

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Clarice Rodrigues de Oliveira

**Cruzando as Fronteiras:
do trabalho na fumicultura, da formação profissional e dos
saberes locais**

**Porto Alegre
2011**

Maria Clarice Rodrigues de Oliveira

**Cruzando as Fronteiras:
do trabalho na fumicultura, da formação profissional e
dos saberes locais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Naira Lisboa Franzoi

Linha de Pesquisa:
Políticas e Gestão de Processos Educacionais.

**Porto Alegre
2011**

Maria Clarice Rodrigues de Oliveira

**Cruzando as fronteiras:
do trabalho na fumicultura, da formação profissional e dos
saberes locais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 31 de outubro de 2011.

Prof.^a Dra. Naira Lisboa Franzoi Orientadora (PPGEDU/UFRGS)

Prof.^a Dra. Maria Clara Bueno Fischer (PPGEDU/UFRGS)

Prof.^a Dra. Simone Valdete dos Santos (PPGEDU/UFRGS)

Prof. Dr. Sergio Schneider (PPGS/UFRGS)

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Maria Clarice Rodrigues de
Cruzando as fronteiras: do trabalho na
fumicultura, da formação profissional e dos saberes
locais / Maria Clarice Rodrigues de Oliveira. --
2011.
189 f.

Orientadora: Naira Lisboa Franzoi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. PROEJA. 2. Formação Profissional. 3. Trabalho.
4. Saberes. 5. Desenvolvimento local. I. Franzoi,
Naira Lisboa, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dessa caminhada foram muitas as pessoas que tiveram alguma influência direta ou indireta para a realização e conclusão desta pesquisa. Em nome de algumas agradeço a todas.

Primeiramente agradeço o que eu tenho de mais valioso: a minha família. Ao Chico, meu companheiro de todas as horas, aos meus filhos Márcia, Mariana e Marcelo, os quais nos momentos difíceis não me deixaram fraquejar, tenho o maior orgulho de tê-los como meus maiores incentivadores para prosseguir estudando e me qualificando.

Agradeço ao meu pai que não está mais entre nós, mas foi uma referência e uma inspiração pelos muitos saberes que tinha. A minha mãe querida, pelo amor, pela preocupação e dedicação comigo até hoje em seus 90 anos. Aos meus irmãos que eu amo, e que também de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui.

Agradeço especialmente a minha orientadora, professora Naira Lisboa Franzoi, que acreditou e me incentivou nessa caminhada, pela aprendizagem não só de conhecimentos acadêmicos, mas também da construção de valores, de amizade e de trabalho em conjunto.

Também não poderia deixar de agradecer aos protagonistas desta pesquisa, que eu tive o privilégio de conhecer, de trabalhar e principalmente de aprender muito: os meus alunos Eder Renato Chaves, Jardel Mendonça e a minha colega Jane Marisa Gonçalves. Em nome deles agradeço a ETA, essa maravilhosa escola de “vida vivida”.

Aos colegas e amigos que integram o grupo de pesquisa CAPES/PROEJA, o meu muito obrigado pelos momentos de estudos e descobertas nessa área que nos une: trabalho e educação.

Aos colegas do Grupo de Trabalho Escola, Saberes do Trabalho e dos Trabalhadores, também agradeço de coração os momentos que compartilhamos juntos e a amizade que construímos.

Agradeço às professoras Maria Clara Bueno Fischer e Simone Valdete dos Santos e ao professor Sérgio Schneider pelas preciosas contribuições na banca que ajudaram muito para avançar e qualificar a pesquisa.

Enfim, muito obrigada a todos os professores e funcionários da UFRGS.

[...] se o trabalho é atravessado pela história, se “nós fazemos história” em toda atividade de trabalho, então, não levar em conta esta verdade nas práticas das esferas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas de gestores, de organização do trabalho, e também nas nossas práticas de cidadão, é desconhecer o trabalho, é mutilar a atividade dos homens e das mulheres que, enquanto “fabricantes” de história, re-questionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento. (SCHWARTZ, 2003, p.23)

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Projeto PROEJA-RS/CAPES/SETEC e integra os estudos sobre as experiências de formação profissional articulada ou integrada com elevação de escolaridade de trabalhadores. Muito embora a ETA não tenha oficialmente cursos de PROEJA, seu público e seu currículo apresentam aproximações com a proposta de currículo integrado do PROEJA. A pesquisa teve por objetivo identificar e analisar as relações entre os saberes da experiência do trabalho, os saberes da formação e a articulação desses saberes a partir de um projeto de pesquisa desenvolvido pelos alunos em alternativa à diversificação da cultura do fumo. As bases teóricas utilizadas situam-se nos campos do Trabalho e Educação, da Educação de Jovens e Adultos e da Ergologia. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa através do estudo de caso. Para a produção dos dados foram utilizadas as técnicas de pesquisa documental, entrevista semiestruturada e as narrativas biográficas. O resultado da pesquisa aponta que os alunos trabalhadores estão enfrentando o desafio de cruzarem as fronteiras entre os saberes do trabalho e os saberes da formação profissional na busca de sua elevação de escolaridade. Nesse enfrentamento da realidade concreta está o resgate de saberes e valores que pareciam ter perdido o sentido para esses sujeitos. Com o reconhecimento e a valorização dos saberes da experiência no espaço da formação e a articulação desses com os saberes formalizados, criou-se a possibilidade, não só de ter acesso a conhecimentos prontos, a ciência e a tecnologia, mas de tornarem-se protagonistas na construção de novos saberes. O projeto desenvolvido pelos alunos é a materialização dos saberes construídos e a possibilidade de contribuir para a transformação do meio em que estão inseridos.

Palavras chave: PROEJA. Formação Profissional. Trabalho. Saberes. Desenvolvimento local.

OLIVEIRA, Maria Clarice Rodrigues de. CRUZANDO AS FRONTEIRAS: do trabalho na fumicultura, da formação profissional e dos saberes locais. Dissertação de Mestrado 2011 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR/RS, 2011.

ABSTRACT

This research was developed under the Project PROEJA-RS/CAPES/SETEC and includes studies on the experiences of professional education articulated with or integrated to a higher schooling level for workers. Although ETA has not officially implemented PROEJA courses yet, its student body and curriculum constitute approaches to the integrated curriculum proposed by PROEJA. This research aimed at identifying and analyzing the relationships between knowledge acquired in a work setting and knowledge from professional formal education and the resulting combination of the two in a research project developed by students as an alternative means to tobacco crops. The theoretical bases are grounded on the fields of Work and Education, Youth and Adults Education and Ergology. Methodology used was qualitative research through a case study. Techniques of documentary research, semi-structured interviews and biographical narratives were used for obtaining the data. The result of the investigation indicates that the student workers are facing the challenge of crossing the boundaries between knowledge acquired in a work setting and professional education knowledge in pursuit of a higher schooling level. In confronting this concrete reality is the rescue of knowledge and values that seemed to have lost their meaning for these subjects. Along with the recognition and appreciation of the knowledge acquired from work experience in the professional education environment and the combination of this knowledge with formal education, it has been made possible for them not only to have access to ready knowledge, science and technology, but also to become protagonists in the production of new knowledge. The project developed by students is the materialization of knowledge acquired by them and of the possibility of contributing to changing the environment in which they live.

Keywords: PROEJA. Professional Education. Work. Knowledge. Local Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Total de Matrículas por Vínculo Empregatício Especialização PROEJA – 2006-2008.....	27
Figura 2- Processo artesanal da produção da fécula da batata-doce.....	42
Figura 3- Bebida láctea produzida na ETA utilizando a fécula de batata-doce como espessante natural.....	43
Figura 4- Biscoitos produzidos na ETA com a farinha e a fécula de batata-doce.	43
Figura 5- Matéria publicada sobre os Finalistas do Prêmio Nacional Jovem Inovador na Revista Letras da Terra.....	45
Figura 6- Jardel nas gravações do programa Técnica Rural: Finalistas do Prêmio Nacional Jovem Inovador.....	46
Figura 7- Jane na gravação do programa Técnica Rural: Finalistas do Prêmio Nacional Jovem Inovador.....	46
Figura 8: Eder na gravação do programa Técnica Rural: Finalistas do Prêmio Nacional Jovem.....	47
Figura 9- Jardel, Jane e Eder no Programa Técnica Rural: Prêmio Nacional Jovem Inovador.....	47
Figura 10- Cadeia Produtiva do Tabaco.....	48
Figura 11- Mercados do Tabaco Brasileiro.....	50
Figura 12– Trabalhadores no Setor do Fumo em 2007.....	52
Figura 13- Esquema Geral dos Dispositivos Dinâmico de Três Polos	93
Figura 14- Vista aérea da ETA - Escola Técnica de Agricultura em Viamão/RS.	128
Figura 15- Batata-doce.....	134
Figura 16- Batata-doce processada (ou ralada).....	135
Figura 17- Prensagem da massa da batata-doce.....	135
Figura 18- Massa prensada (extraída o máximo da umidade).....	136
Figura 19- Secagem da massa em forno elétrico ou a gás para obtenção da farinha.....	136
Figura: 20- O líquido e a fécula armazenados em um recipiente de inox.....	137
Figura 21- Fécula decantada no fundo do recipiente de inox.....	137

Figura 22- Batata-doce processada e fécula em decantação.....	138
Figura 23-A farinha e a fécula seca são passadas no liquidificador a fim de diminuir a granulometria.....	138
Figura 24- Farinha e fécula de batata-doce.....	139
Figura 25- Reportagem no Jornal Diário de Cachoeirinha 26/09/2008.....	144
Figura 26- Utilização dos equipamentos: liquidificador.....	150
Figura 27- Utilização dos equipamentos: ao fundo processador de legumes e a prensa com filtro de algodão.....	151
Figura 28- Bebida láctea produzida com a fécula de batata-doce.....	154
Figura 29- Pôster da pesquisa dos alunos.....	155
Figura 30 – Esquema Metodológico Dispositivo Dinâmico de Três Polos – Adaptado: Pierre Trinquet.....	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Produção Brasileira e Estadual de Fumo em Folha (em mil t).....	51
Tabela 2 – Fumicultura Brasileira Importância Social - Safra 2009/2010.....	53
Tabela 3 – Diagnóstico Socioeconômico Propriedade Fumicultora Sul-brasileira.....	54
Tabela 4 – Atividade Agropecuária Fumicultor Sul-brasileiro.....	55
Tabela 5 – Fumicultura Sul-brasileira e os Minifúndios – Distribuição Fundiária.....	56
Tabela 6 - Sinais e Sintomas de Intoxicação Aguda por Agrotóxico e/ou Nicotina (doença da folha verde).....	57
Tabela 7 – Fumicultor Sul-Brasileiro. Frequência Escolar.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFUBRA - Associação dos Fumicultores do Brasil

CAPES/PROEJA/SETEC - Projeto do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação

CEASA RS – Central de Abastecimento do Rio Grande do Sul

CETAVA – Centro de Treinamento de Agricultores da Cidade de Venâncio Aires no Rio Grande do Sul

CID 10 – Código Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde

CEED RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

CNE/CBE – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DESER – Departamento de Estudos Sócio-econômicos Rurais

DD3P – Dispositivo Dinâmico de Três Polos

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EETA/ETA – Escola Estadual Técnica de Agricultura-Viamão

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EM – Ensino Médio

EP – Educação Profissional

FACED/UFRGS – Faculdade de Educação da Universidade Federal do RS

FECITEP – Feira Estadual de Ciências e Tecnologia da Educação Profissional do Rio Grande do Sul

FEE RS– Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul

FEPAGRO RS– Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária do Rio Grande do Sul

FETRAF-SUL - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFSUL – Instituto Federal Sul-rio-grandense

INCA – Instituto Nacional de Câncer do Ministério da Saúde do Brasil

IPEA – Instituto de Pesquisas Aplicadas da Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal do Brasil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil

MEC – Ministério da Educação do Brasil

MEP RS– Mostra de Educação Profissional das Escolas de Educação Profissional do Rio Grande do Sul

NUPES/UNISC RS – Núcleo de Pesquisa Social da Universidade de Santa Cruz do Sul do Rio Grande do Sul

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PPGEDU/UFRGS – Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

RS – Rio Grande do Sul

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Da Indústria

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional do Transporte

SESC – Serviço Social do Comércio

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SEST – Serviço Social do Transporte

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro s Pequenas Empresas

SINDITABACO – Sindicato Interestadual da Indústria do Tabaco

SESI – Serviço Social da Indústria

SIPT - Sistema Integrado de Produção de Tabaco

SUEPRO - RS – Superintendência da Educação Profissional da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VTI – Valor de Transformação da Indústria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	17
2.1 A RELAÇÃO DA PESQUISADORA COM A PESQUISA.....	17
2.2 PROJETOS DE PESQUISA EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RS – PROEJA CAPES/SETEC.....	26
2.3 APROXIMAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA COM O PROEJA.....	29
2.4 PROBLEMA DE PESQUISA.....	33
2.4 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	34
2.5.1 Objetivo Geral.....	34
2.5.2 Objetivos Específicos.....	34
2.6 METODOLOGIA.....	35
2.6.1 Estudo Exploratório.....	35
2.6.2 Natureza e Método da Pesquisa.....	36
2.7 A PRODUÇÃO DOS DADOS.....	38
2.7.1 Pesquisa Documental.....	38
2.7.2 Entrevista.....	39
2.7.3 Autobiografia.....	39
2.8 A ANÁLISE DOS DADOS E DAS INFORMAÇÕES.....	40
2.9 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	41
2.10 O OBJETO DE ESTUDO: O PROJETO DOS ALUNOS.....	41
3 O CONTEXTO DOS FUMICULTORES.....	48
3.1 A CADEIA PRODUTIVA DO TABACO.....	48
3.2 O TRABALHO DOS FUMICULTORES.....	52
3.3 O TABAGISMO.....	59
3.4 A CONVENÇÃO-QUADRO PARA O CONTROLE DO TABACO.....	60
4. TRABALHO E EDUCAÇÃO: DIREITOS SOCIAIS.....	64

4.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA	73
4.2 DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA E DA FORMAÇÃO AOS SABERES PRÁTICOS E TEÓRICOS.....	81
4.3 TRABALHO E PRODUÇÃO DE SABERES: ATIVIDADE HUMANA E DESENVOLVIMENTO.....	87
5 AS ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS.....	96
5.1 A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A ESCOLA, COM O TRABALHO NA FUMICULTURA E COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	96
5.1.1 A Relação com a Escola.....	98
5.1.2 A Relação com o Trabalho na Fumicultura.....	107
5.1.3 A Relação com a Formação Profissional.....	122
5.2 A PESQUISA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÃO, ARTICULAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES.....	132
5.3 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E DA FORMAÇÃO NO PROJETO DOS ALUNOS.....	144
5.4 O ESPAÇO DA FORMAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SABERES: DD3P?.....	155
6 CONCLUSÕES.....	169
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDECES.....	186
ANEXOS.....	189

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa *“Cruzando as Fronteiras: do trabalho na fumicultura, da formação profissional e dos saberes locais”* foi desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGED/UFRGS, linha de pesquisa “Políticas e Gestão de Processos Educacionais”, na temática “Políticas de Educação Profissional”.

A pesquisa inscreve-se na continuidade do estudo realizado para o trabalho de conclusão da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, também realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, em Porto Alegre, sob o título “Aprender Para um Fazer Transformador: saberes que formam e transformam” (2009)¹ cujo o objetivo foi: identificar se e como o aluno, trabalhador do campo, modifica ou “renormaliza”² suas atividades de vida e trabalho a partir da formação profissional. Essa pesquisa também foi orientada pela professora Dr.^a Naira Lisboa Franzoi. O referido estudo foi utilizado como estudo exploratório para o projeto do mestrado.

As duas pesquisas integram o Projeto “Experiências de Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Básica de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul”. Esse projeto faz parte do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA CAPES/SETEC.

Os estudos foram realizados na Escola Estadual Técnica de Agricultura³, ETA, única Escola de Educação Profissional da rede estadual do Rio Grande do Sul a participar do referido projeto de pesquisa.

Na sequência da introdução, a dissertação está organizada em capítulos.

O capítulo dois apresenta a construção da pesquisa, a relação da pesquisadora com o estudo proposto, o projeto de pesquisa CAPES/PROEJA/ SETEC UFRGS e a aproximação do

¹ Artigo publicado na coletânea: Refletindo sobre o Proeja: Produções de Porto Alegre. Série Cadernos Proeja-Especialização Rio Grande do Sul. 2010. Vol. II p. 35-54.

² Segundo Yves Schwartz, todo ser humano está exposto a exigências ou normas no meio em que se encontra. Para existir como ser singular, ele vai permanentemente re-interpretar essas normas que lhe são propostas. Fazendo isso, ele vai configurar o meio como o seu próprio meio. É o processo de renormalização que está no cerne da atividade (2008. p. 27)

³ Escola Estadual Técnica de Agricultura – ETA – Escola de Educação Profissional da rede estadual, fundada em 1910 pela Escola de Engenharia do RS. Oferta Ensino Médio e os Cursos Técnico em Agricultura e Técnico em Pecuária.

campo empírico com o currículo integrado do PROEJA. Estão ainda apresentados neste capítulo: o problema e os objetivos da pesquisa, a metodologia utilizada para a produção dos dados e das análises, assim como o objeto da pesquisa: o projeto “O uso da fécula de batata-doce como alternativa de renda para agricultura familiar.”

No terceiro capítulo, encontra-se descrito o contexto dos trabalhadores na fumicultura: a cadeia produtiva do tabaco, o trabalho dos fumicultores, o tabagismo e a Convenção-Quadro para o Combate ao Tabagismo, a fim de situar o contexto de vida e trabalho dos alunos.

O quarto capítulo aborda as questões do trabalho e da educação como direitos sociais dos trabalhadores, as barreiras na busca histórica pela garantia desses direitos e a construção da proposta do PROEJA como política pública para contribuir com a elevação da escolaridade e a formação profissional dos jovens e adultos trabalhadores. Apresenta a formação profissional integrada e as possibilidades de aproximar a educação e o trabalho em uma formação para o desenvolvimento social e não apenas para o mercado de trabalho. Aborda a reflexão do debate sobre a aproximação dos saberes da experiência e da formação aos saberes práticos e teóricos no currículo integrado. Também traz a perspectiva da ergologia em relação à produção de saberes a partir do trabalho (saberes investidos) e dos saberes acadêmicos (saberes constituídos) tendo como ponto de partida a atividade humana. Na ergologia o desenvolvimento está intimamente ligado às reservas de alternativas em aderência ao meio em que se desenvolve a atividade e ao patrimônio construído ao longo da experiência de vida e trabalho.

No quinto capítulo estão as análises dos dados produzidos na pesquisa sobre as relações dos alunos com a escola, com o trabalho na fumicultura e com a formação profissional; os saberes da experiência na agricultura familiar e da formação na ETA - Escola Técnica de Agricultura em Viamão/RS; o espaço da formação profissional como construção de novos saberes e a contribuição para o desenvolvimento e a cultura local.

No sexto e último capítulo retomo as análises para construir as conclusões, não encerrando as possibilidades de novos achados sobre a pesquisa.

2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. (FREIRE, 2002, p. 32)

2.1 A RELAÇÃO DA PESQUISADORA COM A PESQUISA

As razões que me moveram e inquietaram até a pesquisa estão de alguma forma ligada à minha história pessoal, familiar e profissional. Eu não saberia dimensionar qual desses aspectos teve maior ou menor relação, pois a construção de nossa história pessoal se dá ao longo de nossas experiências, de nossas vivências e aprendizagens, enfim de nossa relação e o sentido que cada um desses momentos tem. Todas essas dimensões em nossa vida se entrelaçam e acabam por perder os contornos que as separam e nos desafiam, dia a dia, a enfrentar a realidade para reinventá-la.

De qualquer forma, começo a explicitar essas questões a partir do meu ingresso no mestrado, chegar até aqui não foi fácil, muitos caminhos tiveram que ser percorridos, abrir mão de muitas coisas, conciliar estudo, trabalho e família para poder continuar minha formação. Estudar e trabalhar com educação sempre foi algo muito especial, desejado e principalmente prazeroso, talvez o meu envolvimento se aproxime ao que Charlot (2000) chama de um “móbil”, aquilo que nos faz engajar em uma atividade porque temos boas razões para fazê-la, com isso minha avaliação é de que valeu muito a pena chegar até aqui, olhar para frente e ver ainda um horizonte a ser percorrido.

Minha origem é de uma família pobre, como muitas outras famílias brasileiras, na qual, entre cinco filhos, só um conseguiu prosseguir os estudos, fato esse que historicamente fez e ainda faz parte das estatísticas educacionais em nosso país, realidade em nosso país da qual não nos orgulhamos, entretanto não basta não ter orgulho, temos que mudar essa realidade, e por mais difícil que seja, como nos ensinou Freire: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. [...] *mudar é difícil, mas é possível* [...]”. (2002, p. 88, grifo do autor).

Meus pais estudaram até o terceiro ano do primário. Apesar do pouco estudo, meu pai construiu saberes, a partir de sua experiência na profissão de pedreiro, saberes que o

permitted discordar do que os “engenheiros” haviam planejado para as obras que ele construía. Ele sempre estava certo em suas considerações e/ou tinha uma solução para aquilo que não havia sido previsto pelos engenheiros. Cresci ouvindo meu pai contar essas passagens em sua vida, passagens das quais ele se orgulhava. Barato (2008), cujo pai, era oficial pedreiro, diz que por muitos anos não entendia o significado da celebração de seu pai com relação a uma obra bem feita, mas que a partir de seus estudos sobre os saberes do trabalho pode compreender: “[...] que o trabalho não é só ganha pão, mas também a realização que dá sentido a vida. Aprendi [diz Barato] que o orgulho de um profissional por uma obra bem feita é um aspecto fundamental do saber do trabalhador.” (p. 5).

Quando considero que existe um saber que se constrói na atividade do trabalhador, como no caso de meu pai, não quero com isso dizer que o saber escolar não seja necessário, e concordo com Frigotto (2002-b) quando ao considerar que existe um “saber intrínseco ao trabalho” afirma que isso “[...] não significa que se trata de um saber suficiente e que, portanto não necessita de escola, nem que se trata de um conhecimento que dê conta do real. A luta pela escola tem sido uma luta secular da classe trabalhadora.” (p. 19).

Meus irmãos não tiveram oportunidade de continuar os estudos após o ensino primário. Ao concluírem essa etapa, foram aprender um “ofício” para trabalhar. Meus irmãos aprenderam marcenaria e as minhas irmãs aprenderam corte e costura. Bem mais tarde, dois dos meus irmãos ingressaram na EJA para concluírem o ensino fundamental e o ensino médio.

Decorridos muitos anos, essa é ainda uma situação enfrentada por grande parte da população pobre em nosso país: a inserção ao trabalho mediante uma aprendizagem rápida e descolada da elevação da escolaridade. A necessidade do trabalho como meio de sobrevivência se coloca como prioridade acima da escolarização, e essa acaba por ser adiada, ou ainda, em muitos casos, não volta a fazer parte da vida dessas pessoas.

Atualmente, essas questões estão na pauta das políticas públicas que buscam formas de garantir a todos a possibilidade ao direito à educação, à formação e ao trabalho. Tenho noção da importância das políticas públicas, não só pela formação e pela atuação profissional na educação, mas também porque fui beneficiada por uma dessas políticas públicas: o Crédito Educativo, que na época era um Programa do Governo Federal para pessoas de baixa renda. Dentro desse contexto, reconheço a importância de uma política pública de financiamento para custear os meus estudos, não cabe aqui uma avaliação dessa política, mas destacar que ela foi fundamental para que eu pudesse cursar o ensino superior e mais tarde ingressar no magistério público estadual.

Quando ingresso na Escola Estadual Técnica de Agricultura - ETA aprendo no cotidiano, na prática nessa instituição, os conceitos básicos de educação, ensino, formação, trabalho, saberes, solidariedade, humanidade e acima de tudo um convívio afetivo. Enfim, uma educação integral e humana. Essa escola me ensinou a ver a educação de uma forma diferente: para além da construção de conhecimentos essa escola ensina para a vida. Essas, entre outras questões levaram-me a compreender o verdadeiro sentido das palavras de Freire quando ele se refere “[...] que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]”. (2002, p. 15).

Por coincidência, ou não, venho a trabalhar com um público, que, ainda hoje, enfrenta as mesmas dificuldades que eu e minha família tivemos com relação à garantia do direito à educação. Essa experiência de vida refletiu muito na minha atuação profissional e no meu olhar a esses alunos. Alunos que chegam à escola com dificuldades, com trajetórias interrompidas em decorrência de terem iniciado suas atividades de trabalho mesmo antes de ingressarem na escola, mas que não pouparam esforços para conseguir ultrapassar esses limites impostos pela realidade, para tornarem-se protagonistas de seus projetos de vida e trabalho.

Muitos desses jovens e adultos, considerados pobres na condição de classe social, mas ricos em sabedoria, encontraram nessa escola o estímulo para acreditarem em si e nas suas capacidades, obtendo êxito e expressão em suas áreas profissionais, além de desenvolverem um espírito de liderança política e social. Como exemplo, posso citar Leonel de Moura Brizola, menino pobre, que veio estudar na ETA, muitos anos depois de seu tempo de aluno, reconhecia o valor da educação e da escola que o formou.

Alunos que ao longo de cem anos de existência dessa instituição foram acolhidos em uma escola pública, gratuita, que acredita no valor da educação e principalmente na capacidade de todos alcançarem ao “saber” e desse “saber” fazer a sua possibilidade de transformar a si e o seu meio para melhor.

Para ilustrar o que referi, transcrevo aqui um trecho de uma entrevista concedida por um ex-aluno Ervino Deon⁴, ao Jornal Diário de Viamão, em um caderno especial alusivo ao centenário da ETA. Na época da entrevista, Deon era o Secretário Estadual de Educação do RS. Nessa entrevista, ele fala sobre sua passagem como aluno na ETA:

Depois da casa de meus pais, da minha família, que me ensinou a falar e andar, **quem me deu a formação e o rumo da vida foi a ETA. Enfim devo grande parte da minha trajetória a esta grande escola. [...] Os meus pais são pequenos**

⁴ Ervino Deon ex-aluno, ex-professor, ex-secretário estadual de educação do Rio Grande do Sul.

agricultores, até hoje, e não tinha outro jeito de estudar a não ser aqui [na ETA] para aprender alguma coisa que tivesse a ver com a nossa atividade rural. Não tinha dinheiro para ir ver a família todos os fins de semana. Nem uma vez por mês dava. Claro que essa distância pesa muito, **mas são estas dificuldades e estes desafios que contribuem sobremaneira para a formação das pessoas.** [...] Cheguei a passar fome, não tenho vergonha de dizer. Comi pão com feijão no refeitório.⁵ **E nessa hora a solidariedade foi fundamental, muito importante. Quem tinha como conseguir algo melhor tratava de repartir com quem não tinha, e assim é que a gente superou essa dificuldade** (2010, p. 04)

Todos que passam por essa escola acabam por criar um vínculo, criando valores, que ultrapassam e perduram no tempo, isso ocorre não só com os alunos, mas também com os professores e funcionários. Esse vínculo, esses valores que se constroem na ETA, decorrem da relação que foi estabelecida com esta, do sentido que esse convívio e essa formação tiveram na vida de cada um.

Nas palavras de Mozart Pereira Soares⁶, a ETA é um local de inspiração, não só de ensino e aprendizagem de uma profissão, mas também de um ambiente de sonhos e de possibilidades, de cultura que ultrapassa uma educação em um ambiente de quatro paredes e a condição do aluno, da origem social, de ser um sujeito passivo nessa relação, mas o coloca como sujeito de sua própria história:

[...] na ETA, viveiro de técnicos, políticos e de intelectuais que vem deixando seu nome nas páginas de nossa história. [...] **Tudo ali convidava os alunos a sonhar e, traduzir seus sonhos na linguagem simbólica das rezas: a solidão do internato, as saudades do lar, a natureza exuberante e o convívio humano.** (1992, p. 11).

Alunos e professores dessa instituição se destacam por suas produções intelectuais e culturais, em livros sobre conhecimentos técnicos da área profissional, na poesia, na música. Esse trecho citado do professor Mozart se refere ao prefácio do livro de poesias “Guarda-Fogo” de Ytamar J. Barros de Moraes, um de seus ex-alunos na ETA.

Em seu poema “Passo do Vigário”⁷, Moraes (1992, p.36) faz uma homenagem a ETA, do qual transcrevo um pequeno trecho:

[...]
É segunda, outro dia,
Para estudo e porfia
Em nossa ETA, querida,

⁵ Esse trecho da entrevista de Deon se refere a uma crise que as escolas passaram no abastecimento de alimentos, em sua época de aluno, ele explica como isso foi superado através da solidariedade entre todos na escola.

⁶ Ex-aluno, ex-professor da ETA e autor do livro: ETA- Escola Técnica de Agricultura João Simplício Alves De Carvalho: Contribuições para sua história. Editora AGE, Porto Alegre, 1997.

⁷ Passo do Vigário é a localidade de Viamão onde está situada a ETA.

Onde, exemplos de vida.
 Eram feitos da rotina,
 Do que o mundo nos ensina.

Também, Martim Saraiva Barbosa⁸, em seu livro de poesias “Canto da Alma” (2010, p. 52-54), através de seus versos fala sobre a lembrança da “velha escola” e o quanto essas lembranças significam para ele, transcrevo aqui alguns desses versos:

LEMBRANÇAS
 (Tributo à Escola Técnica de Agricultura de Viamão)

Ah! Esta velha escola!
 Temos um amor bonito!
 Duradouro!
 Feito de paz e de lembranças boas
 Que preservo sempre como um bom tesouro.
 [...]
 Quando que posso dou jeito e volto.
 Para vê-la e revitalizar-me,
 Reenergizando as minhas emoções.
 Ela tem esse dom!
 E eu me permito essa entrega, plena
 Sem ter receio e sem indagações.
 Quando retorno a seu aconchego,
 Ando sem pressa pelos seus caminhos.
 [...]
 E me vem lembranças de coisas antigas,
 Dessas que a gente mantém num canto da alma!
 (E todos nós as temos)
 [...]
 Minha alma se solta
 E parece que voa.
 Me sinto tão leve!
 É por isso que a volta
 é sempre tão boa.
 Até breve!

Mas, o que tem tudo isso a ver com a pesquisa que realizei? Por que eu trouxe todas essas questões?

Porque, em 2007, ao iniciar a especialização em PROEJA, eu e mais dois colegas, nos deparamos com a principal discussão sobre a proposta do currículo integrado no PROEJA: a resistência de algumas instituições, principalmente da rede federal, na implantação dessa modalidade de educação profissional. Muitas eram as questões desde a forma como foi concebida através de Decreto, entendido como uma imposição.

As principais tensões estavam em relação ao acesso às instituições e aos cursos, ambos considerados como “excelência”, pelo público a quem se destinava o PROEJA. Uma das considerações era de que os alunos trabalhadores jovens e adultos, com características de

⁸ Ex-aluno, ex-professor e ex-superintendente da Educação Profissional do Rio Grande do Sul-SUEPRO/RS.

EJA, não teriam condições de acompanhar e/ou lograr bons resultados para atender aos “padrões de qualidade” de tais formações, a partir da ideia de que só conseguem bons resultados aquelas pessoas que estão em idade regular e/ou já trazem “de berço” uma boa condição social. Todos esses processos afastaram, por muito tempo, os alunos/alunas com condições menos favorecidas de ingressarem nessas instituições. Pensar no direito ao acesso a partir de uma política pública realmente trouxe um desconforto e implicava em mudanças.

Essa não era a nossa realidade, estávamos ali porque considerávamos o PROEJA como mais uma oportunidade para atender nossos alunos. Diante desse contexto, nas atividades da especialização, procurávamos contextualizar nossas experiências com alunos de perfil próximo aos do PROEJA, e observar como esses alunos superavam suas dificuldades iniciais ao retornarem à escola, ou, quando não haviam interrompido, ao chegarem à ETA com uma aprendizagem defasada.

A superação de tais dificuldades podia ser percebida não só no interior do cotidiano escolar, mas também nos resultados das avaliações do MEC (Enem), na avaliação do sistema estadual SAERS, no ingresso de nossos alunos em cursos de Agronomia e Veterinária, inclusive na UFRGS, sem que precisassem fazer “cursinho pré-vestibular”. Esses resultados nos indicavam que a condição social e/ou idade não comprometia a aprendizagem desses alunos, pelo contrário, em algumas situações, até favorecia pela experiência que traziam para escola.

Para alguns colegas e professores, isso chamava a atenção, mas também trazia questionamento: uma “escola estadual” com um público pobre oriundo do interior, em sua maioria com trajetórias interrompidas, como esses alunos concluíam um curso técnico e ainda tinham a possibilidade de continuarem estudando em instituições consideradas de acesso tão difícil que, no imaginário de muitos, estava reservado apenas para uma pequena elite e não para pessoas tão simples como os nossos alunos. Homens e mulheres simples como Martins (2000) assim define: “Todos nós somos esse homem que não só luta para viver a vida de todo o dia, mas que luta também para compreender esse viver que lhe escapa porque não raro se apresenta como absurdo [...]”. (p. 11).

Assim, no decorrer da especialização em PROEJA, nossa escola foi convidada para integrar o grupo de pesquisa “Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul - PROEJA/CAPES/SETEC” única escola da rede estadual do RS a participar do projeto.

Durante o período de 2008/2009, a ETA recebeu a visita das turmas da especialização. Professores e alunos organizavam a recepção, a visita na escola, apresentavam os projetos

desenvolvidos, incluíam nessa programação também momentos de cultura, de música, poesia e um bom mate. Esses momentos de troca de experiências para todos os alunos (da ETA e da especialização) e professores (da ETA, das demais escolas e da UFRGS) propiciaram o que Freire considerava um saber indispensável ao processo de ensino e aprendizagem: “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (2002, p. 25).

As pesquisas, que eu e meus colegas realizamos na especialização, tinham por objetivo subsidiar a construção de nosso projeto de PROEJA, uma vez que não tínhamos oficialmente um currículo nessa modalidade. Para atingir esse objetivo, nossos estudos focaram: o currículo, os professores e os alunos.

A professora Elga Pacheco Li, coordenadora pedagógica, focou sua pesquisa no currículo da escola⁹. Uma das perspectivas da pesquisa estava em investigar se os alunos percebiam uma integração dos conhecimentos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Também se percebiam ligação de seu trabalho com os conhecimentos produzidos na escola. Em sua análise a professora Elga pode perceber que:

Quanto aos conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, 95% [dos alunos pesquisados] consideram que conseguem fazer uma inter-relação de suas experiências laborais de vida com os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos nas atividades curriculares da escola. Demonstraram, também, que conseguem estabelecer relação entre os conteúdos trabalhados pelo ensino médio e as bases tecnológicas da educação profissional, como o uso da matemática em topografia, de química em nutrição animal e adubação do solo, biologia em genética, reprodução e germinação de sementes e geografia com agricultura no que se refere ao solo, erosão, clima e relevo. Exemplificando, um dos alunos, quando perguntado, respondeu: *“sim, sempre tem uma relação como em biologia e química e os elementos químicos presentes no solo e a função microbiana no solo”*. (entrevistado B) (LI, 2009, p. 19-20, grifo da autora).

Li (2009) também buscou em sua pesquisa investigar a opinião dos professores sobre a possibilidade do currículo integrado e o PROEJA na ETA:

Os professores consideram que o currículo integrado possibilita a construção do conhecimento através da interdisciplinaridade, vinculada à realidade e às condições dos alunos, da comunidade local e regional, permitindo ter uma visão dos aspectos produtivos, socioambientais e das possibilidades de emprego ou da auto-sustentabilidade. No que se refere ao curso de PROEJA, entendem que a escola tem infraestrutura e um corpo docente que poderá ampliar a oferta de ensino para atender a demanda do município, sendo um ponto positivo para escola e para região, Como expressa o professor E: *“[...] acho a integração do ensino médio com a educação*

⁹ Currículo Integrado: um olhar diferenciado para a educação do campo. Trabalho de Conclusão da Especialização PROEJA/UFRGS -2007/2009 de Elga Pacheco Li.

profissional é inadiável, pois vai oferecer uma educação mais sólida para o educando através de conhecimentos que se complementam [...]”. Os professores entrevistados demonstraram satisfação com o trabalho que realizam e, ao mesmo tempo, consideram o grupo de estudantes diferenciado, em sua maioria, por serem filhos de pequenos agricultores, assentados e produtores de pequenos animais. Ainda, os entrevistados destacaram a importância de trabalhar com a realidade e as condições dos alunos, estimulando a participação efetiva dos mesmos para produzir conhecimentos através da leitura e da pesquisa; aprofundar a interdisciplinaridade e desenvolver uma maior integração entre o ensino médio e a educação profissional. (LI, 2009, p. 18, grifo da autora).

O professor Júlio Cesar Braga dos Santos pesquisou com o foco nos professores¹⁰ e relata essa experiência em seu trabalho de conclusão do curso:

Desde o início do curso da especialização, me vi provocado e tentado a desacomodar. Vi que a realidade da ETA, se alicerça na tradição e no sentimento de identidade que seus docentes possuem pela instituição, este sentimento é capaz de transformar as trajetórias daqueles que chegam um dia como alunos e talvez se tornem, um dia, também professores desta instituição. Para além da formação profissional estes docentes formam para a vida! (2009, p. 08).

Em sua pesquisa, Santos (2009) procurou identificar o que os professores achavam da possibilidade de trabalhar com o público do PROEJA. E qual a expectativa com relação ao desempenho destes alunos nos cursos técnicos na ETA. Transcrevo um excerto da entrevista de um dos professores sobre o assunto na pesquisa:

Num país com nível tão alto de analfabetos qualquer tentativa para diminuir a esta estatística é válida. A nossa Escola, mesmo com as deficiências apresentadas pelos alunos devido às carências do Ensino Fundamental, ainda assim, consegue formar excelentes profissionais. E com alunos do PROEJA não seria diferente. (Professor 02). (2009, p. 08).

A minha pesquisa¹¹ na especialização teve como objetivo investigar se e como os alunos “renormalizavam” suas atividades de vida e trabalho a partir da formação profissional, e ainda se eles percebiam a articulação entre os saberes da experiência e os saberes da escola.

As análises apontaram que os alunos “renormalizavam” suas atividades de vida e trabalho a partir da formação na ETA, conforme esses recortes:

Antes eu sabia fazer o trabalho [...], hoje continuo fazendo o mesmo trabalho, porém com uma significativa mudança. Hoje eu entendo porque fazer certas práticas, quais

¹⁰ Possíveis influências da Escola Técnica de Agricultura na trajetória de seus docentes: Tradição criando identidade, influenciando trajetórias e mudando rumos. Trabalho de Conclusão da Especialização PROEJA/UFRGS- 2007/2009 de Júlio César Braga dos Santos.

¹¹ Aprender para um fazer transformador: Saberes que formam e transformam. Trabalho de Conclusão da Especialização PROEJA/UFRGS – 2007-2009 de Maria Clarice Rodrigues de Oliveira.

os seus ganhos e quais as melhores maneiras de garantir uma sustentabilidade financeira e ecológica. (Jardel)

Modificaram muito, [as atividades de trabalho] principalmente no sentido de ter mais atenção para chegar mais rápido ao resultado, também a facilidade ganhou mais impulso, uma vez que ela é fator importante para diminuir nosso *stress*, das elevadas “cargas” que suportamos no dia-a-dia. (Sergio)

Nesta pesquisa, também, os alunos destacaram a relevância dos projetos desenvolvidos por eles e a articulação de suas experiências com os conhecimentos do curso médio e técnico, tendo em vista a melhoria de seus processos de trabalho e a transformação de suas realidades locais.

Foi maravilhoso me sentir útil ver os resultados de uma longa jornada de trabalho ver que vale a pena se dedicar pra valer, em uma coisa que se acredita independente da opinião dos outros. Com certeza [os projetos] me ajudaram e me ajudam na vida social e profissional. Para futuro pretendo me aperfeiçoar na área de pesquisa. (Eder).

Particpei de dois projetos, o que me colocou em um lugar de destaque no ambiente escolar, com isto vem também um ganho na minha vida social, amadureci em relação ao que eu pensava antes, tive um ganho pessoal enorme e fez com que estes projetos e a participação em vários eventos me abrissem muitos caminhos no meio profissional. (Jardel).

[...] foram de significado muito grande [os projetos], principalmente em se tratando de conhecimento adquirido [...] Minha comunidade espera que eu volte para lá e consiga implantar projetos que busquem a sustentabilidade. [...] Modificaram minhas práticas sim, porque a partir daí percebi que sempre podemos melhorar alguma coisa utilizando a pesquisa como método para provarmos que é possível. Digo que houve alternativas sim, pois podemos usar adubos nas nossas plantas utilizando pó de rocha e tornar um solo produtivo mesmo que digam que não. Vejo que fatos estranhos podem parecer estes, mas são resultados do campo da pesquisa. (Sergio). (OLIVEIRA, 2010, p. 54).

A proposta parte da realidade concreta vivenciada pelos nossos alunos, no encontro de saberes construídos no trabalho e no cotidiano de uma escola que não se faz só na sala de aula, e no protagonismo desses alunos nos projetos desenvolvidos, os quais materializam os saberes.

A possibilidade de investigação a partir da realidade concreta do cotidiano da formação profissional e do cotidiano do aluno trabalhador é desafiadora, assim como também é desafiadora a possibilidade desse estudo contribuir para implantação de uma política pública que venha colaborar para reverter a situação educacional de uma parcela da população que há muito tempo tenta cruzar essas fronteiras do trabalho e da educação.

2.2 O PROJETOS DE PESQUISA “EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO RS – PROEJA CAPES/SETEC.”

A implantação do PROEJA faz surgir um novo campo de estudo teórico-metodológico que nasce da confluência da educação profissional (EP) com a educação de jovens e adultos (EJA) e insere-se no já consolidado campo de estudo Trabalho e Educação¹².

Desse novo campo de estudos, nasce também a necessidade de produção de conhecimentos, o que torna necessário a criação de grupos de pesquisa, através de programas de pós-graduação, ligados à formação dos professores das redes públicas que atuam na modalidade do PROEJA. Para atender a essa necessidade foi lançado em 2006 o edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006 com objetivo de:

[...] estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior, incluída a Rede Federal de educação profissional e tecnológica, visando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar o pensamento brasileiro na área. (BRASIL, 2007, p. 36).

O Projeto “Experiências de Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Rio Grande do Sul – PROEJA-RS/CAPES/SETEC” integra essa proposta com o objetivo de contribuir para consolidação do PROEJA no Rio Grande do Sul, subsidiando assim à formulação de políticas públicas nessa área, através de estudos tais como: construção de currículos, produção de saberes no e para o trabalho, trabalho e saberes docentes, cenários regionais, historicidade e contexto social, diversidade e produção de identidades sociais. (FRANZOI et al, 2007).

O projeto também contemplou a formação em nível de pós-graduação de mestrado e doutorado, além da especialização em PROEJA para as redes estadual e federal¹³.

No período de 2006-2008, foram matriculados nos cursos de especialização 518 professores das redes municipal, estadual e federal.

¹² O campo de estudos Trabalho e Educação, parte da concepção de trabalho enquanto práxis humana, material e não-material, que constitui o trabalho como princípio educativo e não se encerra na produção de mercadorias, o que exige que a educação seja compreendida como indissociável da sociedade em que ela pertence. Escola e Educação não devem ser estudadas como unidades autônomas, mas dentro das relações sociais que fazem parte. (TREIN; CIAVATTA, 2003)

¹³ As especializações referidas foram oferecidas pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com os Institutos Federais Rio Grande do Sul e Farroupilha sob a coordenação geral da Profª. Dra. Simone Valdete dos Santos e certificou 518 professores. (SILVA, 2009).

Observando a distribuição dessas matrículas por vínculo empregatício, constatamos que cinquenta por cento (50%), ou seja, a maior parte das matrículas foi de professores da rede estadual.

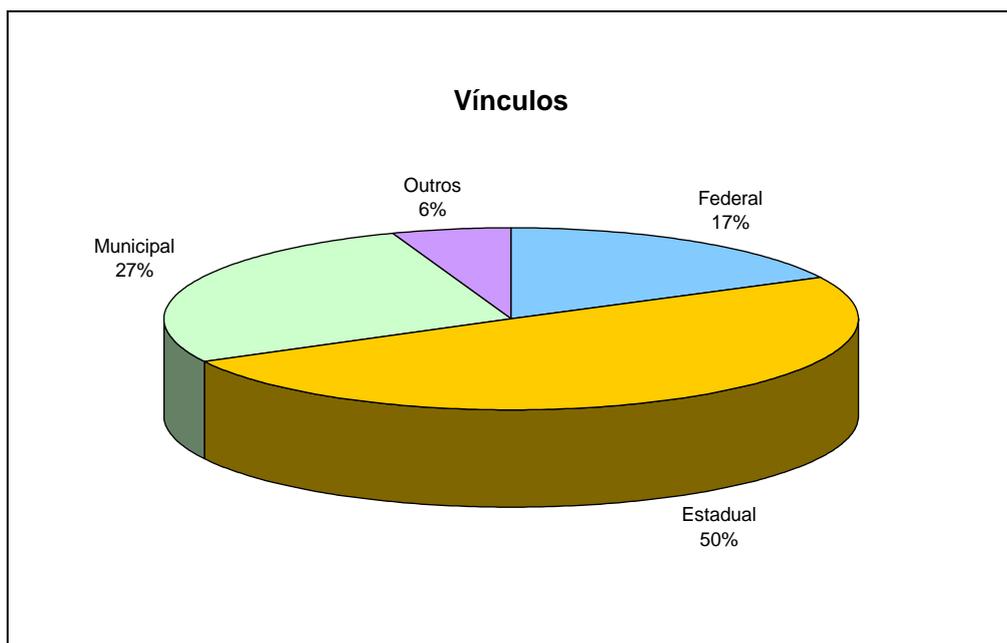


Figura 1 - Total de Matrículas por Vínculo Empregatício - Especialização PROEJA 2006/2008
Fonte: SILVA, 2010, s.p.

Apesar do número expressivo de matrículas dos professores da rede estadual nos cursos de especialização, a implantação do PROEJA no Rio Grande do Sul dependia da manifestação do CEED/RS, o que ocorreu somente em 2011, através do Parecer nº 241/2011, que “*Acolhe a implantação do “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” nas Escolas Técnicas e de Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul*”.

Isso ocorreu devido ao fato do estado do Rio Grande do Sul, por divergências políticas com governo federal, não ter aderido em um primeiro momento ao “Plano de Desenvolvimento da Educação¹⁴” e ao “Plano Metas Todos pela Educação¹⁵”, no qual o

¹⁴ Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um plano executivo, com um conjunto de programas que visam dar sequência às metas do Plano Nacional de Educação (PNE). O PDE ancora-se em uma visão sistêmica

“Programa Brasil Profissionalizado”¹⁶ disponibilizava recursos para ampliação das redes estaduais para implantação do currículo integrado e PROEJA. Assim, o governo estadual não encaminhou ao CEED/RS nenhuma proposta para a implantação do PROEJA em sua rede.

Na metade do ano de 2009, o estado finalmente adere ao PDE, ao Plano de Metas e ao Programa Brasil Profissionalizado e, ao final de 2010, a Secretaria Estadual de Educação do RS, através da Superintendência da Educação Profissional¹⁷, encaminha finalmente ao CEED/RS a solicitação de implantação do PROEJA na rede estadual. Os planos de curso dos referidos cursos na modalidade PROEJA têm que passar pela aprovação do CEED/RS.

Paralelo às ações de formação dos professores, através da especialização, o grupo de pesquisa se organizava em seis subgrupos temáticos de trabalho¹⁸: 1) Escola, saberes do trabalho e dos trabalhadores; 2) Currículo integrado; 3) Acesso e permanência; 4) Trabalho, formação e saberes docentes; 5) Implementação da política e 6) Inclusão digital. Esses GTs buscam:

[...] **conhecer tanto as experiências de PROEJA implantadas no estado bem como outras nos mesmos moldes**, dentre elas aquelas levadas por iniciativas dos movimentos sociais. Parte do pressuposto de que as experiências que vinculam elevação de escolaridade e trabalho voltados para jovens e adultos trabalhadores, com especial destaque para o PROEJA, vêm produzindo um conhecimento inédito, do qual muito se beneficiaria a escola em seu conjunto e a EJA de forma privilegiada, que exclui essas populações, muitas vezes por inadequação de proposta pedagógica que desconsideram os saberes produzidos por esses sujeitos. (FRANZOI, et.al., 2007, p.3, grifo meu).

Essa pesquisa do mestrado integra os estudos que estão sendo realizados no GT Escola, saberes do trabalho e dos trabalhadores, situando-se no contexto de outras

da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. (BRASIL, 2010).

¹⁵ O Compromisso Todos pela Educação é um plano de metas que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil. A Base do compromisso é a conjugação de esforços da União, Estados, Distrito Federal e municípios, atuando em regime de colaboração. [...] Com objetivo de apoiar os entes que aderirem ao compromisso, foram criadas ações que organizam a distribuição de recursos voluntários do Ministério da Educação e mobilizam os entes federados a assumir, em conjunto com a União, a responsabilidade pelo avanço dos resultados educacionais. (BRASIL, 2010).

¹⁶ O programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de **ensino médio integrado à educação profissional**, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

¹⁷ A Superintendência da Educação Profissional do RS é vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Foi criada em 17 de janeiro de 1998 com o objetivo de formular e implementar as políticas públicas, visando a expansão e a qualificação da oferta da Educação Profissional no RS.

¹⁸ GTs são grupos de trabalho em que estão organizadas as temáticas das pesquisas.

experiências que agregam educação básica e formação profissional de trabalhadores as quais tenham alguma aproximação com a proposta do PROEJA.

No período 2007-2011, nesse GT, foram concluídas três dissertações: *Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber*. (CANTO, 2009); *A relação entre os saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, sob o ponto de vista dos alunos do PROEJA do IF Sul, campus de Sapucaia do Sul* (BARROS 2010); *Paradoxos Vivenciados Pelos Estudantes do Proeja: estudantes sem trabalho x trabalhadores sem escolarização* (MACIEL, 2011).

Está em fase de conclusão, além da minha dissertação, mais uma: *Vinicultores do Sul, Canavieiros/as do Nordeste: olhares e construções de estudantes trabalhadores/as, pensadores/as do desenvolvimento local de Damiana de Matos Costa França*.

Duas teses estão em andamento: *Trajatórias e Usos de Si de Mulheres na Circulação de Saberes e Valores em Curso de PROEJA* de Ana Claudia Ferreira Godinho e a *Relação entre os saberes que os trabalhadores constroem no contexto do trabalho, suas experiências e necessidades e os saberes elaborados no espaço escolar* de Fernanda Zorzi.

