

**CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE TRABALHADORES(AS) DA  
PESCA ARTESANAL: análise da implementação do Programa  
Rede CERTIFIC no IFAM/Campus Parintins (2010-2012)**



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**BIANCA SANTOS BENTO DA SILVA**

**CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE  
TRABALHADORES(AS) DA PESCA ARTESANAL:  
análise da implementação do Programa Rede CERTIFIC  
no IFAM – *Campus Parintins* (2010-2012)**

**São Leopoldo  
2018**

BIANCA SANTOS BENTO DA SILVA

**CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE  
TRABALHADORES(AS) DA PESCA ARTESANAL:**  
análise da implementação do Programa Rede CERTIFIC  
no IFAM – *Campus Parintins* (2010-2012)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Aparecida Bilhão

São Leopoldo  
2018

S586c

Silva, Bianca Santos Bento da.

Certificação profissional de trabalhadores(as) da pesca artesanal : análise da implementação do Programa Rede CERTIFIC no IFAM – Campus Parintins (2010-2012) / por Bianca Santos Bento da Silva. – 2018.

210 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018.

“Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Isabel Aparecida Bilhão”.

1. Políticas públicas. 2. Formação profissional.  
3. Certificação de trabalhadores. 4. Rede CERTIFIC.  
I. Título.

CDU: 377

BIANCA SANTOS BENTO DA SILVA

**CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE  
TRABALHADORES(AS) DA PESCA ARTESANAL:**  
análise da implementação do Programa Rede CERTIFIC  
no IFAM – *Campus* Parintins (2010-2012)

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Aparecida Bilhão

Aprovada em 23 de agosto de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof. Dr. Elton Luiz Nardi  
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Berenice Corsetti  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane Klaus  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

*Aos pescadores e pescadoras artesanais do baixo Amazonas, em especial aos da Comunidade Sagrada Família Remanso, cujas vidas são construídas pelo ritmo dos banzeiros, pelos ciclos das cheias e das vazantes que lhes trazem a fartura ou a escassez, por meio de suas redes, de suas malhadeiras e do trabalho em meio à imensidão do rio-mar.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por permitir que eu chegasse até aqui.

Ao meu filho, Breno Bento e Silva, por encontrar maneiras de lidar de forma saudável com minhas ausências e com todas as transformações causadas em nossas vidas, em razão do cumprimento do objetivo deste Doutorado.

À minha mãe (*in memoriam*), Maria Velani da Silva Santos, por todo apoio dado ao meu objetivo durante sua existência neste plano.

À minha orientadora, Isabel Aparecida Bilhão, pela paciência, pela compreensão, pelo rigor acadêmico de suas orientações – mas nunca desvencilhado de seu bom humor –, pelo conhecimento teórico e pelo conhecimento de vida socializados.

Aos professores que compuseram a banca de defesa: Maria Clara Bueno Fischer, Elton Luiz Nardi, Berenice Corsetti e Viviane Klaus, por se disponibilizarem à leitura de minha tese e pelas significativas contribuições a este estudo.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, pela coletivização de seus conhecimentos.

Às colegas e aos colegas que compartilharam as agruras e as satisfações do processo de doutoramento.

Ao Instituto Federal de Educação do Amazonas, por todo apoio ao meu afastamento, em virtude desse período de qualificação acadêmica.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo financiamento imprescindível a esta pesquisa.

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da pesca artesanal do Remanso, que oportunizaram a mim conhecer seus saberes e seus fazeres, os quais foram fundamentais na idealização desta pesquisa.

Às/aos colegas do IFAM – *Campus* Parintins e da Reitoria, que cederam seu tempo no exercício de retomada às memórias compartilhadas sobre a vivência do Programa Rede CERTIFIC.

Obrigada!

*Até pelas árvores que têm perto a gente sabe que peixe que tem lá. Dependendo do fruto, da semente tem peixe diferente. Tem que observar! Conheço as cabeceiras, as enseadas e as bocas de lago, também pela experiência que 'juntou' com o que aprendi na escola. Mas eu guardo melhor mesmo com o que aprendi na pesca!*

*Edi Carlos (20 anos, 12 anos de pesca)*



## RESUMO

A escrita da Tese apresenta a análise do processo de implementação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC, criada no ano de 2009 por meio da Portaria Interministerial nº 1.082, no Instituto Federal de Educação do Amazonas – IFAM – *Campus Parintins*. Para isso, faz-se uso: do acervo de documentação existente no referido *campus*, arquivado entre os anos de 2010 e 2012; do Documento Oficial de Orientação para Implementação da Rede CERTIFIC (2010-2011); das transcrições de narrativas de trabalhadores/as da pesca da Comunidade do Remanso realizadas no ano de 2012 e das narrativas produzidas a partir de entrevistas compreensivas, realizadas com os profissionais do IFAM que atuaram direta e indiretamente no processo de implementação do Programa. Utilizando como referencial teórico-metodológico a Abordagem Ciclo de Políticas, construída por Stephen Ball e Richard Bowe, a tese estudou um dos contextos que constituem esse aporte: *o contexto da prática*. Porém, não perdeu de vista a inter-relação e a implicação existente entre todos os outros contextos que o compõem. A partir da materialidade empírica, constituíram-se como categorias analíticas: a) adesão ao Programa; b) trabalho em Rede e suas contradições; c) formação dos implementadores; d) organização pedagógica do trabalho. O estudo permitiu constatar, entre outros aspectos, que a implementação do Programa Rede CERTIFIC ocorreu mediante um contexto que se apresentava insuficiente em relação à infraestrutura e à disponibilidade de servidores no *campus*, tendo que ser redesenhado em diferentes momentos de sua implementação. Contudo, o compromisso e engajamento da equipe de implementadores – construídos no desenvolvimento do Programa -, no contexto da prática, permitiu que este tivesse êxito, sendo um dos maiores deles o diálogo entre os diferentes saberes construídos pelos vieses da prática cotidiana e da cientificidade.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Formação Profissional. Certificação de trabalhadores. Rede CERTIFIC. Processo de implementação.

## ABSTRACT

The Thesis presents an analysis of the implementation process of the National Professional Certification Board and Initial and Continuing Education – *CERTIFIC* Network, created in 2009 through the Ministerial Order number 1.082, in the Amazonas Federal Institute of Education (*Instituto Federal de Educação do Amazonas - IFAM*) – *Parintins* campus. Thus, it was used: the existing documental collection from the campus mentioned above, filed in the years of 2010 and 2012; the official document of the implementation guidance of the *CERTIFIC* Network (2010 – 2011); of the transcript of fishing workers' narratives from the Community of the Remanso held in 2012 and the narratives extracted from the comprehensive interview, carried out with the IFAM professionals who worked directly and indirectly in the Program implementation process. Using as theoretical-methodological framework the Policy Cycle Approach, formulated by Stephen Ball and Richard Bowe, the thesis studied one of the contexts that is part of the input: the practice context. However, it did not overlook the interrelationship and the existing implications among all the other contexts of the policy cycle. Based on the empirical materiality, it was established as analytical categories: a) adherence to the program; b) the networking and its contradictions; c) the education background of the implementers; d) the pedagogic organization of the work; e) the *CERTIFIC* learning and meanings. The study brings out the fact, among other aspects, that the implementation of the *CERTIFIC* Network Program occurred upon a context that was insufficient regarding the infrastructure and the availability of the campus having to be redesigned at different times of its implementation. However, the commitment and commitment of the team of implementers – built in the development of the Program -, in the context of the practice, allowed it to succeed, one of the biggest being the dialogue between the different knowledge built by the biases of daily practice and scientificity.

**Keywords:** Public policies. Professional Education. Workers Certification. *CERTIFIC* Network. Implementation Process.

## RESUMEN

La Tesis presenta el análisis del proceso de implementación de la Red Nacional de Certificación Profesional y Formación Inicial y Continua – Red CERTIFIC, creada en el año 2009 a través de proyecto de ley Interministerial n° 1.082, del Instituto Federal de Educación de Amazonas – IFAM – *Campus Parintins*. Para esto, se hace uso de la documentación existente en el citado Campus, archivado entre los años 2010 y 2012; del Documento Oficial de Orientación para la Implementación de la Red CERTIFIC (2010-2011); de la transcripción de las narrativas de los trabajadores de la pesca de la Comunidad del Remanso realizada en 2012 y de las narrativas producidas a partir de las entrevistas comprensivas, realizadas con los profesionales de IFAM, que participaron directa o indirectamente en el proceso de ejecución del Programa. Utilizando como referencia teórica-metodológica el Abordaje Ciclo de Políticas, construida por Stephen Ball y Richard Bowe, la tesis estudió uno de los contextos que constituyen ese aporte: el contexto de la práctica. Sin embargo, no se perdió de vista la interrelación y la implicación existente entre todos los otros contextos que lo componen. A partir de la materialidad empírica, se constituyeron como categorías analíticas: a) la adhesión al Programa; b) el trabajo en red y sus contradicciones; c) la formación de los aplicadores; d) la organización pedagógica del trabajo; e) los aprendizajes y significados del CERTIFIC. El estudio permitió constatar, entre otros aspectos, que la implementación del Programa Red CERTIFIC ocurrió mediante un contexto que se mostraba como insuficiente en relación con la infraestructura y a la disponibilidad de servidores en el campus, tener que ser rediseñado en diferentes momentos de su implementación. Sin embargo, el compromiso y el compromiso del equipo de implementadores, construido e el desarrollo del Programa, en el contexto de la práctica, le permitió tener éxito, uno de los más grandes fue el diálogo entre los diferentes conocimientos construidos por los prejuicios de la práctica diaria y la científicidad.

**Palabras-clave:** Políticas Públicas. Formación Profesional. Certificación de trabajadores. Red CERTIFIC. Proceso de implementación.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Amazonas .....	37
Figura 2 - Visualização geográfica dos <i>campi</i> do IFAM .....	43
Figura 3 – Localização da comunidade Sagrada Família – Remanso .....	52
Figura 4 – Processo de produção e análise dos dados .....	1077
Figura 5 – Sistema de Rede de Governança da Rede CERTIFIC .....	13333
Figura 6 – Parceiros do IFAM na implementação do CERTIFIC .....	13434
Figura 7 – Aspectos de análise sobre o Sistema de Rede do Programa CERTIFIC .....	1366

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenho metodológico da análise documental .....	30
Quadro 2 - Ofício Circular nº 54 – GAB/SETEC/MEC .....	40
Quadro 3 – Quantitativo de turmas/curso do <i>Campus Parintins</i> .....	50
Quadro 4 – Documentos selecionados para análise .....	98
Quadro 5 – Realização de entrevistas compreensivas .....	102
Quadro 6 – Identificação dos(as) entrevistados(as).....	103
Quadro 7 – Ofício Circular Nº 54 - SETEC/MEC - 2010.....	1088
Quadro 8 – Etapas de implementação do CERTIFIC.....	1155
Quadro 9 – Constituição inicial da equipe multidisciplinar .....	1177
Quadro 10 – Eventos formativos de profissionais para implementação da Rede CERTIFIC.....	1199
Quadro 11 – Conteúdo da Formação CERTIFIC /JP- 2010 .....	12121
Quadro 12 – Dimensões contextuais de análise - <i>policy enactment</i> .....	15151

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Vista da orla da cidade de Parintins .....	38
Fotografia 2 – Terreno cedido pela Prefeitura Municipal de Parintins .....	453
Fotografia 3 – Prédio de instalação provisória do <i>Campus</i> Parintins .....	46
Fotografia 4 – Atual prédio do IFAM/ <i>Campus</i> Parintins .....	48
Fotografia 5 – Lago que banha a Comunidade Sagrada Família - Remanso .....	53
Fotografia 6 – Comunidade Sagrada Família - Remanso .....	54
Fotografia 7 – Escola Municipal Nossa Senhora das Graças .....	55
Fotografia 8 – Casa de farinha - Comunidade Remanso .....	56
Fotografia 9 – Entrevista individual com pescadora da comunidade .....	59
Fotografia 10 – Entrevista individual com pescador da comunidade .....	60
Fotografia 11 – Pescador do Remanso tecendo a malhadeira .....	66
Fotografia 12 – Mãos de pescador da Comunidade do Remanso (1) .....	70
Fotografia 13 - Mãos de pescador da Comunidade do Remanso (2) .....	70
Fotografia 14 – Reunião para elaboração da proposta da matriz curricular ...	1277
Fotografia 15 – Reunião para Elaboração da Proposta da Matriz Curricular ..	1288
Fotografia 16 – Socialização do Programa CERTIFIC .....	153
Fotografia 17 – Visita dos(as) pescadores(as) ao CPA – Sala de maquetes	15555
Fotografia 18 – Visita dos(as) pescadores(as) ao CPA - Biblioteca .....	1566
Fotografia 19 – Visita dos(as) pescadores(as) ao CPA – Horta Suspensa.....	1577

## LISTA DE SIGLAS

**CBO** – Classificação Brasileira de Ocupações

**CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica

**CEFFAs** – Centros Familiares de Formação por Alternância

**CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa

**CERTIFIC** – Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

**CGE** – Coordenação Geral de Ensino

**CINTERFOR** – Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional

**CMC** – *Campus* Manaus Centro

**CMZL** – *Campus* Manaus Zona Leste

**CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação Básica/Câmara de Educação Básica

**CODEFAT** – Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador

**CPA** – *Campus* Parintins

**DAP** – Departamento de Administração e Planejamento

**DEPE** – Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão

**DG** – Direção Geral

**DOI** – Documento Orientativo para Implantação

**DOU** – Diário Oficial da União

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EP** – Educação Profissional

**EPIs** – Equipamentos de Proteção Individuais

**ETE** – Estação de Tratamento de Esgoto

**FIES** – Fundo de Financiamento Estudantil

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**GAB** – Gabinete

**GTs** – Grupos de Trabalho

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IFAM** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

**IFPB** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

**IFs** – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

**INMETRO** – Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial

**ISO** – International Organization for Standardization (Organização Internacional para Padronização)

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LGBTs** – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

**MEC** – Ministério da Educação

**MPA** – Ministério da Pesca e Aquicultura

**MTE** – Ministério do Trabalho e Emprego

**NUPA** – Núcleo de Formação Humana e Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura

**OIT** – Organização Internacional do Trabalho

**ONGs** – Organizações não governamentais

**PAD** – Plano de Atividade Docente

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PLANFOR** – Plano Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional

**PMP** – Prefeitura Municipal de Parintins

**PPGEdu** – Programa de Pós-Graduação em Educação

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

**PROEJA-FIC** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada

**PROEN** – Pró-Reitoria de Ensino

**PROEP** – Programa de Expansão da Educação Profissional

**PROEX** – Pró-Reitoria de Extensão



**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**RFEPCT** – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

**SEAP** – Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca

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

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

**SEPTE** – Secretaria de Políticas de Trabalho e Emprego

**SETEC** – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**SISTEC** – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

**TAEs** – Técnicos-Administrativos em Educação

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UCB** – Universidade Católica de Brasília

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UFC** – Universidade Federal do Ceará

**UFF** – Universidade Federal Fluminense

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UnB** – Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1 TECENDO OS SENTIDOS: APROXIMAÇÕES À INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>35</b>
1.1 O Contato Inicial com o Objeto de Estudo.....	36
1.2 O IFAM/ <i>Campus</i> Parintins: Contextualização da Implantação.....	422
1.3 Trabalhadores(as) participantes do Programa Rede CERTIFIC: Contextualização da Comunidade do Remanso.....	500
<b>2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL</b> .	<b>76</b>
2.1 Sobre o Papel do Estado e das Políticas Públicas.....	76
2.2 Abordagem do Ciclo de Políticas: caminho para análise .....	866
2.3 Políticas de Certificação Profissional no Brasil .....	93
<b>3 EXPERIÊNCIA CERTIFIC: ANÁLISE DAS NARRATIVAS SOBRE O CONTEXTO DA PRÁTICA</b> .....	<b>98</b>
3.1 Adesão ao Programa CERTIFIC.....	1077
3.2 Formação dos Implementadores do Programa .....	1166
3.3 Trabalho em Rede e Suas Contradições .....	132
3.3.1 As Relações Comunicacionais entre os Parceiros da Rede.....	1388
3.4 Organização Pedagógica do Trabalho .....	1499
3.4.1 A Socialização do CERTIFIC e as Reuniões de Trabalho.....	15151
3.4.2 As Etapas de Validação e Certificação de Saberes .....	1599
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>17474</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>1799</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>188</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>193</b>

## INTRODUÇÃO

*[...] 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).*

A epígrafe que inicia esse capítulo, busca apresentar a essência do estudo que realizei ao analisar o processo de implementação do Programa Rede CERTIFIC, em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM): o *Campus Parintins* (CPA).

Historicamente, e de modo geral, as escolas tendem a negligenciar os saberes já construídos por seus alunos – essa prática já foi e continua sendo investigada por muitos pesquisadores da área –, sendo essa uma realidade mais recorrente ao abordarmos a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para além dos bancos escolares e estando presente também no mundo do trabalho, os saberes construídos por meio dessa atividade acabam sendo socialmente desconsiderados. Continuando a recorrer às ideias de Schwartz a esse respeito, a afirmativa do autor acerca de um posicionamento taylorista sobre o trabalho mostra que

*[...] uma tal ambição de previsibilidade exaustiva concernente ao trabalho humano anula, logicamente, o desdobramento de toda produção de saber no próprio curso desta atividade: a atividade não encontra nada que a obriga a pensar e se pensar, não existe problema a tratar, posto que o trabalho é apenas uma sequência de soluções já pensadas por outros. Lembremos Taylor dizendo a seus operários: 'não lhes pedimos para pensar'. (SCHWARTZ, 2003, p. 22).*

Schwartz nos desafia a refletir sobre a questão posta na citação acima, em que é desprezada a dimensão da produção do saber no trabalho, assim como é negado o trabalho como sendo marcado e atravessado por histórias. Para além de ser uma atividade meramente do fazer, o autor a coloca em uma dimensão de produtora de história a partir de seu desenvolvimento, realizado por homens e mulheres que produzem e, também, são produzidos pela história e pelo trabalho. O autor afirma que isso ocorre “[...] na medida em que pela atividade de trabalho, dia após dia, tratando aquilo que no trabalho não é

antecipável, eles realimentam e transformam as configurações culturais e sociais, eles fazem história”. (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

Dessa maneira, o autor anuncia que, se o trabalho é atravessado pela história, ignorar essa realidade

[...] nas práticas das esferas educativas e culturais, nos ofícios de pesquisadores, de formadores, nas nossas práticas de gestores, de organização do trabalho, e nas nossas práticas de cidadãos, é desconhecer o trabalho, é mutilar a atividade dos homens e das mulheres que, enquanto ‘fabricantes’ de história, requestionam os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento. (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

Esta tese parte de minha experiência: como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental; como formadora de professores(as) em cursos de Licenciatura na rede privada – entre eles, Cursos de Pedagogia –; e, atualmente, como pedagoga em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica – em uma experiência específica que será apresentada ao longo dessa tese. Foi pelo movimento inquietante de verificar o quanto os saberes de alunos em diferentes níveis de ensino são desconsiderados, deixando-se suas histórias e aprendizagens do lado de fora dos muros das instituições de ensino; foi observando que essa prática repete-se em espaços de trabalho, pela dinâmica de negligência aos saberes construídos por trabalhadores(as) e; mais recentemente, por atuar em um Programa de Reconhecimento e Certificação de Saberes que, decidi pesquisar, no Doutorado, as questões relacionadas aos saberes construídos por trabalhadores(as) no exercício de seus ofícios.

Os estudos sobre Educação Profissional (EP) abarcam as investigações acerca das políticas de reconhecimento de saberes e certificação profissional de trabalhadores. Essa temática apesar de muito discutida e pesquisada em países europeus, como França, Inglaterra e Portugal, ainda possui uma grande lacuna de produção em nosso país. O histórico de programas de reconhecimento de saberes e certificação profissional de trabalhadores, no Brasil, data de 1970 tendo, via de regra, sido desenvolvido a partir de objetivos que não atenderam e não atendem de forma integral as diligências dos trabalhadores em uma perspectiva emancipatória. Sobre o que se tem visto, tais programas são direcionados mais para o atendimento às imposições do empresariado e do

mercado de trabalho, em uma perspectiva de inclusão subordinada (KUENZER, 2006).

O conceito de inclusão subordinada tem sido trabalhado, entre outros autores, por Acácia Kuenzer, que o define como aquele tipo de programa que, sob o emblema da inclusão social de trabalhadores, não ultrapassa o espaço da inclusão concedida, pois está sempre vinculado à lógica da acumulação do capital, não possibilitando ao trabalhador uma emancipação e uma inclusão real na sociedade. (KUENZER, 2006).

Essa autora analisa políticas e programas para a Educação Profissional, principalmente nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), apontando a forte presença de uma modalidade educacional voltada aos interesses do empresariado, por meio da formação de trabalhadores e do investimento entregue nas mãos do setor privado, atribuindo-se, dessa forma, a responsabilidade do Estado ao capital privado.

Segundo Naira Franzoi (2006), foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a Educação Profissional se desenhou no âmbito de uma nova institucionalidade, por meio de políticas educacionais que procuraram atender aos interesses e objetivos do empresariado do País. Dentre os programas instituídos naquela época, encontra-se o mais emblemático deles: o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR<sup>1</sup>), lançado em 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). O PLANFOR criou uma rede de Centros de Educação Profissional e a formulação de uma política para o Ensino Médio, que passou a enfatizar novos requisitos de qualificação. Foi desenvolvido em articulação entre o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Educação (MEC), incluindo também sindicatos, organizações governamentais e não governamentais. O referido plano teve como público-alvo pessoas com inserção precária no mercado de trabalho. Um dos pressupostos básicos do PLANFOR foi atender à necessidade da nova concepção de empresa, por meio da formação do trabalhador, que, para além de apenas saber fazer, teria de saber conhecer e, acima de tudo, saber aprender.

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento consultar: FRANZOI (2006).

É a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, que a EP se volta para uma formação mais direcionada aos avanços tecnológicos, com vistas ao atendimento do mercado de trabalho e em conformidade com as reivindicações da sociedade. Visto que o documento dedica um capítulo à Educação Profissional, originou uma série de resoluções e pareceres sobre essa modalidade de ensino.

Se a promulgação da LDBEN e o governo Fernando Henrique Cardoso podem ser citados como uma demarcação importante em relação à EP, foi com as iniciativas do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e sua continuidade, no governo de Dilma Rousseff (2010-2016), que se aprofundaram as discussões acerca da Educação Profissional e dos programas de reconhecimento de saberes e certificação profissional de trabalhadores(as), que, sob esses governos, pretenderam ter uma perspectiva emancipatória e de inclusão social.

Nesses dois últimos governos, pôde ser vista a maior expansão quantitativa da Educação Profissional já realizada no País. A partir da Lei nº 11.892, de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), ampliou-se de 119 para 568 o número de municípios com tais instituições. Observando o número dos *campi* inaugurados desde então, nota-se um aumento de 140 para 644 em todo o Brasil. O impacto dessa expansão pode ser mais bem avaliado se considerarmos que ele representa um aumento de quase cinco vezes a quantidade de unidades inauguradas em relação ao histórico da instituição, no período de 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices, a 2002<sup>2</sup>.

A criação dos IFs faz parte de uma proposta de governo alicerçado em um modelo que pode ser definido como neodesenvolvimentista, tendo como constituição de seus pressupostos a

[...] ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD); [...] política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores, [...] defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente

---

<sup>2</sup> Conforme dados obtidos no *site* <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acessado em julho de 2016.

ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (PACHECO, 2011, p. 16).

De acordo com Eliezer Pacheco (2011), a criação dos IFs busca romper com “o ciclo neoliberal definido por um conteúdo ideológico fundado no individualismo e na competitividade que marcam a sociedade contemporânea” (PACHECO, 2011, p. 5) e nos permite vinculá-la ao modelo econômico neodesenvolvimentista. Tal perspectiva, segundo Eriberto Moura (2015), prevê e requer um desenvolvimento autossustentável, tanto do ponto de vista econômico quanto do ponto de vista social.

Uma das características da política neodesenvolvimentista são seus programas de política econômica e social, voltados ao crescimento do capitalismo nacional, juntamente com a transferência de renda. Contudo, há fortes críticas a esse modelo econômico, pois, apesar de ter uma forte proposta social, não rompe com o padrão econômico neoliberal<sup>3</sup>.

A questão central desse modelo econômico é que, para a existência de uma economia de mercado forte, é necessária

[...] a presença de um Estado forte atuando/regulando o mercado, as atividades econômicas. Para os neodesenvolvimentistas a redução das desigualdades sociais passa pelo: 1. Controle de capital; 2. Expansão do gasto público; 3. Câmbio fixo e redução das taxas de juros e; 4. A promoção da equidade social. (MOURA, 2015, p. 6).

Se nos detivermos ao item de número quatro elencado por Moura – equidade social –, consideraremos que os IFs foram criados com um forte comprometimento relacionado às questões sociais. O conceito de inclusão encontra-se aliado ao conceito de emancipação, estando previsto em um projeto de educação democrática, que atenda aos anseios dos setores e sujeitos mais excluídos de nossa sociedade. Isso ocorre por meio de uma educação de qualidade, rompendo-se com os vieses privatistas que nortearam a Educação Profissional, principalmente nas duas últimas décadas. (PACHECO, 2011).

O conceito de inclusão constante na Lei de criação dos IFs vai de encontro ao que se tinha visto em propostas anteriores para a EP, aspecto que é

---

<sup>3</sup> Para aprofundamento no tema, ver Boito (2012).

observado criticamente por Kuenzer, como mencionado anteriormente. É necessário que estejamos atentos para analisar até que ponto a perspectiva inclusiva e emancipatória apresentada pela nova proposta para EP se efetiva, pois Kuenzer assinala que,

[...] por força de políticas públicas ‘professadas’ na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. (KUENZER, 2006, p. 880).

Dentre as políticas criadas para a Educação Profissional nos governos Lula e Dilma, estavam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Universidade Para Todos (ProUni), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Reconhecimento e Certificação de Saberes (Rede CERTIFIC), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), entre outros.

Dentre os programas acima elencados, interessou-me investigar o Programa Rede CERTIFIC, criado no ano de 2009 por meio da Portaria Interministerial nº 1.082, mediante parceria firmada entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com alcance federal e desenvolvido por meio dos IFs. Tal programa pertence a uma política de inclusão social, que tem como objetivo maior a elevação de escolaridade de trabalhadores.

O reconhecimento de saberes e a certificação profissional de trabalhadores representa um grande desafio, tanto para os formuladores da política quanto para os agentes implementadores, que, em seus espaços de trabalho, necessitam desconstruir algumas compreensões sobre as formas de aquisição/construção de conhecimento, com vistas a assumir novas posturas frente às novas atividades desenvolvidas dentro dos IFs.

Em propostas anteriores, relacionadas ao reconhecimento e à certificação de saberes construídos no trabalho e em espaços não formais, o foco sempre foi dado à certificação de competências. Trabalhar com a palavra competência requer cuidado, pois esta apresenta-se polissêmica e necessita de



esclarecimento sobre o lugar a partir do qual a mencionamos e o modo como a compreendemos. Utilizamos aqui, novamente, os trabalhos desenvolvidos por Kuenzer (2003, 2006), para quem

A retomada da categoria competência pelas políticas neoliberais de educação básica e profissional tornam necessário o estudo mais aprofundado do seu significado, com o intuito de buscar deslindar o cipoal de ambiguidades que têm revestido o debate pedagógico contemporâneo, cujos impactos já se fazem sentir sobre a qualidade dos processos educativos. (KUENZER, 2003, p. 45).

A autora explica que, inicialmente, deve-se compreender que o conhecimento é produzido por meio das relações sociais que ocorrem entre os homens em suas atividades reais, durante seus processos de produção de condições que buscam atender às suas necessidades de existência. Kuenzer afirma ainda que tal processo se efetiva de maneira coletiva, ao

longo do desenvolvimento das forças produtivas, resultante das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem em sua atividade prática, através das quais apreendem, compreendem e transformam as circunstâncias ao mesmo tempo que são transformados por elas. (KUENZER, 2003, p. 45).

Esse é um processo objetivo; contudo, obriga-se a ser mediado pela subjetividade.

Dessa maneira, por expressar um conteúdo da realidade por meio das formulações apreendidas pelo pensamento humano, bem como por possibilitar teorização acerca de suas dimensões, conforme as condições materiais que possibilitam compreender a realidade nos mais diferentes momentos históricos, é que se pode compreender competência como uma categoria.

Assim compreendidas, as categorias são construtos parciais historicamente determinados, e neste sentido, expressões das bases materiais de produção que articulam, em cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas, as dimensões objetivas e subjetivas que caracterizam o processo social de produção do conhecimento. (KUENZER, 2003, p. 45).

Isto posto, caso sejam compreendidas dessa forma, as categorias expressam contradições que são impossíveis de serem pensadas

separadamente dos modos de produção, limitando a possibilidade de avanço tanto para o capital quanto para o trabalho. Kuenzer (2003) observa a impossibilidade de se estudar competência sem relacioná-la com as bases materiais de produção, visto que são elas que determinam os projetos político-pedagógicos que, em sua atividade-fim, ocupam-se em atender às imposições da produção material e social da existência humana. Assim sendo, essa categoria não se restringe ao campo da educação.

Mas qual o motivo de realizar aqui uma abordagem sobre competências? Analisando os programas anteriores ao Programa Rede CERTIFIC e destinados ao reconhecimento e à certificação de saberes, verificamos que eles tinham, como objetivo-fim, a certificação de competências dentro de uma perspectiva taylorista/fordista<sup>4</sup> de organização e gestão do trabalho. Tal objetivo era caracterizado de forma parcial e prática, sem a exigência de muita escolaridade e de conhecimentos teóricos e científicos e sem propiciar maiores conhecimentos ao trabalhador posteriormente. Ainda segundo a autora, trata-se de

[...] um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico. (KUENZER, 2003, p. 48).

A proposta apresentou-se com o objetivo de não buscar apenas certificar saberes tácitos, mas sim reconhecê-los, valorizá-los e certificá-los de maneira qualitativa, com vistas à apreensão e à construção de novos saberes teórico-

---

<sup>4</sup> A perspectiva taylorista/fordista é entendida aqui como um conjunto de modos de organização da produção criados no final do século XIX e no início do século XX, por Frederick Winslow Taylor e Henry Ford, respectivamente, que têm como objetivo a racionalização na organização do trabalho. Nesse contexto, era intensificada a divisão entre trabalhos de concepção e de execução, aprofundando-se a fragmentação de tarefas, levando o trabalhador à perda de compreensão de totalidade do processo de trabalho realizado, por meio de sua alta especialização em tarefas que não exigem muita formação. Nesses dois modos de organização, o objetivo é o aumento da produção em um menor tempo de atividade realizada por cada trabalhador, visando a maior lucratividade. HOLZMANN, Lorena. Fordismo. In: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena. Dicionário de Trabalho e Tecnologia. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006, p. 199-2002.

práticos, possibilitando ao trabalhador a sua elevação de escolaridade, o retorno à escola e a sua formação continuada (por meio de Cursos FIC), durante a participação no Programa e depois dele. Verificamos ser esta a principal diferença entre a proposta apresentada pela Rede CERTIFIC e aquilo que foi anteriormente efetivado por outros programas de certificação profissional. Dessa maneira, o texto do Documento de Orientação CERTIFIC aponta:

[...] a Rede CERTIFIC para ampliação da oferta de programas de qualificação profissional articulados com a educação básica na perspectiva de atendimento às principais demandas decorrentes do atual contexto de desenvolvimento econômico e social do País. Esse programa garante a gratuidade aos trabalhadores nos processos de Certificação Profissional, permitindo-os usufruir dos bens culturais e tecnológicos disponíveis e de uma formação abrangente com a perspectiva de mudança de vida e das condições de trabalho e emprego. (BRASIL, 2010, p. 4).

A proposta do Programa aponta para uma série de avanços na perspectiva da cidadania, da justiça e da inclusão social, visto que está comprometida com a validação socialmente legitimada dos saberes que o trabalhador construiu ao longo de sua vida, por meio de sua prática social, especialmente aquela vinculada ao trabalho.

É neste caminho que esta pesquisa analisou a política de reconhecimento e certificação de saberes no âmbito da Rede CERTIFIC, no Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM) – *Campus Parintins*, propondo-se a responder ao seguinte problema de pesquisa: *como se pode compreender o processo de implementação do Programa Rede CERTIFIC com base na abordagem do Ciclo de Políticas?*

A partir da elaboração do problema de pesquisa, propus como objetivo geral *analisar o processo de implementação do Programa Rede CERTIFIC no IFAM – Campus Parintins*.

Para alcançar o objetivo geral proposto, os objetivos específicos formulados neste estudo foram: *a) conhecer como foi feita a apropriação, por parte dos implementadores, dos fundamentos teórico-metodológicos que embasaram o Programa CERTIFIC; b) conhecer as relações existentes entre o texto da política e contexto de implementação do CERTIFIC, no campus*

*Parintins; c) identificar as contradições, os conflitos e as tensões que permearam o processo de implementação do Programa no campus.*

Para a realização desta investigação, busquei referências teóricas que me auxiliassem na compreensão histórico-política dos Programas de Certificação Profissional realizados no Brasil e que também me ajudassem a compreender as diferenças existentes entre tais programas e políticas, elucidando os motivos que levaram vários(as) deles(as) a não terem uma continuidade, ao mesmo tempo em que não possibilitaram ao(à) trabalhador(a) uma condição social de emancipação, por meio da certificação de seus saberes construídos no exercício diário de seus trabalhos. Entre os referenciais utilizados na investigação, estão os já mencionados estudos de Acácia Kuenzer (2003, 2006), os estudos de Martha Arretche (2001) e os estudos de Maria das Graças Rua (1997).

A fim de analisar o objeto de estudo da pesquisa, adotei a proposta de abordagem qualitativa em educação. Assim, utilizei os estudos de Bogdam e Biklen (1994, p. 47-51) para definir melhor o que isso significa. Esse tipo de abordagem é caracterizado por proporcionar o contato direto do pesquisador com o contexto das ações investigadas, caracterizando-se pela obtenção de dados descritivos e enfatizando mais o processo das atividades, dos procedimentos e das interações cotidianas do que os resultados obtidos, de modo a privilegiar a perspectiva dos participantes e a análise dos dados no decurso da pesquisa. Acredito que essa abordagem ofereceu uma descrição mais detalhada das situações, ajudando-me, assim, a construir uma interpretação que colabora para a construção, em âmbito micrológico, de novos conhecimentos sobre uma política mais ampla.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada ao longo de toda a investigação.

O procedimento de pesquisa documental também foi utilizado de maneira crítica e considerando os estudos de André Cellard (2008), os quais indicam que durante a investigação os documentos devem ser analisados considerando cinco dimensões, a saber: o contexto; o autor e os autores; as características específicas de constituição do documento; a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Dessa maneira, os documentos analisados nesta investigação tomaram por base as dimensões já mencionadas por Cellard.

A referida análise abrangeu três grupos de documentos, contextualizados a seguir: o primeiro grupo incluiu o Documento de Orientações

de Implantação do Programa Rede CERTIFIC. Esse documento preconiza a forma de implementação da Política de Reconhecimento e Certificação de Saberes nos IFs e foi analisado, também, a partir da abordagem qualitativa, de maneira crítica e qualitativa, buscando compreender, principalmente, as aproximações e os distanciamentos existentes entre o que estava proposto pelo Programa CERTIFIC e a forma como ele foi implementado e desenvolvido dentro do IFAM/CPA.

Os estudos de Maria das Graças Rua (1997), sobre a análise de Políticas Públicas, também embasaram a análise do referido documento. De acordo com a autora,

Efetivamente, em especial quando uma política envolve diferentes níveis de governo [...] ou diferentes regiões de um mesmo país, ou ainda diferentes setores de atividade, a implementação pode se mostrar uma questão problemática, já que o controle se torna mais complexo. Mesmo quando se trata apenas do nível local, há que se considerar, ainda a importância dos vínculos entre diferentes organizações e agências públicas no nível local para o sucesso da implementação. (RUA, 1997, p. 13).

A análise entre o que foi pensado e o que foi desenvolvido – por meio, ou não, de um redesenho do Programa – ajudou-me a compreender o processo de efetivação e desenvolvimento do CERTIFIC no IFAM/CPA.

Em um segundo grupo documental, foram incorporados os materiais pertinentes ao processo de desenvolvimento do Programa no CPA, os quais denominei de documentos macrossistêmicos e documentos microssistêmicos, que serão mais bem definidos no terceiro capítulo desta tese. Entre tais documentos constaram: editais de seleção, chamada pública, relatórios, avaliações, programações de formações e projeto pedagógico. Esses materiais auxiliaram-me na compreensão de como foi desenvolvido o Programa no *campus*.

O terceiro e último grupo documental constituiu-se da análise das transcrições das entrevistas realizadas pela equipe multidisciplinar com os(as) pescadores(as) da Comunidade do Remanso, no ano de 2012. Essas transcrições compõem o acervo documental da Coordenação do Programa Rede CERTIFIC, existente no *Campus* Parintins. A utilização dessas transcrições, produzidas a partir das narrativas dos(as) trabalhadores(as) da pesca, teve como

intuito compreender, da forma mais aproximada possível, a construção da experiência do fazer-se pescador(a) por meio dos saberes produzidos no trabalho. Essas informações foram imprescindíveis para a produção da seção 1.3, desta tese.

Foram analisadas 20 transcrições de narrativas orais, dentro de um universo de 41 pescadores(as) entrevistados(as) no ano de 2012. A seleção da amostra das entrevistas transcritas obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: a) o mínimo de um terço das transcrições analisadas foi, obrigatoriamente, de pescadoras; b) foram selecionadas transcrições de pescadores(as) com idades que variassem entre 20 e 60 anos; c) foram selecionadas transcrições de pescadores(as) que tinham no mínimo oito anos de exercício na pesca artesanal.

Quadro 1 – Desenho metodológico da análise documental

GRUPOS DE DOCUMENTOS	TIPO(S) DE DOCUMENTOS
<b>Grupo 1</b>	Documento de Orientações de Implantação do Programa CERTIFIC,
Objetivo(s) de análise - Conhecer os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a política do CERTIFIC; - Compreender as aproximações e os distanciamentos existentes entre o que foi proposto e o que foi desenvolvido no Programa CERTIFIC no CPA.	
<b>Grupo 2</b>	Documentos micro e macrosistêmicos de desenvolvimento do Programa CERTIFIC
Objetivo(s) de análise - Conhecer as ações desenvolvidas para a implementação do Programa Rede CERTIFIC no CPA. - Conhecer as relações construídas entre o texto da política e o contexto de implementação do CERTIFIC, no CPA.	
<b>Grupo 3</b>	20 transcrições das entrevistas realizadas pela equipe multidisciplinar com os(as) pescadores(as) da Comunidade do Remanso, no ano de 2012
Objetivo(s) de análise - Compreender como é construída a experiência do fazer-se pescador(a) por meio dos saberes	

produzidos no trabalho.

Fonte: Elaboração da autora.

O objetivo de compreender o desenvolvimento do Programa CERTIFIC no CPA, a partir das narrativas de seus implementadores, deu-se por meio da realização de entrevistas compreensivas, que seguiu um roteiro de questões (Apêndice 1). As narrativas produzidas com os servidores do IFAM realizaram-se por meio de entrevistas realizadas no período entre outubro e dezembro de 2017. As sessões ocorreram de duas maneiras: a) de forma presencial; e b) por meio de ferramentas de comunicação instantânea, dentre elas Skype e WhatsApp. De um total de 10 entrevistas, cinco realizaram-se de forma presencial, na cidade de Manaus, e foram gravadas em áudio e vídeo. Quanto às outras cinco entrevistas, realizei quatro delas por meio da ferramenta Skype (duas dessas entrevistas foram gravadas em vídeo), e a outra foi feita por meio de WhatsApp (com imagem, gravada em vídeo).

Para Uwe Flick (2009), o procedimento de entrevistas *online* é apenas uma maneira de adaptar entrevistas convencionais para a *internet*. Essas entrevistas podem ocorrer de forma síncrona – pesquisador e informantes se comunicam em tempo real –, ou de forma assíncrona – quando as perguntas são enviadas pelo pesquisador e respondidas pelo informante de acordo com sua disponibilidade e organização temporal. As entrevistas *online* realizadas nesta investigação ocorreram todas de forma síncrona.

Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo e transcritas. Para a realização das entrevistas presenciais, fiz um agendamento com os informantes e busquei deixá-los o mais confortáveis possíveis. Respeitando os trâmites éticos, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O contato com todos os entrevistados foi realizado, inicialmente, por meio de telefonema, WhatsApp ou *e-mail*. Nesse contato, fiz o convite à participação na pesquisa, o envio do TCLE e o agendamento das datas das entrevistas presenciais. Dentre os sete informantes que residiam em Parintins, três deles cogitaram a possibilidade de estarem em Manaus no período em que seriam realizadas as entrevistas presenciais. Contudo, desse grupo, somente uma pessoa pôde conceder a entrevista presencialmente. As entrevistas presenciais



ocorreram em espaços escolhidos pelos informantes, mais especificamente espaços públicos e salas do prédio da Reitoria do IFAM.

Sobre as entrevistas mediadas por ferramentas de comunicação instantânea, o processo de convite à participação na pesquisa foi o mesmo realizado com as fontes das entrevistas presenciais, como já mencionado. Contudo, senti uma dificuldade maior em organizar datas compatíveis com a disponibilidade dos informantes, além de ter enfrentado obstáculos atinentes à qualidade de internet disponível na cidade de Parintins, onde eles residiam. Não obstante, foi possível agendar entrevistas conforme a disponibilidade dos participantes.

Essa foi uma experiência muito nova para mim. Desde o início da realização do Doutorado, matriculada na Linha 3 – Educação, Desenvolvimento e Tecnologias –, participei de diversas discussões atinentes a questões metodológicas, durante as aulas de Seminário de Tese e os Seminários de Linha de Pesquisa – principalmente sobre entrevistas mediadas por instrumentos tecnológicos. Apesar de estar ciente da necessidade do uso de tecnologias, sempre fui resistente à realização de entrevistas mediadas por tais recursos, pois sempre tive a impressão de que a entrevista não presencial possibilitava a perda do contato “olho no olho” e que isso não possibilitaria uma melhor e maior compreensão das narrativas. Entretanto, as circunstâncias de realização deste estudo – dentre elas, as enormes distâncias e as dificuldades de organização dos encontros – me levaram a ter de lançar mão desse tipo de procedimento e procurar lidar com ele de forma metodologicamente consistente, a fim de produzir parte dos dados necessários.

Flick (2009) aponta as vantagens e limitações existentes no procedimento de entrevista *online*. Dentre as vantagens por ele pontuadas, está o fato de poder acessar pessoas de diferentes lugares – o que, no meu caso, foi imprescindível. Quanto às limitações por ele assinaladas, está a falta de intimidade ou habilidade com a *internet*. Em relação a esse aspecto, é interessante observar que, apesar de as entrevistas terem sido realizadas com pessoas que possuíam no mínimo um curso superior e que eram ligadas à área da Educação, constatei essa dificuldade no manejo com a *internet*. Essa limitação não foi sentida apenas por alguns dos entrevistados, mas, em diversos momentos, também por mim.



Uma situação que me pareceu bem produtiva nas entrevistas *online* foi a possibilidade de retomar questões que ficaram incompletas em alguns momentos. Dessa maneira, o retorno a alguns entrevistados foi feito através de contato pelo WhatsApp – situação que não pode ser totalmente caracterizada como modalidade *online* assíncrona, pois, em diferentes vezes, o retorno ao questionamento foi dado dentro de um médio espaço de tempo. Isso também aconteceu com as entrevistas que, da primeira vez, foram realizadas de forma presencial. Ao perceber que questões importantes à pesquisa ainda estavam em aberto, recorri ao *e-mail* para refazê-las a três dos cinco entrevistados. Desse modo, esses retornos foram dados por *e-mail*, de forma assíncrona.

Por meio da abordagem qualitativa, analisei os dados produzidos utilizando, também, a triangulação de dados, a qual, de acordo com Elliot (apud GONZAGA, 2007), consiste em “[...] recolher observações e apreciações de uma situação ou de algum aspecto dela, a partir de uma variedade de ângulos ou perspectivas, depois de compará-las e contrastá-las” (ELLIOT apud GONZAGA, 2007, p. 86). Para Denzin e Lincoln (2006), a utilização da triangulação busca assegurar uma compreensão mais profunda do fenômeno investigado, sendo esse um caminho para a validação da pesquisa: “É a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho”. (2006, p. 19).

Quanto aos cuidados éticos, cabe esclarecer que esse projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unisinos), prevendo os seguintes procedimentos: solicitação de autorização institucional para a realização da pesquisa, por meio da Carta de Anuência (Apêndice 2); esclarecimento dos objetivos e da metodologia da pesquisa, bem como da possibilidade de desistência em qualquer etapa do processo a todos os envolvidos na realização da investigação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 3); compromisso em manter o anonimato dos participantes e de utilizar os dados apenas para finalidades científico-acadêmicas.

A tese está estruturada em quatro capítulos, os quais passo a apresentar a seguir.

O capítulo 1 é dedicado à descrição das aproximações que foram construídas para a definição de meu objeto de estudo. Para isso, apresento um pouco da minha trajetória profissional, que influenciou nessa construção, juntamente com as inquietações surgidas nessa trajetória. Realizo, também, a contextualização do *Campus* Parintins na época de sua implantação. Na última seção do capítulo, apresento os(as) trabalhadores(as) que compõem o público-alvo do Programa analisado e a localidade em que residem, chamada Comunidade Sagrada Família – Remanso.

O capítulo 2 é destinado ao exame das construções teóricas sobre o papel do Estado e das Políticas Públicas e suas abordagens de análise – em específico, a Abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada na década de 1990 por Stephen Ball e Richard Bowe e adotada nesse estudo como aporte teórico-metodológico. Também apresento, nesse capítulo, o histórico das políticas de certificação profissional no Brasil nos últimos 20 anos.

O capítulo 3, por sua vez, é destinado à análise do contexto da prática do Programa Rede CERTIFIC no *Campus* Parintins, a partir da análise dos documentos macro e microssistêmicos e das narrativas produzidas por meio das entrevistas realizadas com os implementadores do Programa.

Nas considerações finais, elaboro uma síntese do processo textual-dissertativo, de modo a permitir uma compreensão do todo aqui realizado.

Demonstrada a estrutura da tese, passo agora a apresentar os caminhos que me levaram a esse estudo.

## 1 TECENDO OS SENTIDOS: APROXIMAÇÕES À INVESTIGAÇÃO

A rede como metáfora, com seus fios, seus nós, e seus espaços esgarçados, nos permite historicizar a nós mesmos, a nossos pensamentos e a nossos atos, se entendemos que nada surge do nada, que tudo, de alguma forma está ligado a tudo, aí incluídos os imprevistos, os acasos, os lapsos, as fraquezas. (AZEVEDO, 2001, p. 60).

Esse capítulo está organizado em três seções. Inicialmente, apresento a construção do objeto deste estudo e a influência que minha trajetória profissional teve sobre essa construção. Em seguida, contextualizo o *Campus* Parintins como campo empírico desta investigação. Da mesma maneira, realizo a contextualização da Comunidade Sagrada Família – Remanso, *lócus* em que os participantes da política pública investigada – cujo processo de implementação ocorreu entre os anos de 2010 e 2012 – constituem-se como sujeitos e trabalhadores(as) da pesca.

