a participação dos educadores que integravam o PROEJA-FIC, em Cáceres, como no distrito da Vila Aparecida, e convidados.

Em um desses encontros da equipe pedagógica, constituída por pedagogos e técnicos em assuntos educacionais da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso, estive presente no momento de formação continuada com os educadores, os quais não falaram para os educadores, mas com os educadores. Nessa conversa, todos era ouvidos, inclusive o motorista que trouxe a equipe pedagógica participou ativamente da conversa, na roda com os educadores. E, também nesses momentos, os coordenadores mais ouviam e, quando necessário, apresentavam suas opiniões acerca do assunto debatido ou da escolha dos livros para nortear os encontros de formação. Uma das pessoas que muito marcou esses momentos especiais de formação foi o professor e pesquisador da área de movimentos sociais Luiz Augusto Passos⁴¹, que, na sua sabedoria, desenvolveu a paciência de respeitar os saberes e tempo do outro – ou do irmão, como ele costuma denominar o outro. Um educador na essência do termo, pois, ao receber o convite para contribuir com sua conversa com os professores e educandos, ele o aceitou de imediato, contudo, demonstrou que prefere estar bem próximo daqueles com quem vai dialogar e quis ficar hospedado em casa de alguém do Projeto, e vez de em um hotel. Isso, para nossa compreensão, é a vivência de quem estuda e acredita na convivência humana, que muito cooperou para que cada sujeito que fez parte do processo caminhasse com confiança e esperança em um fazer educativo vivo, o qual muito significou, ao assim escrever:

Tive uma grande aula com estas pessoas. Pessoas idosas cheias de coragem, força e valentia. Mantiveram um tempo cuidadoso para me estudar, e ver se era confiável. E havia uma comunhão que é corporal - Merleau-Ponty me ensinou isso. Uma comunhão biótica que nos dá a certeza de podermos compartilhar porque o campo é confiável. (PASSOS, 2010, s/p.)

O PROEJA-FIC buscou realizar as atividades escolares respeitando o trabalho dos estudantes pescadores, criando um calendário escolar diferenciado, que atendesse à necessidade daqueles trabalhadores. A pesca profissional requer do pescador período e horário diferenciado de trabalho, de modo que ele pesca durante o dia e à noite, entre os meses de março a outubro, período em que os rios estão povoados pelos cardumes de peixes e a pesca é liberada. Entre os meses de novembro a fevereiro, período da

⁴¹ Anton Makarenko incluiu na vida da coletividade educativa todas as relações e tipos de atividade representativos da sociedade democrática, por esse motivo, o uso do termo *coletivo de educadores*, incluindo o Professor Luís Augusto Passos, que coordena o Grupo de Pesquisa em Movimentos Sociais e Educação (GPMSE) e o Grupo de Estudos Educação & Merleau-Ponty (GEMPO), que tem experiência na área de Epistemologias da Educação, Psicologia da Educação, Educação Popular, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e movimentos sociais, movimentos sociais e educação, fenomenologia merleau-pontyana, educação popular freiriana e antropologia educacional, e que contribuiu com um diálogo com os pescadores e servidores do IFMT.

reprodução dos peixes de água doce, conhecido como período da piracema, a pesca é suspensa nos rios de Mato Grosso. Pescar e estudar ao mesmo tempo fez com que estudantes e instituições envolvidas no processo tivessem uma atenção diferenciada e sensibilidade para realizar a proposta de escolarização, e o calendário escolar foi um dos desafios. Para a coordenadora geral do PROEJA-FIC, a possibilidade viável de o projeto funcionar era organizar de forma diferenciada os dias letivos, e assim se elaborou o calendário escolar respeitando o calendário da pesca, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases, na qual assegura que a

[...] organização do tempo escolar de cada escola deve levar em consideração a realidade, a região e a estrutura de cada instituição e dos alunos. Por exemplo, em regiões onde a maioria da população, o que engloba os alunos, trabalha na área rural, o calendário escola deve levar em conta as épocas de safra e entressafra. (LDB 9394/96, art. 23, §2º, p. 11).

O tempo é referência em uma instituição escolar, pois é através dele que se realizam todas as atividades de ensino. E o tempo é marcado pelo calendário escolar, sendo um documento legal que precisa ser aprovado pelo órgão oficial que a mantém. É através do calendário que toda a comunidade escolar tem contato com a programação de ensino e cultural. O calendário escolar pode e até deve ser elaborado ouvindo-se toda a comunidade escolar, mostrando seu caráter democrático e motivador de reflexões coletivas, diferente de quando é apresentado aos pais e alunos já aprovado, sem ouvir a comunidade. Entretanto, enfatiza Linhares (2003, p. 22): “Vale a pena atentarmos para tantas concepções de tempos, como uma forma de evitarmos uma submissão há um tempo linear e seriado que organizou a escola.” Essa concepção, mesmo que timidamente, vem sendo ampliada em decorrência das transformações sociais e tecnológicas que ocorreram, entre as quais outras formas de tempo em que a escola tem trabalhado. Continua Linhares (2003, p. 23): “Percebemos a abertura de tempo virtual, tempos lúdico e estético [...] que pedem compartilhamento para aprender e ultrapassar desafios postos pela atualidade.”

A coordenadora geral do projeto PROEJA-FIC afirma que a elaboração do calendário diferenciado foi uma ação coletiva, em que todos os alunos e as professoras foram ouvidos. Quando as professoras aceitaram trabalhar no projeto, elas já sabiam que iria ser assim: ajuste na carga horária, formação continuada, realização de aulas nos finais de semana e nos acampamentos de pesca. Foi um desafio:

Dá pra fazer diferente, principalmente com jovens e adultos trabalhadores. Quando você tem possibilidade de fazer isso, você não se dá o trabalho. O edital não engessava, dava possibilidades de um

trabalho diferenciado, inclusive com parceria. O que engessava era a gente não ter a coragem de fazer um trabalho diferenciado. (COORD. GERAL DO PROJETO. ENTREVISTA. CÁCERES, 06/04/2016).

As aulas nos acampamentos aconteciam de uma forma diferente das que ocorriam na escola, por uma série de fatores que pudemos observar na fala das alunas pescadoras e das professoras. Também eu pude notar os diferenciais do fazer pedagógico, em um acampamento de pesca, por ocasião das aulas em que estive presente. Para as professoras alfabetizadoras (durante a roda de conversa), a aula em outros espaços teve como destaque a proximidade delas com os estudantes não apenas na realização das atividades pedagógicas, conforme a matriz curricular do curso, mas pelas próprias condições do lugar ao ar livre, permitindo uma maior aproximação entre professoras e estudantes:

Era improvisado na questão material, não tinha cadeira, planejávamos e às vezes tínhamos que improvisar. (PROFESSORA ALFABETIZADORA I ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Era muito junto, assim que terminávamos as aulas, fazíamos almoço e depois íamos conversar, contar caso. (PROFESSORA ALFABETIZADORA III. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Trabalhávamos com roda de conversa, ouvíamos a história deles, os casos eram tantos que ficávamos a tarde toda, às vezes, ouvindo. (PROFESSORA ALFABETIZADORA II. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Esse estar junto ganha um sentido diferente, não apenas como colegas da pesca, mas também como colegas de sala de aula, de estudo. E tanto se tornaram mais próximos e iguais, no dia a dia, em que o olhar para o outro começa a ser diferente e, acima de tudo, o falar deixa de ser apenas som pronunciado num monólogo, evitando a educação bancária, que, em muitos casos, trava o diálogo. Isso só foi possível pelo processo de humanização baseado no amor entre os homens.

Uma das pescadoras alunas do PROEJA-FIC (PESCADORA II) disse, durante a entrevista: *“Depois do PROEJA-FIC, dava bom dia, seja colega que estudou junto, seja que não estudou. Como eu passei a entender melhor das coisas, conhecer melhor as coisas, aí pra mim tudo eram meus amigos. Estava tudo num barco só.”* Assim pactuando, essa compreensão de estar junto é muito mais que estar próximo, quer fisicamente, quer geograficamente, é estar próximo pelo amor, pelo outro, pela causa, que se resume em humanização, no encontro entre iguais:

Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial. Sendo ele o encontro no qual a reflexão e a ação indissolúveis daqueles que

dialogam se voltam para o mundo a ser transformado e humanizado, não pode se limitar ao fato de uma pessoa “depositar” ideias em outras, como também não pode se transformar uma simples troca de ideias, que “seriam consumidas” por aqueles que estão conversando. [...] O diálogo não pode existir sem um amor profundo pelo mundo e pelos homens. A nomeação do mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não estiver plena de amor, que é, ao mesmo tempo, o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. (FREIRE, 2016, p 135-136).

Nos momentos de realização das aulas, nos acampamentos, a proximidade era de uma boniteza de se ver: acenos aos que estavam chegando aos barcos, para a aula, estudantes e professoras num estar se fazendo na realização das atividades pedagógicas, nas suas práticas de trabalho, onde eram feitos convites às professoras para pescar nas barrancas do rio, após o almoço, nas rodas de conversas na varanda das clareiras que se faziam por entre as enormes árvores que ornamentavam aqueles acampamentos:

Quando era definido em qual acampamento seria a aula, nós já ficávamos esperando pra ver como seríamos. As pessoas já chegavam gritando ainda no barco. Quem recebia já estava esperando. Sempre levávamos coisas para quem nos recebia, ele ajudava. Era uma alegria, um lazer. Quando foi no meu acampamento, me senti feliz, alegre. Sentia que estava vivendo uma vida, sabendo que a gente existe. Bom demais. (ESTUDANTE PESCADORA IV. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

Esse movimento de celebração da vida e do amor, exposto na amizade manifesta pelo ato de aprender com as professoras e estar com eles, transformou as aulas nos acampamentos na melhor receita de estar se fazendo, enquanto homens e mulheres como seres inconclusos, todavia, com um caminhar em busca de estar com o outro, onde o amor e o respeito se constituíram como ingredientes na vida desses homens e mulheres que tiram seus sustentos do rio, através da pesca. Realmente, uma aventura em aprender, ensinar e aprender:

Foi bom, uniu bastante, muitos que não conheciam o acampamento do outro passou a conhecer. Cada vez era no acampamento de um amigo. Melhoraram, as pessoas passa a ser mais respeitado nos acampamentos, que agora é ceva, cada um respeita o direito do outro. Passou a ter conhecimento, passa e sabe que é acampamento de fulano. (PESCADORA ENTREVISTADA IV ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

Muitas vezes, a estruturação da matriz curricular dos cursos prevê disciplinas com fins de propor que o estudante adquira o hábito do estudo, da pesquisa, da formação para o trabalho e a cooperação, entre outras finalidades. Mas, quando se está a definir a forma como serão desenvolvidas essas propostas, centram suas aulas em quatro paredes, com

inúmeros recursos tecnológicos importantes e necessários, entretanto, que frequentemente não conseguem fazer com que os estudantes sintam o quanto é vivo um determinado conteúdo. As barreiras se quebram entre os estudantes, entre professores e estudantes, quando estamos em outros espaços. Em especial, quando esse espaço é o espaço do estudante, o qual ele conhece e domina, como foi o caso dos acampamentos de pesca, isso o torna, além do espaço de trabalho, um espaço de estudar, de aprender, espaço de convivência entre os pescadores estudantes.