Em final de 2010, foi realizado por esse GT um levantamento sobre a produção acadêmica sobre PROEJA, envolvendo a temática dos saberes dos trabalhadores e os saberes escolares, e não foram encontrados estudos em dissertações e ou teses além desses citados. Destaca-se então a relevância dessas pesquisas e a produção de conhecimentos para a construção dos currículos dos cursos de PROEJA.

2.3 APROXIMAÇÕES DO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA COM O PROEJA

Embora a ETA não tenha cursos de PROEJA, oficialmente reconhecidos, seu público e seu currículo apresentam aproximações com essa proposta de educação integrada.

O PROEJA propõe a integração da educação básica (fundamental ou médio) na modalidade de jovens e adultos a educação profissional de nível médio ou formação inicial e continuada para jovens e adultos que por algum motivo não tiveram oportunidades de continuar seus estudos.

Na chamada reforma da Educação Profissional, mesmo atendendo ao Decreto n.º 2.208/97, que determinava a separação e a matrícula independente dos cursos de ensino médio e de educação profissional, a ETA conseguiu construir uma proposta pedagógica que manteve, apesar da concomitância, uma integração do ensino médio com o técnico. Já naquela época, acreditávamos ser essa uma proposta capaz de atender as necessidades do nosso

público, composto por 80% a 85% de alunos oriundos do campo com idades muito diversificadas.

O objetivo da escola de acordo com o seu regimento é de:

Oferecer Ensino Médio e Educação Profissional que estimule a criatividade e que assegure a continuidade da aprendizagem, através de uma sólida formação humana e profissional para atuar como agente de produção e ou serviços, auxiliando o homem do campo na busca constante de melhor produtividade, rentabilidade e qualidade de vida, preservando o meio ambiente, os valores éticos, morais e sociais de convivência humana. (REGIMENTO ESCOLAR, 2002, p.7).

A característica da escola agrícola, agregando diversas atividades em seu cotidiano, inclusive a moradia, através do internato¹⁹, possibilitava uma integração da formação humana à cultura, à ciência e à tecnologia, como a preconizada no documento base do PROEJA. Nos objetivos do ensino médio e da educação profissional, podemos ver explicitado pela escola em seu regimento escolar, essa integração:

Objetivos do Ensino Médio

a) Desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. b) Construir conhecimentos que permitam compreender o mundo. Estimular o desenvolvimento da curiosidade intelectual, o senso crítico, a compreensão da realidade e a autonomia intelectual.

Objetivos da Educação Profissional

a) Oportunizar uma formação técnica que assegure a atuação profissional ligada ao setor primário, crítica, eticamente consciente, empreendedora com conhecimento teórico/prático para atuar na realidade socioeconômica e cultural do País, contribuindo para a transformação do contexto onde atue. b) Proporcionar a comunidade acesso a informações de novas tecnologias, novas tendências, formação integral, agroecológica, social, política e econômica. c) Valorizar o trabalho no campo, incentivando o retorno do aluno ao meio rural com melhores condições de vida. d) Adotar metodologia inovadora, dinâmica, nas quais os alunos trabalhem em projetos concretos e característicos da área. (Idem, p. 08).

O público que busca a educação básica e a formação profissional, nessa escola, são em sua maioria jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras da agricultura familiar, oriundos do meio rural das diversas regiões do interior do Estado. Entre esses alunos/alunas estão os sujeitos da pesquisa: dois trabalhadores da agricultura familiar no cultivo do fumo, com 19 e 25 anos respectivamente, que precisaram interromper seus estudos para trabalhar junto à família na produção de fumo.

¹⁹ O regime de internato, masculino, é destinado para os alunos oriundos de regiões distantes e de difícil acesso à escola. Esse regime é inteiramente gratuito e agrega a hospedagem completa, desde alojamento à alimentação.

Essa é a realidade da maioria dos alunos que buscam a ETA como uma possibilidade de retornarem à escola. Muitos alunos que chegam a esta escola, sem ainda terem interrompido os estudos, trazem históricos de reprovações e/ou defasagens de aprendizagem, muitas vezes, em decorrência da qualidade do ensino ofertado nas regiões interioranas do estado, nas quais as possibilidades desses jovens e adultos continuarem seus estudos são muito pequenas, pois a distância e/ou o custo de deslocamento tornam-se inviáveis.

Na ETA, esse público encontra uma escola pública gratuita, com ensino médio e educação profissional de qualidade, com uma formação humana e técnica, que possibilita aos mesmos não só ingressarem na escola e/ou retornarem a essa, possibilita a esses jovens e adultos construir ou reconstruir suas possibilidades de vida e trabalho, quer seja retornando ao local de origem com condições de melhorarem esse meio, ou prosseguirem seus estudos em um curso superior, o que parecia a eles inacessível. Esses jovens e adultos descobrem-se como cidadãos de direitos, independente da classe social, de raça, sexo ou de sua origem urbana ou do campo.

Em sua concepção, o PROEJA busca uma prática pedagógica na qual: “A participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados [...]” (BRASIL, 2009, p. 45). Entre os princípios que consolidam a proposta do currículo integrado está: “O trabalho como princípio educativo, no qual homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho e a pesquisa como fundamento da formação, como modo de produzir conhecimentos e avançar na compreensão da realidade.” (Idem, p.45).

Essa proposta também se aproxima da proposta pedagógica da ETA, explícita em seu projeto pedagógico²⁰, no qual a escola propõe uma formação que vai além do currículo e dos livros, propõe que os alunos/alunas construam ativamente seus conhecimentos a partir de suas experiências de vida, de trabalho e da pesquisa:

A prática pedagógica propicia e favorece um ambiente de aprendizagem com situações próximas ao mundo do trabalho, da vida fora dos muros da escola, que favoreça a troca de experiências, a parceria, a pesquisa, reduzindo a distância entre o ensino e a vida. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2002, grifo meu).

²⁰ O projeto pedagógico é revisado e realimentado a cada dois anos, com a participação de toda comunidade escolar. Usei como referência o ano de 2002, ano em que iniciamos com essa proposta pedagógica explícita através do projeto construído em 1999/2000. Na rede estadual, a alteração dos planos de curso, regimento e proposta pedagógica de acordo com nova LDB/96 tramitaram e foram aprovados pelo CEED/RS no de 2001 para o exercício em 2002.

A proposta pedagógica é concebida a partir da filosofia da Escola “Aprender para um fazer transformador”, na qual o trabalho é compreendido como “[...] *um saber capaz de permitir a transformação do conhecimento em diferentes ações para interagir com a realidade.*” (REGIMENTO ESCOLAR²¹, 2002, p. 07, grifo meu).

Assim, a pesquisa passou a fazer parte das atividades da Escola. O que ocorre de duas formas: pesquisa proposta pela escola, pelos professores, ligada às unidades educativas (médio e técnico), que funcionam como uma primeira aproximação de todos os alunos à iniciação científica e que acabam por despertá-los para a segunda forma de pesquisa adotada, em que os próprios alunos propõem as áreas de seu interesse e/ou voltando-se para solução de algum problema em suas propriedades. Essa foi uma das formas encontradas pela escola para aproximar a teoria e a prática, a partir das experiências que esses alunos traziam de suas regiões²².

Foi um desafio importante para o grupo da escola, aprender a trabalhar com pesquisa diante das limitações de uma escola pública estadual sem muitos recursos. Essa foi, e acredito ainda ser, uma aprendizagem conjunta dos professores e dos alunos na busca de alternativas que atendessem tanto a realidade da escola como a de nossos alunos e que produzissem novos conhecimentos.

Iniciamos, em 2002, timidamente, o trabalho com os projetos de pesquisa. Para isso buscamos algumas parcerias: instituições de ensino superior, como UFRGS, instituições públicas, como a FEPAGRO/RS²³ e outras.

Nesse mesmo ano, um dos projetos de pesquisa em parceria com UFRGS, “Projeto Beneficiamento de Resíduos Hortifrutigranjeiros para Formulação de Ração Animal – Gerados pela CEASA/RS”²⁴, foi premiado e reconhecido como Tecnologia Social²⁵ pela Fundação Banco do Brasil e UNESCO. O reconhecimento desse projeto foi um incentivo importante para os demais projetos que estavam sendo desenvolvidos pelos alunos e professores. Ainda no final de 2003, organizamos uma mostra desses projetos como forma de

²¹ Idem a nota anterior.

²² Os alunos da ETA são oriundos de mais de setenta municípios do RS, e também de outros estados.

²³ Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária do Rio Grande do Sul.

²⁴ O objetivo do projeto é a transformação dos resíduos hortigranjeiros gerados pela CEASA/RS. Cerca de 35% do total consumido no Estado são comercializados pelas empresas e produtores que operam na CEASA/RS. A pesquisa envolveu diversos componentes curriculares e seus conhecimentos entre eles: Agroindústria, Extensão Rural, Mecanização, Suinocultura, Bovinocultura de Leite, Biologia, Matemática, Química ...

²⁵ Tecnologia Social compreende produtos, técnicas ou metodologias replicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social. As tecnologias sociais podem aliar saber popular, organização social e conhecimento técnico-científico. Importa essencialmente que sejam efetivas e replicáveis, propiciando desenvolvimento social em escala.

divulgar para a comunidade os resultados, mesmo que parciais, dos projetos desenvolvidos na escola.

O Secretário Estadual de Educação, na época, visitou a mostra e reconheceu a importância dos projetos dos alunos, propôs um desafio para o então superintendente da SUEPRO/RS: que para o próximo ano (2004) a superintendência organizasse uma mostra com a participação das demais escolas de educação profissional da rede estadual.

Em 2004 e 2005, foram realizadas a I e II Mostras de Educação Profissional (MEP) da rede estadual, eventos sediados pela ETA. Em 2007, foi criada pela SUEPRO²⁶ a Feira de Ciências e Tecnologia da Educação Profissional – FECITEP – ampliando a participação para todas as redes que ofertam educação profissional no Rio Grande do Sul.

Os alunos e os professores de nossa escola participaram de todas as mostras, divulgando seus projetos e obtendo várias premiações, além de participarem de outros eventos nos mesmos moldes.

Para além das premiações, esses projetos materializam as aprendizagens, as experiências e o desenvolvimento de técnicas e tecnologias produzidas pelos alunos e professores a partir da realidade de trabalho dos alunos e de suas famílias.

Nesta pesquisa, detenho-me a analisar um desses projetos desenvolvidos pelos alunos como alternativa para diversificação da cultura do fumo não só em suas propriedades, mas com possibilidade de aplicação na região em que residem. Esse projeto participou das mostras do estado e concorreu a um prêmio nacional.

A partir dessas aproximações da oferta do ensino médio e da educação profissional, do público atendido e dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos na ETA, foi possível a constituição do campo empírico da pesquisa com vista a colaborar nos estudos dessa nova modalidade de ensino que é o PROEJA.

2.4 PROBLEMA DE PESQUISA

No cotidiano dos alunos trabalhadores na fumicultura, sujeitos desta pesquisa, estão às tensões, as contradições, os conflitos e o poder centrado na acumulação do capital pelo processo de industrialização que invade o campo e passa a impor a lógica de mercado à vida e ao trabalho desses agricultores, o que acaba, por muitas vezes, os afastando da escola. Mesmo

²⁶ A Superintendência da Educação Profissional é vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Foi criada em 17 de janeiro de 1998 com o objetivo de formular e implementar as políticas públicas, visando a expansão e a qualificação da oferta da Educação Profissional no RS.

assim, no protagonismo desse viver o aqui e o agora, eles vislumbram uma possibilidade de (re) escreverem, de (re) inventar essa realidade.

Esses sujeitos protagonizam uma história que por vezes cruel e perversa por vezes já considerada como destino dado, como uma herança em aderência, vivida aqui e agora, que se arrasta pela história familiar. Mas, por outras vezes, essa mesma história é de esperança ou, mais ainda, de desejo, de vontade, de coragem em transgredir, em transformar essa história inacabada.

É a partir do enfrentamento dos problemas vividos por esses trabalhadores e a possibilidade de intervenção nessa realidade em um contexto de profundas mudanças em caráter mundial e local, que esses alunos enfrentam o desafio de cruzarem as fronteiras do trabalho na fumicultura, da elevação de sua escolaridade e da formação profissional.

A pesquisa buscou responder à seguinte questão:

- Como os saberes da experiência na agricultura familiar e os saberes da formação profissional na ETA - Escola Técnica de Agricultura de Viamão/RS foram investidos pelos alunos na busca de alternativas à indústria fumageira?

2.5 OBJETIVOS DA PESQUISA.

2.5.1 Objetivo Geral

O objetivo geral dessa pesquisa é contribuir com os estudos do currículo integrado no PROEJA, no que se refere à produção de saberes da experiência e da formação profissional e a articulação desses saberes em projetos escolares ligados ao desenvolvimento e à cultura local.

2.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar, a partir das narrativas dos alunos trabalhadores, as relações estabelecidas por esses com a escola, com o trabalho na agricultura familiar na cultura do fumo e com a formação profissional na ETA.
- Analisar o projeto de pesquisa “Uso da Fécula de Batata-doce como Alternativa de Renda para Agricultura Familiar”, a partir dos saberes da experiência dos alunos

trabalhadores, dos saberes da formação na ETA e a possibilidade de produção de novos saberes.

- Identificar quais os saberes da prática do trabalho na agricultura familiar os alunos trazem para a escola.
- Identificar a contribuição do projeto de pesquisa dos alunos para o desenvolvimento e a cultura local.

2.6 METODOLOGIA

A pesquisa, cada vez mais, tem assumido um papel fundamental no campo das ciências sociais, principalmente na obtenção de soluções para os problemas coletivos.

Este estudo se insere no Grupo de Trabalho Escola, Saberes do Trabalho e dos Trabalhadores, cujo objetivo dos pesquisadores/pesquisadoras é investigar, visibilizar, analisar, compreender e legitimar saberes produzidos pelos trabalhadores, assim como também questionar qual o lugar do trabalho no currículo e nos contextos da formação profissional, a fim de contribuir para as discussões teóricas e metodológicas no campo do PROEJA, que nesse caso: “[...] problematizam as relações entre o saber produzido diretamente no trabalho e aqueles produzidos no âmbito da produção do conceito, bem como as relações entre os sujeitos produtores desses saberes e os espaços institucionais onde são identificados e formalizados.” (FRANZOI et al, 2007).

2.6.1 Estudo Exploratório

Para o estudo exploratório desta pesquisa de mestrado, foi utilizada parte das análises do meu trabalho de conclusão de curso da Especialização PROEJA “*Aprender para um Fazer Transformador: saberes que formam e transformam*”.

O estudo exploratório envolveu, em 2009, quatro alunos do ensino médio e técnico da ETA, trabalhadores da agricultura familiar, com o objetivo de identificar se e como o aluno trabalhador do campo modifica ou “renormaliza” suas atividades de vida e trabalho a partir da formação profissional. Para a produção dos dados foi utilizada uma entrevista descritiva através de um questionário e a autobiografia produzida no ingresso na escola.

Os resultados das análises apontaram que os alunos trabalhadores percebiam e reconheciam a articulação dos seus saberes da experiência de vida e trabalho com os saberes da escola e da formação profissional na ETA, renormalizando, a partir dessa dialética, suas

atividades de vida e trabalho. Os alunos consideraram, ainda, como relevante para a construção dos novos conhecimentos, os projetos de pesquisa desenvolvidos por eles na escola. Os resultados apontaram para a construção da proposta de investigação dessa pesquisa, cujo foco é um dos projetos desenvolvidos pelos alunos na escola.

2.6.2 Natureza e Método da Pesquisa

Segundo Demo (2006), a pesquisa é um diálogo inteligente e crítico com a realidade, essa mesma realidade, tanto se mostra como se esconde. Ao analisar qualquer realidade, se faz pelo olhar de dentro e contextualizado, na qual o sentido só pode ser compreendido a partir do contexto.

Falo de “informação qualitativa” no sentido de que buscamos na realidade informações – “dados” – sobre ela, de sorte que a possamos manipular cientificamente, permitindo tanto sua melhor compreensão [...] Esse tipo de dado é sobretudo “construído”, e não apenas “colhido”. (Idem, p. 10)

A pesquisa, na perspectiva sociocultural, considera que “[...] o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida é a matéria-prima do processo educativo.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1999, p.19).

Ainda para Brandão:

Consciência e conhecimento se constroem, se estruturam e se enriquecem em cima de um processo de ação e de reflexão empreendidos pelos protagonistas de uma prática social vinculada a seus interesses concretos e imediatos. Motivar e instrumentar grupos populares para que assumam sua experiência cotidiana de vida e trabalho como fonte de conhecimento e de ação de transformação, acreditamos ser o objetivo da pesquisa social e da ação educativa numa perspectiva libertadora. (1999, p. 33)

O objetivo da pesquisa social é investigar e interpretar uma realidade, portanto os métodos devem ser escolhidos ou descartados levando-se em conta essa realidade a ser analisada, assim “[...] os métodos devem servir ao investigador e não submetê-lo [...], evitar desconsiderar fatos e dados relevantes mesmos que estes não estejam sendo captados pela metodologia escolhida.” (COTANDA et. al., 2008, p. 68).

O método que mais se aproximou da proposta dessa pesquisa foi o estudo de caso. Esse método é adequado quando o pesquisador conhece a realidade pesquisada, sabe da existência de uma dada situação e busca entender detalhadamente como e porque ocorre dessa

forma. “É uma abordagem total de um fenômeno que é analisado intensamente, sendo, para isso reunidas informações numerosas e detalhadas sobre o mesmo.” (Idem, p. 69).

Dessa forma o conhecimento dessa realidade colocará as questões para o pesquisador, que impulsionado por tais problemas buscará uma compreensão total e aprofundada.

Portanto, o estudo de caso para Martins:

[...] é um estudo de uma realidade social analisada em profundidade e intensamente. Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real [...] no qual o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. (2008, p. 01).

A presente pesquisa foi realizada na escola na qual trabalho como coordenadora pedagógica, com isso tenho conhecimento da situação estudada e dos sujeitos da pesquisa, os quais enfrentam o desafio de cruzarem as fronteiras do trabalho na fumicultura, da elevação de sua escolaridade e da formação profissional.

A pesquisa da dissertação aprofunda as questões relacionadas ao trabalho e à educação e à produção de saberes a partir do projeto: “Uso da Fécula de Batata-doce como Alternativa de Renda para Agricultura Familiar”.

Esse projeto foi desenvolvido por dois alunos trabalhadores da fumicultura como alternativa à produção de fumo, tendo em vista a Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco. Esse tratado internacional é uma iniciativa global para reduzir o consumo de tabaco no mundo. A Convenção-Quadro não proíbe o cultivo, mas reconhece que a redução global de tabaco pode afetar a estabilidade econômica de quem depende desse cultivo.

Ações como a proibição das propagandas de cigarros, dos patrocínios para esportes ou eventos pelas empresas fumageiras, de fumar em locais públicos e/ou fechados, da veiculação de propagandas informativas dos males provocados pelo uso do cigarro, em contraponto às famosas campanhas publicitárias que vendiam uma imagem de sucesso e beleza, são algumas das ações decorrentes desse tratado internacional. Isso, a médio e longo prazo, irá refletir em mudanças no trabalho dos agricultores, em função da restrição do uso do tabaco, a produção tende a diminuir.

A problematização proposta para a pesquisa parte dessa experiência dos alunos, da “realidade concreta²⁷” da agricultura familiar na cultura do fumo e das possíveis mudanças nessa cadeia produtiva.

²⁷ Realidade concreta segundo Freire [...] a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmo. Ela é todos estes fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a

2.7 A PRODUÇÃO DOS DADOS

Em um estudo de caso é possível lançar mão de uma série de técnicas, que podem ser utilizadas sozinhas ou combinadas para produzir as informações necessárias para o aprofundamento de uma realidade. Para produção dos dados, nesse estudo, foram utilizadas as seguintes técnicas: pesquisa documental, entrevista e narrativa autobiográfica.

2.7.1 Pesquisa Documental

A pesquisa documental permite acessar informações produzidas, as quais podem expressar uma realidade ou permitem decifrar intencionalidades, perspectivas e práticas sociais: “O que se busca é interpretar o significado que o documento assume considerando não apenas quem produziu, mas também a quem foi destinado e qual a intenção.” (COTANDA et al., 2008, p. 69).

A busca desse material documental também é considerada uma pesquisa de campo no qual o documento: “Representa ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informação sobre esse mesmo contexto.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nessa pesquisa, foram utilizados vários documentos de diferentes fontes (projeto, programa de televisão, entrevista de rádio,...), os quais possibilitaram levantar informações e produzir dados relevantes à compreensão do contexto estudado.

O projeto de pesquisa produzido pelos alunos e a professora orientadora “Uso da Fécula de Batata-doce como Alternativa de Renda para Agricultura Familiar” é o documento inicial, traz os objetivos, a justificativa, como foi desenvolvido, assim como os resultados que foram alcançados.

Também foi utilizado um vídeo produzido pelo Canal Rural, um documentário sobre o projeto dos alunos que foi o 3º finalista do Prêmio Jovem Inovador. Esse vídeo contém informações dos alunos, da escola e do projeto, assim como traz o passo a passo das etapas desenvolvidas no projeto. Participam também desse vídeo a professora orientadora, o diretor da escola e professores.

A entrevista dos alunos na rádio da cidade de Venâncio Aires (residência dos alunos) contém muitas informações sobre o projeto e a participação no Prêmio Jovem Inovador, mas

população neles envolvida. Assim a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (1999, p. 35).

também muitas informações locais, da cultura, da comunidade, da necessidade de diversificação da cultura do fumo na região, dados sobre a questão da importância da formação profissional e de alternativas para que os jovens possam permanecer em sua região.

As reportagens de jornais e revistas sobre o projeto são decorrentes da participação dos alunos em diversos eventos, os quais divulgam e disseminam o conhecimento gerado.

Outros documentos da escola como ficha de matrícula orientada²⁸ dos alunos, projeto pedagógico, regimento escolar também subsidiaram a elaboração e produção das informações. Para o acesso e utilização desses documentos, foi solicitada autorização ao diretor da escola.

2.7.2 Entrevista

A entrevista é uma das principais técnicas de trabalho nas pesquisas nas ciências sociais. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). A entrevista não é só uma fonte de informações, mas a própria construção do discurso do entrevistado que é investigado.

Nesse estudo, optei por utilizar a entrevista com roteiro semiestruturado com o objetivo de complementar a análise dos dados das outras fontes, o que possibilitou captar o sentido e o significado dos entrevistados/entrevistada a respeito da realidade concreta estudada.

As entrevistas com os alunos²⁹ e a professora³⁰ foram muito elucidativas às informações e dados que continham os documentos, possibilitando assim construir relações com aspectos que não estavam completamente identificados. Para o uso dos dados produzidos, foi solicitado o consentimento³¹ dos alunos, da professora e orientadora do projeto e do diretor. Também foi autorizada a identificação de seus nomes na dissertação, o que eu particularmente considero importante para dar-lhes autoria.

2.7.3 Autobiografia

As autobiografias são narrativas escritas sobre construções sociais, bem como tensões nas relações entre os processos sociais. “[...] a escrita permite um distanciamento do autor em

²⁸ Matrícula orientada é o processo classificatório para o ingresso na escola visto que a demanda é maior que o número de vagas ofertadas. É composto e coordenado por uma comissão integrada por professores, funcionários e alunos.

²⁹ Apêndice A - Roteiro da entrevista alunos.

³⁰ Apêndice B- Roteiro da entrevista professora.

³¹ Anexo C – Termo de consentimento.

relação à sua narrativa, permitindo uma qualificação e complexificação dos relatos narrados.” (COTANDA et al., 2008, p. 76).

O aluno, ao participar do processo da matrícula orientada, produz uma autobiografia, na qual descreve o que considera relevante sobre si. Geralmente nas autobiografias os alunos expõem seus objetivos, sua trajetória e a relação com a escola, suas experiências de trabalho, suas expectativas pessoais com relação ao curso. As autobiografias são muito reveladoras das vivências cotidianas desses alunos.

Para a pesquisa, os alunos foram convidados a (re) escreverem suas autobiografias.³² Para isso eles tiveram acesso à primeira autobiografia e a (re) escreveram-nas a partir de suas vivências na escola e no trabalho no período compreendido entre o ingresso na formação até o momento da reescrita.

2.8 A ANÁLISE DOS DADOS E DAS INFORMAÇÕES

Os dados, produzidos nas diversas fontes, foram interpretados a partir da análise de conteúdo. O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades.

Nas pesquisas em educação, essa técnica pode ser utilizada em entrevistas, programas de rádio e televisão, como é o caso desta pesquisa, na qual o pesquisador pôde identificar no texto o conteúdo manifesto ou latente. (BARDIN, 1979).

“[...] diríamos que produzir inferências em análise de conteúdos tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discurso e símbolos, com pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade.” (FRANCO, 2008, p. 38).

A análise de conteúdos pressupõe que as descobertas tenham uma relevância teórica e não puramente descritiva, necessariamente deve estar relacionado a outro dado que levam a comparações contextuais as quais serão direcionadas a partir da sensibilidade, da intenção e da capacidade teórica do pesquisador: “O liame entre este tipo de relação ser representado por alguma forma de teoria.” (idem., p. 16).

Assim, a análise de conteúdo tende a valorizar o material analisado, em especial o conteúdo “latente” a partir dos contextos individuais, sociais e históricos. O objetivo final da

³² Solicitação para a reescrita da autobiografia.

análise de conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção dos mesmos.

2.9 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os alunos, sujeitos da pesquisa, foram identificados levando-se em consideração as características do público do PROEJA.

Os protagonistas do projeto, que é o objeto de estudo da pesquisa de mestrado, cursavam o Ensino Médio e o Curso Técnico em Agricultura, na ETA, um estava na primeira etapa e o outro na segunda. Adultos, trabalhadores na agricultura familiar na cultura do fumo, internos na escola, oriundos da cidade de Venâncio Aires, com histórico de interrupções em seus estudos. A professora orientadora dos alunos também integra os sujeitos da pesquisa de mestrado.

2.10 O OBJETO DE ESTUDO: O PROJETO DOS ALUNOS

O projeto “*Uso da Fécula da Batata-doce como Alternativa de Renda para Agricultura Familiar*” é um trabalho de pesquisa realizado por dois alunos do curso técnico em agricultura e professora responsável pelo componente curricular de agroindústria na Escola Estadual Técnica de Agricultura (ETA) de Viamão/RS.

A pesquisa e a implantação na Agroindústria da Escola foram realizadas de abril 2008 a novembro de 2009, com o objetivo de agregar valor à matéria prima batata-doce, que apresenta bom rendimento e baixo custo de produção.

O objetivo geral do projeto dos alunos:

Produzir artesanalmente, a partir da batata-doce, farinha e fécula para utilização em produtos na agroindústria familiar como alternativa de diversificação da monocultura, principalmente nas regiões fumageiras em atendimento a diversificação proposta à cultura do fumo. (PROJETO, 2009).

Os objetivos específicos do projeto dos alunos

Produzir a partir da batata-doce, farinha e fécula, agregando valor à matéria-prima (batata-doce) de fácil produção na propriedade rural.
Demonstrar a viabilidade da utilização da farinha e a fécula da batata-doce na elaboração de produtos coloniais (panificação e bebidas lácteas) com vista à

diminuição dos custos na produção, melhorando a qualidade nutricional destes produtos.

Utilizar os produtos elaborados com farinha e a fécula na alimentação dos alunos assim como comercializar o excedente como forma de pesquisar a aceitabilidade de consumo na comunidade escolar e consumidores da agroindústria da escola.

Criar alternativas de produção agrícola para diversificação da monocultura, principalmente nas regiões fumageiras.

Promover junto ao CETAVA³³, a divulgação do projeto para os produtores que constituem a agricultura familiar como uma alternativa de produção à monocultura do fumo, tendo em vista a Convenção-Quadro de 2003. (PROJETO, 2009).



Figura 2- Processo artesanal da produção da fécula da batata-doce.

O projeto de pesquisa dos alunos visa à produção artesanal e o uso da fécula e da farinha da batata-doce na confecção de produtos artesanais naturais, que vão desde a panificação até a produção de bebidas lácteas a partir da utilização do soro gerado na produção do queijo. A fécula da batata-doce mostrou viscosidade, gelatinização e ainda possui um alto teor nutritivo apresentando um aspecto parecido com o amido de milho.

³³ CETAVA – Centro de Treinamento de Agricultores de Venâncio Aires.

O custo do espessante artificial era de R\$ 19,80 para produzir 100 litros de bebida láctea, com a utilização da fécula esse custo caiu para R\$ 0,36 centavos para produzir os mesmos 100 litros.



Figura 3- Bebida láctea produzida na ETA utilizando a fécula de batata-doce como espessante natural.



Figura 4- Biscoitos produzidos na ETA com a farinha e a fécula de batata-doce.

Outra questão proposta é a implantação desse projeto nas regiões de produção de fumo como alternativa em atendimento à Convenção-Quadro de 2003. Em agosto de 2009, foi realizada uma reunião no município de Venâncio Aires, da qual participaram o Secretário Municipal da Agricultura, o Secretário Municipal da Educação, o Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a Direção e Coordenação Pedagógica da ETA e os responsáveis pelo projeto (alunos e orientadora), na qual foi proposta uma parceria para a implantação do projeto no município por intermédio do CETAVA - Centro de Treinamento de Agricultores de Venâncio Aires - com o objetivo principal de disseminar a nova tecnologia e possibilitar o aperfeiçoamento e a qualificação dos pequenos produtores interessados em desenvolver e aplicar o projeto na sua propriedade como alternativa de diversificação à monocultura do fumo.

Na ETA, o projeto teve inicialmente como público alvo os alunos, as famílias e os consumidores dos produtos da agroindústria da escola.

Os multiplicadores dessa tecnologia serão os próprios alunos da Escola, oriundos das diversas regiões do estado. Poderão ser elaborados recursos didáticos como: cartilhas, vídeos, recursos com tecnologia de informação (ex. Blog).

Os alunos trabalhadores da fumicultura ainda consideram que:

O projeto poderá criar possibilidades para o produtor reduzir a dependência às empresas multinacionais de fertilizantes, agrotóxicos e insumos em geral, necessários para o cultivo do fumo.

Os fumicultores reconhecem o prejuízo do uso constante e necessário do agrotóxico para o desenvolvimento da lavoura de fumo, na qual ele e os familiares são constantemente intoxicados, comprometendo sua saúde chegando a comprometer suas vidas, submetendo-se ao domínio do capital e da exploração. (PROJETO, 2009).

Esse projeto foi o terceiro finalista, em 2008, do Prêmio Nacional Jovem Inovador, na categoria de escolas técnicas, promovido pelo programa Técnica Rural no Canal Rural.

TERCEIRA FINALISTA **Escola Estadual Técnica de Agricultura (EETA)**

O uso da fécula de batata doce (*Ipomoea batata*) como alternativa de renda para a agricultura familiar

AUTORES **JARDEL MENDONÇA E EDER CHAVES**
PROFESSORA ORIENTADORA **JANE GONÇALVES**

O projeto foi realizado de abril a novembro de 2008 e teve como objetivo agregar valor à matéria-prima batata-doce, que apresenta bom rendimento e baixo custo de produção – em torno de R\$ 800 por hectare, sendo possível colher cerca de 15 mil kg, que rendem, no final do processo, em torno de 2 mil kg de fécula e mais de 5,4 mil kg de farinha. A rentabilidade e os custos de produção têm estreita relação com as necessidades de renda e sustentabilidade, valorizando o produto primário e auxiliando no desenvolvimento social e econômico da agricultura familiar. A fécula de batata-doce, que possui um alto teor nutritivo e tem aspecto parecido ao amido de milho, está ajudando a reequilibrar a balança nutricional dos alunos da EETA e da comunidade escolar, sendo introduzida na alimentação diária por meio da panificação e de bebida láctea.

Nesta bebida a base de leite e soro de leite, proveniente da produção de queijos, anteriormente era utilizado um espessante artificial, que servia para



Eder, durante as gravações do programa Técnica Rural



Os alunos Jardel e Éder, na cozinha, preparando biscoitos de fécula de batata-doce

lhe dar viscosidade e gelatinização. O custo era alto e o sabor da bebida não agradava ao consumidor. Hoje, utilizando a fécula como alternativa ao espessante artificial, a aceitação e o consumo aumentaram muito, em torno de 400%, possibilitando que parte do soro de leite seja novamente empregada na alimentação humana. A parte do soro que antes era destinada à alimentação dos animais hoje é substituída pela casca e ramos da batata-doce, aproveitando assim todo o produto, evitando o desperdício, gerando lucro e cortes de custo de produção da agroindústria da escola. O custo de produção de 100 litros de bebida láctea era de R\$ 19,80 com a utili-

zação do espessante artificial, e com a fécula como espessante natural, os valores baixaram consideravelmente, chegando a R\$ 0,36. O projeto tem o objetivo de agregar valor à matéria-prima, até então desvalorizada no comércio, o que possibilitaria ao pequeno produtor mais uma alternativa de renda viável na pequena propriedade rural.

O processo de produção de fécula de batata-doce desenvolvido na EETA foi bastante simples e de fácil manejo, demonstrando a viabilidade de produção em pequena escala, o que facilitaria a utilização em pequenas propriedades e mesmo na agroindústria da Escola. Embora não se tenha utilizado técnicas complexas de desidratação da batata-doce, o resultado entusiasma pelo significado social e pela diminuição de custos tanto da escola como da propriedade rural, tornando-a, assim, auto-sustentável.

Para a EETA, esta pesquisa teve grande importância econômica, pois o custo de produção de 100 litros de bebida láctea era de R\$ 19,80 com a utilização do espessante artificial, e com a fécula os valores baixaram consideravelmente, chegando a R\$ 0,36.



Professora Jane e a repórter do Canal Rural, Thais D'Ávila, provando a bebida láctea produzida com espessante de fécula de batata-doce

Figura 5- Matéria publicada sobre os Finalistas do Prêmio Nacional Jovem Inovador na Revista Letras da Terra. Fonte: Revista Letras da Terra, 2008³⁴

³⁴ Revista Letras da Terra, Ano III, nº 16 – Dezembro de 2008.



Figura 6- Jardel nas gravações do programa Técnica Rural: Finalistas do Prêmio Nacional Jovem Inovador



Figura 7- Jane na gravação do programa Técnica Rural: Finalistas do Prêmio Nacional Jovem Inovador.



Figura 8- Eder na gravação do programa Técnica Rural: Finalistas do Prêmio Nacional Jovem Inovador.



Figura 9- Jardel, Jane e Eder no Programa Técnica Rural: Prêmio Nacional Jovem Inovador.

3 O CONTEXTO DOS FUMICULTORES

3.1 A CADEIA PRODUTIVA DO TABACO

A cadeia produtiva do tabaco envolve 2,5 milhões de pessoas, fábricas de insumos agrícolas, materiais de construção (fornos para secagem do fumo, galpão e estufas...), máquinas e implementos agrícolas, transportadoras, postos de distribuição, agricultores (em sistema de produção integrado), usinas de produção, empresas de exportação, fábricas de cigarros e o complexo varejista. No quadro abaixo, podemos perceber a abrangência dos segmentos de mercado que estão inter-relacionados nessa cadeia, demonstrando o tamanho e o poder das corporações transnacionais da indústria do tabaco no Brasil e no mundo.

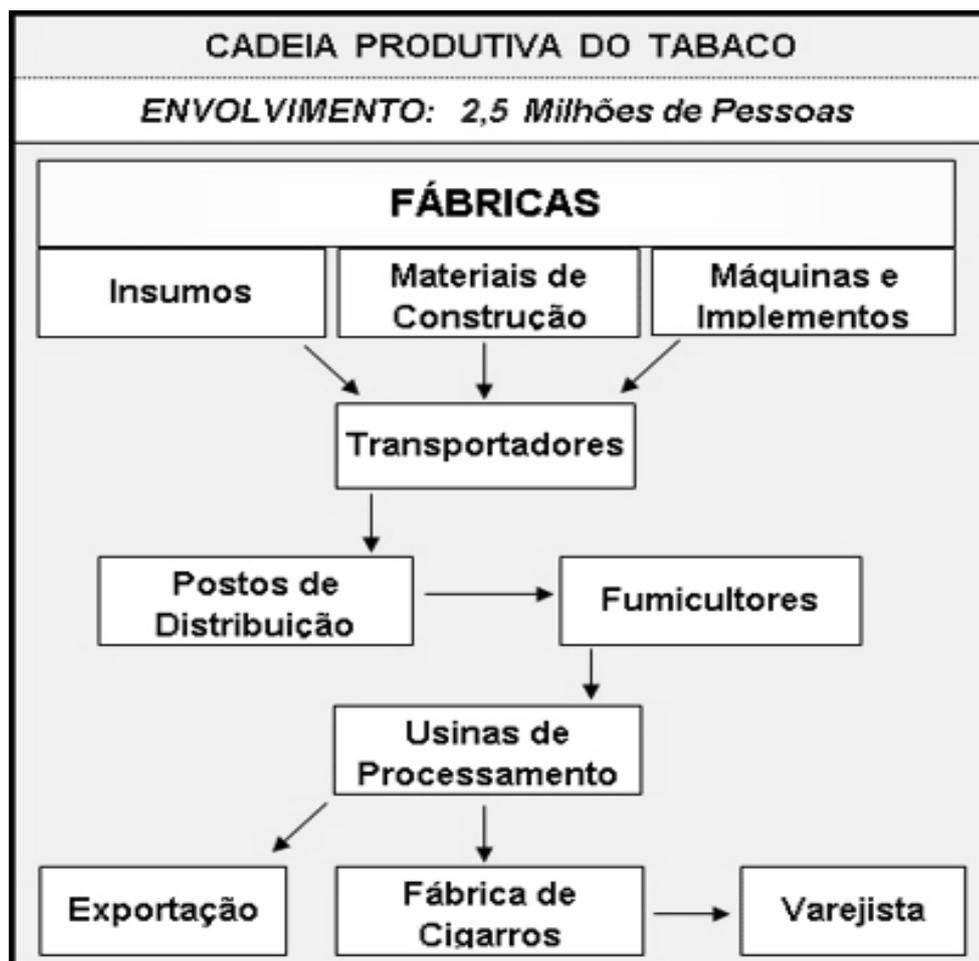


Figura 10- Cadeia Produtiva do Tabaco
Fonte: AFUBRA

No *ranking* mundial, o Brasil é o país líder na exportação de tabaco desde 1993. Na safra de 2008/2009, o Brasil foi o segundo maior produtor de fumo em folha, ficando atrás somente da China. (SINDITABACO, 2009, AFUBRA, 2009).

Na safra 2009/2010, houve uma pequena queda na produção de fumo em folha no Brasil. Com isso o Brasil caiu para terceiro maior produtor de tabaco em folhas, ficando atrás da China e da Índia, contudo mantém-se ainda como maior exportador do mundo de fumo em folha.

Esse posicionamento, no *ranking* mundial, deve-se ao fato do fumo produzido, aqui no Brasil, ser o de melhor qualidade no mundo. As causas da queda na produção, entre outras, são as questões climáticas e as medidas para redução do consumo de cigarro propostas pela Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco.

Na produção mundial de tabaco, percebe-se nos últimos anos uma queda no consumo de -10,9 % e no estoque de -14,4%.

Também as exportações e importações caíram de 2.289.970 toneladas em 2009 para 2.237.920 toneladas em 2010, uma queda de 52.050 toneladas. O setor da fumicultura representa em torno de 11% do total das exportações do Rio Grande do Sul. Em 2008, foram exportadas 691.610.00 toneladas, gerando US\$ 2,71 bilhões, o que representou 1,4 % das divisas geradas no país.

Em 2009, foram exportadas 529.470.000 toneladas de tabaco em folhas, em cigarros foram 1.960.000 e em talos 143.300.000, totalizando 674.730.00, valor menor que em 2008, conforme os dados disponibilizados pela AFUBRA.

Essa produção de matéria-prima abastece as grandes corporações transnacionais para a industrialização do cigarro e seus derivados. A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul - FETRAF-SUL³⁵ - afirma que isso acontece devido ao baixo custo de produção, assim como a isenção de tributos para produtos *in natura* e semi-processados, o que garante ganhos excepcionais para as empresas transnacionais instaladas no Brasil, que optam por processar o fumo em outros países, tirando daqui uma parte fundamental da agregação de valor e geração de empregos que a industrialização poderia proporcionar.

³⁵ A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil está organizada em 22 microrregiões, congregando 93 Sindicatos de Trabalhadores Rurais, Sindicatos de Trabalhadores na Agricultura Familiar, ASSAF, APAFA e ASSINTRAFs em toda a Região Sul. Com sindicatos regionais fortes, a Fetraf-Sul/CUT abrange mais de 288 municípios no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. É orgânica à Central Única dos Trabalhadores (CUT), para ser um instrumento a serviço dos agricultores familiares e da classe trabalhadora. É uma organização diferenciada das outras organizações do campo, articulando a luta política de forma integrada (visão global) com a organização econômica/social, construindo caminhos e alternativas concretas para os agricultores e agricultoras familiares. Portal: www.fetrafsul.org.br.

No mapa abaixo, o destino das exportações do tabaco produzido no Brasil: em primeiro lugar, aparece União Europeia e outros com 45% da produção, em segundo, Extremo Oriente com 23%, em terceiro, América do Norte África e Oriente Médio com 10%, em quarto, com 9% o Leste Oriente e por último, em quinto, com 3% a América Latina.

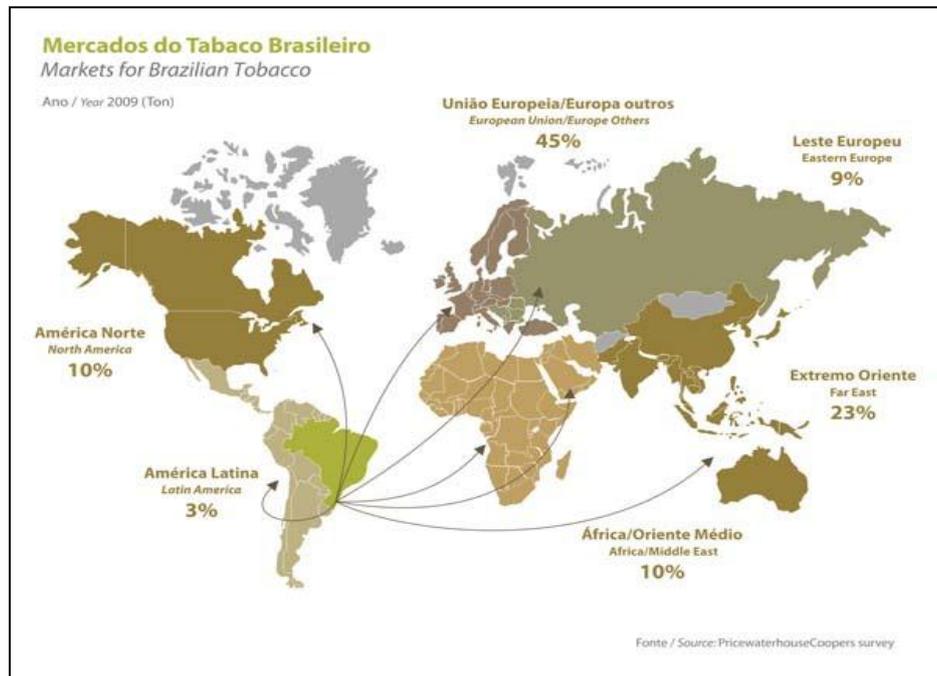


Figura 11- Mercados do Tabaco Brasileiro
Fonte: SINDITABACO

Ainda, segundo o Sindicato das Indústrias de Tabaco – SINDITABACO - (2009), nos três estados do sul do Brasil, concentra-se a maior produção de fumo do país, totalizando 94% de toda a produção país.

No estado do Rio Grande do Sul, concentra-se 50% dessa produção do Sul, em Santa Catarina 33%, no Paraná 17%. A produção de tabaco nesses estados, no período de 2007/2008, ocupou uma área de 376.000 hectares distribuídos em 730 municípios.

A produção total da safra 2009, no Brasil, foi em torno de 726,05 toneladas, envolvendo mais de 186.000 pequenos agricultores, 800.000 pessoas no meio rural e ainda 30.000 empregos na indústria. Em 2010 somente o Rio Grande do Sul não teve variação negativa. Mesmo assim o total da produção nos estados do sul do país foi de 713,82 toneladas. No Brasil o total produzido foi 747,89 toneladas. (FETRAF-SUL, 2011)

Produção Brasileira e Estadual de Fumo em Folha (em mil t) – Comparativo 2009/10 e 2010/11			
Estado	2009/10	2010/11	Var. %
Paraná	132,13	124,48	-5,79
S. Catarina	241,96	232,19	-4,04
R. G. do Sul	317,78	357,15	12,39
Outros	34,18	34,07	-0,32
Total	726,05	747,89	3,01

Tabela 1 – Produção Brasileira e Estadual de Fumo em Folha (em mil t)
Fonte: FETRAF-SUL/AFUBRA

No Rio Grande do Sul, a cultura do tabaco é desenvolvida pela agricultura familiar em pequenas propriedades.

A região do Vale do Rio Pardo é a maior produtora do Estado com 181.109 toneladas, ou 39,2% da produção gaúcha, destacando-se, na região, três dos cinco maiores municípios produtores do Estado: Venâncio Aires com 25.207 toneladas, Candelária com 22.137 toneladas e Santa Cruz do Sul com 16.709 toneladas. Outras duas regiões possuem produção significativa: Centro-Sul com 73.247 toneladas e Sul com 60.269 toneladas, as quais têm suas maiores produções em Camaquã, 19.954 toneladas, e Canguçu, 22.482 toneladas, respectivamente. (ATLAS RS, 2009).

A indústria do fumo está fortemente concentrada na área de colonização alemã do Vale do Rio Pardo, principalmente em Santa Cruz do Sul, que possui 31% dos estabelecimentos industriais. Merecem ainda destaque, no que se refere à indústria do setor, os municípios de Vera Cruz e Cachoeira. (Idem). Nessa mesma região do Vale do Rio Pardo, concentra-se cerca de 57% dos trabalhadores do setor. No município de Venâncio Aires, estão 17% dos estabelecimentos das fumageiras e 19% dos empregados do setor no Estado do Rio Grande do Sul. (Idem).

Segundo IBGE/Pesquisa Indústria Anual de 2007, divulgado em 2009 pela FEE, o valor de transformação industrial (VTI) do RS dos produtos do fumo representam 47,17% do total.

No comércio varejista, no RS, em 2007, os produtos alimentícios, bebidas e fumo representaram 14,72% e, no comércio atacadista, esses mesmos produtos representaram 11,26%.

Segundo o Atlas RS, na figura 4 está a representação gráfica das regiões na qual estão concentradas a produção e os trabalhadores da indústria fumageira no Rio Grande do Sul.

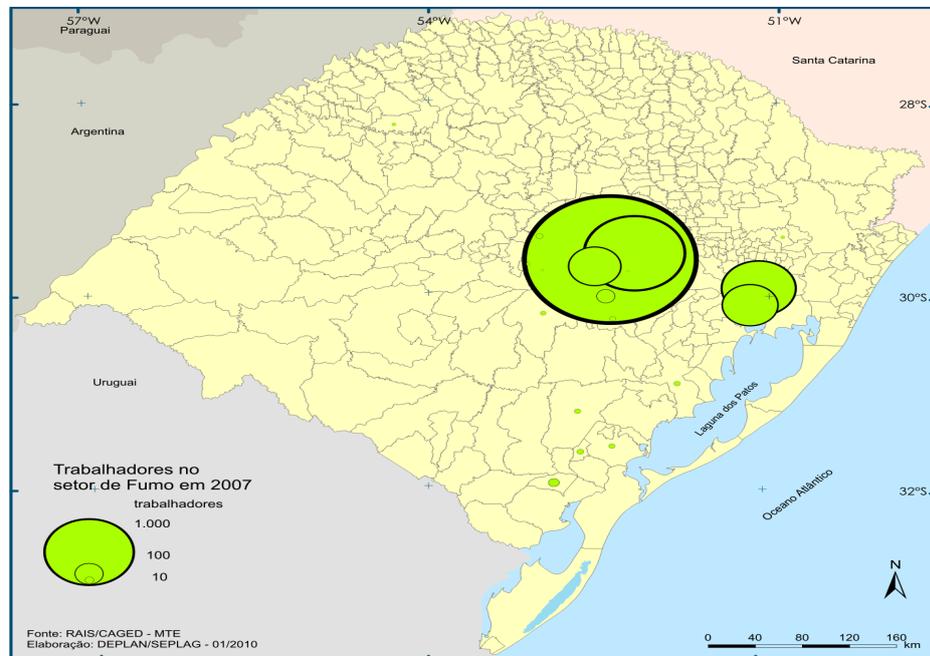


Figura 12– Trabalhadores no Setor do Fumo em 2007
Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul. 2009

3.2 O TRABALHO DOS FUMICULTORES

A maior parte da produção do tabaco é desenvolvida em pequenas propriedades, a qual:

[...] é bastante exigente em termos de força de trabalho, cujo ciclo produtivo dura cerca de 10 meses, dividindo-se basicamente nas fases de produção de mudas e de campo. Desde a preparação para o plantio até a colheita, são usados diversos agrotóxicos, como herbicidas, inseticidas, fungicidas e antibrotantes. (Agostinetti, 2000, p. 171-175 apud Brasil, 2010).³⁶

O trabalho envolvido na produção do tabaco é predominantemente familiar, o que para as grandes empresas significa “*mão de obra barata.*” O contrato assinado entre as mais de 186.000 famílias, sob a forma de Sistema de Integração de Produção do Tabaco (SIPT), apresenta-se, hoje talvez, como uma das mais perversas relações de trabalho.

³⁶ Observatório da política nacional de controle do tabaco, s.p. disponível em: http://www.inca.gov.br/wps/wcm/connect/observatorio_controle_tabaco/site/status_politica/fumicultura_e_saude Acesso em maio de 2010.

A produção de 2009/2010 envolveu um total de 2.520.000 empregos diretos e indiretos, como demonstram os dados da AFUBRA na tabela abaixo:

Fumicultura Brasileira Importância Social Safrá: 2009/2010				
Descrição	Empregos		Total	%
	Diretos	Indiretos		
Lavoura	1.050.00		1.050.000	41,7
Indústria	30.000		30.000	1,2
Diversos		1.440.000	1.440.000	57,1
Total	1.080.000	1.440.000	2.520.00	100

Tabela 2 – Fumicultura Brasileira Importância Social: Safrá 2009/2010
Fonte: AFUBRA

O Sistema Integrado de Produção do Tabaco (SIPT) condiciona o produtor a comprar um pacote tecnológico (financiamento, sementes, insumos, venenos, assistência técnica e transporte) necessário para o cultivo do fumo. O volume do tabaco a ser produzido pelo agricultor é estabelecido pelas fumageiras. Nesse contrato, é determinada também, a obrigatoriedade do agricultor de vender toda a produção exclusivamente a essa empresa, mas no caso de volume excedente não existe o compromisso de compra pela empresa. O preço do fumo dependerá de sua classificação, ou seja, sua qualidade e da cotação do dólar na época da venda. Essa classificação é feita pelas empresas fumageiras.

