

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA
MESTRADO ACADEMICO EM EDUCAÇÃO

NILZETE DO SOCORRO FERREIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM ESTUDO DAS IMPLICAÇÕES DO
PRONATEC NAS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DE RIBEIRINHOS DO
MUNICÍPIO DE ABAETETUBA – PARÁ

BELÉM – PA
2020

NILZETE DO SOCORRO FERREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM ESTUDO DAS IMPLICAÇÕES DO PRONATEC NAS
EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DE RIBEIRINHOS DO MUNICÍPIO DE
ABAETETUBA – PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues.

BELÉM – PA
2020

FICHA CATÁLOGRÁFICA

NILZETE DO SOCORRO FERREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM ESTUDO DAS IMPLICAÇÕES DO PRONATEC NAS
EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DE RIBEIRINHOS DO MUNICÍPIO DE
ABAETETUBA – PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica

Data da Avaliação: 14.12.2020

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Doriedson, do Socorro Rodrigues
Orientador PPEB NEB UFPA

Professor Dr. Ronaldo Marcos, de Lima Araújo
(Membro – PPEB/UFPA)

Professor Dr. Marcelo Lima
Membro – UFES

BELÉM – PA
2020

A todos os que problematizam a relação entre trabalho e educação em uma perspectiva histórico-crítica, contrapondo-se a um modelo societário que desumaniza o homem.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Doriedson Rodrigues (orientador) e ao professor Dr. Ronaldo Araújo, pela orientação inegavelmente eficiente e segura, pelas valiosas sugestões e estímulos concedidos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, pelo interesse e esforço em prol da pesquisa e do crescimento acadêmico da instituição.

À Universidade Federal do Pará, pelo apoio sempre concedido.

Aos trabalhadores ribeirinhos, com os quais partilhei conhecimentos; sem suas contribuições não conseguiria realizar esta pesquisa. Grata.

Aos colegas, pela oportunidade de convivência e amizade, dos quais jamais esquecerei.

Aos colegas da linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica: Alice, Danielly, Elaniese, Eliene, Gorete, Kezya, Larissa, Lygia, Márcio, Roberta, Silvane e Vivian, pela aceitação, companheirismo e solidariedade nos momentos de aprendizagem.

Aos amigos Adaylson, Alcione, Cledinei, Keline, Leite e Lampa, um especial agradecimento pelos momentos que vivemos. Para além do curso de mestrado, estaremos sempre próximos pelo carinho que nos une.

Aos meus filhos, Gabriel e Rafaela, pelo apoio incondicional e amor que me dedicam.

Ao meu companheiro, Ariston Rodrigues, pelo carinho e compreensão nos momentos de renúncias.

Aos meus pais, Cesário (in memória) e Esperança, a quem devo tudo o que eu tenho e tudo o que sou.

A toda a minha família, irmãos, sobrinhos, cunhados (as), genro, sempre ao meu lado na torcida pela realização dos meus sonhos, e à minha netinha Thaila, que multiplica meu amor todos os dias.

A todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, incentivando minha realização profissional.

Acima de tudo a Deus, pois sem sua presença não conseguiria chegar a este momento.

“Infelizmente, a cultura democrática está ainda longe de ser consolidada entre nós. Em todo caso, o processo foi desencadeado, existe, é promissor e não pode ser ameaçado, nem mesmo pelos que se consideram o ponto zero da História.”

(Paolo Nosella)

RESUMO

A pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO E TRABALHO: um estudo das implicações do PRONATEC nas experiências de trabalho de ribeirinhos do município de Abaetetuba – Pará” investigou processo formativo desenvolvido pelo PRONATEC, para analisar a integração/não integração dos conhecimentos formais com o mundo do trabalho de ribeirinhos, e compreender como o trabalhador ribeirinho, a partir dessas formações, veio renormatizando suas experiências de trabalho, qualificando-se e organizando-se técnica e politicamente.. A investigação se fundamentou em uma abordagem qualitativa, na observação e análise de dados empíricos, coletados através de entrevista semiestruturada, realizada com o coordenador do curso e 06 (seis) egressos trabalhadores ribeirinhos. Como resultado constatou que, o processo formativo do PRONATEC se inseriu em modelos de formação vinculados às políticas econômicas, e propôs uma formação voltada às necessidades do mercado e não do trabalhador, o que negou a qualificação no sentido da formação humana. Ao realizar a investigação em uma perspectiva marxista, as relações históricas foram apreendidas na sua totalidade e ganharam sentido, isso permitiu compreender que, embora o PRONATEC tenha apresentado uma formação estritamente técnica, o saber apreendido foi integrado pelo sujeito trabalhador ao seu cotidiano, e contraditoriamente, permitiu-lhe analisar a realidade e intervir, renormatizando as suas experiências do mundo do trabalho. A investigação mostrou que a integração aconteceu na perspectiva do capital, uma vez que, o sujeito trabalhador assumiu o curso e integrou com o PRONATEC. Mostrou que o objetivo central do PRONATEC, era formar na perspectiva do capital humano, na lógica do empreendedorismo, em que pela formação todo trabalhador pode se tornar um empresário, autônomo e bem-sucedido, negando a divisão de classes sociais, a propriedade privada dos meios de produção e a divisão técnica do trabalho, características da sociedade capitalista. Mostrou também, que a lógica do empreendedorismo foi inviabilizada pela realidade econômica e de vida do sujeito trabalhador, por suas condições materiais de produção e de trabalho, que não permitiu concretizar o ideário de empreendedor, negou essa realidade, evidenciando que, para acontecer mudança de forma significativa, não depende apenas de formação, depende de mudança na condição estrutural e objetiva, que constitui a totalidade da vida do trabalhador.

Palavras-chave: Educação Profissional. Formação. Experiências de trabalho.

ABSTRAC

The research entitled “EDUCATION AND WORK: a study of the implications of PRONATEC in the work experiences of riverside dwellers in the municipality of Abaetetuba - Pará”. Investigated the training process developed by PRONATEC, to analyze the integration / non-integration of formal knowledge with the world of work riverside workers, and understand how the riverine workers, from these backgrounds, came to renormatize their work experiences, qualifying and organizing themselves technically and politically. The investigation was based on a qualitative approach, in the observation and analysis of empirical data, collected through a semi-structured interview, conducted with the course coordinator and 06 (six) former riverside workers. As a result, he found that the training process of PRONATEC, was inserted in training models linked to economic policies, and proposed training geared to the needs of the market and not of the worker, which denied the qualification in the sense of human training. When carrying out the investigation from a Marxist perspective, historical relations were apprehended in their entirety and gained meaning, this allowed us to understand that, although PRONATEC presented a strictly technical training, the learned knowledge was integrated by the working subject into his daily life, and contradictory, allowed him to analyze reality and intervene, revamping his experiences in the world of work. The investigation showed that the integration took place from the perspective of capital, since the working subject took the course and integrated with PRONATEC. It showed that the central objective of PRONATEC was to train from the perspective of human capital, in the logic of entrepreneurship, in which, by training, every worker can become an entrepreneur, autonomous and successful, denying the division of social classes, the private property of means of production and the technical division of labor, characteristics of capitalist society. It also showed that the logic of entrepreneurship was rendered unfeasible by the economic and life reality of the working subject, by his material conditions of production and work, which did not allow the entrepreneurial idea to materialize, he denied this reality, showing that, to change significantly, it does not depend only on training, it depends on a change in the structural and objective condition, which constitutes the totality of the worker's life.

Keywords: Professional Education. Formation. Work Experiences.

LISTAS DE QUADROS E FIGURAS

QUADROS

Quadro 1 – Categorias analíticas	34
---	----

FIGURAS

Figura 1 – Espaço de organização social ribeirinho	73
Figura 2 – Trabalhador ribeirinho em sua atividade laboral	77
Figura 3 – Trabalhador ribeirinho em sua atividade laboral	77
Figura 4 – Trabalhador ribeirinho na coleta do açaí	83
Figura 5 – Ilustração das inovações nas comunidades ribeirinhas	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

E-TEC – Educação Tecnológica

FIC – Formação Inicial e Continuada

IF – Instituto Federal

IFPA – Instituto Federal do Pará

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NAPNE – Núcleo de Apoio a pessoa com necessidades educacionais específicas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PL – Projeto de Lei

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

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

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TECNEP – Programa de Educação Tecnológica e Profissionalização

UNED – Unidade Descentralizada de Ensino

SUMÁRIO

1 DO OBJETO PROBLEMA AOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	13
1.1 INTRODUÇÃO.....	13
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
1.3.1 Do roteiro de pesquisa.....	21
1.3.2 Do problema à hipótese de pesquisa.....	22
1.3.3 Questões norteadoras e objetivos da pesquisa.....	23
1.3.4 Abordagem qualitativa na investigação.....	24
1.3.5 O lócus da pesquisa.....	25
1.3.6 Os sujeitos da pesquisa.....	27
1.3.7 Entrevista semiestruturada.....	28
1.3.8 Análise dos dados.....	31
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	35
2 O PRONATEC E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES.....	37
2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA.....	37
2.2 O PRONATEC NA CONJUNTURA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA	45
2.3 A QUALIFICAÇÃO NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE TRABALHADORES NO BRASIL.....	49
3 FORMAÇÃO E PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO .	56
3.1 A FORMAÇÃO PARA TRABALHADORES NO CONTEXTO DO PRONATEC: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	56
3.2 OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NAS PRÁTICAS FORMATIVAS PARA TRABALHADORES.....	60
3.3 A SUBJETIVIDADE FORMATIVA NO PRONATEC E O SUJEITO HISTÓRICO: A RENORMATIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO.....	65
4 PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO NA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR RIBEIRINHO.....	70
4.1 TRABALHO E RIO NA CONSTRUÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DO TRABALHADOR RIBEIRINHO.....	70
4.1.1 As relações de trabalho e produção na Comunidade do Rio Quianduba.....	73

4.1.2 As relações de trabalho e educação na Comunidade do Quianduba.....	78
4.2 A INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS FORMAIS COM AS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHADORES RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA	88
4.2.1 A questão da integração e a análise da prática produtiva como resultado da forma técnica	88
4.2.2 A formação para o empreendedorismo e a negação pela realidade: contradições entre a subjetividade e o possível	93
4.2.3 Da pedagogia histórico-crítica à crítica da pedagogia das competências na formação do trabalhador ribeirinho.....	95
4.2.4 Possibilidades e limites nas práticas formativas de trabalhadores: da integração à negação da unidade formação/produção.	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	112

1 DO OBJETO PROBLEMA AOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

1.1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresentou o resultado da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO: um estudo das implicações do PRONATEC nas experiências de trabalho de ribeirinhos do município de Abaetetuba – Pará”, em que se buscou analisar a integração de processos formativos em ambientes formais de ensino às experiências de trabalho dos sujeitos egressos do Curso de Agricultor Familiar oriundo do PRONATEC, considerando a dimensão política e técnica do mundo do trabalho desses sujeitos.

As múltiplas determinações que compõem a relação trabalho e educação como tema de pesquisa se constituem em um vasto campo de investigação. Diante disso, delimitou-se um campo de estudo em nossa pesquisa e se escolheu aprofundar a relação trabalho e educação na perspectiva da formação para o trabalhador ribeirinho, mediada pelo PRONATEC. Esse modelo de formação acompanhou características peculiares ao modo de vida e de trabalho desses sujeitos, com a produção da vida cotidiana, a construção de processos sociais de educação e de trabalho pautados na relação histórica que têm com seus antepassados e com a natureza.

A literatura consultada sobre o tema, como os escritos de Saviani, nos permitiu identificar dois projetos educacionais que se destacam na formação das concepções de políticas para trabalhadores no Brasil. Como dominante encontrou-se um projeto educacional de cunho pragmático, fundado nos interesses do capital, que objetivou reprimir as capacidades de pensar e de fazer do trabalhador, promovendo sua acomodação sociopolítica, o que se configurou na naturalização pelos sujeitos dos problemas políticos e sociais, de modo que estes aceitavam as relações de exploração do capital, adaptando-se a elas com certa normalidade. O outro projeto, refreado pelo sistema político-econômico, coadunou-se a concepções que privilegiavam os saberes reais dos trabalhadores na construção de uma proposta curricular voltada para a emancipação humana.

O reconhecimento desses dois projetos, com concepções discordantes quanto à formação de trabalhadores, exigiu uma posição política, como destacam Araújo e Rodrigues (2010, p. 52): “é mesmo uma opção entre duas filosofias, duas leituras de mundo, de sua dinâmica e de seu futuro”. Essa tomada de posição foi determinante para o estabelecimento de uma postura crítica aos projetos educacionais produtores de uma educação profissional fragmentada, com práticas formativas que oferecem somente o necessário para a operacionalidade e o atendimento

das demandas mercadológicas do capital. Ao mesmo tempo houve um interesse contido nessas críticas, o de somar no enfrentamento dessas práticas, com ações contra-hegemônicas, favoráveis à construção de projetos de formação de trabalhadores articulados a um projeto de transformação radical da sociedade¹.

Isto posto, destacamos que para esta investigação buscou-se nas categorias “Integração”, “Qualificação”, “Organização técnica e política” e “Renormatização das experiências de trabalho”, analisar em uma abordagem marxista a realidade dos ribeirinhos, tendo a luta de classes como aspecto importante na organização da vida cotidiana e no mundo do trabalho dos egressos do Curso de Agricultor Familiar oriundo do PRONATEC, enquanto proposta de formação. O estudo dessas categorias permitiu compreender como os sujeitos integraram os conhecimentos formais, ofertadas pelo PRONATEC, a suas experiências de trabalho, analisando processos de integração/não integração e renormatização, considerando as dimensões técnica e política, construídas nas contradições impostas pelas relações históricas do cotidiano de vida e de trabalho desses sujeitos.

A práxis produtiva dos sujeitos foi considerada como mediação no processo de compreensão da integração de processos formativos a processos da vida produtiva (mundo do trabalho), no sentido de analisar o processo de integrar o que se produziu nas práticas formativas formais, demandadas pelo PRONATEC a jovens trabalhadores ribeirinhos, com as experiências de trabalho, analisando seus relatos de experiência, tendo em vista que a práxis pressupõe que os sujeitos produzem e nesse processo de produção eles se organizam de forma política e técnica.

O termo *integração*, para fins deste estudo, se assenta no conceito de Ciavatta (2005, p. 84), aduzindo “o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. É a busca de focar o trabalho como princípio educativo no sentido de superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, superando a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional simplificado, sem ligação nenhuma entre os conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica com suas experiências histórico-sociais. A integração como categoria analítica toma aqui o sentido de conceber a formação humana como direito, que se expressa na formação completa do trabalhador ribeirinho, uma formação que permite a este trabalhador realizar a leitura do mundo, orientando-o para a atuação neste mundo como cidadão, integrado a uma

¹ Araújo e Rodrigues (2010, p. 52).

sociedade política, compreendendo as relações sociais nas quais está inserido de forma crítica e transformadora.

Um preliminar estudo realizado a partir de levantamento bibliográfico do PRONATEC, como objeto de investigação, nos permitiu compreender que a relação trabalho e educação, em uma perspectiva de integração da aprendizagem formal com as experiências cotidianas do mundo do trabalho, tem sido objeto de estudo de uma diversidade de pesquisadores, os quais contextualizam e explicam esta integração a partir de análises da estrutura sócio histórica de construção das políticas públicas de formação profissional brasileira, fundadas na divisão social e técnica do trabalho, na luta de classes e na expansão do capitalismo.

Cassiolato e Garcia (2014), Kuenzer (1988), Saviani (2007) e Manfredi (2002), por exemplo, discutir nessa perspectiva o tema em questão, forneceu subsídios para entender a dualidade do sistema educacional brasileiro, quando revelou dois caminhos formativos diferenciados: um aos que têm acesso à aprendizagem escolar e outro aos excluídos deste processo, que têm como alternativa complementar os poucos anos de escolaridade obtida no sistema regular de ensino, com cursos de formação inicial e continuada (FIC)². Esses estudos foram significativos e responderam a questões sobre a relação trabalho e educação; entretanto, o fizeram em uma perspectiva ampla, tratando o grupo dos trabalhadores como uma grande categoria. Os estudos que se afastaram de análises gerais como essas, fizeram análises de gestão institucional, fundadas em avaliação da eficácia e eficiência dos planos e programas resultantes das políticas públicas de governo, deixando em segundo plano as experiências dos sujeitos nos processos de renormatização de suas práticas cotidianas.

Essa investigação buscou como diferencial no contexto da análise de processos formativos para trabalhadores, a perspectiva de compreender a especificidade da formação proposta ao trabalhador ribeirinho, como grupo social, construído historicamente pelas relações sociais que o constitui nas suas experiências de vida e de trabalho, como sujeito singular, tendo em vista, identificar processos de integração/não integração dos conhecimentos formais com as experiências dos trabalhadores, a organização técnica e política dos sujeitos e a renormatização das suas experiências de trabalho. Outrossim, acreditamos que este estudo permitiu a apresentação de novos elementos, no diálogo pedagógico-crítico da relação trabalho e educação, reiterando resultados de estudos anteriores sobre a formação do trabalhador brasileiro e as concepções políticas constituintes nessas formações, porém, em uma perspectiva sócio histórica de grupo, a do trabalhador ribeirinho.

² Nomenclatura atual indicada pelo MEC nos documentos e legislações para os cursos de formação de curta duração.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA

Saviani (2013), ao contextualizar a educação no Brasil, mostrou na trajetória histórico-política de mais de cinco séculos, que temos uma educação alicerçada na divisão social de classe. Em um trecho desta obra, descreve:

Isso aconteceu por exemplo quando registrei a opção dos jesuítas pela educação das elites no Brasil, ao adotar universalmente o método do Ratio Studiorum; quando destaquei nas reformas pombalinas das Escolas de Primeiras Letras, a ideia de que, para a maioria da população, nem sequer era necessário aprender a ler e escrever: bastava a instrução dominical dos párcos; quando mostrei os parcos investimentos na instrução pública, os debates sobre a reforma eleitoral com a exclusão do voto do analfabeto e a relação entre a instrução e a substituição da mão de obra escrava no Segundo Império; e quando indiquei a opção feita pela reforma paulista da instrução pública de 1920 reduzindo a duração da escola primária de quatro para dois anos para ampliar o atendimento escolar à população. (SAVIANI, 2013, p. 444).

Essa estrutura sobre a qual se desenvolveu a educação brasileira conduziu à ideia de uma educação profissional também organizada sob a égide da divisão social de classes (classe trabalhadora/classe dominante), como afirma Garcia (2010, p. 1): “No Brasil a formação do trabalhador ficou marcada já no início com o estigma da servidão, por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício”. Este estigma se reproduziu historicamente e é encontrado até hoje, embora com outras denominações, mas perdurando em concepções de formação profissional que mantêm esta orientação como dominante.

Oliveira e Silva (2012, p. 33) tecem uma análise, que se considerou importante sobre a gênese da educação profissional brasileira:

Esses trabalhos evidenciam que em virtude do trabalho manual ser considerado desprovido de dignidade, não se buscou articular a formação escolar com a preparação para as atividades profissionais. Privilegiou-se o Ensino Superior em detrimento da Educação Básica, em virtude do primeiro adequar-se à formação de quadros que ocupariam as posições de maior prestígio social e econômico. [...] A grosso modo essa análise restringe-se a dizer que em virtude da grande oferta de mão de obra escrava, e em virtude da economia brasileira ser basicamente agroexportadora, não se justificava um investimento maior em ações de qualificação.

A história avança reproduzindo as concepções que marcaram a formação da educação profissional no Brasil. No início da década de 1990, o panorama social mostrou uma disputa político-ideológica empreendida no âmbito da sociedade brasileira³ com vários projetos que buscavam a reestruturação do ensino médio e profissional, sendo objeto de debate e enfrentamento de grupos sociais organizados.

³ Sobre este assunto ver Manfredi (2002) no debate sobre a educação profissional no Brasil.

Os projetos representavam as aspirações e propostas de dois diferentes grupos. De um lado trabalhadores, sindicatos, ONGs e intelectuais representantes das universidades ligados à classe trabalhadora, vinculados à concepção de educação profissional na qual os alunos devem ter acesso a um conjunto básico de conhecimentos, gradativamente mais amplos, com possibilidades de avançar nos estudos. De outro, representantes do capital, defensores de um projeto de educação profissional em que o aluno recebeu um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe possibilite prosseguir nos estudos ou mesmo se qualificar em outros domínios (ALVES, 1997 apud MANFREDI, 2002). Embora os debates e críticas tenham sido acirrados entre os dois grupos, acabou consolidando-se um conjunto de reformas com caráter centralista, fortemente burocrático, dualista e subordinado ao mercado capitalista (GARCIA, 2010).

Assim, nas últimas décadas os mecanismos legais e as estruturas formativas vão cristalizando concepções e práticas escolares, que, cada vez mais, exprimem a existência de dois projetos em disputa nas práticas formativas de educação profissional. Nesse contexto, o PRONATEC como política de educação destinada aos trabalhadores reflete no seu desenvolvimento este movimento histórico de disputa e coalisão de concepções. Foi um programa que nasceu com a intenção de formar o trabalhador por meio da produção de mão de obra para o mercado de trabalho, subordinando a educação aos interesses imediatos do capital, reproduzindo o discurso multifacetado de garantia de direito à educação para os trabalhadores; nesses termos, fundou-se nas bases filosóficas da pedagogia pragmática⁴. Foi um programa cheio de contradições, pois, abriu uma perspectiva de expansão da formação para trabalhadores, ao mesmo tempo que reproduziu a política de formação fragmentada, ofertada historicamente à classe trabalhadora, principalmente aos que não tinham acesso ao ensino regular.

Pela historicidade, percebemos que no Brasil a educação profissional como aprendizagem para o trabalho, de certo modo, está atrelada em maior intensidade ao discurso pragmático, com práticas formativas que reproduziam a divisão de classe social, gerando um caráter dual na oferta de educação profissional, com duas propostas formativas: uma para a classe trabalhadora, desvinculada da educação geral; e outra para a classe do capital, com perspectiva de ascensão nos níveis de ensino e, conseqüentemente, ocupação nos espaços de poder previamente determinados pela sociedade do capital.

⁴ O pragmatismo de Dewey e James se propôs superar as dualidades presentes em filosofias anteriores (sujeito e objeto, natureza e história, mente e corpo, aparência e essência) a partir do estabelecimento do conceito de experiência como elemento de mediação entre essas dualidades. Os neopragmatistas, como Rorty, em contato com a filosofia analítica, substituem a noção de experiência pela de linguagem (GHIRALDELLI, 1999 apud ARAÚJO, 2012, p. 158).

Essa separação entre educação geral e formação para o trabalho é a expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual⁵, destacando-se que, na relação entre trabalho e educação, isto se caracterizou pela inexistência de integração entre o mundo da educação, responsável por desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, em que é necessário o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos de formação profissional. Este processo acaba legitimando a divisão entre teoria e prática.

O PRONATEC foi um programa inserido nessa conjuntura histórica e político-social de formação para o trabalhador brasileiro. Criado como estratégia de formação para trabalhadores teve como finalidade ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira⁶. Na sua dimensão pedagógica, foi um programa que propôs práticas formativas voltadas à universalização e expansão da educação profissional, afirmativa descrita em dois de seus objetivos: “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância (...)” e “contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da integração com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional” (BRASIL, 2011). Esses objetivos, de acordo com a normativa governamental, atenderiam às expectativas de ações básicas na educação profissional e possibilitariam uma relação mais próxima da educação enquanto processo de conhecimentos com o mundo do trabalho, que corresponde ao fazer técnico e suas relações.

Entretanto, no projeto apresentado pelo PRONATEC os eixos dos cursos passavam, prioritariamente, pela qualificação profissional de curta duração e pela formação técnico-profissional concomitante ao ensino médio, desconsiderando as premissas curriculares e o papel social da formação para os trabalhadores, eixos importantes que fundamentam um modelo de formação humana, que defende a ampla qualificação, com direito de acesso a todos os níveis de ensino. Assim, esse reducionismo curricular apresentado pelo PRONATEC atendeu aos interesses do capital, posto que este tem interesse apenas na qualificação operacional, e não na formação integral, com sentido de qualificação para os trabalhadores.

Resultados de estudos e pesquisas, como os trabalhos de Garcia (2010), Cassiolato e Garcia (2014), Silva (2017) e outros, registram a trajetória do PRONATEC como política pública que emerge na conjuntura de disputas entre projetos de sociedade, com tendência para

⁵ Kuenzer (1988).

⁶ Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

práticas que se vinculavam ao pragmatismo, isto é, uma política vinculada à concepção pragmática de educação, que reproduziu o caráter dualista e teve uma proposta formativa que se aproximou dos interesses imediatos do mercado e dos órgãos internacionais, que tinha como objetivo a produção de mão de obra barato, negando a qualificação do trabalhador. Este pressuposto se sustenta em práticas formativas do PRONATEC, como a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para trabalhadores, que se configurou em cursos profissionais de nível básico, com carga horária mínima de 160 h, sem pré-requisitos para a escolaridade, o que pressupõe ao trabalhador a negação do direito de acesso aos níveis mais elevados de educação, como a graduação.

O caráter dicotômico entre as duas dimensões – a dimensão legal e a dimensão das práticas formativas – pelas quais analisamos o PRONATEC, a partir da realidade posta, parte do entendimento de que há um processo contraditório nas formulações de suas práticas formativas, o que pressupõe que os processos formativos formais, desencadeados como política de formação de trabalhadores, podem implicar na integração/não integração com as experiências de trabalho dos sujeitos, repercutindo na organização técnica e política, e na renormatização das experiências de trabalho dos sujeitos trabalhadores.

Diante dessas considerações, a investigação buscou compreender como os processos formativos desenvolvidos pelo PRONATEC, a partir do Curso de Agricultor Familiar do IFPA Campus Abaetetuba, foram integrados ou não, renormatizando as experiências de trabalho, por seus egressos no cotidiano de suas atividades produtivas, enquanto trabalhadores ribeirinhos, analisando processos de qualificação e organização técnica e política. Assim nas contradições que constituem o universo teórico-prático do programa e o cotidiano do trabalho, entender o que acontece com o sujeito trabalhador ribeirinho formado pelo PRONATEC, no sentido da integração/não integração, enquanto movimento histórico de construção dos saberes de trabalhadores nas suas experiências de trabalho.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta investigação apoia-se na literatura de base marxista para identificar processos de integração entre as práticas formativas de educação profissional com as experiências de trabalho de trabalhadores ribeirinhos, alunos do curso de agricultor familiar, ofertado pelo PRONATEC em Abaetetuba. Apresentam-se neste item os caminhos percorridos na construção da pesquisa.

O primeiro passo desta caminhada aconteceu com a revisão bibliográfica, estudo preliminar, elemento de grande contribuição na fase de delimitação do tema “EDUCAÇÃO E

TRABALHO: um estudo das implicações do PRONATEC nas experiências de trabalho de ribeirinhos no município de Abaetetuba – Pará”. Realizaram-se levantamento, leitura e fichamento de livros, artigos, teses, dissertações e legislação, observando a dimensão política, técnica e social da relação entre trabalho e educação na política de educação profissional para trabalhadores no Brasil. Isso favoreceu o conhecimento da história da educação profissional no Brasil e os processos políticos organizacionais em que se desenvolveram as políticas públicas para educação de trabalhadores.

Outro passo foi a pesquisa de campo, de extrema importância, pela aproximação com os dados empíricos constituintes do objeto de estudo. A entrevista semiestruturada, instrumento nesta pesquisa, tem como subsídio um roteiro de entrevista⁷ que foi elaborado com perguntas abertas e com base nas dimensões política e técnica, elementos integrantes das experiências de trabalho dos trabalhadores ribeirinhos.

Por fim, o terceiro e último passo foi a análise e tratamento dos dados empíricos⁸. Nesta fase aconteceu a análise do material apreendido, relacionando-se este com o referencial teórico sob o qual se fundamenta a pesquisa. Aqui se deu a reconstituição do objeto de estudo: o PRONATEC, efetivado no curso de agricultor familiar para trabalhadores ribeirinhos no município de Abaetetuba em um campus do IFPA.

O PRONATEC é parte de uma estrutura social, uma totalidade, que para ser apreendida precisou ser analisada a partir de suas múltiplas determinações⁹. Isto pressupõe que o objeto de estudo foi decomposto em suas determinações mais simples, foi classificado e agrupado em categorias para finalmente ser abstraído e reconstruído. Como nos alerta Netto (2011), depois de alcançar as determinações mais simples, é preciso fazer a viagem de modo inverso até encontrar o concreto (ponto de partida), desta vez não como uma representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Assim, os dados empíricos coletados (conhecimento teórico¹⁰) favoreceram o estudo da formação profissional proposta pelo PRONATEC a trabalhadores ribeirinhos, compreendendo como eles integraram, a partir do relato de suas experiências, suas aprendizagens formais com as experiências dos espaços de trabalho, procurando entender se esta formação possibilitou a

⁷ Ver seção 1.3.7.

⁸ Procedimento da pesquisa apresentado no item 1.3.9 deste trabalho.

⁹ Determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade. Por isso o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento de suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real (NETTO, 2011, p. 45).

¹⁰ Conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento; deve ser reproduzido por este e só “a viagem de modo inverso” permite esta reprodução (NETTO, 2011, p. 44).

renormatização de suas experiências de trabalho, se foram possíveis processos de organização destes sujeitos, qualificando para suas práxis produtiva.

Assim, esta pesquisa se divide em três fases: a revisão bibliográfica; a pesquisa de campo; e a análise e tratamento do material empírico coletado. Tem uma abordagem qualitativa e se fundamenta no método do materialismo histórico como teoria social de análise. A escolha do método e abordagem justificou-se pelo interesse de entender o PRONATEC como política social, parte no cotidiano dos trabalhadores ribeirinhos do município de Abaetetuba (PA), causando implicações significativas nas práxis de trabalho destes sujeitos, numa perspectiva dialética.

1.3.1. Do roteiro de pesquisa

Construímos este roteiro para orientar nossa ação de pesquisador e entender as complexas relações do cotidiano, dos sujeitos e das instituições nas quais os processos de práticas formativas se desencadeiam como espaço da pesquisa. Esse roteiro foi dividido em fases: Revisão Bibliográfica; Pesquisa de Campo; Análise e Tratamento dos Dados Empíricos.

Na fase de revisão bibliográfica, foram realizados os procedimentos: 1) levantamento bibliográfico de obras (livros, artigos, textos, dissertações, etc.) que versam sobre o tema Trabalho e Educação na perspectiva da integração dos conhecimentos adquiridos na formação profissional realizada em ambientes formais de ensino com a práxis de trabalho dos sujeitos aprendizes, com o objetivo de realizar leitura, fichamento e interpretação do material encontrado, para estudo, conhecimento do objeto, e delimitação do tema; 2) participação em grupo de pesquisa para discussões e troca de experiências acerca do objeto de estudo; 3) visitas ao campo de pesquisa, para levantamento de dados documentais sobre o objeto da pesquisa.