Quando penso a construção do objeto de estudo, imediatamente remeto-me à ideia de tessitura<sup>5</sup> das redes de pesca, que, por meio de seus fios e das mãos mais ou menos habilidosas e marcadas pelas histórias de vida de pescadores(as), vai tomando forma, por meio de um construir e reconstruir. Esse é o motivo da escolha da epígrafe que abre este capítulo.

A experiência do(a) pescador(a) permite um tecer mais rápido, mais firme, com nós mais apertados, mas que um dia também já tiveram de ser seguidamente desfeitos e tecidos novamente, em um paciente e engenhoso processo. Assim enxergo o trabalho da pesquisa e da construção de seu objeto: como um incansável processo de tecer, de desfazer e refazer. Por isso, utilizo-me do recurso metafórico da rede para apresentar a aproximação à pesquisa que desenvolvi neste Programa de Doutorado.

Essa escolha encontra razão na possibilidade e na proximidade da ideia de rede enquanto: a) instrumento de captura mais utilizado por pescadores(as), sendo estes sujeitos participantes do Programa que investiguei; b) compreensão de que um problema de pesquisa que é construído em um longo e complexo

---

<sup>5</sup> A noção de tessitura é utilizada pelas educadoras Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves (2001), indicando o entrelaçamento dos diferentes fios representados pelas vivências cotidianas, olhares, sentimentos, processos e valores de cada sujeito, que, ao serem compartilhados, formam as redes de saberes. Para ver mais, consultar: Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

processo de tessitura, assim como o processo de confecção das redes de pesca; e c) constituinte dos princípios básicos do Programa CERTIFIC – analisado nesse estudo –, a partir da compreensão de gestão cooperada.

Faço uso dessa representação para compreender que, no decurso de construção do objeto de pesquisa, diferentes pessoas, situações e contextos – pensados aqui como fios – foram se entremeando, até que se chegasse à configuração desejada, oferecendo dinamismo ao processo de fazer-se e refazer-se em meio à complexidade dos fios com que lidei.

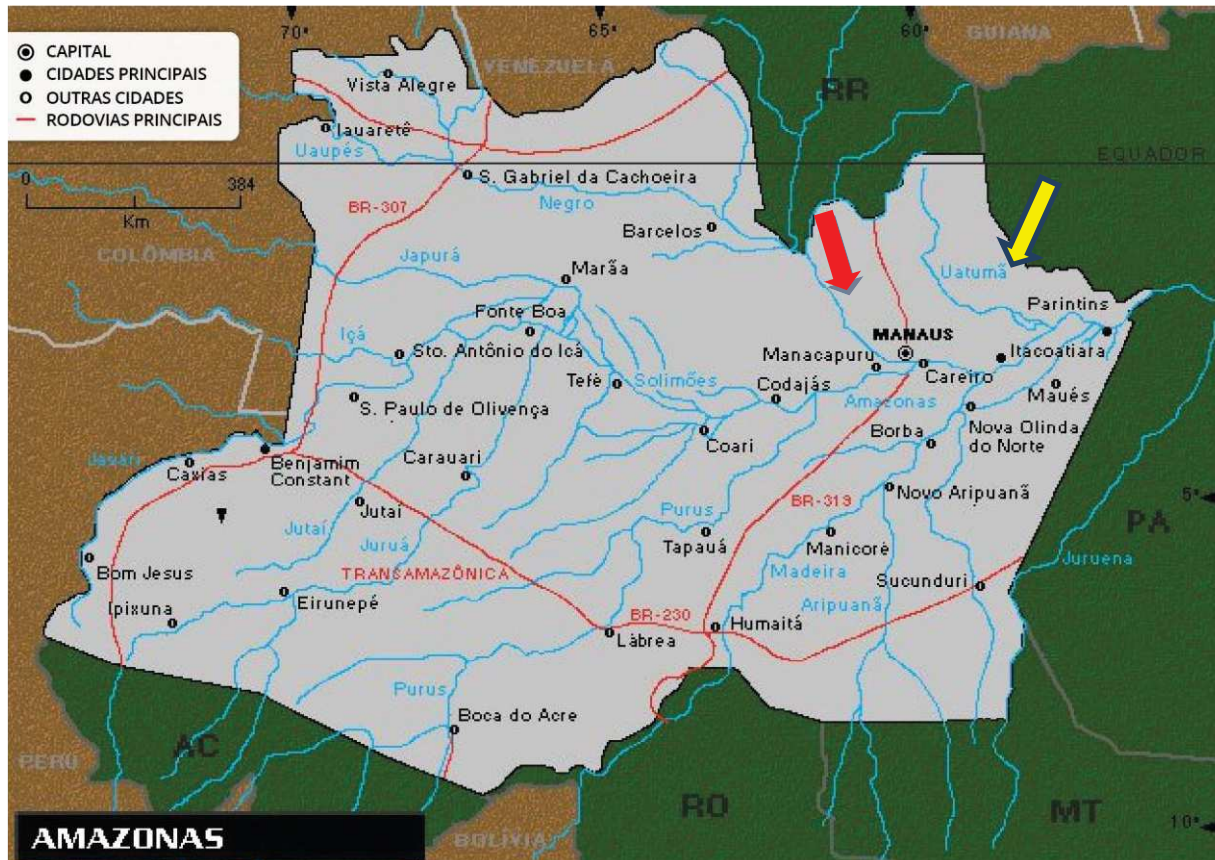
Assim, em um processo de construção, foi sendo idealizada minha investigação, a qual passo a detalhar na seção inicial deste capítulo.

### **1.1 O Contato Inicial com o Objeto de Estudo**

Começo pelos caminhos que me levaram ao município de Parintins, situado a 369 km (em linha reta) e a 420 km (por via fluvial) de distância do município de Manaus. As únicas formas de acesso ao município são por meio fluvial ou aéreo, demandando diferentes tempos de locomoção. Pode-se levar até 18 horas de barco ou seis horas de lancha, partindo da capital do estado. A opção por meio aéreo, muito mais onerosa, permite a realização do mesmo trajeto em apenas uma hora de viagem.

No mapa abaixo, observa-se a localização geográfica entre os municípios de Parintins e Manaus.

Figura 1 – Mapa do Amazonas



Fonte: <http://www.coisaspraver.com/2012/11/mapa-do-amazonas-para-imprimir-e.html?m=0>.

Ainda observando o mapa acima, verifica-se a grande quantidade de rios que corta todo o estado e a escassez de malha rodoviária, justificando a utilização de embarcações de todos os tipos para a locomoção nessa parte do País. O município de Parintins, com seus 113.832<sup>6</sup> habitantes, não foge a essa característica amazônica, diferenciando-se de outros municípios por se configurar geograficamente em uma ilha, como se observa na figura abaixo:

<sup>6</sup> A última estimativa realizada pelo IBGE, no ano de 2017, confere esse número de habitantes ao município de Parintins. Contudo, no CENSO realizado no ano de 2010, o município possuía 102.033 habitantes. Fonte: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/parintins/panorama>>.



Fotografia 1 - Vista da orla da cidade de Parintins<sup>7</sup>

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/FAM (2009-2013).

A figura apresenta a frente da cidade de Parintins, banhada pelo Rio Amazonas. O grande número de embarcações atracado à frente da cidade e a presença de grandes grupos de pessoas na rua acima sugere que a fotografia foi tirada na época do Festival Folclórico de Parintins, sendo este o maior festival folclórico do estado, que atrai turistas do Brasil e de todo o mundo para a ilha tupinambarana<sup>8</sup>. O Festival Folclórico de Parintins, mais conhecido como Festa dos Bois, em razão da disputa entre as duas agremiações bovinas – Caprichoso (representado pelas cores azul e branca) e Garantido (representado pelas cores vermelha e branca) –, é a grande atração turística do município e constitui significativa fonte de renda aos habitantes e comerciantes da ilha. O Festival

<sup>7</sup> As fotos apresentadas nesta tese serão utilizadas em caráter ilustrativo. Portanto, não se realizará a discussão teórico-metodológica inerente à sua utilização como documento, pois considera-se que o procedimento fugiria ao alcance deste trabalho.

<sup>8</sup> Parintins é conhecida também como Ilha Tupinambarana, em razão de ter sido habitada por diferentes etnias, dentre elas os Tupinambás, que deram origem ao nome da ilha em que se encontra o município. O primeiro nome recebido por Parintins, já na categoria de freguesia, foi Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana, em 1833, tendo sido alterado em 1880, quando a sede passou a chamar-se “Parintins”, em homenagem aos povos indígenas parintintins – um dos inúmeros que habitavam a região. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/FAM (2009-2013).

Folclórico de Parintins marca, inclusive, os calendários escolares da cidade e também da capital de Manaus.

Minha mudança de Manaus para Parintins, no final de junho de 2010, ocorreu em razão do concurso que prestei ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – *Campus* Parintins, no ano de 2010, quando foi realizada no País a segunda fase de expansão da Rede Federal de Educação<sup>9</sup>. A aprovação no concurso possibilitou a ocupação do cargo de pedagoga e também a composição da equipe responsável pela implementação de uma política pública de inclusão social, recentemente promovida pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que seria desenvolvida por meio do Programa Rede CERTIFIC. O parágrafo único do Art. 1º da Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, que dispõe sobre a criação da Rede CERTIFIC, informa:

Parágrafo único: A Rede CERTIFIC constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC. (PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 1.082/2009, Art. 1º).

Anteriormente à minha chegada no CPA, mais precisamente no mês de maio de 2010, em atendimento ao Ofício Circular nº 54 – GAB/SETEC/MEC, de 01/04/2010<sup>10</sup> –, o IFAM – *Campus* Parintins, na pessoa da Direção Geral (DG), encaminhou propostas à SETEC/MEC para adesão ao Programa da Rede CERTIFIC. No quadro abaixo, destaco alguns excertos do Ofício mencionado para melhor compreensão do teor do documento.

---

<sup>9</sup> Destaco que, durante o Governo Lula (2003-2010), a Educação Profissional no Brasil tomou diferentes rumos e passou a ter prioridade para o Governo Federal, sendo realizados investimentos na criação e na construção de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) (2008). Nesse âmbito, foram inauguradas, no ano de 2010, mais 99 unidades dos IFs em todo o país, incluindo, nesta etapa, o *Campus* Parintins/AM (CPA).

<sup>10</sup> A adesão dos IFs ao Programa CERTIFIC deu-se por meio do Ofício Circular nº 54 – GAB/SETEC/MEC, de 01/04/2010. O referido Ofício encontra-se na íntegra como Anexo 1. Contudo, visando a facilitar a compreensão de seu conteúdo, ao longo do texto, apresentarei excertos do documento.

## Quadro 2 - Ofício Circular nº 54 – GAB/SETEC/MEC

**Ofício Circular nº.54/2010 - GAB/SETEC/MEC**

Brasília, 01 de abril de 2010.

**Aos Senhores e às Senhoras Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.****Assunto:** FOMENTO À IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS INTERINSTITUCIONAIS DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL-CERTIFIC EM ARTICULAÇÃO COM O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E COM O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (PROEJAFIC).

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD acolherá propostas para implantação de ações no âmbito dos programas acima mencionados na forma e nas condições estabelecidas neste documento.

**1- OBJETIVOS**

Fomentar o desenvolvimento e a implantação de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – **Programas CERTIFIC** em Pesca e Aquicultura, Turismo e Hospitalidade, Construção Civil, Eletroeletrônica e Música em articulação com programas de alfabetização e cursos de formação inicial e continuada integrados com a educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos.

Fonte: Extraído do documento.

De acordo com o objetivo proposto nesse documento, foram ofertadas cinco áreas de formação profissional para a apresentação de propostas de certificação de saberes. Na ocasião, o CPA encaminhou três propostas de Programa de Certificação que contemplariam as áreas de: Pesca e Aquicultura, Turismo e Música. Contudo, a SETEC/MEC aprovou somente a proposta em Pesca e Aquicultura. Dentro dessa área, foi escolhido para certificação profissional o trabalho desenvolvido por pescadores(as) artesanais de água doce. Dessa maneira, o *campus* Parintins assumiu o compromisso de



implementar no município o Programa de reconhecimento e certificação dos saberes construídos em espaços não formais, a partir da experiência do/no trabalho desses(as) trabalhadores(as).<sup>11</sup>

Entre as exigências para a implementação do Programa, estava a constituição de uma equipe multidisciplinar que atuaria em todo o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes dos(as) trabalhadores(as). Essa exigência é encontrada no inciso V, Art. 16, da Portaria Interministerial nº 1.082/2009, na seção V, que trata das atribuições dos Centros CERTIFIC: “V - assegurar a constituição de equipe capacitada e em número suficiente para execução das atribuições do Centro CERTIFIC”.

Dentre os profissionais que comporiam essa equipe, estava o(a) pedagogo(a). Foi assim que, após quatro dias em exercício no *campus*, recebi da Direção Geral o convite para fazer parte da equipe e atuar na implementação do Programa CERTIFIC.

A implementação previa uma série de etapas que serão detalhadas ao longo desta tese. Contudo, neste momento, vejo a necessidade de explicitar que, inicialmente, foram formadas duas turmas de pescadores(as) artesanais de água doce para a certificação de saberes: a primeira era composta por 30 pescadores(as) que desenvolviam o ofício na sede do município de Parintins, e a outra turma era composta por 41 pescadores(as) residentes na comunidade Sagrada Família – Remanso, no interior do município de Parintins, situada a cerca de seis horas de barco.

A aproximação e o contato com o mundo da pesca artesanal e com as formas de elaboração de vida e de trabalho desses(as) pescadores(as), por meio da atuação do trabalho como pedagoga do Programa, foi o que me sensibilizou e me moveu a construir um objeto de pesquisa para ser desenvolvido no doutorado a partir dessa vivência. Foi assim que, no ano de 2013, por meio de Processo Seletivo, apresentei minha proposta de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Unisinos, que, inicialmente, tinha como objetivo pesquisar sobre os impactos do Programa Rede CERTIFIC na vida dos(as) dos(as) pescadores(as) da Comunidade do Remanso, os(as) quais faziam parte do referido Programa. Contudo, no processo de construção,

---

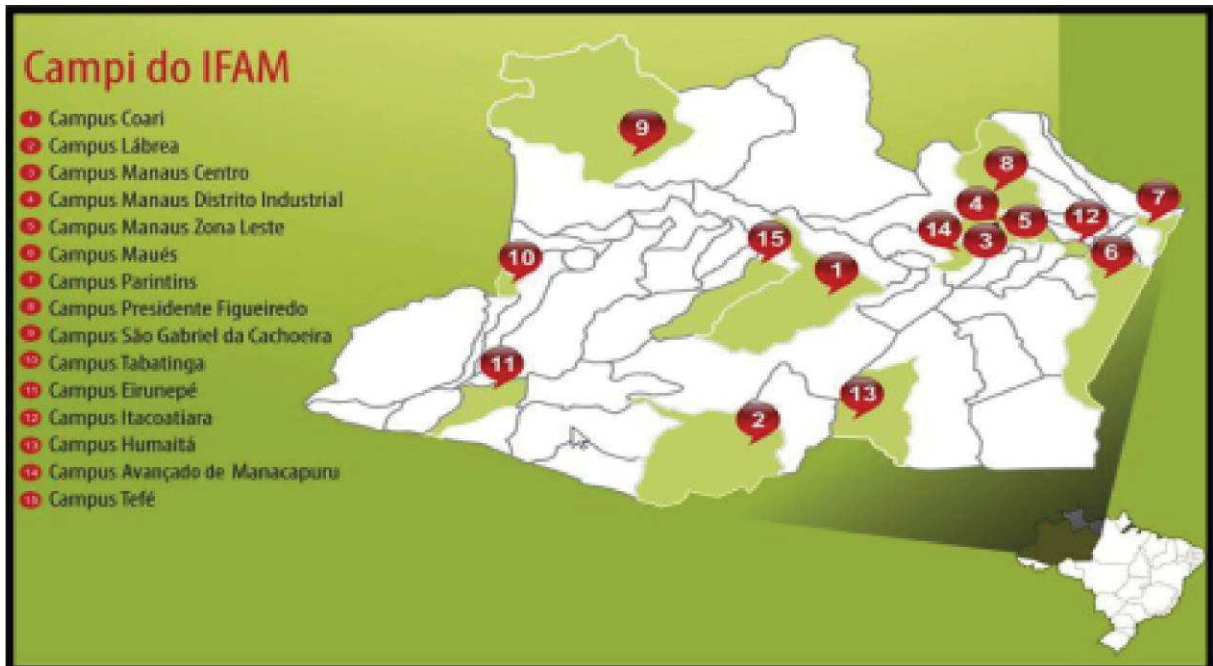
<sup>11</sup> Ainda nesse capítulo, será descrita a organização do Programa CERTIFIC pelo *Campus* Parintins.

desconstrução e reconstrução do objeto de estudo, como mencionado no início deste capítulo, a pesquisa que desenvolvi entre os anos de 2014 e 2018 constituiu-se por meio da investigação e da análise crítica do processo de implementação do Programa CERTIFIC no *Campus* Parintins, a partir das narrativas das experiências vivenciadas pelos implementadores da política.

## **1.2 O IFAM/*Campus* Parintins: contextualização da implantação**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) foi estruturado a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e das Escolas Agrotécnicas de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira, no âmbito do Sistema Federal de Ensino, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Art. 5º, inciso IV. (PDI, IFAM, 2009).

Decorrente do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) no País, o IFAM atualmente é integrado por 15 *Campi*: *Campus* Manaus Centro, *Campus* Manaus Distrito Industrial, *Campus* Manaus Zona Leste, *Campus* Coari, *Campus* São Gabriel da Cachoeira, *Campus* Presidente Figueiredo, *Campus* Maués, *Campus* Parintins, *Campus* Lábrea, *Campus* Tabatinga, *Campus* Itacoatiara, *Campus* Humaitá, *Campus* Manacapuru, *Campus* Eirunepé, *Campus* Tefé e o prédio da Reitoria, localizado no Centro da cidade de Manaus.

Figura 2 - Visualização geográfica dos *campi* do IFAM

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM (2014 -2018).

A figura acima apresenta os atuais 15 *campi* do IFAM, que estão distribuídos em todas as regiões do estado do Amazonas. Observando a legenda do mapa, verifica-se que, desses 15 *campi*: 3 localizam-se no município de Manaus (*campi* 3, 4 e 5); 02 localizam-se em municípios próximos à capital (*campi* 8, 12 e 14); e os demais localizam-se em municípios mais distantes da capital do estado, ofertando-se Educação Profissional e Tecnológica em todas as regiões do Amazonas.

O IFAM – *Campus* Parintins faz parte da Expansão Fase II da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), iniciada no ano de 2003. Parintins foi uma das 150 cidades-polo selecionadas na Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007, que permitiu o envio de propostas ao MEC, disputando-se a implementação de uma unidade de Instituição Federal de Educação Tecnológica no Amazonas. Juntamente com o município de Parintins, outras quatro cidades-polo foram selecionadas para concorrência nessa segunda fase de expansão, entre elas: Maués, Presidente Figueiredo, Lábrea e Tabatinga. (IFAM, PDI, 2014).

A partir da aprovação na referida seleção, foi iniciado o projeto de criação e implantação do CPA, em uma ação mediada pelo Ministério da

Educação, representado pelo antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) e pela Prefeitura Municipal de Parintins (PMP).

De acordo com a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007, já citada, as prefeituras dos municípios selecionados para comporem as cidades-polo deveriam ceder, em contrapartida à implantação, o terreno para a construção do *campus*, como é apresentado a seguir:

4.4 A **CONTRAPARTIDA OBRIGATÓRIA** constitui-se na doação, à União Federal ou à Instituição Federal de Educação Tecnológica por ela indicada, de área física destinada à implementação de unidade de Educação Profissional Tecnológica, desde que a referida área esteja enquadrada em pelo menos uma das três seguintes configurações:

4.4.1 Imóvel sem benfeitorias (terra nua), localizado em área urbana, apresentando dimensão mínima de 20.000 m<sup>2</sup>, e preferivelmente superior a 50.000 m<sup>2</sup>, quando destinado à implementação de unidade de ensino que atuará prioritariamente no setor de indústria e/ou de serviços;

4.4.2 Imóvel sem benfeitorias (terra nua), localizado em área rural ou nas proximidades de perímetro urbano, apresentando dimensão mínima de 50 hectares, e preferivelmente superior a 150 hectares, quando destinado à implementação de unidade de ensino que atuará prioritariamente no setor do agronegócio;

4.4.3 Edificação construída no âmbito do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, do Ministério da Educação, ou que reúna as características de Patrimônio Histórico, dispensando-se, neste caso, o atendimento às dimensões mínimas de terreno, estabelecidas nos subitens 4.4.1 e 4.4.2. (BRASIL, 2007, p. 3).

Tendo sido atendidos os itens 4.4.1 e 4.4.2 estabelecidos na referida Chamada Pública, a prefeitura de Parintins cedeu um terreno localizado em área rural de Parintins, com uma extensão total de 68.880 m<sup>2</sup>, para a construção de uma unidade de ensino profissional e tecnológico.

Fotografia 2 – Terreno cedido pela Prefeitura Municipal de Parintins



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/FAM (2009-2013).

Na foto acima, verifica-se o terreno onde se iniciariam as construções da sede do IFAM/*Campus* Parintins, a partir do ano de 2009, ainda sem nenhuma benfeitoria.

O CPA teve sua autorização de funcionamento através da Portaria nº 687, de 27 de maio de 2010, do Ministério da Educação, publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 28 de maio de 2010. Contudo, o início das atividades letivas do *campus* aconteceu em 22 de março de 2010, com um quadro de servidores mínimo, constituído por 27 colaboradores: 01 Diretora Geral, 01 Chefe de Departamento de Ensino, 01 Chefe do Departamento Administrativo, 01 Técnico em Agropecuária, 07 professores contratados, 04 auxiliares administrativos, 06 auxiliares de portaria e 06 agentes de limpeza, que desenvolviam as atividades em um prédio cedido pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM – *Campus* Parintins), localizado à Rua Paraíba, no Bairro Palmares.



Fotografia 3 – Prédio de instalação provisória do *Campus Parintins*

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O prédio provisório possuía 3 salas de aula e um miniauditório, que era utilizado para as aulas noturnas do Curso Subsequente de Meio Ambiente. Possuía também outras duas salas para atividades administrativas: uma para a Direção Geral, juntamente com a Diretoria de Administração e Planejamento (DAP), e outra sala que acolhia os serviços desenvolvidos pela Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE), pela Coordenação Geral de Ensino (CGE) e pelos serviços de Pedagogia<sup>12</sup> e Psicologia. Além disso, era utilizada como sala dos professores, apesar de não haver mobiliário específico para isso; mas os professores encontravam-se nesse espaço principalmente para terem acesso aos serviços pedagógicos, para assinatura do ponto e para acesso aos diários de classe.

À medida que os servidores docentes e técnico-administrativos foram tomando posse e entrando em exercício, o espaço dessa segunda sala ficava

---

<sup>12</sup> As atividades da pedagoga eram realizadas concomitante às atividades da Coordenação Geral de Ensino, já que esta era uma função ocupada por ela desde julho de 2010.

pequeno. Assim, ficou instituído, pelo hábito, que um espaço coberto por um telhado de amianto, existente em meio a algumas árvores, no meio do pátio, o qual possuía uma mesa grande com bancos altos, seria um ponto de encontro, principalmente dos docentes (na ausência da sala de professores) nos períodos entre as aulas – que eram muitos, em virtude das poucas turmas existentes no *campus* naquele momento.

O CPA tinha uma característica peculiar, pois significativa quantidade dos professores e técnico-administrativos que entraram em exercício no ano de 2010 era de fora do município ou de fora do estado. A unidade contava com técnicos e professores naturais e residentes em estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Tocantins, Maranhão, Roraima e Ceará, além de contar com servidores de outros municípios do Amazonas, principalmente Manaus.

No primeiro semestre de 2010, somente as turmas dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada começaram suas atividades educacionais. Foram ofertadas 40 vagas em cada turma para os cursos de Administração, Agropecuária e Informática, totalizando 120 vagas iniciais. As aulas iniciaram apenas com as disciplinas da Base Comum, que foram ministradas por professores substitutos, participantes de processo seletivo promovido no início do ano de 2010. A partir do mês de maio, com a gradual posse e entrada em exercício dos professores concursados, foram sendo inseridas nos horários de aula as disciplinas da Formação Profissional, bem como foi sendo realizada a substituição dos professores contratados.

No segundo semestre, ainda no prédio cedido, mas já com a chegada dos servidores efetivos, iniciaram-se as atividades dos Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Subsequente, durante o turno noturno. Foram ofertadas 40 vagas para cada turma dos cursos de Administração, Informática, Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros. Dessa maneira, o *campus* finalizou o ano letivo com 280 alunos.

Ao final do mês de agosto de 2010, foi feita a mudança para a sede própria do *Campus* Parintins. Mesmo este não estando ainda com as obras finalizadas, a falta de espaço no prédio cedido e as constantes queixas de docentes, técnicos e alunos fez com que a mudança ocorresse antes do prazo final da obra do *campus* sede.

Assim, o IFAM – *Campus Parintins* passou a ter suas atividades letivas realizadas em novo endereço, distante cerca de 8 km do antigo prédio, situado à Estrada Odovaldo Novo, S/Nº, Comunidade Aninga – Bairro Parananema.

Fotografia 4 – Atual prédio do IFAM/*Campus Parintins*



Fonte: Jornal A Crítica, 12.05.2017. <https://www.acritica.com/>.

A mudança para o prédio novo deixou todos os servidores e alunos do CPA satisfeitos, pois era uma infraestrutura nova, com salas amplas, climatizadas, mobiliário novo, espaço para recreação, lanchonete, salas para atividades administrativas – que, na época, sobravam –, sala de recursos visuais, sala de videoconferência, sala de reprografia, sala de dentista (que até hoje não está em funcionamento), consultório médico, sala de projetos, laboratórios de informática (02), auditório, guarita, salas de professores com mesa de reunião e armários individualizados, sala de estudos com cabine individualizada também para os professores, e biblioteca, que funcionava os três turnos. Era uma estrutura de ensino médio que não havia existido no município até aquele momento. Além disso, toda a estrutura física do *campus* foi



construída de forma a atender todas as pessoas portadoras de necessidades especiais.

Contudo, na chegada, houve alguns problemas infraestruturais de outras ordens, tais como: a estação de tratamento de esgoto (ETE), que não havia sido concluída, existindo a necessidade de locação de banheiros químicos para o atendimento de servidores e alunos (os quais não tinham condições de serem esgotados todos os dias); e a falta de energia no município, que era frequente, atingia o bom andamento das aulas, principalmente no turno noturno, pois o gerador de energia do *campus* não funcionava. Além disso, como o *campus* era localizado em área rural, cerca de 8 km distante do centro do município, que não possuía transporte coletivo para aquela área, significativa parte dos alunos tinha de ir e voltar de bicicleta, e, como o horário era integral e ainda não havia refeitório no *campus*, os alunos faziam esse trajeto duas vezes ao dia, pedalando até a escola. Muitos alunos moravam em bairros mais afastados.

Contudo, esses problemas, inerentes a diversos *campi* em implantação, foram sanados ao longo do tempo, e hoje o *campus* possui uma estrutura com melhorias, tais como: piscina, quadra de esporte coberta, laboratório multidisciplinar, laboratório de Biologia e diferentes laboratórios de informática (voltados para microinformática – aprendizado de Microsoft Word 2010, Excel 2010 e Power Point 2010 – e para softwares voltados ao desenvolvimento de aplicações – Linguagem C, Linguagem JAVA, Linguagem PHP). Possui também transporte próprio do *campus*, que atende às necessidades dos alunos em todos os turnos, bem como projeto para construção de alojamentos de alunos(as) advindos(as) de outros municípios do Amazonas e também do Pará, visto que Parintins possui limites fronteiriços com esse estado e é procurado por muitos jovens residentes dessas localidades mais próximas, tais como Juruti, Terra Santa e Santarém.

Atualmente, o quadro de servidores do CPA é constituído por: 41 docentes (sendo 28 professores efetivos e 13 substitutos), que possuem titulação de especialista, mestre e doutor, e 21 técnicos-administrativos. Conta com o apoio de 10 estagiários e atende a um total de 823 alunos, distribuídos entre as turmas apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Quantitativo de turmas/curso do *Campus* Parintins

<b>Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada na Modalidade Presencial</b>	
	<i>Séries Ofertadas</i>
Curso de Administração	
Curso de Agropecuária	1 <sup>a</sup> , 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> séries
Curso de Informática	
<b>Curso Técnico de Nível Médio na Forma Subsequente na Modalidade Presencial</b>	
	<i>Módulos Ofertados</i>
Curso de Administração	3 <sup>o</sup>
Curso de Informática	3 <sup>o</sup>
Curso de Meio Ambiente	3 <sup>o</sup>
Curso de Recursos Pesqueiros	3 <sup>o</sup>
<b>Curso Técnico de Nível Médio na Forma Integrada na Modalidade à Distância</b>	
	<i>Ofertados</i>
Curso de Agentes de Saúde	2 <sup>a</sup>
Curso de Eventos	2 <sup>a</sup>
Curso de Rede de Computadores	2 <sup>a</sup>

Fonte: Chefia de Departamento de Ensino, pesquisa e Extensão do CPA (2018).

O quadro apresentado indica que, desde a sua implantação no ano de 2010, o CPA não abre nenhum novo curso que atenda a outro perfil profissional na modalidade presencial. Contudo, a instituição segue em outras frentes por meio da Educação a Distância, que é ofertada no *campus* desde o ano de 2017.

Contextualizado o *campus* Parintins em sua época de implantação, prossigo na próxima seção apresentando a Comunidade Sagrada Família – Remanso, visto que os participantes do Programa Rede CERTIFIC que serão abordados neste estudo fazem parte desse contexto.

### **1.3 Trabalhadores(as) Participantes do Programa Rede CERTIFIC: contextualização da Comunidade do Remanso**

Como mencionado no início deste capítulo, foram formadas duas turmas para o processo de reconhecimento e certificação de saberes no CPA. Essas duas turmas eram compostas por pescadores(as) que residiam na sede do município de Parintins e por pescadores(as) que residiam em uma comunidade localizada no interior de Parintins, denominada Sagrada Família – Remanso. Foi

o trabalho desenvolvido com a turma de pescadores(as) da comunidade do Remanso que o foco de minha investigação foi direcionado<sup>13</sup>. Por isso, vi como necessário caracterizar a comunidade do Remanso e suas peculiaridades, principalmente em relação ao desenvolvimento do trabalho da pesca artesanal e às relações que nela estão imbricadas.

Não existem registros escritos sobre a Comunidade do Remanso nos arquivos da Prefeitura de Parintins, e nem nos arquivos do IFAM – *Campus* Parintins, que tratam do referido Programa. Todas as informações aqui contidas foram elaboradas por mim, a partir da vivência do CERTIFIC e dos diálogos formais e informais desenvolvidos com os moradores da Comunidade, no ano de 2012.

O município de Parintins possui uma população de cerca de 102.033 habitantes<sup>14</sup>, sendo 31,5% localizados na zona rural, distribuídos em 186 comunidades rurais<sup>15</sup> que se mantêm economicamente por meio do desenvolvimento das atividades de agropecuária, agricultura e pesca artesanal. A Comunidade Sagrada Família – Remanso situa-se na localidade do Mocambo do Arari, interior de Parintins.

---

<sup>13</sup> Contudo, em alguns momentos desta tese os(as) pescadores(as) da turma formada na sede do município de Parintins serão aqui mencionados.

<sup>14</sup> Dados do Censo do IBGE de 2010. Disponível em: <[http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm\\_urb\\_rur.php?codigo=130340](http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_urb_rur.php?codigo=130340)>. Acessado em 23 de abril de 2016.

<sup>15</sup> Dados da Secretaria Municipal de Produção e Abastecimento de Parintins. Disponível em <<http://postweb.com.br/noticias/3984.pdf>>. Acessado em 23 de abril de 2016.

Figura 3 – Localização da comunidade Sagrada Família – Remanso



Fonte: <http://www.maplandia.com/brazil/amazonas/parintins/parintins/>.

Na Figura 3, verifica-se a localização da comunidade do Remanso, situada em um dos braços do Rio Amazonas, que se distancia de Parintins cerca de 6 horas, de barco.

As figuras apresentadas a seguir buscam ilustrar a organização espaço-geográfica da Comunidade do Remanso.

Fotografia 5 – Lago que banha a Comunidade Sagrada Família - Remanso



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

Na Fotografia 5, é apresentado o lago localizado à frente da comunidade do Remanso, local de pesca dos moradores. A comunidade situa-se no alto de um barranco (como muitas comunidades ribeirinhas amazônicas). O barco que pode ser visto na figura foi utilizado pela equipe CERTIFIC para o cumprimento das etapas de reconhecimento e certificação do Programa, em uma viagem que durou 6 horas desde a sede do município.



Fotografia 6 – Comunidade Sagrada Família - Remanso



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

Na Fotografia 6, é apresentada a vista que se tem na chegada à comunidade do Remanso, após a subida de seu barranco. A comunidade fica na parte alta do lago. No registro, aparecem três membros da equipe CERTIFIC chegando para o cumprimento de uma das etapas do processo de reconhecimento, a saber: a realização de cursos de qualificação. A igreja que aparece na figura está presente em todas as comunidades ribeirinhas do Amazonas e constitui importante ponto de reuniões, discussões e deliberações da comunidade.

Fotografia 7 – Escola Municipal Nossa Senhora das Graças



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

O Remanso possui uma escola municipal que atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, com professores destacados pela prefeitura de Parintins, vindos de barco de outras localidades do município. Para dar continuidade aos estudos, é necessário sair do Remanso, deslocando-se até outras comunidades próximas e maiores, como o Mocambo. Apesar de a Prefeitura fornecer transporte fluvial, essa logística dificulta o acesso ao ensino Médio e a outros níveis de ensino.

Em uma das oportunidades em que estive na comunidade, pude presenciar o barco-escola levando as crianças – que, por algum motivo, não eram atendidas pela escola do Remanso (todas fardadas, com suas mochilas e sem estarem acompanhadas de seus pais) – até outras comunidades.



## Fotografia 8 – Casa de farinha - Comunidade Remanso



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

A comunidade é formada por cerca de 50 famílias, que desenvolvem o cultivo de mandioca, macaxeira e milho. Alguns moradores trabalham na produção de farinha de mandioca e de piracuí (farinha de peixe). Além disso, possuem criação de aves de pequeno porte (galinhas e patos) e desenvolvem a pesca artesanal. Em pelo menos 80% das famílias do Remanso, um membro exerce a atividade da pesca<sup>16</sup>.

A Fotografia 8 demonstra a atividade de torragem da farinha de mandioca, herdada dos povos indígenas, sendo uma das bases da alimentação dos ribeirinhos. Esse trabalho é realizado tanto por homens quanto por mulheres e, assim como outras atividades da comunidade, é aprendido por meio da observação e da oralidade.

Esses são alguns registros que tiveram por objetivo possibilitar uma visão, mesmo que inicial, sobre o cotidiano da comunidade do Remanso, que tem dentre suas principais atividades, a pesca.

---

<sup>16</sup> Fonte: Arquivos CERTIFIC/IFAM - *Campus Parintins*.



A pesca é uma atividade secular na Amazônia, herdada dos povos indígenas, e integra o cotidiano dos ribeirinhos que habitam o estado do Amazonas ao longo de seus rios. Constitui-se no modo de ser, de viver e de organizar as rotinas dessas populações, que fazem dela sua atividade de subsistência e renda, proporcionada pela vastidão hídrica da região – aspecto já ressaltado, entre outros autores, por Leandro Tocantins: “A Amazônia impressiona logo à primeira vista pela água”. (TOCANTINS, 1988, p. 124).

Os(as) moradores(as) da Comunidade do Remanso desenvolvem a atividade de pesca em regime de produção familiar. Os(as) pescadores(as) artesanais, quando não vão para a pesca sozinhos(as), recebem ajuda de filhos(as), esposas e cunhados(as), tecendo uma rede familiar de produção. Esse tipo de pesca é realizada em pequena escala; mas, considerando as atividades de pesca artesanal em todo o País, estas somam aproximadamente 45% da produção pesqueira nacional.<sup>17</sup> (SILVA, 2016).

A pesca artesanal foi definida pela Lei nº 11.959/2009, do já extinto Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), como sendo uma atividade

[...] exercida por produtores autônomos, em regime de economia familiar ou individual, ou seja, contempla a obtenção de alimento para as famílias dos pescadores ou para fins exclusivamente comerciais. É uma atividade baseada em simplicidade, na qual os próprios trabalhadores desenvolvem suas artes e instrumentos de pescas, auxiliados ou não por pequenas embarcações, como jangadas e canoas. Esses pescadores atuam na proximidade da costa, dos lagos e rios. (MPA, 2014).

A maneira algumas vezes rudimentar com que parece ser desenvolvida a pesca artesanal pode possibilitar a compreensão de que essa é uma atividade simples. A própria definição do MPA (2014) a apresenta assim em seu texto. Contudo, a pesca artesanal se faz complexa e exige de seus(as) protagonistas conhecimentos diversos para o seu exercício. Há o desenvolvimento de técnicas que remontam décadas de prática e se aperfeiçoam à medida que a captura do pescado se complexifica. Os conhecimentos de pesca são construídos ao longo da vida dos(as) pescadores(as), ensinados e aprendidos de geração em geração

---

<sup>17</sup> Dados do Ministério da Pesca e Aquicultura. Disponível em: <<http://www.mpa.gov.br/pesca/artesanal>>. Acesso em 23 de abril de 2016.

por meio da experiência vivenciada diariamente, desde a infância, nas comunidades localizadas ao longo dos rios, braços e afluentes amazônicos.

Carlos Diegues (1983) define os pescadores artesanais como sendo aqueles que “se identificam com um grupo possuidor de uma profissão, que é entendida como o domínio de um conjunto de conhecimentos e técnicas que permitem ao produtor subsistir e se reproduzir enquanto pescador”. (DIEGUES, 1983, p. 197). A pesca artesanal não se constrói por meio de saberes formais, escolarizados, mas sim na relação do homem com a natureza e na socialização de experiências vivenciadas nas relações intergeracionais de pescadores(as), no enfrentamento dos desafios diários para a captura do pescado. Nas palavras de Cristiano Wellington Ramalho,

O pescador é sempre resultado de várias gerações, de ancestralidades corporificadas em suas técnicas (manejo das águas, das armadilhas e do barco) e formas de sociabilidades repassadas, aperfeiçoadas e constantemente renovadas nos campos material e simbólico, que são também patrimoniais. (RAMALHO, 2012, p. 19).

O modo de vida da comunidade do Remanso organiza-se a partir do trabalho pesqueiro que desenvolvem. A organização das rotinas, dos horários, dos lazeres, das saídas, dos cultos e do calendário está toda relacionada à organização das atividades e dos tempos de pesca, que possuem uma relação direta com a natureza, visto ser o ritmo das enchentes/cheias, secas/vazantes que ordenam o ofício desenvolvido na comunidade. Apesar de estarmos no século XXI, ainda encontramos nas rotinas das populações tradicionais do Amazonas a organização por tarefas, que em muito podem lembrar aquelas descritas por Edward Thompson no ensaio *Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial*, quando ele retrata a organização temporal do trabalho na fase pré-industrial (SILVA, 2016):

Sem dúvida esse descaso pelo tempo do relógio só é possível numa comunidade de pequenos agricultores e pescadores, cuja estrutura de mercado e administração é mínima, e na qual as tarefas diárias (que podem variar da pesca ao plantio, construção de casas, remendo das redes, feitura dos telhados, de um berço ou de um caixão) parecem se desenrolar, pela lógica da necessidade, diante dos olhos do pequeno lavrador. [...] serve para enfatizar o condicionamento essencial em diferentes notações do tempo geradas por diferentes situações de trabalho,

e sua relação com os ritmos 'naturais'. (THOMPSON, 1998, p. 271).

Uma maior aproximação com os modos de vida da comunidade do Remanso foi realizada no ano de 2012, mediante a escuta das trajetórias de vida dos(as) pescadores(as).

Fotografia 9 – Entrevista individual com pescadora da comunidade



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

Fotografia 10 – Entrevista individual com pescador da comunidade



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

As figuras acima retratam o cumprimento de uma das etapas do processo de reconhecimento de saberes do Programa CERTIFIC: a entrevista individual, na qual os(as) pescadores(as) narram sobre seu ofício – desde a forma como o aprenderam até as expectativas atuais em relação à pesca –, a partir de um roteiro elaborado pela equipe multidisciplinar (Anexo 2). Durante essas escutas, pude conhecer como a aprendizagem da pesca foi construída por seus(as) trabalhadores(as), como pode ser lido a seguir:

*“[...] aprendi só de olhar. Eu praticava comigo mesmo. Via meu pai e os outros pescadores. Tem que prestar atenção. Vê direitinho como eles fazem. Aí fica fácil! Eu também já ensinei o trabalho de pesca aos colegas e aos meus irmãos. Não tem como sê de outro jeito”. (E. C. G., 20 anos, 12 anos de pesca).<sup>18</sup>*

*“Desde os oito anos aprendi com meu pai. Com 15 anos já pescava sozinho no Amazonas (rio). Aprendi de tudo: arpão, caniço e flecha. Só observando [...] só olhando [...]. Depois, com outros pescadores, aprendi a usar malhadeira e espinhel”. (J. B., 50 anos, 42 anos de pesca).*

<sup>18</sup> A fim de manter o anonimato dos(as) pescadores(as), as narrativas transcritas foram identificadas pelo uso das iniciais de seus nomes, seguida por suas idades e, por fim, com o indicativo dos anos de trabalho na pesca.

Esses dois relatos foram especificamente abordados aqui por apresentarem uma distância temporal de vivência na pesca de trinta anos. Propositadamente, isso foi feito para demarcar, também temporalmente, que essa prática persiste pela aprendizagem experiencial, pelos ritos de observação, pelo processo do saber-fazer, pelas relações de partilha de saberes, pelo costume. (SILVA, 2016). Ou seja, a prática pesqueira artesanal está assentada no costume, na construção geracional por via da oralidade e da observação direta. Não há escritos, não há manuais entre os pescadores artesanais. Os conteúdos são assentados na memória. Em relação à memória, Michael Pollack, apoiando-se em Halbwachs, já advertiu:

[...] a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLACK, 1992, p. 201).

Recorro a Pollack para compreender o conceito de memória como um fenômeno gerado por acontecimentos, personagens e lugares. Produzida individual e coletivamente, a memória, como fenômeno, participa da construção do sentido de identidade. Sendo a memória um elemento significativo, crucial do sentimento de continuidade e de ligação de uma pessoa ou grupo na reconstrução de si, ela atua como instrumento para uma construção identitária do sujeito. Pollack (1992) aborda a memória familiar como sendo utilizada em primeiro plano pelo sujeito, na busca por seus referentes identitários iniciais. A partir das lembranças partilhadas na família, cria-se o sentido de pertencimento. Assim, a memória familiar se apresenta como um aspecto de ligação entre memória e identidade, mobilizando as lembranças partilhadas. Entre essas lembranças, elenquei, aqui, a memória dos saberes do ofício da pesca artesanal, aprendidos ao longo das gerações.

Em continuidade aos relatos do aprendizado da pesca, entre as mulheres, constatei que elas tiveram sua iniciação com o pai, mas deram sequência ao aprendizado – inclusive apropriando-se de outras técnicas de captura – no trabalho junto aos maridos. A figura masculina (seja do pai, padrasto ou marido) é predominante nos ensinamentos do ofício aos familiares,



exercendo papel principal nessa relação de aprendizagem. As narrativas de algumas pescadoras comprovam isso. Pude escutar relatos como:

*“Aprendi a pescar primeiro com meu pai [...] depois [...] quando casei [...] continuei com meu esposo”. (M. I., 47 anos, 37 anos de pesca).*

*“Aprendi a pescar com meu pai [...] pescava de arpão e espinhel. Com 16 anos, quando casei, passei a pescar com meu marido [...] na beira do Amazonas (rio) [...] de malhadeira e espinhel”. (H. S., 31 anos, 17 anos de pesca).*

Dentre os relatos das pescadoras, apenas uma delas contou que seu marido, também pescador<sup>19</sup>, não sabia pescar quando se casaram, sendo que ela o havia ensinado, mas que o fazia “disfarçadamente”, sem que ele “percebesse” estar sendo ensinado por uma mulher:

*“Meu pai foi meu incentivador. Quando fui pescar com meu marido vi que ele não sabia jogar a malhadeira. Não fazia como meu pai tinha ensinado. Fiquei com medo de ensinar. Aí, tive que fazer isso disfarçadamente, sem que ele percebesse que ‘tava’ sendo ensinado”. (A.B., 41 anos, 22 anos de pesca).*

Mesmo não sendo meu foco de estudo, não há como apresentar esse relato sem abordar, mesmo que inicialmente, a questão de gênero dentro da cadeia produtiva da pesca.

Em relação a esse tema, Maria do Rosário Leitão observa que

O tema gênero e pesca está relacionado ao conceito de patriarcado, que nos fornece subsídios para compreender tal assunto a partir das desigualdades entre as subjetividades relacionadas aos comportamentos considerados masculinos e femininos na sociedade, ou seja, na cadeia produtiva que consiste em diferenças sociais historicamente construídas e legitimadas em função das desigualdades vivenciadas e organizadas pela sociedade. (LEITÃO, 2015, p. 139).

Nos relatos selecionados, observa-se que, na pesca artesanal no Remanso, o papel de quem ensina é predominantemente masculino, parecendo não haver espaço à subversão dessa lógica do costume – e, quando se faz necessário que isso aconteça, é realizado disfarçadamente, reforçando a

<sup>19</sup> Trata-se de um dos relatos mais interessantes, pois o marido autodenominava-se pescador, e assim era tido pela comunidade; mas, aos olhos da esposa, que aprendera o ofício com o pai, ele não possuía os requisitos necessários a um pescador, ou pelo menos não era tão qualificado quanto ela e seu pai.

definição de papéis dentro da atividade da pesca artesanal. Isso pôde ser visto no relato de A. B. (41 anos) que buscou “disfarçar” para o marido a forma tida, por ela, como “correta” na captura do pescado.

A discussão acerca da questão de gênero na cadeia produtiva da pesca artesanal é histórica. Nesse processo de trabalho, no qual participam homens e mulheres, o ofício da mulher ainda não é reconhecido como tal. Sem dúvida, a dominação masculina vivenciada pelas pescadoras remete a uma invisibilidade social, política e econômica. (SORJ, 2010). Sobre isso, Sara Soares afirma que

Poucos são os estudos dedicados às mulheres rurais no estado do Amazonas, especialmente sobre as pescadoras, *presenças silenciosas* que cotidianamente não só contribuem com o processo de produção pesqueira nas comunidades rurais, seja tratando (limpando) os peixes, cuidando das salgas, tecendo redes, consertando canoas, enfim cuidando dos apetrechos da pesca, dando suporte familiar aos grupos domésticos, seja capturando os peixes nos lagos, furos, igapós, inclusive, as *feras* (peixe liso) nos paranás, do rio Solimões - Amazonas. (SOARES, 2013, p. 1).