A indústria, através desse sistema de integração, mantém um controle total da produção e das atividades do agricultor, porém não há caracterização de empregador e de empregado, o que não estabelece uma relação trabalhista. O agricultor assume sozinho todos os riscos da produção.

Os seguintes itens compõem o Sistema Integrado de Produção de Tabaco (SIPT):

Planejamento da Safrá: As empresas definem o volume a ser produzido de acordo com a capacidade de processamento e perspectivas de venda, fundamentada na análise dos mercados domésticos e internacional. Posteriormente, a empresa e produtor firmam um contrato de compra e venda.

Assistência Técnica e Financeira: As empresas pesquisam variedades, práticas culturais e insumos a serem utilizados na produção. Isso serve de base para a assistência técnica. As empresas também fazem a intermediação e facilitam o acesso dos produtores aos financiamentos de crédito rural junto aos bancos e avalizam essas operações.

Uso de Insumos: As sementes, os fertilizantes e os agrotóxicos são adquiridos dessas indústrias.

Compra Total da Safra Contratada: As empresas assumem o compromisso de adquirir toda a produção contratada. Coordenam e custeiam o transporte da produção até as usinas de beneficiamento.

Levantamento de Custos e Negociação de Preços: O levantamento de custos da produção é realizado pelas empresas e entidades representantes dos produtores. O preço é negociado entre empresa e representante dos produtores.

O fumicultor tem na cultura do fumo sua principal renda, aproximadamente 65% a 100% da produção da propriedade. As demais culturas e outras atividades desenvolvidas são basicamente para a subsistência. Algum excedente é comercializado gerando 10% a 15% da renda obtida com o fumo. (AFUBRA).

Diagnóstico Socioeconômico Propriedade Fumicultora Sul-brasileira Safra: 2010/11				
Cultura	Hectares plantados	%	Produção	Valor
			Kg	R\$
Arroz	0,119	0,7	745	276,00
Batatinha	0,031	0,2	194	165,00
Cebola	0,015	0,1	113	84,00
Feijão	0,342	2,0	486	685,00
Tabaco	2,669	16,0	5.918	29.176,00
Horti-fruti-granjeiros	0,118	0,7	1.001	1.121,00
Mandioca	0,108	0,6	2.701	1.783,00
Milho	2,672	16,0	10.260	4.617,00
Soja	0,760	4,6	1.946	1.401,00
Outras	0,186	1,1	1.216	730,00
Açucares	0,127	0,8	Partic. Tabaco = 50%	
Área em descanso	0,842	5,0		
Mata nativa	2,997	17,8		
Mata florestada	1,901	11,4		
Pastagens	3,833	23,0		
Total	16,7	100	24.580	40.038,00
Criações			Kg	R\$
Aves, bovinos, suínos, peixes			9.130	12.491,00
Total geral			33.710	52.529,00

Tabela 3 – Diagnóstico Socioeconômico - Propriedade Fumicultora Sul-brasileira.

Fonte: AFUBRA

Na tabela a seguir, podemos observar a variação entre tipo de produção, hectare plantado, rendimento em quantidade e o rendimento em valor.

Atividade Agropecuária				
Fumicultor Sul-brasileiro				
Safrá: 2008/09				
Produção	Ha	Produção kg	Valor R\$	%
Animal	X	1.196.860.000	1.039.970.400	15
Vegetal	1.344.650	3.187.541.000	1.362.401.600	20
Tabaco	374.060	744.280.000	4.391.252.000	65
Total	1.718.710	5.128.681.000	6.793.624.000	100

Tabela 4 – Atividade Agropecuária Fumicultor Sul-brasileiro
Fonte: AFUBRA

Os dados acima demonstram que o valor gerado pela produção do fumo é bem superior ao valor da produção animal ou vegetal.

A renda do fumicultor, depois de “entregar” sua produção, de ter descontado o “pacote tecnológico” que foi financiado pela empresa fumageira, além do pagamento da terra em que produz (valor em produção ou valor dinheiro), é muito pouca para ser dividida entre a família.

Segundo os dados do Departamento de Estudos Sócio-econômicos Rurais - DESER (2009), cerca de 40 mil famílias têm uma renda em torno de R\$ 800, 00 por pessoa, resultado da alta produtividade centrada na monocultura do fumo (2.500 a 3.000 Kg/ha).

A maioria, 80 mil famílias, tem renda em torno de R\$ 400,00, produzem 200 quilos por hectare plantado e 60 mil famílias têm renda baixíssima, inclusive fazem parte de programas de transferência de renda do governo federal.

No Brasil os tributos pagos pela indústria do cigarro ao governo em 2008 foram em torno de 72,20%, em 2009/2010 esses tributos tiveram uma alta, ficando em torno de para 78,14%. A indústria ficou com 13,99% do valor gerado em 2008, em 2009/2010, o lucro da indústria caiu para 7,12%. Os varejistas mantiveram uma margem de 8,45%. Os produtores são os que recebem o menor percentual, em 2008, ficou em torno de 5,36%, em 2009/2010, esse percentual, teve um leve aumento para 5,69%.

A situação do fumicultor com relação à propriedade da terra na qual produzem chama atenção e revela que mais de 47 mil famílias, o que corresponde a 25,2%, não são proprietários da terra na qual produzem. Em torno de 35,5% das famílias, ou seja, 66.370, possuem de 1 a 10 hectares, outros 25%, o que corresponde a 46.780 pessoas, possuem uma propriedade com 11 a 20 hectares e proprietários com 21 a 50 hectares, somam 17. 760. Apenas 1,1 %, ou apenas 1.980 são proprietários de mais de 50 hectares.

Fumicultura Sul-brasileira e os Minifúndios Distribuição Fundiária 2010/11		
Hectares	Famílias	%
0	47.060	25,2
De 1 a 10	66.370	35,5
De 11 a 20	46.780	25,0
De 21 a 30	17.760	9,5
De 31 a 50	6.860	3,7
Mais de 50	1.980	1,1
Total	186.810	100

Tabela 5 – Fumicultura Sul-brasileira e os Minifúndios – Distribuição Fundiária
Fonte: AFUBRA.

Segundo o Departamento de Estudos Socioeconômicos Rurais - DESER (2009), outro grave problema a ser enfrentado, no trabalho dos agricultores na cultura do tabaco, são as doenças. Os agricultores jovens, adultos e inclusive as crianças sofrem com a doença da folha verde, que decorre da intoxicação da nicotina exalada da folha do tabaco. Os sintomas dessa doença caracterizam-se por tonturas, dores de cabeça, náuseas, dores musculares, doenças respiratórias.

Está mais do que comprovado que a produção de fumo, tanto pelo uso intenso de agrotóxicos quanto pela liberação da nicotina nas folhas verdes de tabaco, especialmente nos períodos de colheita, são as maiores causas de mortes e doenças no meio rural. Diversos tipos de câncer, intoxicações, alergias e problemas de ordem emocional, como a depressão e o suicídio, estão diretamente associados à produção de fumo. (DESER, 2009).

O uso abusivo dos agrotóxicos é outra causa de graves doenças, entre elas a depressão, que pode levar ao suicídio, doenças neurológicas, inclusive em crianças em idade escolar, e, outras doenças respiratórias e alergias.

No quadro abaixo, podemos observar alguns dos sinais e sintomas dos graves problemas de saúde aos quais os agricultores estão expostos no trabalho na lavoura do tabaco.

Sinais e Sintomas de Intoxicação Aguda por Agrotóxico e/ou Nicotina (doença da folha verde)	
Sinais e Sintomas	Principal Motivo Relacionado
Sistema Respiratório	
Alergias respiratórias	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Falta de ar	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Tosse	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Rinite	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Sinusite	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Asma	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Dor no peito	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Bronquite	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Excessiva secreção bronquial	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Rinorréia	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Broncoespasmo	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Dispnéia	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Broncoconstricção	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Bradipnéia	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Derme	
Alergias de pele	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Urticária	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Sistema Cardiovascular	
Taquicardia	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Hipertensão	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Palidez	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Hipotensão	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Sistema Circulatório	
Formigamento	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Sistema Gastrointestinal	
Dores de estômago	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Vômito	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Náuseas	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Azia	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Cólica	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Tenesmo	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Incontinência fecal	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Edema e espasmo	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Sistema Nervoso	
Dores de cabeça	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Nervosismo	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Depressão	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Tristeza	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Problemas de concentração e memória	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Sudorese	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Dificuldade de dormir	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Tontura	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Sonolência	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico

Letargia	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Fadiga	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Confusão mental	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Convulsões	Intoxicação por agrotóxico anticolinesterástico
Outros	
Febre	GTS
Calafrios	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Visão embaçada	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico
Lacrimar constante	Intoxicação por nicotina e/ou Agrotóxico

Tabela 6- Sinais e Sintomas de Intoxicação Aguda por Agrotóxico e/ou Nicotina (doença da folha verde)
Fonte: Área de vigilância do câncer relacionada ao trabalho e ambiente - INCA.

Conforme os dados sobre o trabalho infantil divulgado pelo Ministério Público do Trabalho e pela FETRAF-SUL, nos estados do Sul, existem aproximadamente 150 mil crianças e adolescentes trabalhando na fumicultura. Esse número é atribuído às metas de produção vinculadas aos contratos que os agricultores têm que cumprir e aos baixos preços pagos pela produção, o que impede a contratação de terceiros, assim todos acaba por participar da produção, inclusive as crianças. (DESER, 2009)

Uma pesquisa realizada pelo NUPES/UNISC para a AFUBRA aponta que a média de escolaridade dos fumicultores é a 7ª série³⁷, ou seja, 89,9% dos trabalhadores não têm o ensino fundamental completo, 1,2% não completaram o ensino médio e apenas 2,1% desses trabalhadores concluíram o ensino médio. A escolaridade dos fumicultores espelha as desigualdades de acesso e de permanência na escola desses trabalhadores.

Fumicultor Sul-brasileiro Frequência Escolar	
Escolaridade	%
Analfabeto	0,5
Fundamental incompleto	89,9
Fundamental	6,0
Médio incompleto	1,2
Médio	2,1
Superior incompleto	0,3
Superior	0,0
Total	100,00

Tabela 7 – Fumicultor Sul-Brasileiro. Frequência Escolar
Fonte: AFUBRA

³⁷ Na época era o termo utilizado pela LDB 5692/71. Corresponde hoje ao Ensino Fundamental incompleto (8º ano).

3.3 O TABAGISMO

O tabagismo, um problema de saúde pública, é considerado uma doença crônica grave, causada pela dependência química da nicotina, estando, por isso, inserido na Classificação Internacional de Doenças³⁸ (CID10) da Organização Mundial da Saúde³⁹ (OMS). Além da nicotina, o cigarro possui mais de quatro mil substâncias que afetam não só a saúde dos fumantes, mas também a das pessoas que estão expostas à fumaça do cigarro e de seus derivados, o que amplia a abrangência desse problema de saúde pública.

O uso do tabaco causa uma série de doenças, tornando-se a principal causa de mortes de seus usuários. A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima um total de 1,3 bilhões de fumantes no mundo, sendo que a idade média de iniciação ocorre aos 15 anos. Um em cada dois fumantes regulares morre precocemente de doenças graves e fatais relacionadas com o uso do tabaco.

De acordo com os dados do Instituto Nacional do Câncer⁴⁰ (INCA), o consumo de derivados do tabaco causa cerca de 50 doenças: câncer, doenças cardiovasculares, doenças respiratórias, distúrbios gastrointestinais, cegueira, risco de osteoporose e muitas outras, reduzindo a capacidade física de seus usuários. O câncer e as doenças cardiovasculares são as principais causas das duzentas (200) mil mortes/ano no Brasil. Isso equivale a 23 mortes/hora no mundo todo, são mais de cinco (5) milhões/ano. Se não houver uma redução no consumo de tabaco, o número de mortes poderá chegar a 10 milhões em 2030, dos quais 70% ocorreram em países em desenvolvimento, em decorrência de outros problemas básicos de saúde. A projeção também indica que a maior parte desses óbitos será em pessoas com idade produtiva, entre 35 a 69 anos.

³⁸ CID-10 - A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (também conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10) é publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde. A CID 10 fornece códigos relativos à classificação de doenças e de uma grande variedade de sinais, sintomas, aspectos anormais, queixas, circunstâncias sociais e causas externas para ferimentos ou doenças. A cada estado de saúde é atribuída uma categoria única à qual corresponde um código CID 10.

³⁹ Organização Mundial da Saúde (OMS) é uma agência especializada em saúde, fundada em 7 de abril de 1948 e subordinada à Organização das Nações Unidas. Sua sede é em Genebra, na Suíça.

⁴⁰ O Instituto Nacional de Câncer (INCA) é o órgão auxiliar do Ministério da Saúde no desenvolvimento e coordenação das ações integradas para a prevenção e o controle do câncer no Brasil. Essas ações compreendem a assistência médico-hospitalar, prestada direta e gratuitamente aos pacientes com câncer como parte dos serviços oferecidos pelo Sistema Único de Saúde, atua em áreas estratégicas, como prevenção e detecção precoce, na formação de profissionais especializados, desenvolvimento da pesquisa e geração de informação epidemiológica.

Os gastos por parte dos governos e da sociedade, conforme o Banco Mundial⁴¹, em decorrência do tabagismo, chegam a US\$ 200 bilhões anuais. Nesse valor, estão os gastos com tratamento de doenças relacionadas ao uso do tabaco, mortes prematuras de pessoas em idade produtiva, aposentadorias precoces, faltas ao trabalho em consequência de doenças ligadas ao tabagismo. As políticas de prevenção são as de maior custo, representando um importante componente da economia de um país no que se refere à manutenção da saúde da população.

A globalização da economia contribuiu para a expansão estratégica das grandes companhias transnacionais do tabaco no mercado econômico dos países em desenvolvimento. A liberalização do comércio global intensificou o consumo de cigarros, que passou a ser maior nas populações mais pobres, com menor acesso às informações, à educação e à saúde, agravando a fome e a pobreza.

Graças ao capital acumulado e às estratégias de marketing, as grandes corporações transnacionais seguem fortalecidas vencendo fronteiras, influenciando e retardando as ações para redução do consumo de seus produtos, garantindo, assim, que a cada dia 100.000 jovens comecem a fumar em todo o planeta, sendo que 80% desses jovens vivem em países pobres (Brasil, 2004). Segundo o Ministério da Saúde: “De forma diferente ao que acontece com a maioria dos problemas de saúde pública, o tabagismo conta com um importante ‘fator causa’ ligado a um negócio: o de vender produtos de tabaco que causam dependência.” (BRASIL, 2004, p. 01).

3.4 A CONVENÇÃO-QUADRO PARA O CONTROLE DO TABACO

Reconhecendo que o tabaco tornou-se um problema global, em que o uso desse produto pode causar prejuízos à saúde podendo levar até 50% de seus consumidores à morte e que esse consumo contribui para o empobrecimento das populações como exposto anteriormente, em 1999, os países membros da Organização das Nações Unidas⁴² propuseram

⁴¹ Banco Mundial é um termo usado para descrever uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos alavancados para os países em desenvolvimento para os programas de capital. O Banco Mundial tem como objetivo declarado reduzir a pobreza.

⁴² Organização das Nações Unidas é uma instituição internacional formada por 192 Estados soberanos, fundada após a 2ª Guerra Mundial para manter a paz e a segurança no mundo, fomentar relações cordiais entre as nações, promover progresso social, melhores padrões de vida e direitos humanos. Os membros são unidos em torno da Carta da ONU, um tratado internacional que enuncia os direitos e deveres dos membros da comunidade internacional.

o primeiro tratado internacional de saúde pública: a Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco.

Durante quatro anos (1999-2003), os países trabalharam na redação do documento legal que tem por objetivo: “proteger a população mundial e suas gerações futuras das devastadoras consequências do consumo de tabaco”. (Idem, p.16).

Apesar de ser um dos maiores produtores e o maior exportador mundial de fumo, o Brasil foi eleito para presidir todo o processo de negociação da Convenção.

Através do Decreto Presidencial nº 3.136, de 13 de agosto de 1999, o Brasil criou a Comissão Nacional para a preparação da sua participação nas negociações internacionais com vista à elaboração da Convenção-Quadro para o Controle do Uso do Tabaco atendendo à Resolução WHA 52.18 da Organização Mundial da Saúde (OMS).

O tratado foi adotado por consenso na 56ª Assembleia Mundial de Saúde, em 16 de junho de 2003. O Brasil, apesar de ter presidido o processo de elaboração do tratado internacional, levou dois anos para ratificar o tratado, após um período de muito debate e movimento de resistência por parte da indústria fumageira. Em 2005, pelo Decreto Legislativo nº 1.012, de 2005, finalmente o Senado aprova o texto assinado em 2003 para cumprir as obrigações da convenção. Esse foi o tratado da ONU que mais rapidamente ganhou a adesão. Através do Decreto Presidencial nº 5658, de 02 de janeiro de 2006, o governo brasileiro promulgou a Convenção-Quadro sobre Controle do Uso do Tabaco, adotada pelos países membros da Organização Mundial de Saúde em 21 de maio de 2003 e assinada pelo Brasil em 16 de junho de 2003.

O Brasil, pela posição que ocupa de liderança no ranking mundial na exportação e produção de tabaco, com certeza sentirá os efeitos dessa redução na demanda mundial, devendo preparar-se para lidar com essa nova realidade. Os três maiores produtores de fumo do mundo, China, Brasil e Índia, ratificaram a Convenção. Assim como, também, já o fizeram os maiores importadores desses produtos: Alemanha, África do Sul, Filipinas, Japão, Reino Unido.

A convenção não proíbe a produção de fumo, mas nos artigos 4, 17 e 26 “[...] reconhece o impacto que a redução do consumo trará a longo prazo sobre a demanda de produção e se preocupa com a busca de alternativas economicamente viáveis principalmente para o elo mais frágil da cadeia produtiva, os fumicultores.” (INCA, 2004, p.21).

Art. 4 *Princípios Norteadores* [...] 6. Devem ser reconhecidos e abordados, no contexto das estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável, a importância da assistência técnica e financeira para auxiliar a transição econômica dos produtores

agrícolas e trabalhadores cujos meios de vida sejam gravemente afetados em decorrência dos programas de controle do tabaco, nas Partes que sejam países em desenvolvimento, e nas que tenham economias em transição.

Art. 17 *Apoio a atividades alternativas economicamente viáveis*. As Partes, em cooperação entre si e com as organizações intergovernamentais internacionais e regionais competentes promoverão, conforme proceda, alternativas economicamente viáveis para os trabalhadores, os cultivadores e, eventualmente, os varejistas de pequeno porte.

Art. 26 *Recursos Financeiros* [...] 3. As Partes promoverão, quando aplicável, a utilização de canais bilaterais, regionais, sub-regionais e outros canais multilaterais para financiar a elaboração e o fortalecimento de programas multisetoriais integrais de controle do tabaco, das Partes que sejam países em desenvolvimento ou que tenham economias em transição. Devem ser abordados e apoiados, portanto, no contexto de estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável, alternativas economicamente viáveis à produção do tabaco, inclusive culturas alternativas.

A redução do consumo global do tabaco pode afetar a estabilidade econômica de quem depende do cultivo ou do comércio desses produtos, em virtude disso, está prevista a busca de alternativas economicamente viáveis ao fumo.

A indústria do tabaco reage distorcendo os objetivos da convenção, muitas vezes, até criando uma hostilidade por parte dos agricultores em relação à adesão do Brasil à Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco. Ao contrário do que a indústria fumageira prega, o tratado internacional não proíbe a produção do tabaco, nem pretende extinguir essa cultura, mas sim propõe a mobilização de recursos para apoiar alternativas viáveis para a diversificação da cultura do fumo, também é verdadeiro que, para além da Convenção-Quadro, os trabalhadores da agricultura familiar da cultura do tabaco precisam buscar alternativas a essa monocultura .

Algumas das principais medidas da Convenção-Quadro, segundo o Instituto Nacional do Câncer (INCA) são:

Medidas para reduzir a demanda do tabaco

- Aplicação de políticas tributárias e de preços com vistas à redução do consumo;
- Proteção contra a exposição à fumaça do tabaco em ambientes fechados;
- Regulamentação das análises e das mensurações dos conteúdos e emissões dos produtos derivados do tabaco;
- Obrigatoriedade da divulgação da informação relativa aos produtos do tabaco;
- Regulamentação das embalagens de produtos de tabaco: tornar obrigatória a inclusão de mensagens de advertências sanitárias, recomendando o uso de imagens em todas as embalagens de produtos de tabaco;
- Desenvolvimento de programas de educação e conscientização sobre os malefícios causados pelo tabaco;

- Proibição de publicidade, promoção e patrocínio;
- Criação e implementação de programas de tratamento da dependência da nicotina.

Medidas para reduzir a oferta de produtos do tabaco

- Eliminação do contrabando;
- Restrição ao acesso dos jovens ao tabaco;
- Substituição da cultura do tabaco;
- Restrição ao apoio e aos subsídios relativos à produção e à manufatura de tabaco.

Medidas para proteger o meio ambiente

- Proteção da saúde das pessoas e do meio ambiente.

Medidas relacionadas às questões de responsabilidade civil

- Inclusão das questões de responsabilidade civil e penal nas políticas de controle do tabaco, bem como estabelecimento das bases para a cooperação judicial nessa área.

Medidas relacionadas à cooperação técnica, científica e intercâmbio de informação

- Elaboração de pesquisas nacionais relacionadas ao tabaco e seu impacto sobre a saúde pública;
- Coordenação de programas de pesquisas regionais e internacionais;
- Estabelecimento de programas de vigilância do tabaco;
- Apresentação de relatórios sobre a implementação da Convenção;
- Estabelecimento das bases para a cooperação nas áreas jurídica, científica e técnica.

4 TRABALHO⁴³ E EDUCAÇÃO: DIREITOS SOCIAIS

Aprender a ler e a escrever deveria ser uma oportunidade para que o homem saiba qual é o significado verdadeiro de “falar a palavra”, um ato humano que implica reflexão e ação. Deveriam ser considerados como direito humano primordial e não privilégio de poucos. Falar uma palavra não é um ato verdadeiro se não está ao mesmo tempo associado com o direito de “expressar a si mesmo”, “expressão do mundo”, criando e recriando, decidindo, elegendo e, finalmente, participando do processo histórico da sociedade. (FREIRE, 1975 d, p. 30 apud MIZUKAMI, 2003, p. 98).

No tempo em que estamos não é fácil construir a consciência e a legitimação de direitos. E muito menos nesse campo da qualificação tão próximo do mercado. A construção dos direitos é uma construção histórica, complexa, seja o direito à vida, seja o direito à educação básica, à qualificação, à saúde ou o direito de igualdade da mulher em relação ao homem, do negro, da negra em relação ao branco, à branca. Do ponto de vista político esse deve ser o foco da luta. (ARROYO, 2000, p. 74).

As duas citações, de Freire e Arroyo, revelam o embate histórico da conquista do direito, no Brasil, à educação e à formação e/ou qualificação profissional do cidadão/cidadã, trabalhador/trabalhadora, do jovem/da jovem e das crianças.

As relações entre trabalho e educação, profissionalização e escola, são determinadas por uma complexa construção e reconstrução entre as diferentes esferas da sociedade. Essas relações espelham as ligações entre as estruturas, entre os processos e os interesses dos sujeitos envolvidos.

Assim, por muito tempo, a educação escolar esteve voltada para as classes sociais com melhores condições, na qual a escolaridade indicava ascensão social, já a formação para o trabalho, por muito tempo, esteve baseada no trabalho manual aprendido na própria dinâmica do trabalho (MANFREDI, 2002).

Nessa perspectiva, Saviani (2007) reafirma que essa dualidade vem sendo construída no percurso histórico e social:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho. (p. 155).

⁴³ Compreendo o trabalho segundo o pressuposto de sua centralidade na vida do ser humano “enquanto práxis humana, material e não-material, que constitui o trabalho como princípio educativo – e que portanto não se encerra na produção de mercadorias.” (TREIN; CIAVATTA, 2003, p. 134).

As barreiras que, até hoje, se impõem na garantia aos direitos sociais do trabalho e da educação, decorrem do processo histórico de nossa sociedade e das relações sociais que foram estabelecidas em seu interior: “[...] nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre produção e escola.” (Idem, p. 157).

No Brasil, o projeto capitalista de sociedade foi sendo construído com base nessas relações de poder, de propriedade e de privilégios. Soma-se a tudo isso a dependência e a subordinação ao capital internacional e aos interesses dos grandes centros hegemônicos do capital mundial.

As relações de poder, de acumulação e concentração de propriedade atravessam a história e assumem novas formas, deixando ao longo do tempo as marcas da exclusão, da subalternidade, da violência e das profundas desigualdades sociais: “O resultado deste sistema é a produção da indigência, da miséria e da violência social.” (FRIGOTTO, 2005, p. 08). Para o mesmo autor: “A sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela, não só precisa da efetiva universalização da educação básica como a mantém diferenciada e dual.” (Id., 2007, p.253).

Essas heranças da colonização, da escravidão e das desigualdades tornam-se visíveis, quando direcionamos nosso olhar para as populações mais pobres. Muitas pessoas, privadas de seus direitos, tiveram sua força de trabalho utilizada para a constituição e a concentração de riquezas em favor de uma minoria, o que caracteriza, até hoje, uma sociedade na qual não há uma justa distribuição de renda, seguida da discriminação, na qual a ausência da escolarização é uma justificativa para as funções desqualificadas no mercado de trabalho, reafirmando que:

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada a execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representante de classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 159).

A educação profissional e a educação de jovens e adultos inserem-se neste contexto, no qual, por muito tempo, a educação escolar foi considerada desnecessária para a maioria dos trabalhadores. Essa dualidade histórica e social marcou por muito tempo as questões da escolaridade no Brasil, impedindo as populações mais pobres de conquistarem o seu direito ao

trabalho, à elevação da escolaridade e à formação profissional, mesmo que o acesso ao saber seja indispensável para a vida cidadã e para o exercício do trabalho no mundo contemporâneo, pois “[...] nem sempre o direito à educação esteve resguardado.” (PAIVA, 2006, p. 30).

Assim, a igualdade, a desigualdade e o poder continuam a ter relação direta ou indireta com a apropriação do saber e do conhecimento, atrelados à condição social, nesse caso a formação e a qualificação dos trabalhadores colocam-se como um direito do capital desvinculadas da elevação da escolaridade. Sobre este aspecto, Arroyo (2000) considera que, no Brasil, não existe a cultura nem à consciência do direito do trabalhador/trabalhadora à escolaridade, à formação ou qualificação profissional: “Na sociedade brasileira os direitos estão muito condicionados pelo mercado.” (p.73).

Corroborando também com essa ideia, Paiva sintetiza:

A questão do “*direito a*” emerge em um conjunto de oposições existentes em práticas sociais a que alguns têm acesso e outros não, tanto configurando a negação de participar dessas práticas, quanto configurando o privilégio de alguns de poder participar dessas mesmas práticas: alfabetizado – não alfabetizado; escolarizado – não escolarizado; leitor – não leitor; incluído – excluído; e, ainda, os conceitos de analfabetos – analfabetos funcionais; desescolarizados; e não-incluídos, todos eles refletem a situação de sujeitos segundo as condições de acesso a alguns direitos – sociais, nesses casos – caros ao exercício da cidadania. (2006, p.28).

Desses processos de exclusão contínuos resulta um enorme número de pessoas, em sua maioria das camadas mais pobres, sem alternativas frente a uma sociedade de rápidas e constantes transformações. Nessa situação, esses brasileiros acabam por fazer parte das estatísticas de desempregados, do trabalho precário, da miséria, dos subempregos.

Para mudar essa realidade educacional, em nosso país, torna-se necessário o reconhecimento da desumanização como realidade histórica, em que a luta pela humanização só “[...] é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.” (FREIRE, 2008, p. 32).

Presente nesse contexto encontra-se a *desumanização como realidade histórica* referida por Freire (Idem, grifo meu), na qual as pessoas tornam-se culpadas pelo seu fracasso, por falta de oportunidades concretas, em consequência das desigualdades sociais e educacionais, como bem destaca Paiva (2006), esses jovens, adultos trabalhadores e trabalhadoras “[...] carregam o peso da impossibilidade da escola pela insuficiência de vagas, mas há um enorme contingente de *jovens* sobre o qual pesa a não-permanência, o insucesso, a chamada *evasão* e a inconclusão, irmã diletta do *fracasso escolar*” (p.33, Grifo da autora)

Essas desigualdades se justificam quando esses processos, tanto de trabalho quanto educacional, acabam por cumprir o papel de manter essas estruturas, resultando na crescente dualidade entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o saber, aumentando ainda mais a dívida, em nosso país, com o direito constitucional ao trabalho e à educação para todos os cidadãos:

[...] construiu-se a representação social de que os níveis hierárquicos de qualificação legitimam e justificam a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, e que os níveis hierárquicos de escolaridade estão social e historicamente associados a essa separação. (MANFREDI, 2006, p. 15).

Porém, não basta superar o histórico dualismo educacional “[...] para os pobres ensinar a fazer e para os ricos ensinar a pensar. Na sociedade brasileira, nem o rico foi ensinado a pensar, nem o pobre foi ensinado a fazer. Antes fosse isso. Teríamos uma elite pensante e uma grande massa capaz de fazer, competente no que faz.” (ARROYO, 2000, p. 78).

Assim, nessa lógica, o Brasil tem se caracterizado como um país composto por dois traços muito distintos, nos quais, por um lado estão as grandes desigualdades sociais e de outro lado uma alta concentração de renda.

Dados do IBGE (2011) apontam que 8,5% da população, ou seja, 16, 2 milhões de pessoas estão abaixo da linha de pobreza, as quais representam 5,4% da população urbana, e, na sua maioria, 25,5% da população rural. Ainda desses, 4,8 milhões não têm nenhuma renda e 11,4 milhões têm renda per capita de até R\$ 70,00.

As desigualdades não ficam restritas a direito ao emprego, a uma renda digna, mas, se estendem também para área da educação, ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar da população de baixa renda.

Os resultados do Censo 2010, sobre os índices de analfabetismo no Brasil, indicam que 9,6% da população, no Brasil, acima de 15 anos, não sabem ler e nem escrever, o que representa em torno de 14 milhões de pessoas. Também, nesse caso, a maior parte das pessoas, 23,2%, está em regiões rurais e 7, 3% nas regiões metropolitanas. (IBGE, 2010).

A Pesquisa de Amostragem de Domicílio (PNAD) de 2009 revelou que somente 50,90% da população entre 15 a 17 anos estão no ensino médio.

No documento final da CONAE (2010, p.64), consta que apenas pouco mais de 30% da população entre 18 a 24 anos estudam e, entre esses, 71% ainda estavam no ensino fundamental, o que indica que a defasagem idade-série ainda continua sendo um dos grandes problemas da educação básica no Brasil.

Pochmann (2010) revela que o gargalo do acesso ao ensino superior para a população pobre e/ou trabalhadora torna-se ainda maior, sendo que:

No Brasil de hoje, menos de 13% do segmento etário de 18 a 24 anos encontra-se matriculado no ensino superior e a partir do ingresso no mercado de trabalho, em geral, as possibilidades de continuar estudando pertencem fundamentalmente à elite branca. Para os 20% mais ricos, a escolaridade média supera os 10 anos, enquanto os 20% mais pobres mal chegam a 5 anos. Na condição de negro nem isso ocorre. (p. 173).

O conjunto dessas situações e os dados indicam que:

[...] esta dualidade não se dá apenas na divisão entre educação profissional e básica. Ela é socialmente referida, tanto ao se observar a persistência da dualidade entre estudo e trabalho, como a existente nas trajetórias escolares contínuas e descontínuas. (FRANZOI et. al, 2008, 04).

As negações dos direitos sociais, como trabalho e educação, ao longo de nossa história, demonstram a insuficiências e a fragilidade das políticas públicas em nosso país, isso sem falar nos demais direitos essenciais à vida assegurados na Constituição 1988:

Art. 6º São direitos sociais *a educação*, a saúde, a alimentação, *o trabalho*, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010, grifo meu).

Para Arroyo, “[...] o direito não se afirma de cima para baixo. Ele se afirma a partir da luta social pelo direito, que posteriormente pode transformar-se em lei ou políticas efetivas garantidoras do direito já consubstanciado na sociedade.” (2000, p.73). Assim, nesse contexto, Paiva conclui “[...] em inúmeros momentos a sociedade civil assume um protagonismo essencial na conquista de direitos.” (2006, p. 30).

A educação e o trabalho como direitos sociais devem ser garantidos pelo Estado aos homens, mulheres, crianças, jovens e adultos: “A educação é direito social inalienável e cabe ao **Estado** sua oferta. Assim, o Estado deve organizar-se para garantir o cumprimento desse direito.” (Brasil, 2010, p. 20. grifo do autor). Mas, o que se pode observar, em nosso país, é que esses direitos só avançaram a partir das pressões sociais forjadas na luta pela cidadania.

A integração da escola ao mundo do trabalho está prevista nas Diretrizes Nacionais da Educação, Lei 9394/96, Artigo 1º, parágrafo segundo, no qual: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996.). Contrária a essa diretriz o primeiro Decreto 2.208/97, que regulamentava a oferta da Educação Profissional na nova LDB, oficializava a separação obrigatória da educação básica da formação profissional,

reafirmando a dualidade, tema esse amplamente já abordado entre as questões que envolvem a educação e o trabalho.

Contudo, desde a promulgação do referido Decreto, foram muitas as manifestações e posições contrárias a este, incluindo o meio acadêmico através de professores e pesquisadores, associações de pesquisa científica, instituições de ensino, movimentos sociais e sindicais. O conflito estava entre os que defendiam uma educação entendida como apropriação da cultura humana produzida historicamente de forma pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independente da classe socioeconômica, etnia e ou raça, e os que defendiam a necessidade do governo em diminuir gastos, dividindo assim sua atuação na oferta de educação com a iniciativa privada, com foco no mercado de trabalho e/ou preparação para o vestibular. Com isso: “Reconhecemos aí, de imediato, uma disputa entre os setores que desde a Constituição de 1988 aglutinaram-se em torno da ideia de uma formação integral dos trabalhadores, de um lado, e de outro os interesses empresariais, e sua lógica de produtividade.” (FRANZOI, 2009, p. 07).

Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e lucro sobre a qual Frigotto (2007) destaca que a universalização do ensino médio, para o tipo de opção de projeto societário associado e dependente ao grande capital e com a hegemonia do capital financeiro, não se coloca como necessidade real a este projeto. Isso nos permite entender não só a parca expansão do ensino médio, mas também o dualismo reiterado de diferentes formas.

Nas últimas décadas, acompanhamos muitos esforços para superar essas dualidades: educação básica dissociada da formação profissional, ensino público e ensino privado, entre outras. A partir dessas tensões algumas mudanças nas políticas públicas na educação e na formação dos trabalhadores⁴⁴ foram efetivadas. Uma dessas mudanças foi a promulgação de um novo Decreto 5.154/04, revogando o Decreto 2.208/97.

Apesar das controvérsias⁴⁵ desse novo Decreto, ele trouxe à possibilidade da integração da educação básica com a formação profissional. Tem-se a consciência de que por si só esse novo Decreto não poderá resolver todas as questões que envolvem essa dualidade, mas com certeza é um ponto importante para a retomada de um novo horizonte e para a implantação de novas políticas públicas de educação.

⁴⁴ Refiro-me neste estudo somente às políticas de educação profissional do trabalhador por este estar ligado ao escopo da pesquisa.

⁴⁵ Para aprofundar à questão ler o artigo “A gênese do Decreto n. 5.154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita” (FRIGOTTO ; CIAVATTA; RAMOS, 2005, 21-56) In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.

Outra iniciativa foi na área das políticas públicas, houve um forte investimento para o financiamento da expansão das redes de educação profissional federal e estadual⁴⁶ e a ampliação do número de vagas para educação profissional.

Sobre as mudanças nas políticas educacionais, Fischer e Franzoi (2009) destacam o avanço do direito à educação profissional a partir da luta dos trabalhadores através de seus representantes de classe, movimentos sociais e da comunidade acadêmica na defesa da integração da educação básica com a formação profissional:

Ainda que com muitos limites e desacertos de toda ordem, é inegável que a educação profissional, como direito, ganha lugar de destaque no conjunto das políticas públicas do atual governo federal. Eleito com forte base nos movimentos sociais em 2002, ao tomar posse, o governo de Lula buscou incorporar aos debates que vinham aglutinando esses movimentos e setores progressistas da comunidade acadêmica. [...] o governo Lula orienta-se no sentido de dar um novo rumo à educação profissional, recolocando as posições assumidas por esses setores desde as primeiras discussões sobre a LDB. (p. 39).

Embora se considere que está universalizada a oferta da educação básica, não se conseguiu garantir ainda a permanência e o sucesso escolar de todos que ingressam na escola. Esses jovens e adultos, que não tiveram acesso e/ou com trajetórias escolares interrompidas, irão constituir o público que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deverá acolher.

No entanto, no Brasil, a oferta da EJA e da educação profissional, têm se caracterizado em ações fragmentadas, descontínuas, ligadas a vários propósitos através de programas aligeirados de alfabetização e/ou qualificação para o trabalho, na maioria das vezes não assegurando os direitos estabelecidos na Constituição de 1988. (Brasil, 2009).

Diante dessa realidade, tornava-se necessário discutir e propor meios para garantir o acesso e a permanência na escola e à formação profissional, restaurando assim a todos o direito a uma educação pública e de qualidade.

Na busca de uma proposta que ampliasse os horizontes das ações na EJA, em 2005, o Governo Federal, através do Decreto 5.478/05, lançou o *Programa de Integração da*

⁴⁶ O ensino médio integrado é uma das prioridades do governo federal, expressa também no âmbito do Projeto Brasil Profissionalizado, o qual dispõe de 900 milhões de reais para aumentar a oferta de vagas de educação profissional nos estados e municípios nos próximos quatro anos. O recurso propicia a ampliação ou a reforma de escolas públicas de ensino médio e profissional, aquisição de mobiliário, equipamentos, laboratórios e acervo bibliográfico, na oferta de matrículas de ensino médio integrado ou de Ensino Médio integrado à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A Secretaria Estadual do RS, através da Superintendência da Educação Profissional (SUEPRO), aderiu ao Programa Brasil Profissionalizado na oferta de cursos PROEJA em 19 escolas técnicas estaduais. (FRANZOI et al. 2008, p. 8)

Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O PROEJA surge com a proposta de inclusão de pessoas excluídas socialmente, e tem como público prioritário aqueles/aquelas que de uma forma ou de outra estiveram à margem do sistema educacional, entre os quais estão os/as negros/as/, os/as quilombolas, as mulheres, os/as indígenas, os/as camponeses/as, os/as ribeirinhos/as, os/as pescadores/as, os/as jovens, os/as idosos/as, os/as desempregados/as, os/as trabalhadores/as informais, que são homens e mulheres “[...] representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.” (MOURA, 2006, p. 06).

Porém, o Decreto 5.478/05 trazia alguns limitadores, entre esses, a implantação do PROEJA prevista exclusivamente para a rede federal voltada ao ensino médio, não contemplando o ensino fundamental, fixava a carga horária máxima para os cursos de técnicos de nível médio, entre outras questões, sendo substituído por um novo Decreto 5.840/06.

Esse último Decreto contempla importantes alterações: amplia a abrangência do programa incluindo o ensino fundamental, estendendo o programa para os sistemas de ensino municipais, estaduais e Sistema “S”⁴⁷, passando a denominar-se *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: PROEJA* (Brasil, 2009).

Como já foi referido anteriormente, é considerável o número de jovens e adultos com baixa renda e escolaridade. Para eles a integração do ensino médio com a formação profissional pode representar uma nova chance de voltarem à escola para conquistar, além da elevação de sua escolaridade, uma formação profissional com expectativas de ingresso no ensino superior: “[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de

⁴⁷ Sistema S é composto por organizações e instituições todas referentes ao setor produtivo, tais como SENAI, SENAC, SESC, SESI, SENAT, SEST, SEBRAE, SENAR, SESCOOP. O financiamento dessas instituições através das contribuições que incidem sobre a folha de salários das empresas pertencentes à categoria correspondente, sendo descontadas regularmente e repassadas às entidades com o objetivo de financiar atividades que visem à educação, à formação e aperfeiçoamento profissional, assim como à melhoria do bem estar social nas áreas de saúde e lazer dos trabalhadores.

formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade’ (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43).

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjuntamente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino [...] (Idem p. 44).

Em 2008, a Lei Federal 11.741/08 alterou alguns artigos da LDB 9.494/06, entre outros o Artigo 37, parágrafo terceiro, que passou a possibilitar a articulação da EJA com educação profissional, sendo assim possível reconhecer o PROEJA como desdobramento de uma política pública e não mais como política de governo. (FRANZOI et al., 2010).

Enfim, o PROEJA tem:

As origens históricas da EJA e da Educação Profissional no Brasil e, como causa e/ou consequência de tais trajetórias, a valorização da escola, sendo tal origem desencadeadora de motivações à formulação do PROEJA, enquanto experiência educativa inédita e aleatória, anunciando-se aí um campo de possibilidades. (SANTOS, 2008, p. 3).

A Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos inscrevem-se em tensas relações entre trabalho, emprego, escola e profissão “[...] onde a ordem e a desordem se entrecruzam [...]” (BALANDIER, 1997, p.62), em um tempo de mudança, de movimento e de incerteza em que se almeja um novo começo ou a chegada da história desejada.

Essa política pública de elevação da escolaridade integrada à formação profissional para os jovens e adultos têm como principal objetivo não só garantir os seus direitos, mas também de contribuir para que esses trabalhadores e trabalhadoras tornem-se capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para a construção de uma nova sociedade com interesses sociais e coletivos. (Brasil, 2007)

A proposta do PROEJA para muitos representa uma esperança, para outros uma utopia, ou seja, algo desejado para a solução de um problema, mas que não chegará a se concretizar. O desafio está justamente na consciência das contradições que se colocam em oposição aos interesses das classes populares e a transformação dessa sociedade, na qual “[...] não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação das camadas dominadas (e, no nosso caso, no que se refere à escola) sem pressão por parte dos interessados.” (PARO, 2002, p. 10).

4.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. (SAVIANI, 2007, p.152).

A partir da afirmação de Saviani, o trabalho e a educação são essenciais ao ser humano. A proposta de um currículo que propõe a aproximação da educação profissional com a educação básica deverá romper com a hegemonia do discurso da preparação dos trabalhadores/trabalhadoras para ocupar um emprego no mercado de trabalho, e assumir um caráter de formação integral.

A principal ideia a permear esta proposta de integração é a de superar o paradigma da escola que forma “[...] para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.” (RAMOS, 2005, p. 106). Em consequência, deverá também, ser superada a ideia da divisão entre o sujeito que pensa e o sujeito que executa tarefas, para isso: “É preciso, então, construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana.” (Idem, 2008, p. 06).

Para isso, será necessário transpor o modelo de educação escolar, na qual a aprendizagem se dá através de processos pedagógicos baseados na simples narração, memorização e/ou reprodução de conhecimentos, e, assim superar a fragmentação, a segmentação das disciplinas, dos conteúdos e da prática culturalmente enraizada nesses espaços escolares, que reafirmam a histórica dualidade entre a teoria e prática.

Segundo o documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007) e Documento Base PROEJA Educação Profissional Ensino Médio (2009) a concepção de currículo integrado parte da visão do ser humano integral, capaz de atuar com a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade, na qual faz parte e na (re) construção de sua própria história.

Nessa perspectiva, a formação integrada propõe que se rompa com a dualidade entre cultura geral e técnica, através da integração do trabalho, da ciência, da técnica, da tecnologia, do humanismo e da cultura geral, consolidando saberes produzidos pela humanidade para a transformação do mundo, a fim de que esses sujeitos tenham “[...] a possibilidade de ler o mundo, no sentido freiriano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da

anterior ao processo formativo”. (BRASIL, 2007, p.36). A formação assume, assim, uma postura humanizadora, que não deverá se restringir a tempos e faixas etárias, mas que se desenvolve ao longo da vida.

Cabe aqui destacar que a escola e a educação profissional não serão capazes de superar sozinhas todas as desigualdades provocadas pelas questões históricas do trabalho e da educação em nosso país. Nesse sentido, Fischer e Franzoi apontam que:

Fruto de condicionamentos sociais maiores, a luta pela superação dessa desigualdade não se encerra no interior da escola. É necessário que esteja articulada a lutas por políticas de emprego, de ciência e tecnologias, que conduzam a outra forma de inserção do país no cenário internacional. [...] que requer da educação uma complexidade de respostas. (2009, p. 39).

Ainda assim, compreendendo a escola como possibilidade de formação humana para a construção de outras relações sociais, Kuenzer aponta que:

[...] é nessa sociedade, com toda a sua carga de exclusão, é nessa escola, que a transformação tem o seu ponto de partida; negar-se a analisá-la e a trabalhar seus espaços contraditórios significa sucumbir sob o peso do capital [...] se a escola quiser formar homens para a transformação que desejamos, deverá prepará-lo para enfrentar essa realidade não para ajustar-se a ela, mas para superá-la, destruindo as condições de exclusão e construindo novas relações sociais, nas quais todos sejam plenamente humanos e humanidade. (2000, p. 354).

Do mesmo modo, Mézaros compreende a educação como uma forma de ultrapassar os obstáculos da realidade, ele acredita que a escola pode oferecer possibilidades concretas de libertação para todos. Isso poderia se dar através de uma superação positiva da alienação, considerando uma tarefa educacional a ser colocada em prática. Ainda assim, segundo Jinkings, Mézaros adverte:

[...] que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento da exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições formais. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais - que praticam e agravam o *apartheid* social -, mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. (2008, p. 11-12).

A possibilidade de mudança está a partir da consciência e do desvelamento dessa realidade. Para Freire (1988), não é possível refletir sobre educação, sem refletir sobre o próprio homem, no qual o processo de educação é sustentado pelo “inacabamento ou inconclusão” desse sujeito.

Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 2008, p. 84).

Essa formação tem como pressuposto a historicidade dos seres humanos e suas relações sociais em um mundo concreto e inconcluso, assim como inconclusos são os homens e mulheres que buscam o saber, ou seja, o “ser mais” segundo a perspectiva apontada por Freire (1988, 2002, 2008).

Assim, existe a compreensão de que o cotidiano da escola de educação profissional pode e deve constituir-se como espaço fundamental para que o aluno trabalhador construa seus conhecimentos, criando e apropriando-se de novas tecnologias, através de uma nova concepção de educação que “*articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica*” (KUENZER, 2000, p. 34, grifo da autora), e nesse sentido também:

Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente é a função da escola; esse aprendizado não se dá espontaneamente pelo contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas pelo aprendizado do trabalho intelectual. As novas demandas de articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito reforçam a necessidade de ampliação crescente das oportunidades de acesso ao conhecimento com qualidade como condição necessária à inserção e à permanência nas relações sociais e produtivas para os que vivem do trabalho. (Id., ABREU; GOMES, 2007, p.472).

Para Ramos (2008), os dois pilares conceituais que devem sustentar a educação integrada são a de uma escola unitária e politécnica⁴⁸:

[...] os dois pilares conceituais de uma educação integrada: 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. É importante destacar que politecnicidade não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas. (p. 03).

Os seres humanos produzem e atuam para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais. Nesse movimento de produção, produzem conhecimentos que modificam a si e ao mundo. Essa produção da existência humana é a própria história do conhecimento mediado pelo trabalho em uma realidade concreta.

⁴⁸ Essa ideia da escola unitária e politécnica é inspirada em Gramsci.

Essa realidade concreta representa uma totalidade que implica na dialética das suas múltiplas relações: “A concepção dialética tem por princípio o movimento de transformação de todas as coisas, de modo que afirma que ‘o ser é e não é ao mesmo tempo’, porque se transforma.” (CIAVATTA, 2005, p. 42).

A totalidade para Kosik (2011) “[...] significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.” (p. 44).

Assim, o mesmo autor ainda complementa que o:

Princípio metodológico da investigação dialética da realidade social é o ponto de vista da totalidade concreta, [...] os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondem e adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio. (Idem, p. 49).

Podemos compreender, então, que a realidade concreta como totalidade é estabelecida pelo conhecimento e análise de suas partes. As relações entre essas partes vão constituir o significado dentro do todo. Assim, o conhecimento não se dá pelo acúmulo de fatos sobre fatos ou de noções sobre noções, mas em um processo de correlações, em um movimento mútuo. Parte e totalidade, análise e síntese, são momentos entrelaçados na construção dos conhecimentos. Então,

[...] o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida, é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados. (KUENZER, 2002, p. 80).

Neste caso complementa, a autora: “O conhecimento de fatos ou fenômenos é o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade concreta.” (p. 82). A autora ainda destaca a relevância de organizar o processo pedagógico, articulando momentos disciplinares (formalização) a momentos inter e/ou transdisciplinares ligados às práticas sociais, culturais, políticas e produtivas, afim de que se compreenda a produção de conhecimento como um movimento no qual “[...] o pensamento transite entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se enuncia.” (idem, 2002, p. 76).

O processo educativo com base na formação humana deve integrar todas as dimensões da vida, visando uma formação omnilateral⁴⁹, compreendida a partir do trabalho em seu duplo sentido: como atividade humana em seu sentido ontológico de práxis humana (trabalho como relação criadora) e de prática econômica de produção enquanto práxis produtiva (formas históricas de servidão, escravidão ou do trabalho moderno assalariado e alienado).

Além disso, compreende-se a ciência como conhecimento apropriado pela humanidade e a cultura como valores de uma sociedade na qual o trabalho enquanto princípio educativo é considerado como elemento fundamental na formação do ser humano, produtor da história e da realidade:

Na formação dos homens, deve-se considerar o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem. É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de produção da existência humana que passam pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultivava a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência. (SAVIANI, 2003, p. 133).

Pelo trabalho se produz conhecimento, cria-se habilidade e forma-se consciência. Em si mesmo, o trabalho tem potencialidade pedagógica, à medida que ajuda as pessoas a perceberem as demais dimensões da vida humana. Enquanto trabalha e produz, o sujeito (trans) forma-se, e, nesse sentido, o trabalho, além de dar sentido à vida em suas múltiplas e históricas necessidades, é o que mantém e o que configura o ser humano. (FRIGOTTO, 2005). Nisso está o princípio educativo do trabalho.