Para a pesquisa de campo foram planejados os procedimentos: 1) uma visita de reconhecimento local ao campo de pesquisa, para conhecer os diversos espaços que constituem o campo de pesquisa e orientar o trabalho de campo; 2) quatro visitas ao campo de pesquisa para observação e coleta de documentos oficiais de implementação do PRONATEC e do Curso de Agricultor Familiar, para observar as relações que se estabelecem no interior do cotidiano espaço/tempo dos sujeitos da pesquisa e coleta de documentos de cunho pedagógico; 3) organização e análise dos dados coletados até o momento, delimitação de critérios e variáveis para a seleção dos sujeitos da pesquisa, com vistas a orientar a construção do roteiro de entrevistas; 4) seis visitas ao campo de pesquisa para aplicação das entrevistas com coordenador pedagógico do curso e com seis alunos da turma de Agricultor Familiar, curso do PRONATEC

realizado pelo IFPA Campus Abaetetuba, de forma que a seleção do coordenador para entrevista tem como critério o saber pedagógico que acumula sobre o curso e, como variável, que ele tem provável domínio sobre todos os processos nos quais se desenvolveram o curso e seus atores; a escolha dos alunos será orientada pelo critério de atuação no campo de trabalho proposto pelo curso (Agricultor Familiar), e a variável será a localização/moradia em comunidade de agricultor, por se apresentarem experiências nas dimensões do mundo do trabalho; 5) leitura dos documentos e transcrição das respostas obtidas nas entrevistas, para orientar a organização dos dados obtidos nos documentos e nas entrevistas, buscando organizar os dados em categorias e subcategorias de análise.

A análise e tratamento dos dados empíricos foi realizada com fundamentos na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), a qual se divide em três momentos sequenciais: 1) leitura e análise de conteúdo dos documentos oficiais, objetivando organizar os documentos no quadro de análises; 2) leitura e análise de conteúdo das respostas das entrevistas em confronto com os dados obtidos dos documentos analisados, considerando as categorias prévias: Integração; Qualificação; Renormatização das Experiências de Trabalho, para mediar a decomposição dos textos contidos nas entrevistas em unidades de categorias; classificar estas por temas para que sejam consideradas isoladamente na sua singularidade para que, posteriormente, sejam analisados de maneira relacional, entre estas, os outros dados obtidos, constituindo seu sistema de relações, integrando-as na sua totalidade; 3) aferição dos dados, em que se realizou a reconstituição do objeto de estudo.

1.3.2. Do problema à hipótese de pesquisa

Os estudos preliminares, realizados na fase de levantamento bibliográfico da pesquisa, revelaram que ainda há muitas lacunas na relação entre trabalho e educação que precisam ser compreendidas, principalmente no que diz respeito aos processos de integração/não integração dos conhecimentos formais dos cursos de formação propostos para os trabalhadores às experiências de trabalho, localizadas para além dos muros da escola, instauradas no mundo do trabalho dos sujeitos egressos.

Este entendimento foi fundamental para a formulação do problema de pesquisa: “Como os processos formativos desenvolvidos pelo PRONATEC, a partir do Curso de Agricultor Familiar do IFPA Campus Abaetetuba, foram integrados ou não, renormatizando as experiências de trabalho, por seus egressos no cotidiano de suas atividades produtivas, enquanto

trabalhadores ribeirinhos, analisando processos de qualificação e organização técnica e política”.

Esse problema nos permitiu analisar as políticas de formação para trabalhadores ribeirinhos em Abaetetuba, no sentido de compreender como o trabalhador ribeirinho vem renormatizando suas experiências de trabalho, a partir de formação formal oriunda de um curso como o PRONATEC, ou seja, se a formação proposta pelo PRONATEC para o trabalhador ribeirinho integrou/não integrou com as experiências de trabalho, renormatizando o cotidiano de suas atividades produtivas, qualificando e se organizando técnica e politicamente.

A hipótese é a de que, no cotidiano das experiências de trabalho do ribeirinho, mesmo em cursos de formação de curta duração e currículo reduzido, com tendência a minimizar a formação técnica-profissional desse trabalhador, como é o caso dos cursos ofertados pelo PRONATEC, há a possibilidade de integração dos saberes formais com as experiências de trabalho, renormatizando o cotidiano dos sujeitos. Essas formações, ofertadas de forma reduzida, carregam elementos formativos que, integrados às experiências de trabalho dos ribeirinhos, são ampliadas, possibilitando a qualificação desses trabalhadores e sua organização técnica e política. Dessa forma, pressupõe-se também que foram as experiências de trabalho dos egressos, no campo da agricultura familiar, que deram sentido a elementos formativos, humanizando-os; porém, correspondendo-se com o objetivo central do programa, esses trabalhadores foram conduzidos a sair de uma perspectiva de trabalho coletivo para uma ação voltada para os empreendimentos individuais, assumindo uma lógica voltada para os interesses do mercado.

1.3.3 Questões norteadoras e objetivos da pesquisa

Considerando que buscamos analisar as relações existentes no processo de construção da integração de práticas formativas com as experiências de trabalho dos sujeitos aprendizes egressos do PRONATEC, no sentido de compreender as mudanças que redimensionaram as dimensões técnico-produtiva (trabalho) e política do seu cotidiano, investigaremos as seguintes questões norteadoras a partir dos objetivos: “Analisar processos de integração da formação profissional proposta pelo PRONATEC no Curso de Agricultor Familiar com as experiências de trabalho de egressos, trabalhadores ribeirinhos no município de Abaetetuba – Pará”. Em nível mais específico: 1) identificar nas bases teóricas de formação profissional desencadeada pelo PRONATEC, no Curso de Agricultor familiar para trabalhadores ribeirinhos, processos que favoreçam a integração de conhecimentos formais com as experiências de trabalho; 2.

Identificar se o curso de Agricultor Familiar proposto pelo PRONATEC integrou-se com as experiências de trabalho de jovens trabalhadores ribeirinhos, qualificando e favorecendo a organização técnica e política; 3) verificar se o Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC renormatizou as experiências de trabalho para a práxis produtiva dos sujeitos aprendizes, possibilitando uma formação humanizadora.

- As estratégias formativas do Curso de Agricultor Familiar proposto pelo PRONATEC orientaram para a integração/não integração de conhecimentos formais com as experiências de trabalho de ribeirinhos, renormatizando o cotidiano desses trabalhadores?
- A integração de conhecimentos formais com as experiências de trabalho qualificou o trabalhador ribeirinho, aprendiz egresso do Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC, favorecendo sua organização técnica e política?
- O Curso de Agricultor Familiar proposto pelo PRONATEC renormatizou as experiências de trabalho, favorecendo a práxis produtiva dos sujeitos aprendizes?

Para alcançar nossos objetivos foi necessário ir além da investigação de processos de integração/não integração de conhecimentos, que se dão no interior das relações das instituições escolares. Nossa pesquisa deverá alcançar os processos de integração/não integração dos conhecimentos formulados nos processos formativos escolares, para além do espaço da escola, isto é, analisando-os nas relações produzidas no confronto do homem com a natureza e com os outros homens, em suas experiências de trabalho.

1.3.4 Abordagem qualitativa na investigação

Com a Pesquisa “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO: um estudo das implicações do PRONATEC nas experiências de trabalho de trabalhadores ribeirinhos do município de Abaetetuba – Pará”, tem-se como campo de estudo as relações históricas sociais que são constituídas no cotidiano das práxis de trabalho dos jovens trabalhadores ribeirinhos, analisando processos de integração/não integração dos conhecimentos adquiridos por estes sujeitos em curso do PRONATEC com as suas experiências de trabalho. A escolha da abordagem qualitativa para mediar a ação de pesquisar se deu pelo pressuposto de que o objeto de investigação, o PRONATEC, é parte no cotidiano dos sujeitos da pesquisa, os egressos do Curso de Agricultor Familiar, e se constrói historicamente nas suas relações com a natureza e com seus pares, constituindo-se na totalidade das relações sociais destes sujeitos.

Assim, os ambientes formais de ensino e o espaço de materialização da produção da vida cotidiana dos jovens trabalhadores ribeirinhos são o campo privilegiado da pesquisa, tendo estes como fonte direta de coleta dos dados. Nesse processo, assumiu-se o papel fundamental como investigador, conduzindo a ação de pesquisar, procurando analisar e compreender o contexto histórico estrutural em que se desenvolveu o PRONATEC em duas dimensões: a política e a técnica. Na dimensão política foi possível observar como o trabalhador integrou/não integrou a formação formal recebida no Curso de Agricultor Familiar, analisando as relações que são construídas e renormatizadas na organização do seu cotidiano. A dimensão técnica possibilitou analisar a integração/não integração de conhecimentos formais com as experiências de trabalho dos egressos, a renormatização dos saberes técnicos no mundo do trabalho, e em que medida isso favoreceu processos de humanização ou processos que assumem a lógica da formação para o mercado.

1.3.5 O lócus da pesquisa

O espaço selecionado para a realização da pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) – Campus Abaetetuba, por ofertar a trabalhadores ribeirinhos cursos de formação inicial e continuada, desenvolvidos a partir do programa PRONATEC, objeto de estudo desta investigação.

Esse campus do IFPA está localizado no município de Abaetetuba, cidade que ocupa a margem direita do rio Maratauíra, afluente do rio Tocantins, parte na região do Baixo Tocantins. Segundo o IBGE, no censo demográfico do ano de 2010 o município possuía uma população de aproximadamente 141.100 habitantes; para o ano de 2014 a estimativa foi de 148.873 habitantes, e para 2017 foi de 153.380 habitantes, sendo o sexto município mais populoso do estado do Pará. Sua economia é baseada em serviços e comércio, com participação pequena de setores da indústria e agropecuária.

Até o início da década de 1980, a economia do município baseava-se fundamentalmente na produção de cachaça¹¹, fabricada nos vários engenhos existentes no município, no comércio

¹¹ A produção da cachaça tem como matéria-prima a cana de açúcar, que foi uma das grandes expressões da economia local, tanto que Abaetetuba ficou conhecida como a “Terra da Cachaça”, “os engenhos funcionaram sempre de acordo com uma concepção primitiva de produção e de relação econômica. Os mesmos maquinários do século XIX que iniciaram a produção ainda eram utilizados [...] ao final dos anos 1960” (MACHADO, 2014, p. 20).

de regatão¹², na agricultura, no extrativismo vegetal do açaí e palmito, construção naval de forma artesanal (MACHADO, 2001).

De acordo com dados atuais do *site* da Prefeitura Municipal de Abaetetuba (PMA), a atividade econômica predominante no município é o setor terciário (comércio e serviços), que conta com uma ampla rede de estabelecimentos das mais diversas atividades. A atividade industrial se expressa com pequena participação na economia, através dos ramos de bebidas, moveleiro, madeireiro, oleiro-cerâmico, metalúrgicas e estaleiros, porém de médio e pequeno porte. Na agricultura, o município destaca-se como o segundo maior produtor de açaí do Pará, como o 3º maior produtor de bacuri e cupuaçu, e como o maior produtor de manga do estado. E na piscicultura o município caracteriza-se como o quinto maior polo pesqueiro do estado, apresentando grande produção de camarão e peixe.

É nesse contexto que está inserido o IFPA Campus Abaetetuba, instituição federal de educação que, com base no seu Projeto Político-Pedagógico¹³ (PPP), tem sua fundação em 2008 ainda como Centro Federal de Educação e Tecnologia do Pará (CEFET-PA), com sede em Belém, juntamente com as Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs) – Altamira, Marabá e Tucuruí – e as Escolas Agrotécnicas de Castanhal e Marabá, que passam a fazer parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Cada uma dessas unidades de educação passou a ser denominada *campus*, com autonomia administrativa e pedagógica.

A expansão da Rede Federal de Ensino, no plano de ampliação da Educação Técnica e Tecnológica do Governo Federal, projetou no estado do Pará, inicialmente, seis unidades (Abaetetuba, Bragança, Breves, Conceição do Araguaia, Itaituba e Santarém), cujo objetivo foi viabilizar a melhoria da qualidade de vida para as populações das diversas regiões do estado por meio de educação de qualidade, com a oferta de cursos, tanto técnicos quanto tecnológicos e de licenciaturas, cursos de formação inicial e continuada (FIC), que viessem atender à demanda local e regional.

A unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Abaetetuba recebeu autorização de funcionamento por meio da Portaria nº 698/09/2008, publicada em 10/06/2008. Ainda vinculada ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), a UNED de

¹² Esse tipo de atividade comercial funcionou com a instalação de verdadeiros armazéns a bordo de embarcações dos mais diversos tipos e calados, que saíam de Abaeté rumo ao Baixo-Amazonas indo geralmente até Santarém, embora algumas se aventurassem até o Peru (MACHADO, 2014, p. 23).

¹³ “O projeto político-pedagógico é concebido e desenvolvido com a finalidade de organizar todo o trabalho pedagógico da escola. Pois, irá delimitar as ações pedagógicas e a identidade da instituição, construída por meio de uma ação coletiva e participativa, sua construção e reconstrução ou o seu acompanhamento e revisão, deve ser vivenciada em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo” (PPP Campus Abaetetuba, 2017, p. 103).

Abaetetuba iniciou suas atividades no dia 20 de outubro de 2008, passando a ser denominada, a partir da Lei nº 11.892, Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Abaetetuba.

Os primeiros cursos ofertados no ano de 2008 foram: Técnico em Edificações e Técnico em Informática, integrados ao Ensino Médio; Técnico em Informática, Aquicultura, Pesca e Saneamento, subsequentes ao Ensino Médio, todos em regime regular de ensino.

No ano de 2009, foram implantados os cursos de Graduação e Licenciatura em Ciências Biológicas, em regime regular de ensino, Licenciatura em Educação no Campo e Especialização em Educação no Campo, estes últimos em regime intervalar de ensino. Em 2010, foi ofertado o Curso de Pós-Graduação *latu sensu* PROEJA, em regime regular de ensino. A partir de 2011 são ofertados os cursos vinculados aos programas de governo para a formação de trabalhadores, dentre estes os cursos de licenciatura para formação de professores, vinculados ao PARFOR¹⁴, os cursos desenvolvidos pelo programa E-TEC/Brasil¹⁵ e os cursos ofertados pelos programas de curta duração: Programa Mulheres Mil¹⁶, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em que foi ofertado o Curso de Agricultor Familiar para trabalhadores ribeirinhos, sujeitos dessa pesquisa.

1.3.6. Os sujeitos da pesquisa

Para realização da presente investigação, consideramos o mundo do trabalho do trabalhador ribeirinho, habitante do município de Abaetetuba. Esse município possui uma rede hidrográfica bastante vasta, navegável em quase toda a sua extensão, e é constituído de 72 ilhas que formam a chamada Região das Ilhas. Nesta região registra-se a existência de florestas de terra firme e florestas de várzea, espaço natural de produção e reprodução da vida social e de trabalho dos egressos do Curso de Agricultor Familiar, sujeitos da pesquisa.

¹⁴ O PARFOR tem o objetivo de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Disponível em: <<http://ww.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

¹⁵ Lançado em 2007, o sistema Rede E-Tec Brasil visa à oferta de educação profissional e tecnológica a distância e tem o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Os cursos serão ministrados por instituições públicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

¹⁶ O Programa Nacional Mulheres Mil, por meio da portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, oferta cursos profissionalizantes às mulheres em situação de vulnerabilidade social. São cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com carga horária mínima de 160 horas, que atendem a um público específico de mulheres. No Campus Abaetetuba ofertaram-se os cursos de Avicultor, Costureira Industrial do Vestuário e Horticultor Orgânico, ressaltando-se que até o presente momento algumas turmas não receberam certificação, assim como não foi iniciada a parte prática de algumas turmas.

Com base na análise de documentos oficiais de registro de dados dos egressos, quando discentes do IFPA Campus Abaetetuba, constatamos que são trabalhadores rurais, residentes em comunidades. Sua principal fonte de trabalho e renda são a agricultura, o extrativismo e a comercialização notadamente de frutos de açai¹⁷ (IBGE, 2010).

Segundo informações dos próprios moradores¹⁸, estes habitantes ribeirinhos caracterizam-se como população que vive nas margens dos rios, tendo uma relação com a água e com o ambiente das ilhas. Esse grupo social se organiza de acordo com suas necessidades e se fortalece nas organizações sociais existentes, destacando-se as de formação religiosa e sindical, como é o caso dos movimentos de pastorais conduzidos pela Igreja Católica e os do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Abaetetuba, os quais têm uma intervenção significativa na formação política das comunidades. Entre os problemas sociais do cotidiano está a posse e uso da terra, envolvendo direitos e acesso a recursos naturais, seus meios de vida pelo trabalho. Saúde e educação são áreas bastante precárias, não há hospitais nem atendimento médico periódico. Algumas localidades possuem os postos de saúde coordenados por técnicos de enfermagem e/ou enfermeiros. Quanto às escolas, ofertam apenas as séries do ensino fundamental de 1º ao 9º ano. A geografia do local, com rios e localidades distantes, é um dos fatores que contribui para a terminalidade precoce da escolaridade e manutenção de um alto índice de analfabetismo.

1.3.7 Entrevista semiestruturada

Neste item trata-se sobre o instrumento de coleta de dados que mediou a análise dos fundamentos que constituem o nosso objeto de estudo. A coleta de dados foi realizada através de contato direto com os sujeitos e com o ambiente natural onde se estabeleceram as relações do cotidiano estudado, através de entrevista semiestruturada, com um roteiro de entrevista. A utilização deste modelo possibilitou não direcionar as respostas dos entrevistados e, por conseguinte, se ater, como nos diz Michelat (1982, p. 193), “a níveis mais profundos”, conseguindo uma maior aproximação da realidade estudada.

A construção das entrevistas de campo para os alunos teve como base a dimensão política e a dimensão técnica, objetivando coletar indícios dos modos como cada um dos sujeitos da pesquisa percebe e significa a realidade, produzindo informações consistentes que permitiram

¹⁷ É uma palmeira que produz fruto bacáceo de cor roxa muito utilizado na confecção de alimentos e bebidas, nome científico *Euterpe oleracea*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/A%C3%A7%C3%AD>>.

¹⁸ Encontrado em registros documentais do IFPA Campus Abaetetuba.

descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior do cotidiano do grupo social a que pertencem. A dimensão política foi entendida a partir da conceituação de Demo (1996), segundo o qual o homem político é aquele que tem consciência histórica, sabe dos problemas e busca soluções, não aceita ser objeto, quer comandar seu próprio destino. É ator e não expectador, criativo, e não produto do meio onde vive. A dimensão técnica foi entendida a partir da conceituação de Caria (2008), que a define como a operacionalização do trabalho profissional, ou não, de enquadramento, organização e execução do trabalho técnico e de prestação de serviços de diagnóstico, planejamento e aconselhamento técnico para decisão.

Dessa forma, foram elaboradas as seguintes perguntas para os alunos:

- Fale sobre sua vida social antes do curso. O que fazia?
- Como foi sua trajetória escolar até o Curso de Agricultor Familiar no PRONATEC?
- Fale da sua experiência como aluno no IFPA Campus de Abaetetuba.
- Fale da sua experiência em realizar o curso de Agricultor Familiar.
- Como foi sua trajetória escolar até o Curso de Agricultor Familiar no PRONATEC?
- Fale de suas aspirações hoje, após a realização do Curso de Agricultor Familiar.

O roteiro de entrevista dos alunos iniciou-se com a categoria relativa às experiências de vida dos sujeitos, não sendo escolhida de forma aleatória, mas porque é um assunto impessoal e tem o objetivo de tornar informal a relação entre entrevistador e entrevistado, facilitando o entrosamento. Nenhuma das perguntas foge a este contexto, porém se seguiu a estratégia de torná-las cada vez mais específicas e individuais, para alcançar as características mais singulares do entrevistado.

O roteiro de entrevista foi construído com perguntas abertas para permitir que o entrevistado se expresse livremente, com espontaneidade, e assim evitar que o entrevistador conduza as respostas convenientes a suas indagações.

As questões foram apresentadas aos sujeitos entrevistados no momento da entrevista, orientadas e lidas pelo entrevistador em forma de perguntas, a fim de evitar respostas pré-construídas que descaracterizem a espontaneidade e a expressão do real.

Com o prévio consentimento dos entrevistados, todas as entrevistas foram gravadas e acompanhadas de anotações, com o objetivo de registrar o máximo do conteúdo exposto por eles.

Foram entrevistados seis alunos, atendendo a critérios e variáveis estabelecidos no roteiro de pesquisa, os quais são: a escolha dos alunos será orientada pelo critério de morar e atuar no campo desenvolvendo suas experiências de trabalho; e a variável será a localização/moradia em

comunidades ribeirinhas. O perfil dos alunos sujeitos na pesquisa é de trabalhadores, moradores da zona rural ribeirinha do município de Abaetetuba, como apresentado em 1.3.6.

A organização das entrevistas de campo com o coordenador do curso se fundamentou na conceituação da dimensão política, Paro (2015) para quem os aspectos políticos, acima de tudo, dizem respeito a liberdade e autonomia de professores e demais educadores para planejarem e organizarem suas atividades de acordo com as peculiaridades de seus alunos, do currículo envolvido e da especificidade do trabalho pedagógico. A dimensão técnica, também em Paro (2015), trouxe o conceito de que os aspectos técnicos têm que ver com todas as condições materiais e institucionais necessárias ao desenvolvimento da ação pedagógica, indo desde recursos didáticos, material escolar, mobiliário, salas e ambientes disponíveis, passando por remuneração satisfatória e formação permanente adequada, até os espaços e tempos reservados para a troca de experiências com colegas de trabalho e compartilhamento de experiências com a comunidade.

Assim, foram elaboradas as seguintes perguntas na dimensão política:

- Fale sobre o Pronatec como formação para trabalhadores.
- Fale sobre o Pronatec como formação para trabalhadores ribeirinhos no município de Abaetetuba.
- Fale da sua experiência na coordenação do Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC.
- Fale do projeto pedagógico do IFPA para estas políticas de educação com trabalhadores através do PRONATEC.
- Fale do projeto pedagógico do curso de Agricultor familiar/PRONATEC para trabalhadores ribeirinhos no IFPA campus Abaetetuba.

E para a dimensão técnica:

- Fale sobre a vivência teórico-prática dos alunos no Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC.
- Como se dava a relação dimensão técnica/ dimensão do mundo do trabalho no currículo do Curso de Agricultor Familiar/PRONATEC do IFPA?
- Como os alunos estão integrando seus conhecimentos teóricos adquiridos no curso de agricultor familiar com a práxis do trabalho onde estão inseridos?

O roteiro de entrevista do coordenador do curso iniciou-se com a categoria relativa à contextualização do objeto da pesquisa, tema amplo e abrangente, e, seguindo-se a mesma estratégia utilizada com os alunos, não foi escolhido de forma aleatória, mas com o objetivo de

tornar informal a relação entre entrevistador e entrevistado, facilitando o entrosamento entre estes.

O roteiro foi construído com perguntas abertas, e com o prévio consentimento do entrevistado as entrevistas foram gravadas e também acompanhadas de anotações, para aproveitar o máximo do conteúdo exposto.

A intenção de entrevistar o coordenador do curso foi atendendo ao critério de que este é dotado de grande saber pedagógico acumulado no desenvolvimento do curso e possivelmente tem domínio sobre todos os processos nos quais se desenvolveram o curso e seus atores, muitas vezes não registrados em documentos.

Os depoimentos dos alunos e do coordenador pedagógico como sujeitos na pesquisa serão elementos essenciais na busca do sentido do PRONATEC, para compreender as características que o definem no contexto da formação de trabalhadores ribeirinhos no município de Abaetetuba. Dessa forma, os conteúdos das entrevistas serão nossa fonte de dados, que ao serem analisados emitirão sentido e significado ao nosso objeto de estudo.

1.3.8 Análise dos dados

A técnica de análise de conteúdo para a interpretação dos dados empíricos coletados apoia-se em Bardin, e é caracterizada como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativa às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 38).

Esta técnica se organiza em torno de três polos cronológicos: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Com base nessa organização, ela pode ser desenvolvida por diferentes técnicas, dentre as quais, escolhemos apenas três para desenvolver este trabalho: a leitura flutuante; a escolha do corpus (documentos) e a codificação dos dados, onde serão selecionadas as unidades de registro e unidades de contexto; e a definição de categorias de palavras e interpretação inferencial (BARDIN, 1977).

Na fase de pré-análise foi feita a organização do estudo, que se iniciou com a leitura flutuante para conhecer e reunir documentos relacionados com o objeto de estudo, o PRONATEC. Para tal, em cada documento de registro identificou-se o tema tratado, agrupando as informações em informações principais e informações pouco relevantes para a pesquisa. Agrupadas as informações principais, buscou-se identificar o período/tempo histórico dos

acontecimentos em que se enquadrava o assunto dos textos. Feito isso, foram interpretados os documentos, fazendo-se os esclarecimentos de seu texto/conteúdo até se aproximar da total explicitação das suas ideias centrais, confrontando-as. Nesse processo, observou-se que a concepção de educação que norteava o PRONATEC diz respeito à oferta preferencialmente integrada a cursos de qualificação para o trabalho e à elevação do nível de escolaridade do trabalhador, com fomento ao empreendedorismo, contradizendo-se quando confrontada com os documentos que registram a efetivação desse projeto, tal qual se apresentou nos eixos dos cursos propostos pelo programa, em que prioritariamente se ofertavam cursos de qualificação de curta duração, que minimizavam os currículos e reduziam a formação técnica dos trabalhadores.

Os critérios para a seleção dos documentos se relacionavam com a dimensão política e técnica do PRONATEC.

Entre os documentos oficiais foram selecionados a Constituição de 1988; LDB/1996; Decreto 5154/2004; Parecer 39/2004; Resolução 001/2005; Lei 12.513/2011; Guia PRONATEC de Cursos FIC, 2013; PPC do Curso de Agricultor Familiar/IFPA Campus Abaetetuba, 2013; e documentos internos do IFPA Campus Abaetetuba que caracterizavam a dimensão técnico-pedagógica na implementação do Curso de Agricultor Familiar para trabalhadores ribeirinhos.

Importante esclarecer que a análise documental foi um procedimento complementar, não menos rigoroso, com agrupamento das informações em função da incidência das práticas pedagógicas e das estratégias formativas, buscando identificar características regulares, elegendo as mais representativas. Estas deverão ser posteriormente confrontadas com o conteúdo das mensagens emitidas pelos sujeitos na entrevista para adquirir consistência interna.

Na fase de pré-análise foi realizada também a transcrição das entrevistas, procedimento privilegiado da pesquisa que tem como sujeitos representativos alunos e coordenador pedagógico do Curso de Agricultor Familiar/PRONATEC. Para isso se utilizou a gravação dos diálogos estabelecidos nas entrevistas, sendo estes posteriormente transcritos e organizados, tomando-se como referência a ordem dos entrevistados, nomeados de E1 a E6.

Finalizada a fase de pré-análise, vem a fase de análise, que se iniciou com a codificação dos dados das entrevistas, através de leitura e análise do material coletado. Foram organizados então esses dados, agregados por conteúdos afins em unidades de registro (palavras-tema) e/ou unidades de contexto (mensagens), a partir de características homogêneas. Codificados os dados e organizados em unidades, foi possível ter uma representação de seu conteúdo ou de sua expressão, e reorganizaram-se esses dados em categorias de análise. A priori, ordenaram-se

quatro categorias de análise: Integração, Renormatização das Experiências de Trabalho, Qualificação e Organização Técnica e Política, podendo surgir outras no decorrer do processo de análise de conteúdo. A análise foi realizada da seguinte forma: inicialmente, uma leitura completa de todas as respostas coletadas nas entrevistas; essa leitura foi acompanhada de anotações acerca do objeto de estudo, dados considerados importantes para as análises foram grifados, bem como separados de acordo com as categorias. Essa primeira leitura ajudou a começar a compreender os resultados de uma forma geral. Após esse reconhecimento prévio, foi realizada uma nova leitura, desta vez mais minuciosa, dos dados, agrupando-os pelas categorias pré-fixadas de análise, alocadas em quadro de tabelas. No quadro os dados foram inseridos de acordo com as categorias para se ter uma organização didática das análises. O quadro 1 é exposto apenas de forma ilustrativa, e os dados vêm descritos abaixo em forma de texto.

Quadro 1 – Categorias Analíticas

Problema de Pesquisa	Objetivos	Categorias de Análise				
		Conceitualização Teórica	Integração	Renormatização	Qualificação	Organização Técnica e Política
	Geral					
Questões Norteadoras	Específicos					

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise foi construída nas relações estabelecidas e confrontadas dos dados obtidos com as teorias que orientaram a pesquisa; a teoria foi mediada pelos conteúdos e conceitos abordados a partir das categorias de análise, tomando como referência o objeto de estudo, o problema de pesquisa, as questões norteadoras e os objetivos gerais e específicos.

O problema de pesquisa:

– “Como os processos formativos desenvolvidos pelo PRONATEC foram integrados ou não às experiências de trabalho, por seus egressos e renormatizados, no cotidiano de suas atividades produtivas? ”

As questões norteadoras:

1. As estratégias formativas do Curso de Agricultor Familiar proposto pelo PRONATEC orientaram para a integração/não integração de conhecimentos formais com as experiências de trabalho de ribeirinhos renormatizando o cotidiano desses trabalhadores?

2. A integração de conhecimentos formais com as experiências de trabalho qualificou o trabalhador ribeirinho, aprendiz egresso do Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC?

3. O curso de Agricultor Familiar proposto pelo PRONATEC renormatizou as experiências de trabalho, favorecendo a formação na dimensão técnica e política dos sujeitos?

O objetivo geral:

– “Analisar processos de integração do conhecimento formal com as experiências de trabalho do trabalhador ribeirinho. ”

Os objetivos específicos:

1. Identificar nas bases teóricas processos que favoreçam a integração.

2. Identificar se o curso se integrou com as experiências de trabalho, favorecendo a qualificação do trabalhador.

3. Verificar se o curso se integrou, permitindo a organização na dimensão técnica e política dos sujeitos.

A construção das categorias de análise deu-se durante o desenvolvimento da pesquisa, à medida que se foi reconhecendo o objeto de estudo, o PRONATEC. O processo de reconhecimento do objeto de estudo se deu em dois momentos: o primeiro, mediado pela revisão da bibliografia em livros, textos, artigos, leis, etc., momento em que foram explorados os conteúdos através da leitura e do fichamento; o segundo, mediado pelo estudo e análise dos conteúdos das entrevistas realizadas pela pesquisa. Assim, descrevemos abaixo as categorias de análise e sua conceituação teórica:

1. Integração: No sentido de integrar os conhecimentos formais com as experiências de trabalho; integrar as propostas formativas do curso no cotidiano da vida dos sujeitos; integrar conhecimentos gerais e conhecimentos específicos.

2. Renormatização dos Espaços de Trabalho: no sentido de práxis produtiva.

3. Qualificação: No sentido de formação humana omnilateral; acesso aos conhecimentos científicos construídos historicamente; relação teoria e prática superando a dualidade estrutural.

4. Organização Técnica e Política: No sentido de instrumentalização da formação; intervenção na vida cotidiana e de trabalho; emancipação pelo mundo do trabalho.