Contudo, a atuação da mulher no processo produtivo é efetiva e fundamental. Quando não acompanha o marido na saída para o rio, é responsável pelo conserto das malhadeiras, pelo preparo do rancho para a pesca, pela ajuda na organização do material nas rabetas<sup>20</sup>, bem como é encarregada da atividade de beneficiamento do pescado, o que agrega valor ao produto. Contudo, como observa Edna Alencar,

[...] estas atividades são consideradas como menos importantes por duas razões. Primeiro, por ocorrerem em terra, longe dos perigos e das intempéries do mar; segundo, por estarem mais voltadas para a reprodução e manutenção do cotidiano familiar, para a reprodução das rotinas. Essas atividades ocorrem dentro de um espaço temporal cíclico, que é o da reprodução, e se opõe ao tempo linear da produção. (ALENCAR, 1993, p. 67).

Contudo, as narrativas produzidas indicam que as mulheres na Comunidade do Remanso pescam e algumas vezes fazem isso sem a companhia dos maridos. Quando sai para pescar, a mulher é responsável por preparar a comida dentro das embarcações, cuidar da limpeza da embarcação,

---

<sup>20</sup> Tipo de motor de popa utilizado nos pequenos barcos de pesca. Pescadores(as) costumam referir-se a essas embarcações apenas como rabetas.

do beneficiamento inicial e final, bem como do acondicionamento do pescado. Verificamos que, mesmo nas saídas de pesca, as atividades desenvolvidas pelas mulheres assemelham-se às tarefas domésticas. Essas

Desigualdades e diferenças de gênero repousam sobre uma norma social que associa o feminino à domesticidade e que se expressa na divisão sexual do trabalho, atribuindo prioritariamente às mulheres a responsabilidade com os cuidados da família. (SORJ, 2010, p. 57).

Soares, em seus estudos relaciona que essas situações criam o estigma de que as mulheres são apenas “*ajudadeiras* dos seus maridos/companheiros” (SOARES, 2013, p. 2), enquanto que o trabalho que efetivamente realizam é o trabalho de pesca, de captura.

Os próprios tempos dedicados à pesca são diferentes para homens e mulheres. No estudo desenvolvido por Lara Cavalcanti, Maira Paulo e Fatmato Hany (2010), as autoras afirmam que

A forma como as pessoas organizam e distribuem seu tempo afeta o bem-estar econômico e social e tem impactos sobre sua família e a comunidade onde vivem [...]. Este tipo de pesquisa capta informações sobre as diferentes atividades que os indivíduos realizam ao longo de um determinado período, em geral 24 horas. Com isso, forma um retrato do cotidiano das pessoas, abrangendo todo o leque das atividades humanas. (CAVALCANTI, 2010, p. 1).

Assim, verifico que a organização temporal das mulheres em relação aos tempos de pesca parece ser mais inflexível, pois todas as atividades por elas realizadas acabam sendo voltadas para a atividade pesqueira, quer seja na sua participação direta na cadeia produtiva, quer seja na organização da atividade para a pesca. Ou seja, todas as horas do dia, as atividades são voltadas ao ofício da pesca, possibilitando uma indefinição ainda maior entre as tarefas domésticas e as atividades relacionadas ao ofício pesqueiro, cabendo às mulheres, prioritariamente, as ocupações mais domésticas em terra. Estabeleceu-se, assim, uma divisão sexual no trabalho da pesca artesanal, sendo seu trabalho atribuído muito mais a uma extensão dos afazeres de casa.

Verifica-se, portanto, a invisibilidade da mulher na pesca artesanal, inclusive na construção do perfil profissional abordado em todos os documentos



e projetos do Programa CERTIFIC. Não há nomenclatura ou referência à “pescadora”; há somente referência ao pescador artesanal. O feminino, também nessa documentação, continua a ser invisibilizado.

Ainda em relação às atividades desenvolvidas na Comunidade do Remanso, deve-se mencionar o processo de confecção e conserto dos apetrechos de captura, que, para além do tempo de organização do trabalho, é uma oportunidade para a construção de relações sociais na comunidade, bem como um outro momento de aprendizado, em que pescadores(as) mais antigos(as) ensinam a arte de tecer aos(às) pescadores(as) mais novos(as). Geralmente, essa atividade é realizada por um homem, um pescador, dando continuidade à divisão de tarefas masculinas e femininas dentro da cadeia produtiva da pesca artesanal, reforçando a figura masculina como aquela que ensina, que detém o saber do ofício. (SILVA, 2016).

Fotografia 11 – Pescador do Remanso tecendo a malhadeira



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nos dias atuais, há muitos pescadores que compram seus apetrechos já prontos no comércio de Parintins, mas a confecção e o conserto das malhadeiras ainda são atividades muito realizadas na comunidade. Nas horas em que os(as)

pescadores(as) reúnem-se para a tessitura das malhadeiras, vão sendo construídas as discussões políticas, de trabalho, as insatisfações e as expectativas; vão sendo contados os “causos” familiares, religiosos, as peripécias vivenciadas na pesca, os problemas e angústias, todos tecidos juntamente com as malhas que, dali a alguns dias, serão jogadas na “toalha líquida”, referência que Leandro Tocantins (1988) faz ao grande rio-mar. Esse não é, portanto, apenas o simples momento/espço de tecer a rede.

A vida também vai sendo organizada nesses momentos, de modo individual e coletivo, pela atividade do trabalho. É pelo trabalho, categoria fundante e fundamental do ser social, que Georg Lukács procura compreender o homem em seus fundamentos e na construção da *práxis* social, em suas ações e reflexões no mundo e sobre o mundo. (2007, p. 30).

O contato com esses(as) protagonistas e as leituras teóricas realizadas permitiram observar que eles(as) possuem experiências comuns ao ofício da pesca, que demonstram toda uma perícia, um saber construído pela experiência compartilhada com as gerações anteriores e atuais. Esses saberes são apresentados por meio de um vasto conhecimento sobre os locais de pesca<sup>21</sup>, sobre a geografia local, os apetrechos de pesca construídos, o conhecimento matemático não formal, a geometria, a botânica e as localidades em que se encontram determinadas espécies de pescado – saberes que se constroem pela experiência vivenciada, mais uma vez, nas relações de trabalho e em compartilhamento com seus pares:

*“Eu me guio pelas matas das paragens. À noite tem que ser pela lua e pelas estrelas mesmo. Sei dos lugares porque observo as árvores, os caminhos de ida e de volta”. (L. C., 35 anos, 20 anos de pesca).*

*“Quando vou fazer as malhas pego [...] desenho a paleta num pedaço de madeira [...] e aí faço de acordo com o tamanho do peixe que quero pegar. Se for grande tem que ser malha maior [...]. Aí faço seguindo o modelo [...] sempre deu certo”. (A. B., 19 anos, 10 anos de pesca). (SILVA, 2016).*

---

<sup>21</sup> Dentre todos os pescadores/as entrevistados/as, nenhum/a utiliza algum instrumento de localização. As rotas e trajetos de pesca são feitos por meio de mapas mentais construídos no exercício do trabalho e pela observação dos astros, quer seja durante o dia ou durante a noite.

O relato a seguir esboça a valorização dada ao conhecimento experiencial, construído com as gerações passadas e por seu próprio saber-fazer, considerando alguns saberes formais:

*“Até pelas árvores que têm perto a gente sabe que peixe tem lá. Dependendo do fruto, da semente tem peixe diferente. Tem que observar! Conheço as cabeceiras, as enseadas e as bocas de lago, também pela experiência que ‘juntou’ com o que aprendi na escola. Mas eu guardo melhor mesmo com o que aprendi na pesca!”. (E. C. G., 20 anos, 12 anos de pesca).*

Leandro Tocantins aborda, de forma poética, o fazer do pescador e suas habilidades:

A faculdade apurada de descobrir o pescado, de ir aos seus sítios preferidos, de conhecer, pelo marulho<sup>22</sup> da água, pelo canto dos pássaros, pelas plantas marginais, pelo cair dos frutos junto à toalha líquida, a presença e a qualidade do peixe, a vinte, a cem mil léguas dali, são outros ouvidos afinados, outros tatos sensíveis, outra inteligência penetrante, outros braços e mãos habilidosos, a afirmar a identidade cultural. (TOCANTINS, 1988, p. 124 -125).

Essas vivências podem ser pensadas a partir da abordagem thompsoniana, que relaciona construção de classe com a noção de experiência em articulação com a cultura. Isso constitui um ponto de junção entre estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humanos, pela via do pensamento e do sentimento<sup>23</sup>: “os valores não são apenas ‘pensados’, nem ‘chamados’, são vividos e emergem no interior do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem nossas ideias”. (THOMPSON, 1978, p. 367). Esses valores tornam-se elementos que contribuem na construção da identidade do(a) pescador(a) artesanal e na formação dessa classe de trabalhadores, pois, ainda conforme Thompson,

A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnada em tradições, sistemas

<sup>22</sup> Agitação permanente das águas constituída pelo movimento incessante de vagas curtas e pouco altas, às vezes imperceptível.

<sup>23</sup> Para aprofundar o conceito de experiência em Thompson, consultar: THOMPSON, Edward Palmer, 1978.

de valores, ideias e formas institucionais. (THOMPSON, 1987, p. 10).

Na relação com seu cotidiano, pescadores(as) vão, por meio de seu ofício, construindo saberes resultantes das experiências advindas do seu trabalho, de suas partilhas, do contato e da compreensão da natureza por meio da observação e da relação com ela. Estes são entendidos como saberes sociais, visto que “é pelo trabalho que nos constituímos como seres sociais”. (ALVES; ARAÚJO, 2013, p. 63-64). Na relação com esses saberes e na convivência com o outro, vão construindo formas de ver o mundo por meio de suas experiências, de modo que, ao longo do tempo e na interação com seus parceiros de ofício e de classe, passam a compreender – e, muitas vezes, a contestar – a realidade, em busca de sua transformação. (SILVA, 2016).

Dentre as características que constituem o ser pescador, Cristiano Wellington Ramalho, (2011), escreve sobre as modificações e sentidos corporais como consequência do trabalho na pesca. Sobre isso, o autor exemplifica com o relato de um de seus pescadores artesanais pesquisados, da praia de Suape, em Pernambuco, em que afirma que o pescador relata que,

Muda tudo. Meus dedos engrossaram demais. É... engrossam. É muito trabalho de força, de puxar e consertar rede. É muito diferente de um cara de escritório. Se um cara de escritório for uma vez com a gente, ele fica com o dedo todo cortado, porque o couro dele é muito fino, e o da gente não. A gente, com o costume, o couro vai engrossando, pescando e levando sol. Cada vez mais que a gente vai trabalhando o couro vai engrossando. (Marco, pescador mestre, 32 anos apud, RAMALHO, 2011, p. 333).

Essas características também são encontradas na comunidade do Remanso. As características físicas transformam-se e assemelham-se por meio do trabalho da pesca. Em foto tirada junto aos pescadores do Remanso, verificamos semelhança ao relatado pelo pescador entrevistado por Ramalho em Pernambuco, como apresenta-se na foto a seguir:



Fotografia 12 – Mãos de pescador da Comunidade do Remanso (1)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Fotografia 13 - Mãos de pescador da Comunidade do Remanso (2)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As marcas deixadas impressas pelo serviço da pesca traduzem as modificações físicas deixadas pelo trabalho.

Outro fator caracterizador da realidade das comunidades de pesca artesanal é a relação comercial que estabelecem para a venda do pescado. Para o(a) pescador(a) artesanal, o pescado possui valor de uso, pois se constitui como principal fonte de proteína animal do ribeirinho; mas também é constituído pelo valor de troca, pois serve de mercadoria geradora de recursos financeiros para aquisição de produtos necessários à sua existência e à própria manutenção de seu ofício pesqueiro.

Dessa maneira, o pescado tem parte destinada à subsistência e outra parte destinada à comercialização. É comum, após a captura, os pescados maiores, com melhor aparência, sem “machucados”<sup>24</sup>, as espécies mais procuradas e os peixes de escama (que possuem mais ganho para venda) serem separados para a comercialização. Os demais, que, por sua aparência, peso e tamanho, possuem menor valor de troca são consumidos pela família.

A comercialização do pescado do Remanso dá-se de duas formas: a) por meio da venda direta ao comerciante no município de Parintins; e b) por meio da venda ao atravessador. A venda aos atravessadores faz cair o ganho dos(as) pescadores(as), mas, como a maior parte deles(as) não tem condições de levar seu pescado até Parintins – pois o custo de conservação<sup>25</sup> e transporte do pescado é elevado –, eles(as) necessitam vender a mercadoria aos atravessadores, mesmo obtendo um rendimento menor. (SILVA, p. 2016).

Nas transcrições analisadas, verifica-se a preocupação de grande parte dos(as) pescadores(as) em relação à “ameaça” representada pela figura do atravessador, muito falada e problematizada na comunidade, visto que ele é apontado como uma das principais causas do baixo ganho na comercialização do pescado. Essas reclamações reforçam as constatações da pesquisadora Terezinha Fraxe, ao afirmar que as formas como acontece a comercialização dos produtos da pesca demonstram a inexistência de políticas eficientes voltadas para a região amazônica, favorecendo, dessa maneira, o surgimento e a ação de diferentes agentes no processo de comercialização dos produtos pesqueiros. (FRAXE, 2011).

---

<sup>24</sup> Termo comum utilizado pelos(as) pescadores(as) para designar má aparência do pescado.

<sup>25</sup> O gelo ainda representa um alto custo à comunidade.



A insatisfação em relação à figura do atravessador é notória, pois o fato de parte dos(as) pescadores(as) não terem acesso a financiamentos para a compra de suas embarcações e a falta de organização para formar um sistema de cooperativa – o que fortaleceria as reivindicações desses(as) pescadores(as) por melhores condições de trabalho, principalmente em relação à luta que travam para a construção de um frigorífico na comunidade para o armazenamento do pescado – perpetua a venda aos atravessadores (SILVA, 2016):

*“A gente sente falta de organizar uma cooperativa [...] uma associação aqui [...] pra ‘tê’ melhorias. Mas tá difícil de organizar. O pessoal não se organiza”. (F. dos S., 42 anos, 30 de pesca).*

Ainda sobre esse aspecto:

*“Seria bom se a gente tivesse um frigorífico. Mas tem que se ‘organizá’ pra isso. Tem que ‘brigá’ junto. E eu só vejo ‘falá’”. (E. B., 43 anos, 25 anos de pesca).*

Além disso, eles(as) submetem-se a pesar seus pescados na balança dos próprios atravessadores, sendo essa, muitas vezes, alterada, lesando esses(as) trabalhadores(as) em todo o seu processo de trabalho. (SILVA, 2016). Um dos relatos sobre isso foi do pescador H. B.:

*“Muitas vezes tiramos pouco dinheiro na pesca porque temos que passar ao atravessador por um preço que ele ‘dá’. É muito caro ir pra Parintins vender nossos peixes. Aí, a gente tem que vender ‘pro’ atravessador mesmo”. (H. B., 23 anos, 17 anos de pesca).*

Em outro relato:

*“A gente sabe que a balança do atravessador é ‘viciada’ [...] mas a gente pesa tudo lá mesmo”. (L. C., 35 anos, 20 anos de pesca).*

Aqui, retomamos a ideia de classe de Thompson (1987), quando esta se opõe ao outro na contestação da realidade pela sua consciência de classe, pela sua experiência de grupo. Entendo que essa é uma das grandes lutas desses(as) pescadores(as) que, ao se identificarem como profissionais da pesca, ainda se encontram em condições desfavoráveis de trabalho. Apesar disso, da

forma como sabem e podem, tentam resistir à exploração a que são submetidos(as) nos processos de comercialização de seus produtos.

Ao falarem da necessidade do frigorífico na comunidade, eles(as) relataram a necessidade de novas aprendizagens para a melhoria de seus produtos, na busca por um ganho maior. Assim, ao serem perguntados sobre o que gostariam de aprender, elencaram os cursos de filetagem, beneficiamento de pescado, conserto de motor, construção de tanques de piscicultura e novas técnicas de captura. (SILVA, 2016).

Verifica-se que, ao mesmo tempo em que o fazer-se pescador(a) dá-se na dimensão do saber-fazer, na transmissão tradicional dos saberes pelas gerações anteriores, na retomada da memória como elo na construção dessa identidade pesqueira, esses(as) trabalhadores(as) têm seus olhos atentos à necessidade de novas tecnologias que estão fora da comunidade. São tecnologias e aprendizagens com que necessitam dialogar, com vistas a um refazer-se diante de seu ofício e das demandas de suas realidades. (SILVA, 2016). Dessa forma, mesmo sendo um fazer de base tradicional, não significa que seja um fazer estático e meramente repetitivo. A esse conhecimento, Wellington Ramalho chama de *patrimonial*; o autor sustenta que,

[...] assim, o *conhecimento patrimonial*<sup>26</sup> *pesqueiro* é dialético, porque interage com as condições de mudanças vivenciadas pelos pescadores, sejam essas naturais, sejam sociais e econômicas, no intuito de tentar buscar respostas aos limites encontrados (sociais e ecológicos). (RAMALHO, 2012, p. 23).

Outro desafio enfrentado por esses(as) trabalhadores(as) são os perigos a que estão expostos durante os momentos de pesca. Uma saída de pesca pode durar de três a seis dias, dependendo do que o “rio der”. Alguns pescadores afirmam que só voltam para casa quando as caixas de peixe estão cheias.

Nas transcrições analisadas, percebe-se o temor que têm das tempestades, da chuva, dos ventos enfrentados no rio. Mais frequentemente nos relatos das mulheres, está presente o medo de acidentes, de animais e,

---

<sup>26</sup> O conceito de conhecimento patrimonial pesqueiro utilizado pelo autor enquadra-se no universo daquilo que Diegues (2004) trata por conhecimento tradicional, caracterizado pelas práticas do saber-fazer transmitidas oralmente nas comunidades de pescadores. Para maior aprofundamento, consultar Diegues (2004).

principalmente, o medo de não voltarem para casa e de não saberem como ficarão os filhos:

*“Tenho medo mesmo é de cobra e jacaré [...] se a rabeta emborca [...] Hum! Não tem jeito não”. (M. M., 30 anos de idade, 10 anos de pesca).*

*“Tenho medo dos perigos da pesca, do sofrimento [...] da fome [...] do frio. Algumas pessoas se ‘admira’ de ‘vê’ mulher pescadora”. (R. L., 24 anos, 10 anos de pesca).*

Em outros relatos, encontramos demais aspectos relacionados:

*“Tenho medo das balsas, de dar um prego<sup>27</sup> na rabeta, de faltar gasolina, por isso levo sempre o remo. É sofrida a profissão de pescador [...] principalmente à noite [...] o sereno e o frio trazem problemas à saúde. O sol quente também, mas os perigos da pesca à noite, são maiores. É muito sacrifício!”. (R. B., 45 anos, 40 anos de pesca).*

*“A vida do pescador é triste. A pescaria envelhece a gente. O sol mata. A pescaria é boa por uma parte e ruim por outra. Quando eu pego o peixe tiro logo o bucho e coloco no gelo arrumado em camadas. Acho muito lindo um peixe bem tratado. Isso é bom!”. (M. I., 47 anos, 37 anos de pesca).*

O excerto acima demonstra a contradição existente no ofício da pesca. O relato da pescadora indica “o bom e o ruim”. Ao mesmo tempo em que são expostos a condições insalubres, ao sol escaldante da região, às condições de insegurança no trabalho, o produto final – peixe sem “bucho”, “tratado” – é uma recompensa à profissão mediada pela atividade de seu trabalho.

Ainda sobre as (más) condições de trabalho, ao serem perguntados, na época, pelos avaliadores – durante a entrevista individual – sobre o uso de equipamentos de proteção individual (EPIs), apenas dois pescadores disseram utilizar luvas de borracha revestida de tecido e salva-vidas. Dentre os outros pescadores(as), são utilizados apenas chapéu, camisa de manga comprida e calça, como representado na capa desta tese.

Dessa maneira, entendo que o processo de se fazer pescador e pescadora é um processo formativo contínuo e produzido pela vivência do/no trabalho. Assim, o trabalho inscreve-se na ordem da formação. A ação do trabalho é formadora, educativa e deve ser esse o princípio de uma Educação

---

<sup>27</sup> Termo comumente utilizado para as panes a que estão sujeitas as embarcações.

Profissional que resguarda em seus sentidos a experiência vivenciada pelo trabalhador.

No próximo capítulo, apresento as políticas públicas de certificação profissional desenvolvidas no Brasil nos últimos anos que tiveram como objetivo reconhecer e validar o processo de fazer-se profissional por meio do trabalho e da aprendizagem em espaços não formais de educação.

## **2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Nas três seções que compreendem este capítulo, apresento inicialmente as construções teóricas tecidas sobre: o papel do Estado e das Políticas Públicas, os conceitos de Políticas públicas e como ocorrem seus processos de formulação. Posteriormente, discorro sobre a Abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada por Stephen Ball e Richard Bowe, e estudada por Jefferson Mainardes. Esta abordagem é utilizada como fundamentação teórico-metodológica para a análise do contexto da prática do Programa Rede CERTIFIC, no *Campus* Parintins. Na seção seguinte, procedo à realização de um histórico sobre as políticas públicas de certificação profissional no Brasil e, mais especificamente, às políticas voltadas ao reconhecimento e certificação de saberes de trabalhadores desenvolvidas nos últimos anos.

### **2.1 Sobre o Papel do Estado e das Políticas Públicas**

Como mencionado na Introdução dessa Tese, os estudos de Acácia Kuenzer apontam que boa parte das políticas públicas voltadas à formação de trabalhadores acabam sendo regidas por uma necessidade do mercado e, muitas vezes, sendo entregues ao capital privado, sendo que o Estado acaba por eximir-se dessa responsabilidade.

Os estudos de Políticas Públicas e mais ainda, o processo de formulação, implementação e avaliação destas, que trato com mais ênfase nesse capítulo por meio da análise do Ciclo de Políticas, está diretamente relacionado à noção e ao papel do Estado em uma sociedade, ou seja, a relação de influência entre a constituição de Políticas Públicas e o Estado como seu ente elaborador em determinado tempo e espaço histórico.

Vivemos no Brasil, até o momento e de maneira conturbada, um Estado Democrático e de Direito, respaldado pela Constituição Federal de 1988, resultante de um histórico nacional de lutas e movimentos diversos contra um processo caracterizado “pelo conservadorismo e colonialismo, impulsionados pelas demandas do capital e por uma política hegemônica de alianças que se nega a democratizar o poder estatal e as relações sociais”, como apontado por Octavio Ianni (2004, p.7-8) ao tratar historicamente do papel e da atuação do

Estado em nosso país até a época imperial. O autor continua sua análise histórica afirmando que mesmo com a República os interesses da burguesia e dos grupos dominantes sobre as classes populares sempre estiveram no cerne da lógica política.

Não pretendo realizar uma ampla contextualização da trajetória histórica acerca da formação social e política brasileira, pretendo apenas salientar que o país, em suas diferentes fases, esteve, de uma maneira ou de outra, comprometido mais com o capital de políticas elitistas – e tal configuração encontra-se presente no momento político atual – do que propriamente com políticas de Estado que realmente atendessem às necessidades de classes trabalhadoras e menos privilegiadas. Esse compromisso é ressaltado por Luiz Fernandes Dourado (2015) como limite imposto à sociedade brasileira em relação à luta por um Estado Democrático e de Direito, legalmente estabelecido com a Constituição Federal de 1988, visando assegurar agendas das políticas sociais ao país.

Pode-se afirmar que os governos Lula e Dilma (2003 – 2016) oportunizaram a maior ampliação dos direitos sociais da história em nosso país. A luta pela manutenção de um Estado Democrático de Direito com a participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas foi vivenciada durante os anos em que, respectivamente, estiveram à frente do governo do país.

Contudo, há severas críticas aos governos citados em relação a sua não ruptura com uma política neoliberal, visto que a parceria com o capital privado esteve presente em diversas políticas de cunho social implantadas por eles. Entre essas: o FIES e o PRONATEC, este último muito questionado em relação à injeção de capital público na rede privada e no Sistema S.

Contudo, é inegável a participação social, a ascensão e o acesso de classes populares e desprivilegiadas a meios educacionais anteriormente inacessíveis. Conforme assevera Coutinho,

as transformações políticas e a modernização econômico-social no Brasil foram sempre efetuadas no quadro de uma “via prussiana”, ou seja, através da conciliação entre frações das classes dominantes, de medidas aplicadas “de cima para baixo” com a conservação essencial das relações de produção atrasadas (o latifúndio) e com a reprodução (ampliada) da



dependência ao capitalismo internacional; essas transformações “pelo alto” tiveram como causa e efeito principais a permanente tentativa de marginalizar as massas populares não só da vida social em geral, mas sobretudo do processo de formação das grandes decisões políticas nacionais. (COUTINHO, 1979, p. 41-42).

Faço aqui uma retomada na ordem histórico-cronológica a partir da ideia apresentada por Coutinho de que o quadro por ele apresentado agrava-se mais tarde a partir da instauração de um governo civil-militar, em 1964, quando é instaurado no país um Estado autoritário combatido por lutas de grupos políticos e movimentos sociais que, à época, buscam maior participação política por meio de um Estado Democrático e de Direito conquistado apenas a partir da CF de 1988.

Os governos democráticos que vieram a partir da eleição indireta de Tancredo Neves tendo seu governo assumido pelo então vice José Sarney (1985) e, posteriormente, com a eleição direta de Fernando Collor de Melo (1990), que, mais tarde com seu processo de *impeachment* e renúncia (1992), e a assunção de Itamar Franco ao cargo de presidente do país, no mesmo ano, seguiram-se políticas de Estado de frente liberal que, com Fernando Henrique Cardoso como Ministro da Fazenda, criam o Plano Real, esse assumindo a presidência da República em 1995 e sendo reeleito no pleito de 1998 conduz o país por meio de políticas neoliberais, principalmente no campo da Educação e mais especificamente na área da Educação Profissional, a partir do Decreto nº 2.208/1997, fazendo com que retrocessos, tratados por Dourado (2015) como “agenda minimalista para as políticas públicas”, mergulhassem o país em um processo de privatização e de ações que tinham como bandeira a “modernização e racionalização” (DOURADO, 2015, p. 68), para uma fecunda e alavancada retomada ao desenvolvimento econômico aliado ao processo de globalização do capital demandado como nova ordem econômica mundial.

Opondo-se a essa situação os movimentos sociais e os partidos políticos, visando à retomada da condução do país por governos democrático-populares têm suas lutas estabelecidas na arena política com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva que, a partir do ano de 2003, passa a conduzir o país com o compromisso de retomada do desenvolvimento econômico, de elaboração de políticas sociais mais justas demandando, dessa maneira, a participação de

representações populares por meio, principalmente, dos movimentos sociais junto às agendas políticas do país, buscando dar materialidade ao texto da Constituição Federal de 1988.

É importante ressaltar que o governo do presidente Lula foi um governo de coalização que envolveu diversos partidos políticos com diferentes ideologias, sendo considerado por alguns autores como um presidencialismo de coalizão. Como ressalta Allan Freire da Silva et al

[...] a discussão sobre políticas públicas deve levar em conta o desenho institucional. No caso brasileiro, deve-se considerar o presidencialismo de coalizão – aliança política firmada entre o chefe do poder Executivo com partidos políticos eleitos, para cumprimento de mandato no poder Legislativo – e as negociações entre os poderes Executivo e o Legislativo para produção legal. (SILVA et al, 2017, p. 34).

Diante desse quadro, salientam-se os avanços sociais decorrentes do governo Lula, mas não se pode negar que o mesmo governo não possibilitou a ruptura com o processo “de globalização e suas macropolíticas direcionadas à expansão do capital, sobretudo pelo crescente processo de financeirização e dos ajustes decorrentes desse processo”. (DOURADO, 2015, p. 81).

Nesse cenário de Estado Democrático e de Direito e preocupado com as questões das políticas sociais e de avanços do governo Lula na área da Educação e, mais especificamente no campo da Educação Profissional e da Qualificação de Trabalhadores, entendo estar presente o Programa Rede CERTIFIC, que agregou representantes de diferentes segmentos sociais e, em seu desenho inicial, tinha como proposta a emancipação do trabalhador por meio da certificação e do reconhecimento de seus saberes construídos no e pelo trabalho e sua elevação de escolaridade, sendo uma política pública importante para grande parte dos trabalhadores brasileiros.

Apresento aqui algumas reflexões sobre o conceito de política pública, sobre as dimensões contextuais alcançadas e, também, sobre os aspectos envolvidos entre a formulação de uma política pública e sua efetivação. Para esse propósito, utilizo os estudos desenvolvidos por Celina Souza e Martha Arretche, além dos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe, que realizam

pesquisas na área das políticas públicas educacionais desde a década de 1980, sendo eles os formuladores da Abordagem do Ciclo de Políticas.

Em artigo publicado na Revista Sociologias, Celina Souza (2006) sintetiza o estado da arte na área de política pública. A partir desse trabalho, compreende-se que a política pública, como área de conhecimento e disciplina acadêmica, surge como subcampo da disciplina de Ciência Política, entre as décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, de forma desvinculada das bases teóricas acerca do papel do Estado<sup>28</sup>, focando-se os respectivos estudos diretamente sobre a ação dos governos. Essa perspectiva de surgimento difere do encaminhamento dado à mesma área de estudo na Europa, que desponta vinculada aos trabalhos baseados em teorias acerca do papel do Estado e de sua principal instituição – o Governo –, que, nas palavras de Souza, é “produtor, por excelência, de políticas públicas”. (2006, p. 22).

Os estudos na área de políticas públicas permitem acessar vários conceitos que podem defini-las, tendo como base as abordagens estatistas e multicêntricas<sup>29</sup>. Para Leonardo Secchi (2010), a essência conceitual de políticas públicas é o problema público, ou seja, a existência da intencionalidade de responder a um problema público. Maria das Graças Rua (1997) afirma que uma política pública deve envolver uma decisão política. Já Celina Souza (2006) apresenta a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Nesse sentido, a autora aponta que até mesmo não fazer nada diante de um problema pode ser considerado uma forma de política pública. (SOUZA, 2006, p. 24).

Apesar da diversidade de conceitos e posicionamentos encontrados, noto que é ponto comum entre os autores o fato de que as políticas públicas atingem a vida dos sujeitos em sociedade. Celina Souza (2005) define política pública como sendo

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Em outras

---

<sup>28</sup> A autora enfatiza a diferença entre Governo, como sendo um grupo que ganha uma eleição e fica por tempo determinado no poder, e Estado, como sendo a estrutura, o conjunto de instituições a qual o governo representa; é a nação politicamente organizada.

<sup>29</sup> Para adensamento do conhecimento sobre as abordagens estatistas e multicêntricas, consultar Secchi (2010).

palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (SOUZA, 2002, p. 5).

Dessa maneira, compreende-se que uma política pública é a forma como governos desenvolvem suas ações, com vistas a efetuar as mudanças pensadas na e para a sociedade. Sendo assim, é importante esclarecer como se faz, como se elabora uma política pública e quais são as suas implicações.

Primeiramente, a elaboração de uma política pública requer a existência de atores e demandas. Rua (1997) apresenta a existência de três tipos de demandas: a) novas; b) recorrentes; e c) reprimidas. As demandas novas assumem o caráter do surgimento de novos atores ou de novos problemas. Podemos definir como novos atores os sujeitos que já existiam, mas que não estavam politicamente organizados e que, a partir de sua organização, passam a existir, efetivamente, como atores. As demandas novas são as que realmente não existiam – ou, pelo menos, não havia atores para reivindicá-las –, mas que, ao surgirem, conclamam formas de solução. Exemplificamos como demandas que requerem posições e ações do governo, por meio de políticas públicas, as causas ambientais, as demandas acerca dos direitos de LGBTs e a discussão sobre identidade de gênero.

As demandas recorrentes podem ser entendidas como as que manifestam problemas não resolvidos ou mal resolvidos e que, por esses motivos, sempre retomam os debates reivindicatórios. Já as demandas reprimidas são caracterizadas por um “estado de coisas”. Rua (1997) esclarece o termo “estado de coisas” como sendo as insatisfações e o incômodos de grupos sociais existentes, que não chegam a mobilizar as autoridades governamentais. Ela define “estado de coisas” como sendo

[...] algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão. Quando este estado de coisas passa a preocupar as autoridades e se torna uma prioridade na agenda governamental, então tornou-se um ‘problema político’. (RUA, 1997, p. 5).

As causas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere às questões de reconhecimento de saberes do/no trabalho e certificação profissional, podem ser caracterizadas como demandas reprimidas. Vale observar que somente a partir das mobilizações reivindicatórias de sindicatos de trabalhadores, de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e de GTs de Trabalho e Educação é que houve a inclusão dessa pauta na agenda governamental<sup>30</sup>, possibilitando, assim, a busca e a formulação de alternativas para a demanda.

Compreendida a necessidade de diferentes tipos de demandas para a elaboração de uma política pública, retomo a questão da necessidade de atores para sua elaboração. Entre os atores políticos, podemos dividi-los entre os públicos e a sociedade civil.

Quanto aos atores públicos, que se distinguem pelo exercício de funções públicas e pela mobilização de recursos vinculados a essas funções, estão os políticos ou burocratas. Dentre os atores pertencentes à sociedade civil, estão: a) os empresários – dada sua capacidade de afetar a economia do País, possuem grande influência sobre a formulação de políticas públicas –; b) os trabalhadores – têm poder de influência, a partir da mobilização e da organização reivindicatória, estando geralmente ligados a sindicatos, ONGs, igrejas e partidos políticos, exercendo poder de pressão –; c) agentes internacionais<sup>31</sup> – geralmente são agentes financeiros, como o FMI e o Banco Mundial, que atuam diretamente na economia e, também, na política do País –; e d) mídia e redes sociais – como agentes formadores de opinião, possuem grande capacidade de mobilização de grupos de atores. (RUA, 1997).

A elaboração de alternativas para a resolução de conflitos sociais, por meio de políticas públicas, apresenta, notoriamente, as diferentes posições e interesses dos atores envolvidos. Esse momento é um dos mais importantes do processo decisório, colocando em confronto: as lutas, acarretadas a partir da derrota de um ou mais grupos de atores, em detrimento da vitória de outro(s); os

---

<sup>30</sup> Sobre agenda governamental, consultar Rua (1997).

<sup>31</sup> Os agentes internacionais podem ser, também, “organizações ou governos de países com os quais se mantêm relações de troca importantes e que podem afetar não apenas a economia, mas também a política interna do país. Um exemplo foi a atuação dos EUA em questões como a Lei de Patentes, etc. Outro é a atuação da Anistia Internacional na questão dos desaparecidos políticos. Um outro exemplo encontra-se na atuação de organizações ecológicas em tomo de problemas como a preservação da Amazônia”. (RUA, 1997, p. 4).

jogos, caracterizados pela derrota, sem a possibilidade de eliminação do adversário no processo decisório, o qual pode ser, até mesmo, um futuro aliado; e os debates, caracterizados pelo discurso de convencimento e persuasão, na busca por transformar o adversário em aliado. (SOUZA, 2006; RUA, 1997). Ainda nas palavras de Rua,

Neste jogo, para obter vantagens individuais, coletivas, organizacionais, etc., os atores fazem todas as alianças possíveis, usam de todas as estratégias e recursos. O que move o jogo do poder não é a lógica de um curso de ação, nem as rotinas organizacionais, nem a excelência técnica de cada alternativa, mas o poder efetivo e as habilidades políticas dos proponentes e adversários de uma alternativa para negociar, barganhar até obter uma solução satisfatória para um determinado problema político. (RUA, 1999, p. 11-12).

Contudo, a passagem de demanda para problema político, que conquiste um espaço na agenda governamental com vistas à formulação de política pública, é um passo à frente na busca por soluções para os problemas suscitados nas diferentes áreas da sociedade, por seus diferentes atores. Ao mesmo tempo, o fato de a formulação de uma política pública apresentar, de maneira legal, as intenções e o interesse na solução de problemas demandados não assegura que tal política se reverta em ação, nem mesmo que a demanda originária seja atendida. (SOUZA, 2006).

A passagem da política pública para a ação, para sua colocação em prática, é entendida como implementação da política, foco desta investigação. Na definição de Celina Souza,

A implementação tem se constituído na subárea ou fase da política pública que menos tem recebido atenção, tanto de trabalhos acadêmicos como dos próprios governos. A subárea é de fundamental importância porque, por ser um estágio intermediário entre a formulação e a avaliação de uma dada política pública. Estudos realizados na fase de implementação podem detectar, com antecipação, problemas que podem estar ocorrendo e propor mudanças no desenho e na implementação da política. (SOUZA, 2006, p. 19).

O interesse na compreensão mais alargada acerca das diversas fases e estágios das políticas públicas é grande. Contudo, um adensamento sobre a fase



de implementação foi o meu foco, pois é o aspecto que está diretamente ligado ao meu objeto de estudo.

Algumas vezes, a implementação da política não se encontra em total acordo com o seu desenho original. Isso pode ocorrer, e geralmente ocorre, por diversos e diferentes motivos, dentre eles o fato de os formuladores da política não possuírem as estratégias de efetivação e conhecimento da realidade em que esta será implementada, pois geralmente essas informações estão mais baseadas em expectativas de prática do que propriamente no conhecimento da realidade. (ARRETCHE, 2001).

Souza (2006) entende que nem sempre as dificuldades de implementação das políticas estão no seu desenho, nas questões organizacionais e gerenciais, nem localizadas em apenas um dos atores de sua efetivação. A existência de infinitas variáveis para as dificuldades na prática de uma política pública só pode ser apontada a partir da realização de estudos de caso, dada a complexidade do fato. Ao mesmo tempo, a autora afirma que somente a identificação dessas variáveis pode contribuir para a correção e a superação dos problemas de implementação. Diante disso, saliento que, embora não se trate de um estudo de caso, esta tese tem a intenção de colaborar para o entendimento das características de implantação de uma política pública nacional em um contexto específico, somando-se, assim, aos esforços mais gerais de análise desse processo.

Observando ainda os estudos de Souza (2006), é possível verificar que “o papel da burocracia que implementa a política, ou seja, a burocracia de linha, é crucial”. (2006, p. 19). Na realidade, é ela, a burocracia realizada pelos agentes responsáveis pela implementação, que faz, de fato, a política pública. Souza, sinalizando o papel dos atores implementadores da política pública e a importância da burocracia de linha, afirma que

O principal argumento para se concentrar esforços no melhor entendimento (e treinamento e qualificação) da burocracia de linha é que esses servidores (professores, policiais, médicos, atendentes de serviços públicos etc.) tomam rotineiramente decisões que afetam a vida das pessoas, com elas se relacionam diretamente e têm grande espaço para tomar decisões que muitas vezes contrariam os objetivos da política pública. Nesse sentido, os servidores públicos que prestam diretamente serviços às pessoas estão muito longe do ideal weberiano de impessoalidade

na tomada de decisão e de insulamento burocrático. Na realidade, são esses servidores que detêm a chave para a dimensão efetiva da cidadania [...]. (SOUZA, 2006, p. 19-20).

Desse modo, nem sempre o desenho original da política pública é o mesmo desenvolvido no campo de ação, visto que os agentes implementadores de políticas públicas, a partir de suas próprias referências, de seus próprios entendimentos e de suas formações profissionais, bem como movidos pelas condições objetivas de ação, necessitam formular diferentes (re)desenhos da política pensada originalmente, fora do campo de efetivação. Por isso, os resultados reais das políticas são conhecidos apenas em seu processo de implementação.

A efetuação da política é sempre realizada a partir dos referenciais dos implementadores e, como resultado, pode: aproximar-se do desenho original da política; mostrar-se contrária ao desenho original; ou – o que é menos comum – atender na íntegra ao que a política tenciona. Essa última possibilidade é de mais rara efetividade, em razão da falta de participação dos implementadores na formulação das políticas, além de, muitas vezes, as políticas serem formuladas de maneira verticalizada, pelo fato de os implementadores tenderem preferencialmente às reivindicações de uma fração do grupo de beneficiários da política em detrimento de outros, em virtude das inclinações políticas e ideológicas dos agentes implementadores e de outros fatores que vão redesenhando a política inicialmente formulada. Sobre isso, Arretche afirma que

[...] a metodologia prevista produz no plano local, implicações contrárias às originalmente previstas, dado o fato de que o desenho do programa é formulado em condições de razoável incerteza, com base nos efeitos *esperados* de uma dada estratégia de operação. Mais que isto: a diversidade de contextos de implementação pode fazer com que uma mesma regulamentação produza impactos inteiramente diversos em diferentes unidades da federação. (ARRETICHE, 2001, p. 6).

Baseada nessas afirmações, verifico que a própria implementação do Programa Rede CERTIFIC, de alcance nacional, possuiu diferentes formas e resultados nas metodologias de efetuação pelos IFs de todo o território nacional. Desse modo, o mesmo programa teve resultados, continuidades e (des)continuidades diferenciadas em todo o País, entre implementadores que

passaram pela mesma formação, mas que – com diferentes compreensões construídas a partir de suas experiências, formações e referências, com leituras dos mesmos documentos orientadores –, em suas realidades locais, tiveram resultados diferentes. Contudo, essas constatações não devem e não podem ser compreendidas como problemas, mas sim como “um dado da realidade, que impõe um razoável grau de incerteza quanto à convergência de ações dos implementadores e, por extensão, da perfeita adequação entre formulação original e implementação efetiva”. (ARRETCHE, 2001, p. 4).

A intenção aqui foi compreender o processo de formulação da política pública e conhecer os atores que dela fazem parte. Na seção seguinte apresento a Abordagem do Ciclo de Políticas como caminho para a análise de políticas públicas educacionais.

## **2.2 Abordagem do Ciclo de Políticas: caminho para análise**

A pesquisa sobre políticas públicas, entre elas as políticas educacionais, vem se desenhando como um campo de investigação que busca sua consolidação em nosso País. Os estudos de Ball e Mainardes (2011) atentam para um crescente número de “pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais” (2011, p. 11), sendo necessário o suporte dessas investigações pelo desenvolvimento de referenciais analíticos que se apresentem mais consistentes e que, na mesma direção, ampliem o diálogo com as literaturas internacionais da área, considerando que essas já possuem perspectivas teórico-metodológicas mais consolidadas.

Tendo como foco desta investigação a análise do processo de implementação de uma política pública, encontrei na Abordagem do Ciclo de Políticas, elaborada por Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006), o referencial teórico-metodológico adequado.

A Abordagem do Ciclo de Políticas tem sido utilizada como um dos principais referenciais teórico-metodológicos para os estudos de políticas educacionais, possibilitando uma análise crítica desde a formulação até a fase de implementação de programas e políticas públicas educacionais, considerando

a trajetória da política a partir de uma perspectiva dinâmica, não estática. (MAINARDES, 2006).

A Abordagem do Ciclo de Políticas é um método de análise de políticas educacionais que teve sua formulação em 1992, por Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2015). Inicialmente, os pesquisadores buscaram a caracterização do processo político por meio de um ciclo contínuo que se constituía de três arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Contudo, essa formulação foi abandonada pelos autores ao perceberem que a linguagem utilizada por eles remetia a uma interpretação de rigidez, não traduzindo sua real intenção que consistia em mostrar que o processo político é influenciado por diferentes intenções e disputas de interesses.

Dessa maneira, ainda no ano de 1992 (MAINARDES, 2015), com a publicação do livro *Reforming education and changing schools*, os pesquisadores apresentam uma versão do ciclo de políticas, apontando como um ciclo contínuo e constituído por três contextos principais: a) o contexto da influência; b) o contexto da produção do texto; e c) o contexto da prática. Esses contextos não são estanques, não são lineares, não são sequenciais e estão inter-relacionados sempre em meio a disputas, arenas e grupos com interesses diferenciados (MAINARDES, 2015).

O primeiro contexto designado pelos pesquisadores, o da influência, é caracterizado pela iniciação e pela construção das políticas por meio de discursos que sofrem interferências e influências de atores com diferentes ideologias, buscando ganhar base para a política. Esse cenário estaria relacionado à criação de demandas a partir dos interesses de diversos grupos de atores. “Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Em relação ao segundo contexto, o da produção de textos, esse caracteriza-se pela apresentação da legislação, visando a atender às demandas de conflitos em busca de soluções. Esse contexto efetiva a política, mas não se pode dizer que ele seja a política, por isso, não se pode assegurar que a lei garanta seu estabelecimento, nem mesmo que seu texto seja compreendido em seus significados e objetivos originais, podendo ser complementado por textos outros que traduzam a ideia oficial.

O terceiro contexto definido pela abordagem, é o da prática, interligado aos dois contextos anteriores. Ele é constituído pelas respostas aos escritos legais. É nesse cenário que acontece a implementação da política e que, as matérias originais sofrem interpretações e recriações de seus implementadores e que produzirão consequências, as quais, por sua vez, poderão diferenciar-se do texto original da política. Sobre isso, utilizando as palavras de Ball e Bowe (1992),

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. [...] Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. [...]. (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Assim, sendo esses profissionais implementadores pertencentes à diferentes classes e segmentos sociais, no desenvolvimento da atividade de transformarem as políticas em ações concretas, eles, passam a interpretá-las de acordo com suas referências e, como afirma Elba Barreto (2008) - ao tratar sobre a análise de políticas públicas -, não raramente essas referências contam com interesses conflitantes, “de grupos ou classes, das culturas institucionais em que estão inseridos, de cunho pessoal, de sorte que os sentidos imputados às políticas são construídos e reconstruídos um sem número de vezes no decorrer das ações.” (BARRETO, 2008, p. 503). A referida autora, aponta também que, para além de serem consideradas as referências dos profissionais implementadores, há que se levar em conta as relações que são estabelecidas durante a implementação com o público-alvo da política. Sobre isso, ela afirma que, “assim como os profissionais de ensino, esses sujeitos são atores sociais que têm suas próprias referências, predileções e estratégias, e agem de acordo com elas.” (BARRETO, 2008, p. 503). Da mesma forma que os profissionais implementadores não são passivos à política, os sujeitos que, a princípio, serão por ela beneficiados, também não o são.

Por isso, há de se considerar o contexto da prática, também como um contexto em que diferentes interesses estão em disputa, reconhecendo-se,



dessa forma, o que é afirmado por Ball e Bowe sobre a característica de não linearidade dos três contextos da abordagem e de sua inter-relação, onde se pode compreender que, “[...] cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2015, p. 3).

Assim, esse aspecto da Abordagem do Ciclo de Políticas vai ao encontro daquilo que foi apresentado anteriormente por Souza (2006) e Arretche (2001), ou seja, a política pública não se faz somente com os textos legais, mas se faz na prática, na ação de sua implementação, estando sujeita a novos desenhos e arranjos motivados por interpretações, interesses e disputas que surgem, também, no contexto da prática, que dão aos referidos escritos legais múltiplas interpretações.

Os estudos realizados por Mainardes (2006; 2015), apresentam dois novos contextos que são incluídos ao ciclo de políticas por Ball, no ano de 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*. São eles: d) o contexto dos resultados (efeitos) e, d) o contexto da estratégia política.

O quarto contexto apresentado pelos pesquisadores apresenta a preocupação com questões relacionadas à justiça, à igualdade e à liberdade individual. Assim, considera que a política não tem apenas resultados, mas sim efeitos. “Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. (MAINARDES, 2006, p. 54).