Nesse sentido, compreende-se que uma prática pedagógica significativa decorre da necessidade de uma reflexão sobre o mundo do trabalho, da cultura desse trabalho, das correlações de força existentes, dos saberes construído a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção. Essa reflexão sobre o trabalho como princípio educativo deve constituir-se em um movimento na busca da unidade teoria e prática e, conseqüentemente, na superação da divisão capital/trabalho, o que é uma utopia necessária. (BARACHO et, al, 2006, p. 75).

⁴⁹ O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (JUNIOR, 2008, p. 284).

A pesquisa se constitui como um princípio educativo na formação integral, na medida em que contribui para a construção da autonomia intelectual do ser humano que busca respostas teóricas e práticas para a vida cotidiana. Esta deve permear o cotidiano da escola através de uma educação problematizadora, que desafie a curiosidade do aluno e do professor para a construção e/ou (re) construção dos conhecimentos:

Ela [pesquisa] instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados *pacotes fechados* de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. (BRASIL, 2007, p. 48 grifo dos autores).

Para Freire, através da pesquisa, podemos apropriar o conhecimento existente, assim como, estar aberto ao conhecimento que ainda não existe. “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” (2002, p. 31).

Demo (2003) aponta que, para educar pela pesquisa, é preciso mudar de uma educação de mera instrução e/ou transmissão para uma educação na qual o aluno/aluna seja estimulado/da a pensar e a se apropriar da teoria e da prática, desenvolvendo entre outras capacidades a de: interpretar, analisar, criticar, refletir, buscar soluções, propor alternativas. O que leva o autor a considerar que:

A pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é à base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobre tudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a recomençar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. (p. 16-17).

No currículo integrado, a pesquisa assume esse caráter educativo, que busca uma construção de conhecimentos através de uma ação emancipatória do sujeito, na medida em que propõe um “fazer pedagógico” a partir do questionamento sistemático da realidade. Para Pinto (2005), o ser humano historicamente sempre foi um pesquisador na busca de sua humanização:

O homem tem de pesquisar o mundo onde está para nele produzir condições que lhe permitam sobreviver. São condições de duas espécies. Uma, evidentemente, refere-se à modificação do meio externo para transformá-lo de hostil em favorável. [...] Mas, ao lado dessas alterações exteriores, e acompanhando-as, numa relação dialética de causa e efeito, geram-se modificações interiores na percepção da realidade, pelo ser cada vez mais dotado de razão reflexiva. Surgem ideias gerais

sobre o universo, as propriedades dos corpos e fenômenos, as quais servem progressivamente de instrumentos primordiais para o prosseguimento da ação de descoberta e dos atos inventivos, que revelarão qualidades das coisas até aí ignoradas. Nessa etapa, o homem está plenamente dedicado já à pesquisa científica. (p. 315).

Partindo da concepção de Pinto (2005), os conhecimentos científicos e as conquistas tecnológicas nascem da busca do ser humano em superar as suas carências e necessidades tanto em seu meio natural como social. As origens de tais conhecimentos científicos e/ou tecnológicos estão relacionadas às atividades do homem em sua organização social e na transformação da natureza, o que representa o domínio e o controle dessas mediante sua práxis ao longo da história: “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, o que o faz um ser da práxis.” (FREIRE, 1988, p. 17).

Do ponto de vista da integração do trabalho com a educação, os conhecimentos científicos, a técnica e a tecnologia envolvem os atos, os gestos, interligando todas as ações e as diversas dimensões do homem em sua relação com o trabalho, refletindo o comportamento criativo que objetiva e materializa a subjetividade humana.

Cabe à educação tecnológica promover o ensino-aprendizagem dos conteúdos, métodos e relações necessárias à compreensão, à pesquisa e à aplicação crítica e criativa das bases científicas dos processos e procedimentos técnicos, contextualizando-os, significando-os à luz das necessidades humanas e sociais. Sua especificidade consiste também em ser um dos elementos fundamentais na formação integral e na educação ao longo da vida do indivíduo necessário à sua inserção crítica e criativa no contexto da atualidade, caracterizada por uma vida social e um cotidiano cada vez mais tecnificado. (MACHADO, 2007, p. 51).

Na formação integral dos trabalhadores, os conhecimentos tecnológicos não devem se contrapor à formação humana, não devem se restringir ao trabalho, mas ao contrário, devem estar articulados ao viver cotidiano dos seres humanos e nesse inclusive o trabalho. Conforme Freire (1988), humanismo é um compromisso no sentido de transformação de qualquer situação objetiva que pudesse impedir o ser humano de “ser mais”, nesse contexto ele considerava um erro ver na tecnologia a razão dos males do ser humano moderno:

[...] humanismo e tecnologia não se excluem. Não percebem que o primeiro implica a segunda e vice-versa. Se o meu compromisso é com o homem concreto com a causa da humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. (p. 22).

O pensamento de Freire reforça a necessidade dos espaços de formação profissional estimularem o desenvolvimento e a construção de novas técnicas e tecnologias em conjunto com os trabalhadores, instrumentalizando-os na busca de melhores condições para exercerem suas atividades profissionais de forma mais autônoma e criativa.

Nesse sentido, a formação poderia contribuir para o desenvolvimento de uma cultura tecnológica e não só se limitar a ensinar a consumir técnica e tecnologias prontas, mas produzir inovações tecnológicas a partir da necessidade dos trabalhadores, inclusive tecnologias sociais, cooperando assim na ampliação da base tecnológica do país e para um desenvolvimento mais justo e humano.

Isto significa constituir-se na contramão da lógica do mercado, o que requer romper com a ideia de que o mercado de trabalho deve ser o único vetor de definição da formação. O que se coloca aqui não é desconhecer que a educação profissional deve se preocupar com a formação para o mercado de trabalho e que esta é uma demanda legítima, do ponto de vista individual, daqueles que procuram estas instituições. O que se quer frisar é que a política pública deve negociar com esta demanda, adotando uma visão orientada por um projeto mais amplo de sociedade. Neste projeto não cabe formar apenas para o consumo ou adaptação de tecnologias, mas também produtores de tecnologias e cidadãos capazes de intervir, em diferentes níveis, nos rumos dados à sua produção e utilização. (FRANZOI, 2009, p.09).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o ser humano determina o destino da técnica e da tecnologia, não só pelo uso que fazem os grupos detentores do poder, beneficiando ou prejudicando a maioria da humanidade, pelo rendimento que dela tiram, mas também pela criação de novos conhecimentos que modificam o mundo. (PINTO, 2005; BAUMGARTEN, 2006). Com isso, Franzoi reafirma a ideia de que:

Os trabalhadores, produtores de tecnologias, mais do que privados de seu consumo, são vítimas das próprias tecnologias que criam. Mais do que formar para o consumo consciente, é preciso formar para a produção de tecnologias. Supera-se assim a visão estreita de ensino, para articular de forma orgânica ensino e pesquisa, sendo a pesquisa produzida no próprio processo de formação. Isto só acontece se pensarmos os trabalhadores como co-partícipes do processo de ensino aprendizagem. (2009, p.13).

Nessa perspectiva de formação integral, a educação tecnológica assume também um caráter de formação para o desenvolvimento social e não apenas para o mercado, na medida em que proporciona ao ser humano que ele possa não só fazer uso da tecnologia nos processos de produção, mas também possa se apropriar e desfrutar, usufruir da tecnologia em busca de seu bem estar pessoal e familiar.

4.2 DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA E DA FORMAÇÃO AOS SABERES PRÁTICOS E TEÓRICOS

[...] conceber, por exemplo, ‘formação de adultos’, ‘formação profissional’ sem se interrogar sobre o que os ‘formandos’ já construíram como saber em seu trabalho, e como esse trabalho sobre suas próprias competências inscreve-se em projetos de vida, é contentar-se com uma certa esterilidade do ato educativo. (SCHWARTZ, 2003, p. 29).

Esse pequeno trecho de Schwartz sintetiza o que atualmente está no centro dos debates sobre a educação profissional de trabalhadores e trabalhadoras: a reflexão sobre a formação profissional, a realidade concreta do mundo do trabalho e a articulação entre os saberes produzidos nesses espaços.

A consolidação da proposta curricular integrada entre trabalho e educação na formação do trabalhador/trabalhadora, incide obrigatoriamente em mudanças nas concepções e nas práticas pedagógicas escolares. E esse parece ser o “nó” para essa nova perspectiva: “O reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem” (CANÁRIO, 2000, p.109).

O conceito de experiência para Vendramini está baseado em Thompson, para o qual: “Experiência é o vivido, são os acontecimentos, as ações e, ao mesmo tempo, o sentido a elas atribuído [...] A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.” (THOMPSON, 1981, apud VENDRAMINI, 2006, p. 126).

A experiência tem um misto de inteligência e saberes. Para Schwartz, é difícil saber quem faz a experiência, mas nessa:

[...] há histórias de nossos fracassos, nossos sofrimentos, nossos sucessos, nossos engajamentos com uns e outros, atravessados pelas nossas relações com os valores; e nosso corpo carrega essa história sem que nós a saibamos muito bem. É tudo isso que faz a experiência. (2010, p. 43).

Essa perspectiva nos leva a considerar que o processo educativo não pode estar isolado da realidade histórico social em que o sujeito está inserido, pois como referido por Frigotto e Ciavatta “[...] a escola e os processos educativos são, como insistia Freire, ‘empapados’

daquilo que os sujeitos vivem na sua vida concreta nos diferentes espaços da sociedade.” (2002-a, p. 07).

Isso significa que a escola e a formação profissional precisam superar o paradigma centrado na transferência dos saberes entendido como prontos e acabados, e abrir espaços para que os alunos trabalhadores, a partir de suas experiências, possam construir e produzir saberes em sua formação:

[...] há de se instaurar uma prática pedagógica que tenha seu ponto de partida na experiência vivida pelo educando. É a experiência que revela o que ele vive e, a partir de sua fala sobre a vida, instaura-se a direção da tarefa pedagógica [...] Ao não considerar essa experiência concreta de vida, a prática pedagógica se torna sem conteúdo, sem sem significação. (RODRIGUES, 1992, p. 19-20).

É imprescindível então que a formação e a escola assumam o seu sentido educativo, tornando possível a dialética entre esses saberes da experiência:

[...] é preciso deixar que suas experiências e saberes trazidos do trabalho invadam o espaço escolar, o que implica considerá-lo par dialético com o professor, sem o qual o processo ensino-aprendizagem não acontece. (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 42).

Reafirmando a necessidade dessa dialética entre saberes da experiência e os formalizados, no que diz respeito à formação de jovens e adultos, Rummert (2002) justifica:

[...] o que a escola oferece quase nunca é efetivamente valorizado porque se distancia do viver, dos inúmeros saberes adquiridos ao longo de existências marcadas por enormes esforços de sobrevivência, numa sociedade que não assume como tarefa fundamental a plena democratização do conhecimento, mas que, ao contrário, utiliza-o como instrumento de poder, como arma de discriminação. (p. 126).

O distanciamento entre os conteúdos culturais e a realidade, nos currículos escolares, também é preocupação para Santomé (1998): “[...] torna-se a insistir na necessidade de que as questões sociais de vital importância, os problemas cotidianos, sejam contemplados no trabalho curricular nas salas de aulas e escolas.” (p. 09). Também corroborando com esse pensamento, Fischer e Franzoi consideram que no cotidiano da formação dos jovens e adultos trabalhadores nem sempre é o que ocorre, pois:

[...] o trabalhador-aluno, em geral, não se beneficia da forma e do conteúdo dos currículos escolares, por esses não serem construídos tendo como base sua atual condição sociopolítica e cultural e a sua potencialidade de transformar o mundo. (2009, p.43).

Assim, com essa preocupação, Canário considera que, para superar esse distanciamento, será necessário, no espaço escolar, “[...] a construção de um novo sentido para o trabalho que é realizado [...]”. (2008, p. 79). E complementa que será necessário:

[...] construir uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, contrariando a subordinação funcional da educação escolar à racionalidade econômica vigente [...] fazer da escola um sítio onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender, cuja importância decorrerá do seu uso para “ler” e intervir no mundo [...] (*Idem*, p. 80).

O desenvolvimento de novas práticas educacionais, nas quais se estabeleça um diálogo entre os saberes escolares e os da experiência do trabalho possibilitam outras estratégias para a formação de um cidadão emancipado e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, crítico em condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho.

Ensinar, para Freire (2002), exige respeito aos saberes dos educandos e não só respeito, mas a discussão sobre a “[...] razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (p. 33) para que não se tornem como ele se referia “[...] conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...]” (*Idem*, 2008, p. 65). Os diferentes saberes construídos no cotidiano da prática social devem ser objeto de reflexão nos processos educativos.

O mesmo autor ainda se refere à importância do “saber de experiência feito”, construídos a partir do cotidiano, da prática da vida em diálogo permanente entre os seres humanos e o mundo. Isso implica em sua afirmação de que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo com o mundo e com os outros.” (*Idem.*, 67.)

Destaca-se a importância pedagógica de (re) significar os conhecimentos da formação a partir dos processos de trabalho e do que já é conhecido pelos alunos. Nesse processo, a teoria e a prática podem ser dialeticamente trabalhadas para que o trabalhador compreenda melhor sua prática e os saberes construídos a partir dessa.

[...] o saber não existe de forma autônoma, pronto e acabado, mas é síntese das relações sociais que os homens estabelecem na sua prática produtiva em determinado momento histórico. Assim, o trabalho compreendido como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que se transforma é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento. [...] ele vai experimentando, analisando, refletindo, indagando, discutindo, descobrindo; e desta forma ele vai construindo um conjunto de explicações para sua própria ação, ao mesmo tempo que vai desenvolvendo um conjunto de formas próprias de “fazer”. (KUENZER, 1989, p.183).

O trabalho é inerente ao ser humano, é ele o eixo central, organizador e estruturador da vida, das relações humanas e produtor de saberes.

A produção da existência do ser humano implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. [...] os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154).

De acordo com esse mesmo pensamento, Charlot (2000) concebe que nascemos inacabados e em um mundo pré-existente e estruturado, que existe anterior a nós, no qual entramos em uma história, essa história é singular, é da pessoa, mas se inscreve na história da espécie humana em um conjunto de relações e interações entre seres humanos, na qual:

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são “homens de ciência”) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente relações sociais. (p. 63).

A questão proposta é de compreender como se constrói a relação do ser humano com o saber, como se dá a relação com o mundo e com os outros, como a pessoa interpreta essas questões e qual o significado que isso tem para ela, visto que:

[...] a relação com o saber é *relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*. Analisar o saber é analisar uma *relação simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço social. (p. 79. Grifo do autor).

Essa relação com o saber implica desejo de aprender, prazer de aprender no qual o objeto de prazer é o mundo, o outro, e nós mesmos: “A relação é que particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é o que torna desejo de aprender e saber; e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, o saber.” (Idem, 81).

Para Freire, a relação e a diferença entre teoria, na qual se inserem os saberes acadêmicos ou formalizados, e a prática, em que estão envolvidos os saberes do senso comum, revelam a dicotomia entre os seres humanos. Existem os que “sabem” e os que “não sabem” (FREIRE, 2008). Para ele, a questão está em que: “No fundo, a discussão sobre esses dois saberes implica o debate sobre prática e teoria que só podem ser compreendidos se

percebidos e captados em suas relações contraditórias” (FREIRE, 1993b, p.124-125 apud FREITAS, 2010, p. 366).

A relação entre a teoria e a prática, segundo Vázquez (2007), pode ser considerada em dois planos distintos:

a) em um plano histórico-social como forma peculiar de comportamento do homem, enquanto ser histórico-social, com respeito à natureza e à sociedade. b) em determinadas atividades práticas (produzir um objeto útil, criar uma obra de arte, transformar o estado ou instaurar novas relações sociais). (p.243.)

Ao considerar essas relações, no primeiro plano, podemos dizer que, no horizonte dos conhecimentos, a teoria depende da prática. Vázquez cita Engels para explicar que:

Até agora, tanto as ciências naturais como a filosofia menosprezaram completamente a influência que a atividade do homem exerce sobre o seu pensamento e conhecem apenas, de um lado, a natureza e de outro, o pensamento. Mas o fundamento mais essencial e mais próximo do pensamento humano é, precisamente, a *transformação da natureza pelo homem*, e não a natureza por si só, a natureza enquanto tal, e a inteligência humana foi crescendo na mesma proporção em que o homem ia aprendendo a transformar a natureza. (ENGELS, 1961, p. 183 apud VAZQUEZ, 2007, p. 243. Grifo do autor).

Da necessidade prática do ser humano, dos conhecimentos empíricos acumulados nascem os conhecimentos teóricos e as atividades científicas: “A passagem a uma teoria científica firme e coerente vê-se impulsionada, por sua vez, pela experiência, seja oferecida diretamente pela produção, ou seja, oferecida pela experiência organizada e controlada, ou experimento.” (Idem, p.245).

Contribui para compreensão desse pensamento a criação da técnica, que constitui uma propriedade inerente à ação humana sobre o mundo, exprime por essência a condição do ser humano como ser vivo único em todo o processo biológico, que se apodera subjetivamente das conexões lógicas existentes entre os corpos e os fatos da realidade e as transfere, por invenção ou construção para outros corpos. (PINTO, 2005).

Barato (2004) sustenta que o par teoria e prática são insuficientes para explicar a técnica como um saber, ou seja, “[...] a teoria e a prática são categorias inadequadas para explicar a natureza do saber humano [...] saber fazer ou, melhor ainda, fazer-saber é uma dimensão epistemológica com *status* próprio e não se funde numa suposta teoria.” (p.15).

Em seus estudos sobre os saberes, o autor destaca que há uma inteligência no trabalho e que a aprendizagem da técnica extrapola a teoria e a prática.

[...] o rótulo prática esvazia de significado o saber técnico. Por outro lado, quando se reconhece o *status* específico da técnica com o saber, é possível entender as atividades produtivas como um conhecimento que engaja trabalhadores em fazeres inteligentes. (Idem, p. 17).

Barato (2008) também considera que o modo hegemônico de conceber a educação ignorou por muito tempo a ação humana, assim os fazeres manuais “simples” ou “pouco exigentes” foram considerados desprovidos de inteligência.

A capacidade intelectual, para muitos, se dá através de discursos explicativos, o que para o modelo hegemônico justifica a ideia de que primeiro é preciso “teorizar” para depois “fazer”. Podemos observar isso facilmente nos meios educacionais, quando os pares que são dialéticos, teoria/prática, conhecimento/habilidade, educação geral/educação profissional, nos quais a “teoria” antecede o “fazer”.

Para Malglaive (1995), a prática é a atividade concreta daqueles trabalhadores que tem que aprender novamente depois de terem deixado a escola. Ele analisa o “lugar do saber da prática” na formação profissional desses jovens e adultos, e considera que “a importância conferida a esta relação pode estar na base de uma nova maneira de ensinar. [...] ensinar pode ajudar aqueles que aprendem a construir esta articulação.” (p. 37).

Os saberes profissionais, para Malglaive (2003), “[...] têm sempre conhecimentos teóricos, fundamentais e indispensáveis. [...] o problema é o resto. O que não faz parte dos conhecimentos teóricos e é isso que é evidentemente difícil de definir.” O que ele chama de “resto” são os saberes empregados na ação e este saber “[...] é completamente indizível. Não se sabe bem o que é, só se sabe que existe [...]” (p. 56).

Assim, “[...] tal como o ser humano que lhe é constitutivo, o saber é infinito, multiforme, sem contorno discernível”. (Id., 1995, p. 37).

A relação do saber teórico com prática é de intervenção, e não de aplicação da teoria na prática, tendo em vista que a teoria se investe na prática como conhecimento atuando na realidade pensada pelo ser humano:

Assim se tece a relação fundamental entre saber teórico e prático. [...] É na sua relação com a prática que o conhecimento teórico é um movimento permanente para o conhecimento científico do real. Mas é também, e contraditoriamente, libertando-se das práticas e mantendo-se exterior a elas que este conhecimento é conhecimento objetivo do real. (Idem, p. 72).

Nesse sentido, toda a prática é uma inteligência, que sistematizada ganha uma perspectiva teórica. Observa-se, no entanto, que o real é sempre mais complexo do que o teórico. Deste modo, uma atividade sobre o real, fundamentada somente na teoria poderá ter

resultados não planejados, não esperados, que só a prática da atividade poderá revelar: “Só a prática faz aparecer esses resultados não pretendidos e só a experiência, grande geradora de saberes práticos, permite conhecê-los.” (Idem, p. 76).

Os saberes-fazer do ser humano não são constituídos somente por atos realizados bem sucedidos em determinada situação, mas por atos potenciais que permite o fazer em novas situações: “[...] saber da ação é o saber que permite contornar os efeitos indesejáveis, nefastos, perversos, arrastados, ligados aos procedimentos mais elaborados e mais bem calculados.” (Id., 2003, p. 56).

A complexidade da ação humana não se dá a partir de um saber, mas de vários saberes:

Assim, na e pela ação, saberes teóricos/saberes processuais e saberes práticos/saberes-fazer substituem-se uns aos outros, interpenetram-se, combinam-se, misturam-se [...] os primeiros constituem os fundamentos a partir dos quais se constituem os segundos, noutros casos, os saberes práticos e os saberes-fazer servem de ancoragem em volta dos quais se organizam saberes teóricos e processuais. (Id., 1995, p.89).

A articulação de todos estes saberes Malglaive vai chamar de “inteligência prevenida”. Segundo ele: “[...] essa inteligência “prevenida” se constrói, se adquire em simultâneo com os conhecimentos teóricos e com o saber na ação, em que os conhecimentos teóricos se aprendem na escola e que o saber da ação se adquire a fazer.” (Id. 2003, p. 57).

4.3 TRABALHO E PRODUÇÃO DE SABERES: ATIVIDADE HUMANA E DESENVOLVIMENTO

[...] não se pode tratar dos problemas do desenvolvimento sem prestar atenção renovada ao que chamamos de atividade humana, assim como ao trabalho humano que é, na verdade, uma de suas formas essenciais e estratégicas. (SCHWARTZ, 2008, p. 11)

Para compreender a complexidade que envolve a atividade de trabalho, a ergologia recorre a todas as disciplinas acadêmicas. O encontro entre os vários saberes contribui para novos achados, novos conceitos, e abre novas perspectivas e horizontes ao conhecimento. É esse o objetivo atribuído à ergologia. (TRINQUET, 2010.)

A ênfase está em ver o trabalho do ponto de vista do trabalhador/trabalhadora e a relação que esse estabelece com o meio no qual está engajado, em especial, pelos saberes investidos nessa atividade. Para Schwartz (2007), é necessário fazer um esforço para “[...] ver de perto como cada um não apenas ‘se submete’ mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho [...]” (p. 26).

A atividade humana, concebida na perspectiva da ergologia, vai além de trabalho nas situações mercantis:

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 seu meio e com os “outros”. Embora essa seja uma ideia 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, grifo do autor).

Nesse sentido, assume três características:

[...] a transgressão “[...] ela atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e não verbal, o biológico e o cultural, o mecânico e os valores [...]”; **a mediação** “[...] dialéticas entre todos os campos, assim como entre o ‘micro’ e o ‘macro’, o local e o global [...]”; **a contradição** (potencial) “[...] ela é sempre o lugar de debates com resultados sempre incertos entre as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências à renormalização e re-singularizadas pelos seres humano.” (SCHWARTZ, 2005, p.64).

A vida humana, diferente dos animais, transita em um universo de normas, como por exemplo, um sistema jurídico, uma manual de orientação de uso, uma regimento de uma empresa, um organograma, até mesmo uma tradição. Essas normas antecedem qualquer atividade e nos remetem a [...] escolher e agir segundo um misto de aceitação (apropriação) e retrabalho variável das normas antecedentes, e esse tratamento do misto, em si, é o que chamamos de *renormalização*. (Idem, 2009, p. 267, grifo do autor).

Para Schwartz (2007), a atividade humana, na qual o trabalho é uma forma específica, está sempre em um meio e em negociação com as normas desse meio: “Tratam-se de normas anteriores à própria atividade: a atividade negocia essas normas em função daquilo que são as suas próprias normas.” (p. 31) Essa modificação poderá ser mínima ou mais significativa, mas sempre será um tipo de recriação permanente. Assim, os seres humanos criam e recriam a história contribuindo, mesmo que minimamente, para as transformações possíveis dentro das atividades humanas, e nessas sempre haverá uma aprendizagem dessas recriações:

A noção de atividade é justamente o reconhecimento de que não há nenhuma situação de trabalho que não seja, mais ou menos, transformadora ou tentativa de

transformação. [...] Existem, na própria atividade, reservas de alternativas permanentes, que são mais ou menos contrariadas ou mais ou menos desenvolvidas [...] toda atividade, é já um trabalhar ou fazer de outra forma (Idem., p. 35).

Enfim, a atividade humana envolve sempre um distanciamento entre o previsto para a realização da atividade e o que se concretiza em sua realização. A atividade é sempre ressingularizada, porque se trata de uma história pessoal de quem a realiza, na qual é necessário fazer escolhas que atravessam o intelectual, o cultural e o fisiológico. Nem sempre essas escolhas são totalmente conscientes ou inconscientes, a isso Schwartz (2003) chama de “corpo-si”⁵⁰, nessas atividades existe um encontro e um debate de valores pessoais e sociais: “Segundo as escolhas que nós faremos, nós desenvolveremos mais ou menos engenhosidade, criatividade, nós recombinares em tal ou qual direção nossas experiências e saberes anteriores.” (p. 27).

Na perspectiva da ergologia, em toda atividade humana em geral, e, em especial a do trabalho, formal ou informal, encontram-se saberes historicamente acumulados, normas de vida e de trabalho que se inscrevem e reinscrevem na história.

Trabalhar significa, para a ergologia, a dialética, ou, o encontro entre três dimensões. Na primeira dimensão, encontram-se todos os conhecimentos necessários para a execução do trabalho, os quais se apresentam de várias formas: livros, ferramentas, máquinas... Na segunda dimensão, estão os indivíduos que realizam ou efetuam o trabalho sempre de uma forma singular, com seus valores, com suas escolhas e histórias de vida. Na terceira dimensão, estão as variações do ambiente físico, do meio social, entre outros. As articulações entre essas três dimensões são infinitas, por essa razão toda a atividade de trabalho é sempre singular, diferente, jamais igual e constantemente se modifica. (SCHWARTZ, 2007).

Santos (2000), baseada em Schwartz, considera que o saber em jogo na atividade de trabalho apresenta lacunas e está sempre em permanente construção, assim:

Trabalhar é satisfazer uma exigência – produzir – mas, estreitamente ligada ao fato de criar, de aprender, de desenvolver-se, de dominar, de adquirir um saber. Trabalhar é procurar preencher certas lacunas, do saber e, desse modo, as suas próprias. Quer dizer, se desenvolver, se informar, se formar, se transformar, se experimentar e experimentar sua inteligência.

⁵⁰ O trabalho não existe sem alguém que trabalha. [...] se a atividade é efetivamente conduzida por alguém de carne e osso, - ela inscreve-se em funcionamento neuro-sensitivos de tal forma complexos que não se consegue dar a volta – esta atividade tem, além disso, prolongamentos que ultrapassam a pessoa física. São solicitados e mesmo incorporados, inscritos no corpo: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores (do contexto e retrabalhados), a relação às instalações e aos produtos, aos tempos, aos homens, aos níveis – de racionalidade, etc. Este alguém que trabalha – este centro de arbitragem que governa a atividade pode assim ser designado de corpo-si ou corpo-pessoa. (SCHWARTZ, 2008, p. 24).

Esse trabalho do saber supõe atividades que fazem a relação entre o simples e o complexo, o abstrato e o concreto, o saber como produto e processo, o formal e informal, o individual e o coletivo. A ideia do “saber trabalho” implica em cada uma dessas duplas seja tratada como uma unidade problemática onde os dois termos interagem dialeticamente e não como dimensões dicotômicas que se excluem mutuamente. Evoca ainda, cada sujeito em sua singularidade, ou o coletivo de sujeitos em relação permanente, entre si e com o próprio saber. (p. 129).

Os estudos da ergologia, a partir desse contexto, propõem-se aprofundar o conhecimento sobre o mundo do trabalho e da experiência dos trabalhadores, entre o trabalho prescrito e o trabalho real⁵¹, como produção, mobilização, organização e formalização do saber do trabalhador, em que se considera toda situação de trabalho como espaço de transgressão de normas produzidas pelos sujeitos no trabalho, espaço no qual cada sujeito vive um “uso de si por si mesmo” e um “uso de si pelo outro.”⁵² (SCHWARTZ, 2003).

A ergologia aborda a realidade dessa atividade humana na qual

[...] este concentrado de história é sempre, por uma parte, inacabado, lacunar, isto significa que a história se re-escreve em permanência, que novas normas de construção de saberes, de construção do social, “renormalizações” incessantes reaparecem em todos os lugares onde os grupos humanos se mobilizam para produzir. [...] se o saber adere a tudo isso que aí se cria, aí se reinventa, se reproduz sem cessar, porque os meios de trabalho são sem dúvida o que acumula mais cristalizações, da história humana, [...] (idem, p. 24).

A atividade humana é uma experiência singular na qual se cristalizam:

[...] os conhecimentos acionados, que se entrelaçam e sistemas produtivos, as tecnologias utilizadas, as formas de organização, os procedimentos escolhidos, os valores de uso selecionados, e por detrás, as relações sociais que se entrelaçam e opõem os homens entre si, tudo isso cristaliza produtos da história anterior da humanidade e dos povos. (Idem, p. 23).

Schwartz considera que para compreender o que se passa no trabalho, os saberes disciplinares são necessários, mas é com aqueles que trabalham que será validado aquilo que podemos dizer sobre o que eles vivem na atividade. Os conceitos não são suficientes para compreender o que se passa na situação de trabalho, é preciso retificar e reaprender entre a experiência e os conceitos o que são as mudanças reais: [...] este pôr em trabalho as experiências e os conceitos uns pelos outros, faz surgir o que podemos chamar de debate de normas ou debate de valores. (Idem, p. 26).

⁵¹ O trabalho real, na verdade, é o resultado das renormatizações, não estrita aplicação e execução das normas. Ou melhor, é a execução das normas através da renormatizações. (SCHWARTZ, 2006, p. 462).

⁵² Todo o trabalho, porque é o lugar de um problema, apela um uso de si. Isto quer dizer que não há simples execução, mas um uso, convocação de um indivíduo com capacidades bem mais amplas que as enumeradas pela tarefa. Trabalhar coloca em tensão o uso de si requerido pelos *outros* e o uso de si consentido e comprometido *por si mesmo*. (Idem, 2008, p. 27 grifo do autor).

As mudanças em curso nas atividades econômicas supõem um tipo de trabalho no qual são necessários “[...] os diversos saberes acadêmicos que tem algo a ver com o trabalho, e, de outro, as experiências, os saberes investidos pelos protagonistas dessas atividades [...]”.

(Idem, 2007, p. 21).

Para a ergologia, em toda atividade, principalmente no trabalho, se coloca em prática um saber pessoal, o “saber investido” que é resultado da história singular de cada um, adquirido na experiência profissional, na família, nas relações sociais e culturais entre outras. O “saber investido” é um verdadeiro saber e deriva das questões práticas, é um saber em aderência⁵³ na atividade, não está escrito nem formalizado, mas gravado no intelecto, no corpo e na alma.

O saber “constituído” corresponde ao saber acadêmico, formal ou simplesmente saber. Esse saber é formalizado nos cursos, nos livros, nas normas técnicas. Para a ergologia,

[...] este tipo de saber, *por mais importante e primordial que seja*, não é capaz de sozinho explicar o que acontece no trabalho tal como ele é exercido na situação real. Ele apenas é suficiente para explicar o trabalho tal como é prescrito, antes de sua realização, mas não para explicá-lo em sua realização efetiva. (TRINQUET, 2010, p. 100-101 grifo do autor).

É um saber desinvestido, o que significa que ele é construído fora da atividade. Ele é genérico e está em desaderência da atividade.

Diante desse contexto, para se inscrever de maneira positiva nessa produção, criação, circulação, divulgação e validação de saberes “do” e “no” trabalho, é necessário que os detentores dos saberes constituídos possam sair dos conceitos abstratos e “colar na realidade”, aproximar-se do “aqui e agora” de quem trabalha. Essa dialética entre os saberes dos trabalhadores, “saberes investidos” e “os saberes acadêmicos”, na ergologia, é chamada de “processo socrático de duplo sentido”:

Processo socrático de duplo sentido são situações em que não há somente Sócrates (aquele que sabe), que coloca as questões aos executantes (aqueles que estão na ignorância total e que buscam o saber), que devem responder, mas em que os “executantes” também colocam questões a Sócrates. Daí o duplo sentido. Portanto, é juntos que se deve buscar as respostas apropriadas que levem em conta tanto os saberes acadêmicos quanto os saberes de experiência.” (Idem., p.100).

⁵³ Aderência (local e temporal). Fenômeno cuja significação, em qualidade e em geral, está estreitamente ligada à situação vivida aqui e agora (em latim *hicet nunc*: ao momento e ao lugar que se encontra em causa). (SCHWARTZ, 2008, p. 23).

Para Trinquet (2010), um desafio se apresenta principalmente na formação profissional: “Enfim, admitir e reconhecer esta forma de saber e usá-la, parece-me ser uma exigência histórica que recai sobre a nossa geração.” (p. 103).

Nesse sentido, a ergologia desenvolve “[...] um método classificado de: Dispositivo Dinâmico de Três Pólos (DD3P) e Grupos de Encontro de Trabalho (GRT).” (idem), para entender melhor as situações de trabalho e de saberes, reunindo o maior número de pessoas em um trabalho cooperativo de formação.

O dispositivo dinâmico de três polos se situa, efetivamente, naquilo que podemos chamar de formação, para tanto, reconstituindo sensivelmente esta noção. Com efeito, intervir envolve dominar os saberes que se vai compartilhar, mas envolve também reconhecer o saber do outro, semelhante, na medida em que ele é também permanentemente portador de diferenças recriadoras em sua atividade; conseqüentemente, envolve estar igualmente disponível para aprender com ele. (SCHWARTZ, 2007, p. 267).

Cada polo é um lugar virtual no qual um grupo, um coletivo, busca conhecer, reconhecer o seu ponto de vista, seus interesses, suas concepções, junto aos outros polos com concepções diferentes, porém, complementares.

O “polo dos saberes constituídos” diz respeito a todos os conceitos e conhecimentos disciplinares e/ou profissionais reconhecidos, requeridos e necessários à atividade. Esses saberes são anteriores e produzidos em desaderência com a atividade estudada, são esses saberes que orientam o trabalho prescrito. No “polo dos saberes investidos” na atividade, estão as experiências práticas, recriadoras de saberes a partir do debate de normas, no vai e vem entre aderência e a desaderência. Esses saberes estão muito ligados na atividade, ou seja, em aderência a essa e resultam de uma história singular. Esse polo configura-se como forças de convocação e validação: “A produção de saberes acerca da vida social, da atividade, da história supõe uma cooperação *entre* as ‘competências disciplinares’ disponíveis e o que chamamos de forças de convocação e validação.” (Idem, p. 268 grifo do autor).

O terceiro polo remete a uma exigência ética e de respeito ao espaço da atividade real para que os representantes de cada polo, de início entre esse e depois entre polos, sejam construtivos. Esse polo é sem dúvida muito importante, porque ao mesmo tempo em que trata de saberes, valores do saber, trata também da relação com o outro como microrecriador permanente e que deve ser respeitado por isso.

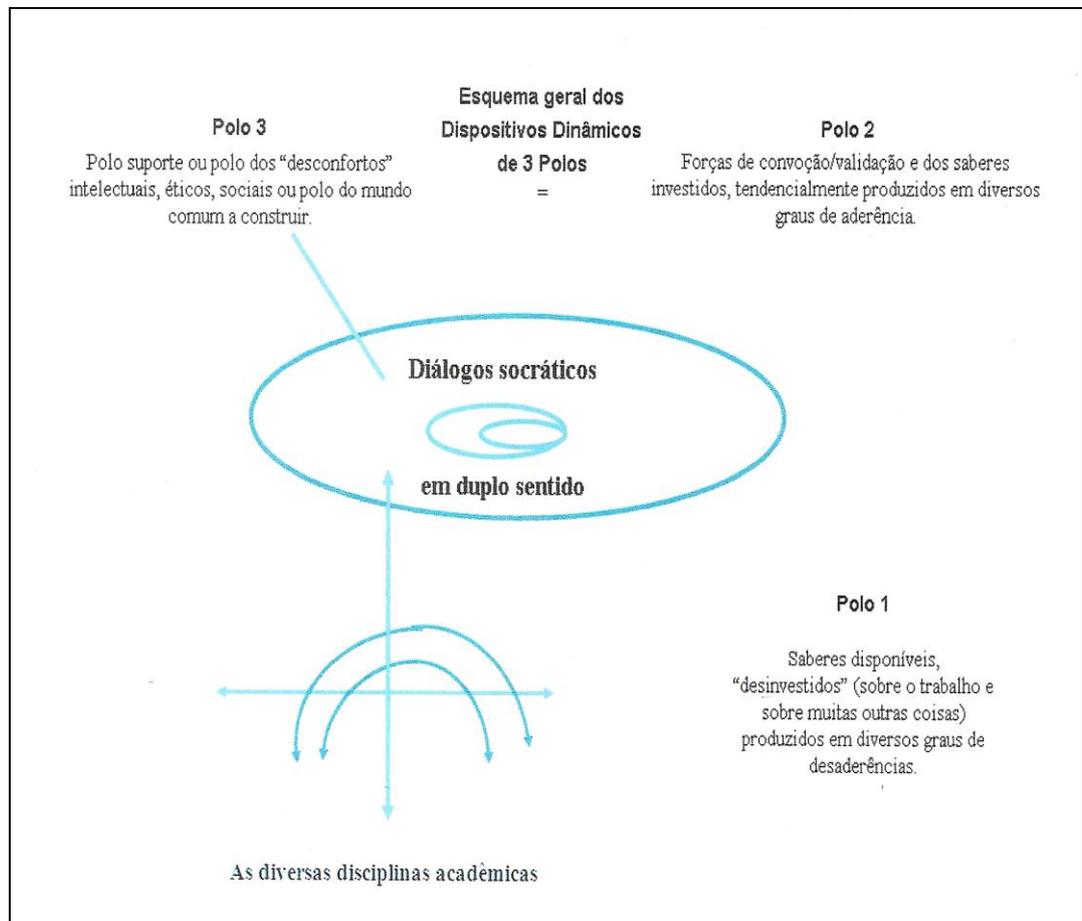


Figura 13- Esquema Geral dos Dispositivos Dinâmico de Três Polos
Fonte: SCHWARTZ, 2009

O dispositivo dinâmico de três polos é o lugar de encontro, é o lugar de trabalho em comum e cooperativo, é lugar de debate de normas, o que gera um desconforto intelectual.

A atividade não pode nunca deixar-nos confortavelmente instalados em interpretações estabilizadas dos processos e dos valores em jogo numa situação de atividade. [...] Trata-se pelo contrário, de se deixar incomodar metodicamente ao mesmo tempo nos nossos saberes constituídos e nas nossas experiências de trabalho, a fim de progredir incessantemente nos dois planos. (SCHWARTZ, 2008, p. 24-25).

Esse desconforto intelectual leva a pensar o que se esconde na atividade e que precisa ser elaborado e supõe um encontro dos saberes constituídos (saberes acadêmicos) aos saberes investidos (produzidos na atividade): “Para compreender o trabalho os saberes disciplinares são necessários, mas é com aqueles que trabalham que se validará conjuntamente o que podemos dizer da situação que eles vivem.” (Idem, 2007, p. 36).

Para a ergologia, aí está uma verdadeira interdisciplinaridade que não é artificial, em que se beneficiam os aprendizes e os profissionais tanto na atividade de trabalho em si mesma, como na resolução de problemas cotidiano, e, mais ainda, na formação a “[...] inserção profissional não é apenas papel dos aprendizes, mas diz respeito a todos nós.” (DURRIVE, 2007, p. 275).

As questões que se colocam na discussão sobre o desenvolvimento nos conduzem a um mal estar, causado pela insegurança com relação ao futuro, no qual as diferenças existentes no mundo ressaltam a necessidade de repensar as múltiplas tensões entre “local” e “global”, que cada vez mais evidenciam a separação entre os que ganham e os que perdem. Vivemos uma constante dicotomia entre as questões das grandes tendências da globalização e as questões mais locais, nas quais, não só, mas também ocorrem as atividades de trabalho e um debate de valores nos quais será necessário fazer escolhas.

Schwartz (2009) se interroga de forma crítica sobre a problemática do desenvolvimento frente à necessidade de se produzir saberes que sejam capazes de conduzir transformações para as populações humanas. Sua inquietação está na busca de equilíbrio entre os saberes produzidos na dimensão local e aqueles elaborados fora desse enraizamento, e como situá-los em ações concretas de transformações. Outra questão que se coloca nessa perspectiva para pensar projetos para o desenvolvimento, é como articular os saberes produzidos em desaderência aos projetos e os saberes históricos-locais.

Pensar o desenvolvimento no planeta nos leva obrigatoriamente a considerar as enormes desigualdades entre as populações, mas ao mesmo tempo nos leva a pensar também na enorme diversidade dos patrimônios humanos, para que os projetos e as políticas de desenvolvimento não reproduzam as relações de forças existentes. Os seres humanos tem que ter a consciência de que a humanidade é uma só e que “‘Conceber o desenvolvimento’ nunca pode antecipar ‘trabalhar o desenvolvimento’”. (SCHWARTZ, 2008, p.18).

A ideia de desenvolvimento construída em torno das questões econômicas e financeiras fez com que os projetos voltados para o desenvolvimento estivesse, na maioria das vezes, atreladas a instituições exógenas. Esses projetos e essas ações acabam sendo conduzidos na lógica da dependência, desconsiderando, a realidade, a diversidade e os saberes desses sujeitos nas mais diversas situações de vida e trabalho, reduzindo assim a autonomia na construção de alternativas.

Um ponto crítico, atualmente, no conceito de desenvolvimento, é a tendência de pensá-lo em desaderência, levando em consideração só os mercados econômicos, as relações

de força, as relações das instituições esquecendo que no outro lado estão aqueles que serão os atingidos pelo desenvolvimento em seus projetos de vida guiados pelo debate de normas.

Confrontar-se com situações em que seja necessário recombinaer saberes e experiências podem colocar em evidências, o encontro de normas, valores, projetos de vida de populações cuja alternativa encontrada pode surpreender, reinventado criando novas condições e um novo meio: “A bipolaridade aderência/desaderência visa o modo de fabricação dos saberes, a forma do seu relacionamento com as ocorrências singulares que não deixam de encontrar a experiência vivida. (SCHWARTZ, 2008, p. 16).

Schwartz discute o desenvolvimento local a partir do desenvolvimento planetário, tratado, na ergologia, a partir do conceito da atividade humana, na qual o trabalho é uma forma historicamente específica “[...] o desenvolvimento só pode ser apropriado pelos povos e adaptados às realidades locais se for concebido e concretizado a partir das atividades humanas, em geral, do trabalho em particular.” (Idem, p. 17). Essa proposta tem origem na corrente ergonômica de Alain Wisne e, após ele, na ergonomia da atividade, em que as questões do desenvolvimento estão intimamente ligadas às “[...] heranças, à cultura e aos patrimônios locais investidos em todas as situações de trabalho.” (Idem, p. 11).

Muitos estudos sobre o desenvolvimento abordam as articulações exógena/endógena, para Schwartz, isso sempre existiu, agora a questão é outra: “O interesse é de saber em que circunstância se produzem, de forma a que o desenvolvimento não seja decretado como tal unicamente do ponto de vista exógeno.” (Idem, 2008, p. 15)

Qualquer vontade exógena de ajuda à inovação, de ajuda ao desenvolvimento, que não coloca em debate as diversas possibilidades, simultaneamente presentes em todas as situações de vida e de trabalho, acaba por esterilizar os saberes, as potencialidades, as reservas de alternativas. (SCHWARTZ, 2008, p. 16).

Cabe destacar que o espaço “lacunar” ou inacabado entre as normas e os saberes formais faz com que as situações de trabalho tenham “[...] algum grau, de transferência de tecnologia, pois localmente é preciso re-inventar a maneira de fazer.” (2003, p.27).

5 AS ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA

5.1 A RELAÇÃO DOS ALUNOS COM A ESCOLA, COM O TRABALHO NA FUMICULTURA⁵⁴ E COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

A educação das pessoas no meio urbano é diferente, **a cultura das pessoas é diferente. O jovem do interior, ele não vem a ser menos, mas a cultura é muito diferente do urbano.**⁵⁵

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver, de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos em que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p.208).

Neste capítulo, procuro compreender a partir das narrativas dos alunos trabalhadores na fumicultura as suas relações e experiências com a escola, com o trabalho e a formação profissional, bem como, as relações estabelecidas nesses espaços a partir da percepção de que esses alunos têm de sua realidade, sua identidade e sua singularidade.

Jardel e Eder moram com suas famílias em Venâncio Aires/RS na zona rural e pelo menos a três gerações trabalham na agricultura familiar no plantio do tabaco (fumo).

No meio familiar, ocorreram os primeiros processos de relações sociais, aprendizagens, construção de conhecimentos e saberes, a partir do/no trabalho na cultura local, nos valores e na identidade do território ao qual pertencem.

Nesse contexto dos alunos trabalhadores, procuro compreender as relações com o saber e de saber no trabalho, na escola e na formação profissional.

A concepção de Charlot (2000, 2001) parte da ideia que nascemos inacabados, portanto abertos a transformações, em um mundo pré-existente, estruturado, no qual se encontram outros seres humanos e tudo que foi construído anteriormente. Para o autor, os seres humanos incompletos irão buscar através do desejo a apropriação desse mundo. Essa apropriação exige uma mediação dos outros seres humanos: a mãe, o pai, irmãos, outros adultos, mas o ser humano não pode apropriar-se de tudo que já foi construído ao longo do

⁵⁴ Cabe destacar que, nesta pesquisa, a cadeia produtiva do tabaco e a Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco são abordadas como pano de fundo para situar os alunos e os saberes produzidos a partir desses contextos, assim não serão analisados em profundidade.

⁵⁵ Excerto entrevista Jardel.

tempo. Será necessário construir-se a partir do que já existe. Nesse movimento, os seres humanos se constroem e constroem o mundo que partilham com os outros.

No campo, as relações de vida, de escola e de trabalho apresentam-se como “[...] possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.” (BRASIL, 2000).

Para Freire (2002, 2008), o ser humano é um ser histórico, inacabado, inconcluso em uma realidade que sendo histórica também é inacabada. Os seres humanos diferenciam-se dos animais por saberem-se inacabados, conscientes de sua inconclusão:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (Idem, 2002, p.64).

Não existe ser humano sem relação com o mundo, o movimento de busca tem seu ponto de partida nos seres humanos, no seu aqui e no seu agora, que constitui a situação em que se encontram os sujeitos de sua práxis, ser concreto, situado no tempo e no espaço e inserido num contexto; sujeito de reflexão e ação sobre o mundo com o fim de modificá-lo. (FREIRE, 2008).

Jardel e Eder, bem como suas famílias, representam uma parcela da população de nosso país que não tiveram garantido o seu direito à educação, à oportunidade de acesso à escola ou não conseguiram nela permanecer. Entre os vários motivos que os afastaram da escola está a busca pela sobrevivência, realidade de muitos brasileiros.

Essa situação se agrava nas regiões rurais e interioranas, associadas a questões de gênero, cor, raça/etnia, entre outras, ampliando as desigualdades econômicas, sociais e culturais dessas populações. Esses alunos-trabalhadores têm em comum as suas trajetórias escolares interrompidas, assim como as de suas famílias.

Com relação à escolaridade de seus pais, os dois revelam que por diversas razões não tiveram oportunidade de concluírem o ensino fundamental. Mesmo com pouca escolaridade, os pais ensinaram a eles as atividades de trabalho na agricultura e os valores que permeiam suas relações de vida e trabalho.

A luta dos trabalhadores pelo direito à educação não se encerra no acesso à escola, à formação profissional, porque o ser humano é mais amplo do que o seu papel de estudante e de trabalhador, na qual:

[...] encontramos uma história de pressão do povo e dos educadores pelo direito não apenas a ser instruído, mas a ser esclarecido e a ser reconhecida sua capacidade de pensar, decidir sua sorte, ser sujeito de saber, de cultura. Esse conjunto de lutas parte de uma luta maior pelo direito à educação entendida em sentido amplo. (ARROYO, 2002, p. 77).

Com isso, um trabalho educativo na perspectiva de emancipação do jovem e adulto, trabalhador/trabalhadora, tem que estar vinculado aos seus interesses, partir e chegar de saberes e conhecimentos que despertem a sua consciência de como são gestadas as múltiplas formas e como se produzem a sua existência.

5.1.1. A Relação com a Escola

[...] às vezes **o pouco parece muito** para as pessoas⁵⁶.

Eder, 19 anos, sem histórico de reprovações, relata em sua autobiografia que, ao concluir o ensino fundamental, parou de estudar por três anos.

Bom, concluí o ensino fundamental em 2005 e **parei de estudar três anos**. (Eder -1ª autobiografia)

Nesse período, em que ele parou de estudar, trabalhou na agricultura; com os pais na fomicultura e, mais tarde, de empregado em uma fazenda. Essa trajetória escolar e de trabalho ele descreve em sua entrevista.

Aí, depois que completei a 8ª série, eu fiquei **ajudando na fomicultura em casa, depois fui trabalhar em uma fazenda**. (Eder - entrevista)

Eder nasceu e se criou na agricultura familiar, iniciou suas atividades de trabalho na fomicultura. Aprendeu a trabalhar com o pai.

Meus pais **são agricultores. Tudo o que aprendi antes de chegar na ETA devo muito a meu pai**. (Eder – 1ª autobiografia)

O relato de Eder ajuda a compreender o que Brandão coloca sobre os saberes e a aprendizagem que ocorrem, principalmente, de pai para filho nas atividades de vida e trabalho no campo. Assim,

⁵⁶ Excerto da entrevista Jardel.

[...] se reconhece que o principal sujeito socializador de um filho é o seu pai, assim também se reconhece que não há, em hipótese alguma, situação mais adequada para essa aprendizagem essencial realizada como um *ensino*, mas fora do *estudo*, do que a do trabalho, que ao mesmo tempo inculca saberes de ofício e os *habitus* do *ethos* camponês, [...] (1999-b, p. 39. grifo do autor).

Jardel, com 22 anos, duas reprovações, interrompeu os estudos por seis anos. Em sua primeira autobiografia, se apresenta através de sua família, de seu trabalho, de seus valores, a partir das relações construídas em seu território.