Por fim, as inferências, que foram construídas a partir da leitura e organização dos dados. Partiu-se das unidades com suas particularidades; realizou-se a leitura geral; depois uma leitura individual separou os dados por categorias os agrupou. Uma nova leitura foi feita nesse processo de leitura, organização e agrupamento dos dados, sendo construídos os resultados. Assim, partiu-se de uma análise do particular até chegar à totalidade e reconstituição da realidade que representa o objeto de estudo, o PRONATEC. A conceituação teórica de cada categoria foi fundamental na orientação do estudo e análise dos dados da pesquisa. Os resultados foram orientados para uma posição contra-hegemônica às políticas atuais de qualificação do trabalhador e para se pensar o trabalho como princípio educativo na elaboração e definição de políticas e estratégias de educação para os trabalhadores.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Na pesquisa “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO: um estudo das implicações do PRONATEC nas experiências de trabalho de ribeirinhos do município de Abaetetuba – Pará”, escolheu-se o PRONATEC como objeto de estudo, na sua dimensão de política de formação instituída para os trabalhadores. A partir deste viés organizamos nosso estudo tomando como mediação o cotidiano do mundo do trabalho dos trabalhadores ribeirinhos, egressos do curso de Agricultor Familiar de um Campus do IFPA em Abaetetuba - PA.

Na seção 1 se descreve o contexto do nosso objeto de estudo, o PRONATEC, a partir do Curso de Agricultor Familiar para ribeirinhos do município de Abaetetuba, em um campus do IFPA, sendo apresentados também os caminhos metodológicos da pesquisa. Os caminhos metodológicos se apresentam em suas diferentes etapas, tratando a orientação teórica no campo do materialismo, a abordagem qualitativa, bem como o instrumento para a geração de dados, que foi a entrevista semiestruturada, finalizando com a análise e tratamento dos dados empíricos coletados.

A seção 2, “O PRONATEC e as políticas de formação de trabalhadores”, objetiva compreender o contexto histórico no qual as políticas se desenvolvem e as diversas concepções que se constituem neste contexto. Para isso, divide-se em três subseções: 2.1 “A formação profissional no contexto da educação profissional brasileira”; 2.2 “O PRONATEC na

conjuntura da educação profissional brasileira”; 2.3 “A qualificação no cenário das políticas educacionais de trabalhadores no Brasil”.

Na seção 3, dialogamos sobre “Formação e processos de integração com o mundo do trabalho”, buscando apresentar as concepções defendidas por outros autores, delimitando conceitos, categorias e variáveis que interessam para a compreensão do nosso objeto de estudo. Desta forma apresentamos as subseções: 3.1 A formação para trabalhadores no contexto do PRONATEC: concepções e práticas”; 3.2 “Os sentidos da integração nas práticas formativas para trabalhadores”; 3.3 “A subjetividade formativa no PRONATEC e o sujeito histórico: a renormatização no mundo do trabalho”.

Por fim, a seção 4, “Processos de integração na qualificação do trabalhador ribeirinho”, apresenta os achados da pesquisa. Essa seção apresenta o processo de estudo, a análise e os resultados da inferência sobre o objeto de estudo, o PRONATEC. Divide-se nas seguintes subseções. 4.1 “Trabalho e rio na construção das experiências do trabalhador ribeirinho”, dividida em: 4.1.1 “As relações de trabalho e produção na Comunidade do Rio Quianduba” e 4.1.2 “As relações de trabalho e educação na Comunidade do Quianduba”; 4.2 “A integração de conhecimentos formais com as experiências de trabalhadores ribeirinhos no município de Abaetetuba”, composta de: 4.2.1 “A questão da integração e a análise da prática produtiva como resultado da forma técnica”, 4.2.2 “A formação para o empreendedorismo e a negação pela realidade: contradições entre a subjetividade e o possível”, 4.2.3 “Da pedagogia histórico-crítica à crítica da pedagogia das competências na formação do trabalhador ribeirinho” e 4.2.4 “Possibilidades e limites nas práticas formativas de trabalhadores: da integração à negação da unidade formação/produção”.

A seção 5 traz as Considerações Finais.

2 O PRONATEC E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

Nessa seção objetivou-se compreender o contexto histórico no qual as políticas de formação para trabalhadores se desenvolveu e as concepções que orientaram as práticas formativas nos processos de construção histórica da vida cotidiana dos sujeitos, isso se fez necessário, pois o estudo compreendeu que tanto a política de formação quanto as concepções dessas políticas são elementos importantes no processo de (re)produção da realidade social onde os sujeitos convivem e desenvolvem suas experiências de vida. Contextualizar essas políticas, historicamente, permitirá compreendê-las na sua totalidade, e por conseguinte, entender as especificidades de outros processos que sofreram suas influências e se instituíram na prática como políticas, como é o caso do PRONATEC.

2.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

A partir da segunda metade dos anos 1990, período precedente à promulgação da LDB/1996, as mudanças técnico-organizativas oriundas do padrão capitalista de acumulação flexível começam a gerar tensões e contradições entre o velho sistema educacional e as novas necessidades de educação para o trabalho, fomentando debates entre os atores que constituíam os projetos sociais em disputa.

De um lado os empresários; do outro, trabalhadores, intelectuais e movimentos sociais organizados. O primeiro grupo agia em defesa da reprodução das políticas já existentes, e o segundo, por meio do enfrentamento destas políticas, colocava em destaque temas como: a persistência/conservação da dualidade estrutural, o caráter seletivo e excludente do sistema educacional, o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação profissional, políticas de formação exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda.

O projeto de enfrentamento se subsidiava na proposta de criação da escola básica unitária, sustentada pela justificativa da construção de um sistema de educação nacional integrado que promovesse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MANFREDI, 2002). Nesta proposta, a formação profissional, com diferentes especializações, aconteceria após a conclusão da escola básica, com o objetivo de valorizar e desenvolver as capacidades técnica e

intelectual dos trabalhadores, e com orientação para que estes viessem a atuar no processo de construção social como cidadãos.

Segundo Manfredi (2002), o projeto de escola básica unitária também tem como pressuposto a universalização do ensino público e gratuito para todos, pois estende a escolaridade obrigatória para o ensino médio, assim como ocorre nos países europeus.

Embora as duas propostas tenham sido a base das discussões que conduziram à reforma do ensino médio e profissional nas últimas décadas, o que prevaleceu foi a proposta do capital mantendo um ensino médio que separa a formação acadêmica da educação profissional, aproximando-se mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais, em detrimento das perspectivas democráticas contidas nos projetos das organizações da sociedade civil.

De acordo com Kuenzer (2006), dois documentos contribuem para apresentar e explicar a formação das políticas de educação Profissional no Brasil, no período que corresponde desde o início do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995) até o primeiro ano do governo de Dilma Rousseff (2011), a frisar: o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

O PLANFOR, implementado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), é resultado de seu programa de campanha denominado Mãos à Obra Brasil, por intermédio do qual se apropriou do quadro conjuntural de crise ideológica e política em que a educação brasileira se encontrava. Pontua-se que o grupo de FHC se apoiava sobre o quadro crítico de matrículas de jovens no ensino de segundo grau, caracterizando a falta de qualificação como o grande fator responsável pelo alto índice de desemprego no país. E, como solução desse problema, foi proposta a ampliação de matrículas no ensino de segundo grau, associada à oferta de projetos de educação complementar, em parceria com estados, municípios, associações comunitárias, empresas, ONGs e sindicatos, com a promessa de propiciar aos jovens e adultos novas oportunidades de educação de maneira mais ampliada, destacando, entre outras coisas, a qualificação profissional adequada às exigências da vida moderna e das novas demandas do mercado de trabalho (CUNHA, 2002).

Assim, sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego, através da Secretaria Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), o PLANFOR é criado, com a finalidade de articular as políticas públicas de emprego, trabalho e renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)¹⁹. Foi uma

¹⁹ Previsto nos artigos 201, Inciso IV, e 239 da Constituição Federal de 1988, que determina a criação de um fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (CASTIONI, 2013, p. 28).

política totalmente voltada para o mercado de trabalho, sem nenhuma vinculação com as instituições que orientam para processos formativos, como o MEC, reproduzindo a ideia de separação entre educação e trabalho.

Como meta, o programa almejava promover, gradativamente, por meio da oferta de educação profissional, a qualificação e requalificação de pelo menos 20% da população economicamente ativa (PEA), o que corresponde a aproximadamente 15 milhões de pessoas com idade superior a 16 anos, tendo em vista a inclusão no mercado de trabalho.

O discurso, descrito nas orientações legais do programa, previa garantir competitividade ao setor produtivo e desenvolvimento com a promoção da justiça social, muito embora seja um conceito que neste caso está vinculado à ideia de dívida social com a classe de trabalhadores, causada principalmente pelo desemprego estrutural. De acordo com as propostas do programa, os problemas emergentes nesta área se resolveriam com ações de caráter assistencialista e imediatista, como: formação e atualização profissional, aumento de postos de trabalho e geração ou elevação de renda para redução dos níveis de desemprego e subemprego, aumento de probabilidade de permanência no mercado de trabalho, redução dos riscos de demissão e das taxas de rotatividade; elevação da produtividade, competitividade e da renda.

Nessa perspectiva, embora o plano tenha necessitado de introduzir algumas mudanças no enfoque conceitual e metodológico da educação profissional, observa-se que os objetivos propostos eram contraditórios, de forma que se tornaram inviabilizados pelas condições socioeconômicas e políticas do país, talvez pelo fato de o programa não estar inserido em um plano de mudanças estruturais. Nessas condições, afirma-se, portanto, que se mantém a antiga estrutura pedagógica de uma educação profissional entendida como aprendizagem de ofício e de técnica, desvinculada dos saberes científicos e apartada dos níveis de educação.

Com relação à gestão, o plano apresenta como novidade o tripartismo e estabelece a “participação dos trabalhadores”²⁰, dos empresários e do Estado nas decisões e no controle das ações relativas à educação profissional, nos âmbitos da União, da unidade federada e dos municípios mediados pelos Conselhos do Trabalho. Quanto à disponibilização de recursos, inicialmente foi crescente e passou de R\$ 28 milhões em 1995 para R\$ 493 milhões em 2001, reduzindo-se gradativa e significativamente até o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Contraditoriamente o plano aumentou o número de vagas e reduziu a carga horária dos cursos ofertados, de 150 horas para 60 horas. Isso indicou que o programa tinha como

²⁰ A participação dos trabalhadores se dava pelos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador e nas comissões de trabalho/emprego (CUNHA, 2000, p. 234).

prioridade a quantidade, isto é, formar um grande número de pessoas, porém com uma formação precária (KUENZER, 2006).

O PLANFOR teve como suporte jurídico o Decreto nº 2.208/1997, o qual foi importante nas transformações político-administrativas da época, pois lançou uma reforma no ensino médio e na educação profissional, que separa o ensino profissional do ensino médio regular e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que mais tarde tem grande influência na implantação do PRONATEC.

Outros programas foram criados simultaneamente ao PLANFOR, a citar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que, apesar de ser resultado da mobilização dos trabalhadores do campo em integração com universidades, não se diferencia da concepção de educação profissional da época, tendo em vista que desenvolve uma proposta de educação básica para o campo, e tem como objetivo a ampliação dos níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, e na sua especificidade apoia projetos de educação que utilizam metodologias direcionadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária nos diversos níveis e modalidades de educação básica, da alfabetização ao ensino médio, incluindo educação profissional nos diversos níveis (KUENZER, 2006).

O governo do presidente Lula apresenta, em 2003, um discurso de nova proposta de política pública de educação profissional para o quinquênio 2003-2007, criando o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que acena para expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, fundamentadas nos direitos assegurados na Constituição Federal de 1988.

Pontua-se que três grandes objetivos fundamentam o novo plano: “inclusão social e redução das desigualdades sociais, crescimento com geração de trabalho, emprego e renda ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia” (PNQ, p. 17 apud KUENZER, 2006, p. 889). O que se observa nesses objetivos é que os conceitos utilizados nos documentos legais que instituem o novo plano, no sentido epistemológico dos termos, reconhecem a educação profissional como direito, política pública e espaço de negociação política; entretanto, ações como o financiamento com recursos do FAT – porque o plano continua financiando ações que integram o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT) e as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho – apenas reduziram os valores; e a manutenção dos programas que apresentam efetiva vinculação com a educação básica e congregam as ações que têm origem no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE) apenas reformularam em alguns pontos a proposta do PLANFOR.

No que diz respeito à relação entre trabalho e educação, uma novidade é que o PNQ, diferentemente do PLANFOR, passou a ter seus programas vinculados formalmente ao Sistema Nacional de Educação e não mais ao Ministério do Trabalho e Emprego, medida administrativa que não implicou grandes mudanças estruturais nessa relação, uma vez que as políticas continuam direcionadas para resolver problemas que afetam o mercado de trabalho e não o trabalhador.

Acerca da compreensão desse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) tecem críticas significativas, fundadas na assertiva de que, nesse período, houve a produção de conhecimentos envolvendo temáticas como contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, principalmente por estudiosos da área de trabalho e educação. Esperava-se a apropriação desses estudos pela política pública de educação profissional no Brasil. Entretanto, revelou-se um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder²¹, reproduzindo a disputa entre setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia no campo da formação para o trabalho.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o tratamento que seria dado à educação profissional, anunciado pelo MEC no início do governo Lula, era o de reconstruí-lo como política pública e corrigir distorções de conceitos e práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que dissociou a educação profissional da educação básica, aligeirou a educação técnica de forma fragmentada em módulos dissociados e estanques, e atribuiu características de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores²².

Com o objetivo de estabelecer mudanças políticas e por se tratar de um compromisso de campanha, o governo Lula revogou o Decreto nº 2.208/1997 e criou o Decreto nº 5.154/2004, que dá segmento à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, criou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que se constituía em um conjunto de projetos infraestruturais para estimular, em ritmo acelerado, a abertura de novos postos de trabalho; o PRONATEC, por exemplo, foi um programa que nasceu dessas propostas, possibilitado pelo retorno do ensino médio integrado à educação profissional como modalidade de ensino.

Algumas ações de governo devem ser destacadas nessa conjuntura, uma delas é a mudança na estrutura administrativa do MEC, que resultou na separação da política do ensino médio da política de educação profissional, visto que a primeira passou a vincular-se à Secretaria de Educação Básica. Além disso, também recebe destaque a homologação do Parecer

²¹ Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 2).

²² Brasil (2005 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2).

nº 39/2004, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução nº 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes, contrariando as disposições do Decreto nº 5.154/2004 e reiterando as concepções que orientaram o Decreto nº 2.208/1997, instituído por FHC. Tais posturas contradizem o projeto político para a educação básica de nível técnico profissional elaborado na vigência da campanha do governo Lula, sobretudo, o projeto político de educadores elaborado no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e sindicais, na defesa de uma educação profissional técnica de nível médio ofertada simultaneamente e ao longo do ensino médio.

Quanto à proposta de ensino médio integrado instituída no decreto, cabe ressaltar aqui que não se tratou da proposta de integração vinculada à escola unitária proposta por Marx, mas da reorganização do ensino médio em três séries anuais, devendo dar conta de um currículo que soma a formação geral e a formação específica de um curso profissional. Diante disso, corrobora-se com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando estes afirmam que esse direcionamento realizado nada tem a ver com o sentido de integração entre educação básica e educação profissional, a qual exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura²³.

O decreto nº 5.154/2004 reproduz também prerrogativas legais que, a exemplo do governo anterior, favorecem ações privadas de formação precarizada com recursos públicos, atrelada à concepção de educação profissional voltada para atender aos interesses do capital, como é o caso dos convênios com o Sistema S²⁴.

Segundo Castioni (2013), nos últimos anos do governo Lula houve um período denominado como “apagão de mão de obra”²⁵, que levou o governo a intensificar a oferta de programas sociais direcionados para ações de educação profissional de nível básico. Ressalta-se que essas ações continuavam dissociadas das políticas de educação geral, de modo que na implementação não havia participação conjunta entre o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério da Educação.

Assim, o governo passa a se ocupar essencialmente em promover políticas e formular programas, projetos e campanhas de formação profissional de nível básico que alcancem as

²³ Encontra-se em Ramos (2005 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 3).

²⁴ SENAI, SENAC, SESI.

²⁵ Período no qual alguns interlocutores que defendiam a tese do apagão faziam uma análise socioeconômica do País quanto a perdas na competitividade e produtividade no mercado de trabalho; a causa seria o déficit na força de trabalho qualificada: os empresários estavam tendo dificuldade para encontrar mão de obra qualificada, e isto ocorria por causa das dificuldades de acesso à educação pela massa de trabalhadores (GAWRYSZEWSKI, 2016).

minorias: negros, índios, mulheres, deficientes etc. As características desses programas reproduzem aspectos negativos das propostas de programas do antigo governo, FHC, pois são ações setorializadas, fragmentadas, e atendem a algumas características da formação dos trabalhadores, de forma desarticulada. Dentre os programas, destacam-se: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e Inclusão de Jovens (PROJOVEM)²⁶

Ao analisar as políticas e propostas contidas nos decretos e planos referenciados até esta subseção, pelos governos de FHC e Lula, Kuenzer (2006, p. 889) afirma que:

[...] estas políticas originaram um conjunto de programas e projetos, que não se diferenciam no que diz respeito à concepção das relações entre Estado e Sociedade Civil, que passam a se dar por meio das parcerias entre o setor público e o setor privado. Essas relações supõem o repasse de parte das funções do Estado para a Sociedade Civil, acompanhado do repasse de recursos, os quais, realizados sob o ordenamento jurídico privado, fogem aos controles públicos da União. Em decorrência desta concepção, a prestação de contas dos contratos dá-se por meio da realização do produto acordado, ficando a entidade executora obrigada a fornecer comprovações, não havendo controle do processo, inclusive sob o ponto de vista contábil. Como já se apontou anteriormente, a natureza do produto – jovens qualificados, entre os quais 30% devem ser inseridos no mundo do trabalho ou em outras alternativas de formação – presta-se a relatórios meramente formais, sem que se tenha indicadores de qualidade e efetividade social, e, por consequência, do bom uso dos recursos públicos. O que se observa é a continuidade de uma realidade que se generalizou no governo de FHC e que, embora negada no plano do discurso, se fortaleceu no Governo Lula, o crescente repasse de recursos públicos para o setor privado, por intermédio de parcerias justificadas pela “*impossibilidade*” do Estado em cumprir com suas funções.

Observa-se que a continuidade da política curricular entre governos é marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências²⁷, voltadas para a empregabilidade, como é o caso do PRONATEC, que nasce nesse contexto como política compensatória para formação de trabalhadores. Essas políticas se sustentam e são reforçadas pelo viés da educação neoliberal, em detrimento de mudanças estruturais e substanciais, de ordem conceptual ética, política e pedagógica, propostas pelos grupos contra-hegemônicos.

Com o fim do governo Lula em 2010, inicia-se o governo da presidenta Dilma Rousseff, em 2011. Seguindo o protocolo dos governos anteriores, para cumprir promessas de campanha, é lançado o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)²⁸, com

²⁶ Sobre estes programas, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 5-8).

²⁷ Segundo Tanguy (1997 apud ARAÚJO; RODRIGUES, 2010), “uma pedagogia de concepção eminentemente pragmática que busca gerir as incertezas e a levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar”.

²⁸ Instituído pela Lei nº 12.513/2011.

o objetivo de ampliar a oferta da educação profissional a trabalhadores e alunos do ensino médio, que se encontram fora dos postos de trabalho e em situação de vulnerabilidade social. Pontua-se que o PRONATEC será discutido, de maneira mais aprofundada, na próxima subseção.

Neste relato, observa-se que as concepções que orientam os planos de governo para as políticas de educação profissional de nível básico no Brasil, nos últimos anos, sofreram as influências da teoria do capital humano, a qual defende a ideia de que o sucesso no mercado de trabalho dependeria do indivíduo possuidor de habilidades adquiridas em cursos rápidos de qualificação profissional, apontando a responsabilidade pela não inserção ocupacional à baixa qualificação dos trabalhadores e, com isso, retirando do Estado a responsabilidade com o crescimento da massa de desempregados, transferindo essa responsabilidade para os sujeitos nos estigmas de baixa escolaridade, falta de formação técnica, desinteresse pelos estudos etc. Essa concepção reduz a totalidade social da complexa rede de relações que se estabelece entre a formação e a inserção no mercado de trabalho do profissional brasileiro. Em relação a essa discussão, Ciavatta e Ramos (2011, p. 27) afirmam que:

A ideologia da empregabilidade sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo emprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram consideradas meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho”.

Consideram-se, neste texto, as reformas nas políticas de educação profissional a partir das ações administrativas de governo pela tentativa de apresentar como essas ações influenciam os projetos em disputa, as relações que se estabelecem no interior das instituições e nas práticas formativas, estendendo-se às relações sociais estabelecidas pelos sujeitos em suas práticas cotidianas. Diante disso, concluiu-se que, no caso brasileiro, embora de forma sucinta, a história mostra que as políticas de educação profissional foram elaboradas mediante as necessidades das forças produtivas e associadas às tentativas de novos ciclos de desenvolvimento econômico do país, condicionando a relação entre trabalho e educação a processos de desintegração e integração, com uma estrutura de ensino que mantém um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular, marcado por finalidades bem específicas, reproduzindo a divisão social de classes.

O PRONATEC, como a atual política pública de educação profissional, surge nesse contexto e se constitui na formação de elementos estruturais e conjunturais, determinados pelo processo histórico de produção e reprodução das práticas formativas em ambientes formais de

educação profissional no Brasil, fato que revela os projetos em disputa no contexto da política de educação brasileira.

2.2 O PRONATEC NA CONJUNTURA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

No período que corresponde à última década do século 20 e à primeira do século 21²⁹, a característica fundamental da dimensão econômica brasileira foi a de produzir no país a desestruturação do mercado de trabalho, e em seguida a informalização do emprego, acompanhada da correlação positiva entre crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e dos empregos, como revelam os registros de 2001 a 2003, apontando pra o crescimento total do emprego de 12,6%, alcançando entre 2004 e 2008 o crescimento total de 35,5%. Portanto, um novo padrão econômico, baseado no mercado interno, começa a ser estruturado (RIBEIRO, 2014, p. 17).

Contudo, é preciso, precipuamente, pontuar alguns acontecimentos para além do espaço brasileiro para compreender as relações históricas que deram origem às transformações que reestruturaram os mercados do trabalho, sendo o que Antunes (2001) nomeia, hoje, reestruturação produtiva e/ou crise estrutural do capital. Para Antunes (2001), o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotados de forte caráter destrutivo, originaram a precarização do trabalho e a degradação crescente na relação metabólica entre homem e natureza. São processos que transformaram a organização da vida e do trabalho dos sujeitos, inseriram novas relações, novas formas de produzir e de gerir a produção, novas técnicas e instrumentos de trabalho são incorporadas sem prévia formação dos sujeitos, o crescimento das tecnologias contribuiu para o aumento da produção e diminuição dos postos de trabalho, a disseminação das ideias do trabalhador empreendedor; a desigualdade de acesso nos níveis de ensino tornou-se mais evidente, com a massa de trabalhadores se sentindo cada vez mais despreparada. Em função desse suposto despreparo dos sujeitos para assumir as novas demandas do mercado de trabalho, cresce a procura por parte dos trabalhadores e oferta pelas instituições de ensino públicas e privadas, de cursos de formação de curta duração e certificação imediata, como os ofertados pelo PRONATEC, que se constituem de carga horária mínima de 160h, porque são cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) para um público de trabalhadores com níveis diversos de escolaridade.

²⁹ Período de transição dos governos FHC (1995) e Lula (2003).

Esse cenário de transformações se dá no contexto de crise estrutural do capital, da crescente substituição do padrão produtivo taylorista e fordista³⁰ pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais temos como exemplo a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo³¹, e a (des)regulação neoliberal privatizante e antissocial, que derrubou o modelo de regulação social democrata de sustentação do chamado estado de bem-estar social (Antunes, 2001). Na educação, Frigotto (2010) analisa essas transformações a partir do caráter subordinado que as práticas educativas assumem diante dos interesses do capital, importando das fábricas as ideias como produtividade, mercado em grande escala e globalizado, informatização para o crescimento tecnológico, empreendedorismo etc., e conceitos como *flexibilização* e *polivalência* (no sentido de “eclético”, “multifuncional” e “versátil”) são introduzidos como características básicas para a formação do trabalhador, reestruturando suas formas de buscar e realizar a qualificação para o trabalho.

No Brasil esse novo padrão foi implantado de forma gradativa, causando impactos e transformações em todas as dimensões e segmentos da vida social, tais como na indústria, no comércio, nos serviços, na agricultura, no campo, na educação e outros. Na educação se intensifica o discurso de precarização da escola pública e de valorização da educação no âmbito privado como solução para os problemas estruturais de ordem social, como o analfabetismo e a precária qualificação dos trabalhadores. Nas relações de trabalho surgem novas formas de negociações salariais, realizadas em um âmbito de livre negociação que favoreceu os empresários, gerando maior crescimento econômico para o capital (DIEESE, 2012 apud RIBEIRO, 2014).

Na dimensão político-social, as políticas governamentais adotadas se orientavam por ideais assistencialistas e imediatistas, como metas de inflação; política de valorização do salário mínimo; políticas de transferência de renda e expansão do crédito, como é o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar/PRONAF – usado para fortalecer as atividades desenvolvidas pelo agricultor familiar a partir do financiamento de atividades e serviços para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores do campo e ribeirinhos –;

³⁰ Entendemos o taylorismo e o fordismo como o padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX, e que se fundamentou basicamente na produção em massa em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril (ANTUNES, 2001, p. 16).

³¹ Em seus traços mais gerais, o toyotismo pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasce, a partir da empresa Toyota no Japão, e que se expandiu pelo ocidente capitalista. Características básicas: 1) Produção muito vinculada à demanda; 2) ela é variada e bastante homogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção, e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque (ANTUNES, 2001, p. 21).

geração de postos de trabalho e diminuição do desemprego, que camuflaram os problemas estruturais e conjunturais, dando a ideia de crescimento econômico no Brasil neste período (RIBEIRO, 2014, p. 18).

Na análise conjuntural de Ribeiro (2014, p. 18), baseada nos dados de 2012 do DIEESE:

A política de valorização do salário mínimo, por exemplo, ampliou o mercado consumidor interno, o que induziu as empresas a produzirem mais, a contratarem mais trabalhadores elevando o nível do emprego e melhorando o ambiente econômico das negociações coletivas. Ao mesmo tempo com a ampliação do mercado consumidor, geração de emprego e incremento da massa salarial, houve grande aumento da arrecadação tributária, que fortaleceu a política de valorização do salário mínimo.

Essas políticas, voltadas estritamente para o desenvolvimento econômico e a ampliação do mercado, podem ter contribuído de certa forma para queda do desemprego e para a expansão dos vínculos empregatícios com carteira assinada ou do chamado emprego formal; entretanto, muitos dos trabalhadores que foram inseridos nos postos de trabalho entraram de forma desordenada, sem a qualificação necessária e/ou formação adequada, muitas vezes com treinamentos técnicos, sem exigência dos níveis de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores, a exemplo do PRONATEC, que se propunha a ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores com a oferta de cursos FIC, sem exigência de escolaridade, porque não se vinculam à educação geral. Essas políticas contribuíram para o crescimento no grupo que Marx chama “exército industrial de reserva”, aqueles trabalhadores que, agora com a ideia de flexibilização do mercado, da produção e da formação, enquanto estão fora do mercado de trabalho ocupam seu tempo realizando inúmeras formações, desvinculadas da educação geral e muitas vezes em múltiplas áreas do conhecimento, sem nenhum aprofundamento científico. Persistindo no grupo de desempregados com precária qualificação e poucas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, esse trabalhador é um potencial candidato a compor o grupo de trabalhadores do mercado informal ou do subemprego, ou ainda do pequeno empreendedor, que empreende para a subsistência.

É para esse modelo de trabalhador que o PRONATEC foi criado, conforme Ribeiro (2014); foi um programa inserido em um quadro conjuntural, no qual o governo trata de trazer, para o mercado de emprego, trabalhadores até então excluídos por várias razões econômicas, sociais, políticas e culturais. O PRONATEC foi então um programa de inclusão dos excluídos, com o objetivo de garantir oferta de mão de obra com baixos salários, no intuito de reduzir a pressão por elevações salariais e tornar viável a expansão das relações capitalista no país. Em linha gerais, o PRONATEC nasce como uma política compensatória, que devia servir para minimizar os problemas no campo do trabalho pelo viés da educação.

O PRONATEC trouxe nas suas bases legais propostas que se mostram contraditórias ao contexto histórico e sociopolítico onde foi inserido. Uma dessas contradições é a expansão, interiorização e democratização da educação profissional, que foi inviabilizada nos cursos FIC, uma vez que estes não tinham vínculos com a educação geral e foram realizados com currículo mínimo e instrumentalização orientada apenas para a formação técnica, o que desvalorizou o compromisso com a elevação da escolaridade dos seus beneficiários.

Outra contradição estava na proposta de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público por meio da integração com a educação profissional, bem como ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação e qualificação profissional, quando este se destinava a estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de Jovens e adultos e trabalhadores com qualquer escolaridade, incluindo agricultor familiar, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores e outros (BRASIL, 2011), um público que, em sua maioria, com pouca ou nenhuma escolaridade, acaba inviabilizando a possibilidade da melhoria na qualidade do ensino, porque este era inexistente.

O PRONATEC, assim como o PLANFOR, destinou financiamento com recursos públicos às organizações privadas, incluindo nisto a possibilidade de expansão da rede física de atendimento, com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o que demonstra a vinculação do programa às políticas de fortalecimento do setor privado na área da educação.

O PRONATEC, ao financiar cursos de curta duração, com natureza compensatória e de forma fragmentada, mostrou que suas bases teóricas se coadunam com a concepção e prática do pensamento capitalista, oposta ao fortalecimento das concepções da integração e formação humana integral que vem sendo desenvolvidas na construção do ensino médio integrado e de outras políticas educacionais voltadas para os interesses da classe trabalhadora.

Pelo que se observou neste contexto de surgimento e conceituação do PRONATEC, considerando a trajetória histórica das políticas educacionais de formação profissional, o modelo formativo proposto pelo programa reúne um conjunto de ações que não inovam as políticas propostas em anos anteriores, embora, em suas especificidades, tenha tentado implementar um plano que possibilitou contemplar alguns segmentos da sociedade tidos como à margem de bens e serviços ofertados pelo Estado.

Necessário ressaltar a importância de alguns cursos para o cotidiano de trabalhadores afastados das instituições escolares há muitos anos, tendo sido significativo para eles o reencontro com o processo educativo, as contribuições que possibilitaram mudanças na vida cotidiana e de trabalho desses sujeitos. Não se descarta a possibilidade de um contingente de

trabalhadores que realizou diversos cursos não vinculados a um perfil ou a um ramo ocupacional no qual estavam inseridos no campo de trabalho, tornando-se sem uso a certificação. Há casos também de um número expressivo de evasão e retenção, mesmo nos cursos de carga horária reduzida.