O quinto e último contexto, da estratégia política, pode ser entendido como a recriação de políticas a partir da análise de seus resultados. Nas palavras de Mainardes (2006, p. 54), corresponde “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

Mainardes (2006), a partir da leitura de Ball, assinala, ainda, que esses dois contextos devem ser incorporados aos três primeiros que originaram o ciclo de políticas, e devem continuar sendo vistos em suas inter-relações.

É a partir das compreensões sobre o referencial da Abordagem do Ciclo da Políticas que analiso o contexto da prática do Programa Rede CERTIFIC no *campus* Parintins, considerando esse é um processo que, mesmo em um *lócus* específico, constitui-se como desafio, sendo necessário o entendimento de que

fatores fundantes da própria política influenciam o desenho de sua efetivação e, por consequência, o seu próprio conteúdo.

Na seção seguinte apresento um histórico das políticas voltadas à educação profissional nos últimos anos, estando entre elas a Rede CERTIFIC, por mim analisada.

Dessa maneira, ainda no ano de 1992 (MAINARDES, 2015), com a publicação do livro *Reforming education and changing schools*, os pesquisadores apresentam uma versão do ciclo de políticas, apontando como um ciclo contínuo e constituído por três contextos principais: a) o contexto da influência; b) o contexto da produção do texto; e c) o contexto da prática. Esses contextos não são estanques, não são lineares, não são sequenciais e estão inter-relacionados sempre em meio a disputas, arenas e grupos com interesses diferenciados (MAINARDES, 2015).

O primeiro contexto designado pelos pesquisadores, o da influência, é caracterizado pela iniciação e pela construção das políticas por meio de discursos que sofrem interferências e influências de atores com diferentes ideologias, buscando ganhar base para a política. Esse cenário estaria relacionado à criação de demandas a partir dos interesses de diversos grupos de atores. “Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Em relação ao segundo contexto, o da produção de textos, esse caracteriza-se pela apresentação da legislação, visando a atender às demandas de conflitos em busca de soluções. Esse contexto efetiva a política, mas não se pode dizer que ele seja a política, por isso, não se pode assegurar que a lei garanta seu estabelecimento, nem mesmo que seu texto seja compreendido em seus significados e objetivos originais, podendo ser complementado por textos outros que traduzam a ideia oficial.

O terceiro contexto definido pela abordagem, é o da prática, interligado aos dois contextos anteriores. Ele é constituído pelas respostas aos escritos legais. É nesse cenário que acontece a implementação da política e que, as matérias originais sofrem interpretações e recriações de seus implementadores e que produzirão consequências, as quais, por sua vez, poderão diferenciar-se do texto original da política. Sobre isso, utilizando as palavras de Ball e Bowe (1992),

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. [...] Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. [...]. (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

Assim, sendo esses profissionais implementadores pertencentes à diferentes classes e segmentos sociais, no desenvolvimento da atividade de transformarem as políticas em ações concretas, eles, passam a interpretá-las de acordo com suas referências e, como afirma Elba Barreto (2008) - ao tratar sobre a análise de políticas públicas -, não raramente essas referências contam com interesses conflitantes, “de grupos ou classes, das culturas institucionais em que estão inseridos, de cunho pessoal, de sorte que os sentidos imputados às políticas são construídos e reconstruídos um sem número de vezes no decorrer das ações.” (BARRETO, 2008, p. 503). A referida autora, aponta também que, para além de serem consideradas as referências dos profissionais implementadores, há que se levar em conta as relações que são estabelecidas durante a implementação com o público-alvo da política. Sobre isso, ela afirma que, “assim como os profissionais de ensino, esses sujeitos são atores sociais que têm suas próprias referências, predileções e estratégias, e agem de acordo com elas.” (BARRETO, 2008, p. 503). Da mesma forma que os profissionais implementadores não são passivos à política, os sujeitos que, a princípio, serão por ela beneficiados, também não o são.

Por isso, há de se considerar o contexto da prática, também como um contexto em que diferentes interesses estão em disputa, reconhecendo-se, dessa forma, o que é afirmado por Ball e Bowe sobre a característica de não linearidade dos três contextos da abordagem e de sua inter-relação, onde se pode compreender que, “[...] cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. (BOWE et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2015, p. 3).

Assim, esse aspecto da Abordagem do Ciclo de Políticas vai ao encontro daquilo que foi apresentado anteriormente por Souza (2006) e Arretche (2001), ou seja, a política pública não se faz somente com os textos legais, mas se faz

na prática, na ação de sua implementação, estando sujeita a novos desenhos e arranjos motivados por interpretações, interesses e disputas que surgem, também, no contexto da prática, que dão aos referidos escritos legais múltiplas interpretações.

Os estudos realizados por Mainardes (2006; 2015), apresentam dois novos contextos que são incluídos ao ciclo de políticas por Ball, no ano de 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*. São eles: d) o contexto dos resultados (efeitos) e, d) o contexto da estratégia política.

O quarto contexto apresentado pelos pesquisadores apresenta a preocupação com questões relacionadas à justiça, à igualdade e à liberdade individual. Assim, considera que a política não tem apenas resultados, mas sim efeitos. “Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. (MAINARDES, 2006, p. 54).

O quinto e último contexto, da estratégia política, pode ser entendido como a recriação de políticas a partir da análise de seus resultados. Nas palavras de Mainardes (2006, p. 54), corresponde “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”.

Mainardes (2006), a partir da leitura de Ball, assinala, ainda, que esses dois contextos devem ser incorporados aos três primeiros que originaram o ciclo de políticas, e devem continuar sendo vistos em suas inter-relações.

É a partir das compreensões sobre o referencial da Abordagem do Ciclo da Políticas que analiso o contexto da prática do Programa Rede CERTIFIC no *campus* Parintins, considerando esse é um processo que, mesmo em um *lócus* específico, constitui-se como desafio, sendo necessário o entendimento de que fatores fundantes da própria política influenciam o desenho de sua efetivação e, por consequência, o seu próprio conteúdo.

Na seção seguinte apresento um histórico das políticas voltadas à educação profissional nos últimos anos, estando entre elas a Rede CERTIFIC, por mim analisada.

### 2.3 Políticas de Certificação Profissional no Brasil

A necessidade de uma política pública eficiente sobre o reconhecimento e a certificação de saberes de trabalhadores(as) é uma demanda ainda não atendida, que tem sido pautada há pelo menos 20 anos, principalmente a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, quando, em seu Artigo 41, abre a possibilidade legal de promoção e viabilização do reconhecimento e da certificação dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Esse artigo dispõe que: “O *conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos*”. (LDBEN, nº 9.394/96, Art. 41). Desde então, muito se tem discutido, em diferentes governos, sobre a viabilização de políticas que atendam a essas reivindicações. Sua efetivação, contudo, ainda não apresentou os resultados necessários.

As primeiras iniciativas para um processo de certificação de saberes de trabalhadores no Brasil tiveram início na década de 1970, quando foi implantado o Projeto 128, do Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR – OIT), desenvolvido em parceria com o Ministério do Trabalho brasileiro. O projeto objetivava aferir e certificar as qualificações adquiridas por trabalhadores(as), por meio de cursos de formação, pela experiência de trabalho ou em ambos os casos.

O debate brasileiro sobre a certificação de saberes profissionais tomou maior dimensão a partir da década de 1990, por meio das exigências do mercado em relação aos selos de qualidade (ISO 9000) e ao selo ambiental (ISO 14000). Assim, essa certificação e o reconhecimento de trabalhadores passaram a vincular-se à certificação de produtos e processos de trabalho, sendo, inclusive, seu órgão certificador o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – INMETRO. (CUNHA; LIMA, 2014). Tais políticas de certificação foram desenvolvidas de forma desvinculada, tanto das políticas de Educação Profissional e de Certificação Profissional quanto de um sistema formal de educação, e tinham como objetivo a certificação de competências<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> A noção de competência aqui utilizada se alicerça no conceito desenvolvido por Acácia Kuenzer (2003) e apresentado na Introdução desse trabalho.



Assim, voltavam-se apenas à certificação profissional, sem buscar um alcance maior da situação social dos trabalhadores que recorriam a esse processo; ou seja, a certificação de competências buscava muito mais um conhecimento de ocupação de cargo do que se relacionava propriamente à certificação de escolaridade do(a) trabalhador(a). (CUNHA; LIMA, 2014, p. 4).

Os estudos de Daisy Cunha e Natália Lima mostram que, entre os anos de 1997 e 2001, foi desenvolvido o projeto CERT/DIV-SEFOR/MTE-OIT sobre Certificação Ocupacional. Durante esses anos,

[...] o projeto realizou seminários e reuniões com responsáveis por experiências de certificação, sindicalistas, gestores do Sistema S, especialistas e consultores nacionais e internacionais, sem conseguir – no entanto – interferir na nomenclatura e na possível certificação do Plano Nacional de Formação e Desenvolvimento Profissional – PLANFOR<sup>33</sup>. (CUNHA; LIMA, 2014, p. 5).

Foi efetivamente a partir de 1996, com a promulgação da LDBEN nº 9.396/96, que o Ministério da Educação iniciou suas ações com vistas à criação de um sistema de reconhecimento de saberes e certificação profissional de trabalhadores. O texto da LDBEN possibilitou o reconhecimento e a certificação não apenas por meio de seu Art. 41, já citado, mas também em seu artigo primeiro, quando aponta um conceito ampliado de educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDBEN, 1996, Art. 1º).

Esse texto regulatório possibilitou a elaboração e a implementação de políticas públicas de educação voltadas ao reconhecimento de saberes construídos no trabalho, bem como a certificação profissional de milhões de trabalhadores(as) brasileiros(as).

Uma das primeiras ações em relação à certificação profissional foi instituída pelo Decreto nº 2.208, de 1997, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. Esse decreto alterou o ensino médio de nível técnico,

---

<sup>33</sup> O Planfor foi instituído em 1995 e implementado a partir de 1996, nos termos da Resolução 126/96 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT).

instituindo um sistema de educação profissional com três níveis: básico, técnico e tecnológico. O decreto estabelecia, ainda, a cisão entre o ensino médio e o ensino técnico, antes desenvolvido de forma integrada. Assim, era facultado ao estudante cursar o ensino técnico concomitantemente ao ensino médio, ou depois dele – ou, até mesmo, de forma independente. A forma integrada de ensino, conforme os cursos vinham sendo desenvolvidos, foi permitida apenas às escolas agrotécnicas.

O referido decreto autorizava a criação de módulos de ensino com caráter de terminalidade, ou seja, em que o estudante poderia receber uma certificação profissional ao final de cada módulo cursado. As análises de Carmem Vidigal Moraes e Sebastião Lopes Neto (2005, p. 4) sobre essa temática afirmam que

A desvinculação entre o ensino médio e o ensino técnico, ou seja, entre a formação geral e a formação profissional, foi apresentada, pelo governo da época, como avanço democrático, pois permitiria a 'qualificação e a reprofissionalização dos trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia' (Decreto n. 2.208, artigo 3º), e a experiência profissional e/ou conhecimentos poderiam ser '[...] objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos' (PORTARIA nº. 646/97).

Contudo, a trajetória das tentativas de implementação de um sistema efetivo de reconhecimento de saberes e certificação profissional pelo governo Fernando Henrique Cardoso acabou por não atingir o propósito demandado, pois as medidas desenvolvidas indicavam uma política que atendia apenas ao empresariado, quando

[...] propõe separar, e não apenas distinguir, a certificação escolar (de conhecimentos) da certificação profissional, entendida como certificação da pessoa (desempenho), e é omissa com relação à certificação de conhecimentos para fins de continuidade de estudos. (MORAES; NETO, 2005, p. 1.441).

Em 1999, por meio do Parecer CNE/CEB, nº 16/99, buscou-se estabelecer, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico, uma definição acerca de onde ocorreria o reconhecimento e a certificação de saberes:

Em Escolas Técnicas, instituições especializadas em Educação Profissional, ONGs, entidades sindicais e empresas, os conhecimentos adquiridos no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional, a qual compete a Avaliação, o Reconhecimento e a Certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (Artigo 41). A responsabilidade, nesse caso, é da escola que avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures, considerando-o equivalente aos componentes curriculares do curso por ela oferecido, respeitadas as diretrizes e as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, CNE/CEB, 1999).

Ainda sobre os aspectos legais desse processo, encontra-se, no Parecer CNE/CEB nº 40/2004, a normalização e a ratificação à execução de Avaliação, Reconhecimento e Certificação de estudos previstos no Art. 41 da LDBEN, com teor já mencionado, por diferentes instituições educacionais – entre elas, as instituições que oferecem cursos técnicos de nível médio:

[...] as instituições de ensino que oferecem cursos técnicos de nível médio podem avaliar, reconhecer e certificar competências profissionais anteriormente desenvolvidas, quer em outros cursos ou programas de treinamento e desenvolvimento de pessoal, quer no próprio trabalho, tomando-se como referência o perfil profissional de conclusão do curso em questão. (BRASIL, CNE/CEB, 2004).

Contudo, foi com a Lei nº 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação, em seu Art. 2º, que ficou determinado aos IFs seu papel de instituições acreditadoras para fins de certificação de competência profissional: “[...] no âmbito de sua atuação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”. (BRASIL, 2008).

Durante os anos de 2003 a 2010, verificam-se alguns movimentos e ações do Governo para o atendimento às necessidades da Educação Profissional, sendo citada como a mais emblemática o Decreto 5.154/2004 que, ao revogar o Decreto 2.208/1997, retoma a oferta do ensino médio integrado ao ensino profissional.

Outra importante ação desse período, tendo principalmente sua relação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade

de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2005; e a criação, em 2009, da Rede CERTIFIC, que se apoiou nos pareceres citados e levou em consideração:

[...] a demanda de trabalhadores que necessitam validar os saberes adquiridos em sua trajetória de vida e de trabalho, assim como na necessidade de organizar e orientar a oferta de programas de Certificação Profissional e cursos de Formação Inicial e Continuada, nos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica, que se definiu uma política pública de Qualificação Profissional aliada à elevação de escolaridade: a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – a Rede CERTIFIC. (BRASIL, 2010, p.10).

Esta última política pública apontava para novos rumos em relação ao processo de reconhecimento e certificação de saberes já instituídos no País, por mostrar preocupação: a) com o acesso ao mundo do trabalho; b) com a elevação de escolaridade; e c) com o prosseguimento nos estudos pelo(a) trabalhador(a).

A Rede CERTIFIC tinha como proposta diferenciar-se em vários aspectos das propostas anteriormente desenvolvidas. Contudo, cito aqui as diferenças que acredito serem cruciais, quais sejam: (a) a perspectiva inclusiva e social da política; (b) e sua forma de desenvolvimento, que prevê a prática de uma gestão cooperada, atribuindo a execução do Programa aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tidos como instituições de excelência na atuação em Educação Profissional.

Partindo desse referencial, a Rede CERTIFIC, por meio de seu Programa, define o reconhecimento e a certificação de saberes por um novo ângulo, ou seja, propõe-se a diferenciar-se de uma lógica mercantil, por meio da construção de um novo sujeito social que tenha a possibilidade de inclusão no mundo do trabalho, através do reconhecimento de seus saberes construídos durante o desenvolvimento de seu ofício.

No próximo capítulo apresento o contexto da prática do Programa CERTIFIC por meio da análise das narrativas de seus implementadores.

### 3 EXPERIÊNCIA CERTIFIC: ANÁLISE DAS NARRATIVAS SOBRE O CONTEXTO DA PRÁTICA

Este capítulo, como mencionado na introdução, tem o objetivo de analisar o processo de implementação do Programa Rede CERTIFIC, no IFAM – *Campus* Parintins. Para tal, busquei responder às seguintes questões: a) de que maneira foi realizada, pelos implementadores do Programa, a apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos que embasaram o CERTIFIC?; b) quais as possíveis relações existentes entre o texto da política e o contexto de implementação do CERTIFIC, no *Campus* Parintins?; e c) quais as prováveis contradições, os prováveis conflitos e tensões encontrados no processo de implementação do Programa no *campus*?

Para tanto, analisei os dados produzidos durante o estudo. Esses dados são delimitados a partir de três bases empíricas: a) fontes documentais **oficiais**; b) transcrição das narrativas dos(as) pescadores(as) da Comunidade do Remanso, que pertencem ao acervo do *campus* Parintins; e c) narrativas produzidas por meio das entrevistas compreensivas com servidores que compunham a equipe multidisciplinar do Programa em diferentes momentos, bem como servidores que pertencem à Reitoria do IFAM e que construíram uma relação com o Programa.

As fontes documentais selecionadas para análise foram separadas em três grupos: a) documentos oficiais macrossistêmicos – os documentos assim definidos abarcam todos aqueles que foram produzidos pela SETE/MEC, pelo MTE e pela Reitoria e Pró-Reitorias do IFAM –; b) documentos oficiais microssistêmicos – defini como microssistêmicos os documentos produzidos no próprio *campus*, ao longo do desenvolvimento do Programa CERTIFIC (CPA); c) transcrições de narrativas dos pescadores/as da Comunidade do Remanso, produzidas no ano de 2012 por meio de entrevistas realizadas pelos servidores implementadores do Programa.

Quadro 4 – Documentos selecionados para análise

<b>DOCUMENTOS MACROSSISTÊMICOS</b>	Documento de Orientação para Implementação da Rede CERTIFIC (DOI), editais de seleção, chamada pública, portaria.
------------------------------------	---

<b>DOCUMENTOS MICROSSISTÊMICOS</b>	Relatórios, avaliações, programações de formações e projeto pedagógico
<b>TRANSCRIÇÕES DE NARRATIVAS</b>	20 entrevistas realizadas com pescadores/as da Comunidade do Remanso no ano de 2012.

Fonte: Elaboração da autora.

Os documentos constantes no quadro acima foram selecionados em razão de possibilitarem o conhecimento do que era descrito nos textos da política de certificação em estudo, bem como o conhecimento daquilo que era exigido pelos ministérios responsáveis pela elaboração da referida política. Além disso, tais registros demonstram como o texto oficial e as exigências dos órgãos oficiais estavam sendo postos em prática, por meio do processo de implementação no *campus*. Todos esses documentos receberam tratamento de análise qualitativa, a partir daquilo que indicavam em seu conteúdo. A análise qualitativa, como compreendida nesta investigação, é aquela em que o(a) pesquisador(a) interpreta e/ou dá sentido às significações produzidas pelas fontes empíricas, buscando, assim, compreender o objeto investigado.

Essa perspectiva não pretende propor conclusões passíveis de generalização; ao contrário, acredita-se que a importância dessa abordagem esteja justamente no sentido de que ela permite ajustar o foco para compreender os desafios, avanços e limites, em âmbito local, dos efeitos de macropolíticas. Dessa maneira, os referidos documentos foram analisados com vistas à compreensão da dinâmica do processo de implementação do CERTIFIC no CPA buscando aproximações e distanciamentos entre o pensado e o efetivado no contexto da prática.

O material proveniente das narrativas transcritas foi organizado pela equipe multidisciplinar do CERTIFIC e produzido por meio das entrevistas livres, realizadas no ano de 2012 com um universo de 41 pescadores/as da Comunidade do Remanso, na condição de participantes do Programa. As entrevistas faziam parte de uma das etapas do processo de reconhecimento de



saberes, como mencionado no capítulo 1<sup>34</sup>. Todas as transcrições utilizadas fazem parte do acervo do Programa Rede CERTIFIC, alocado na Coordenação de Extensão, no *Campus* Parintins.

Do universo das 41 transcrições produzidas no ano de 2012, foram selecionadas para esta análise 20 delas. A seleção da amostra das entrevistas transcritas obedeceu aos seguintes critérios: a) o mínimo de um terço das transcrições analisadas deveria ser, obrigatoriamente, de pescadoras; b) deveriam ser selecionadas transcrições de pescadores(as) com idades que variassem entre 20 e 60 anos; e c) deveriam ser selecionadas transcrições de pescadores(as) que tivessem, no mínimo, oito anos de exercício na pesca artesanal. Esses critérios buscaram abranger a representação mais aproximada possível da realidade dos(as) trabalhadores(as) envolvidos na pesca artesanal naquela localidade.

As transcrições das entrevistas com os(as) pescadores(as) foram importantes para compreender como ocorreu o processo de reconhecimento de saberes do CERTIFIC pela equipe multidisciplinar. Essa etapa de reconhecimento de saberes será detalhada na seção 3.3 deste capítulo, ao tratar da organização pedagógica do trabalho. A escolha pela análise desse material deu-se em razão de essas narrativas indicarem como esses(as) trabalhadores(as) se constroem como profissionais da pesca, por meio de suas experiências no/do trabalho. Assim, ao selecionar tais transcrições para análise, meu objetivo foi destacar o potencial formativo da atividade de trabalho na construção desses profissionais e mostrar quão necessária é a maior oferta de programas de reconhecimento e certificação de trabalhadores pelas instituições de educação profissional.

As narrativas produzidas com os servidores do IFAM realizaram-se por meio de entrevistas compreensivas, no período entre outubro e dezembro de 2017. Como mencionado na introdução, as entrevistas ocorreram de duas maneiras: a) de forma presencial; e b) por meio de ferramentas de comunicação instantânea, dentre elas Skype e WhatsApp. De um total de 10 entrevistas, cinco realizaram-se de forma presencial, na cidade de Manaus, e foram gravadas em

---

<sup>34</sup> Essas entrevistas foram gravadas em vídeo e em áudio e transcritas, ainda no ano de 2012, por duas alunas do curso Técnico Subsequente de Recursos Pesqueiros do *Campus* Parintins que, na época, desenvolviam o trabalho de estagiárias do Programa em questão.

áudio e vídeo. Quanto às outras cinco entrevistas, realizei quatro delas por meio da ferramenta Skype (duas dessas entrevistas foram gravadas em vídeo), e a outra foi feita por meio de WhatsApp (com imagem, gravada em vídeo). O uso de ferramentas de comunicação instantânea deu-se em razão de os entrevistados não terem disponibilidade de datas e horários, ou por estarem em outras cidades que não Manaus no período determinado para a produção dos dados no campo empírico.

Quadro 5 – Realização de entrevistas compreensivas

Entrevistas realizadas de forma presencial	5
Entrevistas realizadas por meio de ferramentas de comunicação instantânea	5

Fonte: Elaboração da autora.

As dez entrevistas realizadas entre os servidores do IFAM foram divididas em dois grupos: G1 e G2. A opção por esses grupos deu-se em razão de esses servidores terem vivenciado a experiência da implementação do Programa CERTIFIC de dois lugares distintos: os sete entrevistados do G1 estavam diretamente ligados à implementação, no *Campus* Parintins. São eles: a) quatro professores (dois com formação em Letras, um engenheiro florestal, professor do curso Técnico de Meio Ambiente, e um engenheiro de pesca, professor dos cursos Técnicos de Recursos Pesqueiros e Agropecuária); b) três técnicos administrativos em educação (TAEs) – um Técnico em Assuntos Educacionais, formado em Letras, um psicólogo e um engenheiro de pesca, que, na época, trabalhava junto ao Departamento de Administração e Planejamento (DAP) do *campus*. Em diferentes momentos, todos esses servidores trabalharam na implementação do Programa, entre os anos de 2010 e 2014, e conseguem indicar caminhos de compreensão sobre a maneira como ocorreu essa implementação, a partir de uma perspectiva microssistêmica<sup>35</sup>. Ressalto que um desses professores, à época, estava à frente da gestão local do *Campus* Parintins.

Os três entrevistados pertencentes ao G2 foram dois professores gestores (um com formação em Engenharia Civil e um com formação em Biologia) e um TAE (com formação em Pedagogia), que, atualmente, estão à frente da gestão do IFAM em nível macrossistêmico. Desse lugar, estabelecem suas construções e percepções sobre o Programa em estudo, bem como sobre seu desenvolvimento no âmbito do CPA e do IFAM como um todo.

<sup>35</sup> As perspectivas micro e macrossistêmicas aludidas nesta parte do texto possuem o mesmo princípio considerado para a classificação dos documentos selecionados para análise já mencionados neste capítulo.

Com a intenção de manter o anonimato dos participantes e seguindo as recomendações do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Unisinos<sup>36</sup>, os nomes dos(as) entrevistados(as) não foram informados neste estudo. Para a identificação dos(as) entrevistados(as), foi utilizada a letra E, indicativa de entrevistado(a), seguida pelo numeral de 1 a 10, – quantidade de entrevistados(as) –, seguido da indicação de seu tempo em exercício dentro do IFAM e da designação G1 ou G2, para a identificação de qual grupo ao qual ele(a) pertencia.

Quadro 6 – Identificação dos(as) entrevistados(as)

ENTREVISTADO	IDENTIFICAÇÃO
1	E1, 8 anos, G1
2	E2, 28 anos, G2
3	E3, 23 anos, G2
4	E4, 23 anos, G2
5	E5, 8 anos, G1
6	E6, 8 anos, G1
7	E7, 8 anos, G1
8	E8, 8 anos, G1
9	E9, 8 anos, G1
10	E10, 22 anos, G1

Fonte: Elaboração da autora.

Com a leitura do quadro acima, é possível notar que, dos(as) sete entrevistados(as) do G1, que trabalharam diretamente na implementação do Programa no CPA, seis possuem o mesmo tempo de exercício no IFAM, ou seja, oito anos. São, portanto, servidores novos, que entraram na instituição por meio do concurso realizado no ano de 2010, quando ocorreu a Expansão II da Rede Federal, já mencionada no capítulo 1 desta tese. Esse pouco tempo de exercício na Rede Federal de Educação, juntamente com a participação imediata no Programa CERTIFIC, como veremos mais à frente, é um dos fatores a serem considerados na análise e na compreensão do processo de implementação do Programa no *campus*.

<sup>36</sup> O projeto de Tese foi aprovado pelo Comitê de Ética da Unisinos em outubro de 2017, sob o Parecer de nº 1.816.873 (Anexo 2).

Cabe lembrar aqui que sou também servidora do IFAM, tendo ingressado na instituição pelo concurso realizado em 2010. Tal fato demandou um contínuo exercício de desnaturalização e de estranhamento do cotidiano, para permitir a formulação de questões e de interpretações que orientaram as reflexões sobre esse campo empírico.

Propor questões que instigaram as narrativas construídas por esses sujeitos pautou-se na compreensão de que essas memórias podem “fazer dizer” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012) sobre as diversas nuances que existiram durante o processo de implementação do programa CERTIFIC. O trabalho realizado a partir das entrevistas com os servidores do IFAM e das narrativas transcritas dos(as) pescadores(as), construídas a partir de suas memórias, foi desafiador. Não sendo, em nenhum momento, meu objetivo empreender um trabalho de historiografia, mas fazendo uso dos estudos sobre memória, muito utilizados na área da História, pude perceber o quanto essa faculdade é complexa.

As autoras Luciane Grazziotin e Dóris Almeida (2012) discutem o sentido que tem a recordação, analisando o ato de recordar e o papel da linguagem no processo de pensar sobre o tempo. Afirmam que “A linguagem transfere para a memória, a memória para a linguagem e ambas, para a espera”. (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 24). Entendo, dessa maneira, o quanto memória e narrativa são influenciadas uma pela outra no ato de contar o passado em um tempo presente. Ainda segundo as autoras,

[...] pensamos que a narrativa é a possibilidade de reter o tempo. O tempo pode ser contínuo em certo sentido, mas é com a memória de um grupo que ele se desloca, se move, instaurando certas permanências, que, por sua vez, possibilitam a construção de um História. (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 24-25).

Verifiquei o quanto pode ser difícil para alguns dos entrevistados falar sobre um tempo que já passou. Além disso, narrar essa rememoração pode ser dolorosa e emotiva, a partir daquilo que é vivenciado no tempo presente. Tal constatação aproxima-se da afirmação de Halbwachs (2004) sobre o fato de nossas memórias serem construídas a partir daquilo que é vivenciado no tempo presente, de acordo com nossa relação com os fatos no tempo atual. Nas palavras do autor, “[...] a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do

passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada”. (HALBWACHS, 2004, p. 76).

Talvez por isso, lembranças mais adensadas, ou “desmemórias” recorrentes, estejam possivelmente ligadas àquilo que é vivenciado em nosso tempo presente. Como afirma Ramon Barroncas, “Escolhemos muito do que queremos lembrar e muito do que queremos esquecer”. (2012, p. 136). Assim, percebi, durante as entrevistas com os(as) servidores(as) do IFAM, que, ao mesmo tempo em que alguns(as) entrevistados(as) pareciam ter um excesso de memória, outros(as) pareciam ter tido um quase que completo esquecimento daquilo que foi vivenciado durante o Programa CERTIFIC. Menciono esse fato como algo a ser considerado em minha produção de dados. Nesse sentido, a conjuntura política atual vivenciada por alguns servidores dentro do Instituto pareceu influenciar na construção de suas narrativas, ocasionando uma seletividade muito grande das memórias, exigindo de mim um ir e vir nos questionamentos – exercício que, mesmo frente a essa recorrência, em algumas ocasiões foi inútil. Contudo, classifiquei esses fatos e ocorrências como limitadores, mas não como prejudiciais à proposta desta investigação.

Nesse contexto, vale ressaltar a dificuldade do trabalho com narrativas construídas a partir de uma rememoração e o quanto

A história [...] constitui-se de lembrança e de amnésia. Por que devemos preservar uma memória em detrimento da outra? Voltamos ao jogo de subjetividades, escolhas e necessidades que existem por trás da construção da memória. As memórias não são somente recebidas, mas também são buscadas e selecionadas. Falar de uma simples imposição do passado seria negar o caráter criativo, subjetivo e imaginativo da memória e do esquecimento. As memórias são constantemente construídas e desconstruídas, renunciadas e ressuscitadas. (BARRONCAS, 2012, p. 126-127).

Durante a leitura e a análise dessas entrevistas, pude compreender o quanto as relações administrativas e as ingerências exercidas por algumas gestões possuem consequências na seletividade das lembranças, determinando o que lembrar ou não lembrar, e o quanto esse processo de rememoração possui significados diferenciados para cada pessoa entrevistada.

Após a realização das transcrições das entrevistas, seguida da escuta e da leitura sensíveis ao que foi produzido, o material recebeu o mesmo

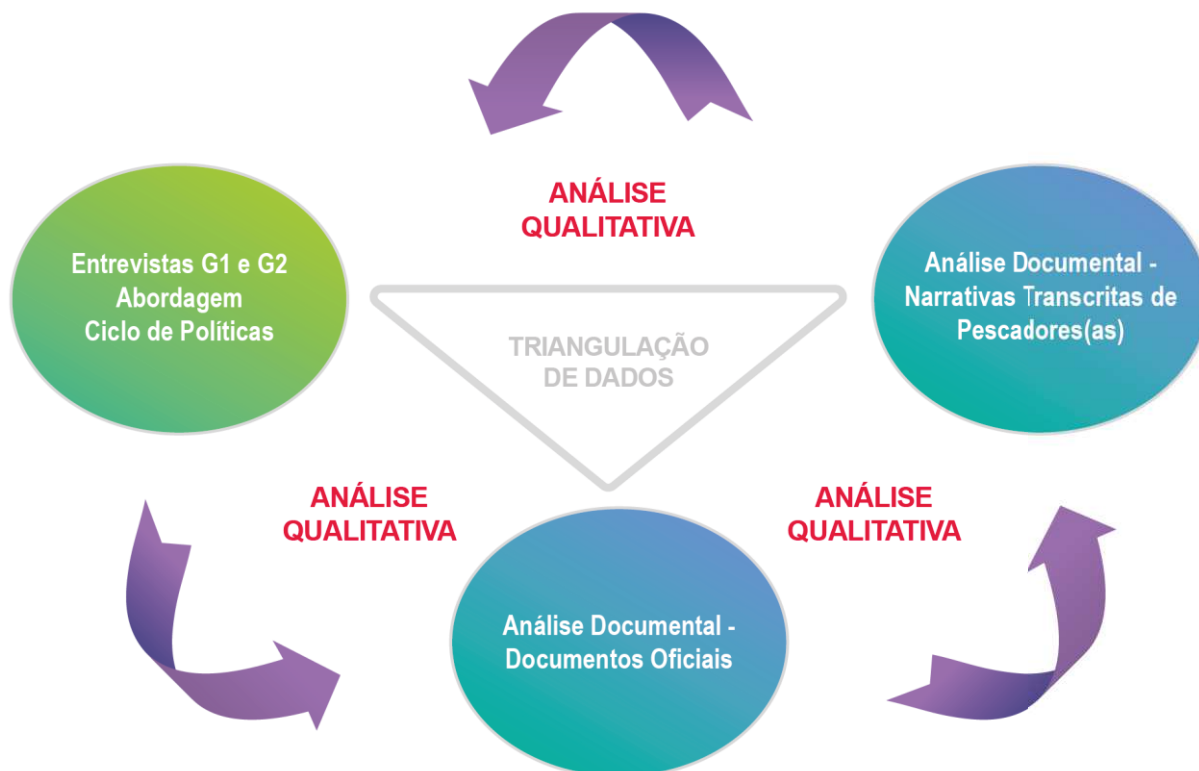


tratamento que os documentos oficiais e as transcrições dos pescadores(as) – ou seja, todos os dados foram analisados de forma qualitativa, a partir do seu conteúdo. Essa análise, que objetivou compreender o contexto da prática, foi sustentada, também, por uma base teórico-metodológica pautada na Abordagem do Ciclo de Políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe (1994), já aludida na introdução e desenvolvida conceitualmente no capítulo 2 da tese, respectivamente.

O material produzido a partir de todas as fontes de pesquisa utilizadas neste estudo foi sistematizado e analisado por meio do método da triangulação dos dados, também mencionado na introdução do trabalho, e permitiu perceber os contrastes existentes entre o escrito e o dito, entre o dito e o realizado no processo de implementação do Programa CERTIFIC, no CPA. Percebi, também, que as diferentes compreensões (sobre um mesmo fato), elaboradas pelos atores atuantes no processo de implementação de uma política pública, são indicativas das distintas referências construídas pelos atores que estão em uma e em outra ponta desse processo. Contudo, trata-se de contradições inerentes ao desenvolvimento e à política pensada por uns e implementada por outros. A compreensão dessas contradições encontrou respaldo no pensamento de Nicos Poulantzas (1985), que, ao abordar a relação entre Estado e políticas públicas, demonstra que as disputas de arenas e as disputas de forças são motivadas por diferentes interesses. Tais conflitos alcançam desde a construção das agendas das políticas públicas até a elaboração de seus textos, sem deixar de fora a extensão desse jogo de forças, também existente no processo de implementação da própria política. (POULANTZAS, 1985).

Foi a partir da compreensão dialética que analisei os dados produzidos nesta investigação, os quais apresento agora a partir das categorias construídas durante as entrevistas compreensivas: 1) adesão ao Programa; 2) trabalho em Rede e suas contradições; 3) formação dos implementadores; 4) organização pedagógica do trabalho; e 5) aprendizagens e significados do CERTIFIC.

Figura 4 – Processo de produção e análise dos dados



Fonte: Elaboração da autora.

### 3.1 Adesão ao Programa CERTIFIC

O IFAM *Campus* Parintins teve suas atividades iniciadas no dia 22 de março do ano de 2010, em endereço provisório e com um quadro de colaboradores reduzido, como já mencionado. Para entender como surgiu a ideia de participar do Programa Rede CERTIFIC, em um cenário de *campus* recém implantado, sem sede própria, em uma região do interior do Amazonas, perguntei a um dos entrevistados com havia sido feita a adesão e por que o interesse em concorrer ao edital do Programa CERTIFIC no ano de 2010. Sobre essa indagação, o entrevistado respondeu:

*“Foi muito interessante, foi uma das experiências assim [...] mais interessantes que nós tivemos na rede neh, na Rede Federal. [...] quando eu*

*vi o edital, o edital, salvo engano, mas ele oferecia três modalidades que serviriam pra Parintins [...]”<sup>37</sup>. (E10, 22 anos, G1).*

Na ocasião de lançamento do Edital – Carta Convite – para adesão dos Institutos Federais à Rede CERTIFIC, feito por meio do Ofício Circular nº 54/2010 – GAB/SETEC/MEC, de 01/04/2010 (ANEXO 1) –, foram ofertados cursos em cinco áreas: Pesca e Aquicultura, Turismo e Hospitalidade, Construção Civil, Eletroeletrônica e Música, como apresentado no excerto do referido documento a seguir:

#### Quadro 7 – Ofício Circular Nº 54 - SETEC/MEC - 2010

##### **1-OBJETIVOS**

Fomentar o desenvolvimento e a implantação de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – **Programas CERTIFIC** em Pesca e Aquicultura, Turismo e Hospitalidade, Construção Civil, Eletroeletrônica e Música em articulação com programas de alfabetização e cursos de formação inicial e continuada integrados com a educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos.

Fonte: Extraído do material.

As três modalidades peculiares ao município de Parintins a que o entrevistado se refere eram: Pesca e Aquicultura, Turismo e Hospitalidade e Música, conforme sublinhados no quadro acima.

Continuando o diálogo com o entrevistado sobre as motivações para adesão ao referido Edital da SETEC/MEC, E10 relata:

*“Como em Parintins havia a Colônia de Pescadores e o Sindicato de Pescadores e a pesca é muito forte ali neh, então nós sentimos a responsabilidade de participar, agora participar veja, nós não tínhamos professores na época porque nós estávamos esperando os professores concursados que chegariam em julho, mas nós calculamos: quando eles chegarem é exatamente quando nós precisaremos executar o programa no campus. Então, nós calculamos e achamos que nós poderíamos ter sucesso neh. Bom, nós lançamos pros três, pras três modalidades, nós participamos, concorreremos pras três modalidades”. (E10, 22 anos, G1, grifo meu)*

<sup>37</sup> Nas citações literais das falas dos(as) entrevistados(as), optei por manter o tom coloquial, próprio da narrativa oral.

A resposta do entrevistado permite analisar, sob o ponto de vista da dimensão dos contextos materiais, apresentado no Quadro 9, que, na ocasião de adesão ao Programa, ainda não havia equipe de professores concursados no *campus*. Os professores que trabalhavam no CPA eram todos substitutos, da Base Comum, que tinham sido selecionados a partir de Processo Seletivo Simplificado, realizado no início do ano de 2010, para possibilitar que as aulas no CPA tivessem início, assegurando, assim, o funcionamento do *campus* desde o início do ano, mesmo sem as disciplinas da Formação Profissional. Isso ocorreu em razão da não finalização do trâmite do concurso público para professores e técnicos administrativos, de modo a suprir a necessidade de pessoal para a abertura dos *campi* do IFAM, no contexto da Expansão II da Rede Federal.

À época, o *campus* funcionava com a oferta de três Cursos Técnicos de Nível Médio na Forma Integrada – Administração, Agropecuária e Informática –, apenas com as disciplinas da Base Comum. No segundo semestre (com uma equipe de professores efetivos e mais fortalecida), o *campus* ofertou, no turno noturno, quatro cursos de Nível Técnico na Forma Subsequente: Administração, Informática, Meio Ambiente e Recursos Pesqueiros. É interessante frisar que a divulgação do Edital do CERTIFIC ocorreu no mês de abril de 2010, e os primeiros professores do concurso do IFAM (tanto da Base Comum quanto da Formação Profissional), de 2010, começaram a chegar ao *campus* no mês de maio daquele ano.

Dando continuidade à análise da última resposta do entrevistado, ao afirmar que havia sido lançado projeto para as três modalidades – “[...] nós lançamos pros três, pras três modalidades, nós participamos, concorreremos pras três modalidades” – e ao observar que o *campus* só ofertaria um curso dentre as três modalidades em que concorreu ao Edital do CERTIFIC (Recursos Pesqueiros), pode-se perguntar: como seria possível certificar profissionais da área de Música e de Turismo e Hospitalidade, caso os três projetos tivessem sido aprovados à época? Quem seriam os profissionais do CPA que atuariam nos outros dois cursos? Esse fato me fez refletir sobre a palavra responsabilidade, usada pelo entrevistado neste excerto de sua narrativa: “[...] então nós sentimos a responsabilidade de participar, agora participar veja, nós

*não tínhamos professores na época porque nós estávamos esperando os professores concursados que chegariam em julho [...]”.*

Diante dessas ponderações, pode-se questionar: até que ponto uma gestão pode sentir-se responsável por assumir, em tais condições, um trabalho que requeria um compromisso social, como é o caso da Rede CERTIFIC e do engajamento dos trabalhadores que nela são envolvidos como público-alvo? Pode-se refletir sobre os tênues limites entre a proatividade na gestão e a precipitação, ao assumir um compromisso em um momento no qual o *campus* ainda se encontrava desprovido de um corpo docente e técnico de atuação, apresentando condições insuficientes de infraestrutura.

Continuo a tratar sobre a narrativa do entrevistado, agora em relação à elaboração dos projetos que foram submetidos à SETEC/MEC:

*“[...] agora o interessante é como foi elaborado o projeto. O projeto foi elaborado dentro de uma lan house, foi muito interessante. A gente não tinha internet na cidade neh, então quem tinha internet? Era com modem, então quem tinha internet era as lan house [...] na época chamei o dono da lan house, negociei [...] Então tive que ir pra internet, dentro da lan house, eu e uma funcionária que nem era funcionária [...] mas ela me ajudou então nós fomos, passamos, eu lembro que o último sábado que nós passamos, pra mandar, pra encaminhar [...]”.* (E10, 22 anos, G1).

Esse excerto corrobora o mencionado anteriormente, quanto à falta de estrutura do *campus* na época. Assim, continuo com o questionamento sobre até que ponto as atitudes tomadas para submissão do referido projeto indicam uma responsabilidade e uma preocupação com as atividades desenvolvidas e ofertadas à comunidade pelo CPA, ou até que ponto podem indicar uma precipitação que, mais tarde, poderia vir a atrapalhar de alguma maneira o desenvolvimento do Programa dentro do *campus*.

Questiono: por que foi considerado necessário assumir tal compromisso naquele momento? Durante as entrevistas, surgiu, na narrativa de outro entrevistado, o fato que analiso a seguir, ainda em relação ao momento de adesão ao Programa pelo CPA. Na compreensão desse entrevistado, ocorreu o seguinte:

*“[...] E aí, o quê que a direção tem que entender? A gestão do campus. [...] eu tô implantando um campus em 2010. Meu planejamento é (idealmente seria) o seguinte: em dois anos, em três anos eu vou formar a primeira*

*turma. A primeira turma de ensino técnico integrado. Com quatro anos vou implantar o primeiro programa de certificação. Com cinco anos eu vou tentar implantar o primeiro curso de graduação. Eu vou planejando nesses anos. [...] Aí, eu tô com três meses de campus, capengando pra começar a caminhar como campus e eu abraço essa ideia (o CERTIFIC), sem levar em consideração as minhas condições, as dificuldades [...] e pronto, abraço a ideia. Então, você tem que planejar suas ações e o CERTIFIC foi um exemplo disso". (E1, 8 anos, G1).*

Na narrativa acima, pode-se observar que o entrevistado considera a adesão ao CERTIFIC, em um momento no qual o *campus* estava com três meses de funcionamento, como uma falta de planejamento da gestão. O ato foi concebido, de maneira aliada à falta de estrutura física e de pessoal, como desfavorável ao sucesso do Programa no CPA. A narrativa denota que a tomada de decisões de maneira gradual pode prever um êxito maior às ações da gestão. Por exemplo, teria sido pertinente aguardar a formação de determinadas turmas, bem como a formação de uma equipe completa de professores, dentre outros fatores citados no excerto. Nesse âmbito, considero importante ressaltar que, dos onze *campi* que compunham o IFAM, no ano de 2010, cinco deles estavam sendo implantados e apenas dois submeteram projetos à Rede CERTIFIC.

Perguntado sobre como teve acesso ao Edital nº 54 da SETEC, E10 respondeu:

*"O edital que nós coletamos foi direto do site da SETEC". (E10, 22 ANOS, G1).*

O interesse sobre esse dado encontra abrigo na observação que fiz anteriormente, sobre a pouca adesão do número de *campi* do IFAM ao Edital nº 54. Meu questionamento era sobre o Edital ter sido divulgado ou não pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), já que esta era a Pró-Reitoria responsável pelo Programa CERTIFIC. A pergunta também foi feita em razão de um dado que obtive por meio de um entrevistado que atua na PROEX, quanto ao conhecimento que os diretores tiveram do Programa CERTIFIC. Esse entrevistado afirmou:

*"[...] anos mais tarde, ou um ou dois anos mais tarde, acredito que com a implementação do núcleo de apoio, núcleo de formação humana e pesquisa aplicada em pesca e aquicultura e da secretaria de portos e navegação, que foi uma parceria do MEC com o Ministério da pesca, a coordenação que estava nesses núcleos nos comunicou que havia possibilidade da gente*



*utilizar o programa CERTIFIC, nos deu a ideia por que não utilizar o programa CERTIFIC para trabalhadores da área da pesca? E nós articulamos uma reunião com os campi que eram na época, que tinham vocação pra pesca, e enviamos profissionais, pedagogos, professores porque a equipe tinha que ser multidisciplinar neh, para uma capacitação que o MEC ofereceu pra que o CERTIFIC pudesse ser implementado e nós fizemos algumas experiências em relação ao trabalhador da área da pesca". (E4, 23 anos, G2).*

Assim, acabam sendo contraditórias as narrativas acerca de como aconteceu o conhecimento sobre o CERTIFIC. Contudo, o que se pode afirmar, de fato, é que apenas dois dos onze *campi* aderiram ao CERTIFIC no ano de 2010. Ambas as unidades ofereceram cursos na área de Pesca e Aquicultura, mas com perfis certificáveis diferentes: o CPA certificou pescadores artesanais de água doce, e o *Campus* Manaus Zona Leste (CMZL) certificou o perfil de beneficiador de pescado.

É importante comentar a experiência desses dois *campi* com o CERTIFIC. O CPA tinha pouco mais de três meses de atividades quando aderiu ao Programa, em meio à falta de estrutura – tanto física quanto de pessoal –, como é sabido por meio dos relatos aqui compilados. O CMZL<sup>38</sup>, com 31 anos de atividades, à época, também aderiu ao CERTIFIC. Os dois *campi* tiveram resultados diferenciados. O CPA, apesar de ter muito menos tempo de atividades na Rede Federal, avançou mais em relação à implementação do CERTIFIC do que o CMZL. Daí a importância de retomar a narrativa de E1, quando pressupõe que a falta de planejamento atinente à adesão do CERTIFIC pela gestão do CPA e a falta de estrutura física e de pessoal foram fatores contributivos para o não êxito esperado nessa ação. Dessa maneira, cabe refletir sobre a pertinência dessa possível justificativa levantada por E1, em comparação aos dados produzidos pelas entrevistas com servidores da PROEX, que afirmaram:

*"Num campus a gente avançou mais (CPA) do que o outro, o outro não foi tão adiante (CMZL)". (E4, 23 anos, G2).*

---

<sup>38</sup> O CMZL é oriundo da antiga Escola Agrotécnica Federal de Manaus. A partir de 2008, com a Lei nº 11.892/2008, que cria os IFEs, originou mais um *campus* do IFAM. No ano de 2010, o CMZL possuía 31 anos de funcionamento em Manaus.

Assim, refletir sobre a relação entre a experiência de atividades, a disponibilidade de pessoal, a infraestrutura técnica existentes entre o CPA e o CMZL e a possível relação desses fatores como contributivos ou determinantes ao andamento diferenciado do Programa CERTIFIC, nesses dois *campi*, é uma ação necessária.