Conforme fica evidenciado nas vozes das pescadoras, das professoras alfabetizadoras e da coordenação geral, um projeto de curso para formação inicial ou continuada, para estudantes jovens e adultos, necessita ser elaborado com eles, de forma que todos os envolvidos no processo saibam seu compromisso com o tipo de transformação que está sendo pretendido, com a educação. Na concepção de Freire (1996, p. 103), é fundamental a coerência naquilo que acredito. “Tão importante [...] quanto o ensino dos conteúdos é o meu testemunho ético ao ensiná-los. [...] é o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feito’ que busco superar com ele.”

Para adultos que, por diferentes razões não completaram a primeira fase de sua escolaridade, na idade adequada, segundo a legislação, enquanto crianças ou adolescentes, e que agora, na condição de trabalhadores, maridos esposas, pais, mães e avós, voltam para sala de aula, o sentido da escolarização em sua vida é outro. O sentido que atribuem ao seu aprendizado está relacionado com sua cotidianidade. Assim, a prática do professor deve estar embasada no respeito à leitura de mundo do estudante.

Vale (2001, p. 68) afirma que “[...] o saber é importante e tem que ser constantemente buscado como instrumento de ação pelo educador [...] a posse do saber formal não o autoriza a negar, a sobrepor - se [...] a um saber já existente na prática de vida dos segmentos populares.” Essa assertiva ajuda na elaboração e execução de projetos de aulas de forma viva, para estudantes vivos, sujeitos de sua cidadania, que estão na caminhada da vida e necessitam ver e sentir o resultado do que estão estudando, na sua prática diária, e sejam respeitados enquanto estudantes e trabalhadores. Sua condição é de sujeito e nunca de objeto, diante ao seu aprendizado escolar:

O sucesso do programa também se deve à flexibilidade com que os alunos eram compreendidos. Tanto por nós, professoras, como pela coordenação. Conversávamos muito sobre a importância da presença deles em sala, mas, quando tinham problemas, avisavam. Faltavam um ou dois dias, mas não desistiam. Teve o caso de um aluno que ficou com tuberculose, mas ele não queria desistir e não desistiu. Estudou em casa e, quando ficou bem de saúde, ele retornou e terminou o curso. Assim,

cobrar presença com amorosidade e incentivo, eles não desistem. Cobrar, mas entender que eles estão cansados e era assim. “Hoje eu estou cansado, não tenho condição de fazer toda atividade...” – e nós compreendíamos e assim eles se sentiam no compromisso de não faltar, porque tinha o nosso respeito. (PROFESSORA ALFABETIZADORA II. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

O respeito é condição para se estabelecer uma convivência tendo como base o diálogo, de sorte a construir junto com o estudante um projeto de educação que leve em consideração outras possibilidades, não só de organização curricular, mas de fazer a junção entre a educação formal com a educação não formal e, assim, vir a ser uma educação popular. A escola pública enquanto uma escola de educação popular comunitária precisa estar comprometida em seus projetos com os interesses da classe trabalhadora:

[...] podemos considerar como experiências de educação popular comunitária aquelas que, de maneira articulada, os eixos do produtivo, do organizativo e do educativo. Os campos de ação da educação popular comunitária podem ser tanto a escola formal, como a educação não formal, as organizações econômicas populares, a educação municipal, as escolas produtivas e mesmo as microempresas, os movimentos populares e sociais etc. (GADOTTI, s.d., p. 16).

Por isso, conhecer outros espaços que proporcionem aprendizagens, como foi organizado o calendário escolar baseado no calendário da pesca nos rios de Mato Grosso, foi importante. A realização de atividades culturais pedagógicas, como selecionar filmes para fomentar discussão em sala sobre conteúdos trabalhados e ainda organizar festas folclóricas, como expressou uma estudante pescadora, é, além de um aprendizado capaz de servir como conteúdo de sala em aula, pode ser ainda visto como movimentos de cultura:

Foram muitas: a festa da banana foi uma experiência muito boa, que até, então nós nunca tinha ido. Foi a primeira vez que a gente foi nessa festa. Essa festa foi lá na Vila Aparecida. A gente reuniu com um pouco de aluno de lá, que já estava lá também e que estudava na Vila Aparecida. Só mesmo pra poder festar. E outra que foi legal demais também, foi quando fomos para Cuiabá. Fomos assistir uma palestra e falamos sobre o prêmio que o PROEJA-FIC recebeu, “A medalha Paulo Freire”. Mas, para mim, a melhor de todas foi a quadrilha na colônia dos pescadores. Foi assim: a gente fez os arranjos, a gente mesmo que preparou, enfeitou as nossas roupas, e aí o negócio que a gente treinava pra dançar assim: par: o noivo a noiva e cada um com seu par e quem narrou a quadrilha foi o Eliel, eu acho, já nem lembro direito, eu só queria dançar. (ESTUDANTE PESCADORA III. ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

Fazer aula na casa dos estudantes, por solicitação destes, com os colegas da sala, deixa à mostra o carinho que se estabeleceu na convivência e estar juntos, conhecer o espaço da casa do outro, além de troca de experiências nas conversas, no conhecer de

maneira prazerosa o outro, fora do espaço de sala de aula e do trabalho, mas dando continuidade às atividades escolares e reforçando a convivência. Conhecer a casa do colega, o acampamento e até o fato de ter liberdade de cozinhar, usando o espaço do outro, configuram outras possibilidades de fazer educação formal com a educação não formal ou educação social, num processo de formação humana. Na conversa com as alunas pescadoras entrevistadas nesta pesquisa, o que fica evidente é que os estudantes aprovaram estudar em outros espaços, com um diferencial, o da convivência amorosa entre colegas:

Foi uma maravilha, porque nem todo mundo podia tá na aula na sexta, aí a aula de campo, na beira do rio, embaixo das árvores, o pescador estava lá. Parece que até abre mais um pouco, porque ali você está na natureza, está limpo ali... Parece que eu aprendia mais. Estudar na casa dos colegas, em vez da sala de aula, a convivência foi boa demais. Mas na casa das pessoas foi mais puxado. Foi mais aula técnica, mais tira dúvidas das aulas anteriores, foi isso. Teve casa que a gente teve condições de almoçar. Teve suco, teve de tudo. Era bom demais. Às vezes, tinha condições de se reunir o grupinho pra trocar ideia, três aqui, quatro ali, trocar as ideias, porque não é todo mundo que pensa a mesma coisa. Era assim, foi isso. (ESTUDANTE PESCADORA III. ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

Gohn (2014, p. 47), em uma concepção pedagógica emancipadora, define educação formal como “[...] aquela recebida na escola via matérias e disciplinas, normatizada.” E a não formal “[...] são os saberes e aprendizados gerados ao longo da vida, principalmente em experiências via a participação social, cultural ou política em determinados processos de aprendizagens, tais como em projetos sociais, movimentos sociais etc.” A autora menciona que, para que se delineie um programa de articulação da educação não formal com a educação formal, sob a perspectiva emancipatória e com uma amplitude maior, ele não pode ser pontual ou experimental, só para algumas escolas; deve ter diretrizes mais gerais. A estudante pescadora avalia que as aulas nos acampamentos de pesca foram boas; a nosso ver, ela diz isso por duas razões: primeiro, porque nem todos os pescadores podiam estar presentes todos os dias e nem nas sextas-feiras, quando vinham para a cidade vender os peixes. Ao fazer essa avaliação, fica evidente que a instituição que se propõe ofertar para comunidade a educação de jovens e adultos precisa ter condições para ofertá-la. E isso depende de condições financeiras e disposição para conseguir fazer parcerias, pois os que procuram essa modalidade de ensino, em sua maioria, são trabalhadores e nem sempre conseguem adequar o horário de trabalho para atender ao horário escolar. A partir de 2008, foram criados em Mato Grosso os centros de educação de jovens e adultos, os CEJAS, por meio do Decreto nº 1.123, de 28/01/2008, cujas finalidades eram, conforme estabelece o Art. 2º, “[...] constituir identidade própria para

essa modalidade de ensino e oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreenda a Educação Formal e Informal integrada ao mundo do trabalho ao longo da vida.” O que precisa ser discutido com a sociedade é se o CEJA vem atendendo ao que preconiza o Art. 2º do referido decreto. A segunda razão seria a importância de incluir outros espaços e tempos no processo de ensino. Toda mudança instiga curiosidade, o que está por vir, o que vai desvelar e, como disse a pescadora: “A aula de campo, na beira do rio, embaixo das árvores [...] Parece que eu aprendia mais.” Como Gohn afirma, a educação não formal precisa deixar de ser uma oferta diferenciada de modo pontual, como projeto-piloto que nunca se amplia para outras instituições.

O projeto PROEJA-FIC ousou distribuir a carga horária curricular de 1.400 horas do Curso de Processamento de Pescado em tempos e locais diferenciados, essa estratégia metodológica, não foi apenas para garantir que o IFMT tem por vocação inovação pedagógica /tecnológica, mas porque os sujeitos trabalhadores contemporâneos e reais precisam ser respeitados e atendidos com uma educação capaz de proporcionar as condições de ele aprender a ler e escrever para assim desempenhar melhor o seu trabalho de pescador. Esse trabalhador precisa de uma educação pragmática, mas que também dê sentido ao seu mundo, que melhore a sua qualidade de vida, fortaleça sua visão política e sua condição humana.

Quando perguntado às estudantes pescadoras se seu trabalho exige que elas saibam ler, escrever e contar, a resposta foi positiva. A estudante pescadora entrevistada III afirma: *“Eu pescava, mas não tinha condições de saber dividir e somar as coisas. Valeu a pena demais”*. A estudante pescadora entrevistada IV acrescenta que a leitura e a escrita e também saber fazer contas faz falta: *“Porque a gente tem que preencher ficha, vender o peixe, saber quanto a gente vai receber, quando deu, quanto gastou o gasto da pescaria. Tem que ter tudo o gasto, pra ver se a gente tem lucro, ou se a gente não tem.”* Assim, o saber ler, escrever e contar, para atender às necessidades técnicas de trabalho do pescador, foi imprescindível, contudo, não foi só isso. A possibilidade da convivência, do sentimento de pertencimento e da acolhida como sujeito fica latente nas respostas das pescadoras: as ações de comunicação e as tecnologias promovem aproximação das pessoas e as formas de aprendizagens são diversificadas. Nesse sentido, Gadotti (2005, p. 3) reafirma que “[...] as novas tecnologias de informação criam novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos.” A interação entre os saberes produzidos em diferentes espaços e intencionalidades tendem cada vez mais a convergirem, de sorte a contribuir com a formação integral, a qual precisa

ser levada em conta, ao se tratar de educação necessária para todos os seres humanos.

Acreditamos em uma educação social, uma vez que o objetivo da educação é promover a realização pessoal e o desenvolvimento social, numa visão planetária. Todos nós, seres humanos, não devemos nos desobrigar de nossa responsabilidade, no sentido de conceber o mundo de forma ampla, na sua diversidade, não apenas no espaço geográfico em que convivemos, mas numa comunidade única, planetária:

O ser humano deve assumir a responsabilidade de garantir a sobrevivência dos demais, isso pelo fato do seu poder pelo dever. Ele deve viver consciente de que é responsável pelos outros. Isso gera a noção de que fazemos parte de uma comunidade única, global e, portanto, temos deveres para conosco mesmo e para com todos os demais seres vivos e naturais. (ZUBEN, 2010, p. 75).