Por esses pressupostos, apontados na análise acima, observa-se que, embora os objetivos do PRONATEC o apresentem como política pública que se propunha a tratar da questão da exclusão social, na prática tem-se materializado em resultados de privatismo dos recursos públicos e no aligeiramento da formação de trabalhadores, principalmente da grande massa excluída dos cursos regulares de formação profissional. A predominância da oferta de cursos de FIC, em detrimento da oferta de cursos de maior duração, situa o programa no rol de uma política de educação profissional imediatista. Configura-se, portanto, como um tipo de oferta que está longe de abarcar a problemática central que afeta a maior parte da população brasileira: a elevação da escolaridade integrada à educação profissional e tecnológica, pública e de qualidade, prevista no PNE.

2.3 A QUALIFICAÇÃO NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE TRABALHADORES NO BRASIL

Em decorrência das profundas transformações das economias capitalistas desenvolvidas e em desenvolvimento nas últimas décadas, observou-se um intenso processo de reestruturação produtiva do capital através da integração dos mercados financeiros, fundamentada, por sua vez, em um novo ideário político neoliberal de livre comércio e de menor presença do Estado como poder regulador das relações entre capital e trabalho.

Essas transformações estão associadas ao processo de reestruturação das formas de organização e controle do trabalho pelo capital, originando uma forma de controle do processo produtivo mediante a introdução de tecnologias da informação e novas práticas gerenciais cujo discurso multifacetado assenta-se na cooperação, no envolvimento e na parceria do trabalhador, que se constituem em estratégias de inovação no processo de trabalho, impactando de forma significativa na redução de custos e aumento dos lucros.

No âmbito político, o conjunto desses elementos implica em retrocessos de conquistas sociais acumuladas lentamente pelos trabalhadores ao longo dos anos e instaurando gradativamente um período com características “neoconservadoras” de reorganização nas relações de produção, surgindo processos como a terceirização/subcontratação, as quais atribuem, cada vez mais, o desvalor da mão de obra, bem como a instauração de novas

exigências no perfil do trabalhador, emergindo como palavra de ordem a flexibilização e a qualificação (PREVITALLI, 2009).

A nova ordem do mercado capitalista impõe um monitoramento bastante específico das tarefas e ações dos trabalhadores, em função do seu próprio desempenho, com metas individuais. A subjetividade dos trabalhadores, por intermédio do desenvolvimento de uma nova base técnica da produção, passa a ser cobrada de forma flexibilizada, com a utilização em vários ramos produtivos, principalmente das novas tecnologias da informação (PREVITALLI, 2009).

As empresas começaram a investir em treinamento no local de trabalho para promover um processo contínuo de agregação de informações e capacidades necessárias para formar trabalhadores multifuncionais e polivalentes³². De maneira concomitante, a gerência passa a enfatizar um conjunto de qualificações e habilidades dos trabalhadores, que até então não eram significativos: saber trabalhar em grupo, ter iniciativa, ser participativo e ser responsável tornaram-se prioridade em detrimento da experiência profissional (PREVITALLI, 2009).

Assim, o que se observa a partir da década de 1990 é a construção de uma nova forma de racionalização do processo de trabalho, que potencializa o controle e a vigilância no local de trabalho e impõe aos trabalhadores um intenso e cuidadoso monitoramento por meio das análises constantes de índices de produtividade, desempenho, satisfação, entre outros quesitos apresentados sob a celebração da qualificação do trabalhador e da maior inserção intelectual no processo de trabalho (PREVITALLI, 2009).

De acordo com Kuenzer (2000), além de uma proposta econômica, esse conjunto de elementos se expressa por uma proposta de educação para as novas gerações e de uma proposta de governo vinculada a uma concepção de sociedade e de homem, fruto da opção política do grupo que, historicamente, nas forças em disputa, defende um modelo de educação atrelado às necessidades do capital globalizado.

Diante desses pressupostos, esta pesquisa trata a categoria qualificação como formação inerente à práxis do trabalhador, e se posicionou contrariamente a todos aqueles que se inspiram em uma filosofia que busca a formação do trabalhador, acomodando-o à realidade dada. Dessa forma, nos aproximamos de quem propõe um novo projeto educativo articulando a integração entre práticas formativas, cidadania e trabalho, com base em uma concepção de formação humana que de fato adote o princípio da construção da autonomia intelectual e ética por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e a metodologias que

³² Trabalhador da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e, por vezes, exercitar-se com mais intensidade sua dimensão mais intelectual (ANTUNES, 2001, p. 23).

permitam o desenvolvimento da capacidade de aquisição do conhecimento de forma continuada. Compreende-se, portanto, que um processo educativo fundado nestes conceitos qualifica o trabalhador para a produção de suas práxis de trabalho.

Araújo e Rodrigues (2010, p. 52), apoiados em Mészáros (2005), fazem uma crítica significativa nesse sentido, ao afirmarem que “a educação do capital que forma para o mercado de trabalho e para a valorização do capital é antagônica aos processos de valorização humana”. Por isso, utilizou-se como base a ideia de uma qualificação para o trabalhador concebida como resultante da integração de diferentes elementos, mediados pela relação entre trabalho e educação, com a valorização dos aspectos objetivos e subjetivos destacados por Kuenzer (2000, p. 19):

A natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais, o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante.

Entendida dessa forma, a qualificação do trabalhador como formação humana para a vida social e produtiva deve estar vinculada a modos de pensar e de fazer bem definidos, individuais e diferenciados de acordo com o lugar a ser ocupado na hierarquia do trabalhador coletivo, contrapondo-se aos preceitos do taylorismo/fordismo, que compreende esta como um conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos, prévia e socialmente definidos.

Conforme observado, o modelo de qualificação do trabalhador vinculado à formação humana defendida por Marx e Gramsci contrapõe-se à qualificação do trabalhador fundada em contextos educacionais construídos sob uma estrutura político-econômica criada a partir da reestruturação do capital internacional e das organizações do trabalho.

Libâneo (2010) afirma que, no âmbito das políticas oficiais, as políticas educacionais no Brasil, nas últimas décadas, têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais³³, que em setor macropolítico instituíram um padrão universal de políticas para a educação baseada em indicadores e metas quantificáveis, como critério de governabilidade curricular visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais.

Desse modo, entende-se que as políticas educacionais oficiais para trabalhadores no Brasil não fogem a essa regra e, sem a pretensão de fazer uma análise profunda destas políticas, destacam-se abaixo alguns elementos que possam contribuir no olhar a qualificação profissional

³³ É um movimento inserido no contexto da globalização em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento (LIBÂNEO, 2016).

nesse contexto. Trata-se das principais políticas brasileiras de qualificação profissional com base nas políticas oficiais, como é o caso do PLANFOR, no governo Fernando Henrique Cardoso, o PNQ do governo Lula e atualmente o PRONATEC.

O governo de FHC se dá em meio à crise estrutural do desemprego dos anos 90 e começa a reformular as propostas para a qualificação profissional dos trabalhadores, tomando esta como resultado de um problema educacional e individual, fundamentado na teoria do capital humano em voga no país, que vincula a crise à falta de qualificação ou de competência dos trabalhadores para enfrentar o mundo do trabalho (ANTUNES, 2009).

Em função dessa compreensão, o governo, através dos documentos oficiais, adota um novo conceito de trabalho e de qualificação profissional. O trabalho passa a ser caracterizado como qualquer ocupação e qualificação, isto é, qualquer atividade que qualifique a ação realizada pelo sujeito, pois a qualificação, neste sentido, não é a preparação para um posto de trabalho, mas sim para as demandas, as necessidades do mercado de trabalho, o que requer do trabalhador aprendiz a polivalência, no sentido de ser multifuncional, capaz de desenvolver várias tarefas e se adaptar às necessidades que o mercado de trabalho impõe. Nesse sentido, qualificar, para a concepção do capital, ganha significado de tornar os indivíduos empregáveis e competitivos, pois o mercado demanda um trabalhador polivalente, multifuncional e flexível, com competências variadas, possibilitando sua adaptação ao novo espaço no qual se coloca. Nesse contexto se encontram as políticas criadas para a orientação do processo de qualificação, emprego e renda, como o PRONATEC. Esses programas ajustam-se perfeitamente ao modelo da política neoliberal de globalização da economia e de reestruturação produtiva adotada pelo governo brasileiro.

Esses programas de formação instituídos pelo Estado pregavam um modelo de formação desenvolvida por meio de cursos rápidos de qualificação e requalificação; a carga horária média dos cursos oferecidos foi de 160 horas, com grande déficit em relação à qualidade e à efetividade pedagógica das ações. Para Castioni (2010), os cursos de formação profissional ofertados não possibilitam que os trabalhadores formados saíam do espaço da informalidade, mantendo-se as relações de trabalho sem amparo e proteção do Estado, representando uma reprodução da antiga forma de inserção desses grupos na estrutura segmentada do mercado de trabalho brasileiro.

Os critérios estabelecidos por esses programas como o PRONATEC, para atendimento aos trabalhadores, indicam que não se trata de uma política pública, de caráter universal, mas sim, explicitamente, de uma política de caráter focal, dirigida para uma determinada clientela e

com objetivo, também explícito, de tentar dar alguma resposta aos índices alarmantes de desemprego, propondo soluções imediatas e paliativas como o subemprego.

Considerando-se o caráter de subemprego como resolução do problema da falta de emprego ao trabalhador desempregado, o caráter de política de emprego e renda advinda da proposta é questionável, visto que a qualificação profissional, por si só, não resolve o desemprego estrutural e nem é alternativa para que os trabalhadores se tornem empregáveis, pois são formatados com currículos fragmentados e esvaziados de conhecimentos científicos, tornando-se incapaz de responder às necessidades do mercado e, mais ainda, a uma formação humanizada do trabalho, com a possibilidade de inseri-lo no novo mercado de trabalho.

Juntamente com o ideário de empregabilidade, apresenta-se também como condição para o combate aos problemas decorrentes do desemprego, principalmente dos jovens, a noção de educação para o empreendedorismo, que prega a possibilidade do trabalhador se tornar empresário, dono do seu próprio negócio, como se referiam as legendas de cursos. Essa proposta, apresentada a partir dos anos de 1990, no Brasil, tem bases no pensamento liberal e se apresenta como estratégia para criar uma cultura empreendedora no âmbito da educação básica e profissional, a fim de formar os jovens para o mundo do trabalho, a competitividade e a empregabilidade, ao invés de prepará-los para um emprego, conforme Shiroma e Coan, autoras que classificam a pedagogia empreendedora como individualista, subjetivista e idealista, ao afirmarem que:

A educação para o empreendedorismo pretende ensinar aos jovens que na atual crise no mundo do trabalho não há emprego para todos, sem, contudo, permitir que os jovens compreendam e questionem o processo histórico de criação do assalariamento, desvendem o engodo do salário como pagamento justo pelo trabalho e entendam que o processo de produção da riqueza é o mesmo que produz a miséria. Acerca do desemprego, reitera-se a compreensão de que o mesmo é estrutural e inerente à lógica de funcionamento do sistema capitalista que se alimenta da exploração da força de trabalho pela extração da mais-valia. (SHIROMA; COAN, 2012, p. 271).

Observa-se que as políticas de qualificação dos últimos governos vinculam as concepções de formação educacional, que reduz o papel da escola aos interesses imediatos do capital, configurando-se como uma política emergencial e em sua essência desvinculada da formação profissional, numa perspectiva de unilateralidade. Não tem qualquer compromisso com a classe de trabalhadores e os problemas sociais, mesmo quando propõe nos textos oficiais políticas de redução do desemprego e do analfabetismo para os trabalhadores. Ratifica-se a importância de problematizar esse tipo de proposta político-pedagógica quando se trata da qualificação do trabalhador na educação profissional.

No período de desenvolvimento do PRONATEC, o ponto central das discussões que envolveram a implementação do programa foi a compreensão da qualificação profissional para a inclusão social. Neste sentido, define-se a qualificação social e profissional como aquela que permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas, como direito e como espaço de participação mais ampliada da sociedade em busca de criar uma nova relação desta com o Estado (BRASIL, 2003).

Sobre a qualificação, as novas diretrizes do PNQ baseavam-se em um entendimento da qualificação como um conjunto de políticas que se situavam na fronteira do trabalho e da Educação – articulando-os – e que se vinculavam, intrinsecamente, a um projeto de desenvolvimento de caráter inclusivo, voltado à geração de trabalho, à redistribuição de renda e à redução das desigualdades regionais.

Percebe-se um avanço no discurso sobre as relações que se estabelecem entre qualificação e inclusão social. Desse modo, encontra-se em Peixoto, (2008, p. 78) que:

No âmbito conceitual observamos a primazia de concepções como a educação integral, as formas solidárias de participação social e de gestão pública, o empoderamento dos atores sociais – exercício da cidadania plena –, a qualificação social e profissional, o desenvolvimento local de forma articulada no território nacional, a efetividade social, a qualidade pedagógica e o reconhecimento dos saberes socialmente produzidos pelos trabalhadores. O Plano ainda propõe o amadurecimento social e político, nos termos de um novo contrato social, dos segmentos mais direcionados com o trabalho e com a qualificação, bem como a consolidação da política pública de qualificação como construção social e um espaço de conflitos de interesses.

Ao observar as duas políticas, considera-se um avanço no PNQ com relação ao Planfor, onde não havia nenhuma integração com o setor educacional. Entretanto, constatou-se que ambos os planos, ao direcionar seus esforços para a classe em desvantagem social, não o fez para a conquista de postos de trabalho socialmente protegidos, pois as qualificações oferecidas reforçavam a formação para o trabalho precarizado ou para o setor informal da economia.

Neste sentido, os dois planos, ao vincularem a possibilidade de emprego à melhor qualificação, negam a estrutura de divisão de classes, a desigualdade na divisão de bens e serviços, a dualidade educacional imposta pelas regras políticas da sociedade capitalista, que, em conformidade com as políticas neoliberais, reestruturação produtiva e novas tecnologias, destroem milhares de postos de trabalho e aumentam a exclusão social típica desse tipo de sociedade.

Peixoto (2008) utiliza Marx como referência e afirma a impossibilidade de a qualificação acontecer sob a égide do sistema capitalista, pois, nesse sistema, o trabalhador é explorado a

favor do capital, que nega qualquer possibilidade de igualdade. Todavia, cabe sinalizar que esse suposto não elimina a luta democrática em busca da superação deste quadro.

Por outro lado, Mészáros (2005)³⁴, ao tratar da educação e qualificação, destaca que “a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”, e para isso:

Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2005 apud ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 52).

Kuenzer (2000) destaca que, para um modelo de qualificação vinculada à formação humana, é preciso outro tipo de pedagogia; porém, esclarece que este não é um problema pedagógico, mas sim um problema político. No entanto, fazem-se necessárias novas bases pedagógicas, capazes de atender às demandas da revolução na base técnica da produção, com seus profundos impactos sobre a vida social do trabalhador. Destaca também que não basta apenas emitir críticas sobre as pedagogias do capital que fundamentam currículos de cursos técnicos com o objetivo de formar para ocupações de nível intermediário.

Diante desses pressupostos, conclui-se e afirma-se que, para transformar a realidade de uma sociedade dividida pelas novas e velhas relações que o capital estabelece entre trabalho e educação, é necessário ir para além das críticas ao sistema imposto; as mudanças precisam ser de cunho ideológico, para que a proposta de mudança não desconsidere a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe, como tem repetidamente ocorrido nas propostas de políticas direcionadas para a educação profissional no Brasil.

³⁴ Araújo e Rodrigues (2010, p. 52).

3 FORMAÇÃO E PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO

Esta sessão trata da integração no contexto da educação profissional dos espaços não formais de aprendizagem de sujeitos trabalhadores, sob a perspectiva da relação entre trabalho e educação como um processo educativo constitutivo de práticas que se articulam em unidade com as experiências produzidas no cotidiano dos sujeitos, objetivando formar trabalhadores capazes de produzir o mundo e reconhecer-se nele como produto e produtor de suas relações. Compreende-se também que este projeto de educação profissional se desenvolveu nas contradições de um sistema educacional historicamente influenciado pelo ideário do capitalismo que reproduz a divisão de classes e as desigualdades sociais.

3.1 A FORMAÇÃO PARA TRABALHADORES NO CONTEXTO DO PRONATEC: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Esta subseção fez uma discussão sobre as práticas formativas para trabalhadores, problematizando-as à medida em que se procurou entender as práticas formativas formais para trabalhadores ribeirinhos no contexto da educação profissional brasileira e das concepções pedagógicas que mediarão a efetivação dessas práticas. A pedagogia das competências como representação de práticas formativas voltadas para instrumentalização técnica e formação para o mercado de trabalho, e a pedagogia histórico-crítica fundada em pressupostos da concepção marxista do trabalho como fundamento ontológico do ser social, que concebe os homens como sujeitos históricos e produtos do trabalho e, por meio do trabalho, firmam sua condição de humanidade transformando a natureza e a si mesmos.

Tal colocação aborda a ideia de que a condição de ser homem está diretamente ligada ao trabalho e às relações estabelecidas entre homem, natureza e trabalho, que são possíveis pela capacidade do homem em apreender o mundo, conhecê-lo e transformá-lo. Nesta perspectiva, Saviani (2013) identifica uma nova relação: a de identidade entre o trabalho e a educação.

Assim, a educação pode ser vista como parte no processo de humanização do homem, postulando os fundamentos histórico-ontológicos da relação homem, trabalho e natureza. E tal como afirma Vázquez (2007, p. 129), “o homem só existe na relação prática com a natureza (...) nessa relação ativa, produtiva a natureza lhe é oferecida como objeto ou matéria de sua atividade, ou como resultado desta, isto é, como natureza humanizada”.

Nesse contexto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004, p. 1) pontuam sobre a importância de acrescentar, à concepção de trabalho, uma característica ontológica, inerente ao ser humano e

ao seu aspecto ético-político, mediante o qual se destaca o trabalho como direito e como dever. Portanto, é conceber o trabalho como princípio educativo, no qual o mesmo está vinculado à própria forma de ser dos seres humanos. Ainda segundo os autores, é a partir dessa perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, pois para Marx o homem é parte da natureza, depende dela para reproduzir a vida e é pela ação vital do trabalho que os homens transformam a natureza em meios de vida.

Acerca do homem trabalhador do campo, Tardin (2012) descreve que o mesmo se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais historicamente ligados por uma relação familiar, comunitária e com a natureza, demarca territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gera expressões particulares específicas e ao mesmo tempo constituídas de elementos societários gerais, e, ainda, marca sua humanização e humaniza a natureza em um intrincado complexo de agro ecossistemas. Nesse contexto, Tardin (2012, p. 181) afirma que “a agricultura traduz [...] uma relação humana-natureza [...] sentido de forte conexão, de pertencimento, de ato transformador e criador [...]. É, portanto, identidade humano/natureza”.

Nessa perspectiva, Munarim e Locks (2012) conceituam a educação para o trabalhador do campo diante do que preconiza a legislação como reafirmação da diversidade de formas de produção da vida nas quais todos os sujeitos sociais sejam contemplados no direito ao acesso e à qualidade de educação em todos os níveis. Nesse processo, destaca-se que a educação deve preconizar “uma educação “no campo”, porque o povo tem o direito de ser educado onde vive; “do campo”, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, e que seja vinculada a sua cultura e as suas necessidades”.

Esses conceitos orientam ao entendimento de que as práticas educativas, para o trabalhador do campo, precisam dessa nova concepção de educação, a qual, dentre seus princípios, é direcionada no sentido da construção da identidade e autonomia das populações do campo. Com isso, necessita-se da relação entre práticas educativas e relações de produção, pois as práticas educativas nas escolas devem considerar o contexto dos sujeitos do campo, em termos de cultura específica, a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, o modo de viver e de organizar o trabalho, e, nesse contexto, tem-se o trabalho como princípio educativo.

Segundo Saviani (1989 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004), o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, entretanto, articulados entre si. No primeiro sentido, Saviani enfatiza a ideia de que os processos educativos se

desenvolvem de acordo com os modos de produção e apresentam uma forma dominante de educação, prevalecendo a concepção mercadológica, fundada no capital.

No segundo sentido, Saviani destaca a importância da relação do saber com o processo de trabalho em sua especificidade e conduz ao entendimento de que, nos processos formativos formais, é necessária a relação das práticas com as relações de produção estabelecidas no cotidiano do trabalhador. Este pressuposto revela o princípio educativo do trabalho como elemento fundamental na mediação da produção de conhecimentos e reprodução da vida social dos trabalhadores. É a afirmação de que o trabalho é fundamento ontológico do ser social, a partir do qual este modifica a natureza e a si mesmo, construindo sua práxis produtiva.

No terceiro sentido, o trabalho como princípio educativo se revela no trabalho pedagógico como formas específicas de educar, que consideram em sua construção as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais e de classe social da pessoa a que se destina o conhecimento. Essas dimensões devem ser indissociáveis do fazer pedagógico para que a educação cumpra o seu papel na formação básica necessária e, com isso, todos os sujeitos possam converter conhecimento científico em força produtiva.

No que se refere ao fazer pedagógico, Ramos (2006) destaca pelo menos duas concepções pedagógicas e antagônicas: a pedagogia das competências, que defende uma dimensão socioeconômica; e a pedagogia histórico-crítica, que, de acordo com Saviani (2013), busca a transformação da sociedade e não a manutenção do status quo.

A pedagogia das competências ganhou força no Brasil durante a década de 1990, especialmente após as reformas educacionais, em decorrência da necessidade de substituição do modelo taylorista/fordista, que não atendia às novas demandas econômico-sociais. Surgiu como instrumento do mercado capitalista para preparar os indivíduos para se adaptarem à instabilidade do meio social contemporâneo, visando atender às demandas do processo de reestruturação produtiva e, conseqüentemente, formar um novo modelo de trabalhador, capaz de atender às exigências desse novo mercado de capital. Nesse âmbito, capital e trabalho entraram em uma disputa pelos projetos educacionais, pois a exigência do processo de produção é aumentar a produtividade com menores custos, através do desenvolvimento das competências, voltadas para o aperfeiçoamento da técnica, visando ao aumento do lucro e da produtividade e não à melhoria da qualificação do trabalhador.

Esses conceitos fizeram sentido no estudo do PRONATEC como objeto na investigação, visto que sua política de instituição apontou para lógica dessas formações, no sentido de formar o trabalhador para o aperfeiçoamento da técnica.

Contrária à concepção da pedagogia das competências, a teoria histórico-crítica surge como proposta de mudança na sociedade e sua organização, a partir de uma visão do conhecimento enquanto instrumento de luta e emancipação, defendendo que o objetivo da educação deve ser a formação baseada na prática social e na compreensão da história do ponto de vista do desenvolvimento e determinação das condições materiais da existência do ser humano. Conforme Saviani,

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2013b, p. 80).

Em síntese, os caminhos percorridos pela educação em suas diversas visões reproduziram na visão histórico-crítica a necessidade de compreender a educação de modo a assumir o compromisso com a transformação da sociedade, em que a educação deve ser vista a partir do seu desenvolvimento histórico-objetivo. Nesse pensamento, segundo Saviani (2008, p. 9) a pedagogia histórico-crítica possui três tarefas:

Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências de transformação; conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares e, provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

No que diz respeito à teoria histórico-crítica, a educação, segundo a compreensão exposta por Demerval Saviani, é uma forma de “mediação no seio da prática social global”, cuja finalidade educacional é possibilitar a agregação dos elementos herdados e produzidos historicamente, pois a educação é um processo que carece de um movimento contextualizado e que possa ser ponderado frente às determinações que atravessam a prática social (SAVIANI, 2013b).

Nesta pesquisa se abordam os conceitos das teorias fundamentais para desenvolvimento e elaboração dos conceitos apreendidos na formação dos trabalhadores. Considera-se que o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social e que toda consciência se dá pelo trabalho, ação que o homem tem sobre a natureza e sobre si mesmo. O trabalho, nesse sentido, não pode ter apenas o sentido de produção material e satisfação de necessidades; ele deve, portanto, ser concebido como atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, cria-se e aperfeiçoa-se.

Diante dessa concepção, temos o trabalho como princípio educativo, capaz de gerar conhecimento, torná-lo acessível e útil a todos, ultrapassando os limites da divisão social em classes imposta pelo modo de produção capitalista. Por outro lado, esse mesmo trabalho, por sua natureza, cria contradições materializadas nas dimensões econômica, social, política e cultural, que precisam ser superadas e transformadas.

3.2 OS SENTIDOS DA INTEGRAÇÃO NAS PRÁTICAS FORMATIVAS PARA TRABALHADORES

No Brasil, os antecedentes históricos da educação profissional revelam permanente disputa de concepções no campo político, pela consolidação de modelos de formação para os trabalhadores. Este processo vem sendo determinado pela divisão de classes sociais, pelo dualismo no acesso aos bens e serviços produzidos socialmente e pelo caráter estrutural das relações de produção, próprias da sociedade capitalista (CIAVATTA, 2008).

Nesse contexto, o das disputas de concepções das práticas formativas para trabalhadores, orientaram-se reflexões acerca da ideia de integração como resultado das práticas formativas dos sujeitos e dos saberes por estes elaborados nos seus mundos do trabalho³⁵. Assim, as reflexões se voltaram para a formação de trabalhadores, considerando as concepções que orientam as práticas dessas formações, problematizando aquelas que se articulam ao pensamento da classe hegemônica, e buscando nos ideais da formação humana e democrática as referências para compreender os sentidos da integração nas práticas formativas destinadas a trabalhadores. Essa perspectiva da integração entre trabalho e educação nos remete ao entendimento do trabalho como fundamento ontológico da relação entre trabalho e educação, tal como aponta Saviani (2007, p. 154): “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho [...] a essência do homem é o trabalho”.

Conceber o trabalho como produção é conceber o trabalhador como protagonista no processo de integração dos saberes, ou seja, pelo trabalho o trabalhador produz e reproduz suas experiências cotidianas. Essas experiências são produzidas a partir das relações que se estabelecem em um determinado tempo histórico, então o trabalho também é fruto da produção

³⁵ Expressão de Eric Hobsbawn: “é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, todo o contexto em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias, dado que esse processo acontece em todas as dimensões da vida, porque o trabalho é uma categoria transversal”, por isso *mundos do trabalho* (TIRIBA, 2018).

histórica do homem, e nesse processo ganha um sentido filosófico, o qual expressa um sentido de formação do homem como ser humano e social, que se produz e reproduz nas suas múltiplas dimensões da vida em sociedade, de forma que a integração destas dimensões constitui a base de sua formação. Para Ramos (2005), o sentido filosófico é o primeiro e o principal sentido da integração, pois pode orientar a educação de forma transversal, em todos os níveis, desde a educação básica até a educação superior. Em relação ao seu sentido filosófico, a integração possibilita a formação omnilateral dos sujeitos e está ligada à dimensão do trabalho, da ciência e da cultura³⁶, todas fundamentais para a vida que estrutura a prática social.

De acordo com Ramos (2005), o trabalho deve ser visto nesse contexto em duas dimensões: como uma categoria ontológica, que media a existência humana, sendo inerente ao homem; e como categoria histórica, que na sociedade capitalista se caracteriza como trabalho assalariado, produtor de valor econômico para a força de trabalho e a satisfação de necessidades básicas. No seu sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, o trabalho deve ser a ação humana de interação com a realidade para satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesta concepção, o trabalho perde o sentido de emprego e de ação econômica específica para tomar o sentido de produção, criação e realização humana.

Nessa perspectiva, do trabalho como produção humana, foi que se buscou as possibilidades de integração dos saberes formais ofertados pelo PRONATEC as experiências de trabalho dos ribeirinhos, representados e materializados nos diversos espaços de vivência social, política e cultural destes sujeitos, o que se transformou na busca pelo homem com formação ampla e integral, para o qual, segundo Ciavatta (2005), “os processos educacionais são ações efetivas na formação para o mundo do trabalho [...], não a atividade laboral no sentido estrito, mas também as condições de vida do trabalhador, com seus vínculos políticos e culturais”.

Ciavatta (2005) pontua que o sentido do trabalho em Marx se apresenta como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor intrínseco à vida humana e ao conhecimento que ele proporciona na relação com a natureza e seus pares. O trabalho como um princípio de cidadania, participação legítima na riqueza social, diferente das formas históricas e alienantes de exploração do trabalhador, presente nas relações de produção capitalista, sendo,

³⁶ É compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência é compreendida como os conhecimentos produzidos; e a cultura corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

portanto, o trabalho um princípio educativo³⁷, que é capaz de mediar a aprendizagem do trabalhador. A possibilidade de conceber o trabalho como princípio educativo se estabelece quando os processos formativos se orientam por métodos e metodologias que valorizam a unidade entre trabalho e educação.

Segundo Ramos (2008, p. 2), uma escola unitária e politécnica garante a todos o direito ao conhecimento e possibilita o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho por meio de uma educação básica e profissional. Nesse modelo de escola, apresentam-se os dois pilares conceptuais de uma educação integrada, pois: “Um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja Unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura a ciência, ao trabalho por meio de uma educação básica e profissional” (RAMOS, 2008, p. 2). Foi nesse ideário de educação integrada, no sentido de unitária e politécnica, que a pesquisa se orientou para compreender processos de integração latente nas experiências do mundo do trabalho de ribeirinhos, compreendendo a integração como ação do trabalhador presente na dinâmica história do seu agir sobre o mundo.

Ciavatta (2005, p. 85) destaca elementos importantes ao conceituar a educação integrada:

Tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução para a preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana o que se busca é garantir ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Essa proposta de investigação se identificou no conceito de Ciavatta, pois, ao se propor a compreender processos de integração, buscou-se compreender em quais perspectivas o trabalhador ribeirinho superou a formação imposta pelo capital, que lhe impunha uma subjetividade individualizada e fragmentada para os seus saberes. A busca nesse sentido foi pelos processos de superação que o trabalhador ribeirinho conquistou, renormatizando os saberes formais veiculados pelo Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC, nas suas experiências de trabalho.

Araújo e Frigotto (2015, p. 63) contribuem para a ampliação do conceito de educação integrada e acrescentam que há um “projeto de educação [...] político pedagógico engajado e

³⁷ “O trabalho como Princípio Educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. [...] não é primeiro e sobretudo uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é ao mesmo tempo, um dever e um direito” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 60-61).

comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras [...] capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes [...] dos sujeitos das práticas pedagógicas”. Com isso, compreendeu-se que esses autores não restringem a ideia de educação integrada ao conteúdo de uma concepção de ensino médio, mas apoiam a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas, com foco na necessidade de desenvolver nos sujeitos a ampliação de sua capacidade de compreensão da realidade específica, relacionando-a com a totalidade social.

Esse projeto de educação, político-pedagógico, engajado e comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras apontado por Araújo e Frigotto, pode ser encontrado na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, uma vez que se fundamenta em uma concepção do homem como ser que se constitui historicamente e, em consequência, o seu processo educativo é um processo pelo qual os sujeitos de cada geração e de cada sociedade incorporam a produção histórica humana desenvolvida ao longo dos tempos (SAVIANI, 2011). Isso quer dizer que os saberes são construídos a partir da realidade vivida, e a aprendizagem se completa quando os sujeitos, em um movimento de síntese, análise e síntese, apreendem o objeto estudado, produzindo o conhecimento sobre ele. Dessa forma, segundo Saviani (2011), o processo de formação do trabalhador deve partir do seu cotidiano de trabalho, das suas experiências históricas, que são o empírico – ponto de partida do conhecimento –; e, pela mediação da análise (abstrato) do seu objeto de estudo, este é capaz de compreendê-lo no pensamento e assim passar a compreender também o concreto, *ponto de chegada* do conhecimento – o mundo do trabalho –, que é a realidade do sujeito. Dessa forma, quando o trabalhador pela formação compreende suas relações de vida e de trabalho, ele integrou essa formação à vida, aconteceu a produção do conhecimento. Nesse processo o sujeito também se reconstrói, tornando-se capaz de intervir e transformar a realidade, incorporando ao conhecimento a dimensão política, que se desenvolve à medida que ele se posiciona diante da realidade e assume uma posição de agir sobre o mundo.