Ciente de que a adesão ao CERTIFIC tinha como requisito o estabelecimento de parcerias, o entrevistado E10, no decorrer de sua narrativa, apresenta outros fatores que, para ele, justificaram e pesaram na escolha pela adesão ao Edital da SETEC/MEC.

*“[...] Parintins é uma das cidades, na época tinha 120 mil habitantes, e é uma das cidades das melhores do Amazonas por conta do investimento que o Governo faz no festival, neh. Assim, a gente tem representação no Ministério do Trabalho, que é um ministério necessário nessa composição para o programa, temos a Secretaria de Bem-Estar Social, ou seja, nós tínhamos todas as instituições que poderiam ser parceiras[...]. Tínhamos a colônia de pescadores e o sindicato de pescadores, tínhamos toda uma condição local para o programa funcionar”. (E10, 22 anos, G1).*

A aposta em parceiros significativos para condução do Programa pareceu ter sido um dos fatores impulsionadores à adesão ao Edital. Cercar-se de instituições e parceiros colaboradores seria uma condição benéfica ao funcionamento do Programa, como pode ser entendido pelas palavras do entrevistado. Essa visão de cercar-se “das pessoas/instituições ideais” parece ir ao encontro da atitude inicial da gestão, tomada mesmo sem as condições que poderiam ser consideradas como as mais propícias à implementação do Programa.

Ao ser indagado sobre como via a disponibilidade de recursos humanos disponíveis e necessários para trabalhar no Programa, à época de sua implementação, no *Campus* Parintins, o entrevistado afirmou:

*“Assim, muito exígua, muito restrita, muito insuficiente, entende. Inclusive quando nós estávamos trabalhando esse Programa, eu pensei, eu até comentei com alguns colegas: já pensou se a gente tivesse tido aprovados os outros dois. Como nós estaríamos, neh? [...] Então, eu tive muita dificuldade com profissionais da área. Era o início do campus. Talvez hoje eu não teria mais, mas naquele tempo nós tivemos”. (E10, 22 anos, G1).*

A resposta do entrevistado E10, acima, faz voltar à narrativa de E1 e assinala a importância da própria experiência como instância formativa, pois há indicativo de que E10 levou em conta os resultados alcançados na implementação do CERTIFIC no CPA, e tal reflexão pareceu ter mudado sua opinião em relação à adesão, talvez precipitada, ao CERTIFIC na época.

Mesmo com as dificuldades encontradas nesse período, elas não se apresentaram como entraves para que o Programa pudesse ocorrer no CPA. As três propostas foram enviadas pela gestão à SETEC/MEC, dentro do prazo estipulado, tendo sido aprovado o Projeto que certificaria pescadores artesanais de água doce no município de Parintins.

Após a proposta ter sido aprovada no mês de maio de 2010, o cronograma proposto no Edital SETEC/MEC deveria seguir com a descentralização do crédito<sup>39</sup> para início das ações de implementação do Programa. Contudo, essa descentralização não ocorreu imediatamente ao início do Programa, como previa o cronograma, gerando alguns contratempos na execução de atividades.

Os passos seguintes à implementação do CERTIFIC estavam dispostos no Edital e previam as etapas apresentadas no quadro abaixo, excerto do referido Edital SETEC/MEC:

---

<sup>39</sup> Transferência orçamentária entre órgãos e/ou entidades integrantes do Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União, para execução de ações de interesse recíproco ou somente da unidade orçamentária descentralizadora e consecução do objeto previsto no programa de trabalho, respeitada fielmente a classificação funcional programática. Informações disponíveis em: <<http://portal.convenios.gov.br/ajuda/glossario/descentralizacao-de-creditos>>.

## Quadro 8 – Etapas de implementação do CERTIFIC

Compõem o processo de implantação de um Programa CERTIFIC as etapas abaixo descritas, que deverão estar previstas no projeto a ser submetido:

- a) Composição de equipes e adequação física do *campus* ou unidade** para que se constitua como **Centro CERTIFIC** e atenda às orientações da Portaria Interministerial nº 1082, de 20/11/2009 e o Documento de Orientações para implantação da Rede CERTIFIC com a criação de ambientes propícios à implementação dos Programas que promovam uma educação pautada na inclusão social, na cooperação, na integração, no desenvolvimento sociocultural e na inovação tecnológica. Cada instituição da Rede Federal poderá constituir tantos Centros CERTIFIC quantos forem os seus *campi* ou unidades descentralizadas de ensino.
- b) Ações de sensibilização e divulgação** internas com toda a comunidade escolar e nas comunidades locais, empresas, sindicatos por meio de encontros, seminários, visitas às comunidades que serão atendidas, materiais impressos de divulgação e por intermédio dos meios de comunicação local acessíveis ao público que será diretamente beneficiado pelas ações da Rede CERTIFIC.
- c) Formação continuada de profissionais.** No que diz respeito aos Programas CERTIFIC, a elaboração e oferta de cursos de formação de avaliadores para atuarem no processo de reconhecimento de saberes de trabalhadores será realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, após a seleção dos projetos. Essa formação terá a duração de **180 horas** – 45 horas presenciais e 135 horas de atividades orientadas à distância. Para implantação dos cursos ProjejaFIC, a formação de docentes; profissionais da educação; técnicos e gestores envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos nos sistemas federal, estaduais e municipais será realizada pela instituição proponente.
- d) Avaliação e reconhecimento de saberes**, conforme Procedimentos Metodológicos descritos no Documento Orientações para Implantação da Rede CERTIFIC.
- e) Previsão de ações de alfabetização** sob a perspectiva da construção de um itinerário formativo inclusivo.
- f) Implantação dos cursos** ProjejaFIC para o acolhimento dos candidatos que após a realização do processo de avaliação e reconhecimento de saberes no âmbito de um Programa CERTIFIC, apresentarem lacunas de formação. Sempre que a quantidade de candidatos encaminhados a uma turma de ProjejaFIC for inferior a 30 (trinta), as vagas restantes poderão ser abertas para a comunidade em geral, observada a escolaridade prévia exigida (alfabetização, primeira ou segundo ciclo do ensino fundamental conforme a proposta formativa).
- g) Produção de material pedagógico** para os cursos ProjejaFIC. **Monitoramento, estudo e pesquisa** através de grupos de estudo e pesquisa que contribuam para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como para acompanhamento dos processos de reconhecimento de saberes por meio

da criação de mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação em cada unidade educacional, além da investigação de questões atinentes ao ProjejaFIC.

Fonte: Extraído do material.

Todas as etapas indicadas no quadro acima foram desenvolvidas pelo CPA, mediante as condições possíveis e na conjuntura do *campus* à época. Essas etapas serão apresentadas por meio da análise das narrativas dos implementadores do Programa no *Campus* Parintins, que seguem nas seções a seguir.

### **3.2 Formação dos Implementadores do Programa**

Na seção anterior, analisei as narrativas relacionadas à adesão do Programa pela gestão do *Campus* Parintins e a estrutura encontrada no local naquele momento. Nesta seção, passo a analisar os registros e as narrativas que permitem compreender a constituição da equipe de implementadores, bem como a realização do processo de formação pelo qual eles passaram para atuarem no Programa Rede CERTIFIC. Tal análise tem como propósito conhecer como foi realizada a apropriação, pelos implementadores do Programa, dos fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a Rede CERTIFIC.

A primeira etapa de implementação a ser cumprida aconteceu no final de maio de 2010, de maneira informal. Como não havia servidores suficientes no *campus*, a equipe inicial foi formada, sem portaria, por servidores do CPA e um engenheiro de pesca cedido pela UFAM, como já citado. Nesse momento, nenhum dos membros da equipe sabia do que se tratava o Programa, nem mesmo a gestão do *campus* tinha claro como este seria desenvolvido, visto não existir nenhuma informação para além daquilo que era contemplado no Edital SETEC/MEC.

O convite aos servidores para participarem da equipe CERTIFIC era feito pela gestora local, sem muitas informações, mas com um grande incentivo e otimismo, no sentido de que o Programa iria desenvolver-se com o apoio e a participação de todos. Tal fato aparece nas narrativas de dois entrevistados, destacadas nos excertos abaixo:

*“Depois da minha entrada no IFAM [...], me convidou para fazer parte da comissão do CERTIFIC, visto que na época era o profissional de área técnica com maior proximidade da área do projeto, uma vez que sou Engenheiro Florestal e o projeto era na área de Pesca que não tinha, até aquele momento, no IFAM nenhum profissional dessa área”. (E7, 8 anos, G1).*

*“Então, quando eu ingressei em 2010, em junho de 2010, no IF, no campus, nós éramos poucos servidores, ainda estávamos assumindo o concurso que foi realizado no início de 2010 e eu fui convidada a participar de um curso que houve em JP, era o projeto CERTIFIC que ainda estava sendo implementado no Brasil, não só no Amazonas, mas no Brasil”. (E8, 8 anos, G1).*

Vê-se que a falta de servidores e a falta de conhecimento sobre o que era o Programa aparece nas duas narrativas e ratifica, inclusive, a fala de E10, ao mencionar o pouco contingente de servidores à época.

A equipe multidisciplinar foi constituída na época por nove servidores, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 9 – Constituição inicial da equipe multidisciplinar

PROFISSIONAL	QUANTIDADE
Pedagogo*	1
Psicólogo*	1
Técnico em Assuntos Educacionais	1
Assistente social*	-
Engenheiro de pesca*	1
Engenheiro florestal	1
Técnico agrícola	1
Professor(a) de Matemática	1
Professora(a) de Língua Portuguesa	1
Professora(a) de Geografia	1
<b>Total de servidores</b>	<b>9</b>

\*Profissionais exigidos para a formação da equipe multidisciplinar.

Fonte: Elaboração da autora.

O Documento Orientativo da Rede CERTIFIC (2011) apresenta direcionamentos e concepções acerca da exigência/necessidade da formação de profissionais para atuação na implementação do Programa. Dentre esses direcionamentos, destacamos:



Conforme concepções da Rede CERTIFIC, um Centro CERTIFIC institui-se a partir da adesão da unidade educacional como um todo. Todos os agentes envolvidos no processo de implantação do Programa CERTIFIC (direção, coordenação, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, professores e demais técnicos) devem receber capacitação, com o objetivo de conhecerem as várias etapas que compõem o processo de desenvolvimento de um Programa CERTIFIC e os fundamentos teórico- Metodológicos para a Avaliação, Reconhecimento e Validação de Saberes adquiridos ao longo das experiências de vida e trabalho de jovens e adultos. (BRASIL, 2011, p. 31).

Verifico que a formação de todos os agentes envolvidos no processo CERTIFIC, conforme descrito no documento, seria crucial para o andamento e o êxito da implementação do Programa.

No contexto desta análise, realizei uma retomada das formações ofertadas pela SETEC/MEC e pela PROEX durante os anos de 2010 e 2014. No quadro abaixo, pode-se observar esses dados:

Quadro 10 – Eventos formativos de profissionais para implementação da Rede CERTIFIC

LOCAL/ANO	ORGANIZAÇÃO	PARTICIPANTES	CONTEÚDO
Paraíba/JP /2010	SETEC/MEC	- Engenheiro de Pesca - Professora de Língua Portuguesa - Psicólogo - Técnico Agrícola - Professor engenheiro ambiental	- Diretrizes CERTIFIC -Elaboração dos perfis certificáveis
Manaus/AM/2011	PROEX/IFAM	- Pedagoga - Técnico em Assuntos Educacionais - Engenheiros de pesca (2)	- Orientações teórico-metodológicas sobre o que consistia o Programa CERTIFIC
Brasília/DF/2011	SETEC/MEC	- Psicólogo	- Orientações metodológicas
Brasília/DF/2011	SETEC/MEC	- Engenheiro florestal – coordenador do CERTIFIC na época	- Orientações e socialização das propostas de matrizes curriculares e produção de materiais didáticos a serem utilizados no PROEJA e PROEJA FIC, na continuidade do CERTIFIC
Brasília/DF/2011	SETEC/MEC	- Pedagoga da PROEN - Diretor de Graduação da PROEN - Assistente Social da PROEN - Engenheiro de pesca do CPA - Engenheira de pesca do CMZL - Psicólogo do CMZL	- Explicação sobre o que era o Programa Rede CERTIFIC para formação de multiplicadores dentro dos Institutos Federais de Educação

Fonte: Elaboração da autora.

A análise do quadro suscita a compreensão de que, na primeira formação ocorrida para todos os IFs do País, o CPA enviou cinco servidores. Quando perguntei aos servidores participantes da equipe multiprofissional sobre a participação em formações para atuação no Programa, obtive a seguinte resposta:

*“O Programa CERTIFIC foi a primeira atividade que eu participei, logo que nós entramos em exercício. Nós fomos enviados para participar de uma formação organizada pelo MEC, pela SETEC, e lá a gente literalmente caiu de paraquedas. Não tinha a menor ideia do que era o Programa CERTIFIC. Não tivemos tempo de nos preparar pra nada e acabamos aprendendo um pouco do que era a proposta lá nessa própria formação”. (E9, 8 anos, G1).*

O relato de outro servidor sobre o mesmo questionamento traz o seguinte:

*“Então, quando eu ingressei, em junho de 2010, no IF, no campus nós éramos poucos servidores ainda estávamos assumindo o concurso que foi realizado no início de 2010 e eu fui convidada a participar de um curso que houve em João Pessoa, era o projeto CERTIFIC que ainda estava sendo implementado no Brasil, não só no Amazonas, mas no Brasil. Daqui de Parintins fomos, daqui de Parintins, daqui do campus fomos, eu, o professor [...], o técnico [...], o psicólogo [...] e também foi o [...]”. (E8, 8 anos, G1).*

Como mencionado por uma das entrevistadas, o Programa era novo, os servidores eram novos no *campus* e muitos eram novos até mesmo na Rede Federal de Educação. Verificando o Quadro 8, entende-se que a maioria dos servidores possuía, na época, apenas alguns meses de exercício na Rede. Esse pode ser considerado um fator de dificuldade – mas não de impossibilidade, como veremos mais adiante – na implementação do Programa.

Sobre o questionamento em relação ao conteúdo ministrado na formação em João Pessoa, dois entrevistados responderam:

*“Na formação nos foi apresentado o CERTIFIC e construídos os procedimentos para certificação de saberes. Confesso que não recordo de maneira detalhada, mas, basicamente foi isso”. (E7, 8 anos, G1).*

*“Foi fundamental, pois, foi lá que conhecemos realmente as diretrizes e objetivos do CERTIFIC. Uma vez, que quase todos que estavam na comissão eram recém-chegados na instituição”. (E8, 8 anos, G1).*

Esta última resposta ratifica a análise feita sobre o Quadro 8, em relação ao pouco tempo de instituição da maioria dos servidores que entraram pelo concurso realizado no ano de 2010.

A partir da análise do material em mídia repassado aos participantes dessa formação, ao qual tive acesso pelo fato de o material fazer parte do Acervo CERTIFIC do CPA, verifiquei que as diretrizes teórico-metodológicas apresentadas aos participantes tratavam dos seguintes tópicos:

Quadro 11 – Conteúdo da Formação CERTIFIC /JP- 2010

CONTEÚDO
- O que é o CERTIFIC?
- Fundamentação legal da certificação profissional
- Papel da Rede CERTIFIC
- Gestão em Rede de Cooperação
- Etapas do processo de reconhecimento de saberes
- PROEJA

Fonte: Arquivo CERTIFIC-IFAM – CPA.

Verifica-se, no quadro apresentado, que as orientações iniciais sobre o que era o CERTIFIC foram apresentadas nessa formação, com o objetivo de situar os implementadores acerca do Programa.

Nas narrativas dos entrevistados sobre a formação em João Pessoa, foi feita referência à elaboração do perfil certificável de pescador artesanal. De acordo com os relatos analisados, esse foi um momento tão importante quanto tenso, pois, dentre os cinco servidores do CPA que participaram da formação, somente um tinha formação na área de pesca. Esse fato, aliado ao desconhecimento de todos sobre o próprio Programa, que acabava de ser apresentado aos IFs, foi definidor para os servidores. Destaco dois relatos acerca desse momento:

*“O nosso público era o pescador artesanal, então, construímos com base no Cadastro de Brasileiro de Ocupações (CBO)”<sup>40</sup>. (E7, 8 anos, G1).*

*“Eu recordo que essa questão do perfil profissional foi uma questão muito discutida na formação. Essa primeira formação que nós tivemos em João Pessoa. Havia uma preocupação muito grande em que momento, de que forma esse saber que é aprendido na vida, que é transmitido, que muitas vezes é por via oral, é [...] através da visão da experiência, da empiricidade mesmo, pra um conhecimento que tem um outro tipo de codificação. E aí nós chegamos de lá com a missão de criar esse perfil. Porque esse perfil não existia. O perfil de pescador artesanal de água doce não existia. Tinha uma série de polêmicas, porque o pescador artesanal de água doce da região amazônica, da nossa região, é diferente do pescador artesanal de água doce das regiões costeiras, por exemplo. São técnicas diferentes, são perfis diferentes”. (E9, 8 anos, G1).*

Dentre os relatos sobre a elaboração do perfil certificável, até servidores que não participaram da formação inicial tiveram conhecimento sobre as dificuldades encontradas na realização dessa atividade:

*“Não participei da elaboração do perfil, lembro que estava uma briga dentro da SETEC por causa disso, pois iríamos criar o perfil, salvo engano. A SETEC havia elaborado vários perfis para o CERTIFIC, pois o de pescador artesanal não era o único nesse programa, por ter sido incluído a posteriori, não havia sido criado um perfil para o mesmo, e estávamos nesse impasse para criar”. (E5, 8 anos, G1).*

Verifica-se que a tensão na elaboração desse perfil estendeu-se até o retorno dos servidores ao CPA, pois a atividade não pôde ser concluída ainda em João Pessoa, conforme relato a seguir:

*“Nós iniciamos lá [João Pessoa/PB]. Teve um momento para o grupo se reunir, só que o tempo é muito curto, depois nós tivemos que fazer apresentação. Penso que o trabalho não ficou totalmente concluído, mas deixamos lá praticamente 80% pronto e quando chegamos aqui nos reunimos e fomos colocando algumas situações que nós esquecemos, algumas coisas que fomos discutindo num grupo maior [...]”. (E8, 8 anos, G1).*

O grupo maior, mencionado pelo entrevistado, refere-se aos membros que compunham a equipe multidisciplinar. A elaboração desse perfil tomou muito

---

<sup>40</sup> A sigla CBO refere-se à Classificação Brasileira de Ocupações, não “cadastro”, como mencionado pelo entrevistado. A CBO é um documento que retrata a realidade das profissões do mercado de trabalho brasileiro. Foi instituída com base legal na Portaria nº 397, de 10.10.2002. Outras informações a respeito podem ser encontradas no site <<https://empregabrasil.mte.gov.br/76/cbo/>>.

tempo da equipe, pois deveria estar de acordo, também, com o perfil de outros institutos que ofereciam a mesma certificação; contudo, tais localidades tinham realidades diferentes em relação à profissão em questão: pescador artesanal.

Ao serem perguntados sobre a participação dos(as) pescadores(as) na elaboração do perfil, considerando que: a) eles é que detinham os saberes da pesca artesanal; b) o perfil estava sendo finalizado no próprio CPA; e c) nem todos os membros da equipe tinham formação em pesca, tive como respostas:

*“O que eu recordo é que as informações técnicas elas vinham quase que predominantemente dos colegas engenheiros de pesca”. (E9, 8 anos, G1)*

*“No momento da construção não. O que houve de contribuição foi a intervenção e contextualização por parte de nosso Engenheiro de Pesca [...]”. (E7, 8 anos, G1)*

*“Durante a elaboração desse perfil, eu não estou lembrada [...], mas se eu não me engano, não. Foi unilateral mesmo. Somente o campus, somente os servidores que faziam parte da comissão”. (E8, 8 anos, G1).*

Os relatos acima indicam a não participação dos(as) profissionais da pesca na atividade de elaboração do perfil, embora as habilidades a serem avaliadas, reconhecidas e certificadas pela equipe multidisciplinar fossem, quase em sua totalidade, construídas a partir das informações e do conhecimento dos engenheiros de pesca. Não entendo esse fato como um “erro”, mas ele pode fomentar a discussão sobre os tipos de saberes que são válidos e sobre o motivo de deixarem os(as) pescadores(as) ausentes dessa atividade. Apenas um dos entrevistados explicou seu posicionamento acerca da necessária participação dos(as) pescadores(as) na elaboração desse perfil. Sobre isso, afirmou:

*“[...] eu entendo que você não deve criar um perfil de pescador artesanal de água doce, sem você ouvir primeiro os pescadores, ou sem que você tenha pelo menos o conhecimento do quê que eles fazem, [...] mas aí você não foi ouvir lá o pescador, ou pelo menos observar, por exemplo, eu [...], qual você acha que tem que ser constituinte de um perfil? [...] Então poxa, se ele faz isso aqui há 25 anos, há trinta anos, eu vou ter que considerar que isso aqui tem que fazer parte do perfil, eu não posso chegar com algo novo e dizer que aquilo que ele já faz não é considerado, não pode fazer parte de um perfil, e trazer só atividades novas pra ele”. (E1, 8 anos, G1).*

Mesmo sendo fundamental que todos os membros da equipe de certificadores tivessem formação, nem todos participaram da primeira ação em



João Pessoa, no ano de 2010<sup>41</sup>. Assim, os trabalhos no CPA iniciaram sem a formação de todos os implementadores, e a atuação dos demais foi pautada no repasse de informações sobre o que foi apresentado em João Pessoa pela SETEC.

Com o objetivo de oferecer a formação aos demais membros da equipe multiprofissional, tanto do *Campus* Parintins quanto do *Campus* Manaus Zona Leste, em abril de 2011, a partir do esforço e da preocupação da PROEX em alcançar toda a equipe, foi organizada uma nova formação, com a presença de servidores da SETEC/MEC como ministrantes. Assim, no período de 6 a 7 de abril de 2011, realizou-se o I Workshop CERTIFIC de Pesca. O *workshop* fazia parte da programação (Anexo 4) do IV Encontro NUPA<sup>42</sup> Norte, ocorrido no IFAM – *Campus* Manaus Centro (CMC), na cidade de Manaus.

O objetivo do *workshop* era fomentar ações referentes aos Programas CERTIFIC PESCA-IFAM e Núcleo de Formação Humana e Pesquisa Aplicada em Pesca e Aquicultura (NUPA Norte 01). O público-alvo da atividade incluía: membros do NUPA do IFAM e de outros NUPAs da Rede Federal, professores do IFAM ligados diretamente à área de pesca, pedagogos e gerentes de áreas educacionais e coordenadores de Cursos Técnicos do IFAM, pró-reitores e diretores de *campi*. Dentre os conteúdos ministrados, estavam: apresentação do Programa CERTIFIC Nacional, realizada por um representante da SETEC/MEC; apresentação do Programa CERTIFIC – IFAM – *Campus* Manaus Zona Leste; e apresentação do Programa CERTIFIC – IFAM – *Campus* Parintins, realizada pelo engenheiro de pesca do CPA. O evento previa ainda a realização de grupos de trabalho integrados entre o CPA e o CMZL, conduzidos por membros da SETEC e da PROEX, para posterior planejamento das atividades que seriam desenvolvidas nos dois *campi* durante o ano de 2011. Na ocasião,

---

<sup>41</sup> À época, já havia pedagogo no CPA; contudo, em virtude do tempo ínfimo dado para a logística de saída de todos os servidores para participação na formação promovida pela SETEC/MEC, em 2010, três servidores não participaram desse momento formativo.

<sup>42</sup> NUPA é uma sigla para Núcleo de Formação Humana e Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura. O NUPA 1 foi criado por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 002/2006, firmado entre o MEC/SETEC e a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República (SEAP/PR). Com sede no Instituto Federal do Amazonas, tem por objetivo auxiliar o Ministério da Educação (MEC/SETEC) e o Ministério da Pesca e Aquicultura (extinto na Reforma Ministerial de 2015) na condução e na gestão da Política para a Formação Humana na Área da Pesca Continental e Aquicultura Familiar.

representaram o CPA: a pedagoga, o técnico em assuntos educacionais e os dois engenheiros de pesca, membros da equipe multidisciplinar.

Mesmo com o fato de toda a equipe multiprofissional do CPA já ser conhecedora dos princípios básicos do Programa CERTIFIC, a apropriação da concepção teórico-metodológica do Programa acontecia por meio de estudos desenvolvidos no próprio CPA e por meio de socializações durante as reuniões de trabalho. Verifico que essa falta de formação de todos os membros da equipe foi sentida pela totalidade dos entrevistados nesse estudo, além de haver críticas sobre o conteúdo dessas formações.

Tal conteúdo parecia não alcançar as dúvidas existentes acerca da implementação do Programa no *campus*. Havia, inicialmente, dificuldade na operacionalidade do programa. A apropriação, no sentido mais amplo e profundo dessa palavra, era feita a passos menores do que exigia a urgência da efetivação do CERTIFIC no CPA. Ao serem perguntados sobre as formações de que participaram e sobre o quanto elas contribuíram de fato nas ações no CPA, alguns entrevistados responderam:

*“[...] o projeto CERTIFIC por ser um projeto novo que estava sendo implementado naquele período no Brasil e a gente percebeu na formação que nem mesmo o MEC tinha diretrizes a serem seguidas para que o programa desse certo. A gente fazia pergunta e eles não sabiam responder”. (E9, 8 anos, G1).*

*“Eu recordo que toda metodologia quem pensou fomos nós, em tudo”. (E8, 8 anos, G1).*

Também houve situações em que servidores participaram de mais de uma formação, pois, conforme o Quadro 11, o conteúdo das formações iniciais era para apropriação teórico-metodológica do Programa e para o conhecimento de seus fundamentos. Outras formações foram sendo ofertadas pela SETEC para a continuidade do Programa, que se dividia entre as etapas de reconhecimento, validação e certificação e, posteriormente, encaminhamento ao PROEJA-FIC ou ao PROEJA Técnico, de acordo com a escolaridade de cada um dos pescadores/as.

Em junho de 2011, aconteceu em Brasília uma formação referente às orientações acerca da produção de materiais didáticos a serem utilizados nos institutos/*Campi*, nos referidos cursos PROEJA supracitados. Na ocasião, a

participação mais indicada era a da pedagoga da equipe multiprofissional; contudo, na impossibilidade de ela participar do evento, foi representada pelo Engenheiro Ambiental, que, na época, era o Coordenador da Comissão do CERTIFIC no CPA. Esse fato foi lembrado pelo entrevistado, quando perguntado sobre sua participação em formações para avaliadores. Quanto a isso, ele respondeu:

*“Outro evento em que estive presente foi em Brasília para apresentar a parte pedagógica que iríamos trabalhar, na época, não era eu o designado para tal evento, porém, devido a situações que fizeram os colegas não irem eu fui representar o Campus. O evento foi uma mesa redonda de troca de experiências e ficou acertado a construção de material didático com ajuda de todos campus que tinham o perfil de pescador artesanal”. (E7, 8 anos, G1).*

Já cientes da impossibilidade de participação da pedagoga no evento acima citado, a equipe multidisciplinar reuniu-se para preparar o material que seria apresentado por um dos membros da equipe, em Brasília. Foram realizados estudos teóricos sobre currículo, e uma das propostas realizadas pela equipe foi a elaboração de um currículo de PROEJA, construído a partir do método da Pedagogia da Alternância<sup>43</sup>. Cabe esclarecer que essa Pedagogia propõe um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre o seu ambiente de vida, o de trabalho e o escolar. (GIMONET, 1999, p. 39-48).

Essa escolha deu-se em razão de a realidade de trabalho dos(as) pescadores(as) ser dividida entre um tempo na terra e um tempo no rio, como já mencionado no capítulo 1. Assim, a equipe verificou que a melhor alternativa para o atendimento a esse público, considerando suas necessidades e visando ao melhor aproveitamento possível da formação, seria o desenvolvimento de um currículo pautado na Pedagogia da Alternância. Assim, foram realizadas diversas reuniões e discussões sobre a proposta curricular em Alternância. O material foi elaborado em conjunto e sistematizado pela pedagoga para ser apresentado em Brasília.

---

<sup>43</sup> Para outras informações acerca da Pedagogia da Alternância, consultar Gimonet (1999) e Caldart (2007, 2009).

Fotografia 14 – Reunião para elaboração da proposta da matriz curricular



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

Fotografia 15 – Reunião para Elaboração da Proposta da Matriz Curricular



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

As fotos apresentadas acima são os registros de uma das reuniões realizadas para a elaboração do material a ser apresentado em Brasília, para proposta da matriz curricular do Curso PROEJA, que seria ofertado no âmbito do Programa CERTIFIC. Aparece nos registros parte da equipe, mais especificamente: a pedagoga, os engenheiros de pesca, o psicólogo e o técnico agropecuário.

Ao mesmo tempo em que verifico que a não participação da pedagoga pode ter gerado determinada lacuna na representação do CPA em Brasília, visto que o conteúdo da formação pertencia mais à área da Educação do que à área de Engenharia Florestal, essa situação uniu ainda mais os membros da equipe, em um esforço para que todos compreendessem e tivessem condições de, na medida do possível, ser conhecedores da totalidade dos conteúdos envolvidos e necessários à implementação e ao desenvolvimento do programa no *campus*. Foi uma dificuldade momentânea vivenciada pela equipe, mas superada pelo



apoio que seus membros davam uns aos outros, no esforço, já mencionado, de fazer acontecer o Programa.

Igualmente, considero os momentos de reunião, discussão, dúvidas e embates de ordem teórico-conceitual como momentos de formação. Em diálogo com os estudos de Antonio Nóvoa sobre formação docente, concordo com aquilo que o autor defende ao afirmar que “A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. (NÓVOA, 1995, p. 21). Acredito, no contexto da formação pela experiência do/no trabalho, que a participação no CERTIFIC proporcionou aprendizagem aos profissionais que nele estavam envolvidos. Também acredito que, de algum modo, houve aprendizagens e deslocamentos da zona de conforto de cada um, fator que vai de encontro a uma prática docente isolada, sem diálogo com os pares e sem a devida reflexão. Ao serem perguntados sobre as aprendizagens construídas pela participação no Programa CERTIFIC, o entrevistado E5 respondeu:

*“Foi interessante, pois tive que aliar/adequar os conhecimentos adquiridos na academia, com o conhecimento prático dos pescadores, o que me levou a refletir como pode ser grande a diferença no que é passado na teoria, e o que realmente vemos na prática”. (E5, 8 anos, G1).*

Esse deslocamento de olhar, mesmo que inicial, feito por um profissional das engenharias que atua como docente, nem sempre é possibilitado somente pela prática docente, entre as quatro paredes da sala de aula. Por isso, considero que um dos pontos positivos na participação dos servidores no CERTIFIC foi a reflexão sobre a mudança de práticas necessárias, ao atuarem como docentes e avaliadores em um outro espaço de aprendizagem, bem como a possibilidade contínua de refletir sobre a prática com os pares durante a participação no CERTIFIC.

Ainda sobre o questionamento anterior, outro entrevistado respondeu:

*“Uma forma diferente para mim, até então, que acredito ser coerente para o proposto no programa. O grande entrave, visto da minha parte, é sair da forma disciplinar e formal de avaliar para o novo formato proposto no programa e isso foi um dos pontos que gerou incertezas no primeiro momento, porém, depois que a equipe entendeu o ‘como fazer’ houve uma boa dinâmica nos trabalhos”. (E7, 8 anos, G1).*



A participação no CERTIFIC exigia dos servidores envolvidos uma reflexão sobre o que estavam fazendo, pois, as reuniões de planejamento do Programa eram coletivas, dialogadas. Ao mesmo tempo, a experiência exigia uma mudança de prática, mesmo que pontual. Não há mudança de prática de ensino sem mudança de concepção de ensino; no entanto, verifico que a experiência de trabalho em situações de aprendizagens não formais, vivenciada no CERTIFIC, provocou, ao menos, nova forma de pensar a sala de aula formal. Ainda sobre essa discussão, Maurice Tardif afirma que “[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”. (2000, p. 63).

A última formação, realizada no mês de novembro, em Brasília, teve participantes diferentes em comparação às formações que vinham ocorrendo até então. Essa formação contava com servidores de nível macrossistêmico, provenientes da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), pois, nesse momento, a SETEC/MEC já havia iniciado uma avaliação sobre o Programa CERTIFIC, que estava sendo desenvolvido em todo o Brasil, e pensava em uma maneira de envolver mais efetivamente as Pró-Reitorias de Ensino dos Institutos, visto que, até então, em todos os IFs, o CERTIFIC estava alocado na PROEX.

Assim, o convite para participação desta formação em Brasília chegou à PROEN – na ocasião, eu estava trabalhando nessa Pró-Reitoria –, e foram convocados para participar dessa atividade servidores da PROEN dos dois *campi* que ofertavam o CERTIFIC – CPA e CMZL –, como pode ser observado no Quadro 10.

O conteúdo da referida formação consistiu na explicitação do que era o CERTIFIC. Um dos pontos diferenciados dessa formação foi o comunicado de que o Programa CERTIFIC passaria a ser institucionalizado, pois não seriam mais publicados editais, e os recursos viriam, a partir daí, na matriz orçamentária de cada IF. Outro ponto que considero importante destacar dessa formação foi a indicação de que houvesse mais discussões sobre o CERTIFIC nas instituições, promovendo-se, dessa maneira, sua viabilização.

Vários aspectos desenvolvidos nessa formação já contavam com um olhar mais crítico da SETEC/MEC sobre o que havia sido desenvolvido nos IFs,

entre os anos de 2010 e 2012. Assim, algumas sinalizações de mudanças na oferta do CERTIFIC puderam ser percebidas nesse evento.

A ideia era que cada *campus* tivesse sua própria equipe de avaliadores/certificadores e que eles fossem multiplicadores em suas instituições. A partir disso, tornou-se objetivo do grupo de servidores participante dessa última formação socializar as informações do evento em reunião entre a PROEN e a PROEX, para que, na interação entre essas duas Pró-Reitorias, o Programa fosse mais fortalecido no IFAM. Contudo, apesar de algumas tentativas de realizar essa reunião, ela não aconteceu, e as informações acabaram por ficar apenas com seus participantes.

Ainda sobre a formação dos implementadores no CPA, perguntei a cada um dos 6 entrevistados que participaram de formações, em diferentes momentos, se eles tinham o certificado de avaliador do CERTIFIC, e as respostas recebidas foram:

*“Então, eu tive que fazer o curso de avaliador em Brasília pra poder eu [...] eu [...] validar na verdade. A gente chama de validação. Não. Não tenho o certificado”. (E6, 8 anos, G1)*

*“Não recordo ter”. (E7, 8 anos, G1)*

*“Não. Não que eu lembre!”. (E8, 8 anos, G1)*

*“Não tenho”. (E9, 8 anos, G1)*

*“Não. Fiz o curso no IFAM em 2011, mas não tenho certificado”. (E1, 8 anos, G1)*

*“Não me recordo de ter certificado”. (E5, 8 anos, G1).*

Assim, observo que, nos cursos de certificadores de saberes promovidos pela SETEC/MEC, todos os 6 certificadores do CPA não eram certificados, apesar de terem participado das formações e de alguns terem participado de mais de uma formação. Vale refletir aqui sobre a importância atribuída ao certificado como documento que atesta, valida o conhecimento e habilita alguém para algo, conforme o próprio objetivo do Programa que investigo neste trabalho.

Até o momento, analisei o contexto da prática do CERTIFIC por meio da formação de seus implementadores. Na seção seguinte, passo a analisar o

mesmo contexto a partir da categoria do trabalho em redes de cooperação, um dos princípios que fundamenta o Programa CERTIFIC e que aponta para algumas contradições existentes nessas relações em rede.

### **3.3 Trabalho em Rede e suas Contradições**

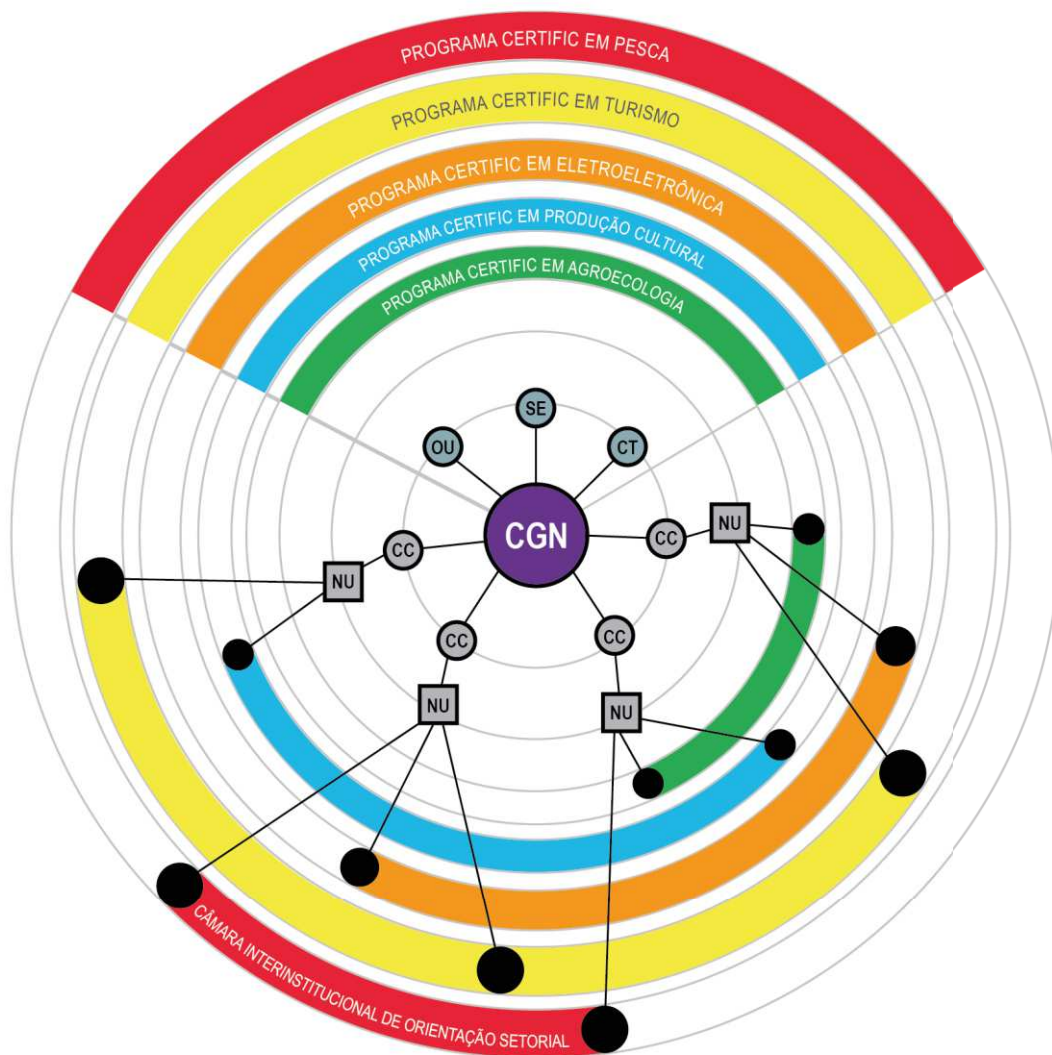
As contradições e os embates existentes nas relações que pautaram o princípio de Rede de Cooperação desenvolvido no CERTIFIC, no *Campus Parintins*, são o foco desta seção. A elaboração do Programa Rede CERTIFIC compreende, entre seus princípios orientadores, o trabalho em Rede de Governança. A compreensão do trabalho em rede se dá, dentro do CERTIFIC, a partir dos estudos de autores como Manuel Castells (2000) e Laura Olivieri (2003), sendo esses considerados como fundamentação teórica para a elaboração do Documento de Orientações para Implantação da Rede CERTIFIC (2011) nos IFs.

De acordo com esses autores, o trabalho em rede implica a compreensão de uma colaboração entre os parceiros envolvidos em um projeto de objetivos comuns, de modo que nenhum desses parceiros perca sua identidade e autonomia de atuação, mas que se inter-relacionem, mantendo suas características de “estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação”. (CASTELLS, 2000, p. 566).

Olivieri indica que, nas duas últimas décadas, o conceito de rede sofreu modificações, sendo esta compreendida, também, como uma “alternativa prática de organização, possibilitando processos capazes de responder às demandas de flexibilidade, conectividade e descentralização das esferas contemporâneas de atuação e articulação social”. (2003, p. 2).

O sistema de trabalho em rede do CERTIFIC é representado pela figura seguinte, que pode ajudar a entender melhor como esta deveria, idealmente, funcionar.

Figura 5 – Sistema de Rede de Governança da Rede CERTIFIC

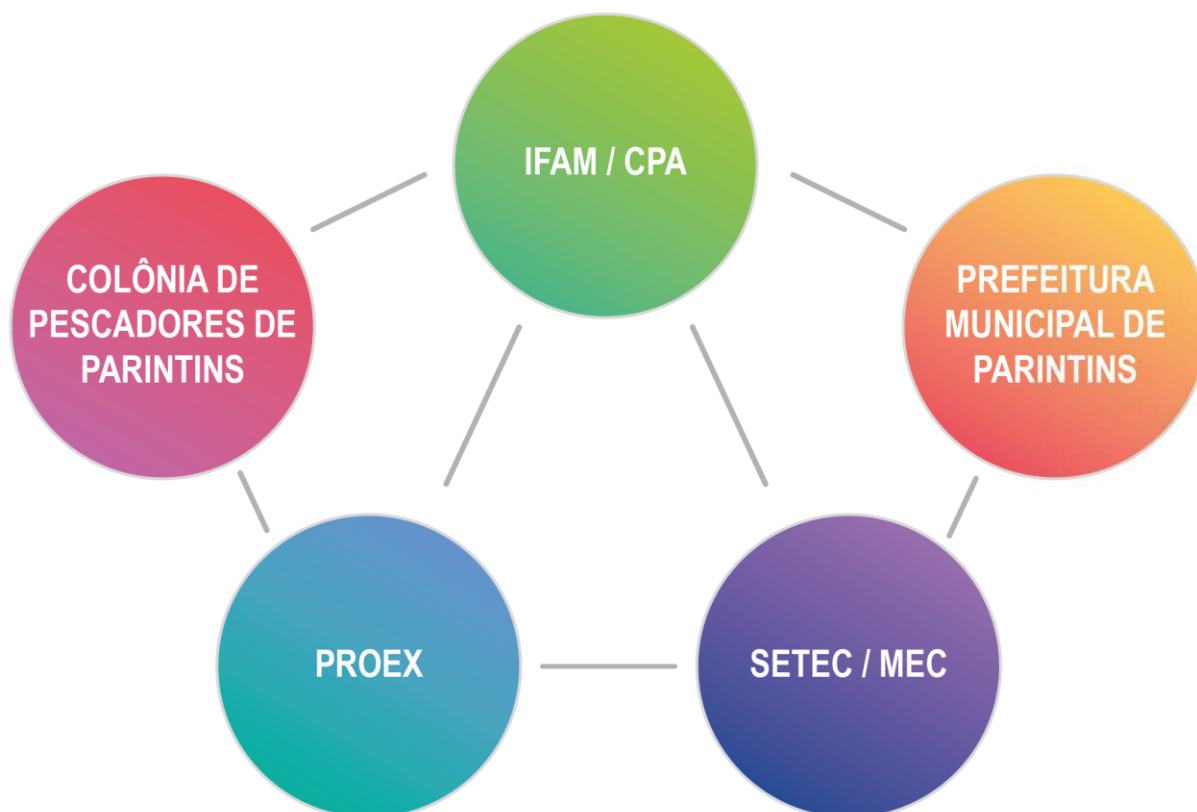


Fonte: Brasil (2011, p. 16).

Para a implementação e o desenvolvimento de uma rede cooperada, é necessário que se conheçam os seus participantes – que Castells identifica como cada nó da rede – e que também sejam conhecidas as responsabilidades de cada um, no âmbito do projeto que tem objetivos comuns. “De maneira simplista, uma rede é um conjunto de nós com algumas regras para conectá-los”. (CASTELLS, 2000, p. 498). A autonomia e a independência existentes entre cada nó da rede não eximem cada um deles de suas responsabilidades, nem mesmo do conhecimento e da inter-relação entre si. Quando algum participante da rede deixa de cumprir com suas responsabilidades, há um comprometimento parcial, ou até mesmo total, do projeto que está sendo desenvolvido.

A figura abaixo apresenta quem eram os parceiros do IFAM – estes seriam os “nós” no processo de implementação do Programa no CPA.

Figura 6 – Parceiros do IFAM na implementação do CERTIFIC



Fonte: Elaboração da autora.

Analisando a figura acima, com base na definição de “nós”, tal como elaborada por Castells (2004), verifico que a busca por parceiros atende ao definido no Documento Orientativo para Implantação (DOI), ao afirmar que

O Projeto Rede CERTIFIC toma a definição de rede no sentido da formação de relações interorganizacionais, segundo uma perspectiva do desenvolvimento cooperado. A formação de rede tem apontado para a lógica da cooperação e justifica a necessidade de um planejamento estratégico coletivo – instituições de ensino e pesquisa, setor produtivo, organizações sociais e Governo – para o desenvolvimento local/regional (BRASIL, 2011, p. 16).

Observo que o IFAM possuía vários desses parceiros, como representado na Figura 6. Contudo, é necessário saber quais as responsabilidades de cada um deles e como essas responsabilidades foram

atendidas e postas em prática no desenvolvimento da rede de governança, como propõe o DOI.

As análises de rede de governança podem também ser compreendidas pelo olhar da área da Administração, pois, mesmo sendo meu objeto o estudo de uma política pública de educação, analiso também a rede de governança, o modelo de gestão utilizado para a implementação dessa política. Segundo Carlos De Rolt, Júlio Dias e Francisco Peña, “A governança nas redes determina como ocorrem as relações entre seus agentes, as normas de reciprocidade, formas de contratualização e delimitação dos poderes dos gestores da rede”. (DE ROLT; DIAS; PEÑA, 2017, p. 268). Sendo assim, optei por dialogar com a área da Administração, para mais bem compreender o desenvolvimento dessa rede durante a implementação do CERTIFIC no *Campus Parintins*.

A análise do sistema de redes do CERTIFIC será realizada, aqui, sob dois aspectos: a *maturidade* dos parceiros e seu *grau de resiliência*. De Rolt, Dias e Peña afirmam que a maturidade dos parceiros de uma gestão em rede é determinada pela “consciência acerca do potencial estratégico da rede, pelos envolvidos, e a proatividade coletiva quanto à adoção de um modelo de gestão”. (2017, p. 268). Ou seja, é essa “aposta” na capacidade de resultados do sistema em rede e, também, no envolvimento empreendedor dos parceiros que torna exitoso esse modelo de gestão.

Os mesmos autores conceituam resiliência em um sistema de rede de governança como sendo a “capacidade que essas possuem de se adequar às mudanças do ambiente e as tendências evolutivas, bem como de superar adversidades e crises”. (DE ROLT; DIAS; PEÑA, 2017, p. 269). Entende-se, dessa forma, que, como pilares para o êxito de uma gestão em rede, é necessária a confiança na capacidade dos parceiros e de suas iniciativas, conceituadas aqui por meio da categoria da maturidade. Aliada à noção de maturidade, situa-se a de resiliência, ou seja, a dinâmica de superação e ajustes frente aos desafios que poderão surgir no cotidiano de funcionamento das redes.