O termo *educação social*, para nós, não é uma denominação nova, mas aqui o utilizamos para fazer referência à necessidade da junção da educação formal e não formal, visto que ambas se complementam e sua referência é a construção em sociedade, num coletivo. Martins (2016, p. 44) menciona: “Pelo que se observa historicamente, a educação é socialmente determinada e determinante das relações sociais.” Na contemporaneidade, o papel da educação escolar não deve ser de reprodução do capital, porém, de fato, de cooperação para uma convivência melhor, através de uma cultura de sustentabilidade humana.

Na percepção das pescadoras pertencentes ao Proeja FIC e manifesta na fala da estudante pescadora III fica marcado o quanto precisa-se estar presente , juntos acolhendo numa convivência de amorosidade.

Cada vez que eu chegava à sala que faltava um colega, fosse como a gente colocasse a janta da mesa ali e eram quatro pessoas, mas faltou um, sobrava aquele prato. Então, assim era a convivência. Todos os dias que eu chegava, eu olhava todos pra ver quem faltou, quem não faltou. Eu podia não saber o nome, mas eu via se a cadeira estava vazia. É tipo que faz parte da família da gente. Por mais que a gente não se falasse toda hora com todos, mas se tiver 10 pessoas numa sala, às vezes você não vai, assim, se dar com todos da mesma forma. Um é diferente do outro, mas a gente sentia falta. Por mais que era uma pessoa que não estivesse conversando conosco o tempo todo na sala de aula. (ESTUDANTE PESCADORA III. ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

As observações feitas pelas educandas pescadoras, acima referenciadas, demonstram o quanto o conviver foi importante para elas e também para o grupo. Isso criou uma solidariedade, um sentimento de pertencimento. E ainda evidenciou que outros espaços e outras formas de aprendizagens são necessárias, para uma educação

emancipatória.

Isso fica claro nas respostas das estudantes, que, em seus depoimentos, vêm confirmando a importância da convivência para o aprendizado. A convivência em outros espaços, como foi o caso do porto de pesca, as festas de santos e de tradições da comunidade e mesmo a casa dos estudantes foram espaços significativos para o ato de ensinar e aprender. O Projeto PROEJA-FIC, com o Curso de Processamento de Pescado, fez diferença para aqueles sujeitos profissionais da pesca, trabalhadores, que exerceram seus direitos de sujeitos, no processo de sua escolarização, a qual funcionou como elemento articulador para autonomia dos envolvidos no projeto, enquanto estudantes.

É perceptível no olhar, na fala das trabalhadoras, mulheres sujeitas da pesquisa, os reflexos da escolarização como elemento articulador da autonomia e realização pessoal. Realçar os reflexos da escolarização como elemento articulador da autonomia e realização dos sujeitos da pesquisa é o elemento que elegemos para concluir a presente pesquisa.

4.3.1 Os reflexos da escolarização como elemento articulador da autonomia e realização dos sujeitos da pesquisa

Cada vez que eu escrevia, eu sentia que eu estava aprendendo cada vez mais. Uma vez, eu disse para ela, no ditado, a palavra cidadania, pois eu já sabia o que era. (PESCADORA ESTUDANTE IV ENTREVISTA. CÁCERES, 08/08/2016).

Neste subitem, trataremos da alfabetização como elemento articulador da autonomia conquistada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, propiciada no Curso de Processamento de Pescados de Água Doce, do PROEJA-FIC IFMT *campus* Cáceres, em parceria com a Prefeitura de Cáceres, através da Secretaria Municipal de Educação daquele município.

Um dos grandes defensores da beleza que reside no ato pedagógico que vai além do ensinar e aprender, mas de estar se fazendo o tempo todo com o outro, nos lembra de que, antes de ler a palavra, o estudante precisa ler o mundo, ou seja, a leitura do mundo precede a leitura das palavras. Nessa perspectiva, Freire (2016) esclarece sua percepção sobre educação, ao afirmar que

[...] a vocação do homem é ser sujeito, não objeto. Na falta de uma análise do contexto cultural, corre-se o risco de realizar uma educação engessada, sobrecarregada - por conseguinte, inoperante... Se que não está adaptada ao homem concreto, ao qual destina. [...] Cada homem está situado, datado, no sentido de que vive numa época determinada, num lugar determinado, num contexto social e cultural preciso: “o homem é

um ser com raízes tempo-espaciais”. [...] Em palavras mais exatas, para ser um instrumento válido, a educação precisa ajudar o homem, a partir de tudo o que constitui sua vida, a se tornar sujeito. (FREIRE, 2016, p. 67).

Trabalhar a leitura e a escrita, numa perspectiva da conquista da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo, requer do educador, também tomado de posição política, ajudar os estudantes a viver melhor o presente. Lukesi (2011) provoca os educadores, no sentido de uma tomada de posição referente ao foco em que se dão as atividades pedagógicas. É preciso provocar os estudantes como seres humanos, para que desenvolvam a percepção de cuidar de si, dos outros e do meio ambiente, para um conviver melhor:

Importa ajudar nossos educandos a fazer contato consigo mesmo, seu corpo, suas sensações, seus sentimentos e entendimentos, o que quer dizer conhecer-se e, conhecendo-se, forma-se e transforma-se. Em síntese, “tomar posse de si mesmo”. A autoconsciência é um recurso fundamental para nos conhecermos e termos domínios sobre nós mesmos, assim como sobre nossos atos. [...] Em nossas escolas temos oferecido os conteúdos científicos, culturais e artísticos, mas temos investido pouco em sua educação como pessoas, como sujeitos. (LUKESI, 2011, p. 33).

Essa crítica à educação hegemônica nos faz pensar sobre a importância de uma educação na qual estudante e professores se tornem partícipes, sujeitos, sujeitos em movimento, a fim de construir suas aprendizagens. Isso implica desenvolver um olhar diferenciado sobre as formas de elaboração e desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Deve ser uma proposta planejada como instrumento que venha a contribuir com as tomadas de decisões e permitir autonomia e realização para a vida dos sujeitos. A fim de que isso fosse possível, no desenvolver do projeto, sem se tornar um clichê, o “respeito e a escuta” foram duas ações pensadas e de que as professoras lançaram mão. Essas ações vieram ajudar na elaboração de proposta pedagógica que tivesse sua centralidade no educando enquanto sujeito que tem um importante caminho percorrido, “sua história de vida”.

Outro olhar vem sendo direcionado para a questão da Educação de Adultos, no nosso país, mas os resultados colhidos ainda não fazem frente à relação de inferioridade que sentem homens e mulheres que tiveram de deixar a escola e atribuem a si próprios e não ao sistema seu fracasso escolar. Gazoli (2013) aponta para essa realidade, observada durante seu Estágio de Graduação em sala de alfabetização de adultos:

É reconhecido que a Educação de Jovens e Adultos vem sofrendo um longo processo histórico de negligência e desvalorização por parte das diversas instâncias governamentais, em nosso país. Assim, se por um

lado, a realidade dos professores é muito difícil, a dos alunos, a dos alunos de EJA é ainda mais. São, em sua grande maioria, homens e mulheres com trajetórias de vida marcada pelo fracasso escolar, pelo trabalho desde a infância, pela marginalização de acesso aos bens de consumo e a empregos melhor remunerados. São pessoas que internalizaram o estigma social do analfabeto, sentindo-se inferiorizadas por não poderem participar das práticas sociais de leitura e escrita. (GAZOLI, 2013, p. 67).

Essa realidade de inferioridade e de culpabilidade foi observada no início da realização do projeto PROEJA-FIC, pelas professoras, na relação de diálogo com os estudantes, em cujas falas fica evidenciado que o fato de eles não serem alfabetizados os colocava numa posição de inferioridade, de maneira que o ato de ler e escrever desvela o valor que cada trabalhador deixou imerso em si próprio. Percebemos a importância do ato de ler, porque só a partir dele é que o trabalhador se reconhece como cidadão:

Antes de saber ler, a gente achava que estava lá embaixo, que o outro podia mais do que nós. Mas agora sei que somos todos iguais no modo de ser. Agora, no dinheiro, sim, somos diferente, nós somos pescadores, temos muito pouco dinheiro. Mas na pessoa nós somos iguais mesmo. Então, isso pra mim em especial foi uma grande coisa. Fez crescer a mente e espiritualmente. (ESTUDANTE PESCADORA IV. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

Para as educadoras enquanto sujeitos participantes do desenvolvimento pedagógico do PROEJA-FIC, pensar em como desenvolver a proposta pedagógica do Curso de Processamento de Pescado, tendo como referência para o seu trabalho os estudantes pescadores e pescadoras, que, por muitos e diferentes motivos, ficaram alijados do direito à escola, se tornou um desafio de aprender com o outro. Uma das razões de aceitar o desafio era trazer para a centralidade do fazer pedagógico esses trabalhadores e trabalhadoras. O desafio era incluí-los em um projeto vivo, que fizesse diferença em seu dia a dia. A nossa compreensão é a de que um projeto só se constitui vivo, na sua realização, pelo trabalho de quem se propõe realizá-lo e, nesse caso, tendo os educandos como sujeitos desse processo vivo.

As professoras alfabetizadoras, enquanto dialogam na roda de conversa sobre seus aprendizados, durante a preparação para desenvolver o trabalho pedagógico com os estudantes pescadores, disseram: “*Como é que eu ia alfabetizar, eles eram pescadores, como fazer*”? (Professora alfabetizadora II). Ou ainda: “*Eu pensei assim, só homens? Será que vão respeitar a gente? Não vão fazer brincadeira desrespeitosa? Eu tive esse receio.*” (Professora alfabetizadora 01). Apareceu a questão de gênero: “*Quando eu tentei usar*

tesoura, um aluno me disse que isso era coisa de mulher [...] Demorou até compreender.” (PROFESSORA ALFABETIZADORA I).

Outra educadora lembra-se da dificuldade de fazer um trabalho incluindo homens e mulheres, sem separação de tarefas entre ambos, na sala de aula:

Essa quebra de paradigma é muito forte, diferenciar tarefa de homem e tarefa de mulher [...] Aproximar homens de mulheres para fazer trabalhos em sala foi com muito cuidado e tempo. (PROFESSORA ALFABETIZADORA II. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Esse tempo de maturação entre educando e educadores foi mediado por conversas e encontros de formação com toda a equipe pedagógica que fazia parte do projeto e alguns educadores convidados, como o professor do Programa de Mestrado e Doutorado da UFMT, Luiz Augusto Passos, Coordenadora pedagógica do IFMT professora Silvia Maria dos Santos Sterling, e Nair Mendes, Dáisy Mirian Antonello Vitalino, servidoras pertencentes à Diretoria de Ensino Médio da Pró-Reitoria de Ensino do IFMT.

As professoras alfabetizadoras destacam que, durante todo o processo de formação, a liberdade de trabalhar que tiveram colaborou para a realização de um trabalho embasado no respeito e responsabilidade. Segundo as professoras, elas ficavam na escola ou no acampamento, sem serem cobradas, tanto pelo coordenador pedagógico do projeto quanto por todos da equipe, que se preocupavam em ajudá-las e nunca criticar.

Uma equipe pedagógica que tem como referência sujeitos estudantes trabalhadores, pensar formação continuada com educadores é pensar na continuidade da vida embasada no respeito, amorosidade e saber escutar. Conforme descreveu o professor Passos, em seu relatório sobre o encontro com todos envolvidos no projeto PROEJA-FIC, estudantes, professores e coordenadores:

A ética fez com que, só percebi depois de terem juntados todos e todas na mesma sala, que a equipe se retirou para que eu pudesse conversar com eles, e na verdade fazer certa avaliação do processo. Senti então a grandeza da discricção com que, os coordenadores agiram, permitindo-me que pudesse falar sem controle deles mesmos, e ao mesmo tempo, inquerir o que mesmo estava com problemas e dificuldades. (PASSOS, 2012, s/p).