Bom, **nasci e me criei na agricultura**, no seio de uma família rural, assim como meus pais. Tenho cinco irmãos, sendo que tenho apenas uma irmã. **Na agricultura, aprendi valores que não poderia aprender em outro ambiente.** (Jardel-1ª autobiografia)

O território, aqui, é entendido a partir do conceito de Milton Santos como “[...] o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer aquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais da vida, sobre os quais ele influi.” (2009, p.96)

[...] **não podemos esquecer nunca as nossas raízes**, temos que levar em conta nossos valores sempre em primeiro lugar [...] **o caráter foi moldado lá, no seio da família e no trabalho na agricultura** [...] (Jardel-entrevista)

No enraizamento, na aderência, como diria Schwartz (2007), nesse território, são construídos saberes e valores, aprendizados estabelecidos na relação e na convivência familiar e no trabalho na agricultura. Para Freire, “[...] a capacitação de homens e mulheres em torno de saberes instrumentais jamais poderá prescindir de sua formação ética.” (p.62)

Com relação à escolaridade de seus pais, Eder diz que não tiveram a oportunidade de concluírem o ensino fundamental, o que reafirma os dados divulgados pela AFUBRA sobre a escolaridade dos fumicultores.

Os meus pais têm ensino fundamental incompleto [...] **o pai estudou até a 4º ano, eu acho, e a mãe até 5º ano** do ensino primário [...] (Eder – entrevista)

Ao falar sobre a escolaridade de seus pais, Jardel, revela as desigualdades que existem, em nosso país, com relação ao direito à educação. A luta pela instrução, educação, saber e cultura faz parte da luta entre classes.

O meu pai sabe desenhar o nome dele, **ele não sabe nem escrever**, ele sabe desenhar as letras do nome dele, [...] A minha mãe fez o primeiro ano do primário, [...] **minha mãe é semianalfabeta** e

meu pai é analfabeto [...] então isso é bem triste. Claro que o tempo deles **foi um tempo bem diferente de hoje, dessa facilidade.** Talvez aquela dificuldade toda não justifique. Mas só que... Era diferente. (Jardel-entrevista).

Quando busca uma justificativa para a situação de seus pais, Jardel considera todas as dificuldades daquele período e reconhece que “naquele tempo” era “bem diferente de hoje”. Compreende-se, a partir dessa expressão, que no contexto do campo: “Possuir algum estudo não era no passado indispensável à produção de um sujeito verdadeiramente educado”. (BRANDÃO, 1999-b, p. 57).

A diferença “hoje”, que Jardel se refere, apesar de não estar explicitada em palavras, talvez esteja ligada também à ideia de que para trabalhar no contexto do campo, tempos atrás, não havia necessidade de estudo, de uma formação profissional. Historicamente esse trabalho foi considerado um trabalho manual em que os conhecimentos escolares não contribuíam para a sua realização. As aprendizagens ocorriam na prática, no próprio contexto do trabalho familiar (Manfredi, 2002, Arroyo, 2004, Saviani, 2007). Este direito à escola esteve reservado a uma parcela da população.

Por muito tempo, essa ideia fez com que fossem negados e negligenciados os direitos a uma educação e uma formação profissional de qualidade para as populações do campo.

A Resolução CNE/CBE 01/02, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, admite que:

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (BRASIL, 2001, grifo do autor).

As atividades de trabalho no campo, até hoje, estão ligadas à concepção de execução, a uma simples “mão de obra”. Pinto (2005) e também Barato (2008) pontuam essa contraposição entre o trabalho manual e o intelectual. Ambos dizem que o termo “mão-de-obra” se refere a outra expressão: “cabeça-de obra”, o que leva a explicitar essa separação entre o fazer e o pensar.

Jardel menciona certa “*facilidade*” ao acesso à escola, comparando o período atual com a época de seus pais, porém essa “*facilidade*”, ainda, nos dias atuais, não é uma realidade para uma parte da população em nosso país, mesmo com a universalização da educação básica.

Essas supostas facilidades comparadas por Jardel situam-se no que Freire (1988) aponta sobre as contradições entre as épocas. Apesar das lutas e das pressões ocorridas nos últimos anos, para fazer avançar e garantir os direitos sociais para as populações do campo, o que se observa, atualmente, ainda são inúmeras desigualdades, principalmente no contexto educacional e de trabalho nessas regiões.

Quando são ofertadas oportunidades de elevação de escolaridade e de formação profissional para as populações do campo, historicamente, quase sempre são de maneira aligeiradas e descontínuas, não oferecendo oportunidades para que melhorem suas condições de vida e trabalho, “[...] a negação da escola ao povo faz parte não apenas de uma negação dos instrumentos básicos transmitidos pela escola, mas da negação do direito das classes trabalhadoras à educação e à formação da cultura e da identidade enquanto classe.” (ARROYO, 2002, p. 77).

As questões da oferta e de deslocamento são, sem dúvidas, uma das maiores questões a serem vencidas na educação nessas regiões do interior, como reafirma Jardel:

No interior, muitas vezes, não passa ônibus. **As prefeituras, os órgãos públicos, às vezes eles não priorizam essa necessidade.** Hoje é diferente, mas, **há um tempo, a prioridade era os centros urbanos.** (Jardel– entrevista)

Segundo publicação sobre a Educação do Campo nos cadernos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD - do Ministério da Educação, entre as questões de difícil solução está a universalização do transporte escolar para atender as comunidades do campo.

[...] a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios, gerou distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos. (HENRIQUES, 2007, p. 17).

Para Freire, passar de uma época a outra implicaria que os temas e as dificuldades da época tivessem sido resolvidos e que não se apresentassem mais como novas ansiedades emergentes: “A passagem de uma época para outra, caracteriza-se por fortes contradições que se aprofundam, dia a dia, entre valores emergentes em busca de afirmações, de realizações e valores do ontem em busca de preservação.” (1988. p. 65).

Os indicadores educacionais demonstram o abismo construído historicamente entre as realidades urbana e rural, cidade e campo.

Nas regiões interioranas, encontram-se os maiores índices de analfabetismo de nosso país, bem como a menor relação ano/estudo se comparado aos centros urbanos e em consequência os menores ganhos e/ou salários, conforme mostram os dados da Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios - IPEA:

Os dados sobre educação evidenciam que a população rural continua menos favorecida que a urbana. A taxa de analfabetismo para pessoas acima de 15 anos é de 7,5% na zona urbana e de 23,5% na zona rural. Enquanto, nas cidades, 9% da população têm pouca ou nenhuma instrução, no campo, tal proporção ultrapassa 24%. Em outro extremo, a população mais escolarizada, acima de 11 anos de estudo, representa mais de 40% da população urbana e apenas 12,8% da população rural. A maioria da população do campo – 73% - não completou o ensino fundamental. A comparação entre os rendimentos da população residente em área rural e da população com domicílio em área urbana revela uma acentuada disparidade, tanto no que respeita à renda domiciliar *per capita* quanto no que toca às remunerações médias das pessoas economicamente ativas. (IPEA, 2010).

Esses dados não chegam a se constituir uma novidade no contexto da educação do campo em nosso país, mas contextualizam a realidade de Jardel e de sua família, em que pese a vontade de seus pais para que os filhos continuassem a estudar.

Os pais projetam para os filhos as oportunidades de estudo que não tiveram, na expectativa de que tenham um futuro melhor. Eles julgam que para isso o filho tem que ser bem sucedido na escola. Para Charlot (2002), os pais: “Muitas vezes não conseguem mudar muito a sua vida e esperam que a mudança desejada aconteça com os próprios filhos, graças à escola.” (p. 31).

[...] a vontade dos meus pais era que eu estudasse porque eles não tiveram condições, **a minha irmã não queria estudar**, então, pelo menos, um eles queriam que continuasse a estudar [...] (Eder – entrevista)

[...] **todos os filhos trabalharam na lavoura**. Porém meu pai priorizava o ensino fundamental: “**vocês vão estudar**”. (Jardel – entrevista)

Existe uma representação e uma valorização do saber escolar para um reconhecimento social e profissional, uma crença de que “[...] quanto mais tempo se terá ido à escola maior serão as chances de ter um bom emprego, esta relação com a escola se tornou amplamente predominante, entre os alunos, os pais, os jornalistas ou os políticos, da esquerda ou da direita”. (Idem, 2004, 16).

Essa ideia do credenciamento da formação para o mercado ainda é muito forte, explica Arroyo:

E não poderia ser diferente já que a educação básica se pauta pela exigência do mercado. Uma coisa é o discurso em termos de educação básica como direito e outra coisa é o modo como o próprio trabalhado, o cidadão, a criança, o adolescente, o jovem e a família vêm a formação na escola. A maioria é muito credencialista. Sem educação básica – diz-se não se é nada na vida, quer dizer, no mercado. (2000, p. 73).

No processo de matrícula orientada, Eder e Jardel descrevem a expectativa de suas famílias com o seu ingresso em um curso técnico:

A expectativa de meus pais é que eu tenha uma **vida digna**. (Eder- ficha de dados⁵⁷)

A expectativa é muito grande **para que eu possa caminhar com minhas próprias pernas e até ajudar em casa**. (Jardel-Ficha de Dados⁵⁸)

Essas expectativas estão na possibilidade do filho, ao estudar e se qualificar, ter um emprego e contribuir na renda da família, ajudar no sustento do grupo familiar, na condição da dignidade realizada através do trabalho “[...] é necessário garantir o emprego e a sobrevivência, e acreditar que uma qualificação para o mercado possa dar essa garantia.” (ARROYO, 2000, p. 74).

Só que, **por escolha**, de uns e de outros, **os caminhos foram diferentes**. Então **os meus três irmãos mais velhos eles optaram por não finalizar o ensino fundamental e continuarem a trabalhar [...]** **uma irmã fez o ensino médio. E o meu irmão caçula, também como os mais velhos, ele escolheu não terminar o ensino fundamental**. (Jardel- entrevista)

O que Jardel aponta como “escolhas” de seus irmãos, no contexto do campo, e mais especificamente neste caso na fucultura, remete a se pensar em escolhas inconscientes, muitas vezes em decorrência das precariedades e das dificuldades impostas por esse meio, pelo próprio sistema escolar, bem como pelas exigências do trabalho na lavoura. Contudo, se deve levar em consideração que toda escolha se reveste de valores confrontados com a necessidade de viver a sua história como sujeito singular no meio no qual se encontra inserido. (SCHWARTZ. 2007).

⁵⁷ Informação obtida na ficha de dados da Convivência 2006/2007 que integra o processo de classificação na matrícula orientada

⁵⁸ Informação obtida na ficha de dados da Convivência 2006/2007 que integra o processo de classificação na matrícula orientada.

A irmã de Eder também parou de estudar, ela tinha oportunidade de continuar os estudos, mas, como casou cedo, realidade muito comum para as mulheres do campo, continuou no plantio do tabaco e o estudo ficou em segundo plano. Atualmente, ela tem vontade de prosseguir os estudos, uma formação poderia contribuir para sua permanência na agricultura familiar com melhores condições de trabalho.

[...] minha irmã estudou até a 8ª, ela até tinha condições de continuar estudando, **mas como casou e ficou trabalhando com o pai, ele tinha uma parte da propriedade disponível para produzir o fumo**, então tudo, digamos assim, **tudo contribuiu pra ela se acomodar**, e parar com os estudos. Até agora, ela até tem vontade de voltar a estudar por ver a falta que o estudo faz. (Entrevista-Eder)

Ao abordar sua vida escolar, Eder esclarece que ir à escola para ele era uma obrigação, se dependesse de sua vontade ele ficaria trabalhando com o pai na lavoura, ao invés de frequentar a escola. Com isso ele deixa transparecer que a escola nem sempre está vinculada aos interesses do aluno. Naquele momento em sua vida, o trabalho junto à família lhe parecia ser mais importante, mais interessante e isso o levou a se afastar da escola. Essa situação evidencia o distanciamento entre a escola, a educação e o trabalho no campo.

[...] sabe como é jovem, **até complementar o fundamental foi meio na marra, eu sempre queria trabalhar na roça**, queria estar em casa, **queria estar ajudando ele [pai]**. (Eder - entrevista)

Ao falar de sua experiência escolar, Jardel traz à memória lembranças da escola em que estudou até a 5ª série⁵⁹. Uma escola tipicamente do campo, que coloca em evidência a fragilidade de infraestrutura dessas instituições, que geralmente contam com prédios pequenos, com poucas salas de aula, sem outros espaços pedagógicos. Nessa escola, ele teve sua primeira reprovação⁶⁰ (na 5ª série), ele não menciona diretamente a reprovação, mas expressa as dificuldades enfrentadas nesse período escolar.

Eu estudei em uma escola, até a minha quinta série, em que a sala de aula tinha pouco mais de 4m por 6m, dá em torno de uns 24 metros quadrados. **Era uma escola onde tinha duas salas e as salas eram divididas entre primeira série, segunda série, terceira e quarta série**. E aí, o aluno que estava na terceira tinha que assistir aula daquele aluno que estava na quarta série e o quadro era dividido no meio. [...] Então **imagina a dificuldade que um aluno de 12 anos que está na quarta série tem de chegar na sala de aula, assistir a aula que é de outra série** [...] (Jardel-entrevista)

A oferta de ensino em classes multisseriadas é uma realidade nas escolas do campo, o que, muitas vezes, por falta de formação dos professores e por práticas pedagógicas

⁵⁹ Na época era o termo utilizado pela LDB 5692/71. Corresponde hoje ao Ensino Fundamental.

⁶⁰ Informação obtida na ficha de coleta de dados da Convivência 2006/2007 que integra o processo de classificação na matrícula orientada.

inadequadas, acaba por comprometer a qualidade e a aprendizagem dos alunos, como foi exposto na transcrição anterior.

Apesar de todas essas “ausências”⁶¹ apontadas por Jardel, ele lembra com carinho da escola, da turma, de sua professora. Apesar das dificuldades, ele gostava da escola, o que não o impede de reconhecer, hoje, que aquela realidade colocava limites à aprendizagem dos alunos.

[...] às vezes **dá uma saudade**, daquele tempo, **daquela escolinha** sabe. **E era bacana, apesar de toda a dificuldade, era bacana**, só que realmente é limitante. (Jardel-entrevista)

Essa interpretação, esse significado e sentido que Jardel tem da “escolinha” se aproxima do que define Charlot (2000) sobre “a relação” com este espaço, no qual as ausências não são suficientes para que Jardel não veja o que existe de bom nessa escola. Esse olhar não nega a realidade, mas expressa a sua experiência e a interpretação dessa vivência escolar. Compreender como se estabelece a relação com o saber implica em uma leitura positiva da realidade ligada à experiência dos alunos, de sua interpretação de mundo, da sua atividade. A leitura positiva sugere conhecer o que, apesar de tudo, o aluno sabe da vida e dos conhecimentos que a escola ministra.

Ainda para esse teórico, a aprendizagem e a construção de saberes não se limitam aos conteúdos escolares, porque:

[...] existem muitas ‘coisas’ para se aprender. [...] existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se outras relações com o mundo. (Idem, p. 59)

Dentro dessa perspectiva, Jardel lembra com emoção que sua mãe, apesar do pouco estudo, ensinava os filhos em casa. Ensinava o pouco “saber escolar” que ela tinha. Essa superação da mãe em ensinar os filhos demonstra, além do cuidado, a valorização do saber escolar.

[...] inclusive eu tenho algumas memórias de quando nós iniciamos na primeira série, eu e meus irmãos mais velhos, tudo, que ela [mãe] ensinava a gente. **O pouco que ela aprendeu ela ensinava a gente**. Aquilo chegava a ser emocionante, hoje, com a formação que a gente tem lembrar daquilo, **que aqueles primeiros rabiscos da escola, que tu trazias pra casa, a tua mãe ensinava, aquele pouquinho**. Só que **aquele pouquinho ela dava** para aquele filho, para esse e para aquele. Então aí, às vezes, a gente hoje para e **pensa que o pouco, às vezes, pode ser muito para as pessoas**.

⁶¹ Ver Charlot 2000.

A mãe de Jardel também havia se apropriado de outros saberes para ensinar aos filhos: saberes da experiência, do afeto e da partilha, enfim saberes da vida e para a vida. Sabiamente, Jardel interpreta esse “pouco que ela aprendeu” e diz que esse “pouco parecia muito” naquele momento.

Para Freire, a educação é permanente: “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos. [...] não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância.” (1988 p. 28-29).

Aos 16 anos, na 8ª série⁶², Jardel reprovou pela segunda vez. Pensou em desistir da escola, fato que, segundo ele, o marcou profundamente. A reflexão que ele faz vai além das dificuldades já consideradas, ele fala de si, da sua insegurança, das questões emocionais que envolveram as escolhas que teve de fazer em determinados períodos de sua vida. Ele considera que o apoio que recebeu de uma professora, para não abandonar a escola, foi algo que marcou sua vida escolar, com reflexos em sua vida pessoal. Para além dos conhecimentos escolares, Jardel destaca as relações sociais e afetivas estabelecidas no espaço escolar, que também foram importantes para a sua formação.

O que mais marcou minha vida escolar foi quando com 16 anos ia desistir da escola quando cursava a 8ª série do Ensino Fundamental e **uma professora não deixou isso acontecer, me mostrando o valor do estudo. Eu não sabia o que eu queria para mim mesmo** (Jardel-1ª autobiografia)

Na entrevista, Jardel volta a fazer referência às relações de afeto. Ele não fala especificamente sobre a professora que não o deixou desistir da escola, mas fala da importância de “pessoas maravilhosas” que o ajudaram em determinado momento a continuar a sua caminhada, evidenciando novamente as relações de afetividade que foram construídas em sua experiência escolar, que o ajudaram para que desejasse mais em sua vida.

A gente vai caminhando e **vai encontrando pessoas maravilhosas**, pessoas que nem tanto. Mas essas pessoas maravilhosas, essas pessoas boas, vão deixando um rastro, um caminho para seguir. Então, foi numa dessas que eu parei e pensei: “é, essa pessoa tem razão, eu não posso ficar assim, **eu tenho que querer mais**”. [...] Eu me formei [concluiu o ensino fundamental] com dificuldades, digamos, **tanto financeiras quanto uma dificuldade emocional** (Jardel-entrevista)

⁶² Informação da ficha de dados

A experiência escolar dos alunos e de suas famílias corresponde ao que Charlot (2000) considera sobre as situações de fracasso escolar. Para esse autor, existem situações que levam o aluno ao fracasso escolar e essas estão ligadas a um conjunto de fatores. Afirma também o autor que não existem alunos fracassados, que reprovam e/ou abandonam os estudos, e, sim, situações escolares que levam o aluno ao fracasso escolar. Essas situações de fracasso escolar “não remetem a algo, mas, sim, a alunos, a histórias relacionadas a uma ausência” (p.18).

Sendo assim, o fracasso escolar está ligado às diferenças vivenciadas entre alunos, entre currículos e entre estabelecimentos, essas experiências trazem as marcas das desigualdades e das faltas que lhes foram impostas pela “[...] própria sociedade que produz e reproduz desigualdades” (p. 29). Porém, acrescenta o autor, ainda que essas ausências não são suficientes para determinar a relação dos alunos com a experiência escolar e a sua relação com o saber.

O saber supõe mais do isso, supõe um “valor e um significado” que a pessoa estabelece em uma relação subjetiva e singular com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

5.1.2 A Relação com o Trabalho na Fumicultura

[...] tu acaba perdendo tua infância, tua adolescência [...] na época de safra tu não tem dia nem final de semana, na realidade tu não percebe quando tu começa a trabalhar na lavoura.⁶³

Sabe? **Eu acho que os produtores**, resumindo, **são escravizados.**⁶⁴

O trabalho está presente, desde muito cedo, no cotidiano da maioria das crianças e dos jovens do campo, principalmente, nas atividades ligadas à fumicultura. Muitas vezes, esse é um fator, associado a todas as dificuldades da educação ofertada no campo, que acaba afastando crianças, jovens e adultos da escola: “A escola ‘está ali’, e é para *se ir* quando se pode, e isso é tudo.” (BRANDÃO, 1999-b, p.84, grifo do autor).

Jardel descreve como foi sua iniciação no trabalho na fumicultura, assumindo pequenas atividades na rotina doméstica, depois algumas responsabilidades na produção do fumo, mais tarde assumindo uma parte do trabalho entre os membros da família. Afirma, ainda, que na medida em que foi se tornando adulto, esse envolvimento com o trabalho na

⁶³ Excerto da entrevista de Eder

⁶⁴ Excerto da entrevista de Eder.

lavoura foi aumentando, o que contribuiu para que perdesse a vontade de estudar, antecipando na criança/adolescente as responsabilidades de um adulto trabalhador.

A iniciação no trabalho rural se dá muito cedo [...] **tu acaba perdendo tua infância, tua adolescência** [...] na época de safra tu não tem dia nem final de semana, **na realidade tu não percebe quando tu começa a trabalhar na lavoura** [...] **tu começa a trabalhar com um serviço mais leve**, mas, quando tu percebes mesmo tu tá envolto em um sistema que envolve toda a família. **O produtor que eu falo é toda a família: pai, mãe e filhos, sejam eles maiores ou menores...** Na verdade **eu nem percebi quando iniciei a trabalhar, quando me dei por conta eu já tinha perdido a vontade de estudar.** (Jardel-entrevista)

O que Jardel relata, reafirma o que apontam as estatísticas: nas atividades agrícolas se encontram os maiores índices de trabalho infantil, na cultura do tabaco em especial. A narrativa de Jardel corrobora com Ciavatta:

[...] resta à criança pobre, quando muito, uma formação restrita, parcial, de um a dois anos de escolaridade, ou vai ser precocemente especializada dentro de uma ótica de terminalidade em instituições tipo profissionalizante, ou, excluída da escola [...] vão ficando cada vez mais distantes de uma possível qualificação pela educação geral ou pela formação profissional. (1998, s.p.)⁶⁵

Nesse caso, a vinculação precoce do trabalho das crianças e adolescentes na lavoura se dá pelo baixo preço pago pelas empresas aos agricultores, pela produção do tabaco, o que não possibilita contratar trabalhadores na época de mais trabalho, assim, acabam os filhos, crianças e adolescentes, trabalhando como adultos.

Contribuindo para a compreensão sobre essa relação de trabalho, Brandão aponta que, no campo, o trabalho se apresenta como uma forma de cooperação e retribuição entre o grupo familiar, chegando até a se constituir como um direito e um dever entre pais e filhos.

É uma necessidade diretamente ligada às condições de reprodução da vida física da família. Filhos e filhas têm que “ajudar” com o seu trabalho [...] Ele é, portanto, um direito dos pais sobre os filhos e um dever dos filhos para com os pais. Na linguagem do lugar uma “obrigação” por meio da qual o pequeno trabalhador retribui o que recebe através do trabalho dos outros integrantes do grupo. (1999-b, p. 84)

Continuando seu relato, Jardel, aponta as dificuldades em conciliar o trabalho na fumicultura com os estudos, coincidindo com o que Brandão aponta sobre a necessidade do trabalho para a sobrevivência.

⁶⁵ Texto disponível em <http://www.latec.com.br/consia/artigos/W12a.html> (acesso em maio de 2011)

[...] a atividade do fumicultor, hoje, toma muito tempo. A família em si, seja lá uma família grande ou uma família pequena, que tenha um ou dois filhos, ela se prende muito à questão fumageira. **Começa um ano com uma safra e não termina a safra, emenda uma na outra, tu nunca tem descanso.** Então, os filhos desses fumicultores que estão estudando [...] o maior cuida do menor e assim por diante e, quando o filho mais velho tem idade de trabalhar, **ele vai trabalhar ali, com seus 12, 15 anos, ele já está trabalhando e ele tem que ajudar o pai e a mãe.** Imagina as famílias urbanas em que os filhos não precisam trabalhar e mesmo assim, essas crianças sejam elas da periferia ou do centro das cidades, **elas têm uma dificuldade até para terminar, para cursar o ensino fundamental ou o médio,** o que seja. **Porém, elas não precisam trabalhar, e tem essa dificuldade.** Por exemplo, na minha família, foi assim: o pai e a mãe cresceram com aquilo ali [fumicultura], então, a gente não podia ficar dentro de casa, **porque seria uma obrigação tu retornar aquilo que o teu pai e a tua mãe fez pra te criar.** Então, é a tua hora de ajudar. Então, o jovem [do campo] ele se prende muito a isso. (Jardel-entrevista)

A partir de sua experiência, faz um comparativo entre a realidade do campo e a urbana, entre a necessidade de trabalhar e o desempenho escolar dos alunos trabalhadores do campo. Entre as dificuldades estão o desgaste físico provocado pelo trabalho e a não valorização do saber escolar para o desempenho no trabalho da lavoura e para uma consequente melhoria na renda familiar. Essa análise que Jardel faz tem um cunho sociológico, que reafirma os fatores que produzem e reproduzem a dualidade entre educação e trabalho nas classes trabalhadoras.

Ainda assim, no cotidiano da família, nas atividades de trabalho no campo, também são construídos laços de afetividade e de ética, de valores, nos quais os filhos se engendram no compromisso com a família.

Em sua primeira autobiografia, Jardel faz menção às suas experiências de trabalho antes de chegar à ETA:

[...] iniciei o **meu primeiro serviço** na área da agricultura, mais precisamente **na cultura do fumo, eu aprendi a trabalhar com a minha família, que sempre se sustentou com a fumicultura** [...] quando voltei do serviço militar, trabalhei, por dois anos, como empregado na área fumageira e agora, estava trabalhando novamente com meu pai na lavoura do fumo [...] (Jardel-1ª autobiografia)

Jardel aprendeu a trabalhar “trabalhando” com a família, com seus pais e seus irmãos na cultura do tabaco. Apesar da pouca escolaridade, foram os pais que ensinaram as atividades da lida no campo para os filhos. Reconhece-se aqui que existe um saber nessas atividades que não está vinculado ao grau de escolaridade e que Freire (1988), aponta:

Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheita, devemos ficar atento para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós. Se eles sabem selar um cavalo e sabem quando vai chover, se sabem semear, etc..., não podem ser ignorantes (durante alto na Idade Média, saber selar um cavalo representava alto nível técnico), o que lhes falta é um saber sistematizado. (p. 28).

Barato (2004), ao se referir à importância sobre o saber do fazer ou como ele diz o “fazer-saber” do trabalhador, toma como exemplo o trabalho no campo, e mais complexo do que se julga, pelo fazer aparentemente simples de suas atividades. Ele recorre a um trecho do romance *Levantando do chão*, de Saramago, para exemplificar que “[...] a ignorância do homem da cidade não se reduz à incapacidade de fazer o trabalho relativo ao trato da terra, ele também desconhece o léxico das atividades camponesas.” (p. 34).

Que os trabalhos do homem são muitos. Já ficaram ditos alguns e outros agora se acrescentam para ilustração geral, que as pessoas da cidade cuidam, em sua ignorância, que tudo é semear e colher, pois muito enganadas vivem se não aprenderem a dizer as palavras todas e a entender o que elas são ceifar, carregar, molhos, gadanhar, debulhar, à máquina ou a sangue, malhar o centeio, tapar o palheiro, enfardar a palha ou o feno, malhar o milho, desmontar, espalhar adubo, semear cereais, lavrar, cortar, arrotear, cavar o milho, tapar as craveiras, podar, argolar, rabocar, escavar, montear, abrir as covatas para estrume ou bacelo, abrir valas, enxertar as vinhas, tapar a enxertia, sulfatar, carregar as uvas, trabalhar nas adegas, trabalhar nas hortas, cavar a terra para os legumes, varejar a azeitona, trabalhar nos lagares de azeite, tirar a cortiça, tosquiado o gado, trabalhar em poços, trabalhar e brocas e barrancos, chacotar a lenha, rechegar, enforar, terrear, empoar e ensacar, o que vai aqui Santo Deus, de palavras tão bonitas, tão de enriquecer os léxicos, bem-aventurados os que trabalham, e que faria então se nos puséssemos a explicar como se faz cada trabalho e em que época, os instrumentos, os apeiros, e se é obra para homem ou para mulher e porquê. (SARAMAGO, 1988, p. 89-90 apud BARATO, 2004, p. 33-34).

Observa-se, na fala de Jardel, as mudanças que vêm ocorrendo nos processos produtivos, inclusive no campo, que passam a exigir uma orientação técnica. Na fumicultura, esse acompanhamento é realizado pelo técnico da empresa fumageira.

Eu sabia as tarefas que deveriam ser feitas em casa ou na condução de uma lavoura (**desde o preparo até a colheita**), **principalmente na cultura do fumo**, que é a principal na minha região. Este aprendizado, num primeiro momento, foi passado de pai para filho. Depois, foi necessário um orientador técnico, devido às transformações no mercado. (Jardel - 2º autobiografia)

Essa necessidade de acompanhamento técnico e as transformações a que Jardel se refere estão ligadas aos processos de modernização da agricultura tecnicamente científica, globalizada e capitalista, tendo como base o uso de insumos, a produção extensiva, a monocultura, a mecanização, a assistência técnica e principalmente a exportação da produção. Todos esses fatores contribuíram para a ampliação da dependência de um mercado distante, abstrato e, até certo ponto, uma concorrência invisível.

No trabalho na fumicultura, está também a luta pela terra em que os agricultores produzem o tabaco. Historicamente, o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do

trabalho e à apropriação da terra, dividindo os seres humanos em proprietários e não proprietários. (SAVIANI, 2007). Para o agricultor, a terra é o principal meio de produção.

A família de Jardel não tem a propriedade da terra, onde seus pais e irmãos moram e trabalham, eles são meeiros. Essa é uma forma de arrendamento, em que o agricultor não tem a propriedade, “aluga” a terra para produzir. No caso dos pais de Jardel, o pagamento do aluguel é realizado entregando cinquenta por cento da produção ao proprietário da terra. Essa forma de acesso a terra para produzir é muito comum entre os fumicultores.

Minha família não tem a propriedade da terra para produzir [...] **pior do que trabalhar de fumicultor é trabalhar de meeiro**, é trabalhar com parcerias. O meeiro é aquele que não tem a propriedade, **ele não é dono da propriedade**. Ele recebe a estrutura [terra] para trabalhar e ele [agricultor] dá a mão de obra. Quando **chega ao final da safra, ele reparte os lucros, não reparte os prejuízos, esse fica com o agricultor**. O patrão, ele sede a terra. Se tu, lá pelas tantas, tu tem uma junta de boi e essa junta de boi morreu... Quebrou uma carroça... isso é com o agricultor. (Jardel – entrevista)

Os pais de Eder também trabalhavam por parceria, sob a forma de porcentagem, ou seja, de meeiros, quando ainda não tinham a propriedade da terra. Hoje, já conseguiram comprar uma pequena propriedade, na qual continuam a trabalhar na fumicultura.

[...] o meu pai, **ele começou plantando de porcentagem** [meeiro] e ele conseguiu adquirir a terra dele e construir tudo que ele tem hoje com o fumo [...] (Eder-entrevista)

A maior parte dos agricultores que trabalham na fumicultura encontra-se na mesma situação com relação à propriedade da terra. No Brasil, o avanço do capitalismo no campo, mediante a ampliação do latifúndio e de agronegócio, produziu milhões de pessoas sem terra. (FRIGOTTO 2005).

Para Martins (2000), a luta pela terra é essencialmente o conflito no mundo do camponês, do agricultor familiar, mas ele destaca que esse conflito não atinge a maioria da classe. Esse conflito se instaura quando existe a disputa pela posse da terra. Uma dessas formas é o conflito quando o trabalhador, em terra alheia, paga uma renda diária em trabalho, em espécie ou dinheiro pelo acesso à terra.

A conflitividade na vida do camponês não vem da *exploração do trabalho*, mas sim da *exploração territorial*, da privação de acesso à terra como meio de trabalho. Sem dúvida, seu conflito é conflito de classe, mas um conflito escamoteado pelo fato de que, embora conflito com o capital não o é com o capital personificado pelo capitalista, porque não é conflito entre o capital e o trabalho na situação de trabalho, e sim capital personificado pelo proprietário da terra. (p. 96, grifo do aluno).

Ao serem questionados sobre o trabalho na fumicultura, tanto Jardel como Eder manifestam que, apesar de existir um contrato entre o agricultor e as empresas fumageiras (Sistema Integrado de Produção do Tabaco), os trabalhadores não têm seus direitos garantidos, pois esses contratos não garantem uma relação trabalhista com as empresas, sendo assim, essas não assumem qualquer questão com relação aos direitos sociais. Os alunos são enfáticos em suas respostas:

A fumicultura hoje é uma cadeia produtiva que **escraviza o produtor**. Na realidade, não seria um exagero dizer que **essas empresas formam um ciclo com os produtores rurais até escravagista**. Porque as empresas elas formulam contratos que visam em primeiro e segundo lugar o lucro delas e o produtor entra em um terceiro plano, se entrar... [...] (Jardel- entrevista)

Eu acho que os **produtores são escravizados**. [...] o grande problema na fumicultura é tradição, fumo é tradição, então, **o meu pai fazia assim, eu vou continuar fazendo assim e vocês vão ter que fazer assim**. (Eder- entrevista)

A atividade de trabalho na fumicultura sob o domínio da indústria fumageira remete ao sentido de sofrimento, de tortura: “[...] o significado dominante que assume o trabalho na história da humanidade e que ainda perdura é o de *tripalium*” (NOSELLA, 1977 apud FRIGOTTO 2002-a, p.16).

Nessa atividade, o trabalho assume o que Frigotto (2002-a) chama de “dupla face”, tanto produz e cria a vida, como aliena e destrói a vida das crianças, jovens e adultos trabalhadores. Nesse mesmo sentido, Ciavatta faz referência que:

[...] no Brasil, como em outros lugares do mundo, temos conhecimento e repudiamos as condições de trabalho de milhões de trabalhadores, condições que são de privação na vida pessoal, na vida familiar e nas demais instâncias da vida social. São condições advindas das relações de exploração do trabalhador, de alienação ou de expropriação de seus meios de vida, de seu salário, da terra onde vive e de suas possibilidades de conhecimento e de controle do processo do próprio trabalho. (CIAVATTA, 2005, p. 44).

A indústria fumageira é detentora dos meios de produção nos quais o trabalho do pequeno agricultor se torna mão de obra barata. Nessa condição, o trabalho do agricultor é descaracterizado, perdendo assim a sua identidade: “O camponês é livre na medida em que ele é dono de seus instrumentos de trabalho ou no mínimo dono de sua vontade quanto ao que produzir como produzir e para quem vender. (MARTINS, 2000, p. 64). Essa condição de liberdade não existe no trabalho do agricultor que está ligado à fumicultura e isso acaba gerando uma insatisfação. A essa falta de liberdade, Santos (2009) atribuiu a racionalidade do uso das técnicas no processo produtivo.

O uso extremado das técnicas e a proeminência do pensamento técnico conduzem à necessidade obsessiva de normas. Essa pletera normativa é indispensável à eficácia da ação. Como, porém, as atividades hegemônicas tendem a uma centralização, consecutiva à concentração da economia, aumenta a inflexibilidade dos comportamentos, acarretando um mal estar no corpo social. (p. 36).

Essas empresas também são detentoras dos chamados “pacotes tecnológicos” e neles estão os insumos químicos que são orientados para o uso na lavoura e o acompanhamento técnico, entre outros requisitos para o desenvolvimento da lavoura. Existem cláusulas nos contratos que orientam e obrigam o uso desses produtos, em caso dos agricultores não seguirem as orientações, correm o risco das empresas não comprarem a produção.

A empresa, por exemplo, **ela dá a prescrição do que é para fazer e ela indica os produtos que é para comprar...** Que é dela [produto], que tem um convênio com ela. E, fora isso, eles fazem análise no fumo, na folha do fumo, e, se o agricultor for flagrado com algum outro produto que não seja aquele orientado pela firma, não vai ser comprado esse fumo. O agricultor não vai ser multado, não, **o produto dele não vai ser comprado**, o que é pior. [...] Hoje as pessoas, as famílias **estão se dando conta de que as empresas monopolizam tudo**, desde o adubo até o agrotóxico que é usado, tudo é monopolizado, muitas vezes, o agricultor acaba se prejudicando por isso e são questões bem delicadas que as empresas têm o monopólio delas e tu não podes sair daquilo. Alguns agricultores tentam, fazem diferente, mas **sempre com aquele medo de serem flagrados**. (Jardel-entrevista)

A produção da agricultura globalizada pressupõe que:

Nas áreas onde essa agricultura científica globalizada se instala, verifica-se uma importante demanda de bens científicos (sementes, inseticidas, fertilizantes, corretivos) e, também, de assistência técnica. Os produtos são escolhidos segundo uma base mercantil, o que também implica uma estreita obediência aos mandamentos científicos e técnicos. (SANTOS, 2009, p. 89).

O trabalho na cultura do tabaco é um trabalho manual intenso, no qual o agricultor está exposto ao uso constante de agrotóxico, a jornadas de trabalho sem descanso, ao endividamento, aumentando o vínculo de dependência à indústria fumageira. Esses fatores associados levam os agricultores a problemas de saúde física e emocional que começa na infância, passa pela adolescência e se estende até a fase adulta. O endividamento é uma das causas dos problemas emocionais e psicológicas.

[...] **é um trabalho que exige muito, fisicamente, psicologicamente, porque tu trabalhas muito com a força braçal** [...] chega certas vezes que seu psicológico fica abalado, porque ver o teu pai e a tua mãe trabalhando e aquela safra não está boa, e não vai sobrar nada, e tu vê que o teu pai, tua mãe, tu a família está devendo no mercado [...] Quando tu vê perdeu tudo trabalhando. Perder tudo que eu digo é perder a tua liberdade, perder a iniciação da tua adolescência [...] Eu fui vendo **a dificuldade que é trabalhar no fumo**. Por exemplo, imagina, **para um homem é difícil trabalhar na lavoura,**

imagina para uma senhora de 45, 47 no caso da minha mãe na época, trabalhando na lavoura com um sol quente, às vezes passando mal por conta da quantidade de agrotóxico que é usada na lavoura de fumo. (Jardel-entrevista)

[...] o contato com o agrotóxico é muito direto. [...] **como existem pesquisas a região com maior número de suicídios é a nossa região ali, região de Santa Cruz e Venâncio, isso causado já pelo uso excessivo de agrotóxico.** A mão de obra assim é 24 horas por dia no tempo da colheita [...] (Eder- entrevista)

O sofrimento no trabalho, que Eder e Jardel relatam, resulta da falta de equilíbrio do que julgam condições aceitáveis no trabalho para si e para o coletivo dos fumicultores.

Para Schwartz (2007), existe, nessa situação, um debate entre valores de mercado em contraponto aos valores que não são mensuráveis em termos de valor financeiro. Esse sofrimento leva a um debate dessas condições, dessas normas, desses valores: “[...] é somente tentando desdobrar essas dramáticas entre o local e o global que nós podemos nos dar os meios de transformar o trabalho e principalmente o que faz sofrer os homens e as mulheres.” (p. 201).

Eder avalia que o produtor se ilude com o lucro que ele pensa ter com a fumicultura e acaba por se decepcionar. Essa realidade está fazendo com que os jovens não fiquem mais na fumicultura, primeiro, em função do desgaste do trabalho e das próprias condições desse trabalho, em segundo, preferem ganhar menos com mais qualidade de vida.

[...] eu acho que em valores hoje não tem outra cultura que dê mais dinheiro que o fumo, em pequenas propriedades. Se tu for analisar a produção por hectare acho que não tem [...] depois daí se tu analisar, colocar tudo no papel, **quantas horas de serviço gasta para fazer aquilo ali, para produzir aquele fumo e depois vê o valor pago, se tu vai dividir isso, aí vê que o lucro não é tanto assim.** Então, isso é um dos motivos que os jovens estão indo procurar outras áreas, vão ganhar um pouco menos que iriam naquela época ali do fumo, naquele período, **mas vão estar em condições muito melhor de serviço.** (entrevista- Eder)

A realidade enfrentada com a cultura do fumo está fazendo com que os mais velhos fiquem sozinhos no interior, como exemplo disso Eder aponta a sua comunidade na qual só permanece ele e a irmã, os demais jovens já saíram. Ele atribui que ficou porque gosta da agricultura e buscou uma formação nessa área, enquanto os demais estão buscando outras formações e indo para cidade. Ele questiona o que será do interior em alguns anos?

Hoje em dia não envolve toda a família, os mais jovens não estão ficando. Na nossa comunidade ali, que é uma comunidade que todo mundo é família, sabe? Todo mundo... os pais moravam ali, aí os filhos foram construindo, foram ficando por ali. Nós até estávamos conversando esses dias, **a nossa geração não tem ninguém ali. Os únicos jovens que têm ali no nosso lugar é nós.** Eu até diria que estamos lá porque nós resolvemos nos aperfeiçoar nessa área. Porque como eles estão fazendo cursos em outras as áreas, refrigeração, informática... E aí a gente pensa assim: “o que vai ser da área rural

daqui a alguns anos? Quem é que vai tocar isso quando os mais velhos forem? Isso tudo por causa do fumo com certeza, com certeza. (Eder – entrevista)

Jardel também concorda com a opinião do colega e complementa essa ideia com o exemplo de seu irmão:

O agricultor muitas vezes é enganado. Eu estava falando com meu irmão, esse que tem uma propriedade, ele está numa dificuldade imensa para vender o fumo dele por conta da questão do dólar. O fumo dele é um fumo que tem qualidade, mas a situação de mercado hoje não está boa. As empresas se comprarem o fumo hoje perdem muito. **Então o agricultor fica com aquele produto estocado dentro dos galpões e tem as dívidas para pagar e os juros sobre juros e aquilo vai minando as forças do agricultor.** Também o agricultor é enganado quando dá uma boa safra. Vamos dizer um casal em que sobrou 16 mil reais no final da safra. O casal pegou aquilo “poxa, minha esposa, olha aqui, 16 mil reais”. **Hoje eu paro e penso,** divide esse 16 mil reais por 2, daria 8 mil reais. Divide por 12 meses para ver se como **essas empresas enganam o agricultor que é leigo.** (Jardel- entrevista)

Jardel continua a explicar como os agricultores são constantemente envolvidos pelas empresas. O subsídio que os agricultores recebem para o plantio do tabaco também é uma forma de pressão, para mantê-los atrelados a estas através do endividamento:

[...] as empresas elas pressionam: “Ah, eu te dou 10 mil reais de custeio para a safra. Paga só o ano que vem [...] eu te empresto 10 mil reais.” E a família, com seis pessoas vai lá e pega 10 mil reais. E aí, quando vê, tu estás devendo 20 mil reais e aquele 10 mil reais, divide em seis pessoas para ver quanto dá. **E aí esse custeio que a empresa dá, esses insumos que a empresa diz que custeia para o produtor, isso aí, na realidade, é maquiagem para prender ainda mais o produtor.** [...] A pressão psicológica é muito grande, aí tu está lá, tu tem dívidas, tu é obrigado a seguir o que as empresas regem... Então é difícil. (entrevista)

A necessidade pela luta da sobrevivência faz com que os agricultores aceitem, sem questionar, a forma imposta pelas empresas fumageiras em que: “O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões.” (FREIRE, 2002, p. 144).

Para Jardel, o contrato assumido entre o fumicultor e a empresa formaliza a desigualdade, esse é um instrumento que traz garantias somente para a empresa e não para o produtor, é unilateral, assim pode-se dizer que a “[...] dissimulação fica mais mascarada mediante o contrato de trabalho que legaliza essa relação desigual.” (FRIGOTTO, 2005, p. 63).

[...] nem as pessoas, com mais experiência na lavoura, que eu conheço senhores de 60, 70 anos, que tem uma vasta experiência, nem eles sabem o que está por trás desses contratos com essas fumageiras. Nem eles sabem o que está por trás dessa questão de produzir para uma empresa multinacional. [...] **O agricultor não tem uma formação técnica. Ele nasceu no fumo, ali na lavoura, se criou com a**

família, fez a própria família e foi plantar fumo. Ele não buscou saber o porquê de plantar fumo, como é que funciona a questão de contratos. Não, ele simplesmente seguiu aqueles passos e, muitas vezes, ele é enganado e ludibriado. (Jardel-entrevista)

Os agricultores produzem na incerteza do valor a ser pago pela empresa, nem mesmo a garantia da compra, que reza no contrato, é algo certo. Esse mercado é regulado pelas transações internacionais de exportação do tabaco, em que “[...] a globalização, o uso das técnicas disponíveis permite a instalação de um dinheiro fluído, relativamente invisível, praticamente abstrato.” (SANTOS, 2009, p. 100). Os agricultores vivem localmente a globalização, sem ter muito claras as implicações dessa relação.

[...] nem pela própria compra a empresa se responsabiliza. Porque a empresa hoje, por exemplo... **Hoje o dólar está baixo, o fumo é cotado em dólar.** E a empresa não está nem aí. Ela vai perder se o dólar está baixo, ela não está interessada se o agricultor vai perder. Então, lá pelas tantas, ela nem compra o fumo daquele agricultor, ou, se comprar, é muito abaixo da média e o agricultor sofre por isso. Então a empresa tem um vínculo mais escravagista do que social em vista dessas famílias. São questões assim **que às vezes os jovens não se dão por conta, e aí eles ficam estagnados ali porque não tem uma assistência. Não tem que ter assistência para a fumicultura e sim para aquela questão social que envolve a fumicultura.** Essa assistência que teria que ter e não tem. (entrevista-Jardel)

[...] antes de começar a safra tu tem que fazer uma estimativa da produção do teu fumo, o que está passando da estimativa esse ano as empresas não estão comprando. [...] **O fumo que sobra tu tem que encaixar com alguém, com algum produtor que faltou. Tu tens que tentar [...] encaixar assim ou vender por fora.** Aí, na venda por fora o dinheiro que tu irias ganhar vai lá embaixo [...] Ai, é um problema do produtor, não da empresa. (entrevista-Eder)

Esses alunos trabalhadores consideram que as relações de trabalho entre a empresa fumageira e os agricultores são um modo de trabalho precário no qual o trabalhador não tem respeitado seus direitos. As empresas, apesar de manterem um controle sobre o modo de produção, não mantêm uma relação trabalhista com o produtor, buscando somente aumentar o seu próprio lucro em detrimento do agricultor, pois “As empresas apenas têm olhos para os seus próprios objetivos e são cegas para tudo o mais.” (SANTOS, 2009, p. 85).

A empresa não se responsabiliza de dar um suporte para aquele jovem. Bem pelo contrário, porque, se aquele jovem sair daquela família, **vai ser um a menos para trabalhar e aquela família vai ter que diminuir a quantidade de pés plantados e vai diminuir, conseqüentemente, o lucro daquela empresa.** Então, as empresas se mascaram nisso. Elas incentivam **os contratos delas com as famílias, que são escravagistas, e eu digo que são, porque são irrisórios.** Elas não visam ao bem estar do trabalhador, elas não dão a garantia de saúde para o trabalhador, elas não dão férias para o trabalhador. (entrevista-Jardel)

A Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco é um tratado internacional, que busca medidas para a redução do tabagismo. Na medida em que isso ocorrer, vai reduzir também a produção do tabaco, do qual o nosso país é o maior exportador do mundo. Essa redução vai refletir sobre os produtores e na economia das regiões que produzem essa cultura. Esse tratado, entre outras ações, prevê a diversificação da produção dos fumicultores como forma de diminuir o impacto na redução sobre renda familiar dos que vivem dessa cultura, bem como na economia local. São mudanças de caráter mundial que vão ter consequências locais.

Jardel e Eder explicam que as empresas fumageiras se mobilizam contra esse tratado. A diversificação da produção significa menos produção de tabaco e com isso menos lucro para a indústria. A pressão das empresas sobre os agricultores é muito forte, o que acaba por persuadir os agricultores contra as ações e as possibilidades de diversificação da produção através de informações que não são verdadeiras. Para Santos (2009), o que é transmitido para esses agricultores [...] é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. (p.39). Outra questão fundamental favorável às empresas é a pouca escolaridade dos agricultores e a falta de assistência por parte dos órgãos do governo para esclarecimento e incentivos para os produtores. Essa situação envolve também questões políticas e econômicas.

[...] a gente consegue falar “não, a convenção quadro não quer isso, e quer isso”. Tudo bem, só que eu não convivo sempre com os meus pais. Aí eu falo com eles, só que, quando vê, vem o orientador da firma e destrói aquilo tudo que eu construí: **“Não, ele [filho] não sabe disso, quem sabe somos nós que somos do setor fumageiro porque o setor fumageiro é assim ... e nós, como empresa, nós vamos cuidar de vocês agricultores”**. Os meus pais, lógico, eles não têm estudos, mas eles são pessoas abertas e muitos agricultores são abertos, só que, a **grande maioria hoje não se dá por conta disso, porque não têm a assistência adequada, porque não têm um órgão do governo, e aí o governo lançou a convenção quadro só que não foram de comunidade em comunidade, não debateram, só largaram isso e as empresas se aproveitaram disso**. . [...] a convenção quadro é uma ideia excelente, mas ela deixa a desejar nessa questão de orientação. Porque quando se larga um assunto na mídia ou numa comunidade que tu não vai lá para esclarecer, **pode ter segundas intenções para trás disso**. (Jardel-entrevista)

Para Eder, a questão da baixa escolaridade dos agricultores contribui para que eles não continuem na fumicultura, não se interessando muito pela diversificação de sua produção, essa avaliação ele faz a partir da realidade de seu pai a qual considera que se ele tivesse uma formação, não estaria mais trabalhando com a fumicultura.

Com certeza [se os agricultores tivessem mais estudo], eu vejo exemplo principalmente na minha família, lá no meu pai, **uma pessoa muito inteligente, uma pessoa que pelo estudo que ele têm, eu imagino então se ele tivesse estudado**, a oportunidade de estudar, de fazer um curso e fazer uma faculdade, **eu tenho certeza que ele estaria hoje desenvolvendo alguma outra coisa que não seria**

o **fumo** e contribuindo muito para o desenvolvimento dos outros agricultores também. (Eder-entrevista)

A diversificação da monocultura do tabaco, proposta pela Convenção-Quadro, ainda, é um assunto delicado entre os fumicultores, em função do medo em inovar, além do discurso hegemônico das fumageiras que distorcem as propostas dizendo que o tratado quer terminar com a fumicultura, que de uma forma ou de outra é o que provém o sustento dos agricultores ligados a essa indústria.