Figura 7 – Aspectos de análise sobre o Sistema de Rede do Programa CERTIFIC



Fonte: Elaboração da autora.

Além disso, esses autores afirmam que mais importantes do que o conhecimento dos participantes da rede são as conexões que eles têm entre si. Defendem que, apesar de diversos estudos sobre a ideia de formação de redes de cooperação existirem desde o século XIX, esse tema encontra-se em um processo de consolidação na sociedade contemporânea, despontando como algo inovador na orientação de negócios, em virtude da “necessidade de as organizações se adequarem ao modelo de mercado interconectado e interdependente”. (DE ROLT; DIAS; PEÑA, 2017, p. 267).

O trabalho em rede de cooperação exige ainda a existência de coadjuvação, ou seja, a credibilidade entre os parceiros envolvidos e, principalmente, a implicação de um trabalho coletivo. O que justifica um trabalho em rede é uma conquista por meio do uso comum das qualidades e propriedades complementares de cada parceiro. Daí a necessidade de haver a coesão na criação de diferenciais competitivos, que, se fossem estabelecidos de maneira individual, seriam impossíveis de serem alcançados. Concordando com essa ideia, Ângela Flecha et al. (2012, p. 389) afirmam que, “ao atuar de maneira cooperada, as empresas obtêm vantagens competitivas, compartilhando informações, conhecimento e tecnologia, alertando, porém, que o rompimento dessa parceria pode causar um dilema entre cooperação e competição”. Nesta análise, é possível substituir o foco empresarial do lucro pelo foco no êxito requerido e objetivado pelas instituições parceiras envolvidas na implementação da política pública aqui em estudo.

Observando o que alguns autores compreendem por governança em rede de cooperação e por aspectos necessários ao seu bom funcionamento e

êxito, passo a analisar o que o DOI da Rede CERTIFIC (2011) estabelece em seu texto. Ao mesmo tempo, analiso as narrativas produzidas por meio das entrevistas com os servidores do IFAM que participaram direta e indiretamente da implementação do Programa no *Campus Parintins*.

Entre as páginas 13 e 20 do DOI, encontram-se as disposições conceituais, as características, os princípios e as responsabilidades dos parceiros envolvidos em um sistema de rede de cooperação e governança na Rede CERTIFIC. Já na página 14 do referido documento, após uma fundamentação teórica respaldada nos estudos de Castells (2000) e Olivieiri (2003) sobre rede, como já mencionado, encontra-se a apresentação de uma primeira e fundamental parceria que origina a Rede CERTIFIC. Segundo o documento, “para ampliação da oferta de programas educacionais inclusivos foi que o Ministério da Educação, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, criou a Rede Nacional de Certificação Profissional e de Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC”. (BRASIL, 2011, p. 14). Em seguida, na página 15, encontramos no texto que “o projeto da Rede CERTIFIC toma a definição de rede no sentido da formação de relações interorganizacionais, segundo uma perspectiva de desenvolvimento cooperado”. A partir da compreensão do termo “interorganizacional” como sendo um modo de interação entre diferentes organizações, bem como considerando que toda interação pressupõe a existência de diálogo, o documento em análise afirma que

[...] uma estrutura em rede depende de contínuo processo de comunicação e informação enquanto estratégia convergente ao desenvolvimento social, econômico, político e cultural de uma comunidade que acredita na ação cooperada para a desconstrução e reconstrução de conceitos inerentes a cada um dos objetivos de uma rede social. Desse modo, elas constituem formas de organização marcadas pela lógica da cooperação e da complementação da ação interorganizacional que evoluem ao longo do tempo, compartilhando riscos e recursos. (BRASIL, 2011, p. 15).

O documento estabelece, assim, a comunicação como estratégia fundamental para o desenvolvimento da ação cooperada. Analisando etimologicamente o conceito de comunicação, encontramos sua origem no latim *communicare*, que significa tornar comum, compartilhar, trocar opiniões, associar, conferenciar. O ato de comunicar consiste em trocar mensagens, que,

por sua vez, implica emissão e obtenção de informações. Visto dessa maneira, pode parecer simplista o conceito de comunicação; mas, contrariamente a isso, vemos a complexidade existente em seus processos de efetivação nas relações cotidianas e, mais ainda, nas relações em rede, conforme compreendido por Castells e tido como princípio pelo Programa Rede CERTIFIC.

Entendo, dessa maneira, a comunicação como sendo condição *sine qua non* ao desenvolvimento de rede de cooperação. Segundo Ângela Flecha et al.,

As redes são alternativas às formas de mercado e de integração vertical por conter estruturas horizontais e verticais de troca, interdependência de recursos e linhas recíprocas de comunicação. Suas características estão na velocidade da comunicação, na decisão, no desenvolvimento de produto ou tecnologia [...]. (FLECHA et al, 2012, p. 388).

Esse excerto remete à noção de De Rolt, Dias e Peña (2017) de que “[...] mais importante que a *expertise* dos participantes são as conexões que esses possuem” (p. 267). Os autores ainda complementam a ideia reconhecendo que, “nesse contexto, a rede se desenvolve a partir da conectividade e dinâmica de seus nós [...]”. (DE ROLT, DIAS; PEÑA, 2017, p. 269). Assim, a comunicação entre os parceiros, entendida como conexão, conectividade, interação ou diálogo, é indispensável ao funcionamento das redes de cooperação.

Talvez pareça insistência tentar explicar a importância da comunicação para o desenvolvimento das redes de cooperação. Contudo, ao perguntar aos servidores do G1 e do G2 sobre como era a relação entre os parceiros que compunham a rede de cooperação CERTIFIC, obtive respostas que apontaram a dificuldade de comunicação entre os envolvidos no desenvolvimento do Programa Rede CERTIFIC, tanto em um aspecto micro quanto em um aspecto macrossistêmico – esse último aspecto foi agravado devido a fatores que serão detalhados ao longo da próxima seção.

### **3.3.1 As Relações Comunicacionais entre os Parceiros da Rede**

A todos(as) os(as) entrevistados(as), indaguei sobre a comunicação em rede e sobre como ela se deu no decorrer do programa entre parceiros – categoria que incluía a Prefeitura Municipal de Parintins (PMP) e duas outras

instâncias diretamente ligadas às ações do *campus*, ou seja: a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC).

Dentre as respostas que mais apareceram, está a dificuldade nessa comunicação, considerada imprescindível para o bom andamento do Programa em seus mais diferentes aspectos. Os assuntos a serem discutidos incluíam desde informações sobre recursos financeiros, informações acerca da formação de servidores para atuação no CERTIFIC, informações sobre ações de execução do programa e de cunho procedimental. Ao ser perguntado especificamente sobre como era a comunicação com a Secretaria Tecnológica (SETEC), um dos entrevistados respondeu:

*“[...] pelo menos da minha experiência, do que eu me recordo, a gente não tinha uma relação muito direta com a SETEC. O contato era muito difícil. O contato acontecia quase que exclusivamente por e-mail e, às vezes, quando a gente conseguia telefonar pra lá eram situações que a gente tinha que resolver [...] geralmente referente sobre orçamento, referente a alguns prazos”. (E9, 8 anos, G1).*

A narrativa acima indica a dificuldade de comunicação com a principal secretaria representante do parceiro Governo. O contato não era somente difícil em razão das dificuldades atinentes às tecnologias de comunicação disponibilizadas pelo *campus* na ocasião – como, por exemplo, a falta de internet a cabo ou por banda larga<sup>44</sup>. Como pedagoga do Programa, vivenciei também essa realidade e concordo com a resposta do entrevistado frente a tal obstáculo. Porém, a comunicação era difícil também em relação às informações advindas da respectiva secretaria, que algumas vezes não tinha conhecimento para responder claramente aos questionamentos feitos pelo *campus*, como indica o relato a seguir:

*“E o projeto CERTIFIC por ser um projeto novo que estava sendo implementado naquele período no Brasil e a gente percebeu que nem mesmo o MEC tinha diretrizes a serem seguidas para que o programa desse certo. A gente fazia pergunta e eles não sabiam responder. Era muito novo”. (E8, 8 anos, G1).*

---

<sup>44</sup> Essa situação determinava que todo o uso de internet, no início da implementação do Programa, fosse realizado por meio de modem, o que tornava essa operação demorada e intermitente, uma vez que, na época havia no *campus* somente dois modems disponíveis, obrigando o revezamento do uso entre os servidores gestores e a equipe multidisciplinar do CERTIFIC.

O MEC, citado no relato acima, estava representado pela SETEC nessa ocasião. Por meio de tal resposta, é possível verificar que o problema de comunicação abrangia tanto o aspecto da falta de veículos tecnológicos disponíveis quanto o da falta de informações elucidativas acerca do desenvolvimento do programa, quando eram feitos questionamentos sobre suas diretrizes básicas. De acordo com Castells (2004), a informação representa um dos principais componentes da organização em rede, de modo que, quando a comunicação é falha, a informação não chega, não se completa. Como afirmado também por esse autor, “as redes são operadas pela comunicação”. (CASTELLS, 2004, p. 251).

Sabe-se que, idealmente, a gestão cooperada tem de funcionar por meio de parcerias, de forma que cada uma das instituições parceiras cumpra com suas responsabilidades. Uma das principais parceiras para a implementação do CERTIFIC no CPA era a Prefeitura Municipal de Parintins (PMP), já que o acordo de adesão ao Programa foi assinado em parceria com essa instituição, que, entre outras atribuições, seria responsável por ceder os professores das disciplinas básicas do Ensino Fundamental para atuarem em um segundo momento do Programa, quando fosse iniciado o PROEJA, como já esclarecido no capítulo 1. Sobre a parceria com a PMP, um dos entrevistados relatou:

*“A prefeitura foi parceira com a gente. Ocorre que havia, não sei se no Brasil todo, mas no Amazonas é assim, é que os prefeitos, eles têm como assessores pessoas que são cabos eleitorais, não são pessoas técnicas, conhecedora de causa. Então, isso dificulta as parcerias no local porque elas não conseguem enxergar o bem, o resultado benéfico que a comunidade vai ter com a execução daqueles programas, neh. Então a prefeitura começava chamando a gente de primo rico, neh, sempre assim, primo rico, mas ela foi parceira à altura daquilo que ela podia ajudar, ela foi parceira”. (E10, 22 anos, G1, grifo meu).*

O relato acima permite analisar a responsabilidade dos parceiros de uma rede sob dois aspectos: o do conhecimento técnico e o do comprometimento com o objetivo-fim. No relato, é mencionada a falta de conhecimento técnico por parte dos assessores do Executivo Municipal, que, por esse desconhecimento e por falta de expertise, acabam por não se comprometerem com o Programa, prejudicando, dessa maneira, a efetivação parcial ou o atraso dos processos de execução. Assim, deixavam de cumprir com o compromisso político-social

assumido no momento de assinatura de adesão ao Programa. Penso que, nesse momento, vale retomar o diálogo sobre a maturidade do sistema de rede de cooperação desenvolvido por De Rolt, Dias e Peña (2017), pois, quando um dos parceiros não faz jus à aposta que os demais empreenderam em sua capacidade de atuação e em sua proatividade, esse fato pode iniciar um processo de fragilidade da rede e, por fim, resultar no não cumprimento total dos objetivos do Programa. Como afirmam Flecha et al. (2012, p. 389) sobre a dinâmica das redes, “[...] sem a participação ativa, nenhuma iniciativa vai adiante”.

Deve-se esclarecer ainda que a expressão “primo rico”, utilizada pelo entrevistado, refere-se à ideia que as pessoas do interior do Amazonas construíram sobre os servidores e sobre as instituições da Rede Federal, como se tais categorias tivessem maior *status* e maior poder aquisitivo do que instituições e servidores de outras esferas públicas. Assim, as instituições parceiras, que eram sempre da esfera municipal, mantinham expectativas, por vezes fantasiosas, em relação às parcerias feitas, sempre esperando maior aporte financeiro das instituições federais – nesse caso, o IFAM.

Ainda sobre a falta de comunicação e de comprometimento entre os parceiros da rede, o entrevistado anterior continua seu relato:

*“Ela [a Prefeitura] passou em determinados momentos certa responsabilidade pro sindicato de pescadores, que eles eram muito parceiros também, mas nós conseguimos, assim, essa fase de parceria inicial nós conseguimos a prefeitura fazer o essencial, não especificamente algumas coisas, nós não tivemos por conta desse desconhecimento, ou seja, a nossa negociação era com o secretário daquela pasta, o secretário não tinha conhecimento de causa, não via importância naquilo então ele não lutava por aquilo frente ao prefeito”. (E10, 22 anos, G1).*

No início do relato, o entrevistado faz referência à PMP, que acaba se eximindo de responsabilidades que a ela competiam, repassando-as ao Sindicato dos Pescadores, em razão de o Programa ter como público-alvo pescadores(as) artesanais. Contudo, as responsabilidades do Sindicato não eram as responsabilidades da PMP, pois esse órgão, enquanto parceiro inicial no Programa, havia ficado responsável pela sua divulgação junto aos(as) pescadores(as), pelo levantamento da demanda de pescadores(as) interessados(as) em participar do Programa e por propor cursos de curta duração, que seriam necessários à complementação da formação desses(as)



trabalhadores(as). Assim, não cabia ao Sindicato assumir, nem legalmente e nem mesmo por conta de atribuições específicas, responsabilidades da PMP.

Mais uma vez aparece, na fala do entrevistado, o desconhecimento técnico de determinados secretários que estariam à frente do cumprimento dos compromissos assinados em parceria com o CPA – a saber, a Secretaria Municipal de Educação. Verifico aqui, também, uma possível falta de compromisso social com a comunidade, pois o projeto visava à elevação de escolaridade dos(a) pescadores(as) do município, à realização de cursos sobre técnicas de beneficiamento e conservação de pescado (que se cumpriram por parte do IFAM), dentre outros benefícios que gerariam possibilidades, se a causa fosse apoiada devidamente, para o desenvolvimento local. Dessa forma, os fatos e posicionamentos políticos entre as diferentes instituições parceiras do Programa também podem ser apontados como entraves à efetivação de uma parceria mais estável junto à PMP.

Tratando ainda das relações existentes entre os diferentes parceiros do Programa, uma das narrativas produzidas durante as entrevistas indica o desconhecimento da realidade geográfica regional, e até mesmo nacional, pela SETEC. Ao ser perguntado sobre as relações estabelecidas entre os vários parceiros da rede, um dos entrevistados declara:

*“Na SETEC tem um episódio que retrata bem a relação da SETEC com o IFAM, e eu acredito que não seja só com o IFAM, mas eu acho que com toda a instituição que é distante do centro, do poder lá que é Brasília, que foi um evento que eles agendaram, uma capacitação pra equipe CERTIFIC, não recordo em que estado foi, na segunda-feira e mandaram um e-mail, na sexta pra estarmos em Brasília na segunda. Aí foi dito pra moça [da SETEC] que não tinha como. Tinha que comprar passagem com antecedência. Ela perguntou se não dava pra pegar o carro e chegar lá em Brasília na segunda-feira. Aí, você já demonstra como é a relação. Como é a relação com a SETEC. A falta total de conhecimento porque, poxa! Se você tá desenvolvendo um programa lá no interior do Amazonas, você precisa, no mínimo, conhecer a realidade daquela região, ou toda a geografia. Não tem como chegar de carro de Parintins até Brasília”. (E1, 8 anos, G1, grifo meu).*

Como foi explicado no capítulo 1 desta tese – quando escrevi sobre a construção de meu objeto de estudo e fiz a contextualização do campo empírico –, não há como sair de Parintins, que é uma ilha, de carro ou por meio de qualquer outro meio de transporte terrestre. Além disso, não há nenhum tipo de transporte fluvial ou aéreo que faça o trajeto Parintins-Brasília, sendo necessário

ir até Manaus e depois seguir para o resto do País. O meio mais rápido de se deslocar de Parintins é por via aérea – isso se, na ocasião de saída, o aeroporto da cidade não estiver interditado, em razão do grande número de urubus que sobrevoa o espaço aéreo do aeroporto, pondo em risco as decolagens e aterrisagens. Essa interdição já aconteceu por várias vezes, em diferentes épocas do ano e por tempos prolongados, deixando, como única opção de saída do município, o meio fluvial, trajeto que, como já mencionado, pode levar de seis a dezoito horas, dependendo do tipo de embarcação, para vencer os 369 km que separam Parintins de Manaus.

Certamente, não penso que qualquer servidor da SETEC tenha de saber de todas essas peculiaridades em relação ao Amazonas e a seus municípios, como menciona o entrevistado em seu relato. Mas espera-se que haja uma identidade mínima com os parceiros que desenvolvem o Programa, seja em que região do País for, em relação ao tempo para providenciar a logística necessária à saída de servidores do *campus*. Toda saída de servidor público requer compra de passagens, disponibilidade de diárias e pessoas substitutas para realizar temporariamente as suas funções, dentre outras tantas medidas que fazem parte do cotidiano do serviço público. Como tomar todas essas providências a partir da solicitação de um e-mail que chega na sexta-feira, para ser cumprido em seu teor em dois dias de final de semana? Diante disso, é possível asseverar que desconhecer tanto as questões geográficas regionais quanto os trâmites para saídas de servidores exemplifica uma importante falha na formação da equipe, bem como um problema grave para o desenvolvimento da rede proposta.

Vários depoimentos que fazem parte desta análise, além de outros que aqui não estão contemplados, destacaram a falta de comunicação e a falta de conhecimento técnico que havia entre as diferentes instituições parceiras do CPA, durante a implementação do Programa CERTIFIC. Alguns entrevistados narraram como a falta de informação, que deveria ter sido promovida pela SETEC, resultou também em uma instabilidade de ação dentro do *campus*. Essa situação acabou impelindo à tomada de decisões e ao desenvolvimento de dinâmicas que nem sempre iam ao encontro do estabelecido no DOI, mas que, diante da falta de informação e orientações adequadas, constituíam-se como soluções possíveis. Conforme o entrevistado E7,

*“O programa CERTIFIC estava iniciando em nosso campus e em vários outros e o que pude vivenciar foi um início de trabalho de incertezas, principalmente de informações, que posteriormente foi se consolidando a partir do momento em que nós da comissão fomos entendendo o projeto e começamos a desenvolver conforme o que estava planejado. Quando falo de informações cito PROEX e SETEC”. (E7, 8 anos, G1).*

Verifica-se novamente a ausência de informações sobre o Programa, em função da falta de comunicação com alguns parceiros – nesse caso, a SETEC. Ou seja, a relação interorganizacional, basilar para a existência de um sistema de rede de cooperação, foi falha em diversos momentos, gerando “incertezas”, como dito pelo entrevistado acima. Nota-se que, a partir dessas “incertezas”, coube à própria comissão do CERTIFIC “entender” o projeto, muitas vezes de maneira independente. Não quero dizer, com essa posição, que a equipe do *campus* deveria ficar parada, esperando as informações da SETEC, pois isso contradiria a proatividade e a busca de soluções necessárias às problemáticas surgidas durante o processo de implementação de uma política pública. Mas ressalto que a ausência de informações orientativas básicas por parte da instituição responsável promoveu, como mencionado pelo entrevistado, “incertezas”. Tais incertezas, reitero, podem ocasionar a fragilidade da rede, pois, de acordo com De Rolt, Dias e Peña (2017),

O entendimento de como a rede cooperada é formada, ou seja, de como ocorrem as relações entre seus agentes formadores, é de suma importância, uma vez que o sucesso da rede depende diretamente da maturidade das interações desses agentes no que tange ao envolvimento e trocas de conhecimento. (DE ROLT; DIAS; PEÑA, 2017, p. 269).

Entretanto, essa ausência da SETEC, nesse momento, resultou em um fator positivo: a demonstração de resiliência apresentada pela equipe multidisciplinar do *campus*, ao não se imobilizar frente à falta de orientações básicas, procurando soluções para garantir o andamento do Programa. Contudo, a característica de resiliência não pode ser de apenas alguns parceiros da rede, devendo ser um atributo de todos eles para o êxito do trabalho-fim, de modo a afastar a possibilidade de enfraquecimento da rede de cooperação. Como observam De Rolt, Dias e Peña (2017),

Quando da aplicação específica no contexto da análise das redes interorganizacionais, o termo resiliência é aplicado à rede como um todo ou em suas comunidades, buscando identificar qual é o impacto que a saída ou alteração de algum agente da rede pode gerar a partir do grau de conexões de cada agente, ou seja, o quanto a rede pode modificar os agentes sem prejudicar sua sinergia. (DE ROLT, DIAS E PEÑA, 2017, p. 269).

Outro relato que confirma o não imobilismo e a proatividade da equipe multidisciplinar do *campus* é descrito a seguir, quando a temática tratada na entrevista ainda era atinente à relação entre os parceiros da rede. Aqui, temos a narrativa em relação à falta de informações por parte da PROEX – outra parceira dentro do próprio IFAM, mas que funcionava em nível macrossistêmico.

*“Às vezes a gente ligava diretamente [para a SETEC]. Como os engenheiros tinham uns colegas que participavam do NUPA<sup>45</sup> eles já iam tirando algumas dúvidas, entrando em contato lá com Brasília mesmo”. (E8, 8 anos, G1).*

A ideia aqui não é supervalorizar as ações dos membros da equipe multidisciplinar e torná-los “heróis”, mas demonstrar o quanto essa equipe imprimiu esforços para o bom andamento do Programa, conforme as condições que possuía. Entre a SETEC e o *campus* Parintins, havia a PROEX, que, *a priori*, teria mais informações sobre o Programa do que a equipe multidisciplinar, pois, tratando-se de localização geográfica, de acesso à tecnologia e acesso à comunicação, possuía condições mais privilegiadas do que Parintins. Mesmo assim, o contato com a SETEC (apesar de não serem providas respostas imediatas) ficava algumas vezes mais fácil do que com a própria PROEX. Nessas situações de adversidade, quando os contatos oficiais e/ou institucionais não funcionavam, lançava-se mão do contato pautado na ordem das relações pessoais. Assim, algumas informações eram obtidas pelos próprios engenheiros de pesca do Programa, junto aos colegas de formação que trabalhavam em outros setores dentro do IFAM e que, de certa forma, tinham vínculo com o CERTIFIC – como é o caso do NUPA, citado no excerto anterior.

---

<sup>45</sup> O Núcleo de Formação Humana e Pesquisa Aplicada à Pesca e Aquicultura (NUPA 1) foi criado por meio do Termo de Cooperação Técnica nº 002/2006, firmado entre o MEC/SETEC e a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República (SEAP/PR). Com sede no IFAM, tem por objetivo auxiliar o Ministério da Educação (MEC/SETEC) e o Ministério da Pesca e Aquicultura (hoje Ministério da Agricultura, após na Reforma Ministerial de outubro de 2015) na condução e na gestão da Política para a Formação Humana na Área da Pesca Continental e da Aquicultura Familiar.

Os dois relatos anteriores (E7 e E8) foram produzidos por membros da equipe multidisciplinar que atuaram desde o ano inicial do CERTIFIC (2010) até 2012. Nesses relatos, pode-se observar a dificuldade de comunicação entre a equipe do Programa no CPA, a PROEX e a SETEC. No relato a seguir, na resposta do entrevistado E6, verifica-se que essa mesma dificuldade inicial se estendeu por todo o período em que o Programa foi desenvolvido no *campus*, visto que E6 passou a fazer parte do CERTIFIC em 2012. Ao ser perguntado sobre a relação entre os parceiros, respondeu:

*“Inclusive fizemos algumas viagens a Brasília para resolver alguns problemas de liberação de recursos. A gente não tinha muito contato com a PROEX, não. Era diretamente com a SETEC/MEC”. (E6, 8 anos, G1).*

Em 2012, o CPA já estava em sua sede própria e dispunha de mais condições de tecnologia e comunicação do que no início do Programa, quando ainda ocupava um prédio cedido pela UFAM. Mesmo assim, as dificuldades atinentes a comunicação e responsabilidades dos parceiros da rede persistiam. E, de acordo com a última narrativa aqui analisada, a falta de comunicação e de informações não afetava somente o aspecto pedagógico de implementação do Programa, mas atingia, da mesma forma, as questões administrativas e orçamentárias, o que não deixou de ser um problema que afetou a dimensão pedagógica do CERTIFIC.

Pode-se compreender que ir até Brasília para ter informações e resolver problemas foi algumas vezes mais fácil e rápido do que a comunicação de longa distância, mesmo estando-se no século XXI e tendo-se à disposição diferentes formas de tecnologia para este fim. Sobre isso, a resposta de outro servidor ratifica tal posicionamento e corrobora o de E6, pois, ao ser indagado sobre como eram as relações entre os parceiros da rede, respondeu:

*“Não sei detalhar, mas era bem mais fácil a comunicação quando o coordenador ia a Brasília”. (E5, 8 anos, G1).*

Retomo aqui o aspecto já mencionado sobre o transtorno e a dificuldade existentes para o deslocamento de um servidor do CPA até outras localidades fora do município e do estado. Mesmo assim, foram realizadas diversas viagens

para esclarecimentos que, em diferentes momentos, poderiam ter sido oferecidos a partir de relações locais e menos burocratizadas.

Sobre o mesmo tema, mas com um deslocamento do lugar da narrativa, é possível verificar que a falta de comunicação e de informações, que poderia comprometer o bom andamento do Programa, não foi exclusividade das relações existentes entre as instâncias macro e microssistêmicas, como as citadas até aqui. Essa mesma problemática ocorreu no âmbito da instância macrossistêmica também. O relato a seguir sustenta tal afirmação:

*“Eu não acompanhei assim tanto como as pessoas que foram capacitadas neh?! Nós mesmos [...] não fomos capacitados da metodologia, nós fomos informados de como ele funcionaria, esse programa. Qual a abrangência, qual o objetivo, e tal. Então, eu não posso te dizer assim, eu acredito que muita coisa se perdeu, não é? Porque tinham pessoas, coordenadores à frente da SETEC que estavam responsáveis por fazer o programa andar, tanto é que nós éramos cobrados pela SETEC por meio de relatórios onde os programas constavam, mas eu acho que depois de um certo tempo a própria SETEC não deu prioridade ao programa, porque não tinha, depois de um certo tempo, não tive mais informação de que tinha alguém coordenando. [...] eu acho que eles deixaram mais a cargo das próprias instituições depois daquilo e eu não sei, eu acho que não houve uma prioridade”.* (E4, 23 anos, G2, grifo meu).

Apesar do deslocamento de lugar de fala, com já mencionado, as queixas são semelhantes. No início do relato, verifica-se que não houve um acompanhamento do Programa tão sistemático quanto o necessário, em nível macrossistêmico, dentro do IFAM. Percebe-se, no excerto acima, que, no transcorrer do Programa, a SETEC “se perdeu”, a ponto de não ter mais como referência servidores à frente do CERTIFIC. Esse fato autorizou alguns parceiros da rede a interpretar a situação como uma falta de prioridade dada ao referido Programa pela Secretaria. Assim, a SETEC pareceu deixar a condução do CERTIFIC a cargo das instituições certificadoras – os IFs –, sem disponibilizar as informações e o acompanhamento necessários. Esse fato permite compreender um rompimento com o princípio em que se sustentava o Programa, pelo menos oficialmente, o qual era entendido como rede de cooperação. De acordo com o disposto no DOI,

A Rede CERTIFIC configura-se como um conjunto de ações cooperadas que visam ao estabelecimento de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial



e Continuada para o atendimento a jovens e adultos trabalhadores [...]. A Rede CERTIFIC possui uma estrutura de governança cuja interação dá-se em âmbito nacional e nas instituições de ensino. [...] está pautada nos conceitos de desenvolvimento em rede de cooperação e visa um processo inovador de gestão de projetos públicos [...] O Projeto Rede CERTIFIC toma a definição de rede no sentido da formação de relações interorganizacionais, segundo uma perspectiva de desenvolvimento cooperado. (BRASIL, 2011, p. 15-16, grifo meu).

Diante dos fatos aqui mencionados, é possível verificar a falha existente na comunicação entre todos os parceiros da rede, o que acaba por acarretar uma prática contraditória em relação àquilo que é estabelecido no DOI.

Contudo, mesmo de maneira não idealmente formulada, o Programa seguia. Talvez seguisse por cursos distintos dos estabelecidos no DOI, visto que, a partir dos relatos analisados até aqui, em comparação com o referido documento, as relações interorganizacionais e a comunicação entre tais instâncias eram falhas, colocando em dúvida até que ponto existiu uma rede de cooperação no Programa CERTIFIC. Dessa forma, pode-se observar que o DOI, ao menos nesse aspecto da gestão em rede, não teve reverberação na prática. Assim, a falta ou a insuficiência de informações necessárias à implementação do Programa, em nível micro e macrosistêmico, impactou no aspecto pedagógico e no aspecto orçamentário do CERTIFIC. Conforme Ângela Flecha et al., “sem haver troca de informação, compartilhamento de experiências, aprendizado conjunto ou ação coletiva, a rede se enfraquece e sua existência perde a razão de ser”. (2012, p. 389). Mesmo assim, o Programa prosseguia, em meio aos (des)caminhos e aos (re)desenhos que a realidade cotidiana apresentava como cenário para a implementação da Rede CERTIFIC no CPA.

Dentre os (des)caminhos que foram necessários e que são pertinentes aos processos de implementação de políticas públicas por meio de seus programas, analiso, na próxima seção, as narrativas que aludem ao processo mais efetivo de implementação do CERTIFIC no CPA, tratando especificamente dos aspectos pedagógicos de organização do trabalho e de reconhecimento de saberes.

### 3.4 Organização Pedagógica do Trabalho

Nas duas seções anteriores, refleti sobre como foi desenvolvida a implementação do Programa no CPA, considerando que tanto a comunicação quanto a formação constituem aspectos definidores na implementação do Programa. De certa maneira, a forma como ocorreu o processo de formação desses avaliadores está presente na seção que agora se inicia, visto que a organização pedagógica do trabalho do CERTIFIC, no CPA, relaciona-se, entre outros fatores, com a experiência de formação dos membros da equipe de implementadores. Refiro-me aqui não somente à formação recebida para o trabalho no CERTIFIC, mas a suas formações profissionais, a suas experiências pessoais e profissionais, bem como a subjetividades construídas ao longo de suas histórias, que certamente impactam na forma de compreender e implementar o programa em estudo.

Na análise do contexto da prática, com base na Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball e Richard Bowe, foram estudados os documentos já mencionados no Quadro 5 deste capítulo. Ao classificar esses documentos em dois grupos – nomeados como a) documentos macrossistêmicos (Documento de Orientação para Implementação da Rede CERTIFIC – DOI), ofícios, memorandos, editais, portarias); e b) documentos microssistêmicos (atas de reuniões, ofícios, memorandos, editais, e-mails, projeto pedagógico, planejamento das atividades do programa, conteúdos ministrados nas formações de avaliadores) –, busquei conhecer as relações existentes entre o contexto da produção de texto e o contexto da prática, a partir da maneira como foram sistematizadas as atividades no âmbito do *Campus Parintins*, para o alcance dos propósitos elaborados para cada ação do Programa.

Convém retomar aqui que, apesar de meu estudo analisar o contexto da prática da política do Programa CERTIFIC, esse processo não se dá de forma desconectada dos demais contextos propostos na análise do Ciclo de Políticas. Dessa maneira, o momento de implementação, de ação do programa, é permeado, também, pelos mesmos embates, disputas de arenas e interesses específicos de grupos que se encontram no universo dos agentes implementadores da política. Ball afirma isso ao pontuar que “esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem

sequencial e não constituem etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”. (BALL, 2011, p. 157). Assim, os embates em relação às diferentes compreensões acerca da implementação da política também encontram espaço nos microespaços – ou seja, na escola –, visto que cada um dos implementadores possui referências e trajetórias diferentes que impactam na interpretação sobre a política a ser implementada.

Ainda sobre a questão da interpretação da política, Mainardes (2015) a partir dos estudos realizados no ano de 2012 por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun, aponta como esses autores diferenciam interpretação e tradução no âmbito da implementação da política. Assim, entende-se como interpretação a leitura inicial que os implementadores têm sobre a política. Portanto, o aspecto da interpretação está ligado a uma aproximação com a linguagem da política, enquanto o aspecto da tradução está relacionado à linguagem da prática da política. Sobre isso, Jefferson Mainardes (2015) afirma que

Tradução é um tipo de terceiro espaço entre política e prática. É um processo iterativo (repetitivo) de criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação, literalmente, de ‘atuação’, usando táticas que incluem: conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico à política. (MAINARDES, 2015, p. 6).

Partindo desses aspectos, passo a analisar as práticas ou ações mais efetivas desenvolvidas no âmbito da implementação do CERTIFIC no CPA, considerando as condições institucionais e a ordem das relações entre os implementadores, sem desconsiderar suas subjetividades e referências pessoais e profissionais. Para tal, esta análise se pautará nas dimensões contextuais também desenvolvidas por Ball, Maguire e Braun, em 2012, e abordada por Mainardes (2015). Ao tratarem da teoria do *policy enactment* (atuação ou política colocada em ação), os três autores do livro “How schools do policy enactment in secondary schools” (2012), dão destaque à importância do contexto em que as ações da política são desenvolvidas. Eles afirmam que:

[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com variedade de recursos, em relação a ‘problemas’ específicos. As políticas – novas e velhas – são colocadas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiência. (MAINARDES, 2015, p.10).

Entende-se que a teoria do *policy enactment* considera “um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas” (MAINARDES, 2015, p. 6) existentes no contexto da prática e que, para sua compreensão é necessária a existência de referências. Dessa maneira, “[...] o material, estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas para fazer o melhor sentido da colocação da política em ação no nível institucional. (MAINARDES, 2015, p. 6).

Assim, as dimensões que utilizarei como referência baseiam-se nos itens dispostos no quadro a seguir:

Quadro 12 – Dimensões contextuais de análise - *policy enactment*

DIMENSÕES	EXEMPLOS
Contextos situados	Cenário local, história da escola e fluxo de alunos.
Culturas profissionais	Valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola.
Contextos materiais	Equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura.
Contextos externos	Nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação, pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas, <i>rankings</i> , exigências e responsabilidades legais.

Fonte: MAINARDES, Jefferson. Informações sobre a abordagem do Ciclo de Políticas. Disponível em: <<http://uepg.br/gppepe>>.

### 3.4.1 A Socialização do CERTIFIC e as Reuniões de Trabalho

No retorno da equipe que participou da formação em João Pessoa ao *campus*, foi institucionalizada a equipe CERTIFIC, como afirma um dos entrevistados:

“Pois bem, assim que nós retornamos, a Reitoria, a pedido da DG, baixou uma portaria com uma comissão. Nessa comissão [...] tinha um presidente e tinham vários membros”. (E8, 8 anos, G1).

Assim, a equipe deu início aos trabalhos de implementação, já com algum conhecimento sobre o Programa e como equipe de fato e de direito, após ser baixada a Portaria à qual o entrevistado referiu-se no trecho acima.

Como previsto pelo Edital SETEC/MEC, a equipe realizou a primeira atividade do CERTIFIC no *campus*, que foi a socialização dos aspectos apresentados na formação em João Pessoa. Essa ação de socialização foi realizada com todos os servidores e terceirizados do *campus*, tendo como objetivo a sensibilização de todos para adesão ao Programa. A atividade aconteceu em 21 de julho de 2010. Na ocasião, também esteve presente o Presidente da Colônia de Pescadores de Parintins (Z-17), dado o fato de a Colônia ser, inicialmente, parceira no Programa CERTIFIC, juntamente com o *Campus* Parintins.

Durante a socialização, a equipe participante da formação explicou aos servidores e terceirizados: em que consistia o Programa Rede CERTIFIC; o papel de todos os agentes do *campus* para sua efetivação; e quem seriam os trabalhadores participantes do Programa – ou seja, pescadores(as) artesanais de água doce. A equipe ponderou, ainda, sobre os desafios que seriam encontrados durante o processo de reconhecimento e certificação de saberes desses(as) pescadores(as), principalmente pela questão de não haver, até aquele momento, muitas orientações por parte da própria SETEC/MEC e, também, por ser algo novo para todos(as) os(as) que participavam do Programa.

## Fotografia 16 – Socialização do Programa CERTIFIC



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

Na figura acima, pode ser visto um dos momentos da sensibilização realizada pelos membros da equipe que estavam presentes na formação em João Pessoa. Esse evento ainda foi realizado no prédio cedido pela UFAM.

Houve uma preocupação muito grande em receber esses(as) trabalhadores(as) no *campus* e fazer com que eles(as) se sentissem parte da instituição, e isso passava pela familiarização de todos do CPA com o Programa, bem como pela forma com que os(as) pescadores(as) seriam recebidos naquele espaço. Nas narrativas dos(as) implementadores(as), apareceu a preocupação com os costumes dos(as) pescadores(as) e com a forma como o *campus* tratou essa distinção. Dentre os relatos produzidos, selecionei dois que demonstram tal preocupação:

*“Sempre nas nossas conversas tínhamos o cuidado e um respeito muito grande com essas pessoas porque a gente tem uma decodificação social distinta. Então, a gente pensava até na vestimenta que ia usar quando ia recebê-los. Tem aquela questão institucional que não pode entrar de*



*bermuda no campus, mas aí o cara não tem uma calça [...] o cara não vai vestir uma calça pra pegar uma voadeira<sup>46</sup> [...]”. (E9, 8 anos, G1).*

*“[...] eu penso que o mais importante pra você conferir se as condições eram ideais, ou não, eu prefiro falar das condições, digamos assim, dos servidores. De como é que os servidores viam aquele evento. Como eles deveriam, pelo menos, perceber já que você teria que procurar o máximo, deixar os participantes à vontade, pra que eles se sentissem num ambiente agradável. [...] que quando eles chegassem no espaço de ver que é um espaço diferente do nosso que tem certas regras, certas normas: eu não posso entrar de bermuda, eu não posso entrar de sandália [...] então, tinha que ter essa preocupação”. (E1, 8 anos, G1).*

Esse entendimento quanto a visar ao não constrangimento entre os(as) pescadores(as), bem como a adaptar algumas normas do *campus* à realidade do público que então seria atendido, aponta para a preocupação com a execução efetiva do programa, principalmente possibilitando que o público-alvo se sentisse bem em um novo espaço. Possibilitar ao guarda do *campus* conhecer sobre as ações que ali seriam desenvolvidas evitaria, por exemplo, que ele proibisse a entrada de um(a) pescador(a), trajando bermuda e chinelo, no *campus*. Provavelmente, essa não era a ação mais eficaz a ser promovida para que os(as) pescadores(as) se sentissem parte daquele espaço; mas, como se tratava de um começo, tal aspecto era também um cuidado importante.

Na ocasião em que foi realizada a visita, o primeiro contato dos pescadores residentes na sede do município de Parintins com o *campus* objetivou que eles conhecessem o espaço, o qual também seria utilizado por eles – inicialmente, como participantes do CERTIFIC e, posteriormente, por meio da possibilidade de seguirem seus estudos como alunos do curso técnico do PROEJA. As fotos a seguir são registros desse primeiro contato com a instituição:

---

<sup>46</sup> Voadeira é a designação dada na região ao tipo de embarcação construída na maioria das vezes com alumínio, de estrutura leve e movida a motor de popa.

Fotografia 17 – Visita dos(as) pescadores(as) ao CPA – Sala de maquetes



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

Nessa época, o *campus* ainda não estava com toda sua estrutura física e mobiliária finalizada, mas os(as) pescadores(as) puderam ver a sala de maquetes sobre tanques de piscicultura confeccionadas pelos alunos do Curso Subsequente de Recursos Pesqueiros, como mostra a foto acima.

Fotografia 18 – Visita dos(as) pescadores(as) ao CPA - Biblioteca



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

A foto acima apresenta o acesso à biblioteca da instituição, registrando a orientação da bibliotecária local aos(às) visitantes sobre os usos locais e empréstimos do acervo.



Fotografia 19 – Visita dos(as) pescadores(as) ao CPA – Horta Suspensa



Fonte: Arquivos IFAM/CPA.

Ainda na ocasião da visita, como mostra a foto acima, os(as) pescadores(as) visitaram a horta suspensa construída pelos alunos do Curso Técnico de Agropecuária, bem como receberam orientações do técnico agrícola, que fazia parte da equipe CERTIFIC. A visita também objetivou incentivar os(as) pescadores(as) a prosseguir com seus estudos, conhecendo o que a instituição poderia oferecer, visto que, no município, o IFAM era a única escola com essa estrutura.

Os relatos e os registros analisados até aqui demonstram que o Programa CERTIFIC foi muito bem recebido por seus implementadores. Verificase que havia uma preocupação legítima sobre a apropriação da política, de modo que foram empreendidos esforços que ela tivesse os resultados esperados a partir de sua implementação, apesar das reduzidas possibilidades e das limitações encontradas naquele momento.

A partir daí, trabalhou-se com muita dificuldade, pois nem mesmo a SETEC/MEC tinha claro como se desenvolveria o Programa CERTIFIC, dado que não havia sequer um projeto-piloto – diferentemente do que ocorreu, por exemplo, com o Programa Mulheres Mil<sup>47</sup>. Esse fato foi relatado pelos membros da equipe participante da primeira formação e sentido ao longo do processo por todos os envolvidos no Programa. Mesmo com os desafios impostos, foi iniciada a etapa de planejamento de implementação do CERTIFIC no *Campus Parintins*.

Uma das primeiras ações foi a definição de um espaço físico e de uma data semanal específica para as reuniões da equipe. Ao serem perguntados sobre como eram organizadas as reuniões e a dinâmica de trabalho pedagógico, os entrevistados responderam:

*“Nós nos reuníamos uma vez por semana ou até mais quando era necessário. Teve um tempo até que teve até uma sala que foi designada somente para equipe, a equipe do CERTIFIC e, eu posso afirmar[...] que naquele período a gente não tinha assim muito um norte do que fazer [...] tudo era muito novo pra gente. A própria instituição”. (E8, 8 anos, G1).*

Ainda sobre a organização pedagógica do trabalho, cito outras duas narrativas:

*“Não lembro de maneira exata se eram quinzenais ou mensais [as reuniões], porém, o certo é que sempre estávamos reunindo para organizar e desenvolver as ações do nosso cronograma. Aliás, acredito ser a comissão com maior registro no IFAM CPA, pois toda reunião tinha ata”. (E7, 8 anos, G1).*

*“Assim [...] tudo ficava a cargo da comissão que era responsável pelo planejamento, pela parte de pesquisa da legislação pertinente, sobre o que nós iríamos fazer a partir da construção do perfil, o planejamento das atividades. Tudo ficava a cargo da comissão que tinha né?”. (E9, 8 anos, G1).*

*“Nós tínhamos reuniões periódicas, reuniões da equipe, eu não sei precisar agora se de 15 em 15 dias, ou não se semanalmente essas reuniões, vez ou outra, você se debruçava sobre algum documento pra estudar [...] até porque*

---

<sup>47</sup> O Programa Mulheres Mil foi implantado, inicialmente, como projeto-piloto, com o objetivo de promover a inclusão social e econômica de mulheres em situação de vulnerabilidade, a fim de permitir a melhoria do seu potencial de mão de obra, bem como de suas vidas e de suas famílias. Executado inicialmente em 12 estados das regiões norte e nordeste do País, foi idealizado por meio de uma parceria com a Association of Canadian Community Colleges (ACCC) do Canadá, em 2007. Maiores informações estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>>.

*a preocupação maior em ler a documentação orientativa porque você tinha que cumprir algumas etapas da formação [...]”. (E1, 8 anos, G1).*

A definição de um tempo específico para as reuniões era fundamental, visto que as atividades do CERTIFIC eram paralelas às demais atividades referentes aos cargos de professor e técnico-administrativo desenvolvidas pelos membros da equipe. Em um determinado período, mais especificamente no segundo semestre de 2011 e no primeiro semestre de 2012, apesar de a equipe já ter um espaço físico determinado e realmente adequado às reuniões – diferentemente do que ocorria no prédio cedido anteriormente –, iniciou-se um processo de dificuldade quanto à liberação de alguns professores para participação das reuniões, em função de as atividades do CERTIFIC não fazerem parte do Plano de Atividade Docente (PAD) dos professores.

Em alguns momentos, a relação entre os professores que integravam a equipe CERTIFIC e a Chefia do Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE) foi conflituosa, visto que os servidores que estavam à frente da chefia do DEPE, no período já mencionado, não possuíam um entendimento acerca do Programa e nem mesmo uma relação com tais atividades. Assim, a participação de alguns servidores foi impactada por essa falta de envolvimento do DEPE com o CERTIFIC. Como acontece em algumas instituições, alguns programas e/ou projetos passam a ser entendidos não como inerentes à Instituição, mas sim como se pertencessem às pessoas, aos servidores que dele fazem parte, fator que tem como consequência o enfraquecimento do programa/projeto, já que ele passa a ser visto de maneira apartada da instituição. Mesmo com essa situação, foi dado andamento ao Programa, muito mais pelo comprometimento da equipe do que propriamente pelo apoio das chefias do *campus*.

### **3.4.2 As Etapas de Validação e Certificação de Saberes**

No capítulo 1 desta tese, foram apresentados os pressupostos teórico-metodológicos do CERTIFIC e suas diretrizes pedagógicas. Dentre outros aspectos, o Programa envolveu as etapas de avaliação e certificação de saberes dos(as) pescadores(as) – mais especificamente, neste trabalho, tenho como foco os(as) pescadores(as) da Comunidade Sagrada Família – Remanso. Nesta



seção, passo a analisar as narrativas referentes ao desenvolvimento dessas etapas e às impressões e interpretações produzidas pelos implementadores.

Início analisando as narrativas que apresentaram as expectativas dos(as) pescadores(as) em relação à sua participação no Programa CERTIFIC. Ao serem perguntados sobre as impressões atinentes a tais expectativas, os implementadores mencionam:

*“Olha, foram das melhores. Eu ouvia eles [...] e nós tínhamos um engenheiro de pesca que na época trabalhava na parte de manipulação de alimentos e eu lembro que eles tinham muita esperança do empreendedorismo ser implantado via pesca, neh. [...] Eles viram no IFAM essa possibilidade de implantação de um empreendedorismo[...] usando o pescado como produto principal, entende”. (E10, 22 anos, G1, grifo meu).*

*“A maior esperança desses pescadores era aumentar a sua escolaridade. Sabe que os pescadores têm um nível de escolaridade muito baixa. [...] verticalizar o ensino e até conseguir [...] o sonho de chegar numa universidade [...] que eles teriam, pelo Programa, as suas vagas garantidas pra verticalização [...]”. (E6, 8 anos, G1, grifo meu).*

*“Na minha percepção a expectativa dos pescadores era de que por meio do programa poderiam melhorar na sua profissão e obter, quando necessário, a certificação da educação formal”. (E7, 8 anos, G1, grifo meu).*

*“E o que eu percebi é que eles queriam que o Instituto se aproximasse mais que eles pudessem ter acesso não somente ao conhecimento talvez o conhecimento era a coisa que eles menos queriam. Eles queriam era atenção, uma atenção social. Eu percebia brilho nos [...] Eles queriam ser reconhecidos como pescadores. Penso que esse era o foco principal deles serem reconhecidos como pescadores e ter essa atenção social das instituições e ter direitos. Penso que isso é que mais aproximou os pescadores da equipe”. (E8, 8 anos, G1, grifo meu).*

*“Uma coisa que eles queriam muito, eles sempre falavam desde o início: era o certificado. Quando eu falo do certificado, além do reconhecimento dos agentes públicos, eles queriam ter o papel. Eu lembro que eu conversei com um senhor, não vou me recordar o nome dele agora, mas ele participou de quase todas as atividades. Ele falava que ele vinha de rabeta, ele morava numa parte fora da ilha e ele vinha de rabeta toda vez que tinha um evento na parte da manhã para ele participar. E eles queriam o papel. O certificado dizendo com o nome deles lá, dizendo que eles eram pescadores artesanais de água doce. Então era aquilo assim: quando é que a gente vai receber e tal. Vai ter o papel? Vai ter a cerimônia de colação de grau? Eles queriam participar. Eles queriam ter esse ritual. Queriam um ritual bem próprio da academia. E eles queriam. Talvez fosse, primeiro, uma necessidade de reconhecimento pelo outro”. (E9, 8 anos, G1, grifo meu).*

Nos excertos acima, verificam-se como expectativas percebidas pelos implementadores: a questão do empreendedorismo como maneira de uma melhora profissional e de ganho; a verticalização da escolaridade; uma melhora na profissão, presumivelmente por meio de outras e novas técnicas e tecnologias de pescado socializadas pelos engenheiros de pesca; o reconhecimento como profissional de pesca e os direitos sociais provenientes desse reconhecimento profissional, via instituição federal.