Outro componente pedagógico que merece múltiplos olhares, numa visão democrática de educação, é o currículo com que pretende trabalhar a escola. Toda a equipe deve se comprometer na sua construção. Devem fazer parte todos os envolvidos no processo (gestores, professores equipe técnico-pedagógica e outros profissionais da escola, como também pais e alunos), através das relações de confiança que estabelecem como

prática de apoio nas salas de aula.

Nesse processo, uma abordagem democrática e teoricamente fundamentada do currículo se faz indispensável. Insisto, então, no ponto de vista de que o desenvolvimento de uma qualidade negociada via currículo precisa pautar-se no diálogo e na cooperação entre diferentes grupos. Tal qualidade deve derivar da transação, da colaboração, da reflexão e da análise crítica de documentos oficiais, bem como de um debate constante entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo. Escreve Moreira (2013, n.p.): “Desse debate, devem participar os que respondem pela gestão, tanto em nível sistêmico quanto escolar, assim como os demais profissionais que, nas escolas e nas salas de aula, desempenham papel central no planejamento e na construção do currículo.”

Nossa compreensão de currículo escolar é contemplada na afirmação de Moreira (2013), porque a meta-fim do currículo é o aprendizado do estudante, seja em qual espaço ele venha a ocorrer. Para sua concretização, faz-se necessário que seja uma construção coletiva e democrática com objetivos bem fundamentados ao que ele se propõe. Currículo é tudo que compõe o fazer pedagógico, na escola; podemos garantir que é a porta de entrada do ensino, na escola, incluindo conteúdos e matriz curricular, o projeto político-pedagógico da escola, como os planos de ensino dos professores, os projetos de cursos, os objetivos a serem alcançados através do ensino, os processos metodológicos e de avaliação escolar, enfim, o centro de tudo que envolve o fazer pedagógico ou que a ele faz referência.

Nessa linha de pensamento, para que o processo de escolarização seja um elemento articulador responsável pela conquista da autonomia dos sujeitos estudantes, é fundamental evidenciar o fazer pedagógico, no qual os trabalhadores e trabalhadoras se colocaram como partícipes do projeto PROEJA-FIC.

Para as professoras, alfabetizar pescadores tinha um sentido muito especial e preocupante, ao mesmo tempo. Especial, por serem estudantes trabalhadores da pesca que retornam à sala de aula depois de tempos de dela terem saído, ou mesmo pouco tempo de nela terem ficado, enquanto crianças e adolescentes. Preocupante, porque os educandos já tinham participado de outros projetos de alfabetização, os quais não obtiveram sucesso. Essa preocupação era recíproca entre educadores e educandos. Os estudantes expressavam que haviam sido desrespeitados na sua subjetividade, em tentativas anteriores, e comentavam isso nos encontros em sala de aula com as professoras, e estas procuravam uma metodologia pedagógica que, ao mesmo tempo em que os motivasse a estudar, fosse mostrando a cada um e cada uma como eles eram respeitados, naquele processo, e tinham

muito que contribuir com as educadoras. Na realidade, ao demonstrarem uma relação de respeito com os estudantes, o comprometimento político-pedagógico com os estudantes já estava estabelecido, quando propuseram juntos se alfabetizarem. Enquanto as professoras buscavam em referenciais teóricos, aprenderam através da escuta que saber ouvir fosse naquele momento a melhor metodologia de ensino e aprendizagem aos estudantes, para desenvolver um trabalho pedagógico que respeitasse a história de vida e elevasse a autoestima deles. Esse foi o fio condutor e articulador para aproximar os estudantes entre si, e também fundamentais para aproximar professores e estudantes, de modo a cultivar laços de confiança que iriam perdurar por todo o curso e até depois dele, na vida de cada um e cada uma pertencente ao processo.

O respeito ao estudante trabalhador, o respeito ao seu tempo, aos seus conhecimentos, levou ao conjunto de educadores a desenvolver respeito pela concepção de educação progressista. Esse respeito era ponto fundamental nas estratégias utilizadas pelas professoras, para que o trabalho de alfabetização desse resultado positivo, tanto na sala de aula como nos acampamentos de pesca. Foi um assunto evidenciado por elas, por meio de seus relatos na roda de conversa proposta por nós, para a realização desta pesquisa. Essa conversa nos chamou a atenção para possibilidades desafiadoras que poderão ser concretizadas por instituições públicas de ensino, com educadores, sobre a efetiva aprendizagem dos conteúdos escolares por parte dos adultos trabalhadores e sua permanência na escola.

A educação escolar de adultos tem sido subestimada por parte do poder público, que não tem apresentado uma proposta de política pública voltada para ações que venham fortalecer essa modalidade de ensino, ao longo da história da educação brasileira. Concordo com Gazoli (2013, p. 64): “Ainda são poucas as ações afirmativas em prol de uma educação continuada e formação para vida.”

Muitos dos estudantes adultos que retornam para a sala de aula, a fim de retomar seus estudos, trazem consigo seus medos, suas vontades, seus sonhos abortados ainda cedo, enquanto outros vislumbram, pela leitura e a escrita, estar numa posição horizontal nas relações com o outro, geralmente aquele que tem um grau de estudos mais elevado do que ele:

Olha, eu já lia muito ruim e escrevia meu nome, mas foi muito bom ler mais. Nossa, tudo é diferente, fica melhor. Ah, leio mais, posso pegar um livro, ler, ler os cartazes é bom, não é? Tem a matemática que é tudo. A gente conta, a gente soma, paga, recebe, vê quanto deve e também quanto peixe tem que pegar para pagar as contas, é tudo. Eu gosto demais. (PESCADORA ESTUDANTE I. ENTREVISTA. CÁCERES,

01/06/2016)

Para muitos trabalhadores, saber ler e escrever é uma necessidade para melhor realizar o seu trabalho. Mas não é só isso: propicia melhoria no seu sustento e da sua família, melhora a renda. A falta da leitura e escrita, além de dificultar as ações corriqueiras em que o trabalhador delas necessita na relação com o outro, também é importante para sua realização pessoal. O simples fato de não depender de informações de outras pessoas para saber ler validade de um produto no supermercado, ajudar o filho ou neto nas atividades escolares, ou mesmo fazer a leitura da Sagrada Escritura, assinar seu nome em lugares públicos, enfim, a leitura e a escrita são conquistas muito valorizadas pelo cidadão trabalhador, visto que lhe devolve a dignidade, lhe proporciona a cidadania:

[...] todas as vezes que eu ia a algum lugar, e precisava de eu assinar alguma coisa ou nota, e eu não sabia assinar direito. Sabia, mas tinha medo de pegar na caneta e errar. Todas as vezes que eu tentava escrever, a letra passava da linha, assim, minha carteira de identidade não era assinada e eu ficava muito envergonhada. O meu grande sonho era fazer minha identidade e eu mesmo assinar ela, pra quando qualquer lugar a pessoa falar: "Dona [...], faz favor, assina aqui pra mim", eu ter orgulho de chegar lá e assinar... hoje eu tenho. Te juro. Porque eu morria de vergonha, e agora hoje... eu vou fazer certo, porque eu aprendi, né!? (PESCADORA ESTUDANTE III. ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

Muitas das mulheres pescadoras que desenvolvem seu trabalho nos rios e mangues, distribuídos na imensa extensão geográfica que constitui o território brasileiro, bem como as que praticam a pesca artesanal nos rios de Maro Grosso, buscam voltar a estudar para aprender a ler e escrever, a fim de ter acesso e inserção na cultura letrada. Ou seja, sentir o vento bater no rosto e, ao mesmo tempo, sentir a plenitude da cidadania de estar onde quiser, e não apenas onde lhes é designado pela falta da leitura do saber falar e conversar na linguagem do letrado. Outras retornam à escola por necessidades de um emprego, que, na era tecnológica, tem exigido um mínimo de escolarização para realizar tarefas simples. Qualquer emprego exige o mínimo de alfabetização do trabalhador, como sublinha, através da entrevista, uma estudante pescadora:

Necessidade mesmo. Esses dias falaram assim, tem uma vaga de emprego lá no SINE, eu fui, mas tinha que ter o Ensino Médio. É o que a gente tem que ter para trabalhar em outro serviço é, no mínimo, o Ensino Médio. Eu fui procurar serviço uma vez e encontrei um que não exigia Ensino Médio, era para cuidar de criança, mas tinha que ter experiência e eu não consegui, porque não tinha experiência comprovada na carteira de trabalho. Mesmo tendo essa idade e sendo mãe, não serviu essa experiência. Não aceitaram como experiência válida ter mais de cinquenta anos e ser mãe de cinco filhos. (PESCADORA ESTUDANTE V. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

O ato de estar estudando devolve ao estudante trabalhador a autoestima e o sentimento de pertencimento não apenas na escola, mas também na relação que ele estabelece com o outro no convívio social. Assim, durante o processo de alfabetização, as relações dos estudantes com os professores, por meio de suas aprendizagens, foram sendo firmadas de forma dialógica na horizontal, conforme relatado:

Eu me lembro de uma vez eu tive que apagar a atividade de um pescador e ele fez o mesmo comigo. Quando eu fui dar aula no acampamento, ele me perguntou se eu sabia pescar e foi me ensinar. Eu jogava o molinete, ele me mandava recolher e assim foi até eu dizer - Olha, eu já estou cansada de jogar o molinete e você me mandar recolher - E ele me disse - Lembra que na sala a senhora apagou minha atividade várias vezes, então, a senhora ainda não sabe bem a tarefa de jogar molinete no rio. Então, eu entendi e não fiz mais isso sem antes saber se eles queriam arrumar as atividades. (PROFESSORA ALFABETIZADORA I. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Para o estudante já com uma experiência de vida e de trabalho e idade cronológica acima dos quarenta anos e muitas das vezes pais e até avós, refazer uma atividade escolar, por questões de grafia ou concordância gramatical, é frustrante para ele e para sua construção de passagem de ser incapaz para ser aquele que está restituindo sua autoestima e considerando a escrita uma produção sua, de sorte que não cabe a outro desfazer o que ele construiu. E quantos sentimentos e valores ele deixou emergir, quando escrevia determinada atividade! Quantos encontros ele fez consigo mesmo, provando e comprovando que, conforme a mesma professora trabalhou na sala de aula o projeto de leitura com o livro **Nunca desista de seu sonho**, não estaria assim, ao apagar um pedaço da história que emergiu da própria luta dele, para provar que não podia decepcionar a professora e a ele mesmo, desistindo da escola.

Para o pescador que madruga no rio, e que depende exclusivamente do rio para sentir-se realizado na profissão que escolheu, ou mesmo que lhe foi possível desempenhar, cada traço rabiscado no caderno ou grafia de letra quase que ilegível, para quem o toma para ler, é para seu criador um conjunto de vontades, sentimentos, necessidades e determinação e, ainda, é um encontro do não saber com o querer fazer. E é isso que o educador que também se encontra na qualidade de aprendente vai fazendo e, nesse fazer, se descobre o eu no outro e esse outro não se restringe a humanos, mas a todos os seres que habitam a natureza. Esse relato da professora ilustra, na prática, o que Freire (1996) enfatizou:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente,

nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69).