A Convenção-Quadro não foi criada para a erradicação do fumo, ninguém tem como erradicar o fumo. Eu era adolescente ainda e eu lembro que deu, naquela época, um rebuliço. Os agricultores todos, os vizinhos: “tá sabendo que vão terminar com o fumo, tá sabendo, compadre que essa Convenção-Quadro é para terminar com nós, o que nós vamos fazer?” **E as famílias, aquela comunidade, ficaram preocupadas com o fim do fumo [...] E até eu, na época, eu também entendia como era uma coisa ruim, que estava para vir [...]**(entrevista-Jardel)

Jardel e Eder apostam na diversificação da lavoura de tabaco como uma forma de equilibrar a produção da agricultura familiar com as questões da instabilidade do mercado, também como forma de diminuir a dependência dos agricultores à indústria fumageira. Eles justificam:

A diversificação é uma questão muito delicada, porque o produtor sempre tem um receio, mas eu acho que **hoje seria essencial para a sobrevivência da agricultura a diversificação**. Não vemos no fumo, por exemplo, produtores como nossos vizinhos, produtores que tem fumo, mas também tem arroz e soja. Então, fumo e arroz esse ano: péssimo, lá em baixo, mas a soja está bem. (Eder-entrevista)

[...] vejamos assim, a Convenção-Quadro quer a diversificação da produção do fumo, do tabaco. O meu irmão tem seis hectares, e os seis hectares são cobertos de fumo, só fumicultura, só essa monocultura. **Esse ano está dando problema na venda do fumo. O meu irmão não tem outra cultura que reponha isso. Se o fumo vai mal, ele vai mal**. Se ele tivesse lá uma plantação de figo. Porque, querendo ou não o figo, principalmente nas épocas de entressafra, dá um retorno considerável para o agricultor, é uma planta resistente a pragas e doenças, uma planta fácil de cultivar. **Só que a empresa não vai dar uma assistência técnica para esse agricultor enxergar isso**. Bem pelo contrário, a empresa vai maquiagem essa Convenção-Quadro e vai dizer “não vai nessa porque plantar fruta não te dá dinheiro, o que te dá dinheiro é o fumo e nada mais”. (Jardel-entrevista)

Apesar das iniciativas de enfrentamento de alguns órgãos do governo e da sociedade civil para diversificação da produção fumageira, poucos resultados concretos são observados. A necessidade de sobrevivência que se impõe aos pequenos agricultores, a falta de apoio, falta de informações, faz com que a indústria continue de uma forma ou de outra mantendo o controle da situação.

[...] a mudança tem um custo e este custo não é o mesmo para todos. [...] As pessoas são perfeitamente capazes, mas é preciso criar condições que lhes permitam mudar. Em primeiro lugar, seus efeitos dependem das características da situação de trabalho na qual é introduzida. Enfim, não é uma questão de meios, nem de boa vontade. (DURAFFOURG, 2007, p. 50).

Ao observar os dados divulgados pelo setor fumageiro sobre a produção de 2008, 2009, percebe-se que houve uma redução na produção, mas as projeções para o ano de 2011 preveem um crescimento de 15% na safra. Jardel explica como isso acontece:

[...] se tem três fumicultores que pensando em diminuir e diversificar que a empresa não conseguiu ludibriar, ela vai lá em outras quatro ou cinco famílias e, se ela não consegue trazer as famílias que ainda não estão no meio da fumicultura, plantando fumo, elas pegam aqueles que já estão e fazem uma proposta lá: “olha, mas eu te dou 50 mil de custeio para tu me pagar com dois anos de carência e aumenta 20 mil pés de fumo na tua lavoura. Então, essa queda que dá, eles recuperam de outra forma. (Jardel-entrevista)

Os alunos analisam de forma diferente as condições de suas famílias para diversificar a produção da fumicultura. Para Jardel, sua família não teria condições de diversificar a lavoura e ele aponta mais do que isso, será necessário ter um apoio para que o agricultor que só conhece a produção do fumo possa diversificar e colocar no mercado outra produção. Observo também que a questão da família não ter a propriedade da terra pesa para diversificar a cultura do tabaco.

Não, não teriam. **É uma realidade que não é só deles.** O agricultor hoje, sozinho, ele não tem condições, uma por questão de mercado. O que já se viu que não vale à pena, plantação de girassol, por exemplo. **Primeiro tem que haver a pesquisa de mercado, a aceitação no mercado da produção, depois a questão também de um subsídio, um custeio, uma orientação técnica para aquele produtor que a vida toda plantou fumo, possa plantar citrus, laranja...** (Jardel-entrevista)

Eder considera que seus pais teriam condições, mas seu pai é resistente, tem medo de não dar certo. Eder considera necessária a mudança, pois os problemas de doenças decorrentes desse trabalho já estão surgindo em seu pai. No caso dos pais de Eder, como são proprietários fica mais fácil iniciar outra atividade com melhores condições de investir na diversificação das atividades.

Meu pai conseguiria, só não consegue porque ele não quer. É resistente. Esse ano a gente até fez meio que uma reunião de família, porque **está começando a aparecer os problemas de saúde, a vida toda no fumo, vida toda com agrotóxico, trabalhando em posições incorretas e agora está começando a aparece os problemas.** Mas ele acha ainda que vai tentar mais um ano no fumo [...] aí, ele diz que para próximo ano a gente, com a minha irmã junto, todo mundo se unir [...] para começar no mercado do leite, produzir leite, de repente para processar esse leite, agregar mais valor. (entrevista-Eder)

Quando completou dezoito anos, Jardel pensou em sair do trabalho na fumicultura. Viu no serviço militar essa oportunidade, mas para isso foi necessário sair do campo e ir para a cidade. Em seu imaginário, na “cidade”, ele teria melhores condições de trabalho e oportunidades de mudar de vida. A referência tomada aqui é a do espaço urbano idealizada como modelo de desenvolvimento e possibilidades de emprego, fazendo com que boa parte da população do interior, em sua maioria os mais jovens, acabem migrando para a cidade em busca dessas condições. Na maioria das vezes, não é o que esses jovens encontram. Jardel faz referência a esse confronto de realidades: a do campo e a da cidade. Ele considera que não conseguiu se adaptar a uma realidade, a uma cultura tão diferente da sua e voltou novamente a trabalhar na fumicultura:

[...] saí de casa para servir o quartel, vi **minha primeira chance de mudar de vida... buscar outra alternativa de trabalho. Vi meu sonho ir por água abaixo quando percebi que a cidade grande era tumultuada demais para mim.** (Jardel-1ª autobiografia).

Ele expõe de forma mais aprofundada essa experiência na entrevista:

Então, eu servi o quartel em 2003 [...] **foi uma época que eu pensei que ia conseguir sair da fumicultura.** Eu sempre fui do interior. Eu fui conhecer uma cidade grande com 18 anos, conheci Santa Maria. Até então, eu conhecia Santa Cruz, Venâncio Aires, cidades que são do interior. Aquilo foi difícil. Uma porque eu pensava que aquela oportunidade de eu servir o quartel seria **uma oportunidade de eu mudar de vida, sair do meio rural e já ficar ali mesmo,** servir o quartel e **seguir uma vida profissional mais urbana, e aquilo foi uma experiência dura para mim porque eu não conhecia a cidade grande,** eu senti um baque... Partindo de uma coisa simples: **É difícil para uma pessoa que é do interior mudar de uma hora para outra. Os valores são diferentes.** A adaptação é muito difícil, **eu não consegui ter essa adaptação** [...] E, como não deu certo, eu trabalhei mais um tempo, no fumo de novo. (Jardel-entrevista)

Apesar de não ter conseguido realizar o que pretendia e ter voltado para o trabalho na fumicultura, Jardel considerada essa experiência positiva, porque o levou a refletir sobre si mesmo e sobre formas para melhorar a sua situação profissional na agricultura familiar.

Assim, para Freire: “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e propor soluções.” (FREIRE, 1988, p. 30). Uma dessas hipóteses que Jardel criou, para superar a situação em que se encontrava, foi a de continuar seus estudos e buscar uma profissionalização.

Essa experiência do quartel serviu para eu ver que, realmente se eu “quisesse” **seguir uma profissão teria que ser ainda ligado à agricultura,** porque é difícil para uma pessoa que é do interior mudar de uma hora para outra. [...] foi muito bom esse período **porque eu consegui ver que, para ti mudar, tu não precisa ser radical, tu pode continuar no campo, só que tu buscas um aperfeiçoamento, uma profissionalização em cima daquilo.** (Jardel-entrevista)

Os alunos fazem uma reflexão de como é difícil enxergar todas essas questões que estão envolvidas nesse trabalho quando se está fazendo parte dessa cadeia de produção:

[...] **enquanto tu estás naquela cadeia, tu é vendado a ver muitas coisas.** Muitas coisas são maquiadas. (Jardel- entrevista)

[...] a gente até por causa da rotina do trabalho, o que se está fazendo ali parece que não é tão complicado assim, mas **quando tu te afastas e tu voltas pra ali tu enxerga com outros olhos** [...] é muito difícil a realidade [...] (Eder-entrevista)

Ao falar sobre suas experiências de trabalho na fumicultura, esses dois alunos-trabalhadores fazem emergir toda a dramática história de vida e de trabalho de milhões de brasileiros trabalhadores, não só no meio rural, mas em todas as áreas em que o capitalismo subestima o ser humano, impondo-lhe à força, o poder, a violência e a exploração.

Por outro lado, eles também trazem toda a potencialidade e a capacidade desses mesmos seres humanos de enfrentar essas situações, a partir do desvelamento dessa realidade, fazendo com que busquem incessantemente, meios e formas para romper com esse ciclo em que se encontram. Para Freire, ainda, a capacidade de agir e refletir leva o ser humano à conscientização e ao comprometimento da transformação do mundo e de si próprio.

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformando pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (1988, p. 17).

Corroborando com o pensamento de Freire (1988), Kosik (2011) afirma que o cotidiano não é um mundo conhecido: “[...] o mundo da cotidiana familiaridade não é um mundo conhecido e notório. Para que seja reconduzido à própria realidade ele tem de ser arrancado da familiaridade intimamente fetichizada e revelada a sua brutalidade alienada.” (p. 89).

Retornar aos estudos e buscar uma formação profissional foi uma das alternativas que Jardel e Eder encontraram para enfrentar a realidade do trabalho na fumicultura, reafirmando assim que: “Os homens que criam [realidade] são os mesmos que podem prosseguir transformando-a.” (FREIRE, 1988, p. 18).

5.1.3 A Relação com a Formação Profissional

[...] tu sabe que tens capacidade. [...] mas, **tem que ter alguém que te instigue a florescer isso, a botar isso para fora.** E, quando tu estás lá na lavoura tu não tem isso.⁶⁶

[...] eu nem imaginava, **nem passava pela minha cabeça tudo que eu iria viver aqui e que vou poder viver a partir da vinda para escola.**⁶⁷

Para que os alunos voltassem a estudar, foi necessário contar com o incentivo de algumas pessoas, que de alguma forma, estavam próximas a eles. No caso dos dois, uma coincidência, essas foram pessoas que tiveram algum vínculo de trabalho e que os incentivaram a retornar à Escola e, principalmente, a fazer um curso técnico na área da agricultura.

Jardel encontrou esse apoio no “patrão” [como ele chama] de seu pai, ou melhor, o dono das terras nas quais eles produzem como meeiros, um ex-aluno da ETA, que o aconselhava para que voltasse a estudar. Ele afirma que essa pessoa fez mais que do que isso, fez com que acreditasse na sua capacidade para superar aquela condição de afastamento da escola e buscasse alternativas ao trabalho na fumicultura.

Fica evidente uma relação social de poder, entre Jardel e o “patrão”, porque o pai de Jardel é meeiro, ele paga pelo uso da terra, assim não caracteriza o proprietário da terra como patrão. O vínculo e a representação de “patrão” e “empregado” para Jardel, está na propriedade da terra, que até hoje se constitui em uma relação de poder. (SAVIANI, 2007).

[...] então, eu fiquei sabendo da escola por meio do seu Leo Osvaldo Stephen, hoje falecido, ele estudou na escola em 1972 e o meu pai já mora com ele há um tempo, e ele sempre dizia: **“poxa cara, por que tu não vai estudar? tu tens capacidade. Procura uma ocupação maior. Tu tens todas as condições”**. Então assim, sabendo dessa escola e sabendo do que ele contava e sabendo que **era uma escola maravilhosa**, hoje eu estou lá, como o incentivo da família e incentivos de várias pessoas, cada vez mais me aperfeiçoando e me profissionalizando para a minha vida futura. (Jardel - entrevista da rádio)

Eu fiquei sabendo da escola por intermédio do “patrão” do meu pai, ele estudou na aqui [ETA] em 1972. Ele contava alguns causos, de como era a vida aqui na ETA, de **como era maravilhoso estudar, do que a escola proporcionou para ele** e sempre incentivava: **“poxa, cara, tu é um cara inteligente, sai da lavoura, vai estudar”**. (programa técnica rural – Jardel)

O ano passado eu conheci a ETA e **simplesmente me apaixonei pela escola. Com a possibilidade também do crescimento social como pessoa e na carreira profissional**, eu não pensei duas vezes em vir para escola em busca de **conhecimento até mesmo para o mercado de trabalho**. (Programa Técnica Rural - Jardel)

⁶⁶ Excerto da entrevista de Jardel.

⁶⁷ Excerto da entrevista de Eder.

No processo de ingresso, Jardel descreve, em sua ficha de dados, quais as suas expectativas com relação ao curso e ao seu futuro. Ele, até aquele momento, queria ser um técnico da fumageira, ou seja, um instrutor. Talvez também atendendo a expectativa da família em relação ao um possível emprego.

Até aquele momento ele estava imerso, desde que nasceu, na realidade da fomicultura, isso o levou a assumir uma postura que Freire (2008) chama de “aderência” ao opressor. O autor considera que em um primeiro momento o oprimido, na busca de sua liberdade, tende a ser opressor porque: “A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se ‘formam’”. (p.35).

Espero conseguir **ser um instrutor de alguma fumageira**. Na minha região um técnico em agricultura é conhecido também como **instrutor de fumageira, é o que eu estou pretendendo**. Espero me formar, fazer um bom estágio em alguma fumageira e me tornar profissional na área. (Jardel-Ficha de dados)

Jardel estava vivendo a dualidade entre se libertar da opressão em que se encontrava como trabalhador na cultura do fumo ou continuar reproduzindo essa condição como orientador técnico dessa indústria, mas ele buscava mais do que isso e a busca do conhecimento era um início dessa libertação: “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.” (Idem, p. 34).

Ao escolher continuar na agricultura, ele reconhece que a ideia que tinha no início do curso era uma e hoje é outra totalmente diferente, mas reafirma a identidade e o gosto pela área da agricultura.

[...] eu acho que eu não conseguiria fazer outra coisa diferente. **Uma por experiência, eu já tinha uma experiência na agricultura e outra que eu gosto desse ramo da agricultura**, eu acho que tu tens que fazer aquilo que tu gostas, que tu te sentes bem, porque, se eu fosse fazer qualquer outro curso de profissionalização aí, uma informática, eu não estaria situado em uma coisa que eu ia me sentir bem, e a agricultura é um local gostoso de trabalhar, o que me levou a seguir o mesmo caminho na agricultura, eu posso dizer que foi muito a questão de já ter a experiência no trabalho rural. **É claro que a minha ideia de quando eu iniciei era uma e hoje é totalmente diferente, mas foi mais por experiência mesmo**. (Jardel-entrevista)

A decisão de voltar a estudar, para Jardel, implicou em muitas preocupações e inseguranças compreensíveis a partir das questões relacionadas à idade adulta, a uma maturidade adquirida e ao projeto de vida que estava ligado a essa decisão. Pensar em uma escola tão diferente da que havia estudado lhe dava esperanças, mas também causava temor.

A preocupação central era sobre o seu desempenho escolar, a sua apropriação de saberes, os conhecimentos escolares, após esse longo período de afastamento.

É que a EETA, só por ser a EETA, ela já assusta, pela magnitude dela, pela, digamos assim, ela tem uma senhoria no ensino profissional. E, quando o aluno vem do interior, e, pior, aquele aluno que parou de estudar, como foi o meu caso, eu parei seis anos de estudar, eu tinha uma preocupação muito grande, porque eu pensava **assim “eu parei seis anos de estudar, primeiro, a minha idade é avançada e é fora do normal para uma pessoa que vai ingressar no ensino médio”**. Porque hoje o jovem está ingressando com 15, 16 anos e eu tinha 22 anos. Então, primeiro **eu pensava na questão idade, se eu ia ser aceito pelos meus colegas. Depois eu pensava na questão de aula, eu ficava pensando... Perdi noites pensando “será que eu vou acompanhar aquele aluno que saiu o ano passado da escola, eu que sai há seis anos? Será que vai ser a mesma coisa, será que eu vou conseguir ter o mesmo nível de aprendizado do que aquele aluno?”** Então foi difícil, foi difícil... Mas quando tu tens objetivo e, **quando tu queres, tu não fazes desse problema o limite, pelo contrário, tu fazes desse problema uma conquista e essa conquista vai se tornar grandiosa.** (Jardel- entrevista)

As preocupações citadas por Jardel talvez sejam os motivos que mantém muitos jovens e adultos afastados da escola, por julgarem não ter condições de retornar a uma escola que está voltada para alunos de idade dita como “regular”. Aí está uma questão para se pensar: como a escola que se propõe a receber os jovens e adultos pensa nesse acolhimento?

[...] eu me considero um **pouco diferente. Não melhor**, mas diferente dos meus irmãos, porque seria pouco continuar somente trabalhando ali. **Eu pensava tenho que seguir mais.** [...] quando eu já estava mais maduro e a questão financeira também já me ajudava, **porque o meu pai e a minha mãe não teriam condições de me ajudar.** Então, depois de seis anos eu voltei a estudar. Então isso para mim... [Jardel se emociona] Eu acho que só na decisão hoje de quem para, parou sei lá, uma semana, um dia, um mês, anos... Só de parar e pensar **“eu vou voltar”, essas pessoas já são vitoriosas.** Não precisa nem concluir, só pensar de voltar já é grande coisa. **E eu fiz bem mais. Eu não só pensei, eu voltei e me formei. Então é maravilhoso.** (entrevista- Jardel)

Contudo, Jardel fez “uso de si”, ou seja, fez uso de suas próprias capacidades, de seus recursos, de suas escolhas para mobilizar-se e superar os seus limites: “Fazer essas escolhas é também se engajar em um mundo humano atravessado de valores.” (SCHWARTZ, 2007, p. 194)

Eder considera-se um apaixonado pela agricultura, como já foi relatado por ele, preferia o trabalho junto ao pai a estar na escola. Ele não se imagina fazendo outra atividade. Isso indica uma identidade com o meio, o gosto pela atividade e a construção de um patrimônio pessoal que se inscreve no tempo. Ele afirma, ainda, que as pessoas que trabalham nessa área são pessoas empenhadas que tem muita vontade.

A agricultura, eu sempre digo: **eu sou apaixonado por trabalhar nessa área, eu não me imagino trabalhado em outra área.** Colegas, a gente vê também que **as pessoas que trabalham nessa área são pessoas que trabalham empenhados.** Porque eu acho que a primeira coisa **pra ti trabalhar com agricultura nessa parte tu tem que ter vontade.** (Eder- entrevista)

Ele foi incentivado pelo proprietário de uma fazenda, na qual sua família e ele trabalharam. Mais que patrão, esse dono da fazenda se tornou amigo da família e o principal incentivador para que Eder retornasse à escola e fizesse um curso técnico. Eder, assim como Jardel, faz referência a esse incentivo que teve para retornar aos estudos:

[...] a situação do fumo **é bem variável, instável, em uma época quando a lavoura estava em um momento crítico,** conversando com o meu pai, a gente decidiu então eu ia arrumar algum emprego, alguma coisa fora. Aí como tem uma grande fazenda próxima à nossa casa, de gado de corte e produção de arroz e soja, a qual o meu vô tinha trabalhado, o meu pai tinha trabalhado, então, tinha toda uma história de amizade ali com o proprietário dessa fazenda, nós conversamos e eu comecei a trabalhar lá. [...] esse proprietário, o Senhor Manuel Azambuja, ele é engenheiro civil, a filha dele é engenheira agrícola [...]. **Ele foi assim, a peça chave para eu estar aqui na ETA hoje, foi uma pessoa que me incentivou muito, me levou para visitar várias escolas.** Ele disse: **“acho que pra ti a primeira coisa é tu fazer um curso técnico e depois tu vai ver que tudo vai se encaixar”.** Foi como ele falou mesmo, hoje estamos aí. (Eder-entrevista)

Também encontrou no trabalho na fazenda uma motivação para continuar estudando e principalmente fazer um curso técnico nessa área. Ele diz que percebia a diferença na condução das atividades, na fazenda, que eram orientadas por um técnico, e que essa diferença estava no conhecimento.

E eu acho que foi muito importante ter ido trabalhar com ele lá [fazenda]. Porque tinha um técnico na propriedade e a gente via que ele tinha uma diferença dos outros empegados. **Ele era uma pessoa que tinha estudo, essa era a diferença dos que não tinham, sabe?** Era visível. Então, aí começou, **a minha curiosidade, a vontade de começar a estudar e fazer cursos.** (Eder-entrevista)

A reflexão que Eder fez sobre a diferença do conhecimento técnico e o trabalho na fazenda estava baseada no que ele observava e comparava com o trabalho na fomicultura, que ele conhecia muito bem, no qual não havia liberdade de inovar, de melhorar a técnica utilizada na lavoura e principalmente o cuidado no uso de agrotóxicos, um dos maiores problemas para a saúde do trabalhador e ao meio ambiente nessa cultura. Essas reflexões também levaram Eder a querer estudar e pensar na possibilidade de mudar essa realidade. O retorno à escola a aos estudos passaram a ter um objetivo, um significado próprio para ele.

[...] eu acho que na fazenda de gado de corte, pelo o Sr. Manoel por eles [técnico, a filha], terem um estudo, a gente via que eles aplicavam uma técnica, um conhecimento, sabe? [...] **Eles inovavam e a**

gente via o resultado, entende? O resultado era visível. [...] uso de agrotóxico indiscriminado, lá não tinha isso, a gente usava o mínimo de agrotóxico possível, eles sabiam dos riscos, tinham conhecimento. (entrevista-Eder)

Nesses relatos, existe uma relação de saber na qual todos estamos imersos, isso porque ocupamos uma posição na sociedade, no mundo, que é também uma posição do ponto de vista do saber, ou seja, relações entre grupos sociais que tem o saber como motivo “[...] uma relação social fundada sobre as diferenças de saber”. Eder, o técnico, o pai e a filha engenheiros “[...] eles não tem o mesmo saber, não dominam as mesmas atividades e as mesmas formas relacionais, existem diferenças sociais de legitimação entre esses saberes, atividades ou formas relacionais” (CHARLOT, 2000, p. 85).

O mundo, em que os seres humanos estão, é estruturado por relações sociais, assim, toda relação com o saber é uma relação social de sentido e de valor. “A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (Idem, p. 86).

Na medida em que Eder reconhece o conhecimento e o fazer técnico desses profissionais, também se identifica com esse conhecimento, com isso busca, na formação profissional, a legitimação de tais conhecimentos e o reconhecimento através da profissão.

Malglaiive recorre aos estudos de Dubar para explicar as expectativas dos jovens e adultos com relação à formação profissional:

Segundo a maior parte dos inqueridos, um esforço prolongado de formação só se justifica se esta abre para qualquer coisa de tangível, isto é, se ela fornece meios para melhor resolver os problemas cotidianos, individuais ou coletivos. [...] o desejo de formação é influenciado por dois fatores importantes: por um lado, o facto de se entreverem possibilidades de melhoramento ou de promoção socioprofissional, e, por outro uma atividade positiva em relação à escola, na medida em que se julga que esta é susceptível de influenciar esta promoção. (DUBAR, 1979, 1975 apud MALGLAIVE, 1995, p. 246).

Ao conhecerem a ETA, esses alunos criaram uma possibilidade de construir uma nova perspectiva de relações com a escola, com a aprendizagem, com a formação profissional e de crescimento pessoal “[...] uma escola é viva somente quando existe uma profunda e orgânica ligação entre ela e um específico dinamismo social objetivo que nela e com ela se identifica” (NOSELA, 1992, p. 57).

Para Chalort (2000), o essencial nessa perspectiva é a relação estabelecida com a escola, o “gostar”, o se “apaixonar”. Para esses alunos trabalhadores, o retorno aos estudos representava mais que um diploma, representava um crescimento pessoal e cidadão.

O ano passado eu conheci a EETA e **simplesmente me apaixonei pela escola. Com a possibilidade também do crescimento social como pessoa e na carreira profissional**, eu não pensei duas vezes em vir para escola em busca de **conhecimento até mesmo para o mercado de trabalho**. (Jardel-Programa Técnica Rural - Jardel)

E até falando um pouco da nossa instituição, **porque quando tu tens paixão por certa coisa tu ficas suspeito de falar... Mas a escola é uma escola fora do normal**, mas nós temos profissionais de altíssima qualificação, profissionais que realmente se dedicam e “vestem a camiseta da escola” e **essa escola não é uma escola comum**. (Jardel-entrevista na rádio)

[...] eu visitei algumas escolas do estado e não era bem aquilo que eu queria. Eu não me identificava muito bem com aquelas escolas. **Até que eu fui conhecer a escola [ETA], eu gostei da instituição** [...] Então eu fiz a inscrição, passei na seleção e iniciei no começo do ano, e, **no momento em que tu estás juntando o útil com o agradável, tu faz tudo com vontade, tu te dedicas mais. E isso é muito interessante**. (Eder-entrevista rádio)

A partir do relato de Eder, pode-se inferir que esse encontro com a escola foi significativo para ele, que ele sente desejo de estudar, porque ele entra na lógica em que “[...] um ensino é interessante quando um conteúdo intelectual encontra um desejo profundo” (Id, 2010, p. 152), levando-o a desenvolver também outros valores e responsabilidades.

Estudamos muito, é bem puxado lá. Mas a gente tem que dividir, tem que saber dividir. **Tu não podes se dedicar também só para uma coisa e deixar os estudos de lado**. (Eder-Entrevista da rádio)

O que ele traz, fala de seu comprometimento com o seu estudo. O gostar da escola não o descompromete de suas responsabilidades. Freire (2002) lembra que a prática pedagógica vivida com afetividade não prescinde da formação científica, do rigor e da clareza do respeito aos educandos: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (p. 161).

A primeira impressão da escola é difícil porque é tudo diferente. Tu tens que se adaptar a um novo ambiente. Mas **após o momento em que tu comesças a te adaptar, tu crias um vínculo muito forte com a escola, quase que lá é a tua segunda família**. Qualquer problema, qualquer coisa, sempre tem alguém para te apoiar. É muito bonita a união da escola. (Eder-entrevista na rádio)

A ETA, eu acho que é isso aí, **é família porque quando tu estás aqui tu te sentes como em tua família**. (Eder- entrevista)

Inclusive nós temos profissionais, professores da área da pedagogia da escola que falam o seguinte: “hoje vocês estão entrando aqui chorando, mas amanhã, quando vocês se formarem, vocês vão sair chorando também pela questão da família que se cria”. **A ETA cria uma família, um vínculo familiar lá dentro**, porque são três anos que nós convivemos com os colegas, e, certamente quando nós pegarmos caminhos diferentes, nós vamos sentir falta desse convívio e dessa escola. **Aliás, a escola ela é não só uma escola de ensino profissional, ela é uma escola que forma a pessoa para o social**. (Jardel-entrevista na rádio)



Figura 14- Vista aérea da ETA - Escola Técnica de Agricultura em Viamão/RS

Foram muitas as transformações pelas quais Jardel diz ter passado a partir da formação, afirma que “ter vontade de fazer” é diferente de “ter condições de fazer” e a escola, a formação, proporcionou isso. Ele ressalta a transformação humana que lhe ocorreu, as questões que envolvem a formação de valores e como hoje ele vê o ser humano diferente.

A diferença é enorme, **eu poderia ficar até dias falando do meu crescimento como pessoa e o do que a instituição me proporcionou** só que eu acho que nem assim mesmo eu iria conseguir traduzir em palavras o quanto eu cresci como pessoa, porque **tu ter vontade de fazer as coisas é diferente do que ter condições de fazer**. E a escola me deu condições. **Eu tinha vontade e a escola me deu condições. Então Eu não tenho nem palavras para dizer o tamanho que foi a minha transformação**. O que eu posso dizer é que hoje eu sou uma pessoa mais serena nas minhas decisões. A questão de aperfeiçoamento profissional, do estudo em si, te educa a ter decisões mais sóbrias... Claro que **a educação não vai evitar erros, todo mundo erra, mas tu erras menos. Hoje eu erro menos do que eu errava há um tempo**. Hoje eu tenho mais paciência, eu tenho também mais vontade do que eu tinha há um tempo. **Eu simplesmente não consigo olhar para trás e dizer que eu sou a mesma pessoa**. Eu mudei muito. **O Jardel de antes, aquele caráter continua, só que eu aperfeiçoei, entende**. Mas as mudanças são nítidas para quem me conheceu há um tempo e para quem me conhece hoje. [...] **E isso é fruto de vontade, é fruto de incentivo e fruto também de uma coisa que a gente deve levar muito em consideração que é a família. Essa questão de família, não só aquela família de sangue, mas família de caminhada**, porque na nossa caminhada hoje a gente encontra pessoas que nos puxam, pessoas pessimistas, pessoas que... Mas até com essas, a gente aprende. E, por outro lado, tem pessoas maravilhosas que nos incentivam. Então, isso também é um diferencial **antes talvez eu não desse tanto valor quanto eu dou valor hoje, dar valor para o ser humano, para as pessoas. Eu acho que eu poderia resumir isso em valores, os meus valores que eu tinha antes se modificaram, alguns continuam os mesmos, mas os meus valores eles ganharam um acréscimo que eu como ser humano antes não conseguia enxergar. E hoje eu já tenho uma visão diferente. Então são simplesmente valores.** (Jardel- entrevista)

A professora Jane fala das transformações que percebeu em Jardel:

Eu reconheço e **vejo o quanto esses guris cresceram**, quando eles chegaram à escola e como eles saíram. **Homens com outras cabeças**. Porque até o próprio Jardel, ele entrou para escola com um objetivo, ele tinha em mente um objetivo e mudou completamente. **Ele veio para cá para deixar de ser um trabalhador do campo no ramo da fumicultura, para ser um orientador para esses agricultores**. Então, o que aconteceu, essa troca foi muito importante, porque ele viu que existem outras possibilidades na vida, e foi daí que ele partiu, porque ele saiu do fumo e hoje ele está pesquisando a vitivinicultura. É uma mudança muito grande, e, quem sabe, ele consegue mostrar que é possível não só ficar em cima do fumo, mas também que realmente existem alternativas. Existem outras possibilidades para o agricultor se desprender um pouco desse convívio com essas empresas. (Jane-entrevista)

Hoje, Eder também faz essa análise de quanto valeu a pena voltar a estudar, ele diz que pensou em desistir, em não enfrentar o desafio do retorno ao estudo, mas pensou que poderia se arrepender. Eder tinha os mesmos temores que Jardel de não conseguir acompanhar o curso. Ao mesmo tempo, ele diz que se não tivesse enfrentado esse desafio ele jamais saberia tudo o que estava por vir a partir do ingresso na escola, para ele valeu a pena não desistir. Foi preciso viver mais essa experiência.

Valeu a pena, valeu a pena. Nossa! Às vezes eu fico lembrando, **quando eu comecei a estudar aqui, na primeira semana, duas vezes eu fiz a minha mala para voltar para casa**. Ai eu pensei que o quanto eu ia me arrepender. Mas, daí eu pensei, de repente eu não ia me arrepender, porque eu não ia saber, **eu nem imaginava, nem passava pela minha cabeça tudo que eu iria viver aqui e que vou poder viver a partir da vinda para escola**. (Eder - entrevista)

Uma diferença que Eder diz sentir, a partir de que decidiu iniciar os estudos, foi a vontade de aprender cada vez mais, a curiosidade, e as modificações não se restringiram ao âmbito das atividades de estudo e profissionais, afirma que se modificou enquanto pessoa.

A principal diferença é vontade de aprender mais, é a curiosidade pelo conhecimento. Quando eu comecei aqui eu estava bem motivado, mas a gente, até por causa da tradição mesmo, **eu gostava de estar na roça, de estar trabalhando, então começou as aula “Bah, mas isso” e hoje eu tenho vontade**, eu me arrependo do tempo que eu parei de estudar, o qual foi fundamental pra voltar a estudar, mas eu me arrependo muito, e eu acho que é a vontade de estudar. **Sem falar na pessoa que isso é fora de série, a gente passa a ver a vida com outros olhos, chega a viver de outra forma**. (Eder- entrevista)

Para Eder, a vontade de aprender cada vez mais se deu a partir da articulação de sua experiência pessoal de vida e trabalho, das relações de saber que o levaram a buscar, na formação profissional, um novo sentido e significado para a sua vida, na qual ele encontrou motivos e razões para engajar-se nessas atividades de saber e trabalho.

No decorrer do tempo na Escola, nos atos de aprendizagem, convivência, problemas, conquistas, isso **me despertou uma vontade de aprender cada vez mais**, o que eu acho que será muito proveitoso para meu futuro. Meu foco era adquirir certo conhecimento para transmitir para minha comunidade. Mas com o decorrer do tempo **parece que me caiu uma venda dos meus olhos, e agora vejo as coisas diferentes e pretendo ir mais além conhecer novos lugares, levar e trazer diferentes conhecimentos técnicos.** (Eder-2ª autobiografia)

A partir desse recorte da fala de Eder, em sua segunda biografia: **“parece que me caiu uma venda dos meus olhos e agora vejo as coisas diferentes”**, podemos compreender que o processo de aprendizagem implica em mudanças, em transformações como afirma Charlot “[...] aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão de vida.” (2002, p. 32).

Malglaiive, também, corrobora com esse pensamento e enfatiza que os trabalhadores jovens e adultos, após terminarem o percurso da formação, não são mais iguais ao início da formação, eles: “[...] enriquecem a sua estrutura de capacidades, de potencialidades novas, de saberes e de meios de os fazerem funcionar na atividade visada.” (1995, p. 257).

Com relação ao sentimento de superação e de conquista de sua formação, Eder, ainda, relata que se emociona ao pensar na escola, o que viveu, e que se pudesse viveria tudo novamente.

E falando mais em mim, **eu não tenho palavras pra expressar a minha felicidade quando penso na escola.** Às vezes, eu até me emociono, **dá vontade de começar a estudar de novo, pra viver tudo aquilo que a gente viveu, é mágico,** foi um tempo assim que **acho que é fundamental, uma experiência assim para o desenvolvimento de um bom cidadão, de uma boa pessoa.** (Eder-entrevista)

A professora Jane, orientadora do projeto, também relata as mudanças que observou em Eder, desde o ingresso na escola até o momento em que estiveram envolvidos no projeto.

Uma coisa que deu para observar foi o crescimento deles como pessoas. Porque assim, se você olhar as entrevistas e as conversas feitas no início do projeto e olhar as do final, tu vai ver a desenvoltura deles. Não o Jardel que já é uma pessoa que já tem facilidade de expressão. **Mas o crescimento do Éder é assim fantástico.** Então, o que aconteceu. **A nossa preocupação com eles não foi só na formação profissional, eles foram lapidados como cidadãos, como seres humanos.** (Jane-entrevista)

Na entrevista, na rádio de Venâncio Aires, os alunos foram questionados pela apresentadora do programa sobre o que eles achavam da possibilidade de ter uma escola técnica federal na cidade, e responderam o seguinte:

Ainda mais por ser federal, né, porque tem uma ajuda maior do governo. Eu acho que é um projeto muito bom, **ele só tem a acrescentar pelas oportunidades de trabalho que ele oferece ao jovem após se formar.** (Eder-Entrevista na rádio)

Pela questão da concorrência do mercado de trabalho que, não basta tu ter um ensino médio ou um ensino fundamental, tu tens que procurar se qualificar. Esse tipo de curso como está vindo para Venâncio Aires esse colégio, esse CEFET, **é importantíssimo que a comunidade faça uma movimentação para que os filhos das famílias possam ter acesso a esta escola.** (Jardel-Entrevista na rádio)

Eles destacaram a importância de uma instituição de educação profissional para a formação dos jovens, para que tenham oportunidades de formação e trabalho. Observo que Jardel dá um destaque para que a comunidade faça um movimento para garantir o acesso a essa instituição. Isso porque ter a escola, na cidade, não garante ter acesso, principalmente a jovens e adultos do campo, com baixa escolaridade. A partir de suas experiências, para Jardel, o acesso à educação ainda não é um direito universal. Na fala de Jardel, podemos ter ideia da luta necessária pelo direito à educação das populações menos favorecidas, por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

No caso do trabalho na fumicultura, o acesso à escola também está vinculado a melhores condições de vida e trabalho, para que as crianças, jovens e adultos possam, além de “ter o direito”, “se dar o direito” à educação, a frequentar à escola...

Os alunos também destacam a relevância do projeto desenvolvido por eles para incentivar mais jovens a retornarem aos estudos, a buscarem uma profissionalização, para que tenham condições efetivamente de transformar, ou melhorar a sua realidade.

E este projeto ele tem a intenção social e econômica da visão da agricultura familiar, mas ele também tem outra questão, que é incentivar mais jovens a procurar esse tipo de ensino, esse tipo de profissionalização. São projetos dessa maneira, são divulgações como vocês estão fazendo que vão **incentivar jovens que estão nos escutando agora a partir para um conhecimento maior, a ampliar o seu leque de conhecimentos** e ele se tornaria por si só um projeto viável de todas as maneiras. (Jardel-Entrevista na rádio)

As experiências de Jardel e Eder, no trabalho na fumicultura, na escola e na formação profissional foram atravessadas pelos confrontos de realidades, de valores, de cultura, mas principalmente como descrito por eles mesmos de muito “querer” de muita “vontade” para realizar seus projetos de vida. Nesse enfrentamento, esses jovens estão construindo as suas próprias histórias.

Todas as questões do cotidiano desses jovens os levaram a vencer e a ultrapassar fronteiras. Como Jardel afirma: “não se pode fazer dos problemas o limite e sim fazer dos

problemas as conquistas”. Para Eder vencer os obstáculos tem que primeiramente ter “vontade” de aprender, de reescrever a história.

Quanto aos planos para o futuro, Eder diz que são de estudar, estudar. Para aquele jovem que preferia estar trabalhando ao ir à escola, Eder descobriu o prazer de estudar.

Para Jardel, os planos são de continuar estudando e pesquisando na área da agricultura.

5.2 A PESQUISA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: RELAÇÃO, ARTICULAÇÃO E PRODUÇÃO DE SABERES.

[...] eu fui instigado a querer conhecer mais e mais [...] ⁶⁸

[...] me despertou uma vontade de aprender cada vez mais [...] ⁶⁹

Desde que o homem sabe que sabe, procura saber porquê e de que maneira sabe, pergunta-se o que é verdadeiramente saber, e como é necessário sabê-lo, sem por isso saber se alguma vez o virá a saber. (MALGLAIVE, 1995, p. 37).

O desafio que se coloca para a formação profissional de jovens e adultos trabalhadores, além das políticas públicas, é dar um novo sentido à experiência escolar desses alunos, para que se apropriem dos conhecimentos socialmente construídos, a partir dos seus saberes, experiências de vida e trabalho, e que esses conhecimentos possam ajudá-los a escolher e/ou a encontrar uma forma de melhorar as suas vidas.

Para Charlot (2002), as questões da democratização da escola devem incluir também o seu cotidiano e as suas contradições, suas práticas, não podemos esquecer que a questão do saber é central na escola.

Estou completamente de acordo com outras questões políticas que remetem à luta pela defesa da escola pública, contra o neoliberalismo, contra a globalização. Mas, se deve lutar em todos os níveis para democratizar a escola, inclusive no dia-a-dia da sala de aula, sabendo que estamos enfrentando contradições difíceis de serem resolvidas.

A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Estou falando do saber num sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também. Mas a escola é um lugar de saber e isso é muito importante. (p. 24).

⁶⁸ Excerto entrevista Jardel.

⁶⁹ Excerto entrevista Eder.

Os jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras chegam à escola com uma bagagem de vivências, boas ou más, com relação a sua escolaridade, à vida pessoal e familiar e de trabalho. Isso tudo implica na sua relação e no seu desempenho escolar. Compreender e integrar esses alunos e alunas inclui ouvi-los e trazê-los para dentro do processo de aprendizagem, fazer com que eles se envolvam nessa atividade intelectual, que tomem gosto pelo aprender.

Na formação profissional integrada, a pesquisa pode representar uma possibilidade de renovar e inovar o processo de aprendizagem. Os processos de investigação integram a prática e a teoria despertando um olhar crítico sobre a realidade. Os relatos de Eder contribuem para a compreensão dessa ideia:

Acho que minha história se encaixa perfeitamente **com a escola e o curso que me oferece conhecimentos técnicos de coisas que só sabia fazer na prática.** (Eder - 2ª autobiografia)

[...] **acho que teoria e a prática têm que andar sempre lado a lado. Eu acho que tu aprendes a ver com outros olhos, a ver uma coisa que tu sabes só a prática, tu procuras buscar a teoria daquilo ali, né?** O porquê do que está acontecendo, por que que acontece, como se resolve, né? (Eder-entrevista)

Para Malglaive (1995), na formação de jovens e adultos, tem que se mostrar como o saber, inclusive o saber escolar, se instala, se insere na prática e como isso produz um novo conhecimento.

A partir da pesquisa, é possível estabelecer uma relação entre os conhecimentos estruturados, formais, acadêmicos com os saberes da experiência, da prática dos trabalhadores. É uma forma dinâmica, criativa, e motivadora que integra e relaciona os aspectos histórico, social, econômico e cultural, diminuindo, assim, o distanciamento entre o que é ensinado na escola e o que os alunos sabem e como sabem.

Ao escrever o prefácio do livro Educação de Jovens e Adultos: Um campo e uma problemática, Nóvoa cita uma passagem que traduz esse distanciamento entre o saber escolar e o saber do aluno:

Ao pensar em Portugal, diz Miguel Torga: ‘Mas mesmo nos reinos maravilhosos acontece a desgraça de o povo saber duma maneira e as escolas saberem doutra. Acabado o exame da quarta classe, cada qual trata de sepultar sob uma leiva, o mais depressa que pode, a ciência que aprendeu.’ (2000, p.3).

Um currículo integrado exige uma ruptura na fragmentação dos conhecimentos e das práticas pedagógicas desvinculadas da realidade dos alunos. A integração tem que contemplar

aprendizagens significativas que proponham uma inter-relação entre os conhecimentos e a ressignificação dos saberes já construídos pelos alunos em seu contexto de vida. Freire (2002) se refere à pesquisa como um potencial pedagógico que respeita os conhecimentos e a cultura dos alunos, que estimula o aprender no qual: “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” (p. 32).

Na pesquisa realizada pelos alunos Jardel e Eder, tornou-se possível, no espaço da formação, produzir e avançar a novos conhecimentos, partindo do que era conhecido a eles em seu dia a dia na agricultura familiar.

[...] no início do projeto o principal foco era a farinha. Experimentamos alguns produtos, até achar o produto ideal que é a batata-doce, também visando à farinha. Só que, **durante o processo, nós descobrimos a fécula, que é o subproduto da batata-doce** (Eder-entrevista)



Figura 15- Batata-doce.

No primeiro processo, que foi a moagem da batata-doce, **a ideia principal seria a farinha**. Então nós fizemos o que? Moemos a batata-doce e passamos pelo processo de prensagem e levamos essa farinha para a estufa. A partir daí, nós, juntamente com a nossa professora de agroindústria da escola, resolvemos tentar introduzir essa fécula na agroindústria, **onde deu um ótimo resultado e, atualmente, está sendo usado na produção de bebidas lácteas e na panificação** (Jardel – Entrevista rádio)



Figura 16- Batata-doce processada (ou ralada)



Figura 17- Prensagem da massa da batata-doce.



Figura 18- Massa prensada (extraída o máximo da umidade)



Figura 19- Secagem da massa em forno elétrico ou a gás para obtenção da farinha.

Em torno de uma meia hora mais ou menos, naquele líquido que saiu da prensagem, **nós verificamos que havia sedimentado, ou seja, decantou uma espécie de amido no fundo do recipiente e foi aí a descoberta da fécula. Começamos a analisar o que era esse produto, começou todo um estudo em cima disso, até nós chegarmos a saber que era a fécula.** (Eder-Entrevista na rádio)



Figura: 20- O líquido e a fécula armazenados em um recipiente de inox.



Figura 21- Fécula decantada no fundo do recipiente de inox.



Figura 22- Batata-doce processada e fécula em decantação.



Figura 23-A farinha e a fécula seca são passadas no liquidificador a fim de diminuir a granulometria.



Figura 24- Farinha e fécula de batata-doce.

Para Kuenzer (2000), o ser humano apenas conhece o que é objeto de sua atividade e conhece porque atua praticamente, transformando essa realidade. Mas é preciso alimentar o pensamento do que já é conhecido em que: “[...] só é descoberto em uma relação propriamente teórica com a própria prática”. (VAZQUEZ, 2007, p. 146).

[...] a gente sabe que tem capacidade... Não é os outros que chegam e te dizem “tu tens capacidade”. Tu sabes que tu tens. **Só que tem que ter alguém que te instigue a florescer isso, a botar isso para fora. Então, quando tu encontras uma instituição que te instigue a produzir esse tipo de pensamento [sobre sua realidade] e, depois, a produzir algum projeto nessa área, tu consegues desenvolver ideias voltadas realmente a isso.** (Jardel-entrevista)

Estimular o aluno a pensar sua realidade, a partir da pesquisa, faz com que esse potencialize as suas ideias, valorize os saberes de sua experiência de vida e trabalho e que compreenda melhor os conteúdos escolares, as concepções científicas e tecnológicas, para que participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem “[...] a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende.” (CHARLOT, 2006, p. 12).

Acho que isso é fundamental [a pesquisa], **esse foi um tempo que contribuiu muito pra nós como aluno e como pessoa, a pesquisa eu acho que aflora a curiosidade**, né, cada vez mais eu acho que é muito importante. Acho que todos os alunos, independente da série, etapas, deveriam se envolver com questões de pesquisa, porque isso foi muito bom. (Eder-Entrevista)

Jardel e Eder sentiram-se acolhidos, motivados e incentivados pelos professores a participarem dos projetos de pesquisa, não só a participarem, mas a encontrarem um sentido, um valor para esse envolvimento. A motivação parte de alguém ou algo externo à pessoa, nesse caso específico partiu da escola, dos professores, da direção, associada às necessidades do cotidiano desses alunos.

O diretor Evandro Minho diz que a ETA oportuniza ao aluno: o acesso aos conhecimentos, com isso cria-se a possibilidade de escolhas para que esses alunos trabalhadores consigam se inserir com melhores condições na sociedade.

Que ele [aluno] **tenha o conhecimento e, através desse conhecimento, ele irá criar uma sustentabilidade social na sua região** para se manter com dignidade, com qualidade de vida e **não pense mais em sair do interior ou de sua terra porque não encontra alternativa, porque acha que é difícil** [...] (Diretor Evandro-Programa Técnica Rural)

Também, nessa entrevista, Jardel e Eder reafirmam o apoio da escola aos projetos de pesquisas desenvolvidos pelos alunos na escola:

[...] a nossa professora Jane orientadora do projeto [...] **ela nos apoiou muito, ela diz que somos vencedores pela iniciativa de tentar criar uma alternativa**. (Eder-Programa Técnica Rural)

O **nosso diretor** o senhor Evandro **dá muito apoio a esse tipo de projetos na escola, assim como todos os professores dão um apoio para os projetos que tenham iniciativas e ideias inovadoras** [...] (Jardel-Programa Técnica Rural)

Na ergologia, a motivação supõe uma ligação entre as pessoas, os meios de vida e o trabalho, que não depende somente da pessoa. Nesse meio, a motivação está na difícil escolha entre o uso de si por si e pelos outros, para fazer valer as suas normas de vida, seus valores para o “viver juntos”. (SCHWARTZ, 2007).

Motivação é fundamental, porque não adianta eu aprender, ter uma capacidade enorme de aprender se **eu não tenho esses profissionais, essas pessoas que vão me incentivar**. Eu comecei assim, no meu primeiro ano, no primeiro projeto que eu participei e tive um êxito enorme. (Jardel-Entrevista)

No início do ano, tivemos a ideia de participar, **até porque já é o meu segundo ano na escola, e o ano passado eu participei da FECITEP, que é outra feira estadual, a nossa pesquisa “O uso do pó de rocha como adubo orgânico ficou em segundo lugar no estado**. Esse ano, o Éder chegou na escola eu disse “Éder, **aqui na escola se faz projetos de pesquisa e os alunos participam, isso é importante até pelo currículo mas também para a nossa vida profissional lá fora**”. (Jardel-entrevista na rádio)

[...] já é prática da escola participar de feiras e mostras estadual, nacional e internacional. Então, o **Jardel é um aluno que tinha participado de outra mostra e ele ficou encantado**, a pesquisa dele, sobre Pó de Rocha, foi um dos trabalhos da ETA classificados. No segundo ano, ele não queria perder essa oportunidade de participar novamente. **Só que dessa vez, a preocupação dele era a alimentação, uma coisa de cunho social e que eles pudessem ajudar as famílias na diversificação da cultura do fumo.** (Jane-entrevista)

Além da motivação, que os alunos encontram na escola, houve uma “mobilização” por parte dos mesmos, o que Charlot (2000) caracteriza como sendo um movimento com uma dinâmica interna, na qual a pessoa põe-se em ação, ela faz uso de si própria como recurso para engajar-se em uma atividade, porque encontra um sentido e um significado.

E, a partir daquele momento, daquelas aulas, daqueles dias e noites ali, em cima do projeto, eu fui instigado a querer conhecer mais e mais e aquilo foi se tornando uma bola de neve, mas aquela bola de neve boa que eu não conseguia mais parar, de saber o porquê. Tá, mas eu planto lá determinada cultura, mas como funciona? Como eu posso melhorar essa cultura? Então isso é muito importante, **a questão de incentivo, de ter profissionais que te incentivam [...].** (Jardel-entrevista)

A contextualização, que parte da pesquisa, contribui para que os alunos desenvolvam a capacidade de relacionar, compreender, interpretar, agir e articular conhecimentos com a realidade. Através dos projetos de pesquisa, torna-se possível fazer as conexões necessárias entre a prática cotidiana e os referenciais teóricos: “Trata-se de tomar essas informações do contexto e da vida prática vivida, sistematizá-las com a ajuda dos conhecimentos disponíveis e pensar em alternativas de transformação da realidade.” (MACHADO, 2007, p. 54).