Outro caminho compreendido como possibilidade de mediação para um projeto de educação comprometido com o trabalhador, na efetivação da formação integrada ao mundo do trabalho dos sujeitos, tem sido a concepção de educação politécnica fundamentada em Marx. Essa concepção está fundada na centralidade do trabalho, através da associação de teoria e prática. Defende a possibilidade do acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente acumulados e, ainda, a associação do processo educativo com a produção, que proporciona aos trabalhadores uma formação integral, omnilateral, promove uma compreensão mais global do processo produtivo e permite a universalização da educação, rompendo com as

barreiras classistas impostas pelo modo de produção capitalista. As considerações de Frigotto contribuem para a compreensão da essência dessa concepção educativa:

Tornando-se, então, as relações sociais de trabalho, mediante as quais os homens produzem sua existência, e o trabalho, enquanto tal, como princípio educativo, a análise da escola que se articula com os interesses da classe que tem seu trabalho alienado, expropriado, não passa pela separação entre escola e trabalho, mas se situa na apreensão da “escola do trabalho”, como nos é posta dentro da evolução da concepção marxista de escola politécnica. (FRIGOTTO, 2010, p. 209-210).

Isso pressupõe que não se pode negar a integração entre trabalho e educação quando se trata de compreender os processos formativos de trabalhadores, nem deixar de analisar a escola como um lugar de contradições que precisam ser compreendidas e superadas. A escola, que na sua relação com o trabalho reproduz as desigualdades sociais e os processos de alienação dos sujeitos trabalhadores, precisa, ser analisada também nessa perspectiva, a de reprodutora das desigualdades sociais, processo subjacente à divisão de classes sociais. Esse entendimento permitiu investigar, buscar a compreensão dos processos de integração de saberes das experiências dos trabalhadores ribeirinhos, a partir das relações construídas historicamente pelos sujeitos do processo educativo (professor/aluno), com o propósito de desvelar nessas relações possíveis práticas de organização política e técnica dos trabalhadores.

Kuenzer (2002), ao colocar a politecnicidade no contexto da formação dos trabalhadores, trata como uma questão de natureza epistemológica, porque, segundo a autora, a politecnicidade supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos que supera a compartimentalização entre as disciplinas, expressão da fragmentação da ciência. Nessa concepção, conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações existentes entre eles, presumindo que para os trabalhadores não seja necessária a subjetividade da polivalência, como determinam as concepções que se vinculam às teorias do capital, mas sim, chegar à compreensão das relações que constituem os mundos do trabalho em todas as suas dimensões: social, política e cultural.

Para Ramos (2007), uma educação fundada nos conceitos de politecnicidade proporciona aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura produzidos pela humanidade, sendo ainda capaz de viabilizar a realização de escolhas e a construção de caminhos para projetos de vida; é contrária ao modelo de formação imposta pelo capital, que orienta para formações fragmentadas de cunho imediatista, voltadas para as necessidades do mercado e não para as necessidades vitais do trabalhador, que, ao assumir a polivalência como subjetividade, se distancia da formação geral, instituindo para si uma formação fragmentada que não contribui na construção de projetos de vida. Os caminhos aos quais a autora faz alusão para a construção dos projetos

de vida são o trabalho. O trabalho, como já tratamos, no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana.

Diante do exposto, entende-se que, quando a aprendizagem ocorre, é porque a formação possibilitou a integração dos conhecimentos formais com as experiências cotidianas dos sujeitos; isto é, o conhecimento ofertado nos ambientes formais, tal como a escola, integrou os conhecimentos que nascem das relações das práticas laborais e socioculturais dos sujeitos. Dessa forma, a questão que se coloca para os propósitos desta pesquisa é revelar as práticas de uma educação com princípios a uma formação integrada, latentes nas experiências de trabalho dos ribeirinhos, e compreender as perspectivas de formação desses sujeitos para a leitura do mundo e de suas experiências de vida, atuando de forma consciente sobre o mundo, transformando a natureza e a si mesmos.

3.3 A SUBJETIVIDADE FORMATIVA NO PRONATEC E O SUJEITO HISTÓRICO: A RENORMATIZAÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

Entendeu-se como necessário, para a essa investigação, compreender os processos formativos do PRONATEC e a construção das bases subjetivas dessa formação, a partir de uma atitude reflexiva sobre as propostas planejadas para orientar as ações pedagógicas de natureza teórico-prática, analisando estas na perspectiva da relação com o trabalho, elemento fundamental na elaboração das práticas produtivas dos trabalhadores e na produção de suas experiências de trabalho. A elaboração faz sentido quando se entende, na investigação, que os sujeitos trabalhadores na sua subjetividade constroem as práticas da vida cotidiana, e na sua ação sobre o mundo produzem e reproduzem suas experiências mediados pelo trabalho.

A base para desenvolver essa reflexão foi a formação instituída pelo PRONATEC, que se orientou na Lei nº 12.513/2011 e projetou a proposta de formação para trabalhadores em situação de vulnerabilidade, mediada nesta investigação pelo Curso de Agricultor Familiar para trabalhadores ribeirinhos. Como proposta de formação para trabalhadores, o PRONATEC trouxe como finalidade “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011).

A dimensão técnica se efetivou nos cursos de formação inicial e continuada, de rápida duração, com currículos reduzidos e carga horária mínima, com foco em uma área de atuação específica, voltados para a qualificação operacional da mão de obra – formação estritamente técnica, desarticulada das outras dimensões que compõem o mundo do trabalho – destinada a

responder às necessidades impostas pelo mercado de trabalho, em um contexto no qual os processos educativos assumem a lógica do mercado. Nesse sentido, o PRONATEC mostrou que sua organização político-pedagógica foi mediada pelo ideário de educação como fator de produção, como instrumento para o desenvolvimento econômico, que, a exemplo da teoria do capital humano e da pedagogia das competências, busca desenvolver no trabalhador técnicas específicas associadas a valores e atitudes funcionais, diretamente relacionadas ao mundo da produção, orientando o trabalhador, como destaca Frigotto (2010), a formar-se para a estreiteza do mercado. Esse posicionamento fez sentido para a investigação no momento em que se buscou compreender como o sujeito trabalhador integrou esse modelo de formação às suas experiências de trabalho, em que medida reproduziu e/ou renormatizou essas formações. A investigação apoiou-se em Trinquet para analisar possíveis processos de renormatização dos sujeitos.

Em uma abordagem ergológica, Trinquet (2010) descreve a renormatização como ação do homem sobre o mundo realizada pelo trabalho. Conceituou o trabalho como atividade humana que não está restrita a uma realização técnica e/ou mecânica e chamou a atenção para a necessidade de tratar o trabalho e o homem em uma perspectiva de íntima e enigmática ligação, pressupondo que o trabalho engloba toda a natureza humana e, portanto, ambos são inseparáveis. De certo modo, essa presunção de Trinquet é antagônica ao modelo de formação que orientou projetos formativos para trabalhadores como o PRONATEC, que desvinculou o trabalhador dos seus mundos do trabalho e desenvolveu a formação centrada na instrumentalização técnica, que assumiu o papel de instituir políticas vinculadas ao projeto do capital e reproduzir nestas a lógica do mercado, que segundo Frigotto (2010), é a de buscar manter a subordinação do trabalhador, (des)qualificando a sua formação, mantendo-o na posição de alienado, conceito que se contrapõe à condição de homem como ser histórico, condição que permitiria ao trabalhador o encontro com a formação em uma dimensão política para agir sobre o mundo e transformá-lo.

Para Trinquet (2010), os problemas na organização das práticas formativas para o trabalhador, em sua maioria, estão relacionados à compreensão do trabalho na sua complexidade, como atividade e dimensão humana. Destaca a importância de diferenciar os conceitos de atividade e trabalho, conceituando assim a atividade:

A atividade é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os “outros”. Embora essa seja uma idéia abstrata, é muito fecunda e eficaz. Definitivamente, é o que faz com que o trabalho possa se realizar e, de fato, se realiza. (TRINQUET, 2010 p. 96).

Essas definições de Trinquet pressupõem que os processos formativos do trabalhador só ganham sentido quando integrados às suas experiências de trabalho. Nesses termos, entende-se que o PRONATEC, nas suas bases conceituais, quando assumiu a qualificação para o trabalhador, centrada na formação para a instrumentalização técnica, separou trabalho e formação, atitude que negou o sentido ontológico do trabalho como elemento inerente à formação e à realização humana. A ação de trabalhar assumiu, no projeto de formação do PRONATEC, o sentido de emprego e de ação econômica específica, que só tem valor para a produção e para o mercado. Ramos (2005) chama a atenção para o fato de que o trabalho, na formação, deve ser tomado como categoria ontológica e como categoria histórica, por ser inerente à formação e produzir valores econômico-sociais para força de trabalho e para satisfação das necessidades básicas dos trabalhadores. Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 33) adverte:

O trabalho nesta perspectiva não se reduz a “fator”, mas é por excelência, a forma mediante a qual o homem produz, suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida com uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais [...] O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades, materiais, biológicas, psíquicas, estéticas e lúdicas.

Esse conceito orientou para a compreensão da ação humana do trabalho como atividade que produz conhecimento, tal como o trabalhador, que, ao enfrentar e/ou desvendar os problemas e as contradições que constituem suas experiências de trabalho, elaborou seus valores, seus conceitos, seus saberes, produzindo sua própria existência, e com isso buscou satisfazer suas necessidades. Trinquet (2010), a partir dos conceitos de saber investido e saber constituído, contribuiu para ampliar essa compreensão, explicitando que o sujeito trabalhador, ao realizar a integração de saberes, os reelaborou e/ou renormatizou em outra dimensão, a dimensão dos valores e das normas, pelas quais o homem se orienta e se organiza técnica e politicamente como grupo social.

Trinquet (2010) define que o processo de formação do saber acontece no interior das experiências de trabalho, na distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, conceituando o trabalho prescrito como a atividade interior, o que se espera do trabalho, o resultado material ou intelectual, os materiais que utiliza, os procedimentos que deve seguir e colocar em prática etc., e o trabalho real como o praticado, realizado, que acontece pela natureza da ação em tempo histórico e por sujeitos singulares e únicos. Afirma que, tanto do ponto de

vista da experiência quanto do da teoria, o trabalho é imprevisível, não pode ser previsto, pelas condições materiais e históricas de quem o realiza e de sua realização; por essa razão, há sempre uma distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, que é preenchida e gerida por aqueles que agem, participam de sua realização. Esse processo se realiza na integração do saber constituído com o saber invertido, que são indissociáveis e universais, ou seja, “que estão presentes em todas as situações de trabalho a todo tempo e em todo lugar” (TRINQUET, 2010, p. 98).

Segundo Trinquet (2010), o saber constituído é tudo o que se encontra antes da realização do trabalho e que permite elaborar o trabalho prescrito, que são os objetos de trabalho particular, material ou intelectual e suas formas de descrição, como livros, cursos, máquinas, ferramentas, procedimentos. O saber constituído é multidisciplinar, porque é composto por todas as disciplinas, cada uma na sua especificidade. Quanto ao saber invertido, Trinquet (2010 p. 100) descreve:

Para a ergologia, em toda a atividade e, portanto, em toda a atividade de trabalho, coloca-se em prática um saber pessoal, para preencher e gerir a distância prescrito/real. Esse saber é o resultado da história individual de cada um, sempre singular, ou seja, adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc.) e que remete a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um. Esse saber investido – que é um verdadeiro saber – é complementar do saber constituído.

Nesse sentido, toda atividade de trabalho se constitui, numa parte, em expressão do sujeito trabalhador que o executa, com suas singularidades e especificidades, pensamentos, valores etc., e na outra parte nos saberes que lhes são oferecidos pelo meio, pela formação. Dessa forma, para compreender toda a situação de trabalho, os saberes constituídos e os investidos são indispensáveis, pois, constituem os dois lados de toda a atividade de trabalho, sua unidade dialética. Portanto, para “compreender e analisar uma situação de trabalho, o procedimento de associar os saberes acadêmicos com os saberes da experiência daqueles que trabalham, certamente, consiste em uma atitude deontológica e ética, mas, se trata, sobretudo, de uma postura científica” (TRINQUET, 2010, p. 100).

É nessa perspectiva de compreensão e análise das subjetividades elaboradas nas situações de trabalho, que a investigação buscou processos de integração de saberes, experienciados e vividos por trabalhadores ribeirinhos no Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC. Com este propósito, aproximou-se dos conceitos de Trinquet para analisar saberes invertidos e desinvertidos elaborados pelos trabalhadores a partir de suas subjetividades, admitindo como subjetividade tudo o que o trabalhador recebeu como conjunto de valores que foram assumidos

ao realizar o curso do PRONATEC. Assim, chegou-se ao entendimento de que a formação se desenvolveu no enfrentamento de afirmação/negação das necessidades do trabalhador e das propostas formativas do curso, pois, no momento em que o trabalhador assumiu o curso do PRONATEC, ele assumiu uma formação que, como já destacamos, vinculou sua organização pedagógica a um projeto que seguiu a lógica do mercado e incorporou seus valores e seus conceitos, isto é, assumiu a proposta de formação no sentido da qualificação da mão de obra técnica, do saber eminentemente prático, da qualificação para o desenvolvimento de competências individuais e capacidades humanas amplas, criadas para responder ao mercado competitivo; entretanto, ao mesmo tempo em que assumiu os objetivos e valores da formação, manteve seus objetivos e expectativas de qualificação para o exercício do seu trabalho. Assim, analisaram-se essas relações a partir de um processo de renormatização/integração, entendendo a renormatização como um processo no qual os conhecimentos recebidos pelos trabalhadores na formação do PRONATEC se efetivaram na prática, transformados/renormatizados a partir dos valores e das relações que estes sujeitos estabeleceram com o meio e com suas experiências de trabalho.

4 PROCESSOS DE INTEGRAÇÃO NA QUALIFICAÇÃO DO TRABALHADOR RIBEIRINHO

Esta seção discorre a respeito da integração de conhecimentos formais adquiridos no Curso de Agricultor Familiar/PRONATEC com as experiências de trabalho de jovens ribeirinhos. Nesta perspectiva, objetiva-se contribuir com o aprofundamento das reflexões críticas sobre a relação entre trabalho e educação no contexto das políticas públicas de educação profissional brasileira.

O Curso de Agricultor Familiar foi ofertado pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Abaetetuba no ano de 2013 para trabalhadores ribeirinhos do município de Abaetetuba, região localizada no Baixo Tocantins, estado do Pará. Ao contrário do discurso que predomina atualmente nas políticas de educação profissional, com um enfoque mercadológico da educação, exploração e alienação da força de trabalho, o texto mostra as manifestações de integração dos conhecimentos ofertados formalmente para os trabalhadores ribeirinhos em curso do PRONATEC, com suas experiências de trabalho e as possibilidades de transformação destas experiências a partir do curso, para a formação de uma consciência coletiva de classe e construção de suas práxis produtivas.

4.1 TRABALHO E RIO NA CONSTRUÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DO TRABALHADOR RIBEIRINHO

A literatura que trata a respeito da Amazônia brasileira mostrou que os povos que ocuparam essa região, desde seus tempos primitivos, têm na natureza a produção e reprodução de suas formas de trabalho e de organização social. Em suas práticas cotidianas, profundamente ligadas à natureza, esses povos mobilizaram uma diversidade de conhecimentos e de relações com a mata, os animais, a terra e as águas. Foi nesse contexto, das relações cotidianas com seus pares e com a natureza, quer dizer no cotidiano das suas relações de vida e de trabalho, que a pesquisa buscou compreender como esses sujeitos vem integrando os conhecimentos formais veiculados pela formação que receberam no PRONATEC através do curso de Agricultor Familiar.

Segundo Lima (2013) a base de seus conhecimentos se dá na e pelas lendas, mitos, contação de histórias, reprodução de fatos e fenômenos naturais, integrados e manifestos nos diferentes aspectos de sua vida. Por habitarem áreas cercadas pelas águas, a vida se tece pelas relações com os rios e através deles. Foi nessa correlação com o rio que se revelaram muitos

conhecimentos utilizados nas mais diferentes situações da vida cotidiana, nas quais o rio assume uma importância fisiográfica e humana excepcional para os povos ribeirinhos, tornando-se um fator dominante nas suas condições de vida, conferindo um *ethos* e um ritmo à vida regional. Nessa perspectiva, a investigação tomou essa relação com a natureza fator importante na composição de suas análises, pois, considerou que é nessa relação, da produção e reprodução dos conhecimentos elaborados pelos sujeitos, seus ciclos de vida, suas dinâmicas e suas particularidades que as populações ribeirinhas constroem todo seu *habitus* de vida ou, em uma linguagem mais geográfica, seu gênero de vida.

Assim, de uma forma geral, buscou-se estudar a relação trabalho e educação no cotidiano de povos ribeirinhos, com enfoque na dimensão do trabalho, mas considerando que, de forma contextualizada, essa intensa relação com a natureza pressupõe um conhecimento aprofundado da sua dinâmica, de seus ciclos, que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse imenso acervo de conteúdo empírico é transferido por oralidade nas falas do trabalhador ribeirinho, quando se estabelece com ele uma relação de sujeito e de objeto nesta investigação.

Foi assim que em seus relatos nos descreveram seu cotidiano, afirmando que o dia começa cedo nas bandas do Quianduba, ainda era madrugada e as famílias já se organizavam para as atividades rotineiras, não importava a localização ou a distância que iriam percorrer, qualquer ação tinha como caminho o rio, que representava para os moradores espaço de produção e reprodução da vida cotidiana. Já dizia Fafá de Belém, cantora paraense: “Este rio é minha rua”, expressando que toda a vida cotidiana se desmancha nas margens dos rios. Esta era uma comunidade de pessoas simples, segundo relatos, que teve uma história construída na produção da lavoura para o consumo, o que chamavam produção familiar, aquela que tem uma característica expressa para o consumo próprio, sem intenção de comercialização e/ou obtenção de lucros.

Localiza-se em uma área de assentamento, beneficiada pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)³⁸, do governo federal, o qual tem a proposta de apoiar projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O programa nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Outro é o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

³⁸ Sobre o PRONERA: <http://www.incra.gov.br/educacao_pronera>.

(PRONAF)³⁹, o qual tinha como objetivo o financiamento à implantação, ampliação ou modernização da estrutura de produção, beneficiamento, industrialização e de serviços no estabelecimento rural ou em áreas comunitárias rurais próximas, visando à geração de renda e à melhora do uso da mão de obra familiar. É um programa do governo federal realizado pelo BNDES⁴⁰. A oferta do curso do PRONATEC estava no bojo dessas propostas.

Figura 1 – Espaço de organização social ribeirinho



Fonte: Fotografado pela autora.

Todas as atividades dos moradores da Comunidade Quianduba seguem o curso do rio: o acesso às escolas, ao posto de saúde, às igrejas; a coleta de água potável é realizada em um poço, construído há alguns anos pelos moradores em conjunto com o governo municipal; os estabelecimentos de suprimentos de consumo para alimentação, vestuário, utensílios para casa, bem como instrumentos de trabalho e outros materiais necessários para sua sobrevivência. As relações familiares e de outros grupos, como a igreja, também se dão pelo curso dos rios, o que nos levou a definir que o rio mediava todas as relações desta comunidade e tinha grande importância na produção e reprodução da dinâmica de sua vida social, cultural, educacional, política e econômica.

A pesquisa revelou que uma das características marcantes desses moradores é a aquisição de veículo aquaviário; as visitas na região para o trabalho de campo permitiu registrar que todos

³⁹ Sobre o PRONAF: <<http://www.bndes.gov.br>>.

⁴⁰ Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social.

os moradores da comunidade eram proprietário de um desses veículos que podem ser denominados como canoa a remo (veículo não motorizado), rabeta ou rabudo (veículo motorizado) e o próprio barco em dimensões maiores utilizado para a atividade da pesca, transporte de pessoas e/ou outros materiais em volume maior, e também nas viagens para áreas mais distantes.

A maior parte das unidades domésticas da Comunidade do Quianduba dependia dos recursos da ilha para sua subsistência, porém, eram mantidos intensos laços econômicos com outras regiões mais desenvolvidas, além da cidade de Abaetetuba. As propriedades ocupavam áreas de grande e médio porte, a maior parte com o cultivo agrícola atualmente do açaí. As unidades domésticas no rio Quianduba são circundadas pelo rio e a várzea, em geral cercadas pela mata. As casas são construídas próximas ao rio e as restingas consideradas propriedade privada. Cada família cultiva apenas o espaço que corresponde à sua propriedade, que, em alguns casos, é delimitada por cercas produzidas de madeira ou de arame. Conforme se avança para o centro da ilha, principalmente nas áreas mais distantes, o uso dos recursos é feito de forma mais elaborada, com uma produção em larga escala, saindo do nível de produção familiar destinada apenas para o consumo e visando à comercialização.

A relação com o rio é tão intensa, que suas relações e modo de vida são definidos com as marés. Durante o inverno, a maior parte da ilha fica submersa, o nível das águas do rio pode subir, cobrindo a maior parte das terras e das matas, e alterando radicalmente a paisagem e o modo de vida. A variação do nível da água pode ser significativa para o trabalho e a vida local da comunidade, e quando a cheia termina e o nível das águas diminui, deixando as terras e as matas descobertas, uma nova etapa de produção se inicia.

4.1.1. As relações de trabalho e produção na Comunidade do Rio Quianduba

A maior parte dos moradores do rio Quianduba tem pequenas propriedades, e ocupam a ilha desde meados do século XIX. Segundo os depoentes, no começo a maior parte dos moradores dedicou-se ao cultivo da seringa. A população era bem menos numerosa e algumas comunidades não haviam se estruturado. Com o advento da cachaça de cana-de-açúcar, vieram os engenhos, o poder aquisitivo dos moradores aumentou bastante, bem como a comunicação com Abaetetuba e outras regiões, como Belém, a capital do estado. Com o passar dos anos e com as mudanças na estrutura econômica local, os engenhos foram substituídos pelas olarias, que trouxeram uma maior movimentação econômica na região. A abertura das fábricas nas

zonas urbanas, com a industrialização na fabricação dos utensílios de barro como telhas e tijolos, vai desenhando um novo cenário na produção da comunidade.

No começo nossos pais e avós trabalhavam com a seringa, aí a seringa foi perdendo aquele valor, né, já não tinha mais lucro pra isso. Depois da seringa aí já veio os engenhos, no engenho eles faziam a cachaça e levavam além do que eles colocavam em uns potes assim de vidro e naquele formato, era muito bonito aquilo. Eles levavam para Belém e lá tinha muita saída, mais depois a cachaça já começou a vir em litro com rótulo. Aí foram acabando os engenhos, foram perdendo o valor. Depois do engenho foi as olarias, a olaria, ela movimentava muito dinheiro aqui nesse meio. Quando quem movimentava assim o trabalho era a olaria, aqui nesse meio quase todo mundo tinha olaria, acho que só aqui no Quianduba tinha uma base de quase 50 olaria. Você sabe o local que faz a telha o tijolo, e aí os empresários colocaram o olho, porque era uma coisa que movimentava demais o dinheiro, e esses empresários aí de, porque ela ia muito pra tudo quanto era lugar, Belém, até pra fora daqui do estado, ia aí para Ananindeua em Belém, para o 40 horas. Vixe! Ia muito! (Aluno 2).

Nestes relatos se percebe que o trabalhador ribeirinho, quando fez a memória da sua história de vida, já percebeu o avanço do processo de industrialização, as mudanças nas suas formas de trabalho, bem como as consequências para sua produção local com esta nova forma de trabalho, embora pouco contextualizada, elaborada a partir das suas relações do cotidiano e nas experiências de trabalho.

Aí, sim, aí os empresários começaram a inventar a telha PLAN, os oleiros daqui eu digo não só do Quianduba de toda essa região de Abaetetuba, trabalha com muita dificuldade é no manual, eles vão tirar o barro no caso a gente não tem, a gente compra, mas aí tem que tirar o barro, tem que fazer a lenha é muita despesa, aí os empresários sentaram essa telha PLAN. É uma máquina que é feita parece em São Paulo, um rapaz aqui próximo comprou uma máquina dessa ela é vendida em São Paulo, então é feita uma telha só num padrão e ela é feita da piçarra de tudo, tem a máquina que é para tirar, mas eles vão cavando isso, e a bem dizer vai ficando só o buraco, eles pegam uma área dessa aqui e vai levando aí vai moendo tudo, ela passa pelo moinho, é uma indústria, é um barro que passa por um processo, é uma argila que fica aquilo liso, muito bonito mesmo. Aí pronto, os caminhão vêm deixar nas obras, eles pagam imposto. (E2).

A pesquisa mostrou que a educação formal foi muito precária e a intervenção acontecia através da Igreja Católica e de associações e movimentos institucionais, que passariam a ter grande importância local. Em meados dos anos 1980, o mercado da olaria entrou em rápida decadência, e a população do Quianduba se viu forçada a experimentar uma série de novas estratégias de subsistência, que têm incluído a intensificação da comercialização de açaí, e a venda de produtos antes cultivados apenas para a subsistência, como a mandioca, feijão, bananas, pupunha e cacau, aumentando também a movimentação sazonal ou permanente de membros das famílias para a cidade à procura de trabalhos assalariados.

Aí agora tá o açaí, o açaí é produto da vez aqui da região, muitos dizem assim que os empresários realmente, se a gente passar nessas estradas, muitos empresários já acabaram com fazenda e já plantaram açaí. O açaí movimenta muito dinheiro, uma lata de açaí agora aqui tá 38 a 40 reais, quem tá tirando, quem tem um terreno grande tira negócio de umas cem latas de açaí, isso aí no dia. (E2).

A gente passou a plantar outras coisas para o consumo: é banana, cacau, agora que estou querendo plantar a pupunha, fazer um plantio, tenho ali umas mudas porque a pupunha ela é mais em terra firme aí, mas a gente tem a terra firme lá, inclusive eu tô querendo ir amanhã já pra lá pra gente fazer uma limpeza para levar essas mudas de pupunha. Tem quase 100 mudas de pupunha, porque a pupunha dá no período de Semana Santa, período que não tem açaí, aí vende a pupunha. (E2).

Os dados revelam que as habitações da ilha estão espalhadas ao longo das margens do grande rio. Os limites das propriedades são alinhados perpendicularmente ao rio, de forma que a maioria das unidades domésticas tem acesso às principais saídas pelo rio, pelos lagos e igarapés. Quanto a situação econômica, a Comunidade do Quianduba alterna em períodos de baixa e de alta na economia da região, o período para sua produção e trabalho ocorre entre setembro a dezembro, justamente nos meses mais importantes para a agricultura local do fruto do açaí. Os trabalhadores diziam ser afetados de forma direta para o potencial de uso do solo, o qual impunha limitações quanto aos tipos de plantas que podem ser cultivadas e, conseqüentemente, quanto à produtividade agrícola, do que se concluiu que as relações de vida e trabalho tinham influência direta da natureza, principalmente do rio e da mata.

Quem tem terreno grande tira açaí todo dia. Agora é na safra, agora já está acabando, mesmo assim quem tem um terreno grande está tirando um bom açaí, esse período que começa de, aqui ela tardou, começou em setembro, outubro. Aí vai setembro, outubro, novembro, dezembro, e janeiro já começa a falhar, é 5 ou 6 meses de safra. (E2).

A pesquisa mostrou que apesar das mudanças ocorridas nos últimos anos e do avanço na produção, no cenário dos modos de subsistência das populações da comunidade do Quianduba as relações e as formas de trabalho podiam ser consideradas como uma agricultura tradicional, itinerante e centralizada na coleta agrícola. Suas relações de trabalho ainda se apresentavam como um conjunto de práticas simples e completamente reféns dos fatores naturais, com uma parcela pouco expressiva de fatores históricos e político-econômicos, como já destacamos mais acima.

Essa coleta ainda é a manual de peconha, sobe árvore por árvore [...] Isso nem existe assim por enquanto, o que eu vi em um vídeo, mas é em Igarapé-Miri. Aqui em Abaetetuba é um município que produz muito açaí, mas em Igarapé-Miri produz mais ainda, e lá eles inventaram uma máquina de desbulhar o açaí, só joga o cacho assim e puxa. Aqui não, o pessoal é manual, para apanhar é a peconha e para debulhar é com a luva, eu gosto de desbulhar com a luva, mas os donos do terreno, eles tem as equipes que trabalham que não é só um, cada terreno é três, quatro trabalhadores, conforme; e quem está acostumado a apanhar o açaí eles apanham negócio de 10 a 12 latas uma pessoa e arrecadam cento e pouco no dia a 200 reais. (E2).

Tem muita gente que vive aqui e trabalha com o açaí, são famílias inteiras, quem tem o terreno grande e produz mais emprega as famílias que não têm Agora já se tem a questão do trabalho das crianças, foi feito levantamento que as crianças não podem trabalhar, trabalho mesmo, então quando eles vão, tem uns que tem o açaizal e outros precisam do trabalho, aí já vai a mulher para debulhar e o marido e o filho mais velho para apanhar o açaí, você está entendendo? para a sobrevivência. (E4).

Com o açaí e com a exportação as coisas melhoraram. (E2).

Nestes relatos foi possível perceber as relações de trabalho que se estabeleciam no interior da produção agrícola na Comunidade do Quianduba, sendo evidente o modo de produção capitalista nesta relação, com a venda da força de trabalho, embora com características próprias, pois o trabalho ainda é uma produção familiar, que lembra formas iniciais das relações de produção capitalista, com exploração da força de trabalho que inclui muitas vezes as mulheres e as crianças. A especificidade destas relações de trabalho está em que elas sobrevivem de forma contraditória, em meio às mudanças contemporâneas trazidas pela expansão do capital internacional e pela globalização.

Figuras 2 e 3 – Trabalhadores ribeirinhos nas suas atividades laborais



Fonte: Fotografado pela autora.

A pesquisa mostrou que nos últimos anos houve a intervenção por programas, financiados tanto por agências governamentais como por agências não governamentais, muitas com maciço auxílio internacional, expressão das políticas de expansão do capital. Entre os programas estão em destaque pelos entrevistados o PRONERA, o PRONAF, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e o Bolsa Família. A ênfase inicial da maior parte destes projetos

desenvolvimentistas foi na educação, na saúde e na organização política comunitária, seguindo a linha inaugurada pela Igreja Católica, já nos anos 1980, com a formação das comunidades de base.