A grandeza de se estar sempre se (re)fazendo fica evidente no relato da professora, qual percebeu que apagar o que ele tinha construído representava apagar seu avanço, sua determinação de estar e permanecer na escola e, ainda, sem perguntar a ele se ele sentia necessidade de refazer aquela atividade.

Ao convidar a professora para pescar e fazer com que ela repetisse por várias vezes a mesma ação mecânica de jogar e recolher a linha da água, até ela perceber que ela estava se incomodando com aquela ação, que consistia em obrigá-lo a refazer a atividade, o intuito foi fazê-la perceber que, numa relação pedagógica dialógica, ambos ocupam uma posição de horizontalidade. Assim, ler o mundo precedeu o ato de ler a palavra. Aprender a ler, escrever e contar expressa a autonomia que as estudantes pescadoras, sujeitos desta pesquisa, conquistaram para a realização pessoal e a qualidade de vida, na convivência social.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A dignidade da pessoa humana passa essencialmente pelo acesso aos bens e usufrutos culturais, pelo reconhecimento de direitos, pelo respeito às diferenças e pelo acolhimento ao ser humano. (SILVA, 2015).

Ao começar este tópico, recorro à canção popular “Boneca de lata” de autor desconhecido, de que, com muita sensibilidade, a pesquisadora Ana Lúcia Gomes da Silva (2015) lança mão para discutir leituras na terceira idade, no intuito de me referir o que mudou em mim enquanto profissional da Educação e pesquisadora, ao realizar o presente estudo, tendo como protagonistas mulheres pescadoras da Colônia Z-2 de Cáceres - MT.

A letra da música, na primeira estrofe, menciona: "A minha boneca de lata bateu a cabeça no chão, passou mais de uma hora para fazer a operação. Desamassa aqui pra ficar bom". Ao longo da realização deste estudo, foi necessário "desamassar" muita coisa em mim, para ficar bom. Como afirma a autora, que em conversa com as mulheres da terceira idade que estavam sendo alfabetizadas, ao cantarem a “Boneca de lata”,

[...] alguns acontecimentos e sofrimentos nas nossas vidas demoraram anos para concertar, cicatrizar, pois a boneca era de “lata” e nós somos de carne e osso, temos coração, sentimentos bons e ruins, vontades, desejos e, quando nos magoamos, a depender do que tenha acontecido, guardamos mágoas, rancores, demoramos até perdoar. (SILVA, 2015, p.142-143)

Interromper enquanto jovens ou mesmo crianças o processo de escolarização, por diferentes motivos, deixa marcas profundas e, muitas vezes, até voltar a compreender que todos têm o direito de sentir respeitado naquilo que pode ser leva tempo e não apenas horas, como diz a letra da música “Boneca de lata”. Isso saltou aos olhos desta pesquisadora, quando uma das estudantes pescadoras entrevistadas assim argumentou:

Eu fui começar a estudar quando era criança com 10 anos já e não terminei. Estudei só 2 anos. Aí parei. Naquela época, era tão difícil! A escola era longe e a gente ia a pé ainda, não tinha como ir, tinha que ir a pé. Nesse tempo, o pai e a mãe nem importava com as crianças, se quisesse ir na escola, ela ia, se não quisesse, não ia. Assim, a gente desistiu. (ESTUDANTE PESCADORA V. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

Todo o tempo de interrupção da escolarização ficou guardado num espaço da sua memória que é seu, e não está apagado. Só guardado, para ser revivido assim que possível – o que veio acontecer com a oferta do PROEJA-FIC. Na minha trajetória pessoal, a minha

infância também foi marcada por vivências em espaço distante da escola. Por esse motivo, só entrei na escola com oito anos, quando minha família muda para a cidade de Santo Antônio de Leverger e começa, assim, meu processo de escolarização.

O interesse por pesquisar, no PROEJA-FIC, as mulheres pescadoras, tem também um pouco da minha história de vida. A partir desta pesquisa, há igualmente uma mudança em minha vida, enquanto profissional. Encontro-me com e na educação popular uma proposta de humanização pedagógica com as classes trabalhadoras, e vejo hoje que a educação de jovens e adultos tem, como afirma a letra da canção "Boneca de lata", muito ainda a ser desamassada para ficar bom.

Como profissional da Educação Básica, percebo, depois dessa minha imersão no PROEJA-FIC e na pesquisa com as mulheres pescadoras, que não tem como a pesquisadora sair dessa experiência sem ter também sua vida profissional transformada. E isso, para mim, é fundamental! Hoje, olho de dentro para fora e me vejo melhor, mais segura do caminho que vou seguir enquanto profissional, como disse a professora Celina, alfabetizadora do projeto FIC: uma coisa é ler Paulo Freire como aluna da Pedagogia, outra foi fazer parte do projeto FIC e trazer as leituras de Freire na prática da sala de aula. Assim também foi comigo. Sempre li Paulo Freire, mas a vivência com as educandas pescadoras e as educadoras alfabetizadoras, durante o PROEJA-FIC, e depois de ouvi-las como sujeitos da pesquisa, me possibilitou compreender duas coisas fundamentais: o ouvir, o dialogar com amorosidade. A partir de então, vejo o quanto fazer o exercício da escuta poderá e já vem me ajudando, no meu dia a dia profissional e também pessoal.

Diante do exposto, não trazemos conclusões, porém, vamos nos esforçar para fixar, ao final deste trabalho, a percepção desse processo de educação popular junto a adultos construído pelo projeto PROEJA-FIC, desenvolvido com pescadores e pescadoras da Colônia Z-2, em Cáceres. A realização da pesquisa evidenciou a importância da educação não formal, em consonância com a educação formal, na consolidação da autonomia dos sujeitos da pesquisa.

Ao longo deste estudo, mediante as ações investigativas que nos cobravam o rigor científico, conseguimos verificar o quanto foi importante a associação de diferentes tempos, espaços e formas, para o desenvolvimento da aprendizagem pelos estudantes pescadores e pescadoras, sujeitos ativos nesta investigação. Ao buscarmos discutir a educação de adultos, numa perspectiva dialógica, tendo como princípio a utilização da sala

de aula em relação com outros espaços de aprendizagem e interação social, aprendemos a importância de outros caminhos, o quanto esses pescadores e pescadoras conheciam, e assim nos indicaram, o caminho da aventura de ensinar e aprender, pela lógica do outro, no caso, a lógica deles, sempre tendo como princípio a afetividade e o respeito pelo outro, na construção da aprendizagem.

Um dos fatores de análise da importância da educação não formal, em consonância com a educação formal, foi o calendário escolar elaborado pelo coletivo dos sujeitos envolvidos no PROEJA-FIC, o qual levou em consideração o período de defeso, em que a pesca profissional em água doce é proibida. É inegável que o calendário escolar é parte essencial do currículo. É nele que está sinalizado todo o tempo e as ações que se traduzem no trabalho pedagógico da escola. Dessa forma, sem conhecer a comunidade escolar e os estudantes, o calendário poderá vir a ser um sentenciador e silenciador da vida escolar, ou seja, partindo da ideia de que todo ato educativo consiste em um ato intencional, também o calendário escolar pode ser instrumento de potencialização do currículo oculto, o qual pode se traduzir em um "faz de conta". No caso do PROEJA-FIC, o calendário elaborado respeitou os diferentes tempos dos educandos, e a pesquisa indica que essa foi uma das estratégias fundamentais para o êxito do projeto.

Uma instituição de ensino poderá sair do seu lugar comum, se pensar que a sua vida institucional diz respeito ao atendimento das reais necessidades da comunidade a que pertence, seja ela composta por crianças, seja por adolescentes, jovens, adultos ou idosos. Portanto, sendo o calendário escolar parte essencial do currículo, a experiência do PROEJA-FIC fugiu à regra. Ao longo da pesquisa e de nossa trajetória de educadora, observamos que a maioria das instituições de ensino se preocupa em cumprir as prerrogativas burocráticas estabelecidas pelos órgãos a que estão hierarquicamente subordinadas e bem menos ao que realmente representa ou mesmo deveria representar, na vida da comunidade escolar.

É importante cumprir as normas estabelecidas pela mantenedora, mas estas não podem se configurar como "camisas de força". Ou seja, todo ato educativo precisa permitir a prática da reflexão, do diálogo e, acima de tudo, ter vontade de fazer o que é necessário, para que a comunidade interna e externa da escola seja inserida no processo educacional e a escola passe a ser um agente transformador da realidade social excludente em que temos vivido.

Ao elaborar o calendário escolar, é pertinente conhecer a vida dos alunos e da comunidade, para ter certeza de que se estará cumprindo com os preceitos da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), cuja função principal é a formação de ordem social, ética e estética, quer dizer, formação integral do estudante como cidadão.

A referida lei também define as responsabilidades em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Nessa perspectiva, ao elaborar sua proposta de ensino, cada instituição precisa ter clareza de que o calendário escolar precisa ter identidade – ter idade, endereço, profissão, sexo e nome próprio, além de respeitar as diferenças culturais e econômicas da comunidade à qual a escola pertence. Ao nosso ver, não é o educando apenas que precisa se sentir pertencido à escola, mas a escola precisa pertencer aos educandos e à comunidade como um todo. Precisa fazer a diferença, ir além de trabalhar os dias letivos com os educandos, ser uma referência cultural de acolher a todos, respeitando as individualidades de cada segmento social daquela comunidade. Assim procedendo é que se pode pensar em uma escola de todos e para todos.

No diálogo com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, durante o desenvolvimento da presente pesquisa, ficou evidenciado nas falas desses sujeitos que todas as ações que implicavam a aprendizagem dos estudantes permitiram que eles estivessem presentes, participassem inclusive na questão da elaboração do calendário diferenciado, respeitando o trabalho na pesca, que é desenvolvido pelos pescadores e pescadoras. Não só isso, mas o conjunto de ações desenvolvidas coletivamente entre educadores e educandos nos faz reconhecer o outro como a si mesmo e as relações que se estabelecem entre seres humanos.

Para Freire (2016), ser sujeito é tomar consciência de sua historicidade, o que não acontece com outros seres, a não ser os humanos. Apenas os homens são capazes de manter relações com a realidade e, assim, nela intervir e mudar, por se tratar do único ser livre e inteligente. Dessa maneira, não cabe às instituições de ensino ignorar os educandos enquanto seres pensantes que intervêm e mudam o contexto social. Como educar para cidadania implica possibilitar a participação plena, mediante superação das muitas amarras impostas pela forma verticalizada de relação entre opressores e oprimidos, a qual vem sendo estabelecida entre os seres humanos, para só então poder se construir sujeitos autônomos.

O conceito de autonomia, em Freire (1996), está centrado na conquista da liberdade e está relacionado à educação, onde todo contexto formativo requer reflexão do educador e do educando sobre o estar se fazendo. E, nesse estar se fazendo, o ponto fundamental centra-se no respeito aos saberes que são construídos, na convivência e no

diálogo. Nessa concepção, surge o verdadeiro sentido do aprender e ensinar, na perspectiva freiriana, que se traduz no desenvolvimento da consciência.