Então, **pensando nisso, pensando nessa questão de produção alternativa, pensando em fazer um reaproveitamento daquele material produzido na pequena propriedade**, tu poderias, muito bem, reutilizar ela de uma forma diferente. Esse é o pensamento principal. (Jardel-entrevista)

Cabe destacar, ainda, a relevância da curiosidade no processo de pesquisa, em que os alunos buscam respostas para os seus próprios questionamentos e de sua realidade, do que era conhecido por eles, e não só para questionamentos que a escola coloca para os alunos, sobre conteúdos e fatos descolados de suas realidades. A partir dessa possibilidade, Freire se perguntava:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (2002, p. 33-34)

A curiosidade provoca, leva a busca de respostas e ao aprender, no qual “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de

comparar [...] Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé.” (Idem, p. 98, grifo do autor)

Muito curiosos [os alunos], até porque **mesmo quando foi descoberta a fécula, eles não queriam descartar a possibilidade de fazer a farinha**, tanto é que a gente fez, a gente usou na panificação, deu certo, foi comprovada a utilização com produtos de boa qualidade. Não descartamos a farinha, mas centralizamos, concentramos os estudos em cima da fécula, porque era uma coisa nova também e tinha dado certo na escola. (Jane-entrevista)

O papel da escola e dos professores também é de induzir a relação dos alunos com o saber. (CHARLOT 2000). Quando a escola consegue fazer com que o aluno tenha desejo de saber e a se relacionar com o saber de forma ativa e criativa, desperta no aluno o prazer de aprender: “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 2002, p.29).

[...] eles [professor] não vão te dar o peixe, **eles vão te mostrar o caminho**, mas isso é suficiente para quem quer. Tu tens um acervo de biblioteca bacana, tu tens uma sala de aula boa, tu tens um corpo docente bom. Isso tudo, sem dúvida nenhuma, é importante. Não adianta só ter vontade, porque hoje, **ninguém caminha sozinho, tu precisas das pessoas, tu precisas de união, então as pessoas são muito importantes.** (Jardel- entrevista)

No trecho acima, percebo o reconhecimento e a importância das pessoas na vida de Jardel, demonstrando também que estamos envolvidos em todos os espaços, na escola, no trabalho, enfim em todos os lugares, com os outros em um mundo de valores e de convivência humana.

O saber da experiência é vital para a construção do conhecimento e para que a aprendizagem seja um processo ativo, considerando-se que:

É o jovem que se educa, que aprende. Vamos considerar a vertente da aprendizagem, mas seria a mesma coisa com a vertente da educação. Se o jovem não se mobiliza intelectualmente ele não aprende. O que quer que o professor faça, ele não pode aprender no lugar do aluno. Ou se preferirmos: só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno faça. (CHARLOT, 2006, p. 15).

O valor atribuído pelos alunos aos projetos de pesquisas não é só de trabalho escolar, mas de currículo para a vida profissional, o sentido está também fora da escola, como expectativa de aplicação dos conhecimentos e tecnologias produzidas para desenvolverem suas propriedades, reduzindo assim a dependência das empresas fumageiras.

[...] o próximo passo do projeto **seria implantar aqui em Venâncio**, pra ter tipo de um custeio para o produtor, quando o fumo não fosse bem, ele ter outra parte que pudesse custear fazer o custeio, né. E a ideia seria formar pequenas cooperativas para a produção de batata e comercializar isso aqui, beneficiar ela aqui na região, na cidade, e, após, vender para empresas de laticínios. (Jardel-entrevista rádio)

[...] até pela nossa faixa etária também. Nós **temos uma preocupação maior com o nosso futuro**, com a profissão depois e tudo que nós fizemos é o bem para nós, **esse projeto, só tem a acrescentar no nosso currículo e na nossa vida profissional**. (Eder- Entrevista na rádio)

A técnica e a tecnologia nascem do ser humano, que entre todos os seres vivos é o único a produzir a sua existência “[...] a ciência e a técnica são adquiridas pelo homem como resultado de sua experiência.” (PINTO, 2005, p. 138).

O mesmo autor afirma que o ser humano tem a capacidade de conceber, em seu pensamento, a atividade criadora e transferi-la aos objetos como forma de transformar a natureza, produzindo assim o que necessita para viver, diferente dos animais, não se limita a conhecer a natureza “[...] conhece o mundo mediante a experiência e a prática, criadoras das ideias [...]” (Idem, p. 165).

Machado (2007), em seus estudos sobre o currículo integrado, compreende que, a partir da pesquisa e dos saberes da experiência, é possível ampliar os horizontes e conhecimentos dos alunos para que desenvolvam potencialidades que os levem a discutir alternativas para o seu contexto de vida e trabalho.

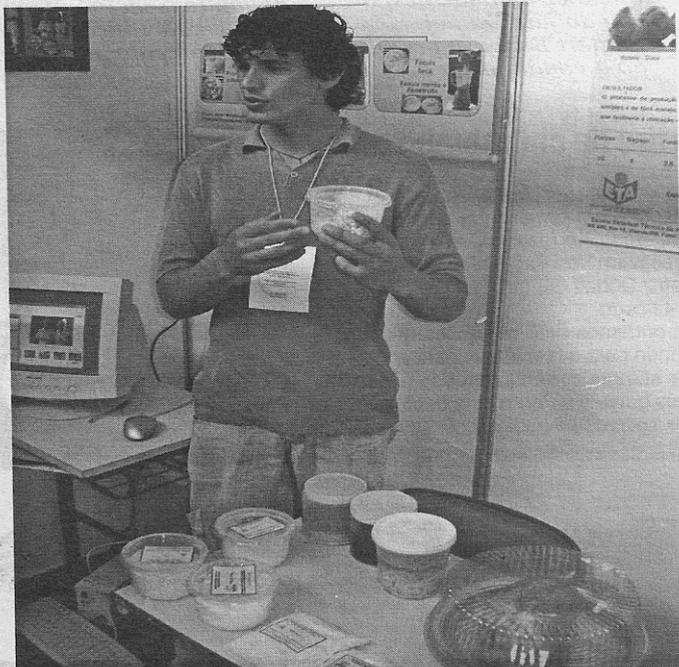
Não é sem pesquisa, por exemplo, que se faz o resgate e a incorporação ao processo pedagógico do conhecimento empírico e experimental trazido pelo aluno. Não é sem pesquisa que o nível intelectual do conhecimento técnico poderá ser valorizado. Nem tão pouco sem pesquisa poder-se-á desenvolver os conceitos e a compreensão dos princípios científicos e evidenciar como eles embasam as técnicas. (p. 60).

O desenvolvimento de pesquisa, no currículo da ETA, ajuda a conceber a escola de educação profissional como laboratório, no qual os alunos possam compreender os princípios científicos e tecnológicos, para criar e gerar conhecimentos, desenvolver tecnologias de baixo custo e renováveis ligadas aos arranjos produtivos locais e regionais.

Projetos voltados para o social são apresentados na MEP

Com o objetivo de elaborar projetos que sejam alternativas e soluções, alunos das 17 escolas participantes mostram até sábado o que produziram durante o ano após muito trabalho e pesquisa. Um dos trabalhos que merece destaque pelo que propõe é o apresentado pelos alunos Éder Chaves e Jardel Mendonça, alunos da Escola Técnica Agrícola de Vião.

O projeto baseado na busca por uma alternativa à farinha de trigo, trouxe uma novidade barata e de fácil preparo: a farinha e a fécula de batata-doce. Após realizarem tentativas com a abóbora e a batata-doce e quase desistirem de encontrar o produto ideal, os alunos se depararam com a resposta para o que procuravam. “A batata-doce apresenta um bom rendimento, além de apresentar um baixo custo de produção”, conta Éder. De acordo com Jardel, em apenas um hectare de terra plantada é possível colher cerca de 15 mil quilos de batata-doce que rendem, no final do processo, cerca de



FÉCULA > e farinha de batata-doce, alternativa de renda

2.000 quilos de fécula e mais 5.400 quilos de farinha. “Esse produto traz um acréscimo de valor à batata-doce e torna-se uma alternativa de aumento de renda para as famílias de produtores”, afirmou Jardel.

A farinha de batata-

doce pode ser utilizada para a fabricação de pães eucas, em substituição à farinha de trigo. A fécula é utilizada na produção de rosas e outros produtos. “Além de ser utilizada como espessante natural na produção de bebida láctea”, disse o aluno.

Figura 25- Reportagem no Jornal Diário de Cachoeirinha 26/09/2008.

5.3 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E DA FORMAÇÃO NO PROJETO DOS ALUNOS

[...] eles trouxeram **uma realidade que já conheciam que era a produção de farinha**⁷⁰

“**Formar-se**” não é algo que se possa fazer num lugar a parte. Bem pelo contrário, é **um processo que se confunde com a própria vida dos adultos.**” (NÓVOA, 2000, p.4).

⁷⁰ Excerto entrevista – Jane

A formação profissional e a educação básica se constituem em um campo com diversas práticas pedagógicas e essas não podem estar centradas somente no saber consagrado, formalizado, essas práticas têm que contemplar também os saberes da experiência que não estão nos livros, mas estão em um patrimônio vivo em nossos alunos.

Para ergologia, toda a atividade na vida humana, e em especial a atividade de trabalho, é um lugar no qual ocorre constantemente um debate de normas e de valores com o meio em que nos encontramos: “Trata-se de normas anteriores à própria atividade: a atividade negocia essas normas em função daquilo que são as suas próprias.” (SCHWARTZ, 2007, p. 31). Com isso o trabalho é sempre uma reinvenção local.

Jardel, assim como Eder, vive esse debate de normas no trabalho na fumicultura, e a busca de uma forma para transformar a sua realidade de vida e trabalho.

Bem, eu sou de **uma família que a vida toda plantou fumo**, ou seja, a base da economia da família gira em torno da fumicultura, **mas, na nossa vida, a gente busca sempre um pouco a mais**. (Jardel-entrevista do rádio)

Em qualquer situação na atividade humana sempre haverá essa negociação e cada ser humano tentará recompor esse meio em função do que ele é e do que ele desejaria que fosse o meio em que se encontra e ao “[...] pôr em trabalho as experiências e os conceitos uns pelos outros, faz surgir o que podemos chamar de debate de normas ou debate de valores.” (Idem, p. 36).

O projeto dos alunos insere-se nesse contexto de reconfiguração do meio a partir da problematização, da necessidade pessoal e coletiva daqueles que vivenciam o trabalho na fumicultura: “A vida é sempre tentativa de criar-se parcialmente, talvez com dificuldade, mas ainda assim, como *centro em* um meio e não como algo *produzido por* um meio.” (Idem, p. 192, grifo do autor)

O projeto foi desenvolvido a partir de suas necessidades, de suas famílias e de suas comunidades e das mudanças que a médio e longo prazo podem decorrer da Convenção-Quadro. Essas questões envolvem mudanças mundiais em que a ponta da cadeia produtiva do tabaco, ou seja, os produtores poderão vir a sentir mais intensamente essas mudanças.

Primeiro pela necessidade de diversificação da monocultura [tabaco] que há hoje. [...] Segundo porque se comprovou pela pesquisa que o projeto é viável, [...] hoje se fala em muitas culturas para diversificar a monocultura do “fumo”, como por exemplo, girassol, só que não é viável na pequena propriedade. (Eder-entrevista)

Investigar, pesquisar o próprio contexto de vida e trabalho possibilitou aos alunos identificar os problemas existentes e formular estratégias através da formação profissional, para propor uma ação concreta para mudanças no contexto em que estão inseridos, assim “[...] o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo.” (BRANDÃO, 1999-a, p.19).

[...] tu pegas a pensar e às vezes a refletir... Tem que ter uma alternativa para melhorar isso aqui. Não pode ser assim. E quando tu não és, digamos assim, **quando tu não te sujeitas a essa realidade de que o fumo é isso e deu... Tu vais em frente, só que tu tens que pensar,** tu tens que desenvolver isso. (Jardel-entrevista)

Reflexão e ação são condições da práxis do ser humano concreto em busca de respostas as suas inquietações: “[...] É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.” (FREIRE, 1988, p. 17).

A construção da consciência crítica não se dá através do discurso, mas pela incorporação de suas experiências de vida, trabalho... A consciência crítica leva o ser humano a saber o que deve mudar, porque deve mudar e como deve fazer para transformar seu meio.

Na reconfiguração desse meio em que os alunos se encontram, está o debate de normas, o encontro de valores, de cultura, de saberes em aderência a esse meio.

Do confronto do projeto de vida desses alunos com o trabalho na fumicultura, permeado pela imposição e o excessivo uso de técnicas exógenas da monocultura do tabaco, manifestam-se e recombina-se saberes e experiências para reinventar a maneira de trabalhar.

Toda a experiência de trabalho é encontro: confrontação de um ser vivo às normas e valores antecedentes numa situação histórica sempre singular. Ser vivo ele mesmo histórico, tentando construir seu meio em função do complexo de valores que localmente e singularmente são seus. Ser vivo que coloca a prova as normas antecedentes que são sempre insuficientes para fazer face à situação presente. (CUNHA, 2007, p.3).

Hoje, talvez um dos maiores problemas no mundo, seja pensar a produção de alimentos para reduzir a fome. Esse, mais, do que um problema profissional é também um problema de ordem social e de compromisso de todos. Assim como o cuidado com o ambiente para que nossas futuras gerações possam viver com qualidade de vida.

A carência de farináceos alternativos à farinha de trigo despertou nos alunos o interesse em pesquisar um produto viável economicamente e com qualidade nutricional, que

pudesse ser levado para suas propriedades, para confecção de produtos coloniais. (PROJETO ALUNOS, 2009).

[...] a ideia realmente, **no início do projeto era fazer farinhas**, para criar uma alternativa de nutrição. Hoje se tem uma tese do mundo que diz o seguinte: a população cresce em PG e a alimentação está crescendo em PA. O que é isso? Vai chegar a um ponto em que a população no mundo vai ultrapassar a produção de alimentos. Então o que a gente criou? **Uma alternativa a mais de alimentação, foi o que a gente buscou desde o início do projeto.** (Jardel-entrevista rádio)

A ideia partiu daí, **de criar alternativas à farinha de trigo**. Criar ao mesmo tempo **uma alternativa a mais de nutrição e agregar valor à matéria-prima** que até então seria uma matéria-prima pouco valorizada no mercado. (Jardel-Canal rural)

Primeiro o pensamento seria **fazer farinhas que não tivessem essa propriedade do glúten, para as pessoas celíacas** [...] a gente queria quebrar esse paradigma de trigo, de pão só feito de trigo. E muitas pessoas buscam alternativas de saúde e de qualidade de vida, e **alguns produtos vindos da pequena propriedade tem essa característica, só que não tem um estudo em cima desses produtos.** (Jardel-entrevista)

Se nós formos comparar com o trigo... Nós não fazemos apologia contra o trigo, até porque nós sabemos da capacidade nutricional que o trigo tem, **mas a gente procura novidades, alternativas**. Mas vamos fazer uma comparação. Com o maquinário utilizado na produção do trigo, com a mão de obra, com os agrotóxicos, com os adubos... se nós formos comparar tudo isso com a produção da batata-doce e mais com a produtividade, **só por si nós teríamos um projeto que traria, para a agricultura familiar, uma sustentabilidade e uma alternativa mais**

A pesquisa proposta pelos alunos também considera que a cultura existente dentro do sistema da agricultura familiar de confeccionar seu próprio alimento foi sendo alterada em decorrência da praticidade na compra de produtos industrializados (à base de farinha de trigo, produto esse quase todo importado). (PROJETO DOS ALUNOS, 2009) As mudanças apontadas pelos alunos nos costumes, na cultura, no modo de produção e consumo na agricultura familiar são decorrentes das alterações no meio de vida e das transformações que, ao longo dos anos, foram ocorrendo em uma sociedade cada vez mais industrializada. Além disso, os alunos queriam que essa farinha agregasse outras propriedades para a saúde da população.

Essa questão **de a gente querer, primeiramente, fazer farinhas, isso era muito usado no interior. Hoje não mais, porque hoje tem uma facilidade de a dona de casa ir ao supermercado e ter vários tipos de farinha pronta**, até por questão de aproveitamento de tempo, mas, antigamente, se fazia muito isso, se fazia as próprias farinhas, se produzia o milho, o aipim, e faziam a própria farinha. Então, **pensando nisso, pensando nessa questão de produção alternativa, pensando em fazer um reaproveitamento daquele material produzido na pequena propriedade**, tu poderias, muito bem, reutilizar ela de uma forma diferente. Esse é o pensamento principal. (Jardel-entrevista)

A professora Jane, orientadora do projeto, reafirma essa ideia:

[...] eles [alunos] **trouxeram uma realidade que já conheciam que era a produção de farinha**, a preocupação de uma melhor qualidade na alimentação que o próprio Jardel disse que se perdeu, porque **eles se criaram comendo pães que os avós faziam com produtos da lavoura, e isso aí foi o que motivou a pesquisa em cima das farinhas**. (Jane-entrevista)

Nos trechos acima de Jardel e da professora Jane, percebem-se saberes que os alunos trazem de sua experiência de agricultores, bem como o debate de normas e de valores ligados a esse meio da agricultura familiar assim como na fumicultura. A escolha de produzir alimentos em alternativa ao tabaco remete a um debate de valores de ordem social, ou seja, a busca por uma melhor alimentação e nutrição das pessoas, ao invés de produzir algo como o tabaco que traz problemas de saúde tanto para quem produz como para quem consome essa produção. Também é uma tentativa de uma maior autonomia dos produtores à dependência da indústria de fumo, na busca de uma melhor qualidade de vida e trabalho.

A abóbora, o aipim e a batata-doce são culturas de subsistência, que os alunos conhecem, faz parte da produção da agricultura familiar, embora muitas vezes não sejam comercializados em função do baixo valor desses produtos.

A maior parte dessa produção é destinada ao consumo próprio e/ou para alimentação dos animais, o que, na opinião dos os alunos, poderia ter outra finalidade, como, por exemplo, uma renda alternativa aos trabalhadores da fumicultura. No projeto de pesquisa, os alunos buscaram agregar valor através da transformação desses produtos em farinhas para fazer produtos coloniais, como uma forma alternativa para a agricultura familiar.

Os alunos foram criados com alimentos feitos em casa, de forma artesanal a partir do era produzido na agricultura familiar. Por experiência própria, eles sabiam que os produtos coloniais, caseiros, sem a adição de produtos químicos, representam uma melhor qualidade na alimentação, resultando em benefícios para a saúde das pessoas.

A preocupação de Eder e Jardel também estava nas questões de resgate de valores e da cultura do meio em que vivem. Martins (2000) esclarece que a história das pessoas está intimamente ligada à história do local. É o local que dá sentido ao que é vivido pelos sujeitos.

É no âmbito local que a História é vivida e é onde, pois, tem sentido para o sujeito da História. [...] A História não será corretamente decifrada pelos pesquisadores se não estiver referida a esse âmbito particular que é o do sujeito e o da história local, isto é, ao modo de viver a história. (MARTINS, 2000, 132-133).

Essas preocupações remetem a experiências e saberes em aderência ao meio do agricultor Jardel explica as duas questões que estão envolvidas: uma a herança cultural, saberes e normas anteriores, e outra questão o conhecimento sobre o local, sobre o trabalho

“aqui e agora” no dia a dia dessa comunidade. Esses são saberes que a formação profissional não poderia antecipar.

[...] a minha avó **fazia um pão de milho moído numa pedra. Fazia-se uma cuca, um pão saboroso, ralando uma mandioca. Para dar um gostinho diferente, uma cor diferente, se ralava uma beterraba e fazia um bolo com uma cor diferente, com cenoura. Então, nós já trazemos isso de tempos atrás.** Isso, digamos, **são heranças que vêm dos nossos avós.** A questão vem do passado, das famílias, da cultura. (Jardel-entrevista)

Nesse contexto do campo, o saber da experiência é transmitido através das gerações, entre pais e filhos e “[...] se inscreve na história, que ‘faz história’. Transmitir é uma ‘atividade humana’ [...]” (SCHWARTZ, 2005, p. 229). Nesse caso o transmitir não significa um processo repetitivo e sim um processo dinâmico, social e cultural “[...] em que se propõe explicitamente a fazer transitar elementos de experiência e de saber.” (Idem. p. 230).

Os alunos transformaram a experiência, a cultura, os valores..., em um “patrimônio” que os levou a construir sua história pessoal, mas também uma história coletiva, social e política. O essencial está no conhecer o meio, o contexto e principalmente entender, compreender a lógica dessa produção de subsistência que poderia ser transformada em uma alternativa de renda através de um projeto endógeno, o que teria maiores possibilidades de dar certo naquela comunidade.

Uma é a questão da cultura, dos nossos avós, dos antepassados, e outra é a questão de tu **conheceres o meio, o interior, conhecer aquele setor primário e entender que muitos daqueles produtos poderiam ser reaproveitados de forma diferente.** Então tem dois sentidos aqui. É a cultura, que vem do **passado, e o presente**, uma forma de agregar valor a esses produtos. (Jardel-entrevista)

O resgate da cultura na agricultura familiar é uma das questões priorizadas pelos alunos em sua pesquisa na busca de alternativas para suas atividades de trabalho, nessa estão engendrados valores e escolhas que os levam a uma busca de “bem viver juntos” em sociedade, em sua comunidade, aproximando uma dialética entre o local e o global. (Id., 2007).

Assim, “[...] escolhemos na história aquilo que é mais conveniente, o mais conforme aos nossos valores e que remete ao que queremos transformar em patrimônio num projeto, na vida futura [...]” (SCHWARTZ, 2007, p. 100).

A fala de Jardel também expressa uma temporalidade “passado e o presente” na qual eles estão fazendo a história e não apenas vivendo essa história em que estão inseridos. Para Freire (1988): “Todo o amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso

futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos que saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos”. (p. 33).

Os alunos iniciaram a sua pesquisa identificando entre as culturas desenvolvidas nas pequenas propriedades quais poderiam ser aproveitadas como matéria-prima para obtenção da farinha, agregando assim valor a essa através de sua transformação, pois os pequenos produtores têm a sua produção e não sabem como aproveitá-las melhor.

Todo o processo de extração da farinha e da fécula foi artesanal. Todos os equipamentos e materiais utilizados foram adaptados pensando no que têm disponível na pequena propriedade, para que pudessem ser aproveitados, com o propósito de reduzir custos nessa produção. Essa visão se contrapõe a experiência da dependência dos meios de produção na fomicultura e busca a superação da mesma através de um projeto que favoreça aos agricultores e suas famílias.

O procedimento é muito simples, as pessoas podem utilizar o que nós utilizamos aqui, **um liquidificador, um simples liquidificador, um processador de legumes e um filtro**. Então nós teríamos **um processo que qualquer produtor poderia fazer na sua própria propriedade**. (Jardel-programa técnica rural)

[...] **eles tinham uma preocupação dentro do processamento da fécula em utilizar equipamentos que tem dentro da propriedade**, então as pessoas que querem fazer pequena ou grande escala, isso depende da escala, **tu podes usar desde um ralador e uma prensa comum para fazer isso**. Então **não é uma fécula industrial, é fécula artesanal que qualquer propriedade pode fazer**. Que seja só para o consumo interno, tem possibilidade de fazer. (Jane- entrevista)



Figura 26- Utilização dos equipamentos: liquidificador.



Figura 27- Utilização dos equipamentos: ao fundo processador de legumes e a prensa com filtro de algodão.

Sobre as dificuldades e as formas de superar a falta de recursos e equipamentos da escola estadual para realizar pesquisa e projetos, a professora Jane diz que isso não foi impedimento, até pelo contrário as dificuldades ajudaram a desenvolver um projeto que poderá ser utilizado por qualquer agricultor. Os alunos desenvolveram a capacidade de criar soluções com os recursos disponíveis.

[...] é exatamente isso, porque **se nós tivéssemos todo o aparato em equipamento para eles, não teria o mesmo valor, porque as dificuldades que nós temos na escola são as mesmas que os produtores têm. Quantas adaptações a gente tem que fazer para que as coisas aconteçam e não deixem de acontecer.** Então aqui também, nós começamos fazendo em forno, começamos fazendo em sol, usamos um ralo, depois a gente passou para uma centrífuga. Houve etapas diferentes, houve crescimento no trabalho, mas que, em nenhum momento, tanto na parte inicial ali do ralador como na centrífuga, para eles chegarem na farinha, não impediu que isso acontecesse e não teve diferença nenhuma. **E isso mostra que o produtor, que o agricultor pode fazer na sua propriedade não só pensando em comercialização, mas em uma alternativa de alimento de boa qualidade e barato.** (Jane- entrevista)

Jardel também comenta que o projeto pode trazer uma possibilidade para que os filhos dos agricultores tenham melhores condições de acesso à escola, diminuindo a necessidade e o envolvimento no trabalho do fumo, o que não ocorreu com ele. Nesse sentido, observa-se, no

projeto, uma preocupação com o social, com a comunidade, em ajudar a superar as desigualdades pelas quais eles e suas famílias viveram e vivem.

[...] tu poderias fazer **um trabalho de cunho social e não só em cima da saúde, porque lá pelas tantas tu teria uma farinha com um valor nutricional maior, mas também iria melhorar aquela situação daquele agricultor** que, até então, tinha só aquela monocultura para a sua subsistência. E, a partir desse pensamento tu poderias **criar essa alternativa, que batata-doce todo mundo planta no interior em pequenas produções de terra, tem uma grande produção**, melhorando a questão de preço, melhoraria, conseqüentemente a questão social, a família poderia ter um ganho a mais de renda. **Aquele filho poderia estudar numa escola melhor, poderia ter uma qualidade melhor. Então entra toda uma questão de cunho financeiro, mas também social.** (Jardel-entrevista)

Os conhecimentos que os alunos encontraram na formação, para melhorar a sua ideia, estavam nas disciplinas da formação geral e da formação profissional. A professora Jane, orientadora do projeto, ressalta que para desenvolver pesquisa é necessário a integração de todas as disciplinas disponíveis no currículo, se isso não ocorrer não é pesquisa.

Sendo um trabalho de pesquisa, era obrigado que houvesse essa integração, porque seria muito cômodo comprar a batata-doce e processar. Só que aí perderia todo esse trabalho que é uma pesquisa. Então o que eles fizeram? A partir do momento que se descobriu era possível fazer a farinha da batata-doce, **eles foram para o campo para ver como se dá a produção da batata de uma forma mais técnica, se havia realmente viabilidade, se tinha condições de fazer em pequena ou grande escala, se era possível, porque daqui a pouco pode não ser rentável ter um trabalho monstro e não conseguir aquele objetivo desejado.** E isso foi muito bom, para o desenvolvimento deles. A batata não chega por acaso na agroindústria, ela precisa ser plantada, ela precisa ser cuidada, ela precisa ser colhida até chegar ao processamento. Então isso aí foi bom, porque **eles foram também em busca de mais saberes em cima da cultura da batata e a escola também.** A escola abriu mais um leque naquele momento para os alunos que também são oriundos de regiões do plantio de batata, também serviu para mostrar uma possibilidade a mais na vida do agricultor. Principalmente dentro da monocultura que hoje a gente sabe que é um problema sério, não só pela monocultura, mas pelos malefícios que causa toda a produção do fumo, problemas de saúde, não só com o agricultor que lida diretamente [...] (Jane- entrevista)

A pesquisa e o estudo de viabilidade do projeto envolveram diversas disciplinas, professores e conhecimentos ligados à gestão, ao planejamento, matemática, de culturas regionais (batata-doce), adubação, defesa vegetal, topografia. Esses conhecimentos formalizados foram integrados, inseridos, aos saberes da experiência dos alunos como se percebe nas falas abaixo:

A batata-doce tem um **custo de produção** baixíssimo. Como assim? Ela é um produto altamente **resistente a pragas e doenças**, o que possibilitaria que o pequeno agricultor não usar um grande índice de agrotóxico, tornando então o custo de produção baixíssimo. E a rentabilidade por hectare plantado também é um item positivo do nosso projeto, chegando a até 15 mil quilos por hectare. Então nós temos um custo de produção baixíssimo e uma rentabilidade altíssima (Eder-entrevista)

Nessa fala, além dos conhecimentos do currículo escolar percebe-se também o saber do trabalho em que eles vivenciam a dificuldade de colocar no mercado os produtos produzidos como, por exemplo, a batata que tem um preço muito baixo. A questão do agrotóxico que para os fumicultores, além das doenças, é mais um custo e o prejuízo para o ambiente.

[...] **foi feito todos os cálculos, desde o plantio da batata até a colheita, foi feito todos os cálculos e ele é um projeto que se torna viável pelo baixo custo de produção, pela mão de obra, ele não tem uma mão de obra muito elevada.** Então é tranquila a produção, uma família de três pessoas pode cultivar a batata-doce, e também ela **não necessita de grandes trabalhos com implementos agrícolas, com agrotóxicos. Então ele é um projeto que se torna viável...** (Jardel-entrevista da rádio)

Até pela questão da alta produtividade do produto final. Ou seja, em **dez quilos de batata, nós teríamos 3,6 quilos de farinha e 1,5 quilos de fécula. Essa alta produtividade daria a viabilidade do projeto.** (Eder – entrevista rádio)

Nesses excertos, percebe-se que os conhecimentos da prática e os teóricos se integram, interagem com o ensino médio e a educação profissional. O estudo e o processo de aplicação da fécula e da farinha da batata-doce na agroindústria foram ancorados também em outros conhecimentos como química, biologia, agroindústria, matemática, na produção e transformação do leite, comercialização...

[...] o que é a bebida láctea? Na nossa agroindústria nós temos a produção de queijos e iogurte. **Esses dois produtos, eles têm o soro do leite que é um produto que até então ia para alimentação do gado, ou para o biofertilizante (que é um outro projeto dos alunos), e na forma de bebida láctea que antes não era muito aceita. Então, o soro de leite ele é apenas a água do leite. É sabido que o leite é composto de 82% de líquido, e o restante é nossas proteínas e vitaminas. Se nós adicionarmos um copo de leite com meio copo de água, esse leite vai ficar fininho, não é? Bem, o soro que era antes utilizado com um espessante químico para dar viscosidade, hoje nós utilizamos essa fécula para dar a mesma viscosidade. E nós chegamos até a reduzir quantidade de produto químico que antes utilizava 12 gramas, hoje nós utilizamos apenas 6% de fécula.** [...] (Jardel – entrevista da rádio)

A bebida láctea tinha um custo de produção que impossibilitaria a venda do produto, pelo seguinte: antes com esse produto químico que é resultante de raspagem de ossos... Enfim, é um produto químico. Para se fabricar 100 litros dessa bebida láctea, gastava-se em torno de 19,80 com espessante químico. **E, com a utilização do espessante natural proveniente da fécula da batata-doce nós conseguimos diminuir a margem de produção e obtivemos uma margem de lucro altíssima.** De 19,80, veja bem, são **19,80 para 100 litros de leite, nós reduzimos para 0,36 apenas.** (Eder- entrevista da rádio)

Como o Éder falou, antes... **o PH dessa bebida láctea era elevado, até por conta desse produto químico.** Hoje nós temos um paladar mais suave e uma aceitação maior do consumidor que é o nosso aluno que são pessoas que vêm de fora comprar. Esse produto ele auxilia muito na gestão da escola. (Jardel-entrevista da rádio)

[...] com relação a essa questão do projeto, tu imagina assim, que esse projeto a gente tem uma visão de que é uma possibilidade dessa diversificação e que a escola foi um laboratório. (Jane-entrevista)



Figura 28- Bebida láctea produzida com a fécula de batata-doce.

O USO DA FÉCULA DE BATATA-DOCE COMO ALTERNATIVA DE RENDA PARA A AGRICULTURA FAMILIAR

ESCOLA TÉCNICA DE AGRICULTURA

Jardel Mendonça⁽¹⁾, Eder Renato Chaves ⁽¹⁾ , Jane Gonçalves⁽²⁾

(1) Aluno; (2) Prof^a.

INTRODUÇÃO

A pesquisa baseou-se no aproveitamento alternativo da fécula de batata-doce (*Ipomoea batata*). Esta substância pode ser utilizada como matéria prima para a confecção de produtos coloniais e espessante natural na fabricação de bebida Láctea e na panificação.

O uso da fécula de batata-doce é indicado pela possibilidade de uso na agricultura familiar, além de atender, particularmente nesse projeto, a produção da agroindústria da Escola, diminuindo custos.

PREPARAÇÃO DA MATÉRIA PRIMA



Batata - Doce



Massa
processada

Massa triturada
(decantação)

Massa
prensada

RESULTADOS

O processo de produção de fécula de batata-doce desenvolvido na EETA foi bastante simples e de fácil manejo, demonstrando a viabilidade de produção em pequena escala, o que facilitaria a utilização em pequenas propriedades e mesmo na agroindústria da Escola.

Raízes	Bagaço	Farinha	Fécula	Líquido
10	4	3,6	1,5	± 0,9
		kg		L

Espessante natural
Bebida Láctea



Massa moída
Farinha



Fécula moída



Escola Estadual Técnica de Agricultura
RS 040, Km 15, Viamão/RS. Fone: 51 38451173

Figura 29- Pôster da pesquisa dos alunos.

Os conhecimentos da educação profissional e da cultura geral estão imbricados, inter-relacionados na prática do projeto de pesquisa e torna-se difícil dizer onde começa um e termina o outro. Assim como a prática e a teoria. O mais importante nesse processo é a ressignificação desses saberes para os alunos e aplicação dos conhecimentos em seu dia a dia

na criação de soluções inovadoras. Para Charlot (2005) uma informação se torna um saber quando ela traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo.” (p. 85).

O projeto dos alunos não é somente mais uma técnica ou uma tecnologia, mas é também uma forma concreta de intervenção e transformação dos meios de vida e de suas relações com o mundo.

5.4 O ESPAÇO DA FORMAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SABERES: DD3P?

[...] ela [professora] tinha **um conhecimento aqui** e nós tínhamos **um conhecimento lá de fora.**⁷¹

A escola, primeiro, nos passou um pouco de conhecimento, a partir dali com a experiência que a gente tinha, **a gente foi agregando nossas experiências.**⁷²

Esse crescimento que houve, **essa troca de experiências foi muito boa, aprendemos juntos [...]**⁷³

Segundo a ergologia, na sociedade, encontramos dois polos: um orientado por “valores mercantis” e outro orientado por valores não mensuráveis em parâmetros quantificáveis, a saber: bem estar da população, acesso e cuidados, cultura, o bem viver cotidiano. Este polo não está orientado por valores de mercado, está ligado ao estado ou a instituições democráticas. Esses polos correspondem respectivamente à sociedade mercantil e à sociedade de direito, que são orientados por lógicas de criação de vidas diferentes. (SCHWARTZ, 2007).

Para Schwartz: “Entre o polo do mercado e o polo da cidade, falta um polo para dar conta das tensões nas quais a história se faz”. (Idem, 252). Ou seja, quem vive esses conflitos, em que circunstâncias, como se submetem, se apropriam desses dois polos?

A partir desses questionamentos, Schwartz compreende que os processos históricos são um espaço tripolar no qual será necessário reintegrar um primeiro polo das “dramáticas do

⁷¹ Excerto entrevista de Jardel.

⁷² Excerto entrevista de Eder.

⁷³ Excerto entrevista da professora Jane.

uso de si”⁷⁴ ou debates de normas ou ainda a gestão do trabalho, se não parece que as pessoas não tomam parte da história.

[...] em nossos dias, se quisermos compreender os equilíbrios entre norte-sul, se quisermos compreender a forma como os bilhões de seres humanos vivem sua vida cotidiana, é muito difícil não cogitar que por de trás de todas essas questões, existe o *uso do trabalho humano*. Este *uso* é profundamente determinante, um uso mercantil que poderíamos chamar de capitalista, sem aí estar estarmos operando um julgamento apriorístico de valor. As *dramáticas de uso de si* perpassam todos os aspectos da vida das pessoas. Consequentemente, existem *circulações* extremamente importante entre o que se designa como “o trabalho” no sentido que denota a expressão trabalho mercantil. Hoje essa dimensão, por razões históricas, é absolutamente importante. (Idem, p. 253, grifo do autor).

O espaço tripolar é um esforço para integração da atividade humana aos outros dois polos para compreender “o que faz a história?”. Nesse fazer história a atividade humana produz saberes. O esquema tripolar explicita um dado momento e interessa saber se neste existe algo parcialmente adequado e como se poderia intervir nessa realidade. “O princípio do desenvolvimento humano sugere que qualquer atividade humana pertence a um ciclo histórico, e por isso precisa ser entendida dentro do processo sociocultural que a constitui.” (BARATO, 2008, p. 12).

O projeto de pesquisa dos alunos encontra-se nesse contexto entre esses dois polos: mercantil das indústrias de fumo e o não mercantil, dos agricultores na busca de direitos a melhores condições de vida, saúde, educação.

Os alunos e suas famílias enfrentam mudanças em caráter mundial e local decorrente da globalização, que envolvem as relações do trabalho na agricultura familiar, a cadeia produtiva do tabaco a escolaridade, a formação profissional desse trabalhador, a relação entre os saberes produzidos nesses processos e as possibilidades de criar alternativas para desenvolvimento local nestas regiões fumageiras: “A perspectiva da Ergologia é inicialmente uma tentativa de compreender o vai e vem do microscópico da atividade ao macroscópico da vida social.” (SCHWARTZ, 2007, p. 264)

Todo esse processo de mudanças em decorrência da globalização não é indolor e terá, sobretudo, seus efeitos na dimensão social em razão da racionalização de custos e das regionalizações das economias. Ao estarem regionalizadas, ou seja, atuando em todos os países ao mesmo tempo, em especial as empresas multinacionais, redefinem suas estratégias,

⁷⁴ Todo o trabalho, porque é o lugar de um problema, apela um uso de si. Isto quer dizer que não há simples execução, mas uso, convocação de um indivíduo singular com capacidades bem mais amplas que as enumeradas pela tarefa. Trabalhar coloca em tensão o uso de si requerido *pelos outros* e o uso de si consentido e comprometido *por si mesmo*. (SCHWARTZ, 2008, p. 27).

formando em geral um quase monopólio, reduzindo custos e produzindo em maior escala, com isso aumentando cada vez mais o seu lucro. O período da história em que vivemos é comandado pelo capital financeiro e pelas grandes corporações transnacionais. (BAVA, 2004; FRIGOTTO, 2002-a).

É a partir desse embate que esses trabalhadores estão construindo sua história através da atividade de trabalho e a construção de saberes.

O Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P) diferentemente do Esquema Tripolar é uma ferramenta criada na ergologia para avançar nos estudos e na formação a partir da seguinte questão: Como nos inscrevemos positivamente e de maneira ativa nessa história de produção. Assim no DD3P “[...] circulam os saberes, para conhecer as normas antecedentes e compreender os recentramentos operados na atividade.” (SCHWARTZ, 2007, p. 269). Esse encaminhamento da Ergologia é também uma tentativa de tornar o ser humano protagonista ativo no meio em que vive.

A professora Jane resume o debate de normas e as dramáticas vivenciadas por esses alunos trabalhadores:

[...] o que mais me chama atenção, tanto no Jardel quanto no Éder, **é eles que são pessoas criadas na lavoura, desde pequena ajudando os pais, depois eles tiveram que parar de estudar e, nessa parada, eles continuaram trabalhando na fumicultura**, além de toda aquela bagagem que eles já tinham de ajudar os pais, eles foram para o trabalho mesmo, para sobreviver, para a sobrevivência deles trabalhando. Nesse período, que eles estiveram fora da escola, eles descobriram o que estavam perdendo fora da escola, porque eles podiam ir muito mais longe, **tanto numa promoção profissional para eles, quanto numa melhoria para a família, de qualidade de vida para a família**. São pessoas diferenciadas, porque o sofrimento que eles tiveram acompanhando a família, **a dificuldade que o agricultor tem hoje, com todos os problemas que acarretam a monocultura do fumo, porque eles ficam presos às empresas e nem sempre são beneficiados**. (Jane-entrevista)

A realidade de vida e trabalho na fumicultura está vinculada a projetos pensados a partir da desaderência à cultura dos agricultores o que segundo Schwartz (2009)

Pensar apenas em desaderência a vida social, o trabalho – e abrigar, assim, o prestígio de um saber especialista, é de qualquer modo, *mecanizar* a vida humana, considerá-la como essencialmente analisável no polo de antecipação no qual o resto não seria mais que residual; é desconhecer seu afrontamento permanente aos desafios da aderência, os quais são sempre debates mais ou menos legítimos com as normas. (p.268).

Do confronto dessas realidades de vida, trabalho e valores, os alunos vivem a “dramática do uso de si” tentando encontrar uma solução para tornar esse meio e o trabalho “vivível” em acordo os seus valores e a sua cultura “[...] a atividade sempre se desenvolve

enfrentando a necessidade de gerir a singularidade da dramática do uso de si.” (Id, 2006, p. 461).

[...] **nós tínhamos uma necessidade, nós fomos ao encontro dessa necessidade**, que era a necessidade do meio rural ligada à fumicultura, onde temos nossas raízes. (Jardel-entrevista)

A ergologia se propõe a discutir a atividade humana, em geral, e em especial o trabalho, do ponto de vista daquele que trabalha e a produção de saberes a partir da articulação dos saberes científico (saberes constituídos ou desengajados) e dos saberes da experiência (saberes investidos ou engajados). Nesses saberes, encontram-se os conhecimentos da ciência, da tecnologia, da cultura geral e os saberes desenvolvidos ao longo de nossa existência.

Na ergologia, a atividade é tomada como uma atividade interna, aquilo que se passa na cabeça e no corpo na hora do trabalho, isso não pode ser antecipado, por meios de normas, é singular no ser humano: “Desde que existe a atividade humana, sempre houve uma dimensão de ressingularização e história.” (Idem, p. 464).

Na atividade vivemos nossa história de saberes, dificuldades, imprevistos, por isso não é possível antecipar tudo que vai ocorrer. Na atividade será necessário fazer escolhas desse modo “[...] escolhendo esse ou aquele procedimento ou modalidade de ação, você escolherá de uma certa maneira, a relação com os outros ou o mundo no qual você quer viver.” (Id., 2007, p. 194.)

Eder diz que as atividades do projeto foram realizadas com o tempo e, na medida em que iam realizando as etapas do projeto, iam também “pensando” como fazer, de que forma fazer para que os produtores pudessem também se utilizar desse projeto.

A sucessão de atos em que o ser humano concebe a técnica é a “[...] reflexão sobre a atividade criadora efetuada pelo homem no mundo.” (PINTO, 2005, p. 136) E, ainda, segundo o mesmo autor, a capacidade de superação das adversidades materiais encontra-se na posse da razão. O que também indica que há escolhas a se fazer e essas está baseada em valores.

Eu acho que isso tudo foi com o tempo, **foi fazendo, foi fazendo e a gente foi pensando como produtores de lá, tentando tornar o mais acessível possível, o mais artesanal possível**. Até para as pessoas verem que é viável, que funciona mesmo. (Eder-entrevista)

Jardel reconhece que não sabe melhorar sua produção na agricultura e a professora apesar de sua origem do campo não conhecia os saberes da experiência trazidos pelos alunos. Esse desconforto os levou a se dedicarem e a trabalharem juntos, em parceria, recombinação de saberes da formação e da experiência.

Mas, tu tens aquele produto e **tu não sabes por que e como melhorar ele**. Tu não sabes como pegar aquele produto bruto, agregar valor em cima dele. **Fazer com que aquele produto que, primeiramente era só matéria-prima do agricultor que, muitas vezes, vai até para a alimentação do gado, tu não tem ideia de que aquilo poderia virar uma alternativa a mais de renda para aquele agricultor que muitas vezes até descartam grande parte dessa produção, seja ela de batata-doce, seja ela de milho, aipim.** (Jardel-entrevista)

[...] a experiência trazida por eles de casa, da vivência deles no campo, **coisas que eu também sou do interior, mas são coisas que eu não conhecia...** (Jane-entrevista)

Os saberes constituídos, através dos livros, das normas, dos manuais, das rotinas de trabalho antecipam a atividade, mas não conseguem antecipar tudo, porque ao mesmo tempo o trabalhador, na atividade, ao interpretar e colocar em ação esses procedimentos antecipa saberes que ainda não foram produzidos: “É essa dialética, que de certo modo, não tem fim. Porque os saberes que serão produzidos, diria eu, a partir da própria atividade, servirão para rearrumar, para renovar o estoque de saberes existente – estoque esse que, por sua vez vai produzir outras situações etc. [...]” (Id, 2007, p. 149).

O Dispositivo Dinâmico de Três Polos propõe a dialética entre os saberes constituídos e os saberes investidos em um esforço de fazer produzir, criar, circular e difundir novos saberes no/do trabalho constituindo-se em um espaço de renormalização e criação da história.

Considerando a ETA e o projeto dos alunos, podemos dizer que no primeiro polo, dos saberes constituído, encontram-se todas as disciplinas do currículo da formação humana do ensino médio e as tecnológicas da educação profissional, que irão dar o aporte dos saberes teóricos para a atividade do projeto.

Eder reconhece a contribuição desses saberes constituídos, para a realização do projeto, através dos professores.

Então, eu acho **que a escola contribuiu com muito conhecimento** para o desenvolvimento do projeto. No início, a gente **conversou com vários professores**, tentando chegar à conclusão de que farinha seria melhor alternativa. Daí partia a dúvida de qual farinha? **Aí iniciamos a pesquisa [...] até nós chegarmos à batata-doce que foi a que apresentou melhor aspecto, melhores condições e é uma cultura também fácil de ser produzida**, que todo mundo produz, mas produz apenas pra o seu consumo ou para a alimentação dos animais. (Ede- entrevista)

No polo dois, encontramos os saberes da experiência, engajados e em aderência a atividade cuja diversidade é infinita e decorrem das renormalizações do trabalho, aqui e agora, nas diversas posições hierárquicas. Esses saberes são difíceis de colocar em palavras, mas são

eles que retrabalham os valores humanos, sociais e coletivos: “[...] não há livros sobre os saberes da ação. [...] É preciso a experiência pessoal. [...] Para aprender a podar rosas é preciso podar rosas.” (MALGLAIVE, 2003, p. 56).

Nesse polo, também estão as forças de convocação ou reconvocação que remetem à dialética entre os saberes dos dois polos.

Os alunos trazem essa perspectiva em suas falas, principalmente quando Jardel afirma ter a experiência da agricultura, mas reconhece que faltava algo para desenvolver sua ideia de forma que fosse um projeto viável aos agricultores.

Para que pudessem desenvolver e melhorar a sua ideia, para produção da farinha, os conhecimentos formalizados ou como conceitua Schwartz (2007) saberes constituídos (saberes da formação) foram necessários. Precisa-se dos conceitos para compreender a própria experiência do trabalho e ampliar os horizontes para que se atue nas transformações.

[...] porque tu tens a experiência, **porém tu não tens aquela lição teórica. Tu tens só a prática, mas foi fundamental essa questão do saber trabalhar.** (Jardel-entrevista)

Então a partir daí foi que **eles vieram buscar outros conhecimentos** para a melhor qualidade de vida deles e das famílias. (Jane- entrevista)

Nesse caso do projeto dos alunos, a força de convocação e reconvocação são todos os conhecimentos constituídos através das diversas disciplinas envolvidas, além de uma exigência de normas com relação à produção de alimentos ligadas à agroindústria, normas técnicas de boas práticas e de inspeção de alimentos industrializados, mesmo que artesanalmente, que eles deveriam se apropriar para viabilizar essa produção. Esse é um exemplo dos conhecimentos constituídos que esse saber investido de fazer farinhas, que eles traziam de sua experiência, necessitava reconvocar ao primeiro polo.

A dialética entre esses dois polos se dá através dos processos socráticos de duplo sentido. Nesses processos se reconhece o vai e vem dos saberes da experiência com os saberes constituídos. Também se reconhece que não existem os que sabem e os que não sabem, reafirmando o que Freire já chamava a atenção: ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmos, os homens se educam entre si [...] (2008, p. 78).

O que existe é um posicionamento de protagonistas, de parceiros, que buscam respostas às questões que os envolvem, através do diálogo e da reflexão de modo a reconstruir ou ressignificar esse saber.

Observa-se nessa dialética um saber em duplo sentido entre os alunos e a professora Jane, quando eles relatam que foram construindo juntos (saberes da experiência e os saberes da escola através das disciplinas): “O abandono do mencionado par dicotômico [teoria e prática] muda modos de ver educação profissional. E muda também modos de ver saberes que se constituem no e pelo trabalho.” (BARATO, 2008, p. 11).

Jardel diz que a professora ensinou muito a eles, mas eles também ensinaram a professora. Nesse sentido, há uma troca de saberes.

Ainda podemos perceber a dialética entre os saberes quando Jardel relata que: “[...] **ela [professora] tinha um conhecimento aqui e nós tínhamos um conhecimento lá de fora.**” Entende-se conhecimento “aqui” como o saber constituído (escolar) construído em desaderência e o saber de “lá de fora” como saber investido na atividade, no aqui e agora, com quem pratica a atividade com todas as variações do meio (experiências dos trabalhadores).

[...] foi tudo em conjunto. **A escola, primeiro, nos passou um pouco de conhecimento, a partir dali com a experiência que a gente tinha, a gente foi agregando nossas experiências.** (Eder – entrevista)

Ao observar e comparar a fécula com o espessante artificial que a escola usava na agroindústria para a produção de bebida láctea, nós observamos que a textura era parecida. **Daí, juntamente com a professora da agroindústria nós começamos todo um trabalho para substituir esse espessante artificial que é um espessante químico, pela fécula da batata-doce** e tivemos um ótimo resultado com um gosto bem mais suave e, atualmente, está sendo na produção de bebida láctea e também na panificação. (Eder- entrevista na rádio)

Ela [professora] nos deu um **suporte técnico de conhecimento que nós tínhamos uma ideia. Nós fomos descobrindo, tanto o aluno quanto o professor e isso foi muito bacana, a gente se descobrindo aos poucos.** “Será que vai dar certo”? E nós **tivemos turbulências, mas faz parte do conhecimento**, as discussões que nós tínhamos em torno do projeto “ah, quem sabe vamos fazer assim”, **isso foi muito gratificante para nós porque nós tínhamos uma troca de ideia, a professora nos ensinava muito e a gente ensinava muito a ela, porque ela tinha um conhecimento aqui e nós tínhamos um conhecimento lá de fora**, então nós fazíamos uma simbiose com essa profissional. (Jardel-entrevista)

Esse crescimento que houve, **essa troca de experiências foi muito boa, aprendemos juntos**, então a gente não só como professor e aluno, mas a relação de pessoa foi muito boa. (Jane- entrevista)

A professora Jane reconhece que aprendeu junto com os alunos. Nesse caso, não há apenas a figura de um professor que “ensina” os saberes aos alunos que somente “aprendem” os saberes ensinados e sim existe uma interação entre ambos que aprendem e constroem novos saberes.