A pesquisa mostrou que a comunidade experienciou a crise ambiental dos anos 1980 na Amazônia, que, segundo a literatura nesta área, atraiu uma nova geração de agências de desenvolvimento, principalmente não governamentais, que passaram a atuar sob a bandeira do ambientalismo e do desenvolvimento sustentável. A ação local destes programas foi outro fator bastante significativo percebido nas relações de trabalho e vida cotidiana da Comunidade do Quianduba, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento econômico e à organização social. O impacto destes programas se revelou nos relatos dos entrevistados, quando estes destacavam as mudanças ocorridas na sua vida cotidiana, nas suas formas de organização social e no trabalho.

Teve os projetos para as famílias, o projeto de assentamento PRONERA. As casas aqui do rio por exemplo era tudo coberto com palha, parede de miriti, paxiuba, sabe, era tudo assim, inclusive essa casa aqui, ela é do projeto de assentamento, só que a gente fez uma mudança, a gente morava bem aqui em uma que tinha aqui no lado, coberta de palha. Aí veio o projeto e a gente fez o projeto, veio o fomento, tá certo que não veio para todas as famílias porque muitas vezes não faziam como era pra ser e aconteciam os desvios. Aí sim nós teve muita oportunidade, teve o PRONAF, que oferecia empréstimo ajudando as pessoas a plantar trabalhar na terra. (E²).

Nós fazemos parte do movimento na igreja de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, o meu pai também faz parte do INCRA, né, que ele entrou, que foi. Deram uma casa pra ele através do INCRA, no último fomento que teve, né, na época, até que isso até acabou, né? Mas ele conseguiu a casa dele na época. Antes do curso a gente já se envolvia nos movimentos, eu sempre participei na catequese com as crianças, movimento social da igreja, a gente também vai trabalhar com aquele grupo Caritas, que são os professores e os gestores, e vai ser sobre a violência com crianças, que está acontecendo muito, a gente vai entrar agora nisso. (E⁴).

Eu lembro perfeitamente. Lá as crianças e os adolescentes que já tinham idade participavam do PETI, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que era justamente eles que queriam tirar do trabalho. Lá era muito visível as crianças trabalharem na olaria, trabalhavam para ajudar os pais. Esse programa foi pra lá para tentar tirar, pelo menos amenizar, tirar a metade desse povo lá desse trabalho. Não tinha esse negócio de estudo, às vezes até os pais diziam: “você tem que trabalhar para me ajudar”. Aí acabavam largando os estudos, e com esse programa aí, o PETI, vieram várias oportunidades. Nós trabalhávamos com cultura, dança, cordão de pássaros, eu estudava lá diretamente, era vôlei, esporte, tinha o nosso reforço escolar. Eles influenciavam a gente a estudar, tinha umas viagens que a gente fazia para Belém, aqui em Abaeté a gente vinha, tinha grupo de dança que nós tínhamos. Nessa época era a professora Marilvanis que dava essas aulas, também ajudava porque a gente ganhava bolsa. Com essa ajuda favorecia para a gente sair mesmo do trabalho. (E¹).

Assim, a partir destas contradições, próprias das relações de trabalho que se estabeleceu na cotidianidade do trabalhador ribeirinho, bem como das dinâmicas sócio históricas, políticas e econômicas que as influenciou nos últimos anos, que se buscou compreender a integração/não

integração dos conhecimentos formais com as experiências de trabalho de ribeirinhos; identificar se a formação proposta a este trabalhador renormatizou suas experiências de trabalho; se possibilitou a esse trabalhador a qualificação e a organização técnica e política.

4.1.2. As relações de trabalho e educação na Comunidade do Quianduba.

Para essa reflexão foi necessário retomar a concepção do trabalho em Marx, como fundamento ontológico do ser social, tendo os homens como sujeitos históricos, produto do trabalho, e que por meio deste firmam sua condição humanizada, produzem e reproduzem o mundo social onde vivem, através das relações que constroem com a natureza e consigo mesmos. Nessa perspectiva pensou-se que a condição de ser homem está diretamente ligada a dois fatores: ao trabalho e às relações de produção que se materializam na relação homem–trabalho–natureza. Isto é, o homem através do trabalho, apreende a natureza e a transforma, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo Kuenzer (1988).

Nesse processo de apreensão da natureza o homem desenvolveu sua capacidade de produzir conhecimento, e assim produziu também processos de aprendizagem, gerando o que socialmente se determinou como educação. A educação é então fruto do trabalho do homem e tem suas expressões ou formas representativas, maneiras de educar, fundadas a partir dos modos de produção e das relações de produção de uma determinada sociedade Kuenzer (1988). Assim, a educação de um povo está intrinsecamente ligada às suas formas de produzir, ao seu trabalho.

Tomou-se então como princípio que o trabalho é o fundamento da vida em sociedade, e se entendeu que, para compreender a relação trabalho e educação em uma sociedade capitalista é necessário tomar como ponto de partida as contradições que nascem da dicotomia capital e trabalho, compreendendo que, histórica e cotidianamente, estas contradições evoluíram, tomaram novas proporções e se constituíram em novas propostas pedagógicas que, como nos coloca Kuenzer (1988), de um lado objetivam preparar os homens de forma diferente, para ocupar postos hierarquizados e tecnicamente diferenciados no sistema produtivo, constituindo assim o sistema educacional que temos hoje, marcado pela dualidade estrutural, e de outro, contrário à essa proposta de educação hierarquizada para o trabalhador está a defesa de um projeto educativo que articule a integração de conhecimentos com base em uma concepção de formação humana, que de fato adote o princípio da construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio histórico, que permita o desenvolvimento da capacidade de aquisição dos conhecimentos de forma continuada. Foi nesse modelo de processo educativo, de concepção da formação humana para o trabalho, que a

investigação se orientou por ser uma concepção de educação que se firmou em conceitos que qualificam o trabalhador para suas experiências de trabalho.

Foi nesse contexto, de um sistema educacional marcado pela dualidade estrutural que, a história da Comunidade do Quianduba se expressou, como a de tantas outras localizadas na zona rural/ilhas do município de Abaetetuba, marcada de forma significativa pelos processos de desigualdade social reproduzidos na diferença político-geográfica campo/cidade, entre outras. Segundo os relatos dos depoentes, em meados dos anos 1990 a condição social da comunidade era precária; distante da zona urbana, os moradores dela não tinham acesso a bens e serviços sociais como saúde, esporte, lazer e educação. Percebeu-se a total ausência de políticas públicas e as precárias condições na baixa qualidade de vida a que se submetiam estas populações.

O que ela dizia: “meu filho, não tem nada, mas deixa que eu já vou ver o que eu vou fazer”. Aí ela ia lá no quintal, apanhava umas toranjas, quando era época de cupuaçu, ela pegava cupuaçu, colocava numa sacola dois ou três cupuaçu, coco descascava, ela saía pelos vizinhos que tinha comércio por lá. Aí, o que ela fazia? Ela trocava aqueles produtos por um quilo de farinha, por uns 10 ovos, e conseguia fazer o alimento pra gente. Aí nós éramos lá 6 pessoas. (E1).

Foi uma época difícil [...], as pessoas passavam muita dificuldade, não tinham oportunidade, e assim a gente foi procurando melhorar. (E2).

Eu me lembro. A gente trabalhava assim, era para o sustento. Quando tinha uma festa ou um movimento, e aí, se sobrasse, dava para comprar alguma coisa, e a gente ia para aquela festa, era festa da Conceição, ou então final de ano. Era só essas datas. Assim, quando a gente tinha e arrumava alguma coisa, comprar pronto, dali era só trabalhar a família toda, era só para o sustento. Hoje em dia não, a gente vê muito solteiro que tem a oportunidade de trabalhar e arrumar o que é deles, porque o pai com a mãe tem como sustentar, já vive em uma condição melhor. Eu acho assim que até que aqui na nossa região a gente não vê assim gente passar necessidade, sabe, pessoas passando necessidade; mas eu acredito que aqui no Brasil, acho que ainda tem muita gente que passa sabe? Olhe, se muitas das vezes a gente é egoísta de pensar só na gente, olha o preço da carne. Tem gente que diz: “eu posso comprar, eu continuo comendo carne”, mas eu tenho certeza que tem gente que tem vontade de comprar, mas não tem condições porque ganha pouco”. (E2).

A investigação constatou que nesse período o meio de produção eram as olarias, local onde se produzem telhas e tijolos, e as relações de produção se davam entre os membros das famílias. Todos os membros das famílias se expunham ao trabalho nas olarias, entre estes as crianças, atrelados a uma concepção de que é necessário ajudar a família a conseguir o sustento. O trabalho era o elemento apenas de satisfação das necessidades mínimas de sobrevivência do grupo familiar, estando as outras dimensões sociais como a educação, relegadas a um segundo plano. O que se constatou que a concepção de educação que predominava era a de que o trabalhador precisava apenas do conhecimento das técnicas para realizar o seu trabalho, negou-

se o princípio educativo do trabalho, o sentido do trabalho em Marx como atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor intrínseco à vida humana, o trabalho como um princípio de cidadania, participação legítima na riqueza social, presente nas concepções que valorizam a unidade trabalho e educação, que se contrapõem as formas históricas e alienantes de exploração do trabalhador, próprias das relações capitalistas de produção.

Mas eu lembro assim, que houve época que da gente trabalhar só a família trabalhava mesmo, só para se sustentar, desde o menor até o maior, toda a família trabalhava para sustentar a família. (E2).

Aí, os dias que meu pai não ia para o mato, ele ia para o barreiro, era um trabalho muito arriscado, no caso, as valas que eles faziam podiam desabar, e nós trabalhávamos também lá, questão de olaria, era um trabalho de família mesmo, até os pequenos com menos de três anos já ajudavam a fazer as bolas de barro e jogar na maromba. Daí a gente fazia a telha ou fazia o tijolo, era o nosso meio de sobrevivência, aí se virava daqui se virava dali. (E1).

A situação já foi muito difícil, porque a minha família, o que ela trabalhava era só para manter o nosso sustento, isso quando dava para sustentar, né? Passamos muitos tempos difíceis, mesmo, tinha que trabalhar todo mundo para a olaria, todo mundo trabalhava para ajudar a família toda. (E2).

Se identificou que relações dessa forma de produção impunham limites à vida social dos trabalhadores, reduzindo sua condição social à manutenção de suas necessidades mínimas de sobrevivência, com prioridade à alimentação e em prejuízo de outros direitos sociais, como a educação, a cultura, o esporte e o lazer. A relação trabalho e educação nesse período caracterizou-se, portanto, pela inexistência de uma relação entre a educação formal e o trabalho. A aprendizagem para o trabalho foi desenvolvida a partir das questões concretas da prática cotidiana que precisam ser resolvidas. Este processo se deu através da observação dos mais experientes e do companheirismo. O conhecimento foi, então, experiência e descoberta diária, e o trabalhador desenvolveu um conjunto de modos próprios de fazer e de explicar o que faz, desenvolveu um conhecimento eminentemente prático, fruto de suas experiências de trabalho. Na visão de Kuenzer (1988), este saber, quando relacionado à divisão social e técnica do trabalho, é considerado parcial e fragmentado.

A investigação compreendeu que a medida que este trabalhador é privado do acesso a escola e dos princípios teóricos e metodológicos que explicam sua prática, os conhecimentos por ele produzidos revestem-se de reduzido nível de sistematização teórica, não superando o senso comum. Para Gramsci, afirma Kuenzer (1988), este é um saber que se mostra como uma concepção genérica, composta de elementos difusos e dispersos, comuns a uma época e a um ambiente popular específicos. Isto posto, constatou-se que os trabalhadores excluídos dos sistemas de ensino aprendem na prática o seu fazer, sem a clara consciência de sua ação, o que

lhes confere um caráter alienado à sua produção, ausência de relação entre teoria e prática, bem como contribui para a reprodução da divisão social e técnica do trabalho imposta pelo capital.

Não tinha esse negócio de estudo, às vezes até os pais diziam: “você tem que trabalhar para me ajudar”, aí acabavam largando os estudos. (E1).

A questão da educação era bem atrasada, lembro que na época, assim, a gente tinha que priorizar mais o trabalho do que a educação, né, tinha que trabalhar, e quando não trabalhar e estudar ao mesmo tempo, e não dava às vezes para conciliar. (E2).

A gente foi aprendendo a trabalhar, foi passando, né, de geração para geração. (E2).

Quando eu comecei, eu lembro que não tinha esse negócio de educação infantil, era tudo junto, era numa casa, acho que era multisseriada, era 1^a, 2^a, 3^a, tudo em um mesmo local. A minha irmã, que era a mais velha, ajudava a professora. Aí, depois que passamos para um outro grupo, que era, eu fazia a 3^a série lá, aí nessa época a gente tinha dificuldade, porque era ligada à família, a gente parou. Aí as minhas irmãs foram morar com parente para ajudar, aí a mamãe se operou e a gente parou, porque a mamãe não podia fazer nada, e não tinha quem fizesse, era eu e minha irmã. Aí me lembro que a gente foi estudar para Belém, mas o nosso estudo foi cortado, foi, pela metade. (E5).

Eu ajudava minha mãe em casa e o meu pai no mato, acordava cedo, atravessava o igarapé com os feixes grandes de lenha, os cestos de açaí, aquele pau-mulato, pau-brasil para plantar. Inclusive, quando foi vendido nosso terreno, foi cheio de plantas, era muito rico em espécies. (E1).

Esse contexto de produção do conhecimento do trabalhador ribeirinho apontou para a necessidade, de que, os processos formativos buscassem mediar suas aprendizagens considerando a unidade trabalho e educação, o trabalho como princípio educativo, rumo a qualificação humana, que para Frigotto (2011) relaciona-se ao desenvolvimento de: “condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico”. O estudo do PRONATEC como proposta formativa se constitui na análise dessas relações, pois a investigação mostrou que cotidianamente fizeram parte do processo histórico de formação do trabalhador ribeirinho.

Nessa perspectiva a investigação entendeu que a priorização do exercício do trabalho pela desvalorização das formas de aprendizagem formal ofertadas pela escola, evidenciadas nos discursos dos trabalhadores, se explicou também pelo caráter de classe do sistema educativo. As condições desiguais de acesso à escola, aliadas à falta de vontade pública para assegurar condições financeiras; as práticas metodológicas que articulam teoria e prática, muitas vezes fora da realidade desse trabalhador; o desinteresse do capital em ampliar e regulamentar a proposta educacional que se constituiu inadequada em relação ao momento histórico, com

currículos distantes no que diz respeito aos seus processos produtivos; todos estes fatores, aliados a outros, contribuem para a construção de uma imagem de escola, pelo trabalhador, que não é capaz de responder às necessidades de sua vida produtiva, tornando-se indiferente a ela.

Compreendeu também que para o trabalhador ribeirinho, as relações de trabalho se concretizaram à medida que sua relação se estabeleceu com a terra, com a mata, com o rio, com os instrumentos de trabalho e com a família. As relações de trabalho, aqui, estão para além da produção de bens de consumo necessários para a sobrevivência, uma vez que todas as relações que mediam o cotidiano deste homem trabalhador têm o início e o fim no trabalho. O que se quer afirmar é que a dinâmica da vida social, política, econômica e cultural do trabalhador ribeirinho se assenta nas suas relações diretas com o trabalho.

Figura 4 – Trabalhador ribeirinho na coleta do açaí



Fonte: Fotografado pela autora.

Na dimensão econômica, o estudo mostrou que as mudanças estruturais no sistema produtivo, os novos mercados de trabalho em curso, as metas de desenvolvimento econômico acelerado do país e o crescimento da indústria na fabricação de telhas e tijolos na região trouxe mudanças econômicas significativas, modificando também a economia e as formas de produção

na Comunidade do Quianduba. A desvalorização da produção artesanal forçou as famílias a substituírem o trabalho nas olarias pelo manejo do açaí. No início dos anos 2000, o cenário político favorável à expansão das políticas públicas, através da instituição de programas sociais voltados para o espaço ribeirinho, contribui também com a transformação e a inserção de novas relações na vida socioprodutiva das famílias ribeirinhas.

Aí, sim, aí os empresários começaram a inventar a telha PLAN, os oleiros daqui eu digo não só do Quianduba, de toda essa região de Abaetetuba, trabalha com muita dificuldade é no manual. Eles vão tirar o barro, no caso a gente não tem, a gente compra, mas aí tem que tirar o barro, tem que fazer a lenha, é muita despesa. Aí os empresários sentaram essa telha PLAN, é uma máquina que é feita parece em São Paulo, um rapaz aqui próximo comprou uma máquina dessa, ela é vendida em São Paulo, então é feita uma telha só num padrão, e ela é feita da piçarra de tudo, tem a máquina que é para tirar, mas eles vão cavando isso, e a bem dizer vai ficando só o buraco, eles pegam uma área dessa aqui e vai levando, aí vai moendo tudo, ela passa pelo moinho, é uma indústria, é um barro que passa por um processo, é uma argila que fica aquilo liso, muito bonito mesmo. Aí pronto, o caminhão vem deixar nas obras, eles pagam imposto. (E2).

Tudo onde tem estrada, onde vai o caminhão. No Acará, tudo onde dá tem essas olarias dessa marca de telha que é cerâmica, aí com isso acabou, perdeu o valor daqui você está entendendo? Eles não vieram mais, aí as olarias foram fechando também, porque não tinha mais condição de trabalhar, porque a despesa não dava para cobrir as despesas, com isso muita gente parou. Olha, isso aqui era muito aterro de olaria, pessoal acabou fazendo das olarias casa, agora as poucas que ficaram, a gente tem um aí, porque é só para manter assim mesmo. Quando acaba o açaí, sabe, e aí assim, agora tá o açaí, as olaria já não é mais um meio de sobrevivência, só alguns que ficaram. (E2).

Se observou que implantação de programas sociais como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), e os programas de renda mínima como o Bolsa Família, estimulou a ampliação do acesso à educação formal, principalmente nas séries iniciais, diminuindo a presença de crianças nas relações de trabalho. Com a construção de duas escolas municipais na localidade, há a expansão na oferta de níveis de ensino se estendendo ao ensino médio, ofertado em regime modular para atender as condições de trabalho. O acesso ao transporte, com a expansão das pequenas embarcações a motor, facilitou o contato com a zona urbana, e contribuiu também para a ampliação do acesso à educação formal. Outro fator que teve relevância neste cenário foi a expansão das instituições educacionais privadas e os processos formativos semipresenciais ofertados para o público, principalmente de trabalhadores.

Eu com 15 anos fui fazer a quinta série na Laura Ribeiro em Abaeté, e hoje a maioria com 15 anos aqueles que levam a sério já estão se formando no nível médio. De lá fui para o Bernardino, fiz o 1º, 2º, 3º ano no Bernardino, terminei em 2000 o ensino médio. (E5).

Minha trajetória escolar sempre foi aqui dentro das ilhas, principalmente aqui dentro do Quianduba, a gente fez até o ensino médio. Depois eu fiz o magistério, acredito

que foi depois do magistério que eu fiz esse curso, aí depois desse curso eu fiz já faculdade de pedagogia, a graduação. (E3).

Eu iniciei os estudos com uns cinco anos de idade aqui na escola Perpetuo Socorro. Aí estudei até a quarta série, que na época aí passei para a 5ª fui estudar no Dionísio Hage, que é o anexo do Basílio de Carvalho, e fiz também o ensino médio lá. Depois do ensino médio eu fui para a FATEPA, que hoje é FATED, onde concluí o Curso de Pedagogia, depois eu fiz uns pós também, né, foi em sequência. (E4).

“Eu fiz, eu comecei a estudar pra Santa Terezinha, não era aqui, nessa época não tinha rabeteiro, a gente saia remando e mais ou menos 11:15h para chegar lá, meio-dia meia hora aí eu estudei lá até o início do primeiro ano, aí quando foi lá pra 2001 e 2002 arrumei marido. Aí eu dei uma pausa, parei, aí eu engravidei da minha primeira, não tive como voltar Engravidei da segunda, e já do terceiro, eu já voltei e terminei com muita dificuldade porque com 3 crianças foi muito difícil, mas eu concluí já aqui no Dionísio Hage. (E6).

Retomando o conceito de trabalho anteriormente explicitado, e tomando como base as transformações nas formas de produção e nas relações de trabalho da Comunidade do Quianduba, destacou-se a contribuição de Kuenzer (1988) para afirmar que “o modo de produção capitalista confere ao trabalho características que lhes são próprias determinadas pelas relações que se estabelecem entre capital e trabalho”. O que se reiterou nesse estudo foi que, medida que as formas de produção avançam sobre os territórios e sobre os homens, suas relações se transformam, gerando novas formas de convivência e novas experiências, as quais vão por sua vez determinar as relações entre trabalho e educação.

Foi, portanto, entendido nesse estudo como natural, que as dinâmicas do trabalho orientaram a dinâmica do processo educativo desses povos, dando a eles os significados peculiares e as necessidades que lhes são próprias, porque surgiram das suas formas de se relacionar com o mundo, de se apropriar dele e de transformá-lo. Ao mesmo tempo, necessário lembrar que as relações que se estabeleceu no espaço ribeirinho, e em outros espaços geográficos, políticos, econômicos e cultural com suas dimensões e relações de poder, influenciaram a transformação e reprodução do seu processo histórico-social. Desse modo, a investigação compreendeu que as mudanças na vida cotidiana da Comunidade do Quianduba tiveram relação com as mudanças estruturais da sociedade contemporânea, o avanço tecnológico, a inovação nos processos produtivos, bem como as novas relações estabelecidas pelo Estado, minimizando suas responsabilidades para com o setor social.

Figura 5 – Ilustração das inovações nas comunidades ribeirinhas



Fonte: Fotografado pela autora.

Como exemplo destacou a introdução do manejo do açaí como atividade principal na economia da comunidade, pois foi responsável por novas formas de relação para a vida social e de trabalho. A economia acelerou-se, mudando o cenário financeiro das famílias. Os programas de incentivo à produção agrícola em larga escala, instituídos pelo governo federal, já tratados acima, impulsionaram a produção do açaí, que se tornou crescente no mercado internacional, possibilitou também a introdução de outros produtos para a comercialização. As formas de produção para a subsistência se tornaram insuficientes e deram lugar a novas formas de trabalho e de relações na produção. Surgiu um novo trabalhador, o qual pode ser denominado como “operário agrícola”, aquele que passou a vender sua força de trabalho para os proprietários da terra.

Para apanhar é a peconha e para debulhar é com a luva, eu gosto de desbulhar com a luva, mas os donos do terreno, eles têm as equipes que trabalham, que não é só um cada terreno, é $\frac{3}{4}$ conforme. E quem está costumado apanhar o açaí eles apanham negócio de 10 a 12 latas uma pessoa e arrecadam cento e pouco no dia 200 [...]. Sim, tem o apanhador, o que debulha, e o processo de limpeza já é por conta do dono do terreno, ele paga a limpeza do terreno. [...] tem muitos que, não eu, no meu caso eu gosto de ir junto, não, mas eu não apanho, e também eu pago, eu não subo na árvore pra gente beber aqui [...] Tudo relacionado ao mato eu gosto muito, mas tem dono do terreno que não, ele só vai, digamos assim que tem o empresário, ele só manda mesmo, só vai olhar o terreno. (E2).

As novas relações de produção expressas nas falas dos depoentes, revelou que a divisão social do trabalho se aproximou mais das formas modernas de hierarquização, estabelecidas pela propriedade privada e pela apropriação dos meios de produção. Embora, de acordo com os relatos, ainda se mantenham algumas formas tradicionais de trabalho familiar, com uma nova característica que o torna peculiar, a família vende sua força de trabalho.

Tem muita gente que vive aqui e trabalha com o açaí, são famílias inteiras, quem tem o terreno grande e produz mais emprega as famílias que não têm. Agora já se tem a questão do trabalho das crianças, foi feito levantamento que as crianças não podem trabalhar, trabalho mesmo, então quando eles vão, tem uns que têm o açaizal, e outros precisam do trabalho. Aí já vai a mulher para debulhar, e o marido e o filho mais velho para apanhar o açaí, você está entendendo?, para a sobrevivência. (E4).

Outra mudança significativa, resultante dos novos arranjos produtivos na comunidade, foi a relação com a terra. A expansão na produção e comercialização do açaí conferiu maior valor econômico às terras, modificando também as relações entre os homens, que antes se estreitavam pelos laços familiares e de pertença a um determinado espaço geográfico, o qual tinha um valor social relacionado com o trabalho, na maioria das vezes era coletivo. Atualmente a terra tem características de propriedade privada, individual, que pode ser comercializada e tem valor econômico.

Ah! Tem, puxa, tem muitos compra por interesse porque a terra ela não tinha valor antes do açaí e não era valorizado, não tinha exportação de açaí nada, ele não era conhecido, depois que o açaí foi pegando esse valor, a exportação foi aumentando, a terra foi tomando valor, agora pra você comprar um pedaço de terra aqui, um terreno, se ele não for muito grande você compra a 1000,00 reais o metro, um metro de terra assim, se dá 25 metros dali aqui é 25.000, se ele não for muito fundo, você está entendendo? Criou muito valor, antes até davam, na época que a vovó morava aqui eles deram tudinho pro pessoal. Ah! Eu quero fazer uma casa, vai e faz. Ah! Eu quero limpar um pedacinho pra mim, vai; aí com isso foi e todo mundo invadiu o fundo. (E2).

O estudo mostrou que a reestruturação do capital foi o motor principal dessas transformações, ela modificou o cotidiano das pessoas, introduziu novas formas de se relacionar que foram geradas pelas necessidades que o próprio processo produtivo impôs. O convívio diário com novas tecnologias, com as novas formas de se comunicar e se relacionar com o mundo globalizado, as novas formas de diferenciação social dos indivíduos pelo trabalho conferiram a todos um novo modo de vida. Entretanto, mostrou também que, em função dos fatores estruturais e conjunturais, na relação entre trabalho e educação pouca coisa mudou, persistindo a principal característica, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, fruto das diferenças de classe impostas pelo modelo de organização da sociedade e, nesse contexto, onde se estabeleceram as relações constitutivas das experiências de vida do trabalhador ribeirinho que mediarão as análises na investigação. O PRONATEC nesse contexto se situa como uma possibilidade de expansão do acesso à escola para o trabalhador ribeirinho, mas que se dá de forma contraditória, através do seu caráter seletivo e excludente, pois, emitiu uma perspectiva na formação para a técnica, voltada para os interesses do mercado e não do trabalhador, valorizando conceitos dispares aos modos de vida e de trabalho dos povos

ribeirinhos, tornando-os potenciais contingentes de exclusão dos processos de formação e, por conseguinte, do mercado de trabalho.

O estudo mostrou que o caráter desigual de acesso ao ensino formal, reproduz tendências elitistas e antidemocráticas que reiteram a dualidade educacional, reiterando que para o trabalho manual não há a necessidade de acesso à escola, naturalizando a exclusão do contingente de trabalhadores que atuam nesta área, entre estes o trabalhador ribeirinho. Assim, pela condição de excluído do saber científico, construído historicamente pelos homens em sociedade, para o trabalhador ribeirinho a escola é uma possibilidade de apropriação do saber formal sobre o trabalho e, foi nessa perspectiva que a investigação buscou compreender como esses sujeitos integraram/ou não os conhecimentos veiculados pelo PRONATEC as suas experiências de trabalho, qualificando e se organizando técnica e politicamente.

4.2 A INTEGRAÇÃO DE CONHECIMENTOS FORMAIS COM AS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHADORES RIBEIRINHOS NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA

O percurso deste trabalho de investigação nos conduziu a observar a integração/não integração dos conhecimentos formais, ofertados em curso do PRONATEC, com o mundo do trabalho de ribeirinhos, e compreender como o trabalhador ribeirinho vem renormalizando suas experiências de trabalho, qualificando e se organizando técnica e politicamente. Nesse sentido, a integração que perseguimos é a integração síntese da relação entre trabalho e educação, a integração resultante e resultado da formação para o trabalho e para a vida, a formação que pensa o ser humano em todas as suas dimensões, a formação proposta por Marx, integral e omnilateral, que possibilita o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente acumulados e a sua emancipação. Contrária a essa formação integral e omnilateral, está a formação fundada na lógica do capital, entendida como aprendizagem de ofício e de técnica, desvinculada dos saberes científicos e apartada dos níveis de educação, sendo uma formação direcionada a suprir as necessidades do setor produtivo e gerar mão de obra para o mercado.

O PRONATEC nasceu e foi implantado como política compensatória, vinculado a um projeto de caráter inclusivo que propunha minimizar problemas estruturais das políticas de formação para trabalhadores, principalmente aqueles relacionados às desigualdades sociais e à distribuição e geração de renda, e destinava-se prioritariamente às camadas empobrecidas da sociedade. Contraditoriamente, foi inserido em um contexto social de crise estrutural, no qual o capital impunha mudanças, redimensionando todas as dimensões da vida em sociedade, substituindo antigos padrões produtivos por formas flexibilizadas e desregulamentadas de produção. Críticos se posicionam destacando que suas propostas, embora objetivem tratar a questão da exclusão social, na prática assumem o privatismo dos recursos públicos e o aligeiramento da formação de trabalhadores, principalmente da grande massa excluída dos cursos regulares de formação profissional. Nesse contexto, questiona-se: Os egressos dos cursos do PRONATEC integraram/não integraram os conhecimentos adquiridos com o mundo do trabalho? E como vem renormalizando suas experiências de trabalho, qualificando-se e organizando-se técnica e politicamente?

4.2.1 A questão da integração e a análise da prática produtiva como resultado da formação técnica

Em estudo preliminar sobre o PRONATEC, nas fases iniciais da pesquisa, constatou-se que as políticas educacionais oficiais, para trabalhadores no Brasil, estão atreladas à globalização da economia mundial, instituídas sob um padrão universal de políticas sob a perspectiva da formação fundada na concepção do capital humano; isso quer dizer que as políticas de formação brasileiras destinadas aos trabalhadores estão vinculadas a uma política externa que se fundamenta nas ideais de formação para a produção de mão de obra, para a satisfação das necessidades do mercado. Em um dos objetivos do PRONATEC⁴¹ se identifica esta característica, quando o programa pretende estimular a integração entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. O objetivo sugere a formação para a reprodução da mão de obra, e a integração a que se propõe não se refere ao projeto de educação integrada, síntese da relação entre trabalho e educação, e sim à integração da política educacional às políticas econômicas atuais, vinculadas ao capital internacional.

A proposta pedagógica do Curso de Agricultor Familiar também se apropriou do discurso multifacetado e contraditório da integração, qual seja, o projeto do curso propõe “um percurso formativo alinhado a um currículo integrado”, ao mesmo tempo em que atribui ao sujeito egresso do curso a capacidade de aplicar conhecimentos e tecnologias que priorizem o dinamismo da produção e a produtividade do setor agrário. Em outras palavras, o curso sugere nos objetivos a oferta de uma formação integrada, mas nega a integração, no sentido de totalidade, no momento que a formação para os trabalhadores objetiva responder às necessidades do mercado e não às necessidades dos sujeitos. Essas contradições identificadas na proposta curricular do Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC são corroboradas nos depoimentos do coordenador do curso, que relata:

Dependendo do arranjo produtivo local do campo e da cidade, né, nós temos uma demanda totalmente diferente, então, o PRONATEC, ele consegue agregar, né, e qualificar esse público de trabalhador.