Dessa forma, a alfabetização de adultos só tem sentido, se os sujeitos envolvidos a utilizarem nas relações sociais que se estabelecem na cotidianidade. “Muda a vida!” Assim argumenta uma das educandas entrevistadas. As pessoas, a partir da alfabetização, podem mudar a relação com o meio em que estão inseridas:

Ler uma receita de remédio, uma receita mesmo de comida, o modo de ver a vida. Hoje, eu vou passando na rua e vejo uma placa, eu sei ler. Eu sei ler onde tá localizado aquele lugar. Se é número, eu sei também. O governo, quando faz uma obra e coloca os milhões, eu passo lá e dou uma olhada. Vai gastar tanto. Ali eu sei. Primeiro, eu não sabia. O conhecimento é assim - é tudo. O estudo muda a gente em tudo, até no modo de falar. (ESTUDANTE PESCADORA VI. ENTREVISTA. CÁCERES, 09/08/2016).

Assim, fica evidente, através da fala da estudante, que a alfabetização só tem significado quando cada sujeito der a ela o valor social que está presente na vida de cada um deles. Fica notório, nos diálogos estabelecidos com as entrevistadas educandas pescadoras e com a coordenação do projeto PROEJA-FIC, como também na roda de conversa com as educadoras, que, no processo de alfabetização, é imperioso considerar a história que cada um traz consigo e a subjetividade presente no ato de educar, pois não existe nada mais importante para um ser humano que a sua vida, a sua história de vida. Estas são imensamente importantes para o desenvolvimento da condição de pertencimento que passa a ser parte da construção social que cada um e cada uma faz na sua vida.

Partindo da ideia de que a escola se configura como um espaço de realização pessoal e felicidade, pôde-se perceber, nas falas das mulheres entrevistadas, que o processo educativo permitiu às pessoas envolvidas experienciarem a possibilidade da relação educador/educando, da socialização de história de vidas, da cooperação, do desenvolvimento da educação formal, da educação não formal, da participação, da prática do trabalho, da leitura de mundo, da amizade, do conhecimento, da realização pessoal, da construção de novas aprendizagens, da convivência, do exercício da cidadania, da prática da humanização e da autonomia, em diferentes dimensões. Contudo, experimentadas na essência do processo educativo, pois, na educação, caminham juntas “decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1996, p. 32). Podemos asseverar que a educação contribui, ademais, com a prática existencial e social das pessoas que, de alguma forma, participam desse processo.

A participação na perspectiva da metodologia de trabalho coletivo e

emancipatório possibilitam aos estudantes, mediante construção de inúmeros processos de aprendizagens, conforme evidenciado em seus relatos, demonstrar como estes se sentiam respeitados e partícipes dessas novas construções:

O Professor Coordenador Pedagógico do PROEJA-FIC era incentivador. Ele não deixava de visitar nós pra perguntar o que a gente queria. Foi distribuído folheto dos óculos. Depois, ele foi pra falar, explicar. Não importava onde a gente comprasse os óculos, desde que levasse o recibo é o que ele queria para prestar conta. Respeitaram-nos, trataram a gente com carinho. A gente podia falar com eles de qualquer assunto. (ESTUDANTE PESCADORA V. ENTREVISTA. CÁCERES, 09/08/2016).

Havia o respeito de ambas as partes, e o ato do fazer pedagógico na sala de aula aconteciam com ou sem a presença das professoras alfabetizadoras, se estas estivessem impedidas de estar na sala com eles, conforme relata uma estudante pescadora:

Havia muito respeito de tudo. Lembro que a professora estava com marido dela no hospital, que tinha feito cirurgia na cabeça e nós fomos pra escola. De lá ela me ligou e me orientou como era pra eu fazer tudinho e eu passei pros outros colegas e a gente estava ali, ela só ligou e falou: "Abre na página assim." Assim fizemos e terminamos. (ESTUDANTE PESCADORA VI. ENTREVISTA. CÁCERES, 09/08/2016).

O fato de um colega substituir a professora na realização das atividades pedagógicas na sala de aula demonstra o quanto os educandos se sentiam pertencentes ao espaço da sala de aula, uma vez que um colega estar no papel do professor não significava que era melhor que os outros, ou que sabia mais. O que importa observar é o quanto o estudar era significativo para eles. O fato de comparecer no local onde aconteceriam as aulas era compromisso firmado entre professoras e estudantes - assim observou outra professora, em se tratando do princípio de uma educação emancipatória e libertadora. "Eu, por exemplo, sabia que meus alunos estariam na sala. Então, mesmo com chuva, eu não podia faltar com o compromisso com eles." (PROFESSORA ALFABETIZADORA II. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Na concepção de uma educação libertadora, Silva (2015, p. 29) assevera que ser educador é, na realidade, o amadurecimento de ser professor, o qual, ao desenvolver as tarefas que são de sua competência, não o faz mecanicamente, mas na condição principal que consiste em "semear sonhos e mediar esperanças..." Dessa maneira, as alfabetizadoras fazem referência à relação que foi estabelecida entre elas, a coordenação e os estudantes. Mediaram sonhos:

Não se deve falar para os alunos e sim com os alunos. E assim era a coordenação conosco: falavam conosco. Houve união, companheirismo e solidariedade. Não precisava nos cobrar, e fazíamos tudo para

conseguirmos trabalhar bem com os alunos. [...] a flexibilidade com os alunos era compreendida tanto por nós, professoras, como pela coordenação. Conversávamos muito sobre a importância da presença deles em sala, mas, quando tinham problemas, avisavam, faltavam um ou dois dias, mas não desistiam. (PROFESSORA ALFABETIZADORA I. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Em continuidade ao princípio de uma educação emancipadora, na qual estudantes se tornam sujeitos de suas aprendizagens, o ato de ler e escrever se transforma em um ato político e, para que aconteça essa transformação, é preciso promover a superação da condição de oprimido, por parte do estudante, que, nessa condição, não é valorizado em uma sociedade em que, dividida em classes, a cultura separa na perspectiva da relação de poder, mediante a supremacia de uma classe sobre outra (SÁ, 2012). Após aprender a ler, a escrever e a compreender o que se está escrevendo ou lendo, as mulheres pescadoras são capazes de se relacionar com o outro, de outra forma, ainda que com mais escolaridade, sem se sentirem diminuídas enquanto pessoas. Assim, as mulheres pescadoras, sujeitas desta pesquisa, se sentiram seguras de seus conhecimentos, não só escolar, como de vida, conforme descreve uma das estudantes pescadora entrevistada (III): *“Eu falava, mas não sabia o que eu estava falando. Hoje, eu tenho capacidade de falar a palavra e depois você me perguntar o que significa isso, isso, isso, porque eu aprendi com ela, a professora”*.

O papel que o professor representa para o estudante adulto trabalhador é de um profissional que seja capaz de fazer com que o ato pedagógico, em sala, consista também em disponibilidade para o diálogo e para ouvi-los, uma vez que estes, por diversas razões, por muito tempo, tiveram sua aprendizagem escolar interrompida, visualizam agora, em cada palavra nova, uma nova possibilidade de aprendizagem. Trata-se de uma conquista, conforme se pode observar nas palavras das estudantes sujeitos da pesquisa:

A gente sentia à vontade para cada um expressar o que sentia” (ESTUDANTE PESCADORA III ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

Várias vezes foi assim: a gente falava mais sobre o que gostaríamos de fazer, o que o outro fazia que a gente não sabia fazer. Exemplo: um peixe, tudo tinha um ensinamento do professor e o nosso também”. (ESTUDANTE PESCADORA ENTREVISTADA IV. ENTREVISTA. CÁCERES, 07/08/2016).

São interessantes essas contribuições, pois, nas suas falas, as estudantes fazem referência ao coletivo e também à sua permanência, em quase sua totalidade, até o final do projeto. Diante do exposto, fica um ponto a refletir: Jardimino e Araújo (2014, p. 177)

afirmam que, partindo dos dados do Ministério da Educação, o número de alunos que ingressam na educação de jovens e adultos vem sendo reduzido a cada ano que passa. Como a EJA tem sido organizada nas escolas públicas e tem ela alcançado os trabalhadores, que seria o público específico, dessa modalidade de ensino? Há de se pensar com mais profundidade nas questões sociais e de ensino que perpassam a oferta dessa modalidade. Por conseguinte, é urgente que mais pessoas pensem e debatam, não apenas em espaços especializados, mas em diferentes espaços da sociedade, de forma a produzir um diálogo sobre uma temática tão importante.

Ao pensar em uma modalidade tão específica como a Educação de Jovens e Adultos – e aqui podemos, de forma preliminar, inferir que seja uma educação para jovens, adultos e também idosos, pois, conforme o Estatuto do Idoso (Art. 1º), são consideradas idosas “[...] as pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.” Na atualidade, aos sessenta anos, homens e mulheres são pessoas atuantes, procurando desenvolver atividades que lhes serão úteis e prazerosas. Estar na escola em contato com o outro, sendo este adulto ou mesmo idoso, faz uma grande diferença na sua vida diária. Isso fica claro na entrevista com as estudantes, cujas idades variam entre quarenta a sessenta anos, estão matriculadas nessa modalidade de ensino e foram respeitadas em sua individualidade, mesmo se sabendo que nem todas as pessoas na mesma condição recebem esse respeito no local onde se encontram inseridas, em diversos setores da vida em sociedade.

Conforme Jardimino e Araújo (2014, p. 166-167), a taxa de analfabetos por grupos de idade se concentra mais entre adultos e idosos de 55 a 65 anos ou mais. Compete ao poder público que os representa considerar de total importância o material pedagógico que será trabalhado com essa faixa etária, horário escolar que atenda às suas necessidades, e não a de quem oferta a escolarização, oferecendo espaços de aprendizagens diferenciados, não prevalecendo apenas o espaço físico onde a escola está estruturada fisicamente, entretanto, utilizando múltiplos espaços, de forma a não se sobrepor os espaços formais de educação aos não formais, além de se levar em conta, para uma aprendizagem significativa, suas histórias de vida.

Eis o que assinala uma das mulheres pescadoras:

A gente sentia à vontade para cada um expressar o que sentia. Vária vez foi assim: a gente falava mais sobre a natureza, mais sobre o que gostaríamos de fazer, o que o outro fazia que a gente não soubesse fazer, o ensinamento, como que fazia as coisas, como que ia preparar uma coisa. Ninguém achava um melhor do que o outro. Todos nós sentíamos no mesmo nível, tanto faz mais velho, como mais novo, o que sabia menos e o que sabia mais não tinha diferença. [...] Então, era legal

demais que um ajudava o outro. Aí, se surgisse de novo, eu encarava outra vez, se eu tivesse condições. (ESTUDANTE PESCADORA III ENTREVISTA. CÁCERES, 08/06/2016).

O que a estudante evidencia, em sua fala, se caracteriza em uma das premissas freirianas, segundo a qual inexistem saber mais e saber menos, mas há saberes diferentes (FREIRE, 1996), que, quando exercitados em espírito de coletividade e respeito, se manifestam como uma nova possibilidade de ação, no sentido de possibilitar que cada um e cada uma resinifiquem o saber, de maneira a aproveitá-lo em sua vida diária.

Na concepção exemplificada pela estudante, a relação entre os estudantes e as alfabetizadoras consistiu numa relação de diálogo essencialmente marcada pela reciprocidade e pela solidariedade. De fato, tanto os estudantes entre si se ajudavam uns aos outros, num respeito mútuo, como entre as alfabetizadoras e eles. Havia, assim, conforme Pinto (2010), uma reciprocidade, uma verdadeira troca de experiência através do diálogo. Nesse âmbito, somente um educador ingênuo se considera ser o único sujeito responsável pelo ato pedagógico, desconsiderando o encontro de estudantes e educadores com um ato intencional. Paro (2010) menciona que, quando se desenvolve uma educação centrada no papel do educador, o conteúdo se torna um elemento fundamental e, ao ser apresentado ao estudante, este tem que compreendê-lo e retê-lo. Essa forma hierárquica é autoritária e não considera o trabalhador, o educando, como um sujeito, tampouco tem em vista as condições de aprendizagens e metodologias que propiciem ao ato de aprender as condições de quem aprende.