Percebe-se também, a partir da fala de Eder e Jardel, que na formação e no trabalho “[...] pouco a pouco, é preciso apropriar-se do conceito para compreender sua própria situação

e sua própria experiência, admitindo-se a possibilidade de, a seguir, retrabalhar, “refabricar” de certo modo muitos desses conceitos, ou mesmos todos [...]” (SCHWARTZ, 2007, p. 140). A partir dos conceitos muda o olhar sobre si assim como sobre o seu trabalho.

Nesse sentido, não existe conhecimento fora da práxis, em uma dimensão mais ampla, aluno e professor se envolvem em um movimento de aprendizagem mútuo para retrabalhar cada um o seu saber, e desse movimento pode surgir um novo conhecimento, uma nova forma de fazer com sentido e significado para aqueles que se aventuram a aprender.

Tu tens que ter um conhecimento técnico, para ti melhorar esses pensamentos. E, aqui na instituição, foi o que nós encontramos. A partir da ideia de fazer farinhas até com legumes, com raízes, com abóboras, elas vêm sim do interior, se fazia isso. **E aqui dentro nós melhoramos essa ideia.** (Jardel – entrevista)

A escola ela defende muito a questão de trabalhar com produtos naturais, **então o único produto na bebida que era artificial, que era um produto químico era esse espessante, então agora nós substituímos por um espessante totalmente natural**, ou seja, agora nós temos uma bebida totalmente natural e a bebida ela aumentou a venda aqui na escola de 20 litros por semana ela aumentou para 100 litros. (Eder- entrevista na rádio)

Os alunos com seus saberes de quem vive o protagonismo do dia a dia no trabalho criaram uma nova forma de produzir não só economicamente, mas de forma sustentável a qual remete a valores sociais e políticos de um “viver em comum”. A professora e a Escola ensinaram, mas aprenderam também com os alunos, refletindo em seu dia a dia e nos conhecimentos que continuaram sendo construídos.

[...] porque se eles não tivessem essa preocupação e essa dedicação do conhecimento desse tipo de produção, **jamais nós teríamos modificado o nosso processamento aqui na escola. Nós estaríamos ainda usando espessante químico, com um custo muito elevado.** E isso trouxe, além de baratear o custo de produção, melhor condição nutricional de um produto totalmente natural. Então isso foi fundamental, foi um trabalho que marcou.

Dos saberes retrabalhados, ressignificados, dessa dialética entre esses dois polos, surgem reservas de alternativas. Ou seja, outras formas de trabalhar, outras possibilidades de atividades, de agir de outra maneira frente às variabilidades do meio, a partir de escolhas, mas também com responsabilidades e riscos: “O trabalho não é mais um tempo vazio de sentido, uma simples concha na qual introduzimos os procedimentos. O trabalho torna-se uma aventura, na medida em que ele é uma grande diversidade e é aí que todos nós encontramos as alavancas para progredir.” (DURRIVE, 2007, p. 300).

O projeto dos alunos busca uma alternativa para diversificação da produção na pequena propriedade, em que os agricultores possam, utilizar-se de recursos próprios, diminuindo os custos com insumos.

Para exemplificar, Jardel compara com a cultura do trigo e aponta a viabilidade do projeto desenvolvido por eles como a redução do uso de agrotóxico, máquinas, mão de obra.

Eder reafirma a preocupação em mostrar para os agricultores que existem alternativas para a diversificação da lavoura do fumo.

Se compararmos com o trigo, não fazemos apologia contra o trigo, até porque nós sabemos da capacidade nutricional que o trigo tem, **mas a gente procura novidades, alternativas. Mas vamos fazer uma comparação. Com o maquinário utilizado na produção do trigo, com a mão de obra, com os agrotóxicos, com os adubos**, se nós compararmos tudo isso com a **produção da batata-doce e mais com a produtividade, só por si nós teríamos um projeto que traria, para a agricultura familiar, uma sustentabilidade e uma alternativa mais.** (Jardel – entrevista na rádio)

Esse é um projeto que tem toda uma questão social e econômica da agricultura familiar, e nós queríamos, com o tempo, trazer esse projeto para o município de Venâncio Aires, **porque nós sabemos que a agricultura não pode ficar fixa em apenas uma única cultura, na monocultura do “fumo”.** Nós temos que criar alternativas, e, o próximo passo seria trazer esse conhecimento ao público, ao pequeno produtor, que há sim alternativas. Há um modo de produzir, de gerar renda. Então, o nosso próximo passo seria realmente trazer esse projeto e **mostrar para a comunidade uma alternativa a mais.** (Eder-entrevista rádio)

Eder expressa uma satisfação pessoal no que se refere aos resultados e possibilidades do projeto. O projeto atende o perfil dos pequenos agricultores que os alunos conhecem em suas regiões, agricultores que poderiam se beneficiar dessa alternativa.

No início do projeto nós tínhamos toda uma preocupação **de fazer um projeto que fosse viável, que tivesse um custo de produção, mas também tivesse um custo benefício.** E o nosso projeto é um projeto que se **enquadra bem na agricultura familiar pela batata-doce ocupar pequeno espaço na propriedade. Então em pequenas propriedades de três, sete, dez hectares**, ele é um projeto que ele se enquadra bem, e também não tem uma mão de obra muito elevada. Acho que a **sensação é muito boa de tu saber que tu estás promovendo algum conhecimento, alguma coisa para ajudar as famílias da nossa comunidade.** (Eder-entrevista)

Retomando o esquema metodológico do dispositivo dinâmico de três polos, poderíamos considerar a representação abaixo:

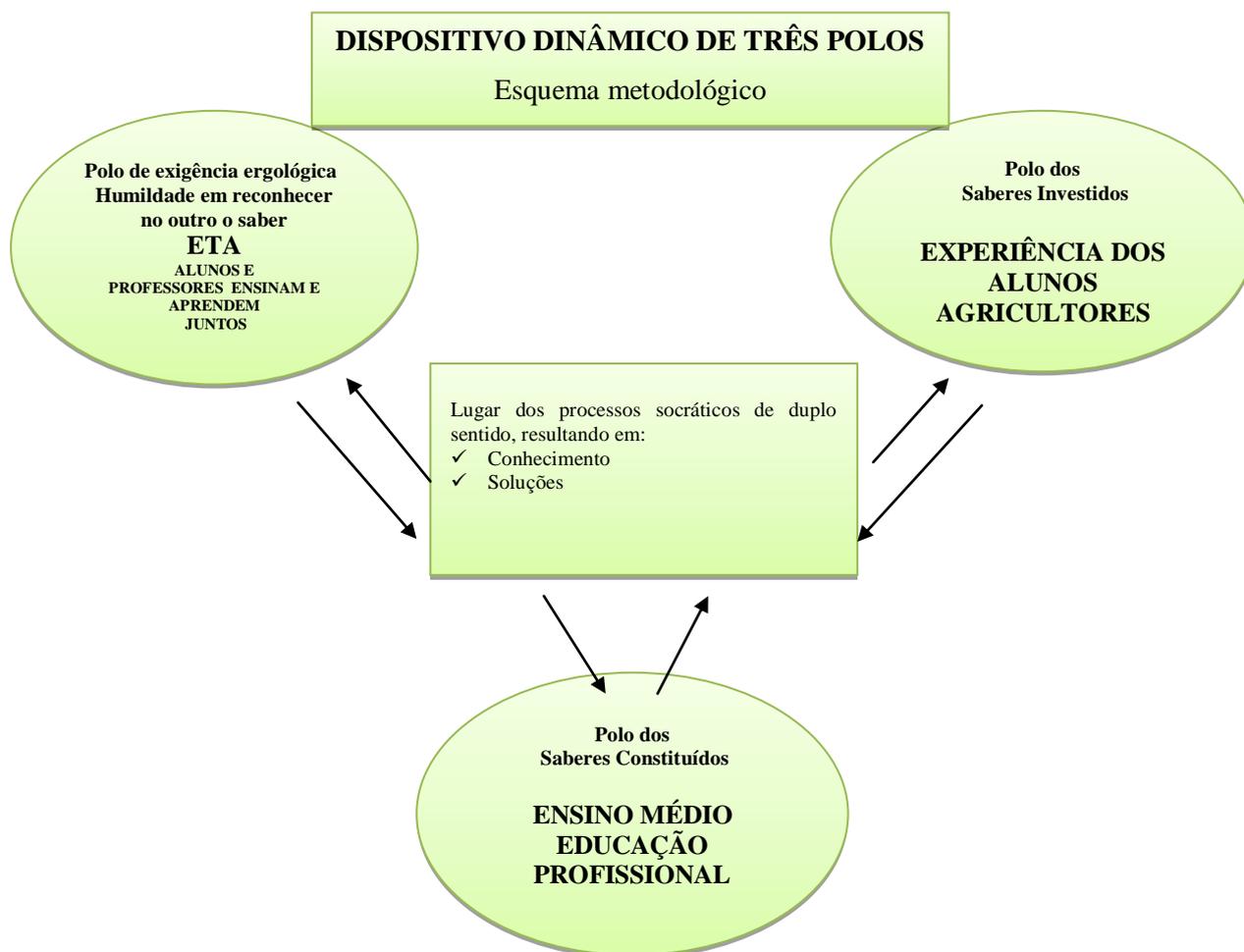


Figura 30 – Esquema Metodológico Dispositivo Dinâmico de Três Polos – Adaptado: Pierre Trinquet
Fonte: TRIQUET, 2010.

Os alunos entendem que o projeto pode ser uma alternativa para o desenvolvimento local, uma vez que traz uma possibilidade para diversificar a monocultura do fumo e dependência as multinacionais detentoras dos meios de produção dos agricultores.

Contudo, reconhecem a partir de suas experiências que será difícil abandonar a fumicultura, mas acreditam que a diversificação é possível e necessária para melhorar as condições e a qualidade de vida dos pequenos agricultores, mas pensam que será necessário um incentivo por parte dos gestores do município, o que já ocorreu.

Não só poderia como deveria. Só que como nós já debatemos antes falta subsídios, falta o incentivo de dizer assim: **“vamos produzir e mais, vamos juntar uma comunidade pequena de algumas famílias, cinco famílias, e vamos construir uma cooperativa de beneficiamento, vamos fazer uma miniagroindústria”**. Não se tem isso, não se tem esse tipo de incentivo. Até o município de Venâncio Aires se propôs a fazer intercâmbio com a escola, com a EMATER e os centros de qualificação, só que o município peca também porque, lá pelas tantas, eles pensam **“ah, mas é uma empresa de porte**

muito pequeno, não vai me trazer lucro, não vai me trazer impostos”. Essa é a cultura dos gestores. Eles pensam num lucro maior. E esse projeto não só poderia como deveria acontecer e ser levado para fora como foi para Venâncio Aires, porque ele não traz grandes rendimentos para o município, mas ele não vai trazer o rendimento para o agricultor. Mas hoje quem comanda são as fumageiras. Temos esperanças de conseguir. (Jardel-entrevista)

Tivemos uma conversa com o seu Giovani na semana passada e, de repente, é uma ideia para levar para Venâncio, **porque é um projeto que se enquadra bem na agricultura familiar, ele tem toda uma questão social de agregar valor à matéria-prima, porque se tu apresentar a batata em si no mercado ela é valorizada muito pouco, em torno de 40 a 50 centavos, a batata ideal que é de 150 a 250 gramas.** Então, a batata maior ou menor que isso aí vai ser o mesmo preço. Então tu estás agregando valor à matéria-prima. (Eder-entrevista na rádio)

Houve o interesse do secretário de agricultura da época e da secretaria de educação, porque eles iam não só dar mais uma possibilidade de diversificação da fomicultura, mas também a utilização desse produto na merenda escolar. Então houve uma sensibilidade dos gestores do município vendo que dois alunos oriundos do município estavam numa pesquisa divulgada a nível nacional e que trariam o benefício também diretamente para a comunidade deles. (Jane – entrevista)

A educação e o desenvolvimento só passam a ter sentido se estiverem diretamente voltados para preparar os indivíduos para compreenderem a si mesmos e aos outros através de um melhor conhecimento do mundo.

A questão do desenvolvimento não é hoje um problema de “eficácia” econômica, antes nos confronta com um problema civilizacional que recoloca no centro do debate questões da distribuição das riquezas, a redução e transformação do trabalho, o desenvolvimento de valores e de práticas sociais não baseadas na competição, nem na procura do lucro. [...]. (CANÁRIO, 1997, p.7).

A centralidade da construção do desenvolvimento se dá a partir de situações concretas e locais na qual: “[...] a ação educativa deverá ser hoje encarada como uma dimensão intrínseca dos processos de desenvolvimento local, multidimensionais e globalizados, ao nível de um território.” (Ibid., p.7).

Do ponto de vista dos alunos, desenvolvimento local é mais do que desenvolvimento econômico, acreditam que existem outras condições essenciais para ser integrado a esse.

Jardel destaca que o desenvolvimento local passa pela educação como princípio, pela formação e pela assistência técnica aos agricultores. De certa forma, essa visão de Jardel tem haver com sua história pessoal e familiar, os quais não se beneficiam do desenvolvimento econômico que consome o trabalho por eles produzido.

Desenvolvimento local **muitas vezes não precisa ter grande aparato econômico.** Tu tens que ter uma assistência, por parte dos governos local ou regional. **As pessoas dão valor ao poder econômico de uma cidade.** Em primeiro lugar as pessoas dão importância sempre: “ah, mas a cidade de Porto Alegre tem um poder econômico” **Mas quem toca isso, não são as indústrias? E dão importância**

primeiro para as indústrias? Assim acontece com as cidades do interior. Venâncio Aires, por exemplo, **“ah, mas Venâncio tem uma captação líquida por ano de tantos mil reais. A questão de um melhoramento local e econômico se passa pelo aperfeiçoamento, pelo melhoramento daquelas pessoas que tocam essa questão econômica.** E eu penso que com ações simples, **mas com ações que tenham efetividade,** que tenham **uma visão de melhoramento e que dê ao agricultor a oportunidade de ele ver que aquele produto que ele tem que produz x no seu orçamento familiar,** ele trabalhando de forma diferente, ele poderia aumentar. Então, a questão do desenvolvimento local não deveria estar ligado à econômica, **mas principalmente ligado à educação, ligado a essa questão de assistência, a questão de tu não teres aquela visão e ficar ali, tens que quebrar o paradigma daquela localidade para ela, consequentemente ter um acréscimo econômico e maior assim como qualidade de vida.** Porque não adianta tu investir, investir, investir, se tu não tem um acompanhamento técnico. Então, antes de tudo, tem que ter uma profissionalização, não digo dos agricultores, talvez sim, mas dar uma assistência técnica as esses agricultores. (Jardel-Entrevista)

Eder se questiona sobre o que seria desenvolvimento local, sem levar a vida das pessoas em consideração? Chamando a atenção para a desumanização que existe em função de uma acumulação de capital por parte das fumageiras. Desenvolvimento local deveria pressupor desenvolvimento em todos os sentidos: de educação, saúde, escolha do que plantar, como fazer isso... Uma realização, como Eder também referiu, de fazer o que se gosta, com prazer e vontade.

Eu acho que a cultura do fumo, como existem pesquisas indicam que o maior número de suicídios é a nossa região ali, região de Santa Cruz e Venâncio, isso causado já pelo uso excessivo de agrotóxico. Então o que é desenvolvimento? Sem qualidade de vida? Trabalhar ficar doente e se matar ou morrer de doenças do fumo? Eu acho **que falando de desenvolvimento, às vezes, as pessoas, falam em desenvolvimento que é apenas o desenvolvimento econômico,** o qual pra mim eu acho que é o menos importante. Eu acho que antes de **qualquer tarefa a ser realizada eu acho que a pessoa tem que estar de bem consigo mesma, tem que estar fazendo o que gosta.** Tem que ter qualidade de vida. Acho que qualidade de vida não se voltado apenas pra qualidade de vida econômica. (Eder – entrevista)

Para a professora Jane, não haveria problemas para implantar o projeto na comunidade dos alunos, o problema seria talvez com as empresas fumageiras, que acabam por estimular a monocultura entre os agricultores, e esses acabam cedendo à pressão.

Não haveria, problemas para implantar o projeto. **O problema seria dos gestores, e acredito também que o maior problema são as empresas, as grandes fumageiras, que daqui a pouco estariam perdendo, diminuindo seus agregados** em função deles terem mais uma possibilidade de renda. (Jane- Entrevista)

O que liga a escola ao desenvolvimento, para Canário (1997), são as pessoas **“Onde há pessoas a ação educativa é possível e a compreensão e transformação da realidade social pode tornar-se obra coletiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação.”** (p. 2).

O desenvolvimento local é fundamentado sob a perspectiva do desenvolvimento social, no qual as pessoas passam a ser a prioridade, valorizando o social e tornando os sujeitos protagonistas nesse processo de construção coletiva.

6 CONCLUSÕES

A pesquisa desenvolvida e apresentada nesta dissertação buscou responder a questão a seguinte questão: Como os saberes da experiência na agricultura familiar e os saberes da formação profissional na ETA - Escola Técnica de Agricultura de Viamão/RS foram investidos pelos alunos na busca de alternativas à indústria fumageira? Tinha o objetivo geral de contribuir com os estudos do currículo integrado no PROEJA e mais amplamente, no que se refere à produção de saberes experiências na formação profissional e à articulação desses saberes em projetos ligados ao desenvolvimento e à cultura local.

A pesquisa parte do pressuposto de que a Educação é crescimento, descoberta de horizontes, é envolvimento com o mundo para compreender e dar sentido para que o ser humano possa ir além do espaço escolar, do currículo e dos livros.

Integrar, nos espaços escolares e na formação profissional, jovens e adultos trabalhadores, que não tiveram oportunidades de acesso à escola e/ou com trajetórias interrompidas por diversos motivos, dentre os quais a busca pela sobrevivência, não é tarefa fácil. Exige da escola e dos professores uma análise profunda em suas concepções de mundo, de sociedade e de educação. A palavra integrar no PROEJA não fica reduzida ao “acesso” e a “permanência” na escola, pois isso isolado do contexto desses alunos e alunas trabalhadoras poderá não significar uma relação desses e dessas com a escola e com o aprender. Também porque ter “acesso” e “permanecer” na escola é um direito desses cidadãos mesmo que ainda hoje, para a educação de jovens e adultos não esteja universalizado. Para que se (re) estabeleça a relação desses trabalhadores e trabalhadoras com a escola e a formação profissional será necessário mais que “entrar” e “estar” na “escola”, será necessário redescobrir-se como cidadão respeitado em seus direitos e reconhecido seus saberes construídos em suas atividades de vida e de trabalho.

A partir dessas considerações e dos objetivos específicos desta pesquisa, considero que as relações dos alunos trabalhadores e suas famílias com a escola passaram por muitas questões: a negação aos direitos à escola, pela questão da fragilidade na oferta da educação em regiões do interior; à necessidade de sobrevivência pelo trabalho, que se sobrepõe ao tempo escolar, em que a ordem se inverte, inicia-se primeiramente a trabalhar e só depois se der vai-se à escola; e ainda que possa ser uma contradição a essas questões já colocadas, existe no imaginário das famílias e dos próprios alunos a esperança, de que a escola represente um “futuro” com melhores condições que as do presente. Mesmo com todos esses

enfrentamentos, os alunos ultrapassaram fronteiras para descobrir a aventura de aprender, para se descobrirem enquanto sujeitos capazes de construir seu futuro, a partir de seus sonhos, desejos, em que o encontro de saberes colaborou para a autonomia e a apropriação do mundo.

As relações com o trabalho na fumicultura mostram a realidade de exploração, de submissão do trabalhador, a condição de trabalho que ainda representa o sofrimento físico e emocional, que chega a ser comparado a de servidão em pleno século XXI.

No entanto, apesar do conflito, da contradição e da condição de opressão vivida pelos alunos trabalhadores na fumicultura, os saberes e os valores do/no trabalho na agricultura contribuiu para a reflexão e o desvelamento dessa mesma realidade. O desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva desses alunos apontou para a importância da escola promover um espaço de valorização dessas experiências de vida e trabalho. Essas experiências dos alunos traz todo um potencial a ser descoberto e valorizado não só pela escola e pelos professores, mas pelos próprios trabalhadores para que essa (re) significação da experiência e do saber faça brotar e “florescer” novas alternativas de vida e trabalho, como afirmaram Jardel e a professora Jane. Os alunos Eder e Jardel ao darem-se conta das relações que permeavam as suas realidades buscaram criar meios e formas para propor alternativas de mudanças. Isso me remete ao pensamento de Freire sobre a capacidade de reflexão da pessoa humana sobre sua realidade e o compromisso com a mudança.

A relação com o retorno à escola e formação profissional se deu a partir da relação de saberes que se constrói na individualidade, na identidade entre grupos ou pessoas que têm diferentes saberes e posições sociais. Na ETA, eles encontram um sentido e um significado para a formação profissional e assim construíram uma relação com o saber, o que os levou a desenvolver suas potencialidades.

Os alunos precisam encontrar um significado nessa busca pela escolarização e a formação profissional, que se vejam na escola contemplados, respeitados e problematizados a partir de suas histórias de vida, de seus saberes e que tenham acesso aos conhecimentos e saberes produzidos pela humanidade, mas que de fato possam compreender e fazer uso desses saberes como forma de conquistarem sua autonomia, sua emancipação. Integrar significa buscar o sentido e o significado da escola, da formação profissional e do trabalho na vida dos alunos. Esse é o imenso desafio que se coloca para todos nós que trabalhamos com educação e formação profissional.

Os alunos e a professora destacam, para além da formação e da construção de saberes, a transformação pessoal e social pela qual todos passaram, inclusive a professora. Esse é o objetivo maior da educação, contribuir para que haja um crescimento pessoal para além da

profissionalização. Para que isso ocorra, é preciso que os alunos consigam estabelecer conexões entre as partes de um todo. Essas conexões tornam-se necessárias para transformar as relações de vida, de educação e de trabalho.

O segundo objetivo específico parte da análise do projeto de pesquisa dos alunos e a produção de saberes da experiência e da formação. A pesquisa mostra-se como um recurso didático capaz propor a dialética entre a teoria e prática dos diversos componentes curriculares e/ou disciplinas aos saberes da experiência. Possibilita, a partir de questões da realidade estudada e/ou dos alunos, a aproximação do professor e dos alunos na busca de respostas e soluções às questões propostas, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem, (re) significando os conhecimentos, os saberes da experiência e ainda possibilita a construção de novos saberes a partir da aproximação dos conhecimentos da ciência, da tecnologia e da cultura.

Nesse estudo, os alunos, para além da motivação, se mobilizaram em torno da pesquisa na busca de alternativas de produção que atendessem aos seus interesses em contradição ao mercado do fumo. Para além da aprendizagem evidenciada pela pesquisa, nas diversas áreas de conhecimentos, foi possível desenvolver uma técnica e/ou uma tecnologia de baixo custo, tendo o espaço da formação para essa construção.

Os alunos também redescobriram o significado de seus saberes da experiência construídos na aderência de suas atividades de vida, de trabalho e de seus valores. A esses saberes foram articulados os conhecimentos constituídos, formalizados e dessa alquimia como diz Malglaive (2003), ou dessa dialética como propõe Schwartz (2007), nasce um novo saber.

Essa produção de saberes e conhecimentos ultrapassaram os limites da escola e integrou essa atividade aos interesses de seus alunos e comunidade, como reafirma Charlot (2005) nunca se deve esquecer que o “saber” é o centro da experiência da escola, mas também não devemos esquecer que o aluno extrapola o seu papel de aluno e de trabalhador, em primeiro lugar temos que tratá-los como seres humanos e depois como futuros trabalhadores.

Os saberes que os alunos trouxeram para a escola são os saberes de sua experiência vivida no dia a dia, em seu cotidiano e na sua singularidade. Esses saberes, às vezes, são invisíveis aos olhos das instituições de formação, dos professores, pois é muito difícil colocá-los em palavras, ou ainda porque são considerados muito simples.

Os alunos trabalhadores, Eder e Jardel, trouxeram um saber que não poderia ser antecipado pela formação, pois esses saberes foram construídos em uma relação familiar e em um meio que a escola pode se aproximar, mas nunca será o mesmo. Assim, quando eles foram desenvolver o projeto, foi mobilizado o que Schwartz chama de patrimônio, que envolve

saberes, valores e cultura. Como disse Eder foi **“fazendo, fazendo e pensando como os agricultores de lá”**. Pensando como transformar a batata-doce em farinha e que isso pudesse ser realizado nas condições desse agricultor, que só a experiência deles podia ter esse saber e essa realidade, que foi apropriada a partir dos avós.

A partir dessa realidade e de suas experiências, os alunos encontraram uma forma artesanal de fazer a farinha e a fécula, além disso, conseguiram ir mais longe mudaram a forma de produção da bebida láctea “produzida e ensinada” pela escola. Criaram alternativas não só para as suas realidades, mas para os demais colegas e para ser reaplicado pela escola. Todo esse processo foi validado pelo aumento de produção e consumo pela comunidade escolar e pela comunidade em geral.

Nos últimos anos, acompanhamos o retorno da temática do desenvolvimento nos debates político e a ligação deste a um projeto de educação nacional. Embora se tenha a consciência de que o desenvolvimento de um país não depende exclusivamente da educação, mas de um conjunto de políticas públicas, compreende-se que a educação tem um papel fundamental e estratégico no processo de desenvolvimento econômico e social de qualquer país, região ou local.

A possibilidade de o projeto contribuir para o desenvolvimento e a cultura local está na concepção de um projeto endógeno, pensado e produzido a partir do que atende a realidade desses trabalhadores, na questão de diversificar a monocultura do fumo e a redução da dependência aos “pacotes tecnológicos” impostos pelas fumageiras. Essa alternativa foi produzida na aderência local tendo em vista uma inovação na produção de alimentos. A alternativa criada traz a possibilidade para que os agricultores detenham os meios de produção. O projeto também visa à questão de uma melhor qualidade de vida pessoal, social, ambiental e à ampliação de escolha do que produzir e como produzir de forma sustentável.

A pesquisa apontou para a possibilidade e a potencialidade concreta da escola e da formação promover no seu cotidiano o encontro e a dialética dos saberes da formação e os saberes da experiência para produzir, criar, fazer circular, difundir novos saberes. Com isso os resultados também contribuíram para desconstruir a ideia da simples reprodução dos saberes formalizados (constituídos), que segundo a ergologia, encontram-se no primeiro polo do Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P). Foi identificada ainda no processo de pesquisa dos alunos além dos diversos saberes constituídos, as diversas experiências, saberes e valores de vida e de trabalho na/da agricultura familiar (saberes investidos) que se situam no segundo polo do DD3P. Os alunos lançaram mão desses saberes constituídos e dos saberes da experiências para desenvolver uma alternativa de produção com o objetivo de melhorar e

ampliar a qualidade de vida e renda das famílias que trabalham na agricultura familiar. Isso tudo foi possível porque houve um reconhecimento, por parte da professora e dos alunos, um do “outro” como portador de saberes e como microcriador de saberes em sua atividade, saberes que apesar de diferentes se completam. Dessa dialética surgem as alternativas e soluções para os problemas comuns individuais e coletivos, nesse caso dos próprios alunos, de suas comunidades e também do processo de produção da escola o demonstra o quanto esse espaço escolar pode se beneficiar com a aprendizagem em conjunto dos diversos saberes constituídos e da experiência, ou seja, dos saberes investidos.

É na concepção humana que está a condição de homem como um ser integral, cidadão capaz de refletir e atuar sobre a realidade e, dessa forma, participar ativamente na história da sociedade da qual faz parte, na construção de sua própria história. Nessa perspectiva, os processos educativos não podem ser pensados isoladamente da realidade histórica social em que os sujeitos estão inseridos, das tensões e das contradições. Destaco aqui a importância em proporcionar, nos espaços da formação profissional, a dialética entre esses saberes. Isso significa uma ruptura da pura transmissão de conhecimentos e abre espaço para que os alunos trabalhadores também produzam saberes, a partir de suas experiências, fazendo com que a escola assuma o seu sentido educativo.

Compreendo que esta pesquisa pode contribuir para os estudos do PROEJA reconhecendo que a “instituição escola” considerada como reprodutora das estruturas também pode optar, escolher em ser a “instituição escola” com uma proposta para construir caminhos diferentes para a mudança desejada por todos que ainda acreditam e desejam uma sociedade mais justa baseada em valores do “bem viver comum”. Não existem receitas, cada meio e cada grupo tem que achar o seu caminho e existem muitos.

Pensar a oferta de cursos de PROEJA ou na perspectiva que este coloca no âmbito do trabalho escolar, faz surgir novas questões a serem incorporadas à prática cotidiana da formação profissional e à educação dos jovens e adultos trabalhadores. Será necessário (re) configurar esse meio escolar, com uma nova maneira de pensar e fazer esse “trabalho” pedagógico, de forma singular, individual ou coletiva. Essas atividades estão sendo apreendidas nesse movimento de mudança que implicam em escolhas, em valores, os quais professores/professoras, alunos/alunas estão retomando, transformando e produzindo uma nova história, a sua história de vida e trabalho com novos saberes que abrem perspectivas para novas pesquisas no campo da atividade humana, em especial do trabalho, da formação e dos saberes locais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ação política sobre a formação profissional**. Publicação da Escola Sindical 7 de Setembro. Outras Falas, nº 3, p. 70-79. Belo Horizonte: 2000.

_____, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação no campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

_____, Miguel Gonzalez. **O direito do trabalhador à educação**. In: Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

_____, Jarbas Novelino. **Conhecimento, Trabalho e Obra: uma proposta metodológica para a educação profissional**. Boletim Técnico Senac. Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 4-15, set/dez. 2008.

BARACHO, Maria das Graças et al.. **Políticas Públicas de Formação de Professores e de Financiamento: Algumas reflexões e preposições a cerca do ensino médio integro à educação profissional de ensino médio**. Salto para o futuro, boletim 7, maio/junho, 2006

BARBOSA, Martim Saraiva. **Canto da Alma: poesia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Anália Bescia Martins de. **A Relação dos saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul**. Porto Alegre: UFRGS: 2010. Dissertação. Mestrado em Educação PPGEDU da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010

BAUMGARTEN, Maíra. **Tecnologia**. In: CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena. Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

BAVA, Silvio Caccia. **Tecnologia social e desenvolvimento local**. In: Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento. Fundação Banco do Brasil. Rio de Janeiro: 2004.

BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisar: participar** In: _____. Carlos R. (org) Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999-a.

BRANDÃO, Carlos R. **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999-b.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

_____. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 64, de 4 de fevereiro de 2010**

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 11.741** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 16 de julho de 2008.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 2.208**. 17 de abril de 1997.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.154**. 23 de julho 2004.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478**. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. CEB/CNE. Brasília: 2001.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio**. PROEJA: MEC/SETEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final CONAE**. Brasília: 2010.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Instituto Nacional de Câncer. **A ratificação da Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco pelo Brasil: mitos e verdades**. Rio de Janeiro: INCA, 2004. Disponível: http://www.inca.gov.br/tabagismo/cquadro3/mitos_verdades.pdf Acesso em agosto de 2009.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Instituto Nacional de Câncer. **Por que aprovar a Convenção-Quadro para o Controle do Tabaco**. Rio de Janeiro: INCA, 2004. Disponível em: <http://www.inca.gov.br/tabagismo/publicacoes/cquadro.pdf> Acesso em agosto de 2009.

_____. Ministério da Saúde. Disponível em: www.saude.gov.br. Acesso em maio e junho 2009, junho de 2010.

_____. Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer. Disponível em <http://www2.inca.gov.br/wps/wcm/connect/inca/portal/home> . Acesso em agosto 2009, meio de 2010, junho de 2011.

_____. Observatório da política nacional de controle do tabaco. disponível em: http://www.inca.gov.br/wps/wcm/connect/observatorio_controle_tabaco/site/status_politica/fumicultura_e_saude. Acesso em maio de 2010. www.inca.gov.br. Acesso em maio de 2010, junho de 2010, abril 2011

_____. Instituto Brasileiro de Geografia E Estatística-IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em junho de 2010, maio de 2011.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD 2009. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708 Acesso em junho de 2009, julho de 2010, maio de 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. - INEP. **Panorama da educação no campo**. – Brasília: 2007.

_____. Instituto Nacional de Pesquisa Aplicada– Brasília: 2010.

CANÁRIO, Rui. **Educação e perspectivas de desenvolvimento do “Interior”**. Colóquio durante a Jornada da Interioridade realizado em Idanha-a-Nova. 1997 . Disponível em: http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html

Acesso em agosto de 2009

_____, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2000.

_____, Rui. **A escola: das “promessas” às “incertezas”**. Educação Unisinos. Vol. 12, nº 2. Agosto, 2008.

CANTO, Liana Pereira Machado. **Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber**. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação Com O Saber- Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____, Bernard. **Relação com a escola e o saber nos bairros populares**. Perspectiva, v. 20, nº especial, p. 17-34, jul/dez. Florianópolis: 2002.

_____, Bernard. Educação, **Trabalho: Problemáticas Contemporâneas Convergentes**. Educação Sociedade e Cultura, nº 22, p. 9-25, 2004.

_____, Bernard. **Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº 31, p. 7-18, jan/abr. 2006.

_____, Bernard. **Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador**. Entrevista concedida a Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia N. B. Bruno. Educação e Pesquisa, v. 36, nº especial, p. 147-161, 2010.

CHAVES, Eder Renato, MENDONÇA, Jardel. Relatório de Pesquisa “Uso da Fécula de Batata Doce como Alternativa de Renda para Agricultura Familiar” – EETA. 2009.

ClAVATTA, Maria. **Pequenos Trabalhadores: um retrato de suas contradições e ambiguidades**. 1998. Texto disponível em:
<http://www.latec.com.br/consia/artigos/W12a.html>. Acesso em maio de 2011

_____, Maria. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. Educação e o mundo do trabalho. Salto do Futuro. Boletim 17, setembro, 2005.

COTANDA, Fernando C. et al. **Processos de pesquisa nas Ciências Sociais: uma introdução**. In: PINTO, Célia Regina Jardim, GUAZZELLI, Cesar A. Barcelos. Ciências humanas: Pesquisa e método. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

CUNHA, Deisy M. **Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho**. In: Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2007. Caxambu. Rio de Janeiro (RJ): ANPED; 2007.. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3586—Int.pdf>
 Acesso maio de 2010

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos**. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

DEON, Ervino. **100 anos da ETA: uma história de gratidão**. Viamão. 2010. Jornal Diário de Viamão, Caderno Especial 100 anos da Escola Estadual Técnica de Agricultura, p. 1-12, 6 e 7 de novembro de 2010. Entrevista concedida Silvestre Silva Santos.

DURRIVE, Loui; SCHWARTZ, Yves. **Revisões Temáticas: Glossário de ergologia**. Tradução Liliana Cunha e Marianne Lacomblez. Revista Laboreal. Vol. IV, nº 1. p.23-28, 2008.

DURAFFOURG, Jacques. O Trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. Tradução de Travail & Ergologie. Jussara Brito e Milton Athayde et al. **Trabalho e Ergologia – Conversas sobre a atividade humana**. Niterói: UdUFF. 2007.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. **Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis**. Educação Sociedade e Cultura. nº. 29. Porto: Edições Afrontamento Ltda. 2009.

FISCHER, Nilton. **Educação e desenvolvimento numa perspectiva relacional entre tempos – internos e externos – das ações cotidianas dos sujeitos.** In: PENNA, Rejane; TOALDO, Anna Maria Machado. Conhecimento, sustentabilidade e desenvolvimento regional. Canoas: Unilassalle, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANZOI, Naira Lisboa. et al. **Projeto de pesquisa Experiências de Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul. PROEJA CAPES/SETEC.** PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre: 2007.

_____, Naira Lisboa et al. **Ensino Médio e Educação Profissional Tensões e Possibilidades: o que há de atual nas políticas de educação profissional?** VI Escola de Inverno – FACED/UFRGS – Educação e Políticas Públicas: Encontros e Desencontros: Julho 2008

_____, Naira Lisboa. Ensino-pesquisa-extensão nos IFETs: o “fio da navalha”, 2009. Disponível em: http://www.portal.fae.ufmg.br/simplosionete_old2/sites/default/files/Franzoi,Naira%20Lisboa.pdf . Acesso em maio de 2010.

_____, Naira Lisboa et al. **Escola, Saberes e Trabalho: a pesquisa do Proeja no Rio Grande do Sul.** Educação e Realidade, v. 35, n. 1. P. 167-187, Jan/abr.2010. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre: 2010.

FREIRE, Paulo, **Criando Método de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

_____, Paulo. **Educação e Mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Coleção Educação e comunicação. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** 24ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 47ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Saber de experiência feito. In: STRECK, Danilo R.; ZITKOSKI José. (orgs). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIVIATTA, Maria (orgs) **A experiência do trabalho e a educação básica.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002-a

_____, Gaudêncio. **Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos.** In Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez Editora, 2002-b

_____, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Gaudêncio. **A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica.** In Anais e Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007. P. 243-286.

GOMES, Santino Telmo. **Escola Técnica de Agricultura: ETA – Memória e história.** In: BARROSO, Vera Lucia Maciel. Raízes de Viamão. Porto Alegre: FAPA; 2008.

HENRIQUES, Ricardo et al. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos da SECAD. Brasília: 2007.

JINKINGS, Ivana. **Apresentação.** In: MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

JUNIOR, Justino de Souza. **Omnilateral.** In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio Cesar França. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008 Disponível em:
<http://www.observatorio.epsjv.fiocruz.br/upload/projeto/CAPITULO%20iniciais.pdf>
Acesso em: março de 2011.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acácia Z. **O trabalhador e o saber: repensando a relação Educação e Trabalho** In _____ Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo. Cortez Editora, 1989.

_____, Acácia Z. **Educação cidadã, trabalho e desemprego.** In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; SIMON, Andréa (orgs). Utopia e Democracia na Educação Cidadã: os

inéditos viáveis na Educação cidadã. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS. 2000. p. 353-368

_____, Acácia Z. **Ensino Médio: Novos Desafios**. In: _____Acácia Z. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2002 .

_____,Acácia Z; ABREU, Claudia Barcelos de M.; GOMES, Cristiano Mauro A. **Articulação entre conhecimento tácito e inovação tecnológica: a função mediadora da educação**. Revista Brasileira da Educação. Vol.12 n. 36 set/dez. 2007.

LI, Elga. **Currículo Integrado: um olhar diferenciado para a educação do campo**. Porto Alegre: UFRGS: 2009. Trabalho de Conclusão da Especialização PROEJA. PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2009.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Fernanda Gabriela Lampert . **Paradoxos Vivenciados Pelos Estudantes do Proeja: estudantes sem trabalho x trabalhadores sem escolarização** São Leopoldo: UNISINOS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2011.

MACHADO, Lucília. **Ensino médio e ensino técnico com currículos integrados: Proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa**. In: Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê? Secretaria de Educação Básica – Ministério da Educação. Brasília: 2007. p. 41-66,

MALGLAIV, Gérard. **Ensinar adulto**. Tradutores Maria Luísa A. Pereira; Manuel Antônio de O. e Silva; Maria Manuela M. Ferreira. Porto: Editora Porto, 1995.

_____, Gérard. **Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática**. In: CANÁRIO. Rui. **Formação e Situações de Trabalho**. 2ª ed. Porto: Editora Porto, 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. Cortez. São Paulo: 2002.

_____, Silvia Maria. **Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações**. Construindo a Pedagogia do Trabalho. Coleção Qualificação Social e Profissional. Brasília: MTE, SPPE, DEQ. 2006. Vol. 1. MTE

MARTINS, Jose de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala.** São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: uma estratégia de pesquisa.** 2ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 2003.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: Salto para o futuro, boletim 16, setembro, 2006.

MORAES, Ytamar João Barros de. **Guarda-fogo.** Porto Alegre: Renascença, 1992.

NOSELA, Paolo. **A Escola em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NÓVOA, Antonio. Prefácio In: CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: Educa, 2000.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy. **Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la.** In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense. 1999.

OLIVEIRA, Maria Clarice Rodrigues. **Aprender para Uum fazer transformador: saberes que formam e transformam.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. in Refletindo sobre o Proeja: Produções de Porto Alegre. Série Cadernos Proeja-Especialização Rio Grande do Sul. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010. Vol. II p. 35-54.

PAIVA, Jane. **Políticas de direito à educação: compromisso ética para consolidar o direito para todos os brasileiros.** In: EJA Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Salto para o futuro, boletim 16, set, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Editora Ática, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia** – volumes I. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2005.

POCHMANN, Márcio. **Desenvolvimento e perspectiva novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

PROJETO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Técnica de Agricultura. Viamão, 2002-2009

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Estadual Técnica de Agricultura. Viamão, 2002.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. Seminário da Secretaria de educação do Estado do Paraná, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Economia Estatística. Disponível em <http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/capa/index.php>. Acesso em junho de 2010,

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 241/11 Acolhe a implantação do “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA” nas Escolas Técnicas e de Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul** de 11 de março de 2011.

Disponível em: http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1300214827pare_0241.pdf
Acesso em março de 2011.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

RUMMERT, Sonia Maria. **Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1998.

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, Possibilidades para a Educação Profissional : o PROEJA . 31 a. Reunião da ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambú : ANPEd 2008

SANTOS, Eloisa Helena. *Ciência e Cultura: uma outra relação entre saber e trabalho. Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, nº 7, jul/dez, 2000.

SANTOS, Júlio Cesar Braga. **Possíveis influências da Escola Técnica de Agricultura na trajetória de seus docentes: Tradição criando identidade, influenciando trajetórias e mudando rumos**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Trabalho de Conclusão da Especialização PROEJA, PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007.

_____, Dermeval, **O Choque Teórico da Politecnia**. *Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v1, nº1, p. 131-152, 2003.

SCHWARTZ, Yves. **Trabalho e Saber**. Tradução Deisy Moreira Cunha; Francisco Lima e Eloisa Helena Santos. *Trabalho e Educação*. Vol.12. nº 1 – jan/jun – 2003.

_____, Yves. **Transmissão e Ensino: do mecânico ao pedagógico**. *Pro-Posições*. vol.16. nº 3 – set/dez – 2005

_____, Yves. **Entrevista: Yves Schwartz**. *Trabalho, Educação e Saúde*. vol. 4 nº 2 – set/dez – 2006. p. 457-466

_____. Yves; DURRIVE, Louis. Tradução de Travail & Ergologie. Jussara Brito e Milton Athayde et al. . **Trabalho e Ergologia – Conversas sobre a atividade humana**. Niterói: UdUFF. 2007

_____, Yves; ADRIANO, Rufino; ABDERRAHMANE, Flad. **Revisitar a actividade humana para colocar as questões do desenvolvimento: projeto de uma sinergia franco-lusófona**. *Revista Laboreal*, v 4. n ° 1 2008. P. 10-22.

_____, Yves. **Produzir saberes entre aderência e desaderência**. *Revista Educação Unisinos*. vol. 13 nº 4 – set/dez – 2009. P. 264-273.

_____, Yves. **A experiência é formadora?** *Educação e Realidade*. vol.35. nº 1 – jan/abr– 2010.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Relatório de levantamento de dados da Especialização PROEJA no Rio Grande do Sul** – Porto Alegre. Período de 2006 à 2008. s.n., s.p.

SOARES, Mozart Pereira. **ETA: Escola Técnica de Agricultura João Simplício Alves de Carvalho – uma Contribuição para sua história**. Porto Alegre: AGE, 1997.

SOARES, Mozart Pereira. **Prefácio Guarda-fogo**. In: MORAES. Ytamar J. B. de. Guarda-fogo. Porto Alegre: Renascença, 1992.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. **O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº. 24, p. 140-164, Set /Out /Nov /Dez. 2003.

TRINQUET, Pierre. **Trabalho e Educação: O método ergológico**. Revista Histedbr On line. Número especial, p.93-113, agosto, 2010. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf
 Acesso em junho de 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofía da Práxis**. Traduzido por Maria Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VENDRAMIN, Célia Regina. **A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho**. Educação Unisinos, v.10, nº. 2, maio-agosto/2006.

Sites consultados:

Associação dos Fumicultores do Brasil - **AFUBRA**. Disponível em: www.afubra.com.br. Acessos em abril de 2009, junho de 2010.

Atlas Sócio Econômico do Rio Grande do Sul. Disponível Em:
www.scp.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=266. Acesso em abril 2009

Departamento de Estudos Sócio-Econômicos Rurais - **DESER**. Disponível em:
www.deser.org.br. Acessos em abril de 2009, maio de 2010, junho de 2011.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – **IPEA** . Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em maio 2010 e junho de 2011.

Sindicato Interestadual da Indústria do Tabaco. **SINDITABACO**. Disponível em:
www.sinditabaco.com.br . Acesso em maio 2009, junho de 2010.

Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul do Brasil- **FETRAF-SUL** Disponível em: www.fetrafsul.org.br. Acessos em maio de 2009, junho de 2010, julho de 2011.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA DOS ALUNOS



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEDU

Prezado aluno _____

Obrigada por aceitar a participar da pesquisa **Cruzando as Fronteiras: da formação, do trabalho na fumicultura e dos saberes locais**, para a dissertação do Mestrado em Educação, na qual sua contribuição será muito valiosa.

O objetivo da pesquisa é analisar o projeto de sua autoria **“Uso da Fécula de Batata Doce como Alternativa de Renda para Agricultura Familiar”**, a partir de sua realidade concreta de vida e trabalho na cadeia produtiva do tabaco e da formação profissional.

Se você permitir a entrevista será gravada.

- 1- Qual a formação escolar de seus pais e irmãos? Como foi o seu ingresso e o de sua família na escola?
- 2- Você parou de estudar por um tempo e trabalhou durante esse período. O que motivou você a voltar a estudar? O que levou você a escolher um curso técnico na área na qual você já tinha experiência de trabalho?
- 3- Ao ingressar no curso técnico, você já trabalhava na agricultura. Conte um pouco sobre sua experiência de trabalho. Você, alguma vez, pensou em sair do meio rural?
- 4- Como é o trabalho na fumicultura? Como você percebe a relação de trabalho com as empresas fumageiras? Como é o sistema integrado na fumicultura? Tem alguma orientação da empresa fumageira que, na prática (na hora de fazer), é realizada diferente? As questões da baixa escolaridade contribuem para que os agricultores não deixem de plantar fumo?
- 5- O que sua família pensa a respeito da Convenção-Quadro? Sua família tem condições de diversificar a lavoura?
- 6- Como surgiu a ideia do projeto “Uso da Fécula da Batata-doce como Alternativa de Renda para Agricultura Familiar”? As questões do trabalho na fumicultura foram motivadoras para desenvolver o projeto?
- 7- O que vocês já sabiam da prática de trabalho na agricultura que ajudou no desenvolvimento do projeto? O que vocês tiveram de adaptar nas etapas do projeto para conseguir chegar aos resultados? Da sua experiência de trabalho na agricultura, o que você considera ter contribuído na/para escola?
- 8- Como a experiência do projeto contribuiu para a apropriação de conhecimentos novos? Como esses novos conhecimentos, essas novas formas de fazer, são aceitos pelas pessoas que trabalham com você (família, comunidade ou empregador)?
- 9- O que é desenvolvimento local para você? Você considera que a indústria do fumo traz desenvolvimento para o meio rural e para os agricultores?
- 10- Você considera possível a implantação desse projeto na região onde você mora como alternativa para diversificação da fumicultura? Como o projeto poderia ajudar no desenvolvimento local? Quais seriam as dificuldades para essa implantação?

Obrigada.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA DA PROFESSORA



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEDU

Prezada Professora _____

Obrigada por aceitar a participar da pesquisa, **Cruzando as Fronteiras: da formação, do trabalho na fumicultura e dos saberes locais** para a dissertação do Mestrado em Educação, na qual sua contribuição será muito valiosa.

O objetivo da pesquisa é analisar o projeto em que você foi orientadora “**Uso da Fécula de Batata-doce como Alternativa de Renda para Agricultura Familiar**”, a partir da realidade concreta de vida e trabalho dos alunos na cadeia produtiva do tabaco e da formação profissional.

Se você permitir a entrevista será gravada.

- 1- Como você percebe a relação desses alunos com a escola e a formação profissional?
- 2- Você, como orientadora do projeto, considera que o contexto de vida e trabalho desses alunos contribuiu para a elaboração do projeto?
- 3- Como você percebe a relação desses alunos com o trabalho na fumicultura?
- 4- Como surgiu a ideia do projeto?
- 5- Como os alunos foram construindo e desenvolvendo as etapas do projeto proposto? Houve alguma adaptação necessária no projeto para chegar ao resultado final? O que mais chamou a sua atenção na organização dos alunos para elaboração do projeto?
- 6- Quais os saberes do curso e da prática de trabalho na agricultura foram mobilizados pelos alunos para a elaboração do projeto?
- 7- Você considera que esses alunos já tinham saberes construídos em suas atividades de trabalho? Quais os saberes da prática que os alunos trouxeram para a escola e para o projeto?
- 8- Você considera o projeto como uma possibilidade para a diversificação do fumo?
- 9- O projeto seria viável e poderia representar uma possibilidade de desenvolvimento local na região dos alunos?
- 10- O que seria necessário para a implantação do projeto? Quais as principais dificuldades?

Obrigada.

APÊNDICE C - SOLICITAÇÃO DA SEGUNDA AUTOBIOGRAFIA



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação – FACED
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEDU

AUTOBIOGRAFIA

Ao participar da Matrícula Orientada para o ingresso na ETA, você redigiu sua autobiografia, descrevendo detalhes de sua vida pessoal, de trabalho e suas expectativas para o futuro. Convido você a ler o que escreveu na época e a (re) escrever sua autobiografia, considerando os aspectos que mudaram ou se transformaram ao longo desse tempo em sua vida pessoal, em suas relações, suas atividades de trabalho e o que você pensa para o futuro. Quais os saberes e aprendizagens que você trouxe de sua experiência pessoal, de trabalho na agricultura e na fomicultura, para a escola e quais saberes e aprendizagens você leva dessa escola.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título, **Cruzando as Fronteiras: da formação, do trabalho na fumicultura e dos saberes locais**, o estudo, que culminará na elaboração de uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como objetivo analisar o projeto de pesquisa “Uso da Fécula de Batata-doce como Alternativa de Renda para Agricultura Familiar”, a partir da realidade concreta de vida e trabalho dos alunos na cadeia produtiva do tabaco e da formação profissional na ETA.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa são a Professora Dra. Naira Lisboa Franzoi do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadora, e a candidata à mestre, Maria Clarice Rodrigues de Oliveira, do referido Programa de Pós-Graduação. Ambas se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone do (51) 98850015.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____, Identidade n.º _____ concordo em receber a candidata ao título de Mestre em Educação em minha casa e / ou outro local a ser combinado, prestar depoimentos, preencher questionários, disponibilizar documentos sobre o objeto da referida pesquisa.

Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

- () pela não identificação de meu nome.
() pela identificação de meu nome.

Participante da Pesquisa (assinatura) _____

Pesquisadora (assinatura) _____

Data: _____