Esses aspectos elencados pelos entrevistados possibilitam a compreensão de que, apesar de esses(as) profissionais da pesca exercerem a atividade por muitos anos, ainda existe a necessidade de uma valorização e de um reconhecimento pelo outro sobre o ser pescador(a). É importante que o outro, investido pela legitimidade de uma instituição – que, como eles dizem, tem um brasão federal – diga, ateste que eles são pescadores(as). Esse papel (certificado) não preenche apenas a lacuna da autoestima dos(as) pescadores(as) em relação à valorização pelo outro, mas assegura também direitos sociais e trabalhistas, visto que o CERTIFIC, ao possibilitar a eles(as) terem uma profissão reconhecida de acordo com a CBO<sup>48</sup>, promove a garantia de uma aposentadoria como profissional, o que eleva o benefício a ser recebido.

Ainda na perspectiva de elevação da autoestima por meio da certificação do conhecimento, um dos entrevistados do G2 percebeu esse aspecto não só quanto aos trabalhadores da pesca, mas em relação aos de outras áreas, conforme o relato apresentado a seguir:

*“Hoje, assim, a questão da pesca, a questão naval e a construção civil, ela tem uma arquitetura de grandes percentuais de analfabetos funcionais, de pessoas que aprenderam seus ofícios no próprio canteiro de obra, às vezes pessoa até não alfabetizadas e uma certificação de um profissional dá um novo alento à transformação social, à questão da qualidade de vida, de autoestima”. (E3, 23 anos, G2).*

Retomo agora a expectativa do empreendedorismo, trazida no primeiro excerto – questão que foi apresentada já no capítulo 1 desta tese, quando realizei a contextualização da Comunidade do Remanso e descrevi algumas

---

<sup>48</sup> A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), instituída pela Portaria Ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. <<http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>>.

palestras ministradas aos(às) pescadores(as). Durante a realização das entrevistas individuais, etapa obrigatória de reconhecimento de saberes do Programa, alguns pescadores demonstraram, em suas narrativas, a vontade de que houvesse, na comunidade, uma cooperativa para que os(as) próprios pescadores(as) gerissem seus negócios e realizassem com maior ganho a comercialização do pescado. Contudo, esse é um lapso ainda existente na comunidade.

A possibilidade da verticalização da escolaridade, expectativa surgida entre os(as) pescadores(as), é também outro fator relacionado à viabilidade de ações mais empreendedoras, por meio dos conhecimentos construídos em outros espaços de formação – nesse caso, a escola formal.

No processo de realização das entrevistas, outro aspecto abordado junto aos implementadores foi a maneira como ocorreu o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento empírico, nesse processo de reconhecimento de saberes. Dentre as respostas expressadas pelos entrevistados, estão as seguintes:

*“[...] como engenheiro de pesca, como profissional da área de pesca eu tenho uma vivência de mais de 20 anos, como te falei. O programa foi muito bom para validar aquele saber que nós já sabíamos que o pescador tinha. Nós, como profissionais, procuramos conversar bastante com esses pescadores. Por exemplo, eu não tenho a técnica que o pescador tem de visualizar o cardume quilômetros de distância se aproximando. Apesar de eu ser um engenheiro de pesca. Isso só a vivência, só os anos de experiência do pescador é capaz de atestar, de apurar uma técnica dessa. E várias outras técnicas. Então o que nós fazíamos era apenas explicar a essência científica daquele conhecimento que o pescador tem. Apesar de ele ter o conhecimento ela não sabe a essência científica. Então, essa troca da experiência do conhecimento tradicional com o conhecimento, que nós profissionais temos, isso daí é essencial”. (E6, 8 anos, G1, grifo meu).*

*“[...] apesar de não serem conhecedores da teoria (conhecimento científico), muitas das vezes a prática realizada, no seu dia-dia, se adequa à teoria. Lógico que para alguns pescadores seriam necessários alguns ensinamentos para que melhorassem sua prática diária”. (E7, 8 anos, G1, grifo meu).*

*“Em relação aos engenheiros de pesca eu penso que no primeiro momento houve sim essa questão do choque cultural, mas depois eu penso que foi tranquilo. [...] Até porque um dos nossos engenheiros de pesca que participavam era o [...] e, por ser da região, por ter nascido no interior, ele tem uma linguagem muito acessível, neh. A forma de como ele chegava até esses pescadores caía por terra todo aquele mito: Ah! Lá está o doutor! Até*

*porque ele já era doutor mesmo! [...]. Eu lembro muito bem de uma situação em que o [...] chegava, batia no braço do sinhozinho e falava: E aí? Como é que tá? Quantos quilos? Com uma linguagem regional mesmo, não era aquela linguagem técnica. Era uma linguagem do pescador. Eu penso que essa linguagem e o jeito como ele se vestia também, todo descolado, aproximou muito. Foi interessante essa aproximação deles”. (E8, 8 anos, G1, grifo meu).*

*“[...] existia uma relação de aprendizado mútuo. Eu não lembro dos nossos colegas engenheiros de pesca terem uma postura de superioridade em relação aos pescadores. Eles conversavam muito. [...] Eu acho que os colegas que detinham [...] os representantes do saber científico [...] eles respeitavam bastante aqueles que eram detentores do saber popular, saber local e, ao mesmo tempo, a gente via também que eles tinham interesse em aprender. Eu lembro que uma das cobranças muito grandes dos pescadores era que eles queriam aprender técnicas. Eu lembro que eu conversei com alguns e eles diziam: Não, mas o professor é engenheiro. Ele deve saber alguma coisa que vai ensinar pra gente. E eles não tinham muita noção da complexidade, da riqueza e da relevância do conhecimento deles, por conta dessa situação que a gente sabe que existe. O saber científico ele tem um outro status social e ideológico que acaba submetendo essas outras formas de conhecimento de uma forma ou de outra. Mas eu acho que funcionava bem. Isso foi uma coisa que foi muito batida lá na formação. Que a gente não estava lá para ensiná-los e sim para reconhecer os saberes que eles já possuíam”. (E9, 8 anos, G1, grifo meu).*

Analisando esses quatro excertos, verifico que foi unânime o relato de que houve diálogo entre os diferentes saberes e que a aproximação entre conhecimento científico e conhecimento empírico existiu. Quando o entrevistado E6, no primeiro excerto, afirma “[...] aquele saber que nós já sabíamos que o pescador tinha [...]”, demonstra que, ao serem responsáveis por validar um conhecimento empírico *a priori*, os avaliadores já sabiam da existência desse conhecimento, pois tal habilidade foi construída no trabalho que sustentou e sustenta cada família daquela comunidade. Assim, os saberes já são intrínsecos à vivência de pescador.

Outros dois aspectos importantes observados no excerto três, do entrevistado E8, foram a questão da linguagem e dos gestos usados pelo engenheiro de pesca junto aos pescadores. E8 narra que a linguagem utilizada pelo engenheiro era acessível, era “*regional mesmo*”. Assim, trata-se de uma adaptação linguística que buscou facilitar a comunicação, a compreensão entre aqueles que falam de lugares diferentes, mas que passam a ter afinidades a partir do respeito às características do outro. Nesse caso, pode-se pensar que houve o reconhecimento de diferenças, mas que elas não precisavam acentuar

desigualdades – entendidas aqui como estabelecimento de hierarquias, de *status* atribuído a determinados conhecimentos, mais do que outros, como citado no quarto excerto pelo entrevistado E9.

A situação apresentada por E8 me fez revisitar o livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, quando o autor trata do ensinar que exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Freire afirma que

[...] é a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. (FREIRE, 2009, p. 41).

Ainda sobre a observação de E8, talvez o engenheiro nem tenha percebido o significado de seu gesto (pegar no braço) para o pescador, pois essa foi sua postura durante todo o processo do CERTIFIC, aspecto que posso ratificar enquanto pedagoga do Programa. Despido da presunção que, algumas vezes, está implicada na postura daqueles que representam o saber científico, o docente deixa transparecer o respeito ao outro enquanto diferente dele. Fazendo uso novamente do pensamento freireano, reconhecendo que “a aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*” (2009, p. 42), acredito que essas considerações do autor podem fornecer pistas interpretativas para a compreensão da narrativa de E8. Nesse contexto, refletindo sobre o que aponta a resposta do entrevistado E9, ainda sobre a existência, ou não, de diálogo entre os diferentes conhecimentos, o fragmento “*Eu não lembro dos nossos colegas engenheiros de pesca terem uma postura de superioridade em relação aos pescadores*” também corrobora a reflexão proposta com base na citação de Freire.

E9 ainda menciona, em sua resposta, o fato de ter sentido/percebido, na interação entre os(as) pescadores(as) e os engenheiros, uma relação de “*aprendizado mútuo*”. Apesar de, ao final de seu relato, E9 assinalar que, durante a formação, foi “*muito batida*” a questão de que os avaliadores não estavam lá para ensinar, e sim para reconhecer os saberes que os(as) pescadores(as) já possuíam, eu analiso esse processo como sendo de ensino e

aprendizagem, pois, na relação travada entre o engenheiro (ou qualquer um dos outros profissionais avaliadores da equipe) e os(as) pescadores(as), há uma socialização de saberes diferenciados, que se entrecruzam e contribuem um para o outro. Assim, o procedimento de “reconhecer” o que os(as) pescadores(as) já sabiam está para além de apenas um reconhecimento, pois, na medida em que ocorre o reconhecimento do outro como diferente, também se consolida a relação de ensino aprendizagem. Não obstante, essa dinâmica que se estabelece no desenvolvimento das atividades de reconhecimento de saberes dos trabalhadores(as) do Programa não se inscreve em um modelo tradicional de escola e de sala de aula tradicional, onde há a definição de papéis entre quem sabe e quem não sabe, entre quem ensina e quem aprende. O pescador aprende com o engenheiro novas técnicas, novos manejos, e o engenheiro aprende, entre outras coisas, que o modo como ele avalia e se relaciona com os saberes do(a) trabalhador(a) também um processo pode ser levado à sala de aula formal, em relação aos saberes de seus alunos – que também possuem conhecimentos diferentes dos ensinados em aula, provenientes de sua experiência de vida.

Verificando que, quanto ao público-alvo do Programa, havia a presença de mulheres na pesca, perguntei aos entrevistados como eles perceberam a participação da mulher no ofício da pesca. Dentre as respostas, considerei importante destacar os excertos a seguir:

*“Bem, no Remanso, particularmente, as pescadoras [...] elas pescam. Elas vão pescar junto com seus maridos. Mas, na Comunidade do Remanso em si, as pescadoras elas saem, as mulheres [...] elas saem pra pescar. Assim como as crianças, os homens, as mulheres também pescam. Diferente de outros locais que são somente os homens que pescam e as mulheres ficam cuidando ali da manutenção dos aparelhos de pesca e da vida, da casa, comida, roupa [...] essas coisas. No Remanso não. No Remanso essas pescadoras saem pra pescar também”. (E6, 8 anos, G1).*

*“[...] durante a entrevista (referência à etapa de entrevista individual) eu vi que o questionário tinha as mesmas perguntas e eu me impressionava o tempo todo com as respostas delas. Eram mulheres de luta, mulheres que de fato se deixavam perceber como pescadoras porque as respostas delas não eram estranhas às respostas dos pescadores homens e foi mais assim [...] um momento, pra mim, de reflexão que a mulher pode estar em qualquer espaço e que ela faz o que ela bem entender. Ela tem competência pra isso”. (E8, 8 anos, G1).*

O mesmo entrevistado completa a resposta:



*“Uma outra situação que me chamou atenção foi que em uma conversa com uma pescadora, quando ela foi atrás do seguro defeso, na entrevista perguntaram por que as unhas dela estavam pintadas. Se ela era pescadora, por que ela estava tão bem arrumada. Aí eu fico pensando sobre essa questão de gênero. Como é que pode? Só pelo*

*fato de ser pescadora não podia estar com as unhas pintadas? Não podia se arrumar? Tinha que andar toda pitiú<sup>49</sup> por aí. São coisas que a gente vai levando pra vida também”. (E8, 8 anos, G1).*

Nos dos primeiros excertos, observa-se que uma parte das mulheres da Comunidade do Remanso é pescadora. Elas não ficam circunscritas apenas às tarefas de preparação para a pesca realizada pelos homens, de preparo da alimentação e de beneficiamento do pescado, pois participam ativamente de toda a cadeia de trabalho na pesca. Se voltarmos ao capítulo 1 desta tese, encontraremos relatos das pescadoras em que algumas realizam atividades desde a confecção dos apetrechos de captura (menos mulheres fazem esse serviço) até o beneficiamento e a comercialização do pescado. Não obstante, o trabalho feminino era apresentado de forma atrelada apenas às atividades de promoção da pesca do marido e ao beneficiamento do pescado, sendo ignorado todo o seu trabalho na captura do pescado. Observo, assim, que a invisibilização histórica da figura da mulher se reflete na pesca, principalmente na região amazônica. Além disso, o terceiro excerto apresenta outra dimensão sobre a mulher pescadora, vista por muitos como a mulher que não precisa estar arrumada, que deve ser despida de cuidados estéticos e vaidade. Esse é um outro preconceito impresso ao gênero feminino no ofício da pesca. De acordo com Soares (2013)

A pesca feminina apresenta algumas diferenças em relação à pesca masculina. Observamos, por exemplo, que as pescadoras são bastante cuidadosas com a aparência, uma peculiaridade das mulheres na pesca, elas utilizam equipamentos de proteção como chapéus, blusas de mangas compridas e luvas nas mãos. (SOARES, 2013, p.6)

Assim, outro estigma é construído acerca da mulher que pesca: a necessária falta de cuidado, aos olhos de outros.

---

<sup>49</sup> No Amazonas, principalmente nos municípios do interior, é comum odores desagradáveis, semelhantes ao do peixe, serem chamados de pitiú. É comum ouvir a expressão: “Isso tá pitiú!”.

Contudo, os relatos analisados demonstram que a mulher é pescadora, de fato – e deve ser de direito –. E, embora exerça essa atividade muitas vezes tida como masculina, não deixa de lado a feminilidade e os cuidados que a identificam, também, como mulher.

Outra questão abordada nas entrevistas concerniu às principais dificuldades encontradas durante a implementação do Programa. Dentre as respostas que mais apareceram, cito a ingerência por parte da gestão local e a liberação tardia dos recursos orçamentários para o Programa. Sobre a gestão local, apresento os dois excertos a seguir:

*“Para a direção do campus, no início, em 2010, o CERTIFIC era um grande Programa, como se fosse a menina dos olhos do campus. Naquele momento o campus estava sendo implantado, você precisa mostrar o quê que é uma instituição de ensino profissional”. (E1, 8 anos, G1).*

*“[...] no começo nem tanto, mas depois passou a ter uma ingerência muito grande da gestão local [...] e aí foram quando começaram os problemas de fato [...] e aí [...] ao meu ver, o trabalho foi grandemente prejudicado [...] a ingerência da gestão local, por questões políticas até alheias ao programa [...]”. (E9, 8 anos, G1).*

Nesses dois excertos, percebo uma mudança de atuação da gestão local em relação ao início do Programa CERTIFIC no campus, estabelecendo-se uma atuação diferente no transcorrer de sua implementação. O entrevistado E1 afirma que, no ano de 2010, o CERTIFIC era “a menina dos olhos do campus” da gestão local. À época, havia um grande apoio dessa gestão ao Programa, como é ratificado pelo relato do entrevistado E9 logo em seguida. Ou seja, no início, com a pouca convivência entre os servidores e a gestão local, e ainda com a necessidade de divulgar um trabalho de grande cunho social à comunidade parintinense, mostrando a que veio, o Programa teve assistência da gestão local. À medida que a convivência se intensificava, que os posicionamentos políticos eram expressados dentro do *campus* e que grupos distintos eram formados, a atuação e o apoio ao Programa foram diminuindo. Nesse sentido, ressalto que o ano de 2010 foi muito tumultuado no IFAM, em virtude da primeira eleição para Reitor promovida no Instituto. As questões políticas ebulliam em todo o Instituto e, igualmente, no CPA. Essas e outras temáticas internas afetaram gradualmente o andamento do Programa no *campus*.

Contudo, a relação de organização do trabalho entre os membros da equipe multidisciplinar parece não ter sido diretamente afetada pelas questões acima elencadas. Em um dos relatos de E9, é possível perceber o destaque dado à continuidade do trabalho:

*“Mas eu recordo que internamente, enquanto comissão, a gente conseguia fazer o nosso planejamento, a gente pensava, a gente montava dentro das nossas possibilidades. Eu creio, dentro daquilo que a gente entendia como sendo o que era o programa, nós conseguimos fazer diversos encontros para discutir, diversos encontros para ouvir os pescadores”. (E9, 8 anos, G1).*

Utilizando os estudos de Ball e Bowe (1992), analiso os últimos relatos, relacionando-os àquilo que os autores citados afirmam sobre disputas, embates e interesses diferenciados em todas as fases da política, ratificando, assim, a interação entre essas fases. Dessa maneira, o conflito de interesses e as disputas não existem somente nos contextos de influência e de produção do texto da política, visto que outros interesses, provenientes de grupos que se opõem em algum aspecto à micropolítica, apresentam-se no contexto da prática quando da implementação dessa política – o que pareceu acontecer dentro do CPA.

Continuando a apresentar as respostas sobre as ingerências ocorridas no CPA, passo a refletir sobre as narrativas a seguir:

*“[...] outra dificuldade foi a própria ingerência política da gestão local, por conta de uma série de atropelos, de situações políticas que eram [...] eu posso citar como exemplo até essa questão mesmo da própria formação. Nós tivemos dois momentos que houve a necessidade de enviar pessoas para Brasília e a comissão fez uma reunião e indicou uma pessoa - que foi o professor [...], pois se tratava de uma formação que envolvia uma pessoa da área técnica. A SETEC pediu alguém da área técnica. E a diretora, simplesmente, vetou - por questões políticas, por divergências políticas - disse que ele não ia e desautorizou completamente a comissão. No final das contas acabou indo outra pessoa, pois quem assinava a autorização era ela e ela bateu o pé e simplesmente não fez”. (E9, 8 anos, G1).*

*“Aquela situação toda política no ano de 2012. É algo que a gente tem que destacar. A questão política dentro do campus não permitiu que o projeto evoluísse”. (E8, 8 anos, G1).*

Nos dois excertos acima, verifico que as questões e os embates políticos dentro do *campus* estavam, para alguns, acima do compromisso social que o Programa exigia. Ao vetar a participação de um profissional necessário em uma

formação essencial ao andamento do Programa, por razões de divergências e interesses políticos, há o indicativo de que a medição de forças e de poder nessas relações continuava acima do compromisso social do *campus* no desenvolvimento do CERTIFIC.

No decorrer do ano de 2012, a situação de divergências políticas que atingia o Programa pareceu se agravar, resultando, inclusive, na troca contínua de membros e coordenadores de equipe, promovendo uma rotatividade de servidores nunca vista antes. Assim, a equipe inicial começou a sofrer um desmonte, conforme mostram os fragmentos a seguir:

*“E aí depois disso a equipe foi se desfazendo, foi montada uma nova portaria, alguns membros pediram para se desligar do CERTIFIC e membros que participaram da formação em Natal. Eu era contra a saída desses membros porque o CERTIFIC era como se fosse um filho nosso. Então imagina você que participou desde a gestação e você sai. Já era ruim pra gente compreender, imagina outro que chegasse ainda ter que compreender todo o percurso. Eu era contra a saída desses membros”. (E8, 8 anos, G1).*

*“[...] foi o momento que eu pedi pra sair da comissão porque a situação estava complicada [...] foi o momento que a gestão local colocou uma pessoa à frente pra fazer a mediação com a SETEC da questão do recurso e, essa pessoa, mudou completamente o teor da lista de material que a gente tinha que comprar. Houve toda aquela situação de que nós, enquanto comissão, encaminhamos tudo que era pra ser feito no meio do ano e quando chegou em novembro, o setor responsável não tinha feito nada e aí a gestão local acusou a comissão, e a comissão mostrou que, na verdade, não tinha sido feito e aí ficou aquela situação política bem complicada e bem acirrada”. (E9, 8 anos, G1).*

*“No começo do ano de 2012 [...] por entender que na época já tínhamos profissional da área de pesca e que poderiam contribuir mais com o projeto, eu pedi pra sair”. (E7, 8 anos, G1).*

*“[...] é que essa coordenação foi mudando também mudou eu acho que umas três vezes, se não me engano, porque foi primeiro o [...], se não me engano, não sei se na ordem foi ele, depois foi o [...], depois passou a ser o [...], depois passou a ser o [...], em um momento foi o [...], eu não sei quantos passaram por ali, isso já demonstra como foi conduzido o programa no campus”. (E1, 8 anos, G1).*

No começo de 2012, agravando a situação instalada no Programa, houve a greve dos servidores públicos federais. No contexto do movimento grevista, boa parte dos membros da equipe CERTIFIC assumiu um posicionamento político contrário ao posicionamento da gestão local. Dessa forma, muitos

membros pediram para sair, por não concordarem politicamente com a referida gestão, motivados principalmente por não consentirem com a ingerência que as diferenças políticas promoviam dentro do Programa. Além disso, outros membros foram substituídos, e outros foram remanejados dentro da equipe, assumindo outras funções – como foi o caso do servidor que assumiu, sob a escolha da gestão local, a parte financeira do Programa.

Quanto à questão financeira e orçamentária, uma das queixas constantes na equipe CERTIFIC era a não liberação de recursos no prazo estipulado para que as atividades do Programa pudessem ser devidamente realizadas. Sobre esse aspecto apresentado nas entrevistas e sobre a influência disso no andamento do Programa, as respostas expressadas pelos entrevistados foram as seguintes:

*“Eu considero a mais grave de todas, a que a gente fez todo o processo pra que o recurso viesse, e esse eu realmente não era o coordenador, mas quem assinou o documento foi eu. Eu lembro até a data foi dia 28 de julho que encaminhei o documento com o orçamento, com tudo solicitando para que o setor de administração e planejamento fizesse a aquisição do material e, quando chegou em novembro, a direção fez uma reunião onde ela nos acusou de não ter feito nosso trabalho. Aí a gente teve que mostrar lá pra ela que a gente fez o trabalho e quem não fez o trabalho foram as pessoas do setor de administração e planejamento que acabou não comprando. Foi quando ela resolveu desfazer boa parte da comissão”. (E9, 8 anos, G1).*

*“Tinha ainda a aprovação da questão financeira também. Porque nós precisaríamos ter recurso para viajar. Os recursos demoravam, tinha que ter recurso pra fazer as aulas práticas, os engenheiros de pesca se organizar também, o que precisaria para verificar, as questões práticas”. (E8, 8 anos, G1).*

Quanto aos recursos, temos ainda um outro relato que aponta para a necessidade de troca ou inserção de novo membro na equipe CERTIFIC:

*“Quando eu assumi a coordenação do Programa[...]. Quando eu assumi na equipe multiprofissional, eu fui inserido como coordenador financeiro. Porque antes de eu chegar em Parintins, o recurso estava disponível, porém nós tínhamos o problema de execução desse recurso como licitações. Problemas administrativos que a maioria dos que faziam parte da equipe técnica eles eram professores, pedagogos. Não tinham pessoas ligadas diretamente à parte administrativa e financeira. Então foi aí que eu me encaixei dentro da equipe. Mas o recurso ele sempre teve disponível. O problema era de execução desse recurso. Então eu entrei comecei a trabalhar na parte administrativa e foi quando começou a ser executado realmente a parte financeira do Programa”. (E6, 8 anos, G1).*

Esse foi um outro problema que não existiu somente em nível de PROEX e SETEC – como analisado na seção 3.2, ao tratarmos da falta de comunicação em uma gestão de rede cooperada. O problema de comunicação, ou a falta dela, para manter um grupo subordinado, também existiu nas relações promovidas entre a equipe CERTIFIC e a gestão local. Quanto a esse aspecto, cabe refletir sobre até que ponto os recursos sempre estiveram realmente disponíveis. Em relação a esse aspecto, observo que não havia servidores com conhecimento técnico dentro do *campus* para sanar essa situação, como apontado por E6 no excerto acima. Além disso, cabe ponderar sobre até que ponto havia um protecionismo a determinados servidores, como indicado no relato de E9. Até que ponto, deixando de lado uma perspectiva persecutória, a não liberação de recursos – fator que atrasou o andamento do Programa – poderia ter servido como empecilho, no âmbito de um jogo de interesses entre os diferentes e opostos grupos do *campus*? Não há como responder a essas questões no contexto desta tese, mas elas ajudam a exemplificar a quantidade de nuances dos micropoderes, dos embates e das disputas presentes no âmbito da prática de implantação de uma política pública, tal como vínhamos refletindo a partir das concepções de Ball e Bowe.

Entretanto, também devo mencionar que, do ponto de vista dos implementadores, a implementação do CERTIFIC não foi apenas um processo de agruras em virtude de diferenças políticas e ideológicas dentro do *campus*. Ao serem perguntados sobre as aprendizagens construídas com a participação no Programa, aparecem nos relatos constatações como as seguintes:

*“Então, eu penso que pra mim foi um aprendizado, foi um aprendizado interessante. E juntou um pouco daquilo que eu [...] já tinha uma experiência com a pesca lá na minha infância e lá eu nunca vi mulher pescar como eu vi lá no Remanso [...] juntou a questão pessoal que eu já tinha, com a questão profissional que foi proporcionado pelo programa. Então, a participação no programa serviu também pra eu ter o conhecimento maior dessa realidade do caboclo do interior, essa realidade do pescador lá das comunidades ribeirinhas do Amazonas, então pra mim serviu. Inclusive, pra mim serviu que foi o que me inquietou esse contato com a comunidade lá, pra eu apresentar como proposta da minha pesquisa do mestrado o estudo com as mulheres pescadoras lá, o que era o público alvo lá do programa (Comunidade do Remanso)”. (E1, 8 anos, G1).*

*“Ah! Várias coisas, né? Pra iniciar que o próprio CERTIFIC não chegou pra gente uma coisa pronta. [...] Então foi uma experiência que eu aprendi*



*bastante e que me marcou o interesse por essa área do conhecimento. Tanto é que eu estou fazendo meu Mestrado nessa área. Trabalhando com saberes tradicionais. E o meu foco, da minha pesquisa, é exatamente essa relação. Eu vou estudar como é que funciona o saber tradicional indígena dentro de uma escola indígena. [...] Então, assim, pra mim foi um aprendizado não só pra minha formação profissional, pra minha atuação dentro do IFAM, foi como um aprendizado pra vida mesmo”. (E9, 8 anos, G1).*

*“Foi uma experiência muito boa conviver com os colegas da equipe, essas relações sociais que nos movem, que nos fazem crescer como profissional e pessoal e essas relações sociais elas se estenderam também aos pescadores, porque eu aprendi muito com esses pescadores, não somente em relação à pesca, mas em relação à vida, saber ver o mundo com outros olhos. Essas relações aí me fizeram crescer como pessoa”. (E8, 8 anos, G1).*

*“O que foi enriquecedor foi a troca de experiência que tive com os pescadores da comunidade Remanso”. (E5, 8 anos, G1).*

Pode-se considerar que a participação no Programa gerou aprendizagens no campo pessoal e profissional da vida de alguns de seus participantes. A mobilização para pesquisa em Programas de Pós-Graduação de áreas afins ao Programa, a troca de experiências entre os saberes diferenciados e socializados durante os encontros, bem como a convivência com colegas de trabalho, não deixam de ser momentos formativos, assim como foram formativos os momentos com os(as) pescadores(as). A superação de desafios foi constante, diante de uma proposta tão nova para uma realidade que também se apresentava nova para todos os servidores.

O Programa CERTIFIC, como já mencionado, foi ofertado pelo CPA somente uma vez e por dois *campi* apenas. Quando perguntei aos implementadores sobre o valor social do CERTIFIC e se eles consideravam importante a retomada da oferta em outras áreas que não só de pesca, as respostas foram unânimes ao afirmar que o Programa deveria ser novamente ofertado, como pode ser visto nos relatos a seguir:

*“Assim, eu como parintinense, eu sou um entusiasta de um, por exemplo, na área de artes, pra certificar esses artistas que trabalham nas associações culturais. Nós sabemos que o grau de escolaridade desses artistas, apesar deles serem grandes profissionais da área, o grau de escolaridade deles é baixo. É o ensino fundamental. Poucos têm o ensino médio completo. Um CERTIFIC na área de artes plásticas, de artes visuais, seria extremamente interessante para esses artistas aqui em Parintins. Assim como na área do turismo também. Então, eu acredito. Se esse programa voltasse eu seria um incentivador, no caso nessas áreas”. (E6, 8 anos, G1, grifo meu).*

*“O programa é de extrema importância, pois, leva o profissional da área a melhorar nas suas atividades, assim como, incentiva aos profissionais a certificação da educação formal, fundamental ou médio, de acordo com o perfil trabalhado”. (E7, 8 anos, G1).*

*“Eu penso que sim. Porque, com sinceridade, eu estou falando do campus Parintins, eu não posso falar dos demais. Eu penso que o CPA ele peca muito em relação à extensão. Nós temos esses conhecimentos técnicos aqui que poderiam muito bem, estar sendo divulgados, propagados para o que prega o princípio do IFAM, que é desenvolver regionalmente o nosso espaço. Nós temos trabalhado pouco. Nós temos esse conhecimento técnico deve sim agregar a esses conhecimentos empíricos para atender essas necessidades sociais que existem na nossa região”. (E8, 8 anos, G1).*

*“Sim. Eu acho que ele foi importante apesar de todas as dificuldades e todos os equívocos que foram cometidos. Eu vinculo sempre a importância de uma política pública às expectativas e aos resultados no seu público, nas pessoas que ela está procurando beneficiar. Eu via que havia um interesse muito grande dos pescadores em participar”. (E9, 8 anos, G1).*

A análise possível de se fazer frente aos relatos supramencionados é de que, mesmo com as dificuldades inerentes ao processo de implementação de uma política pública, os implementadores consideram o Programa importante e necessário a outras áreas no âmbito do *Campus* Parintins. A justificativa para uma (re)oferta se embasa na baixa escolaridade de profissionais existentes no município, entendida como um dificultador para o desenvolvimento regional, que seria alcançado a partir da qualificação e da elevação de escolaridade de sua população. Essa justificativa coaduna-se com os objetivos do CERTIFIC, uma vez que esse Programa pretende valorizar e reconhecer o trabalho construído no ofício da prática – o qual muitas vezes não é reconhecido socialmente, por não haver uma validação formal desse conhecimento.

A seguir, apresento as considerações finais desta Tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Tese buscou analisar a implementação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), no IFAM – *Campus* Parintins, que havia sido recentemente implantado pelo processo de Expansão II da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Para tanto, buscou inicialmente: conhecer como os implementadores se apropriaram dos fundamentos teórico-metodológicos do Programa; conhecer como as relações existentes entre o texto da política e o contexto de implementação ocorreram dentro daquele espaço institucional; e, por fim, identificar contradições, conflitos e tensões que permearam a implementação do CERTIFIC no *campus*.

Deste modo, fazendo uso do referencial teórico-metodológico da Abordagem Ciclo de Políticas, construída por Stephen Ball e Richard Bowe, foram analisados: o Documento Oficial de Orientação para Implementação da Rede CERTIFIC (2010-2011); a documentação existente no *campus* sobre o Programa (entre os anos de 2010 e 2012); e também as transcrições das narrativas produzidas por meio de entrevistas com os pescadores e pescadoras da Comunidade do Remanso no ano de 2012 e as entrevistas compreensivas realizadas com os profissionais do IFAM que, direta e indiretamente, atuaram na implementação do Programa.

A tese estudou um dos contextos que constituem a Abordagem Ciclo de Políticas: o contexto da prática. Porém, procurou não perder de vista a inter-relação e a implicação existentes entre todos os outros contextos que a compõem. Foi justamente essa característica da Abordagem que me motivou a escolhê-la para esta investigação, em virtude de ela considerar a relação e as influências existentes entre os contextos micro e macro no estudo de políticas públicas.

A partir da materialidade empírica, constituíram-se como categorias analíticas: a) adesão ao Programa; b) formação dos implementadores; c) trabalho em Rede e suas contradições; d) organização pedagógica do trabalho.

No primeiro capítulo, em sua primeira seção, foram abordados os fatos que influenciaram a construção do objeto de pesquisa, que se constituíram em um processo de tessitura a partir da minha experiência de trabalho com a

Educação Profissional no IFAM – *Campus* Parintins. Ainda nesse capítulo, foi realizada na segunda seção, a contextualização do CPA, considerando as particularidades inerentes a um *campus* recém-implantado em um município localizado no interior do Amazonas. Na condição de *campus* recém-implantado e que adere a um programa de reconhecimento e certificação de trabalhadores, o capítulo apresentou, em sua terceira sessão, o Programa Rede CERTIFIC, com informações iniciais sobre tal proposta. A última seção do capítulo 1 contextualizou a Comunidade Sagrada Família – Remanso, enquanto *lócus* de construção de histórias de vida e de trabalho dos pescadores e pescadoras que foram sujeitos do Programa Rede CERTIFIC, no *Campus* Parintins.

No segundo capítulo, as construções teóricas acerca do conceito de políticas públicas e sua relação com o papel assumido pelo Estado na elaboração dessas políticas foram tratadas, a partir dos estudos realizados por Octavio Ianni, Nelson Coutinho e Luiz Fernandes Dourado e pelas autoras Maria das Graças Rua, Celina Souza e Martha Arretche. Em seguida, utilizando o recurso da linha do tempo, foram apresentadas as políticas públicas de reconhecimento e certificação profissional de trabalhadores desenvolvidas no Brasil, nos últimos 20 anos. Por fim, foi realizada a explanação sobre os fundamentos da Abordagem Ciclo de Políticas, que balizou, teórica e metodologicamente, as análises construídas na produção de dados desta investigação.

No terceiro capítulo, foi desenvolvida a análise dos dados produzidos a partir das três bases empíricas que sustentaram o estudo, a saber: a) as fontes documentais; b) as narrativas transcritas dos(as) pescadores(as) da Comunidade Sagrada Família – Remanso; e c) as narrativas produzidas por meio das entrevistas realizadas com os implementadores do Programa no CPA e com os servidores do IFAM que, direta ou indiretamente, estavam envolvidos com o CERTIFIC.

Ao longo do estudo, verifiquei que, no estado do Amazonas, dois *campi* do Instituto Federal de Educação, com diferentes trajetórias no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, aderiram ao Programa Rede CERTIFIC, que foi criado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e Emprego. A análise realizada, cujo foco foi o processo de implementação do Programa CERTIFIC no *campus* localizado em Parintins, interior do Amazonas, indicou que

esse processo ocorreu de maneira inicialmente atribulada, principalmente em relação à estrutura do *campus*, visto que a adesão ao Programa foi feita concomitantemente ao seu momento de implantação, em meio a uma situação de poucos servidores, de falta de uma sede própria e, principalmente, de escassez de informações sobre o que realmente era o Programa Rede CERTIFIC.

Contudo, observei, pelos relatos, que os servidores que passaram a constituir a equipe de implementadores no CPA assumiram o desafio da implementação. Também foi possível verificar que o processo, inicialmente, recebeu amplo apoio da gestão local; porém, tal apoio tendeu ao enfraquecimento, em função das diferenças políticas surgidas pela formação de diferentes grupos e distintos interesses existentes dentro do *campus*.

Esse processo de implementação ocorreu a partir de uma formação acerca dos pressupostos e diretrizes que balizavam o CERTIFIC, que se mostrou insuficiente frente ao tamanho do projeto proposto pela referida política de reconhecimento e certificação de saberes, conforme analisado neste trabalho. Contudo, ainda com base nas entrevistas realizadas, observei a predominância de uma narrativa que indicou o desejo e o compromisso dos membros da equipe implementadora em desenvolver o Programa, a partir da compreensão de sua importância para os(as) trabalhadores(as) que dele faziam parte.

No entanto, no decurso da implementação, surgiram entraves – tanto de ordem orçamentária, como em virtude de ingerências cometidas pela gestão local, movida por posicionamentos e divergências políticas dentro da instituição – , que afetaram diretamente o programa, principalmente em seu segundo ano de atividades. Os entraves dessa ordem afetaram significativamente as ações da equipe, a qual, aos poucos, começou a se fragmentar, originando-se um processo contínuo de entrada e saída de servidores na equipe multidisciplinar. Tal fator não permitia que os novos membros se apropriassem das diretrizes do Programa a tempo de desenvolvê-lo, bem como impedia que eles tivessem a possibilidade de compreender a dimensão social do CERTIFIC, dada a brevidade com que entravam e saíam da equipe. Essa dinâmica acarretou a fragilização da equipe e, conseqüentemente, do desenvolvimento das atividades do Programa.

Um outro fator de dificuldade constatado ao longo do estudo foi a falta de comunicação em todos os níveis de relação do Programa; ou seja, havia

dificuldades de comunicação externa, principalmente com o representante do Governo, por meio da SETEC/MEC, e com o responsável pelo Programa em nível macrossistêmico dentro do IFAM, representado pela PROEX.

Verifiquei que a experiência vivenciada pelos implementadores foi significativa, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal desses servidores. Foi possível perceber que esses implementadores foram se constituindo durante o desenvolvimento do Programa, sem orientações anteriores, mas movidos por assumirem o compromisso com determinado público de trabalhadores(as) e com seus próprios fazeres. Os relatos das entrevistas dos/as implementadores(as) demonstram um protagonismo e as aprendizagens da equipe no processo de implementação do Programa Rede CERTIFIC no *campus* Parintins que deve ser aqui ressaltada.

Ao término do programa foram certificados os 71 pescadores(as) inscritos inicialmente no CERTIFIC no *campus* Parintins, tanto na sede do município quanto na Comunidade do Remanso. Contudo, apenas 1 pescador da sede do município foi encaminhado ao PROEJAFIC, e as turmas de PROEJA não foram ofertadas na comunidade do Remanso.

Este último fato ocorreu, principalmente, em razão de a Prefeitura não cumprir a tempo com aquilo que havia sido acordado, mais especificamente em relação a ceder professores da Base Comum para que o PROEJAFIC, de nível fundamental, fosse realizado na comunidade do Remanso. Como as atividades do Programa tiveram atraso em sua execução, ocasionadas pelas dificuldades de diversas ordens surgidas durante o desenvolvimento do Programa, conforme já mencionado, o tempo de vigência do governo municipal que havia assinado o acordo de parceria com o IFAM teve seu fim. Nesse sentido, devido à troca de governo municipal, não foi possível contar com a parceria da Prefeitura Municipal de Parintins na continuidade das atividades do CERTIFIC, visto que o governo municipal que sucedeu não tinha interesse em prosseguir com as ações do Programa.

Dessa maneira, considero que o objetivo do Programa foi parcialmente alcançado e que os ganhos podem ser observados tanto para os trabalhadores/as da pesca – que tiveram certificados e reconhecidos seus saberes tacitamente construídos, que aprenderam e ensinaram novas técnicas e conhecimentos sobre o trabalho da pesca artesanal em uma relação de ensino e



de aprendizagem não tradicional, contemplando diferentes percepções sobre o mundo em que se encontram e se somam. O diálogo entre os diferentes saberes existiu. Talvez tenha sido esse o maior ganho a todos que participaram dessa experiência.

Pude refletir, ainda, que mesmo com as relações de poder vivenciadas internamente por meio de diversas ingerências da gestão, e que são próprias dos processos de implementação de políticas, do contexto da prática, a equipe de implementadores também aprendeu com essa experiência levando a cabo os trabalhos por meio dos redesenhos necessários à implementação do Programa.

Diante de tais resultados, a tese aqui defendida é a de que a efetiva implementação de políticas públicas não depende somente do comprometimento de uma equipe de implementadores, pois seu êxito vincula-se a um conjunto de interpretações que todos os envolvidos, ao longo do processo, fazem acerca da política a ser implementada. Conforme a perspectiva de Ball e Bowe, os interesses e disputas das políticas públicas não se encontram somente nos contextos de influência e de produção de textos, mas são também encontrados no contexto da prática, motivados por diferenças principalmente de ordem política e que a forma como a equipe de implementadores está engajada e encontra mecanismos de enfrentamento para os desafios de implementação faz a diferença em seus resultados finais.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Edna. Gênero e trabalho nas sociedades pesqueiras. In: FURTADO, Lourdes; LEITÃO, Wilma; MELO, Alex Fiuza de. **Povos das águas: realidade e perspectivas na Amazônia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto; ARAÚJO, Renan. Thompson, Lukács e o conceito de experiência: um diálogo mais que necessário. **Revista Mundos do trabalho**, v. 5, n. 10, p. 53-70, jul./dez. 2013.

ARRETCHE, Martha T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: CARVALHO, Maria Cecília Nobre de; BRANT, Maria do Carmo de (Org.). **Tendências e perspectivas da avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa do/no cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 55-68.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2009. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/alasiasantos/analise-de-conteudo-laurence-bardin>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade**. Texto apresentado em exposição realizada em mesa redonda Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade, que teve lugar no Seminário de Avaliação do PDE-Educação Básica e Intercâmbio de Pesquisa Científica. MEC/Anped: Brasília, 3 a 5 de setembro de 2008.

BARRONCAS, Ramon. A memória, o esquecimento e o compromisso do historiador. **Em Tempo de Histórias**, Brasília, n. 21, p. 124-136, ago./dez. 2012.

BARROS, Anália Bescia Martins de. **A relação entre saberes-experiência do trabalho e os saberes escolares, vista por alunos do PROEJA do IFSUL de Sapucaia do Sul**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

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

BOITO, Armando Júnior. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. 2012. Disponível em: <<http://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/file/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007**. Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção I.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

CAVALCANTE, Elizabeth de Araújo. **Reconhecimento de saberes e certificação profissional em tecnologia do pescado**: um estudo de caso do programa CERTIFIC no nordeste. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, 2014.

CAVALCANTI, Lara Gama de Albuquerque; PAULO, Maira Andrade; HANY, Fatmato Ezzahrá Schabib. Diásporas, diversidades, deslocamentos. **Fazendo Gênero 9**, 23-26 ago. 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278295122\\_ARQUIVO\\_artigoIBGE-APesquisaPilodeUsodoTempodoIBGE2009-2010.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278295122_ARQUIVO_artigoIBGE-APesquisaPilodeUsodoTempodoIBGE2009-2010.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2016.

CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues et al. Desenvolvimento com sustentabilidade: uma experiência de inovação social na Amazônia. In: CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues; SANTIAGO, Jozane Lima (Org.). **Inovação, desenvolvimento e sustentabilidade na Amazônia**. Manaus: Editora da UFAM- EDUA, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **Pesquisa qualitativa** - enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB, nº 16/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 40/2004. Normaliza a execução de Avaliação, Reconhecimento e Certificação de estudos previstos no Art. 41 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 11/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **Rede CERTIFIC: Percursos e percalços na formulação da Política de Reconhecimento e Certificação de Saberes dos trabalhadores**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. p. 33-47, 1979. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CUNHA; Daisy Moreira; LIMA; Natália Valadares. Reconhecimento e certificação de saberes construídos no ambiente de trabalho: uma análise comparada dos dispositivos inglês e brasileiro. **Revista da ABET** (Online), v. 13, 2014.

DE ROLT, Carlos Roberto de; DIAS, Júlio da Silva; PEÑA. Francisco Tiago Garcia. Análise de redes como ferramenta de gestão para empreendimentos interorganizacionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 24, n. 2, p. 266-278, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-530X1885-16>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 2006.

DIEGUES, Antonio Carlos (Org.). **Enciclopédia caiçara: o olhar do pesquisador**. São Paulo: Hucitec/Nupaub/CEC-USP, 2004. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ática, 1983.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Educação básica no Brasil: políticas, planos e sistema nacional de educação**. Revista Elo, v. Elo 22, p. 177-186, 2015.

DROVAL, Clarisse. **Modelagem para Certificação de Conhecimentos a partir de Competências Profissionais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2011.

FERRAZZA, Dayane Scopel. **Os saberes e as práticas de trabalho**: um estudo do processo aprendizagem dos profissionais cinegrafistas em uma emissora de televisão do Porto. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

FLECHA, Ângela et al. Redes de empresas e seus efeitos sobre o turismo. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 4, p. 386-406, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902012000400003>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FLICK, UWE. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Artes Médicas, 2009.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

FRAXE, Terezinha de Jesus Pinto. **Homens anfíbios**: etnografia de um campesinato as águas. 2. ed. São Paulo: Annablume; Brasília: CNPQ, 2011.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho Metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2007. p. 65-92.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GUEDES, Sinara Nunes. **Os significados das ações do programa CERTIFIC na atividade laboral**: a percepção dos trabalhadores. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria

Amélia Santoro. **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2007. p. 149-163.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HOLZMANN, Lorena. Fordismo. In: CATTANI, David; HOLZMANN, Lorena. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 199-2002.

IANNI, O. **A idéia de Brasil Moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em: <[http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm\\_urb\\_rur.php?codigo=130340](http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_urb_rur.php?codigo=130340)>. Acesso: 23 abr. 2016.

IFAM. Documento do Programa Interinstitucional de Certificação Profissional dm Pesca e Aquicultura. Brasília: MEC-MTE, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93433/lei-11741-08>>. Acesso em: 30 out. 2015.

IFAM. **Lei nº 11.892/2008**. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Manaus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.959 de 29 de junho de 2009**. Constitui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável da Aquicultura e da Pesca, regula as 134 atividades pesqueiras, revoga a Lei no 7.679, de 23 de novembro de 1988, e dispositivos do Decreto-Lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Lei/L11959.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L11959.htm)>. Acesso em: 30 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Pesca e Aquicultura. **Pesca artesanal**. Disponível em: <<http://www.mpa.gov.br/pesca/artesanal>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Ofício Circular nº 54 – GAB/SETEC/MEC, de 01/04/2010**. Fomento à implantação de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional-CERTIFIC em articulação com o Programa Brasil alfabetizado e com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (PROEJAFIC). Manaus, 2010.