As professoras alfabetizadoras integrantes da roda de conversa argumentaram que uma das preocupações era a de trabalhar com uma metodologia diferenciada, partindo sempre da realidade do aluno e de sua vivência, levando em consideração os conhecimentos prévios que já possuíam, procurando estabelecer uma relação entre teoria e prática, fazendo com que as aprendizagens pudessem de alguma forma, ajudá-los nas atividades desenvolvidas na profissão que eles desenvolviam.

Nessa perspectiva, Freire (1996) alerta que ensinar não consiste em transferir conhecimentos de quem sabe, no caso o educador, para quem não sabe, no caso, o estudante. Trata-se de, juntos, construir possibilidades para sua emancipação, o que está diretamente ligado tanto ao educador como aos estudantes, já que eles vão se construindo, num tempo vivo, dialógico, dialético e emancipatório, no ato de dizer a palavra:

Se às grandes majorias populares lhes falta uma compreensão mais oca em torno de como a sociedade funciona, não porque sejam, digo eu naturalmente incapazes, mas por causa das condições precárias em que

vivem e sobrevivem, porque vem sendo proibidas de saber, a saída é a propaganda ideológica, a “sloganização” política e não o esforço crítico através do qual homens e mulheres se vão assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento [...] das coisas e dos fatos. Daí que, no horizonte da alfabetização de adultos, por exemplo, eu me ache, desde faz muito tempo, insistindo no que venho chamando “leitura do mundo e leitura da palavra”. Nem a leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas dialeticamente solidárias. (FREIRE, 1992, p. 54).

Quando Freire (1992) chama a atenção para o desenvolvimento da capacidade da leitura do mundo articulada com a leitura da palavra, ele reforça a necessidade de associarmos, na mesma medida, a prática da educação formal com a educação não formal, a fim de que a educação aconteça em sua plenitude, sem que a educação sistemática se sobreponha à educação não formal e vice versa. Trata-se do desenvolvimento de uma prática educativa "embrenhada" pela vida humana, em todas as suas dimensões, as quais pressuponham diferente saberes, cujo desenvolvimento se dá na e para a vida, portanto, destituída de privilégios em relação a tempos, espaços e atores sociais. Podemos inferir que o elo entre educação formal e educação não formal irá se materializar na perspectiva do inédito viável de Freire (1992), de sorte a possibilitar a coerência dialética entre mundo/consciência, prática/teoria, leitura do mundo/leitura-da palavra-contexto-texto (FREIRE, 1992, p. 58).

No cenário da pesquisa, foi possível perceber esse tempo vivo, na sala de aula, nos acampamentos de pesca e na fala das pescadoras estudantes, como espaço de aprendizagens, que conta muito na relação estabelecida entre o ensinar e aprender. Com efeito, “[...] onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.” (FREIRE, 1996, p. 84). Nessa reciprocidade de aprendizagens é que professor e estudantes vão se tornando conhecedores de seu papel enquanto sujeitos de historicidade e movidos à transformação. Tal perspectiva pode ser visualizada na fala de uma das professoras:

Eu me lembro de uma aula em que eu pedi para que os estudantes escrevessem uma carta para alguém. A esposa de um pescador escreveu uma carta para o esposo. E foi bem dura a carta dela para ele, mas não leu na sala. Esse marido dela era o que me desafiava todos os dias, na sala de aula, fazia pergunta e queria resposta na hora, mas eu fui conversando com ele e o que eu não sabia eu dizia que iria pesquisar e aí discutia em sala com ele. E, no final, ele me escreveu uma carta agradecendo por eu não ter desistido dele, tive calma e paciência para ouvir o que ele me desafiava a cada dia, sem me aborrecer ou ficar zangada. Para mim foi um aprendizado, e ele me disse que aprendeu muito comigo. (PROFESSORA ALFABETIZADORA I. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Assim, o projeto PROEJA-FIC, mediante a alfabetização de homens e mulheres jovens, adultos e idosos, traz para o centro das reflexões a necessidade de pensar políticas públicas para a educação centradas na realidade social a que cada grupo de trabalhadores pertence. Não se devem construir propostas de escolarização, sem considerar os seus sujeitos.

A percepção das educadoras quanto ao desenvolvimento do projeto se constituiu igualmente em um processo de construção, conforme pode ser observado na fala da Professora 01:

No meu caso, quando a Prefeitura me ligou, em março, e disse que tinha que ser eu, pois era o último recurso, já tinha passado por outras professoras que não ficaram, pois tinha que dar aula no rio. Eu também, quando li o edital do IFMT com a Secretaria de Educação do município, eu disse para mim: “Que absurdo, dar aula no rio, nunca que eu vou sair no final de semana da minha casa para dar aula, ainda na beira do rio...” Eu fui para ficar apenas 30 dias e fiquei 4 anos. Outra coisa que me marcou muito foi a forte presença da pedagogia de Paulo Freire, no PROEJA-FIC, eu li na graduação A Pedagogia do Oprimido e achei muito difícil pôr em prática, mas no PROEJA-FIC, eu li todos os livros que tinha de Paulo Freire. Durante a graduação, eu me perguntava como ele alfabetizou em tão pouco tempo! Mas vivi essa experiência na minha sala com dona Maria Malaquias, que aprendeu ler em muito pouco tempo com as palavras da realidade dela. (PROFESSORA ALFABETIZADORA I. ENTREVISTA. CÁCERES, 12/08/2016).

Nessa fala, também é importante perceber: “*Outra coisa que me marcou muito foi a forte presença da pedagogia de Paulo Freire no PROEJA-FIC, eu li na graduação A Pedagogia do Oprimido e achei muito difícil pôr em prática.*” Isso nos leva a perguntar: como os cursos de Pedagogia estão ensinando o método Paulo Freire? Não é um método fácil de ensinar, porque exige uma relação dialógica com a prática. Por isso, pesquisas futuras podem buscar responder a essa questão.

Quando optamos utilizar como epígrafe a canção popular “Boneca de lata”, acima mencionada, na realidade a canção me inspirou a fazer uma revisão do quanto fazer parte do projeto Proeja FIC me fez olhar para mim e para o que está em minha volta com olhar de quem aos poucos vai se enxergando de dentro para fora, enquanto Pessoa, profissional da Educação e pesquisadora. Isso foi possível acontecer ao realizar o presente trabalho, tendo como protagonistas mulheres pescadoras da colônia Z-2 de Cáceres – MT num encontro de respeito e amorosidade.

Ao contrário, o PROEJA-FIC, sem passar receita, reafirma que outro mundo é possível, com menos analfabetos, mais esperanças construídas com amorosidade entre

sujeitos, pois, conforme afirma Freire, na sua poesia “Canção óbvia”, esperar é preciso. Esperar é também esperar e fazer o caminho e não esperar pela pura espera que é espera vã. Assim, ao educador que é esperançoso no caminhar, seus pés aprenderão o mistério dos caminhos, mas um caminhar em comunhão, não na solidão, seus ouvidos ouvirão mais, seus olhos verão o que antes não viam... Pois seu tempo de espera é um tempo de que fazer... De construção.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**. Uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária Elefante, 2016.
- AFONSO, Almerindo Janela. Os Lugares da Educação. In: VON SIMSON, Olga R.; PARK, Margareth B; FERNANDES, Renata S. (Org.). **Educação Não-Formal: Cenários da Criação**. Campinas: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001. Cap.1, p. 29-38.
- AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portalrepositorio/File/lapip/PARA_REINVENTAR_AS_RODAS.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ANDRIGUETTO FILHO, José Milton. **Sistemas técnicos de pesca e suas dinâmicas de transformação no litoral do Paraná, Brasil**. 1999. 256p. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11871020-Sistemas-tecnicos-de-pesca-e-suas-dinamicas-de.html>>. Acesso em: 18 jan. 2016.
- ARAGÃO, Solange de. A casa, o jardim e a rua no Brasil do século XIX. **Em Tempo de Histórias**. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História PPG-HIS/UnB, n.12, Brasília, 2008. Disponível em: <[php/em tempos/article/download/2599/2150](http://emtempos/article/download/2599/2150)>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- BAUER, Carlos. **Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire**. São Paulo: Instituto José Lins e Rosa Sundermann, 2008. 128p. (Coleção 10, n.14).
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu/6928454/Pesquisa_Qualitativa_Com_Texto_Imagem_e_Som>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEZERRA, D. O. S. **Educação Ambiental Não-Formal: A práxis coletiva dos pescadores artesanais Do rio Paraguai**. Cáceres, Mato Grosso. 2009. 211f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1660>>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros Voos; 22).

_____. **A educação como cultura**. – Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007a. (Coleção Primeiros Passos; 20).

_____. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**. Goiânia, v.10, n.1, p.11-27, jan./jun. 2007b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/ind.asp>. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. **Lei Darcy Ribeiro**. LDB [recurso eletrônico]: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 12. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 254). Disponível em: <file:///D:/ARQUIVOS%20CLIENTES/Downloads/ldb_9ed.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. **Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm> Acesso em: 18 mar. 2017.

_____. **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, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm>. Acesso em: 18 maio 2016.

_____. 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. Brasília: MEC, SETEC, 2007.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez foi modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Brasília, 2008a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. **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, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 18 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC**. Brasília, 08 de abril de 2009. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1498-edital-convite-proeja&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é História, 52).

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.

BROOK, Peter. **O ponto de mudança: quarenta anos de experiência teatrais: 1946-1987**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia**. A Idade da Fábula. Histórias de Deuses e Heróis. Tradução de David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em Direitos Humanos, v. 3).

COOMBS, Philip H. **A Crise Mundial da Educação: Uma análise de Sistemas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.

CAMBRIDGE Dictionaries Online. Disponível em: <<http://dictionary.cambridge.org/pt/>>. Acesso em: 18 set. 2016.

CHABALGOITY, Diego. **Ontologia do oprimido: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire**. Jundiaí, SP: Paco, 2015.

CORTADA, Silvana. **EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus Diferentes Contextos**. Jundiaí, Paco, 2013.

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.

DEL PRIORE, Mary. **Conversas e histórias de mulher**. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p.89-110, jan./jun. 2006.. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FERRER, Francisco Y Guàrdia. **A Escola Moderna**. Tradução de Ateneu Diego Gimenez. Piracicaba: Biblioteca Terra Livre, 2010.