São cursos que nós não temos no campus, porque nós não temos material humano para desenvolver essa qualificação desses trabalhadores, e o curso do PRONATEC, ele consegue buscar o quadro de professores técnicos para desenvolver esse curso, que fogem da... eu posso falar assim, da qualificação do campus.

A pesquisa mostrou que a proposta da estrutura curricular tem como orientação a valorização dos conhecimentos técnicos e a vinculação da organização curricular aos arranjos produtivos locais. Nessa perspectiva, a proposta de integração do curso de agricultor familiar

⁴¹ Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

se vincula ao projeto de formação para o capital, que forma para o mercado de trabalho, oposto à concepção que defende o conceito de integração fundado nos ideais de formação humana, que toma a integração como soma de todas as dimensões do processo formativo, que, no dizer de Frigotto (1989), “envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc.”, e não apenas o saber técnico.

Esse modelo de formação não foi uma particularidade do Curso de Agricultor Familiar. O PRONATEC, como mostraram os estudos preliminares da pesquisa, foi um programa que nasceu e se desenvolveu em um contexto de políticas de formação para trabalhadores, reguladas pelo ideário do pragmatismo, com uma pedagogia tecnicista, inspirada na teoria do capital humano. Sob este ideário o PRONATEC desenvolveu seus processos formativos, priorizando o desenvolvimento das funções técnicas, com reprodução e assimilação de conhecimentos já elaborados, em uma realidade pronta, para uma qualificação que deveria resolver os problemas imediatos do mercado de trabalho. Para Frigotto (2001 apud ARAÚJO; RODRIGUES, 2010), este modelo de formação está direcionado “em uma ótica individualista, fragmentária que se quer habilite o cidadão e lhe dê direito a um emprego, a uma profissão”.

Nessa perspectiva de o Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC formar para o capital, a pesquisa mostrou que, na prática, onde ele ocorreu as relações de aprendizagem geraram contradições, embora o curso tenha orientado toda a sua organização curricular em componentes de base pragmática, com proposta metodológica que priorizou o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos; contraditoriamente, os sujeitos da aprendizagem integraram os saberes técnicos com as experiências do mundo do trabalho deles, processo que possibilitou a renormatização dos conhecimentos no mundo do trabalho desses sujeitos.

Mas só que eu depois do curso achei melhor fazer a muda, tem gente que tira direto, ele vai caíndo, da própria árvore que ele cai ele grela. Aí o pessoal só corta com o terçado e faz a muda para outro lugar; só que eu pra mim agora eu gosto de fazer a muda assim, colocar em sacola de muda com terra de caroço, porque assim eu vejo que ele já vai se desenvolvendo dentro da sacola, já vai se desenvolvendo as raízes. Aí lá eu só vou cortar a sacola e tirar e colocar com toda a terra adubada, aí ele já se desenvolve melhor, e se eu cortar ele aqui, corta a raiz dele e quando muda para outro lugar da tipo uma parada, demora um tempo para se desenvolver de novo, mais isso eu fui aprendendo aqui com a própria muda, porque eu tirei assim uns matos que eu cortei, trouxe e plantei a maioria deles. Ficaram ali na mesma, e os que eu tirava com toda a raiz daqui, eles se desenvolveram rapidinho, quando dava a raiz já estava, eu até a anotei o dia que eu plantei; acho que demorou um mês e pouco e ele já estava espocando a raiz assim, e esses um ainda estão aí. Agora que vou levar para plantar, eu fui notando a diferença. (E2).

Aprendi também a trabalhar com a arrebentação, isso quer dizer os filhos que vão nascendo pelos lados das árvores, depois de um tempo que a árvore cresce muito ela precisa ser tirada. Aí tem o cuidado com as novas que estão surgindo, não o açáí, quero dizer, a árvore não acaba, quando tiramos uma já nasceu outras. [...] A gente fazia as coisas sem conhecimento, só com a própria experiência. (E2).

Nós tínhamos pouco conhecimento sobre a agricultura porque aqui nós trabalhamos mais com o açaí, banana e cacau, que ele não produz muito de conhecimento, é mais a natureza que dá. Antes nós tínhamos um convívio social bom, mas não tínhamos tantos conhecimentos, como foi através do curso que fizemos novas amizades, conhecemos novos espaços, novas técnicas de plantação. Eu acredito que ele foi um curso que nos proporcionou contribuições não tanto a nível de agricultor só, mas a nível social também, quero dizer, o modo de vida de como nós vivemos, de como outros ribeirinhos vivem, tem muitas diferenças de um rio pra outro, de famílias. Então a gente viu que nós vivemos em um mundo que ele tem uma diversidade de pessoas de cultura, e nós tivemos um pouco do conhecimento disso também, conhecer outras culturas, outras formas de vida, como as pessoas viviam. (E3).

O curso ele me ajudou bastante, me ajudou a conhecer sobre alimentação, o que é bom e o que não é, a medir a distância para a gente fazer o plantio, se eu quiser fazer uma fileira de plantação para que cresça só de um tamanho. Ajudou bastante sim. (E6).

Nesses termos a pesquisa revelou que os sujeitos conseguiram integrar a aprendizagem formal com suas experiências de trabalho, inserindo mudanças significativas no seu cotidiano, ou seja, o saber técnico integrou-se com o mundo do trabalho desses sujeitos, renormatizando-o. Isso se deu porque a aprendizagem é fruto das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos na vida social e no mundo do trabalho. Assim, a relação pedagógica dos sujeitos das práticas formativas, professores e alunos, e as relações entre estes e o mundo do trabalho, possibilitou o processo de integração da aprendizagem formal com o mundo do trabalho dos sujeitos.

Importante lembrar que esta pesquisa se fundamentou nos ideais de formação humana como princípio para construção de uma educação integral, que no conceito de Ramos (2007) proporciona aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura produzidos pela humanidade, sendo ainda capaz de viabilizar a realização de escolhas e a construção de caminhos para projetos de vida. Essa concepção de integração é o oposto da integração proposta no Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC, em que o sujeito integrou unicamente os saberes técnicos, realizou uma formação fragmentada e não se formou para a vida, ou seja, a pesquisa mostrou que a instrumentalização técnica da formação negou a formação ampla desses sujeitos, o que significa que a integração na medida da formação humana lhes foi negada, gerando contradições. É possível analisar essas contradições nas falas dos depoentes quando estes revelam projetos de vida profissional que constantemente estão sendo reconstruídos, em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Hoje como eu não levei em frente a especialização em agricultor familiar, hoje eu quero levar em frente um sonho antigo que eu tenho desde adolescente da enfermagem, para poder ajudar meu próximo, então eu quero me especializar na enfermagem. Mas são coisas, né, que eu vou levar para o resto da vida; o aprendizado do PRONATEC a gente nunca esquece. (E1).

Eu parei os estudos no ensino médio e vou lhe ser sincera, eu não me vejo em sala de aula, assim como professora, não porque pela profissão, é porque eu não me vejo

mesmo. Eu gosto de cozinhar, meu negócio é panela, mas se você me perguntar se eu gostaria de estudar outras disciplinas, era a língua de inglês, eu gostaria de estudar o inglês. Eu tenho facilidade pra falar, facilidade para escrever, facilidade para aprender, mas infelizmente pra cá não vem e eu faria se viesse, eu fiz pedagogia já, cheguei a iniciar, mas deixei, vi que não era pra mim, não era o que eu quero. (E6).

Eu até queria fazer uma especialização na área de agricultura, na área de agronomia [...]. Pretendo trabalhar dentro dessa área que eu escolhi e quero poder contribuir com a minha comunidade.

Entre os depoentes, apenas um entrevistado demonstra o interesse em dar continuidade na formação para a Agronomia, área de estudo de maior proximidade com o curso; isso revela que o Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC deixou lacunas, não se integrou na sua totalidade com a vida cotidiana dos sujeitos. Mostrou contradições, pois, na incoerência entre os objetivos do curso e as possibilidades de sua efetivação nas condições concretas de vida e de trabalho dos sujeitos. Ora, do ponto de vista dos interesses do capital, os sujeitos integraram-se, ou seja, ao realizarem o Curso de Agricultor Familiar, eles assumiram a lógica do PRONATEC nos objetivos do curso, o qual orientava a formação do trabalhador para a melhoria das condições da vida cotidiana, sustentada no pressuposto de que os trabalhadores se transformariam em empreendedores; é o que revela a fala do coordenador do curso como depoente:

Eles só precisam do quê? Ser moldados, para que eles façam as coisas certas, e a produtividade deles, com o conhecimento que eles vão adquirir né, melhora, realmente se torne um empreendedor, né, um microempresário, esse é o nosso grande objetivo.

Nós temos lá na base técnica, toda a parte técnica do curso, mas nós temos também a base comum, como constituir uma associação, empreender. Então tudo isso faz parte da qualificação do programa, tudo isso faz parte desse perfil que a gente realmente almeja.

A afirmativa do coordenador do curso de que o grande objetivo é formar para o empreendedorismo, para a formação de microempresários, ratifica que o Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC se assentou em uma proposta de educação vinculada à concepção do capital humano, segunda a qual é com a educação que o trabalhador pode alcançar a melhoria das condições da vida cotidiana, sustentada pelo pressuposto de que os trabalhadores se transformariam em empreendedores. Esta concepção está fundada na reestruturação das formas de organização e controle do trabalho pelo grande capital, que vêm com discursos multiformes de inúmeros significados, mas que na prática reproduzem as desigualdades sociais e a manutenção da divisão social e técnica do trabalho.

Assim, os trabalhadores, ao participarem o curso, assumiram a proposta do PRONATEC e a integraram aos seus objetivos, assumindo a lógica do capital para o empreendedorismo, na

expectativa de se tornarem empreendedores e dessa forma transformarem suas condições de vida concretas; entretanto, essas condições de vida geram uma contradição, porque não permitem que a integração se efetive na prática, no mundo do trabalho dos egressos.

4.2.2 A formação para o empreendedorismo e a negação pela realidade: contradições entre a subjetividade e o possível

A pesquisa demonstrou que o processo de integração, da formação recebida no curso do PRONATEC, com a realidade de vida dos alunos egressos, revela uma integração com tendência na perspectiva do capital. Revelou também as contradições entre o projeto proposto e as possibilidades de sua efetivação e uma integração do ponto de vista técnico, que acontece assumindo a lógica do PRONATEC, de formar trabalhadores empreendedores. Essa proposta de formação do PRONATEC para o empreendedorismo reproduz o pensamento das políticas educacionais de hoje, vinculadas ao ideário de empregabilidade. Para Frigotto (1989, p. 16), essa concepção

[...] é hoje exposta de forma mais artilosa e sutil e aparece como direito dentro de uma igualdade abstrata. O trabalho é compreendido não como única fonte de produção do valor, e que permite, portanto, nas relações de produção capitalistas a expropriação, a mais valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens. Por isso é pelo trabalho que os patrões chegam a acumular a riqueza, é, portanto, pelo trabalho árduo, disciplinado, que os trabalhadores podem ascender socialmente e, dependendo de seu esforço, tornar-se patrões.

Nessa lógica, todo trabalhador pode se tornar um empresário, autônomo e bem-sucedido, negando a divisão de classes sociais, a propriedade privada dos meios de produção e a divisão técnica do trabalho, características da sociedade capitalista. A pesquisa mostrou que, na prática, no mundo do trabalho dos sujeitos, essa lógica é inviabilizada pela realidade econômica e de vida dos sujeitos trabalhadores, por suas condições materiais de produção e de trabalho, que não permitem que o ideário de empreendedor se concretize. Na fala dos depoentes é possível observar esta afirmativa:

Não lembro perfeitamente quem chegou e nos comunicou, foi alguém lá nas casas e disse: “Nós estamos fazendo um cadastro de umas pessoas que queiram fazer um curso aí do PRONATEC, eles dão uma bolsa, e vocês vão ter uma especialização em alguma área, futuramente vocês podem trabalhar com isso e se especializar mais, procurar mais avanços, que esse daqui é um curso que pode dar muito mais lucro lá na frente pra vocês?”. Aí eu tinha essa curiosidade de como aprender a plantar as coisas, né; também é saber trabalhar com a terra, porque lá no sítio a terra é muito boa pra plantio, então eu criei essa curiosidade e resolvi experimentar. (E1).

Desse modo, a pesquisa demonstrou que a integração entre a formação e a vida do sujeito egresso do Curso de Agricultor Familiar aconteceu, inclusive assumindo a lógica do capital para o empreendedorismo; mas a realidade do sujeito trabalhador impede que isso se efetive, devido a suas condições socioeconômicas, o que mostrou, contraditoriamente à proposta do PRONATEC que, a integração de saberes ao mundo do trabalho, não depende só da formação, depende das condições objetivas dos sujeitos. Só a formação técnica não garante mudanças na vida das pessoas; essa tese é equivocada, sendo necessário também criar condições socioeconômicas para garantir as mudanças nas condições materiais dos trabalhadores. As falas dos depoentes ratificam esta afirmativa, quando descrevem seus projetos de formação bem distantes da área do curso, a agricultura, seguindo outras trajetórias e muitas das vezes reconstruindo seus itinerários formativos em busca das mudanças nas condições de vida social e de trabalho que não aconteceram, como prometidas pelo curso.

Muitos falavam: “pra que tu vai te bater lá para Abaeté pra fazer isso?” Aí eu consegui, nós se deslocava, antes do curso eu acho que eu não tinha uma visão das coisas como depois do curso, que eu aprendi isso e expectativas que a gente cria; eu tinha um sonho, eu pensava: “vou plantar uma horta pra mim, nem que seja pra o meu consumo próprio”, mas às vezes a condição financeira não permite, as coisas vão mudando e às vezes até o local que a gente mora não permite porque é um cantinho. (E1).

Eu até queria fazer uma especialização na área de agricultura, na área de Agronomia, porque é um mercado que a gente está vendo que está tendo saída, que não tem tanta concorrência, é o mercado ainda que ainda tem a possibilidade de um bom emprego. (E3).

Tem um, porém, que melhorou na educação, digamos assim, melhorou por um lado e por outro, se você olhar, as pessoas vão se formando, agora como tá as pessoas vão se formando e não tem emprego, às vezes a pessoa estuda, ela tem a condição de estudar agora, né, termina o ensino médio. Quem não tem condição de entrar em uma faculdade às vezes ela volta para o mesmo, ou então muitos ficam perambulando, tem muitos que trabalham com os pais, trabalham no mato. São poucos que vão para estudar e não voltam para a comunidade, a não ser quando arrumam emprego em outra localidade ou casam, formam família, mas é bem pouco mesmo, são raros. (E2).

Antes do curso a gente trabalhava mais com a coleta de açaí, depois do curso passamos a ter outras plantações, passamos a plantar a banana, cacau, agora que estamos colhendo, pupunha, que nós não sabíamos como plantar; é assim, hoje nós já temos uma boa plantação, não é assim uma grande quantidade, temos uma pequena área que já está produzindo e já temos novas plantações também, maior parte para o consumo, não é venda grande. (E3).

O relato de vida dos egressos demonstrou que não houve alteração nas condições objetivas de produção e de trabalho dos sujeitos, ou seja, a formação recebida contribuiu para melhoria do aprendizado na relação com a natureza e com seus pares, mas não foi suficiente para que estes, de trabalhadores ribeirinhos, se constituíssem em empreendedores, ou como relatou o coordenador, “microempresários”.

Nesses termos, a pesquisa demonstrou que a formação proposta pelo Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC para trabalhadores ribeirinhos assumiu a perspectiva dessa nova lógica, a lógica do empreendedorismo, da nova subjetividade do capital, que se apresentou aos trabalhadores nas qualificações técnicas e nas formações de curta duração, com currículos reduzidos a uma perspectiva de adestramento e acomodação, que negou a esses trabalhadores o direito de uma educação integral, com a formação de valores morais e habilidades que sirvam para se encaminhar na vida e promovam a reflexão, a atitude crítica e autocrítica, libertadora.

4.2.3 Da pedagogia histórico-crítica à crítica da pedagogia das competências na formação do trabalhador ribeirinho

A pesquisa já afirmou que o processo de integração da formação técnica ofertada pelo PRONATEC aos trabalhadores ribeirinhos foi assumido por esses sujeitos no momento em que inseriram o aprendizado do curso ao seu cotidiano de trabalho. Isto é, os sujeitos egressos do curso vivenciaram e materializaram a formação nas suas experiências, de forma que lhes permitiu intervir na realidade de vida e de trabalho, e isso foi identificado nos depoimentos dos egressos:

Eu consigo lembrar muitas coisas, eu tenho todo o material do curso; quando estou com dúvida, vou lá e leio meu caderno do curso, eu pesquiso nele. São coisas que quando vêm para somar a gente acaba não esquecendo conhecimento, a gente acaba não esquecendo, à medida que as situações vão aparecendo a gente vai lembrando. (E3).

“Olhe... É, ajudou muita coisa porque coisas que eu nem imaginava que eu poderia fazer, como reaproveitar as cascas de legumes e verduras, é pra fazer o adubo de uma planta, como plantar uma semente corretamente, [...] banana ajudei meu pai a plantar. Hoje em dia nós já colhemos, né, os frutos, então pra mim foi uma experiência muito boa, o que teve de aprendizado vou levar para o resto da minha vida. Às vezes nas palavras foge o que você tem que falar ou não, mas na cabeça e na prática é totalmente diferente, porque às vezes você vê uma situação, uma coisa ali, aí pensa: “ah, eu posso fazer de tal forma, eu aprendi no curso do PRONATEC tal coisa, então eu vou usar aqui”. Gostei muito dos professores, da estrutura, do apoio, gostei muito, foi muito proveitoso. (E1).

Os depoentes revelam nesses diálogos que, depois de formados, integraram a formação recebida no curso do PRONATEC ao mundo do trabalho, na dimensão técnica e na dimensão política, o que é observado quando no mundo do trabalho identificam situações do cotidiano que podem ser transformadas a partir do seu aprendizado, dos conhecimentos apreendidos no

curso, segundo os próprios egressos, “conhecimento que flui na memória à medida que os problemas se apresentam”.

A pesquisa revelou nas falas dos depoentes, acima citadas, que essa formação do saber apreendido e integrado pelos sujeitos ao seu cotidiano, embora na dimensão estritamente técnica do curso, apontou resultados positivos. Mostrou que, no momento em que o sujeito integrou a formação ao mundo do trabalho, a formação recebida permitiu-lhe analisar a realidade e intervir, transformando-a. Ao analisar esse processo de integração à luz da pedagogia histórico-crítica, revelou-se que aconteceu o processo do conhecimento, que se dá quando o aluno parte do empírico e chega ao concreto pela mediação do abstrato. Segundo Saviani (2011), isto é possível porque os alunos entram para a escola com uma visão sincrética, com uma visão confusa da realidade, e o papel da escola é fazer esse aluno ultrapassar essa visão sincrética e chegar a uma visão sintética, passar da percepção sensorial imediata, que é o empírico, para chegar ao concreto. Na visão de Marx, o concreto é síntese da unidade na diversidade. As falas dos depoentes afirmam esta inferência.

Como eu já lhe disse, antes a gente vê as coisas, mas muita das vezes entende, não conhece. Aí quando eu fiz o curso lá, eu fui aprender coisas que eu não sabia. Às vezes eu falo para os meus filhos, eu moro bem na beira do rio e as árvores de aningueira, elas ficam balançando na vazante, aí eu falo para os meus filhos o porquê que elas ficam assim. Aí eu não deixo cortar, quando precisa cortar é pelo meio, porque se cortar embaixo a terra vai embora, dá a maresia, a terra vai embora. Então eu aprendi a conter essa maresia da terra, senão a terra só vai quebrando. (E6).

Antes do curso a gente trabalhava mais com a coleta de açaí, depois do curso passamos a ter outras plantações, passamos a plantar a banana, cacau, agora que estamos colhendo, pupunha, que nós não sabíamos como plantar; é assim, hoje nós já temos uma boa plantação. Não é assim uma grande quantidade, temos uma pequena área que já está produzindo e já temos novas plantações também, maior parte para o consumo, não é venda grande; e a questão também que melhorou muito a qualidade do solo onde eu moro a partir do curso que nós fomos aprender, que eu aprendi né e repassei para meus familiares. (E3).

E sobre o plantar foi uma forma de conhecer a terra que é fértil, a terra que é boa para produzir, e quando fazer adubo, que às vezes a gente joga muita coisa fora, casca que são boas para fazer adubo; a gente a prende a reaproveitar muita coisa. Assim eu lhe confesso que eu aprendi e eu mudei muito, hoje eu olho minhas apostilas, eu leio e serve para minhas filhas, que estão estudando. (E6).

Nesse sentido, a pesquisa mostrou que a formação proposta ao trabalhador ribeirinho possibilitou-lhe intervir na realidade de trabalho a partir dos conhecimentos adquiridos no curso do PRONATEC, e isso ocorreu porque o sujeito integrou a formação à sua vida, ao mundo do trabalho, e neste momento ele assumiu a perspectiva de usar o conhecimento acadêmico escolar (conhecimento empírico) para poder analisar e compreender a realidade. Dessa forma, à medida que o sujeito analisa a realidade no campo do mundo do trabalho, é a demonstração de que ele

possibilitou o processo de integração da formação com a vida, e nesse processo está presente também a dimensão política, quando este se posiciona diante da realidade, ele assume uma posição de agir sobre o mundo.

Para a pedagogia histórico-crítica, esse é o processo de construção do conhecimento. O sujeito tomou o empírico (o problema/realidade) como *ponto de partida* e, pela mediação da análise do abstrato, chegou a reconstruir o concreto no pensamento e passou a compreender o concreto, *ponto de chegada* do conhecimento – o mundo do trabalho – que é a realidade do sujeito. Nesse processo de produção do conhecimento o sujeito tornou-se capaz de intervir e transformar a realidade.

Nesse pensamento, outro aspecto que a pesquisa revelou foi que a realidade empírica, ponto de partida do conhecimento do trabalhador ribeirinho, foi uma realidade posta, pronta, construída historicamente por seus antepassados e por ele mesmo, e que faz parte da riqueza produzida pela humanidade. Quando os depoentes dizem: “o papai trabalhava junto com a mamãe, assim, eles trabalham muito com o açaí, então a gente foi pegando esse aval com eles, aí teve o curso e a gente foi só se especializando, né, nessa área”, se afirmou essa assertiva de que o homem, por ser um ser histórico, é um produto da história e, nesse sentido, a educação tem o papel de permitir que as novas gerações se apropriem desses conhecimentos que historicamente foram construídos e que se constituem de um saber acumulado e sistematizado cientificamente. Para Saviani (2011), na pedagogia histórico-crítica o sentido da escola está em propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, a ciência, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.

Se a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, as atividades da escola, a sua prática e/ou seu currículo devem organizar-se a partir dessa questão, e não da forma como se organizou o processo de aprendizagem do PRONATEC, que, segundo a pesquisa, promoveu uma instrumentalização centrada na formação do campo da técnica, valorizando apenas um tipo de saber, o instrumental. O coordenador do curso, como depoente, mostrou esse pensamento:

Por que o importante é o diploma ou a qualificação técnica que eles tiveram? O diploma é simplesmente um documento que vai provar que ele se qualificou, mas o mais importante pra ele realmente é a qualificação técnica, pra eles desenvolverem e conseguirem fazer a produção dele baseada nas partes técnicas que eles se qualificaram, entendeu?

Então, era muito gratificante, principalmente, quando a gente trazia eles pro campus e proporcionava pra eles aquelas aulas práticas técnicas realmente, né, de qualificação técnica.

E aí eles ficaram realmente muito surpresos, porque tava bem próximo do que eles faziam, mas eles não tinham a técnica pra fazer e ter uma produtividade melhor, sabe, ter um rendimento melhor no cultivo dele, né, então, tudo isso nós mostramos pra ele.

Quando o curso deu prevalência à dimensão técnica, ele negou as outras dimensões da vida do trabalhador, limitando-o a uma experiência de formação estreita e fragmentada. Nesses termos, a pesquisa revelou o caráter contraditório que a instrumentalização imputou à formação dos trabalhadores ribeirinhos, posto que os sujeitos assumiram a proposta do curso do PRONATEC e integraram-na ao cotidiano do mundo do trabalho, mas essa formação técnica negou a formação ampla, a formação integral, que, para Frigotto (2010), trata-se da formação que não se reduz a um fator, mas é prática social, humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais e nas múltiplas e históricas necessidades materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas etc. dos homens.

Enquanto proposta de formação adotada pelo PRONATEC, a instrumentalização da formação técnica se aproxima da proposta de formação concebida pelo projeto do capital, que se estruturou em uma perspectiva de divisão social e técnica do trabalho, com subordinação da qualificação do trabalhador às leis do mercado e valorização da sua adaptabilidade e funcionalidade, o que, segundo Frigotto (2010), pode ocorrer na forma de adestramento e treinamento, ou na forma de polivalência, formação abstrata e/ou formação geral. Na fala do coordenador do curso, a pesquisa identificou estes aspectos quando ele relata:

E o mais impressionante de tudo é que quando a gente observa o público desse... do PRONATEC, você percebe que são pessoas que já tem experiência, né, a prática. Eles só precisam do quê? Ser moldados pra que eles façam as coisas certas.

Então, nesse sentido a gente conseguiu qualificar muita gente na instituição, tecnicamente, pra que eles desenvolvessem e buscassem até o mercado de trabalho competitivo como está hoje.

Você percebe que o público que está na indústria eles estão se qualificando de uma certa forma, diariamente, porque tem um acompanhamento de um técnico responsável lá, tem um supervisor, tem um engenheiro responsável pela área. Então, eles diariamente estão adquirindo aquele conhecimento sob supervisão do técnico, diferentemente daquele agricultor que tá lá na ilha, lá zona rural e muitas vezes não tem uma consultoria pra aquela situação dele, uma perda de produção deles para um... como é que eu posso dizer? Um melhor cultivo deles.

Como a pesquisa afirmou, a dimensão técnica da formação recebida no IFPA no Curso de Agricultor Familiar pelos trabalhadores ribeirinhos é integrada ao mundo do trabalho desses sujeitos, mas contraditoriamente não consegue ser efetivada na prática, o que permitiu à pesquisa realizar a crítica à concepção da pedagogia das competências, que está imersa nessas formações destinadas atualmente aos trabalhadores, de uma forma geral, fazendo parte das políticas de formação e da configuração da escola brasileira. Esse modelo de formação, fundado

na pedagogia das competências, apropriou-se de termos como qualificação, saber-fazer, disciplina, obediência, memorização, concentração, polivalência e outros, utilizados com sentidos diversos e dicotômicos do sentido de qualificação humana “omnilateral” proposto por Marx.

A pesquisa revelou que foi nessa perspectiva, oposta à formação humana, que a formação ofertada pelo PRONATEC aos trabalhadores ribeirinhos se efetivou na prática, uma proposta de formação fundada em uma pedagogia com o horizonte na noção de competência, onde o sentido de competência está contido na ideia de formação prática, técnica e flexível, o que quer dizer ser prático na solução dos problemas imediatos, ser capaz de ampliar a aprendizagem técnica e desenvolver múltiplas habilidades para ter a possibilidade de se inserir em qualquer lugar, no mercado de trabalho.

A pesquisa mostrou que o curso integrou características da pedagogia das competências, quando fez promessas aos trabalhadores ribeirinhos no sentido de possibilitar a promoção do progresso econômico pela formação da elevação das capacidades humanas para o trabalho e, conseqüentemente, para mudanças na vida de forma geral; prometeu a eliminação das desigualdades sociais, pela ideologização de ideias de formação, vinculadas ao desenvolvimento econômico dos trabalhadores, como a lógica do empreendedorismo. Nas falas dos depoentes foi possível identificar algumas dessas características veiculadas pela pedagogia das competências:

Não lembro perfeitamente quem chegou e nos comunicou, foi alguém lá nas casas e disse: “nós estamos fazendo um cadastro de umas pessoas que queiram fazer um curso aí do PRONATEC. Eles dão uma bolsa e vocês vão ter uma especialização em alguma área, futuramente vocês podem trabalhar com isso e se especializar mais, procurar mais avanços, que esse daqui é um curso pode dar muito mais lucro lá na frente pra vocês. (E1).

A gente não teve também muita coisa para ajudar nesse sentido, um incentivo para estarem em espaço mais amplo falando com as pessoas, não teve essa parte no curso, não tinha esse conteúdo, a nossa prática era mais nessa parte de aprender a fazer.

E a produtividade deles, com o conhecimento que eles vão adquirir, né, melhora, realmente ele se torne um empreendedor, né, um microempresário, esse é o nosso grande objetivo, né? (COORD.).

O caráter contraditório da formação no modelo da pedagogia das competências foi explicitado pela pesquisa no âmbito das relações sociais de produção do trabalhador ribeirinho, pela inviabilidade da realização na prática dessas promessas, pois, ao integrarem a formação proposta pelo PRONATEC às suas realidades de trabalho, ficou evidente que nem tudo foi possível e/ou exequível, dadas as condições materiais adversas e a realidade histórica variável do cotidiano da vida do trabalhador. Assim, as condições materiais concretas da vida do

trabalhador ribeirinho revelaram na pesquisa uma formação fragilizada, centrada na técnica e fragmentada, na qual o trabalhador, mesmo integrando as aprendizagens transmitidas no curso, não encontra condições de efetivar a formação técnica desenvolvida que eles buscaram integrar na vida, mas que foi negada pelas condições socioeconômicas do sujeito.

4.2.4 Possibilidades e limites nas práticas formativas de trabalhadores: da integração à negação da unidade formação/produção.

Tomaram-se como pertinentes as considerações de Bernard Charlot e de Thompson para buscar as possibilidades de integração dos saberes às experiências de trabalho, a partir das relações subjetivas e objetivas dos trabalhadores no seu mundo do trabalho. Para Charlot (1996), a aprendizagem só acontece quando o sujeito é afetado. Descreve a aprendizagem como uma relação afetiva, mediada pelas condições de vida e pelas necessidades do sujeito, e o sujeito é afetado quando a aprendizagem corresponde ao seu interesse, quando a aprendizagem atende a uma necessidade imposta pela vida cotidiana, assim como se observou na fala do depoente.

[...] esse daqui é um curso que pode dar muito mais lucro lá na frente pra vocês. Aí eu tinha essa curiosidade de como aprender a plantar as coisas, né, também e saber trabalhar com a terra, porque lá no sitio a terra é muito boa pra plantio, então eu criei essa curiosidade e resolvi experimentar. (E1).

A fala dos depoentes mostrou que os sujeitos trabalhadores integraram os conhecimentos veiculados pelo curso do PRONATEC às suas experiências da vida cotidiana; demonstrou-se também que os conhecimentos se integraram com as necessidades de vida desses sujeitos, possibilitando a transformação das experiências.

Eu até queria fazer uma especialização na área de agricultura, na área de agronomia porque é um mercado que a gente está vendo que está tendo saída, que não tem tanta concorrência, é o mercado ainda que ainda tem a possibilidade de um bom emprego os futuros de trabalho, pretendo continuar estudando e produzindo na comunidade. (E3).