FISCHER, M.C. Trabalho. In: STRECK, Danilo R.; RODIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime

José (Org.) **Dicionário Paulo Freire**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FISCHER, M. C.; TIRIBA, L. Saberes do Trabalho Associado. In: CATTANI, A. et al. (Org.). **Dicionário internacional da outra economia**. Coimbra: Almedina, 2009. p.293-297.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **A Educação na Cidade**. Notas de Vicente Chel. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2012. **Anais...** Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. A questão da educação formal/não formal. In: INSTITUTTO INTERNATIONAL DES DROITS DE L'ENFANT (IDE). **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suisse), 18 a 22 de outubro.2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos - EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

GENTIL, Heloisa Salles. **Identidades de professores e rede de significações – configurações que constituem o “nós, professores”**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GERALDO, Endrica. “A ‘lei’ de cotas de 1934. Controle de estrangeiros no Brasil, **Cadernos AEL**, v. 15, n. 27, 2009. Disponível em: <http://segall.ifch.unicamp.br/publicacoes_ael/index.php/cadernos_ael/article/view/157/164>. Acesso em: 03 mar. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

GOES, Lidiane de Oliveira. **Os usos da nomeação mulher pescadora no cotidiano de homens e mulheres que atuam na pesca artesanal**. 2008. 220f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, Recife, 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2008/goes%20lidiane%20de%20oliveira.pdf.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Não Fronteiras: universos da educação não formal**. São Paulo: Itáu Cultural, 2007.

_____. **O Protagonismo da Sociedade Civil: Movimentos sociais, Ongs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005. – (Coleção Questões da Nossa Época, v. 123).

_____. **Educação Não Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 26).

_____. **Movimentos sociais e educação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 37).

_____. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 1).

_____. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista Investigar em Educação**, Portugal, II Série, n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa Educacional**. São Paulo: Sayala, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HISTEDBR. Documento. “O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)”, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

IFMT. **Proposta de Implantação de Curso PROEJA-FIC**. Instituto Federal de Mato Grosso, *Campus Cáceres*, 2009.

JARDILINO, José Rubens de Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos).

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3. ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação/coordenação de Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Eliel Regis de. **PROEJA FIC Pesca: a experiência da formação profissional integrada ao ensino fundamental pela ótica dos estudantes pescadores e demais trabalhadores**. 2016. 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

LINHARES, Célia Frazão. Órfãos de guerra? A educação nos labirintos de tempos e espaços contemporâneos. In: VILELLA, Maria dos Anjos Lopes (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. Cap.1, p.13-48.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maíra Saruê. Trabalho remunerado e trabalho doméstico: conciliação? In: ÁVILA, Maria Betânia; FERREIRA, Veronica (Org.). **Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres**. Realização SOS Corpo Recife: Instituto Feminista para Democracia, Instituto Patrícia Galvão, 2014.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.123 de 28 de janeiro de 2008**. Regulamenta a Lei Complementar nº 49 de 1º de outubro de 1998, criando e estruturando organizacionalmente os Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS, e dá outras providências. Cuiabá, 2008.

MARTINS, M. F. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 16, n. 1, jan.-abr. 2016. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/7609/pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

MATTA, Roberto da. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e a morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003. (Coleção Escola e Participação, v. 4).

MONTEIRO, SILAS B. Para além do discurso, a escuta das vivências: uma investigação otobiográfica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). **Pesquisa em Educação**. Alternativas investigativas com objetos complexos. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 93-116.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. [online]. v.21, n.80, p.547-556, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362013000300009&lng=pt&nrm=.pf&tlng=pt> Acesso em: 10 jan. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NASCIMENTO, Maria Filomena Dias. Ser mulher na Idade Média. Textos de história. **Revista do Programa do Programa de Pós-Graduação em História da UnB**. Brasília, v. 5, n. 1, p. 82-91, 1997. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5807/4813>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 4).

PASSOS, Luiz Augusto. **O Emancipatório**. Cuiabá: [s.e], 2007.

_____. **Relatório parcial do acompanhamento do projeto PROEJA-FIC do IFET/Cáceres**. Documento do PROEJA-FIC Cáceres. 13 p. Cáceres, 2010.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Tradução de Denise Bottmann: Paz e Terra, 1988.

_____. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2006.

PIANA, Maria Cristina. A construção do perfil do Assistente Social no cenário educacional. 2008. 238f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social – UNESP, Franca, 2008. Disponível em: <<http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/mariacristina.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Silvio. Breve histórico sobre o direito de família nos últimos 100 anos. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 88, p. 239-254, jan. 1993. ISSN 2318-8235. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67221/69831>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

RODRIGUES, Marinete Aparecida Zacarias. **Mulheres, Violência e Justiça no século XIX**. Jundiaí: Paco, 2016.

SÁ, Nicanor Palhares. **Educação contra Ordem**. Cuiabá, MT: UFMT, 2012.

SAFFIOTI, Heleiet. I. B. **As mulheres na sociedade de classes**. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Entrevista: “A educação fora da escola”. **Revista de Ciências da Educação**. Unisal – Americana -SP, ano XI, n. 20, p. 17-27, 1º sem. 2009. Disponível em: <<http://www.am.unisal.br/pos/Stricto>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

_____. **D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2013. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40).

SGUAREZI, Sandro Benedito. **Autogestão e economia solidária: limites e possibilidades**. 2011. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

STRECK, Danilo R. Território de Resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da Educação Popular. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular, lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima. Reflexão Crítica: Elemento Estruturador da Prática Pedagógica de Educadores Populares. In: MACHADO, Aline Maria Batista; SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Ademar de Lima. (Org.). **Educação popular, práxis pedagógica e cidadania**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. Cap. 10, p. 219-240.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **História de Leitura na terceira Idade: memórias individuais e coletivas**. Jundiaí, Paco, 2015.

SILVA, João Lima da. Mitos e lendas indígenas, estudos de orientações do curso especial de professores indígenas para educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental oferecido pelo governo de São Paulo, em parceria com a Faculdade de educação da Universidade de São Paulo – FEUSP em 2003. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/MITOS%20E%20LENDAS%20INDIGENAS_0.pdf>. Acesso em 15 de dez. de 2015.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea)

TODARO, Mônica de Ávila. A Prática Educativa Intergeracional na Educação Não

Formal. In: VERCELLI, Lígia (Org.). **Educação não formal: campos de atuação**. Jundiaí, Paco, 2013. (Pedagogia de A a Z, v. 11).

TRILLA, Jaume. A Educação não-formal: pontos e contrapontos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação Formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. cap. 1, p. 16-53 (Coleção Pontos e Contrapontos).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 10 jun. 2016.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 8).

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 2007. Disponível em: <bitstream/handle/1843/HJPB-6VZL86/2000000111.pdf;jsessionid=A115FE5DCB1438B4F5830B6623470FBE?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2017.

VON SIMSON, Olga R.; PARK, Margareth B; FERNANDES, Renata S. (Org.). **Educação Não-Formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação Popular: metamorfose e verdades**. São Paulo: Cortez, 2010.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Rodas e narrativas: caminhos para autoria de pensamento, para a inclusão e formação. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et al.; PINTO, Sílvia Amaral de Mello (Coord.). **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: ABPp, 2004. Cap.1, p.13-23.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yn-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf. Acesso em: 18 dez. 2016.

ZUBEN, Reginaldo Von. **Educação e ética planetária no contexto da globalização**. 2010. 144p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestredou/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20ZUBEN,%20Reginaldo%20Von.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

APÊNDICE I



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO TCLE

Você está sendo convidado (a), para participar, como voluntário (a) da pesquisa que está sendo realizada pela Mestranda Marina Marques de Arruda, no curso de Mestrado em Educação/Cáceres-MT. Após a leitura deste documento, caso aceite fazer parte desse estudo, favor assinar ao final. Em caso de recusa não haverá penalidades. As dúvidas poderão ser dirimidas no Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0080 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: “Articulação entre a educação formal a educação não formal a sua relação com os princípios da Educação Popular na experiência educacional de mulheres pescadoras do PROEJA FIC em Cáceres – MT”.

Pesquisador responsável

Prof.Orientador: Dr. Sandro Benedito Sguarezi

E-mail sandrosquarezi@gmail.com

Profª Coorientadora. Drª Ilma Ferreira Machado

E-mail ilma.ferreiramachado@gmail.com

Endereço: Rua Tancredo Neves -1095 - Cavalhada

Cáceres:

CEP: 78.200-000

Telefone: 65 3221 0080

Pesquisadora (orientanda)

Marina Marques de Arruda

Rua Itapuã – Quadra 15 – Bloco A6 – Apto 401

Jardim Aeroporto – Vázea Grande.

CEP: 78125075

Telefone: (65) 30268339 e (65) 81628354

E-mail marina.marruda@hotmail.com

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

- PRPGC | Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada

CEP 78.200-000, Cáceres/MT

Tel: (65) 3221 0080 –





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Área de conhecimento: Ciências Humanas

Área de atuação do pesquisador Responsável: Educação

Descrição da pesquisa:

A pesquisa propõe evidenciar o significado e sentido que a educação formal, aliada à educação popular atribuiu as mulheres pescadoras de forma a considerar os aspectos da trajetória profissional dessas mulheres e o que tal processo assegurou no que diz respeito à garantia dos direitos sociais e a conquista da cidadania para as mesmas.

As mulheres pescadoras da Colônia Z2 de Cáceres vivenciaram no período de 2010 a 2014 o desenvolvimento do Proeja FIC- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos, na perspectiva da Formação Inicial e Continuada, instituído pelo Decreto 5478/05 pelo Governo Federal, para aplicação na Rede Federal de Educação Tecnológica. Tal programa objetivou além da capacitação profissional, também a elevação da escolaridade da comunidade de pescadores. Temos por objetivo analisar a importância da articulação entre a Educação Formal e a Educação Popular no processo de Ressignificação de vidas a partir da experiência educacional de Mulheres Pescadora em Cáceres – MT. Se faz importante destacar que a educação profissional e tecnológica se constitui parte do processo formativo de homens e mulheres Brasil afora, uma vez que o processo educativo humano deve acontecer ao longo da vida e não apenas de forma parcelar. Para tanto, será necessária uma discussão em torno dos preceitos da educação popular, a partir da compreensão freireana em articulação com a educação formal.

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa de caráter qualitativa, os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados envolverão: pesquisa bibliográfica, análises de documentos e de vídeos-documentário, visitação, observações, participação, entrevistas (individuais e coletivas), num processo dialógico buscando compreender a percepção das mulheres pescadoras, sempre, primando pelo princípio da alteridade.

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca da importância de pesquisar a Educação Popular. Esta pesquisa também possibilitará para a própria comunidade refletir sobre seus direitos e sua escola.

Forma de acompanhamento

O acompanhamento será um processo contínuo em que a pesquisadora estará buscando estabelecer uma relação de diálogo entre os sujeitos da pesquisa. Sempre tendo a ética como parâmetro para seus procedimentos de visitas, observação, participação e conversa com as mulheres pescadoras. Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido.

Esclarecimentos

Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento. A identificação do responsável não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato dos participantes. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora responsável.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca da importância de práticas pedagógicas que envolvam a Educação Popular, Educação Formal e Educação Não Formal, o resultado da pesquisa pode servir de sugestão/referência a outros pesquisadores com Educação de Jovens e Adultos, produzindo assim avanços significativos no processo educativo em prol de um mundo mais humanizado via troca de conhecimentos.

Período de participação

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o período de março a outubro de 2016.

Estando assim de acordo, assinam concordando com o Termo de Consentimento das partes envolvidas.

Várzea Grande, 10/ Março / 2016.

- 1 - Ana Maria da Silva
- 2 - Eliete Lute da Silva
- 3 - Francisca Pereira da Silva Medeiros
- 4 - Maria das Neves Furtosa



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



- 5 - Zenilda Cândida Pimenta
- 6 - Bernadete Ortega Garcia

Responsável pela Pesquisa

Marina Marques de Arruda
Marina Marques de Arruda
Mestranda em Educação - UNEMAT