O curso nos mostrou também um outro lado que a gente não conhecia, nós também desmatamos muito; outra parte às vezes nós como moradores, nós não temos o conhecimento que nós também estamos contribuindo para que a degradação do solo, do rio, da mata. Então o curso veio somar com conhecimentos que nós já tínhamos, e nos mostrar como nós devemos cuidar das plantações, do nosso rio, principalmente das nossas beiradas, que hoje nós temos muito o assoreamento da terra que cai. Aí devido as grandes embarcações que passam, que está jogando muita maresia na beira do rio, aí que nós fomos ver qual eram as causas das grandes quedas, das terras estarem caindo, e lá no curso que nós fomos descobrir que nós não tínhamos esse conhecimento que hoje nós já temos. (E3).

Esses depoimentos revelaram na investigação que os sujeitos, contraditoriamente à proposta do curso, conseguiram integrar elementos da dimensão formativa técnica e da dimensão política ao seu mundo do trabalho, porque as condições de vida desses sujeitos geraram necessidades, a necessidade da ordem do capital, que foi assumida no sentido de melhoria de suas condições de vida e de trabalho, pelas mudanças e pelo aumento da produção, pela conquista do empreendedorismo e/ou pelo acesso a um posto de trabalho, etc., e a necessidade da realidade vivida do trabalho, de suas experiências no campo da agricultura, que se integraram com a necessidade de proteção da vida, do meio ambiente, parte na dimensão política da formação.

Thompson (1981 apud RAMOS, 2018) analisa a integração de saberes a partir das experiências construídas pelos sujeitos trabalhadores, considerando a sociedade composta por homens e mulheres reais que transformam a realidade com o acúmulo histórico, material e cultural de suas experiências vividas, mas também transmitidas e apreendidas na realidade material, construindo as aprendizagens sociais, acionados pelas necessidades concretas e psicossociais coletivas. Segundo Ramos (2018), para ele, falar em experiência é necessário considerar a experiência vivida, a experiência percebida e a experiência modificada, a partir das condições objetivas/subjetivas, das circunstâncias históricas em que os sujeitos se constituem; assim, nas experiências está presente a memória do acervo histórico cultural e das relações afetivas, que são parte integrante dos processos de produzir a existência humana.

De acordo com Thompson, a experiência vivida se representou no conjunto dos sujeitos trabalhadores que vivenciaram a experiência do curso no mundo do trabalho, que viviam ali o cotidiano do trabalho na agricultura; representou-se no conjunto dos sujeitos, que não só sabem sobre o trabalho, eles sabem e fazem, é a experiência vivida, que acontece integrada ao mundo do trabalho. A fala do depoente expressa essa relação de experiência vivida pelo trabalhador no seu mundo do trabalho:

Acredito que logo no início que a gente já morava no sítio dos pais, já tem uma experiência que trabalha no sítio, o papai trabalhava junto com a mamãe, assim eles trabalham muito com o açaí, então a gente foi pegando esse aval com eles. Aí teve o curso e a gente foi só se especializando, né, nessa área. (E4).

A experiência modificada se representou no sujeito trabalhador, que no seu processo histórico de produção e reprodução da vida cotidiana acumulou experiência em um conjunto de elementos, de conhecimentos, de experiências de trabalho, que a partir da formação foram modificadas, integradas aos conhecimentos formais e transformadas.

Outro dia eu estava assistindo um vídeo assim de como [...] esses fazendeiros estão fazendo o trabalho, que eles passam para plantar uma muda de açaí, né, [...] Todo aquele cuidado, a nossa terra não precisa de tudo isso; mas só que eu depois do curso achei melhor fazer a muda, tem gente que tira direto, ele vai caindo da própria árvore, que ele cai ele grela. Aí o pessoal só corta com o terçado e faz a muda para outro lugar. Só que eu, pra mim agora eu gosto de fazer a muda assim, colocar em sacola de muda com terra de caroço, porque é assim eu vejo que ele já vai se desenvolvendo dentro da sacola, já vai se desenvolvendo as raízes, aí lá eu só vou cortar a sacola e tirar e colocar com toda a terra adubada, aí ele já se desenvolve melhor [...] Isso eu fui aprendendo aqui com a própria muda, porque eu tirei assim uns matos que eu cortei, trouxe e plantei, a maioria deles ficaram ali na mesma, e os que eu tirava com toda a raiz daqui eles se desenvolveram rapidinho, quando dava a raiz já estava, eu até anotei o dia que eu plantei, acho que demorou um mês e pouco, e ele já estava espocando a raiz assim, e esses um ainda estão aí agora que vou levar para plantar, eu fui notando a diferença. (E2).

Quanto à experiência percebida, ela se posiciona em oposição à experiência vivida, isto é, a experiência percebida não é vivida no sentido de dados teórico-práticos, ela em certo sentido perde a dimensão teoria/prática, enquanto práxis, porque ela integra apenas na dimensão teórica, da técnica. Isso ocorre quando o sujeito que conhece a técnica, os procedimentos, a instrumentalização, mas não aplica o conhecimento na prática, não experiencia o conhecimento na vida cotidiana do trabalho. Essa dimensão técnica é integrada à vida dos sujeitos, entretanto não é vivida pela experiência, mas apenas percebida, como quando os sujeitos formados pelo PRONATEC não têm mais condições de ficar na terra vivendo e vão trabalhar na cidade, executando outras ações.

Antes do curso eu acho que eu não tinha uma visão das coisas como depois do curso, que eu aprendi isso, e expectativas que a gente cria. Eu tinha um sonho, eu pensava: vou plantar uma horta pra mim, nem que seja pra o meu consumo próprio, mas às vezes a condição financeira não permite, as coisas vão mudando e às vezes até o local que a gente mora não permite, porque é um cantinho. (E1).

A gente fazia as coisas sem conhecimento, só com a própria experiência. Quando a gente não tem o estudo, o que acontece? Um exemplo: o servidor do INSS às vezes ele não vem nem no mato mais, aí ele tem todo conhecimento de como se dá cada plantação, o tempo que ela demora pra produzir banana, açaí, manga, essas coisas. Eles sabem tudo, eles têm o conhecimento de tudo, e a pessoa que vai pra lá não tem esse conhecimento, mora aqui dentro, produz aquilo mas não sabe o que se dá, não sabe nem o tempo que é para colher. Pra você ver que a pessoa faz, mas não tem aquele conhecimento. Quando a pessoa tem a formação, tudo muda. Olha, ela passa a saber como é, isso é produzido dessa maneira. (E1).

A investigação percebeu que a integração na experiência percebida não se dá mais no sentido de uma integração de experiência integrada à vida e à experiência de trabalho, quer dizer, integrada no mundo do trabalho; passa a constituir-se uma experiência percebida, modificada mas percebida, porque ela não está mais como unidade teórico-prática; então, contraditoriamente, quanto à formação integrada ao mundo do trabalho, se o trabalhador tem

na formação a experiência apenas percebida, é porque ele vivenciou em algum momento da vida essa formação, mais depois ele passa a ter uma experiência somente percebida.

Nessa perspectiva, a investigação mostrou que a integração aconteceu, em todos os processos de desenvolvimento do saber elaborado pelo trabalhador, mediada pelas necessidades de vida e de trabalho, impostas pelas condições sociais e históricas do trabalhador pelo curso, mas também por sua realidade vivida, por suas experiências históricas construídas no campo da agricultura, que determinaram a integração, pois ela afetava sua existência, e isso atendia às suas necessidades. Segundo Frigotto (2010), mesmo sobre as relações sociais de exclusão vigente, a nova base técnica detém a virtualidade de efetiva melhoria da qualidade de vida para todos os seres humanos

Entretanto, a investigação julgou necessária uma crítica a esse processo, uma vez que, ao objetivar apenas a integração na dimensão técnica da formação, perdeu-se o sentido da integração, no momento em que os saberes não foram integrados no sentido de alterar substancialmente as condições objetivas da vida dos sujeitos, uma vez que suas condições econômicas não lhe permitiram fazer, executar seus projetos de vida, transformar suas condições materiais de subsistência. Assim, a pesquisa mostrou que os trabalhadores foram formados na dimensão técnica, tendo ocorrido o processo de integração da aprendizagem formal ao mundo do trabalho dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, havendo também uma negação da unidade formação-produção.

Essa contradição na integração-negação da unidade formação-produção é explicada por Frigotto (2010), quando analisa que, pelas necessidades competitivas dos setores capitalistas, desenvolveu-se no processo de trabalho um conhecimento que não se reduz a fórmulas e técnicas, mas estimula a capacidade de analisar, interpretar e resolver situações novas, processo que ampliou as necessidades, as demandas culturais do trabalhador, mas que foram aprisionadas no limite quantitativo e qualitativo das necessidades do capital. Para este autor, o desafio da superação dessa contradição “está sob a base contraditória do capital, em dilatar as possibilidades de uma formação tecnológica unitária⁴² para todos” (FRIGOTTO, 2010, p. 190).

⁴² No plano prático do processo de construção do conhecimento, a concepção de escola unitária, em nossa realidade, implica, ao mesmo tempo, vários desdobramentos. O primeiro deles é o de distinguir o processo teórico-prático, mediante o qual o homem, enquanto um ser social, constrói o conhecimento da realidade, da natureza, do conhecimento em si.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta investigação encontrou-se no trabalho, reconhecido por Marx como parte fundamental da ontologia do ser social, como o instrumento de mediação da relação homem-natureza nas experiências cotidianas e responsável pela produção e reprodução de suas atividades intelectuais e materiais. Nesse processo o homem produz conhecimento, compreendendo o mundo onde vive da mesma forma que se educa. A educação, portanto, é resultado das relações que o homem estabelece com a natureza à medida que produz, sendo os processos educativos desenvolvidos historicamente em conformidade com o modo de produção de cada sociedade. Com a evolução das sociedades e dos modos de produção, a educação também evoluiu, reproduzindo e gerando novas concepções de homem e de sociedade, constituindo as múltiplas determinações do mundo moderno.

Na atual sociedade capitalista, duas concepções se destacam: uma que defende um projeto educacional de cunho pragmático, inclinado aos interesses do capital e ao controle das capacidades de pensar e de fazer do trabalhador, mantendo sua acomodação sociopolítica; e outra, em que se fundamentou a análise dessa investigação, refreada pelo poder político-econômico, resguarda concepções que privilegiam os saberes reais dos trabalhadores na construção de uma proposta curricular voltada para o conceito de educação que humaniza o homem. Esta interpretação define um sistema educacional que se constitui de dois projetos em disputa, dos quais o projeto do capital é dominante e estrutura processos educativos mediante as contradições da sociedade capitalista, impondo uma concepção mercadológica de educação, que reproduz a divisão de classes sociais, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e, por conseguinte, a dualidade educacional, com modelo de educação torpe para o trabalhador e nobre para a classe dominante.

A investigação se apoiou nesses conceitos para analisar a integração/não integração dos conhecimentos formais, ofertados em curso do PRONATEC, com o mundo do trabalho de ribeirinhos, e compreender como o trabalhador ribeirinho tem renormatizado suas experiências de trabalho, qualificando-se e organizando-se técnica e politicamente. Para isso, a pesquisa se intitulou “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TRABALHO: um estudo das implicações do PRONATEC nas experiências de trabalho de ribeirinhos do município de Abaetetuba – Pará”, em uma perspectiva de somar aos estudos já realizados, na área de investigação em trabalho e educação, a singularidade dos problemas que constituem as práticas formativas do trabalhador ribeirinho.

A pesquisa se orientou em quatro categorias de análise, sendo a primeira dessas categorias a *integração*, que, conceituada por Ciavatta (2005, p. 84) com o significado de “completude”, tem um sentido de “compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social”, considerando as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Nesse sentido, integrar é conceber o trabalho como princípio educativo, ultrapassando a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, e a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional simplificado, distante dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica com suas experiências histórico-sociais. Nesta concepção de integração está intrínseco também o sentido da formação humana, como direito do trabalhador a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão, integrado dignamente a uma sociedade política, consciente das relações sociais subjacentes ao meio onde desenvolve suas experiências de trabalho.

A segunda categoria foi a *qualificação*, para a qual se sustentou, na literatura, que determina como conceito o sentido de formação humana, uma formação que valoriza a integração de conhecimentos científicos com as experiências de trabalho, propicia a produção de conhecimentos e a reprodução da vida em todas as suas dimensões, permite ao trabalhador transformar a natureza e a si mesmo, reconhecendo-se como classe social e como sujeito de direitos, como afirma Gramsci: “propicie-lhes tanto conhecimentos [...] da *societas rerum*, de modo a garantir saberes científicos [...] para dominar e transformar a natureza quanto da *societas hominum*, promovendo uma consciência de seus direitos e deveres” (1978, apud ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 52). Este conceito de qualificação se posiciona contrário à visão mercadológica, assumida pelos defensores do capital, de qualificar o trabalhador para atender apenas às necessidades do mercado de trabalho.

A terceira categoria foi a *organização técnica e política do trabalhador*, e a quarta, a *renormatização das experiências de trabalho*. Estas categorias se revelam à medida que o trabalhador pensa suas ações na e sobre a natureza, reconhecendo-se como produto e produtor, ao mesmo tempo em que é capaz de se reconhecer sua pertença a uma classe social, criar uma identidade de classe e uma consciência do mundo que o cerca, tornando-se capaz de transformar esse mundo e a si mesmo. Estas relações do homem com a natureza e com seus pares são aqui compreendidas na sua mediação pelo trabalho e analisadas sob uma abordagem marxista, tendo em vista a luta de classes como aspecto importante na organização da vida cotidiana e nas experiências de trabalho dos sujeitos dessa investigação, os trabalhadores ribeirinhos, egressos do Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC.

O estudo destas categorias mediou o conhecimento das possibilidades e dos limites das práticas formativas ofertadas a trabalhadores ribeirinhos e permitiu compreender processos de integração dos saberes formais com o mundo do trabalho de ribeirinhos, destacando-se que as relações analisadas tiveram como pano de fundo as contradições existentes na estrutura sócio-histórica de construção teórico-prática dessas formações, contextualizadas na divisão social e técnica do trabalho, na luta de classes e na expansão do capitalismo globalizado, que persiste na manutenção da dualidade de propostas formativas, uma com formação contínua de acesso a todos os níveis de ensino para qualificar os intelectuais, e outra para formação dos trabalhadores, com alternativas complementares em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), para acrescentar aos poucos anos de escolaridade obtidos no sistema regular de ensino a formação técnica desses trabalhadores.

Nesse contexto de formação nasceu o PRONATEC, um programa criado como estratégia de formação para trabalhadores e implantado como política compensatória, vinculado a um projeto de caráter inclusivo que propunha minimizar problemas estruturais das políticas de formação para trabalhadores, principalmente aqueles relacionados às desigualdades sociais e à distribuição e geração de renda, sendo destinado prioritariamente às camadas empobrecidas da sociedade. Entretanto, como mostrou a investigação, suas propostas de formação, na prática, foram vinculadas ao discurso pragmático de educação, com práticas formativas que reproduzem a divisão de classe social, a divisão social e técnica do trabalho, a separação entre educação geral e formação para o trabalhador, havendo com isso uma desvinculação entre educação básica e formação profissional.

A proposta pedagógica para o itinerário formativo do Curso de Agricultor Familiar do PRONATEC confirmou esse pressuposto, pois apresentou um projeto de formação que buscou um trabalhador construído sob o ideário mercadológico, e assumiu os conceitos de flexibilização e polivalência, que orientam o trabalhador a ocupar seu tempo realizando inúmeras formações, desvinculadas da educação geral e muitas vezes em múltiplas áreas do conhecimento, sem nenhum aprofundamento científico, mantendo-o no grupo de desempregados com precária qualificação e poucas possibilidades de inserção no mercado de trabalho; esse trabalhador é um potencial candidato a compor o grupo de trabalhadores do mercado informal ou do subemprego, ou ainda do pequeno empreendedor, que empreende para a subsistência.

Esse contexto mostrou que o PRONATEC se apropriou dos discursos multifacetados e contraditórios sobre a categoria *integração*, pois, ao construir um percurso formativo alinhado à produtividade do mercado e à formação para a reprodução da mão de obra, negou a integração,

no sentido de totalidade, no momento em que a formação objetivou responder às necessidades do mercado de trabalho e não às necessidades dos sujeitos trabalhadores. Identificou-se que o objetivo e a integração a que se propõe o PRONATEC não se referem ao projeto de educação integrada, que propõe a unidade trabalho/educação, mas se inscrevem no projeto que usa a integração para instituir modelos de formação vinculados a políticas econômicas.

Dessa maneira, compreendeu-se que a estrutura curricular orientou seus valores, centrada nos conhecimentos técnicos, distanciando-se da concepção de integração fundada nos ideais de formação humana, como soma de todas as dimensões do processo formativo, que, segundo Frigotto (1989), “envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc.”, e não apenas o saber técnico. Ocorre que essas dimensões estão presentes no cotidiano dos sujeitos, fazem parte da sua formação histórica, bem como das relações que se estabelecem no interior das formações – como, por exemplo, nas relações estabelecidas pelos sujeitos da aprendizagem, o professor e o aluno. Essas relações mediam a construção das experiências de vida e de trabalho dos sujeitos, determinando-os em suas contradições.

Assim, o curso orientou para a formação e instrumentalização técnica, mas os sujeitos trabalhadores egressos do curso, na prática, conseguiram integrar a aprendizagem formal às suas experiências de trabalho, inserindo mudanças no seu cotidiano, ou seja, o saber técnico veiculado pelo PRONATEC integrou-se com o mundo do trabalho dos sujeitos, renormatizando-os. Assim, a relação pedagógica dos sujeitos das práticas formativas, professores e alunos, e as relações entre estes e o mundo do trabalho possibilitaram o processo de integração dos saberes.

Nessa perspectiva, os sujeitos trabalhadores integraram o curso do PRONATEC; à medida que incorporaram seus conceitos e seus valores, que assumiram a realização do curso, aconteceu a integração. Entretanto, entendeu-se que essa integração aconteceu na dimensão técnica, uma vez que o curso orientou os sujeitos unicamente para a instrumentalização técnica, de forma fragmentada, e não objetivou formar os trabalhadores para a vida, gerando contradições, pois negou ao trabalhador a formação integral, fundada nos ideais de formação humana, que estabelece como princípio para a qualificação do trabalhador o acesso aos conhecimentos e à cultura produzidos pela humanidade, como pressupostos para a aquisição da capacidade de fazer escolhas, de construir caminhos para projetos de vida, para intervir na realidade, estabelecendo também uma dimensão política para a formação.

A integração, nesse sentido, ocorreu do ponto de vista dos interesses do capital: os sujeitos assumiram a lógica do PRONATEC, uma lógica que se assentou em uma proposta de educação vinculada à concepção do capital humano, que colocou na formação técnica a resposta para as

necessidades materiais do trabalhador, a melhoria das condições da vida cotidiana, sustentada no pressuposto de que os trabalhadores se transformariam em empreendedores.

Assim, os trabalhadores, ao realizarem o curso, assumiram a proposta do PRONATEC e integraram-na aos seus objetivos, assumindo a lógica do capital para o empreendedorismo, na expectativa de se tornarem empreendedores e transformarem suas condições de vida concreta; entretanto, essas condições de vida geraram uma contradição, porque não permitiram que a integração se efetivasse na prática, no mundo do trabalho dos egressos, pelas condições de vida desses sujeitos, principalmente as condições econômicas. Aconteceu a negação da prática pelas condições concretas de vida do sujeito trabalhador, o que permitiu afirmar que a integração do PRONATEC ao mundo do trabalho não depende só da formação, depende das condições objetivas dos sujeitos; isto é, só a formação técnica não garante mudanças na vida das pessoas, esta tese é equivocada, sendo necessário também criar condições socioeconômicas para garantir as mudanças nas condições materiais de vida dos trabalhadores.

Ao realizar a investigação em uma perspectiva marxista, as relações históricas ganham sentido quando elaboradas na sua totalidade, e isso permitiu compreender que a formação do saber apreendido e integrado pelos sujeitos ao seu cotidiano no curso do PRONATEC, embora o curso se tenha desenvolvido na dimensão estritamente técnica, apontou resultados positivos: o sujeito integrou a formação ao mundo do trabalho, e isso permitiu-lhe analisar a realidade e intervir, transformando-a, renormalizando-a, contraditoriamente à proposta do PRONATEC. Isto aconteceu porque o processo do conhecimento permitiu ao sujeito sair do concreto ao abstrato, e, ao reconstruir o objeto do conhecimento na sua subjetividade, ele reconstituiu o concreto, transformando-o, renormalizando-o, porque coloca nele também seus valores, conceitos, etc. Demerval Saviani descreve esse processo à luz da pedagogia histórico-crítica, de que se tratou na seção 3.1 dessa investigação.

Como afirmou a investigação, a dimensão técnica da formação foi integrada ao mundo do trabalho dos sujeitos, mas contraditoriamente não conseguiu ser efetivada na prática, o que nos permite analisar que a concepção da pedagogia das competências encontra-se imersa nessas formações, pois suas concepções são parte nas políticas brasileiras de formação, fundadas em uma pedagogia em que o sentido de competência não está relacionado à qualificação do trabalhador, mas está contido na ideia de formação prática, técnica e flexível, o que quer dizer ser prático na solução dos problemas imediatos, ser capaz de ampliar a aprendizagem técnica e desenvolver múltiplas habilidades para ter a possibilidade de se inserir em qualquer lugar no mercado de trabalho. Foram identificadas também influências da pedagogia das competências no momento em que o curso fez promessas aos trabalhadores ribeirinhos, afirmando que a

mediação do progresso econômico poderia dar-se unicamente pela elevação das capacidades humanas para o trabalho, prometendo a eliminação das desigualdades sociais pela ideologização de ideias de formação individual e pela lógica do empreendedorismo, práticas que foram negadas pelas condições materiais econômicas dos sujeitos trabalhadores.

Outro aspecto importante que precisa ser destacado é que, à medida que o curso priorizou a dimensão técnica, esta negou as outras dimensões da vida do trabalhador, limitando-o a uma experiência de formação estreita e fragmentada, impondo-lhe um caráter contraditório à formação, que, embora integrada ao cotidiano do mundo do trabalho, negou a formação ampla, a formação integral, uma formação que não pode ser reduzida a um fator, pois é prática social, humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais e nas múltiplas e históricas necessidades materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas etc. dos homens (FRIGOTTO, 2011).

Para buscar as possibilidades de integração dos saberes às experiências de trabalho dos ribeirinhos, em uma perspectiva das relações subjetivas desses trabalhadores no seu mundo do trabalho, foram analisadas essas relações sob as considerações de Bernard Charlot e de Thompson. Para esses autores, os saberes estão diretamente relacionados às necessidades historicamente construídas pelos sujeitos nas relações da vida cotidiana e do trabalho, e assim se compreendeu que o sujeito trabalhador assumiu os projetos, as concepções e os valores do curso, mas na possibilidade de realizar os seus projetos de vida, suas necessidades, que foram construídas historicamente, mediados pelas concepções e valores, próprios do convívio de suas experiências de vida e de trabalho, gerando contradições, pois seus objetivos e projetos de vida não se integraram aos projetos do PRONATEC de formar apenas para a técnica; mas, contraditoriamente, conseguiram integrar-se elementos da dimensão formativa técnica e da dimensão política no seu mundo do trabalho. Isso foi possível no momento em que as condições de vida desses sujeitos geraram necessidades: a necessidade da ordem do capital, que foi assumida no sentido das suas expectativas para a melhoria nas condições de vida e de trabalho, projetadas no aumento da produção, na conquista do empreendedorismo e/ou pelo acesso a um posto de trabalho, etc.; e outra, a necessidade da realidade vivida do trabalho, de suas experiências no campo da agricultura, que se integraram à necessidade de proteção com a vida, com o meio ambiente, parte da dimensão política da formação desses trabalhadores. Assim, a pesquisa mostrou que os sujeitos, a partir de suas necessidades, como defende Charlot, possibilitaram a integração dos saberes formais ao seu mundo do trabalho, tanto na dimensão técnica proposta pelo PRONATEC, como na dimensão política decorrente de suas necessidades da vida cotidiana no mundo do trabalho.

As contribuições de Thompson (1981, apud RAMOS, 2018) foram no sentido de se analisar a integração de saberes a partir das experiências construídas pelos sujeitos trabalhadores, considerando-se a experiência a partir dos conceitos de experiência vivida, de experiência percebida e de experiência modificada, que se instituem a partir das condições objetivas/subjetivas, das circunstâncias históricas em que os sujeitos se encontram, e nessas experiências estão presentes a memória do acervo histórico cultural e das relações afetivas, que são parte integrante dos processos de produzir a existência humana. Foi possível identificar no grupo dos depoentes que essas relações se estabeleceram e a integração aconteceu nas diversas experiências vivenciadas pelo sujeito trabalhador, na experiência vivida, modificada e percebida, como postulou Thompson, mediadas pelas necessidades de vida e de trabalho, que em parte foram impostas pelo curso, mas que também decorreram da sua realidade vivida, por suas experiências históricas construídas no campo da agricultura, que determinaram a integração, pois ela afetava sua existência e isso atendia às suas necessidades.

Sob essa perspectiva de integração, identificaram-se também processos de contradição, pois perdeu-se o sentido da integração no momento em que os saberes não foram integrados para alterar substancialmente as condições objetivas da vida dos sujeitos, que por suas condições econômicas não conseguiram executar seus projetos de vida, transformar suas condições materiais de subsistência. Entendeu-se que ocorreu o processo de integração da aprendizagem formal ao mundo do trabalho dos sujeitos, mas, ao mesmo tempo, houve também uma negação da unidade formação/produção, uma ruptura teoria/prática no momento em que os sujeitos trabalhadores, pelas condições objetivas de sua vida cotidiana e/ou de suas subjetividades, foram impedidos de colocar em prática os objetivos do PRONATEC de transformar-se em trabalhadores empreendedores e/ou conquistarem um posto de trabalho na área da agricultura. Identificou-se que em muitos casos a formação para a agricultura não estava contida nos projetos de vida e de formação dos trabalhadores, e também a realização do curso não promoveu mudanças significativas nas suas condições de vida e de trabalho, o que justificou a contradição na integração/negação da unidade formação/produção, pois, em oposição àquilo a que se propôs o PRONATEC – qualificar os trabalhadores –, a formação proposta, como nos enfatiza Frigotto (2011), foi aprisionada no limite quantitativo e qualitativo das necessidades do capital, que contraditoriamente oferta a formação mas nega aos trabalhadores a qualificação, porque essas formações se vinculam às concepções que privilegiam práticas formativas pautadas em conceitos de uma educação geral abstrata, articulada às teses de formação polivalente, antagônica à concepção de educação politécnica e formação humana omnilateral, que se articula aos interesses da classe trabalhadora.

Assim, neste estudo se compreende que a separação entre formação para o trabalho e educação é a expressão da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, caracterizando-se na relação entre trabalho e educação a inexistência da unidade trabalho/educação, que ocorre entre o mundo da educação, responsável em desenvolver as capacidades intelectuais, independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, em que é necessário o domínio de funções operacionais necessárias para o desenvolvimento da formação do trabalhador. Esse processo acaba legitimando a divisão entre teoria e prática.

Por fim, compreendeu-se que as estratégias formativas do Curso de Agricultor Familiar proposto pelo PRONATEC orientaram a integração com o mundo do trabalho dos sujeitos trabalhadores em uma perspectiva de instrumentalização técnica, mas nas contradições históricas que se estabeleceram pelas relações sociais do cotidiano do mundo do trabalho, essa integração aconteceu também do ponto de vista da dimensão política, quando os trabalhadores, por sujeitos que são formados de conceitos e valores herdados das suas experiências, se posicionam e, contraditoriamente, pelas necessidades impostas pelo capital, ou pelas necessidades da vida cotidiana e do trabalho, integraram tanto a dimensão técnica quanto a dimensão política.

Dessa forma, este estudo possibilitou compreender que aconteceu o processo de integração de conhecimentos formais com o mundo do trabalho de trabalhadores; entretanto, a qualificação não aconteceu na sua plenitude, na medida da formação humana de uma educação integral, porque a contradição da vida concreta dos trabalhadores não permitiu a efetivação do objetivo do PRONATEC de formar o trabalhador para transformar substancialmente sua realidade de vida e de trabalho. Outrossim, ficou evidente que nesses processos de formação como o PRONATEC, embora fragmentados, foi possível para o trabalhador renormatizar seus saberes e suas experiências de trabalho, favorecendo a intervenção na realidade, mudando a natureza e a si mesmo.

REFERÊNCIAS

ABAETETUBA (Município). **Prefeitura Municipal de Abaetetuba**. Disponível em: <<http://www.abaetetuba.pa.gov.br>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p.13-27.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Tec. Senac: a R. Educ. Prof.** Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, mai./ago. 2010.

_____. **A Pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas, SP: Alinea, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. **Constituição Federal [1988]**. 15. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pro Jovem); e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Instituto Federal do Pará, Campus Abaetetuba. **Projeto Político-Pedagógico**. Abaetetuba, Pará, 2017.

_____. Instituto Federal do Pará, Campus Abaetetuba. Disponível em: <<http://www.abaetetuba.ifpa.edu.br>>. Acesso em: 18 ago. 2018.

CASSIOLATO, Maria; GARCIA, Ronaldo. PRONATEC: múltiplos arranjos e ação para ampliar o acesso à Educação Profissional. Texto para discussão. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Brasília, p. 1-63, jan. 2014. CD o330.908. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 19 set. 2017.

CASTIONI, Remi. Planos, Projetos e Programas de Educação Profissional: Agora é a vez do PRONATEC. **Revista Sociais e Humanas**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 25-42, jun. 2013. ISSN 2317-1758. Disponível em: <<https://periódicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/5921>>. Acesso em: 19 set. 2017.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, mai. 1996.

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: Anped, 2000. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasil>>. Acesso em: 19 set. 2017.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 887-910, out. 2016.

LIMA, Natamias Lopes. Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos: a relação com o currículo em ação. In: ABREU, Waldir Ferreira. **Educação ribeirinha**: saberes, vivências e formação no campo. 2. ed. Belém: GPEIF, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Jorge (Org.). **O município de Abaetetuba**: geografia física e dados estatísticos. Abaetetuba, PA, 2001. Não publicado.

_____. (Org.). **História de Abaetetuba**: com referenciais na história social e econômica da Amazônia. Abaetetuba, PA, 2014. Não publicado.

- MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. et al. **Trabalho e educação**. Campinas; São Paulo: Papyrus; Cedes; Ande; Anped, 1992. (Coletânea CBE).
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 108 p. (Temas Sociais).
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de Formação dos trabalhadores: para além da Formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007.
- PACHECO, Eliézer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. A experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. 1. ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 139-152.
- RIBEIRO, J. A. R. Pronatec diante da inclusão excludente e da privatização da formação. **Textual**, Porto Alegre, v. 1, p. 16-21, mai. 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Educação Contemporânea).
- _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- _____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SCHERER, Suzana. Educação politécnica no Brasil e formação omnilateral. **Revista Partes**, São Paulo, 04 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2015/07/04/educacao-politecnica-no-brasil-e-formacao-omnilateral/>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1987.

TIRIBA, Lia. Fios invisíveis do (s) mundo (s) do trabalho: a experiência à lupa. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia (Org.). **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. 1. ed. eletrônica. Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 95-112.