\_\_\_\_\_. Orientações para a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC/ organizado por Luiz Caldas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM – PDI - 2009-2013.** Manaus, 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAM – PDI - 2014-2018.** Manaus, 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial nº. 1.082, de 20 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. Brasília: MEC-MTE, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 877-910, out. 2006.

\_\_\_\_\_. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 43-69, 2003.

LEITÃO, Maria do Rosário de Fátima Andrade. Gênero e pesca: o Conselho Pastoral da Pesca e sua contribuição para a trajetória da Articulação das Mulheres Pescadoras. In: Saberes, narrativas e conflitos na pesca artesanal. In: KNOX, Winifred; TRIGUEIRO, Aline (Org.). **Dados eletrônicos**. Vitória: EDUFES, 2015.

LIMA, Natália Valadares. **Reconhecimento de Saberes do Trabalho e Certificação Profissional: a experiência da Inglaterra.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

LUKÁCS, Georg. As bases da atividade e do pensamento do homem. In: **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Disponível em: Acesso em: 25 de abril de 2017.

MENEZES, Alexandra Maria dos Santos. **Tecendo competências na Educação Profissional: a Metodologia de ensino por competências no Curso Técnico Têxtil da Escola SENAI Francisco Matarazzo em São Paulo- 2003-2011.** Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, set./dez. 2005.

MOURA, Eriberto José Lessa de. O neodesenvolvimentismo no Brasil e os impactos às políticas sociais. VII Jornada internacional de Políticas Públicas. **Anais...** Universidade Federal do Maranhão, 2015.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa do/no cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Maria Clarice Rodrigues de. **Cruzando as fronteiras: do trabalho na fumicultura, da formação profissional e dos saberes locais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

OLIVIERI, Laura. **A importância histórico-social das Redes**. Rede de Informações para o Terceiro Setor, jan/2003. Um estudo multi caso em professores de educação física. Vol. 1. Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação: Faculdade de Motricidade Humana/Universidade Técnica de Lisboa (n. pub.). Vol. 1, 2000.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2007.

POLLACK, Michel. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS. Secretaria Municipal de Produção e Abastecimento. Disponível em: <<http://postweb.com.br/noticias/3984.pdf>>. Acesso: 23 de abril de 2016.

RAMALHO, Cristiano Wellington Noberto. O sentir dos sentidos dos pescadores artesanais. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 317-352, 2011.

\_\_\_\_\_. Sentimento de corporação, cultura do trabalho e conhecimento patrimonial pesqueiro: expressões socioculturais da pesca artesanal. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 43, n. 1, p. 8-27, jan./jun., 2012.

RODRIGUES, Glecivan Barbosa. **Reconhecimento, avaliação e certificação de aprendizagens e competências**: experiências na educação profissional. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2011.

RUA, Maria das Graças. **Análise de políticas públicas**: conceitos básicos. BIRD/INDS, 1997.

SCHWARTZ, Yves A. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2003.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Allan Gustavo Freire da, et al. **A relação entre Estado e políticas públicas**: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. *Revista Debates*, Porto Alegre, 11, n. 1, p. 25-42, jan.-abr. 2017.

SILVA, Bianca Santos Bento da. Experiência e memória: a escuta sobre o fazer-se pescador. Encontro Nacional de História Oral – ENHO, XIII, 2016. Porto Alegre. **Anais Eletrônicos...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <[http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1463184083\\_ARQUIVO\\_BIANCA\\_SANTOS\\_BENTO\\_SILVA.pdf](http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1463184083_ARQUIVO_BIANCA_SANTOS_BENTO_SILVA.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016.

SILVA, Janaina Marques. **Certificação profissional de trabalhadores e trabalhadoras de materiais recicláveis**: reflexões para a construção de uma política pública. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da; DAMACENO, Ana Daniella et al. **Pesquisa documental**: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Paraná, 26 a 29 de outubro de 2009.

SOARES, Sara Moreira. Estovar e entralhar: pescadoras, a prática da captura e a luta pelo reconhecimento no Amazonas. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10. **Anais Eletrônicos...** Florianópolis, 2013. p. 1-12.

SORJ, Bila. Os cuidados com a família e as desigualdades de gênero e de classe. In: *Divisão sexual do trabalho, Estado e Crise do Capitalismo*. Albertina Costa; Maria Betânia Ávila; Vera Soares e Verônica Ferreira (Org.). Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para Democracia, 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas**: conceitos, tipologias e subáreas. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERCEIRO, Cluvio Buenno Soares. **Humm! Tem pão quentinho e confeitos divinos**: desvelando relações entre trabalho e educação na formação profissional do Curso Técnico em Panificação e Confeitaria. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da vida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

\_\_\_\_\_. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

**APÊNDICES**

---

## APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ PPG-EDU  
 DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
 DOUTORANDA: BIANCA SANTOS BENTO DA SILVA  
 ORIENTADORA: PROFA. ISABEL APARECIDA BILHÃO

ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE DADOS NO CAMPO EMPÍRICO  
 ENTREVISTA COMPREENSIVA

**Título da pesquisa:** Certificação profissional de trabalhadores: análise da experiência do Programa Rede CERTIFIC no Instituto Federal do Amazonas – IFAM/*Campus* Parintins.

JUSTIFICATIVA DE ESCOLHA DO ENTREVISTADO	QUESTÕES DE ENTREVISTA/ROTEIRO-GUIA
Entrevistado do G2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional.</li> <li>2. Como tem sido sua vivência no IFAM?</li> <li>3. Qual (is) o(s) resultado(s) dessas (s) experiência(s)?</li> <li>4. O que você achou/ como avaliou essas experiências?</li> <li>5. Como você viu a chegada do Programa Rede CERTIFIC?</li> <li>6. O que você achou do processo de implantação, de divulgação e de adesão a esse programa?</li> <li>7. Como você compara esse programa em relação aos anteriores (semelhanças, diferenças)?</li> <li>8. Como foi percebida pela PROEX a adesão de apenas dois, dos onze <i>campi</i> do IFAM, na época, ao Programa Rede CERTIFIC?</li> <li>9. De que maneira foi a interação entre PROEX e PROEN na implementação do Programa Rede CERTIFIC?</li> </ol>
Entrevistado do G1	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional.</li> <li>2. Como tem sido sua vivência no IFAM....</li> <li>3. Como você avalia a adesão ao Programa Rede CERTIFIC pelo <i>Campus</i> Parintins?</li> <li>4. Quais seriam os motivos da adesão?</li> <li>5. Como aconteceu o processo de elaboração do Projeto para submissão ao Edital de adesão da SETEC/MEC?</li> <li>6. Como foi previsto o financiamento do Programa?</li> <li>7. Como encontrava-se o <i>Campus</i> Parintins, dentro de uma estrutura técnica e pedagógica, à época da adesão ao Programa Rede CERTIFIC?</li> <li>8. Como você avalia o desenvolvimento do Programa Rede CERTIFIC até o momento que esteve à frente da Direção Geral do <i>campus</i>?</li> </ol>
Entrevistado do G2	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional.</li> <li>2. Como tem sido sua vivência no IFAM....</li> <li>3. Atualmente, como encontra-se o processo de Certificação de Saberes de Trabalhadores, do ponto de vista regulatório, dentro do IFAM?</li> <li>4. Como você vê esse processo?</li> <li>5. Como você compara esse processo de certificação em relação aos anteriores (semelhanças, diferenças)?</li> </ol>



Entrevistados do G1	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Conte um pouco sobre sua trajetória profissional.</li><li>2. Como tem sido sua vivência no IFAM....</li><li>3. Fala um pouco sobre tua experiência na equipe de implementação do Programa CERTIFIC, no Campus Parintins.</li><li>4. Como membro da equipe multidisciplinar de implementação do Programa Rede CERTIFIC no <i>Campus</i> Parintins, qual a avaliação que fazes dos aspectos abaixo relacionados:<ul style="list-style-type: none"><li>- Formação dos implementadores.</li><li>- Relações internas e externas gestão administrativa e educacional do <i>campus</i>, gestão PROEX e gestão SETEC em relação às atividades necessárias ao desenvolvimento do Programa Rede CERTIFIC no <i>campus</i></li><li>- Contato com o público-alvo</li><li>- Metodologia de avaliação e certificação do Programa Rede CERTIFIC</li><li>- Sobre aprendizagens, os êxitos, as dificuldades e as superações do Programa Rede CERTIFIC</li></ul></li></ol>
---------------------	---

## APÊNDICE 2



São Leopoldo, 24 de outubro de 2016.

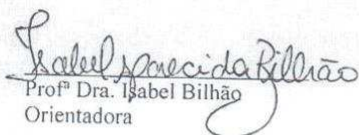
## CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

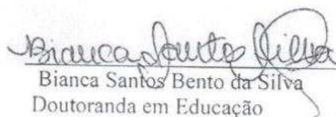
Ilmo. Sr. Diretor Geral do IFAM/Campus Parintins  
Professor Gutemberg Ferraro Rocha

Solicito autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: **Trabalho e construção de saberes: análise do processo de implantação e (des) continuidade do Programa Rede CERTIFIC no Instituto Federal do Amazonas – IFAM/Campus Parintins**, a ser realizada no Instituto Federal do Amazonas, *Campus Parintins*, pela acadêmica do Doutorado Acadêmico em Educação do PPGEDU da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Bianca Santos Bento da Silva, sob minha orientação. O objetivo da pesquisa é analisar e compreender a (des) continuidade da política de reconhecimento e certificação de saberes – Rede CERTIFIC, no IFAM/*Campus Parintins*, frente o contexto histórico, político, econômico, social e educacional de implantação do Programa. Necessitando, portanto, realizar procedimento de grupo focal com os servidores docentes e técnico-administrativos que participaram do Programa CERTIFIC entre os anos de 2010 e 2014 e, também, realizar pesquisa documental junto aos arquivos da Coordenação do CERTIFIC, à época. Ao mesmo tempo, solicito autorização para que o nome desta Instituição possa constar no Relatório Final, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressalto que as identidades serão mantidas em absoluto sigilo e saliento ainda que os dados coletados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

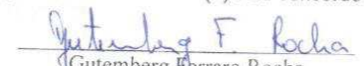
Agradeço antecipadamente a atenção e fico à disposição para quaisquer esclarecimentos necessários.

  
Prof<sup>ª</sup> Dra. Isabel Bilhão  
Orientadora

  
Bianca Santos Bento da Silva  
Doutoranda em Educação

Concordo com a solicitação

Não concordo com a solicitação

  
Gutemberg Ferraro Rocha  
Diretor Geral/ IFAM *Campus Parintins*

## APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
 Comitê de Ética em Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - DOCENTES  
 E TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS DO CAMPUS PARINTINS**

Gostaria de me apresentar: meu nome é Bianca Santos Bento da Silva, sou estudante do Doutorado Acadêmico em Educação, e estou realizando uma pesquisa sobre a implantação e (des) continuidade do Programa Rede CERTIFIC no IFAM/*Campus* Parintins entre os anos de 2010 e 2014. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Bilhão.

O objetivo deste estudo é analisar e compreender a (des) continuidade da política de reconhecimento e certificação de saberes – Rede CERTIFIC, no IFAM/*Campus* Parintins, frente o contexto histórico, político, econômico, social e educacional de implantação do Programa. As narrativas concedidas pelos (as) docentes e técnicos (as)-administrativos (as), por meio do procedimento de grupo focal, que fizeram parte do Programa CERTIFIC no período de 2010 a 2014 têm como objetivos específicos analisar, em âmbito local, os referenciais e os procedimentos metodológicos que alicerçaram o processo de reconhecimento de saberes no *Campus* e identificar as condições institucionais do *Campus* Parintins no momento de implantação do Programa Rede CERTIFIC.

Nesta pesquisa sua identidade será mantida anônima (você poderá utilizar nome fictício). A utilização de sua imagem contida em registros fotográficos só ocorrerá mediante sua prévia autorização\*. Sempre que julgar necessário, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo *e-mail* biancabento@yahoo.com.br e pelo telefone 51- 9637-3994.

Gostaria de esclarecer que, conforme as Resoluções 466/12 e 510/16, "toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito. Além disso, é importante ressaltar que você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não responder no todo ou em parte às questões que lhe serão formuladas, podendo desistir do estudo a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Data: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_ .

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

\*Autorizo a divulgação de minhas imagens contidas em registros fotográficos durante a realização do grupo focal e, também, as minhas imagens existentes em registros fotográficos feitos durante o desenvolvimento do Programa Rede CERTIFIC nos anos de 2010 a 2014, que possam constar nos arquivos do Programa, para fins, exclusivamente, de realização desse estudo e publicação de artigos científicos a ele relacionados.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul  
 Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 <http://www.unisinos.br>

CEP – UNISINOS  
 VERSÃO APROVADA  
 Em: 10/11/2016

## ANEXOS

---

## ANEXO 1



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SETEC  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E  
DIVERSIDADE - SECAD**

**Ofício Circular nº.54/2010 - GAB/SETEC/MEC**

**Brasília, 01 de abril de 2010.**

**Aos Senhores e às Senhoras Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.**

**Assunto:** FOMENTO À IMPLANTAÇÃO DE PROGRAMAS INTERINSTITUCIONAIS DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL-CERTIFIC EM ARTICULAÇÃO COM O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO E COM O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA (PROEJAFIC).

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD acolherá propostas para implantação de ações no âmbito dos programas acima mencionados na forma e nas condições estabelecidas neste documento.

### **1- OBJETIVOS**

Fomentar o desenvolvimento e a implantação de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – **Programas CERTIFIC** em Pesca e Aquicultura, Turismo e Hospitalidade, Construção Civil, Eletroeletrônica e Música em articulação com programas de alfabetização e cursos de formação inicial e continuada integrados com a educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos.

### **2 – JUSTIFICATIVA**

De acordo com Comunicado nº 41, de 2010, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA existem 24,8 milhões de trabalhadores que procuraram emprego no Brasil. Desses, 22% estão sem qualificação profissional. Confrontando esse quadro com os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2008 – onde se registra que pelo menos 14,2 milhões de



brasileiros com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever no país e, ainda, que outras 30 milhões de pessoas são analfabetas funcionais, ou seja, sabem ler e escrever o próprio nome, mas não conseguem fazer uso da escrita nas atividades cotidianas – e pelo Censo Escolar de 2009 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, apontando para uma oferta de educação de jovens e adultos - EJA de 2.055.535 matrículas para uma demanda potencial de 33.812.098 – evidencia-se a imensa dívida social com milhões de cidadãos e cidadãs com baixa ou nenhuma escolarização e sem qualificação profissional em busca de uma oportunidade de inserção no mundo do trabalho.

É nesse contexto que o Ministério da Educação - MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego - MTE propõem a constituição de uma política pública de inclusão social – conforme enunciada na Portaria Interministerial nº 1.082, de 23/11/2009 – baseada no reconhecimento e na validação de saberes construídos ao longo das trajetórias de vida e de trabalho, com vistas a **estimular o retorno dos trabalhadores à escola**, através da geração de oportunidades de prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades laborais, tendo como horizonte a formação ao longo da vida em um contínuo aperfeiçoar-se.

Nesse propósito, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, lançam esse convite às instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para a implantação de Programas CERTIFIC articulados com o ProjejaFIC e o Programa Brasil Alfabetizado ou outras ações de alfabetização, em especial, àquelas voltadas a minimização do analfabetismo funcional.

### **3 – PROPONENTES ELEGÍVEIS e PARCERIAS**

Poderão encaminhar propostas de desenvolvimento e implantação de Programas CERTIFIC articulados com programas de alfabetização e com cursos ProjejaFIC os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, exclusivamente ou em cooperação com outras instituições componente da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, (constante no art. 1º da Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008) que posteriormente deverão ser acreditadas nos termos da Portaria Interministerial nº 1082, de 23/11/2009.

Com o propósito de possibilitar a construção de itinerários formativos inclusivos, a instituição federal proponente deverá prever, necessariamente, ações para a alfabetização e oferta de cursos ProjejaFIC integrados ao ensino fundamental. Para tanto, deverá estabelecer parceria(s) – por meio de acordo de cooperação ou instrumento específico equivalente – com sistema(s) ou rede(s) municipal (is) de ensino – por intermédio de sua(s) secretaria(s) de educação –, admitindo-se a parceira com consórcio de prefeituras. Nas localidades, onde a oferta do ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA estiver sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação será admitida a parceria com esse órgão.



Sem prejuízo da oferta de curso ProejaFIC integrado ao ensino fundamental, a instituição proponente poderá acrescentar curso(s) ProejaFIC com ensino médio. Nesse caso, poderá oferecê-lo(s) utilizando o próprio quadro de professores da instituição correspondente ou via acordo de cooperação com sistema(s) estadual(is) de ensino por intermédio de sua(s) Secretaria(s) de Educação.

#### 4 – ETAPAS DA IMPLANTAÇÃO

Compõem o processo de implantação de um Programa CERTIFIC as etapas abaixo descritas, que deverão estar previstas no projeto a ser submetido:

- a) **Composição de equipes e adequação física do campus ou unidade** para que se constitua como **Centro CERTIFIC** e atenda às orientações da Portaria Interministerial nº 1082, de 20/11/2009 e o Documento de Orientações para implantação da Rede CERTIFIC com a criação de ambientes propícios à implementação dos Programas que promovam uma educação pautada na inclusão social, na cooperação, na integração, no desenvolvimento sócio-cultural e na inovação tecnológica. Cada instituição da Rede Federal poderá constituir tantos Centros CERTIFIC quantos forem os seus *campi* ou unidades descentralizadas de ensino.
- b) **Ações de sensibilização e divulgação** internas com toda a comunidade escolar e nas comunidades locais, empresas, sindicatos por meio de encontros, seminários, visitas às comunidades que serão atendidas, materiais impresso de divulgação e por intermédio dos meios de comunicação local acessíveis ao público que será diretamente beneficiado pelas ações da Rede CERTIFIC.
- c) **Formação continuada de profissionais.** No que diz respeito aos Programas CERTIFIC, a elaboração e oferta de cursos de formação de avaliadores para atuarem no processo de reconhecimento de saberes de trabalhadores será realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, após a seleção dos projetos. Essa formação terá a duração de **180 horas** – 45 horas presenciais e 135 horas de atividades orientadas à distância. Para implantação dos cursos ProejaFIC, a formação de docentes; profissionais da educação; técnicos e gestores envolvidos na implantação e desenvolvimento dos cursos nos sistemas federal, estaduais e municipais será realizada pela instituição proponente.
- d) **Avaliação e reconhecimento de saberes,** conforme Procedimentos Metodológicos descritos no Documento Orientações para Implantação da Rede CERTIFIC. (Anexo I).

- e) **Previsão de ações de alfabetização** sob a perspectiva da construção de um itinerário formativo inclusivo.
- f) **Implantação dos cursos ProejaFIC** para o acolhimento dos candidatos que após a realização do processo de avaliação e reconhecimento de saberes no âmbito de um Programa CERTIFIC, apresentarem lacunas de formação. Sempre que a quantidade de candidatos encaminhados a uma turma de ProejaFIC for inferior a 30 (trinta), as vagas restantes poderão ser abertas para a comunidade em geral, observada a escolaridade prévia exigida (alfabetização, primeira ou segundo ciclo do ensino fundamental conforme a proposta formativa).
- g) **Produção de material pedagógico** para os cursos ProejaFIC.
- h) **Monitoramento, estudo e pesquisa** através de grupos de estudo e pesquisa que contribuam para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como para acompanhamento dos processos de reconhecimento de saberes por meio da criação de mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação em cada unidade educacional, além da investigação de questões atinentes ao ProejaFIC.

## 5 – CARACTERÍSTICAS DAS PROPOSTAS

### 5.1 – Do requisito de escolaridade

A) Para os **Programas CERTIFIC**; considerando que serão avaliados saberes adquiridos no trabalho ou em outras dimensões sociais da vida, em processos educativos ocorridos fora dos sistemas oficiais de ensino, não há sentido em estabelecer como requisito de acesso qualquer nível de escolarização prévia. Por essa compreensão, solicita-se que os projetos não estipulem a escolarização mínima para acesso aos Programas. O direito de participação nas ações de reconhecimento de saberes depende exclusivamente que a experiência profissional do trabalhador esteja diretamente relacionada com o perfil sócio-profissional que a instituição está habilitada a formar e certificar no âmbito da Rede CERTIFIC

B) Para os cursos ProejaFIC: a escolaridade mínima (fase, segmento, etapa ou ciclo do ensino fundamental ou médio) requerida para ingresso deve considerar o conhecimento prévio necessário de acordo com a qualificação profissional que será realizada. Ressalta-se que para os fins desse convite os cursos poderão prever a elevação da escolaridade no nível fundamental ou médio, respeitando a carga horária mínima prevista no decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006

### 5.2 – Do requisito de idade e do público atendido

A) Por tratar-se de proposta, cujo público potencial beneficiário é de trabalhadores o requisito de idade para ingresso em um **Programa CERTIFIC** será o de no

mínimo 18 anos e o período mínimo de experiência de trabalho na profissão/ ocupação a qual se pleiteia a certificação profissional será de dois anos, podendo variar de acordo com cada perfil sócio-profissional que compõe um Programa CERTIFIC

B) **ProejaFIC**: os projetos deverão estar voltados para educandos em idade de ingresso na educação de jovens e adultos, conforme estabelecido nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

### 5.3 – Das bases legais

Cada projeto deverá ser construído tendo como referência:

- 5.3.1 – As orientações contidas neste ofício e seus anexos;
- 5.3.2 – Portaria Interministerial 1.082, de 0/11/2009;
- 5.3.3 – Documentos de Orientação para implantação da Rede CERTIFIC;
- 5.3.4 – Documento Base do ProejaFIC, disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf)
- 4.5.5 – A legislação pertinente à educação de jovens e adultos e à educação profissional

### 5.4 – Da apresentação das propostas:

As propostas de cada campus ou unidade descentralizada deverão ser consolidadas e encaminhadas pela reitoria (no caso dos Institutos Federais, escolas vinculadas às Universidades Federais e Universidade Tecnológica Federal do Paraná) ou pela direção geral (no caso dos Centros Federais de Educação Tecnológicas – CEFET). No entanto, anexada(s) ao Plano de Trabalho Simplificado deverá (ao) constar planilha(s) com o detalhamento, por Programa(s) proposto(s) e por natureza de despesa, de cada campus ou unidade descentralizada.

Um mesmo campus ou unidade de ensino poderá atuar em mais de um Programa CERTIFIC, com a possibilidade de encaminhar sua proposta de implantação para até quatro Programas – em Pesca e Aquicultura, Turismo e Hospitalidade, Construção Civil, Eletroeletrônica ou Música – desde que atendem ao previsto no item 4 deste ofício e apresentem os seguintes documentos:

Todos os anexos relacionados abaixo estão disponíveis no endereço eletrônico <http://sigproj.mec.gov.br>

- 5.4.1–**Documento - Orientações para Implantação da REDE CERTIFIC**, conforme modelo constante no ANEXO I;
- 5.4.2 – **Proposta de sensibilização e divulgação** ANEXO II
- 5.4.3 – **Proposta de avaliação e reconhecimento de saberes** ANEXO III;
- 5.4.4 – **Projeto (s) pedagógico (s)**, conforme ANEXO IV contendo:
  - Identificação dos responsáveis, parceiros e coordenadores;



- Projeto do(s) curso(s) ProejaFIC de acordo com os perfis profissionais definidos no âmbito da Rede CERTIFIC;
  - Projeto(s) de formação dos profissionais envolvidos;
  
  - Projeto(s) de monitoramento, estudo e pesquisa;
  - Termo(s) de parceria podendo utilizar termos específicos para cada parceiro ou um único termo firmado ao mesmo tempo com todos os entes envolvidos.
- 5.4.5 **Plano de trabalho simplificado** da unidade orçamentária vigente conforme modelo do ANEXO V.
- 5.4.6 **Cursos Ofertados pelo Campus ANEXO VI**
- 5.4.7 **Ofício de encaminhamento ANEXO VII**

**O(s) projeto(s) de cada campus deverá (ão) conter as assinaturas do Diretor Geral do campus e do Reitor.** Porém, o **plano de trabalho** a ser enviado para o Ministério da Educação necessariamente deverá ser único – firmado as despesas estimadas por cada campus – e obrigatoriamente assinado pelo **Reitor ou ordenador de despesas legalmente designado.**

Os projetos e planos de trabalho apresentados pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET RJ) e de Minas Gerais (CEFET MG) deverão estar assinados pelo Diretor Geral da instituição.

Aqueles apresentados por campus da Universidade Tecnológica Federal do Paraná ou escolas vinculadas às Universidade Federais deverão estar assinados pelos respectivos Reitores.

5.5 – Dos valores e metas:

5.5.1 – Valor **máximo** a ser descentralizado por Programa CERTIFIC articulado com programas de alfabetização e curso (s) ProejaFIC: **duzentos mil reais (R\$200.000,00)** para a realização de todas as etapas previstas no item 4.

Observações:

A etapa (d) do item 4 deste Ofício Convite deve ser estendida a todos os/as trabalhadores/as inscritos.

É obrigatória a oferta de pelo menos duas turmas de ProejaFIC (de trinta vagas cada), sendo ao menos uma delas, necessariamente, em nível de ensino fundamental.

Após o processo de reconhecimento de saberes, caso seja necessária ampliação do número de cursos ProejaFIC poderá ser solicitado aditivo no valor de R\$ 65.000,00 (sessenta e cinco) por turma.

5.5.2 – **Todos** os profissionais envolvidos, docentes, técnicos administrativos, demais profissionais da educação, gestores e alunos bolsistas, deverão ser capacitados em curso de formação continuada. A instituição da Rede Federal deverá detalhar no projeto a quantidade de profissionais que serão capacitados, discriminando o número de cada segmento.

\*Durante a análise do projeto, no quesito de razoabilidade, será considerada a coerência da relação entre o número de professores capacitados e a quantidade de vagas ofertadas.

\*Durante o processo de avaliação das propostas, a SETEC poderá solicitar adequações no orçamento estimado, no projeto pedagógico e nos cronogramas previstos, visando sua melhor adequação aos objetivos dessa ação.

#### 5.6 – Da certificação:

5.6.1 A expedição dos certificados – tanto aquele resultante do processo de reconhecimento de saberes, quanto aquele derivado da conclusão com aproveitamento do (s) curso (s) ProejaFIC – é de responsabilidade da instituição federal, conforme orientações da Rede CERTIFIC.

5.6.2 No caso dos cursos ProejaFIC realizados em cooperação com outro(s) sistema(s) públicos de ensino, os certificados deverão ser expedidos **em conjunto com a escola municipal ou estadual parceira.**

### 6 – ENVIO DAS PROPOSTAS

As propostas deverão ser **OBRIGATORIAMENTE** cadastradas no Sistema de Informação e Gestão de Projetos – SIGPROJ pelo link: <http://sigproj.mec.gov.br/> e enviadas por **e-mail**: [redcertific@mec.gov.br](mailto:redcertific@mec.gov.br). Assunto: CERTIFIC-PROEJA FIC e o nome da entidade proponente.

**As propostas deverão ser enviadas segundo cronograma abaixo:**

<b>Atividade/ Ação</b>	<b>Período</b>
Cadastro no Sistema de Informação e Gestão de Projetos – SIGPROJ	05/04 a 02/05/2010
Avaliação e Seleção dos Projetos	03 a 14/05/2010
Divulgação do Resultado	A partir de 17/05/2010
Descentralizações de Crédito	A partir de 17/05/2010
Formação dos avaliadores pela SETEC	Maio, junho e julho de 2010
Realização da sensibilização, divulgação, inscrição e matrícula dos trabalhadores no Programa CERTIFIC, mediante Edital da própria instituição.	Junho e julho de 2010
Realização do processo de avaliação para reconhecimentos dos saberes	De agosto a novembro de 2010
Revisão do planejamento e adequação dos cursos ProejaFIC de acordo com a demanda e os perfis identificados após o processo de reconhecimento de saberes.	Agosto a dezembro de 2010
Formação dos professores para implantação dos cursos ProejaFIC	De agosto a dezembro de 2010
Realização dos cursos ProejaFIC	Início em 2011

## **7 – ANÁLISE E SELEÇÃO DAS PROPOSTAS**

### **7.1 – Da seleção:**

A seleção será realizada por comissão própria, nomeada para esse fim pelo Secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e consistirá na análise pedagógica dos projetos encaminhados e na análise qualitativa dos custos de execução.

#### **7.1.1 – Da análise pedagógica**

Cada um dos itens elencados como critérios de análise receberá pontuação de zero (0) a sete (7). A nota do projeto será a média aritmética das pontuações concedidas. A classificação do projeto obedecerá a seguinte escala: nota zero (0), o projeto não atende aos objetivos deste convite; nota abaixo de três (3), o projeto não está qualificado; nota de três (3) para mais: o projeto está qualificado e esta nota contará para sua classificação.

##### **7.1.1.1 – Dos projetos de curso PROEJA FIC:**

#### **Critérios de avaliação**

- a) A proposta do Programa CERTIFIC está de acordo com todas as etapas do processo de implantação conforme o documento de orientações;
- b) A proposta do Programa CERTIFIC está em conformidade com os arranjos sociais produtivos locais;
- c) A proposta do Programa CERTIFIC apresenta estratégias de envolvimento de toda a comunidade escolar;
- d) O curso ProejaFIC está em sintonia com as necessidades locais de formação e a vocação socioeconômica e cultural da região;
- e) O currículo do curso ProejaFIC alcança a integração da formação geral com a profissional, conforme apontam os perfis sócio-profissionais de um Programa CERTIFIC;
- f) A proposta metodológica de formação e avaliação do estudante que será desenvolvida no curso ProejaFic atende às especificidades do público a ser atendido;
- g) A infra-estrutura prevista para a realização do reconhecimento de saberes e a para a oferta de cursos ProejaFIC é adequada;
- h) O projeto para o curso ProejaFIC prevê estratégias que preparem a continuidade de estudos ou inserção no mundo do trabalho para os egressos;
- i) O projeto ProejaFIC está de acordo com os perfis profissionais definidos pelos Programas CERTIFIC;
- j) O projeto de formação continuada prevê a reflexão sobre a seleção dos conteúdos para a construção do currículo, bem como formas e possibilidades para uma abordagem contextualizada e integrada das temáticas e componentes curriculares da formação geral e da educação



- profissional, considerando as características do público a ser atendido;
- k) O projeto formação continuada apresenta estratégias que oportunizem a discussão da formação específica do(s) eixo(s) tecnológico(s) do(s) curso(s) ProjeFIC a ser (em) ofertado(s);
  - l) O projeto de formação continuada prevê o estudo de metodologia(s) para elaboração do material pedagógico adequado ao(s) curso(s) ProjeFIC a ser (em) ofertado(s), considerando as características do público a ser atendido;
  - m) O projeto formação continuada aborda a compreensão do papel, responsabilidades e envolvimento de técnicos, gestores, profissionais da educação na proposta educativa, objeto dessa seleção;
  - n) A proposta de monitoramento, estudo e pesquisa apresenta estratégias de integração das ações realizadas;
  - o) A proposta de monitoramento, estudo e pesquisa apresenta linhas de estudo e pesquisa em consonância com as necessidades dos Programas CERTIFIC e do ProjeFIC;
  - p) A proposta de monitoramento, estudo e pesquisa apresenta estratégias adequadas ao acompanhamento de todas as ações de implantação dos Programas CERTIFIC e dos cursos ProjeFIC.

#### 7.2.2 – Da análise qualitativa dos custos de execução da proposta

Os recursos financeiros solicitados deverão estar consolidados em plano de trabalho da unidade orçamentária (UO) vigente, conforme ANEXO V.

#### **Critérios**

- a) Coerência do orçamento com os objetivos, atividades e resultados propostos;
- b) Razoabilidade na utilização do recurso;
- c) Eficiência na utilização do recurso.

### **8 – FINANCIAMENTO**

Na execução dos recursos deverá ser observada a Constituição Federal – Art. 167, Inciso X e a Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO (Lei nº 12.017 de 12 de agosto de 2009) que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração e execução da Lei Orçamentária de 2010 e dá outras providências, em especial o artigo que trata das despesas que não poderão ser custeadas.

#### 8.1 – Da dotação orçamentária:

Os recursos para atender os eventuais dispêndios desse convite por parte do Ministério da Educação estão consignados nas ações: **12.363.1062.6358.0001** – Capacitação de Recursos Humanos da Educação Profissional e Tecnológica e **12.363.1062.6380.0001** – Fomento ao Desenvolvimento da Educação Profissional.

#### 8.2 – Dos itens financiáveis

O plano de trabalho deverá estar no formato **SIMPLIFICADO**. Todas as despesas deverão estar **LISTADAS E DETALHADAS** em documento próprio a ser apenso ao plano. Serão financiadas, **EXCLUSIVAMENTE**, despesas diretamente relacionadas à implantação dos Programas CERTIFIC e dos cursos ProjeFIC a eles vinculados.

8.2.1.1 – **Aquisição de material de consumo;**

8.2.1.2 – **Contratação de pessoa física** exclusivamente para realização de trabalho técnico especializado;

8.2.1.3 - **Pagamento da gratificação prevista no Decreto nº 6.114/2007**, nos casos previstos para a formação dos formadores.

8.2.1.4 – **Diárias e passagens** exclusivamente a formação de avaliadores e professores do curso de formação dos formadores, coordenadores dos projetos, palestrantes e pesquisadores;

8.2.1.5 – **Aquisição e adequação de laboratórios** de formação básica diretamente vinculados à proposta apresentada;

8.2.1.6 – **Aquisição, modernização ou adaptação de laboratórios** de educação profissional, exceto obras, que estejam atreladas à oferta da formação inicial e continuada no âmbito dessa proposta;

8.2.1.7 – **Aquisição de material bibliográfico** da área de educação atrelados às necessidades dos cursos de formação dos formadores e da área técnica correlata para apoio aos educadores;

8.2.1.8 – **Pagamento de pessoa física ou jurídica** para: revisão de texto, design, diagramação, impressão, entre outras ações necessárias para a publicação do material pedagógico, divulgação e transporte dos estudantes e trabalhadores;

8.2.1.9 – **Pagamento de bolsa de monitoria/tutoria, atividade de pesquisa ou extensão** a estudante de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, regularmente matriculado em curso técnico ou superior de graduação ou pós-graduação diretamente relacionado ao eixo tecnológico do Programa CERTIFIC para o desenvolvimento de atividades no âmbito dos cursos ProjeFIC, sob a supervisão de um profissional da área e, no âmbito dos Programas CertiFIC; auxiliar nas atividades de divulgação junto as comunidades locais, preenchimento dos questionários sociocultural e profissional, na preparação dos materiais e laboratórios para o processo de avaliação e reconhecimento de saberes. **O bolsista não substitui a figura do docente enquanto avaliador e formador e nem dos gestores nas atividades de mobilização e sensibilização de organizações de trabalhadores e empregadores locais entre outras.**

\* Valores de referência: Estudante de curso superior – R\$ 17,33 por hora de atividade; de curso técnico de nível médio – R\$9,66.

8.3 – Dos itens não-financeáveis

8.3.1 – Construções novas e grandes reformas;

8.3.2 – Despesas com alimentação;

8.3.3 – Despesas com materiais de limpeza;

8.3.4 – Outros itens previstos na Instrução Normativa do Tesouro Nacional 01/97 e suas alterações.

8.4 – Do repasse e empenho do recurso.

O repasse do recurso será efetivado mediante descentralização orçamentária para as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e deverá, **NECESSARIAMENTE**, ser empenhado por essas instituições até a data de **31 de dezembro de 2010**.

Créditos orçamentários eventualmente não empenhados até o final do exercício financeiro de 2010 deverão ser devolvidos em conformidade com a legislação vigente, **não havendo comprometimento de novo repasse em 2011** para as despesas já financiadas no exercício anterior, mas não comprometidas/realizadas.

**NÃO SERÃO REALIZADAS DESCENTRALIZAÇÕES DE CRÉDITO PARA AS INSTITUIÇÕES QUE NÃO ESTIVEREM COM OS DADOS DE EXECUÇÃO DE PROJETOS/AÇÕES RIGOROSAMENTE ATUALIZADOS NO SISTEMA DE INFORMAÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SIMEC).**

Os bens adquiridos com os recursos dessa ação passarão a compor o patrimônio da instituição federal proponente.

## **9 – RESPONSABILIDADES DOS INTEGRANTES**

### **9.1 – Ao MEC, por meio da SETEC e SECAD, compete:**

9.1.1 – Constituir comissão de seleção para julgar a qualidade pedagógica e financeira das propostas apresentadas mediante emissão de Parecer Conclusivo;

9.1.2 – Descentralizar recursos para as instituições que tiverem projetos selecionados;

9.1.3 – Acompanhar a implementação dos projetos financiados;

9.1.4 – Receber a prestação de contas das instituições da Rede Federal;

9.1.5 – Realizar, em parceria com instituições formadoras, o desenvolvimento da formação dos avaliadores para o processo de reconhecimento de saberes dos trabalhadores.

### **9.2 – À instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica proponente, compete:**

9.2.1 – Articular e firmar parceria com sistemas públicos de ensino para oferta de ProejaFIC (nível fundamental ou nível médio), quando necessário;

9.2.2 – Apresentar projeto em conformidade com as orientações constantes neste documento;

9.2.3 – Receber e gerir os recursos que forem descentralizados para os projetos selecionados;



9.2.4 – Elaborar, prévia e coletivamente, projeto pedagógico integrado do curso ProejaFIC na instituição federal ou em parceria com a secretaria municipal ou estadual de educação;

9.2.5 – Realizar a sensibilização e a divulgação dos Programas CERTIFIC na comunidade local;

9.2.6 – Responsabilizar-se pelo processo de reconhecimento de saberes e oferta da qualificação profissional, com carga horária mínima de 200 horas do curso ProejaFIC;

9.2.7 – Responsabilizar-se pela formação dos docentes, técnicos, profissionais da educação, gestores e alunos bolsistas que atuarão na implantação e desenvolvimento dos Programas CERTIFIC e dos cursos de ProejaFIC;

9.2.8 – Disponibilizar, quando necessário, espaço físico como salas de estudo, salas de aula, laboratórios, auditórios ou outros prescindíveis à realização da formação dos formadores, dos cursos ProejaFIC e processo de reconhecimento de saberes;

9.2.9 – Certificar os cursos ofertados, realizando a certificação conjunta quando for o caso de parceria com uma instituição de ensino municipal ou estadual;

9.2.10 – Manter toda documentação, dados e informações atualizadas para fins de monitoramento da SETEC/MEC e prestação de contas a esse órgão, após finalização do projeto;

9.2.11 – Manter os registros acadêmicos dos trabalhadores e dos educandos dos cursos ProejaFIC, objetos desta seleção.

### **9.3 – Ao município ou estado, por intermédio de sua secretaria de educação, compete:**

9.3.1 – Cumprir os termos da parceria firmada com instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

9.3.2 – Elaborar, prévia e coletivamente, com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica parceira, projeto pedagógico integrado único do curso ProejaFIC;

9.3.3 – Autorizar a participação de seus docentes, técnicos administrativos, profissionais da educação e gestores em todas as etapas e atividades do curso de formação continuada, bem como das atividades de estudo e pesquisa;

9.3.5 – Responsabilizar-se pela oferta do ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, com carga horária mínima de 1.200 horas, do curso ProejaFIC, aprovados no âmbito desta seleção, disponibilizando os profissionais necessários;

9.3.6 – Disponibilizar, quando necessário, espaço físico como salas de estudo, salas de aula, auditórios ou outros necessários à realização dos cursos;

9.3.7 – Certificar, em parceria com instituição da Rede Federal, os cursos ProejaFIC ofertados;

9.3.8 – Manter os registros acadêmicos dos educandos dos cursos ProejaFIC; objetos desta seleção;

9.3.9 – Providenciar auxílio transporte ou equivalente para o deslocamento dos estudantes dos cursos ProejaFIC.

## **10 – ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DOS CURSOS**

As Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação procederão com o acompanhamento e a posterior avaliação dos projetos financiados. Para tanto, a instituição federal proponente deverá manter toda documentação pedagógica e administrativa referente à realização dos cursos atualizada. Tais documentos deverão ser anexados ao processo de prestação de contas.

## **11 – DISPOSIÇÕES GERAIS**

A qualquer tempo, o presente convite poderá ser revogado ou anulado, no todo ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza.

As Secretarias de Educação Profissional e Tecnológica e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, em ato conjunto, reservam-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas no presente documento.

## **12 – CONTATOS**

Os pedidos de esclarecimentos deverão ser dirigidos para:

Diretoria de Formulação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica –  
SETEC/MEC

Esplanadas dos Ministérios. Bloco L, Anexo I, sala 200, 2º andar, Brasília – DF

Fones: (61) 2022 8547, 8567, 8566, 8570, 8509

FAX: (61) 2022 8548 e 8508

Correio eletrônico: [redcertific@mec.gov.br](mailto:redcertific@mec.gov.br)

**ELIEZER MOREIRA PACHECO**  
SECRETÁRIO

**ANDRÉ LUIZ DE FIGUEIREDO LAZARO**  
SECRETÁRIO

## ANEXO 2



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS  
CAMPUS PARINTINS



### REDE CERTIFIC PESCADOR ARTESANAL DE ÁGUA DOCE ROTEIRO DE ENTREVISTA

OBS: este roteiro é uma sugestão de pautas para o processo de entrevista individual, primeira etapa do Processo de Reconhecimento de Saberes da Rede CERTIFIC em Pesca e Aquicultura. As temáticas, quando possível, deverão surgir espontaneamente na fala do trabalhador entrevistado. Se isto não acontecer, ele deve ser estimulado sutilmente, para que sua verbalização possa ocorrer de maneira rica, plural, e de acordo com a sua organização singular dos saberes adquiridos. Deve-se privilegiar a narrativa de acordo com a ordem escolhida pelo entrevistado, respeitando os códigos e modos de expressão do saber popular. Assim, espera-se ter uma experiência rica e compromissada com os princípios norteadores da Rede CERTIFIC.

#### HISTÓRIA PROFISSIONAL

Questionamentos sobre o tempo que o trabalhador atua na área \*\*\* Se o pescador já atuou em várias funções dentro da cadeia produtiva do pescado \*\*\* Com qual ou quais pessoas aprendeu o seu ofício e como se deu esse aprendizado.

#### RELAÇÕES NO TRABALHO

Qual a destinação que o trabalhador dá ao seu produto (subsistência e/ou comercialização) \*\*\* Em qual(is) local(is) ele comercializa o pescado \*\*\* Se a pesca é a principal fonte de renda, se houverem, quais as outras \*\*\* Se ele é autônomo ou contratado.

#### MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Que materiais (fibras, tipos de madeira, metais, sintéticos) o trabalhador utiliza como matéria-prima para a confecção dos apetrechos \*\*\* Quais apetrechos ele sabe confeccionar \*\*\* Quais ele sabe manejar \*\*\* Quais ele gostaria de aprender ou se aprofundar no uso e/ou confecção \*\*\* Se conhece diferentes técnicas de confecção de apetrechos \*\*\* Como e com quem aprendeu a confecção dos diferentes apetrechos \*\*\* Confecciona apenas para uso próprio ou para outrem \*\*\* Como realiza os cálculos necessários para a boa confecção/repairo de equipamentos.

#### GEOGRAFIA E ORIENTAÇÃO

Em que áreas/regiões o trabalhador costuma pescar \*\*\* Como ele se orienta na navegação, de dia e de noite \*\*\* Se ele conhece os tipos de solo da região em que vive \*\*\* Se reconhece os ambientes aquáticos existentes no seu itinerário cotidiano.



**MÉTODOS E TÉCNICAS**

Como se dá o processo de captura, armazenamento e pré-beneficiamento dos diversos pescados \*\*\* Se atua em todas estas etapas da cadeia produtiva \*\*\* Em qual(is) delas tem maior e menor habilidade \*\*\* Se já teve a oportunidade de ensinar a outra pessoa o seu ofício e como foi a experiência \*\*\* Descrever detalhadamente as técnicas desenvolvidas e utilizadas para a captura, armazenamento e pré-beneficiamento \*\*\* Se utiliza ou sabe utilizar equipamentos de medição e pesagem \*\*\* Duração média de uma jornada de trabalho \*\*\* Que tipo de cuidados são tomados para a segurança e saúde do trabalhador \*\*\* Que aspectos da higiene do trabalhador e do produto são observados durante a pescaria.

**MERCADO, CONSUMO E NORMATIZAÇÃO**

\*\*\* Que características deve possuir um pescado para que esteja em boas condições de consumo \*\*\* Se tem noção das exigências e especificações de tamanho e condições de captura do pescado, de acordo com as normas vigentes municipais, estaduais e federais \*\*\* Se sabe mensurar o preço médio das principais espécies comercializadas na região.

**BEM ESTAR E APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL**

Que dificuldades são mais comuns no cotidiano da profissão \*\*\* Grau de satisfação com a profissão \*\*\* Percepção do reconhecimento e valorização social da profissão \*\*\* Melhorias na sua atividade como trabalhador \*\*\* Melhorias na atividade da categoria profissional \*\*\* Cursos e capacitações de interesse dentro da área da pesca e aquicultura.

**GEOGRAFIA E ORIENTAÇÃO**

Em que áreas/regiões o trabalhador costuma pescar \*\*\* Como ele se orienta na navegação, de dia e de noite \*\*\* Se ele conhece os tipos de solo da região em que vive \*\*\* Se reconhece os ambientes aquáticos existentes no seu itinerário cotidiano.

**MÉTODOS E TÉCNICAS**

Como se dá o processo de captura, armazenamento e pré-beneficiamento dos diversos pescados \*\*\* Se atua em todas estas etapas da cadeia produtiva \*\*\* Em qual(is) delas tem maior e menor habilidade \*\*\* Se já teve a oportunidade de ensinar a outra pessoa o seu ofício e como foi a experiência \*\*\* Descrever detalhadamente as técnicas desenvolvidas e utilizadas para a captura, armazenamento e pré-beneficiamento \*\*\* Se utiliza ou sabe utilizar equipamentos de medição e pesagem \*\*\* Duração média de uma jornada de trabalho \*\*\* Que tipo de cuidados são tomados para a segurança e saúde do trabalhador \*\*\* Que aspectos da higiene do trabalhador e do produto são observados durante a pescaria.

**MERCADO, CONSUMO E NORMATIZAÇÃO**

\*\*\* Que características deve possuir um pescado para que esteja em boas condições de consumo \*\*\* Se tem noção das exigências e especificações de tamanho e condições de captura do pescado, de acordo com as normas vigentes municipais, estaduais e federais \*\*\* Se sabe mensurar o preço médio das principais espécies comercializadas na região.

**BEM ESTAR E APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL**

Que dificuldades são mais comuns no cotidiano da profissão \*\*\* Grau de satisfação com a profissão \*\*\* Percepção do reconhecimento e valorização social da profissão \*\*\* Melhorias na sua atividade como trabalhador \*\*\* Melhorias na atividade da categoria profissional \*\*\* Cursos e capacitações de interesse dentro da área da pesca e aquicultura.

## ANEXO 3





**I WORKSHOP CERTIFIC PESCA – IFAM  
e IV ENCONTRO NUPA NORTE 01  
06 e 07/04/2011**

**OBJETIVO:** Fomentar ações referentes aos Programas: CERTIFIC PESCA-IFAM e Núcleo de Formação Humana e Pesquisa Aplicada em Pesca e Aquicultura, NUPA Norte 01.

**PÚBLICO-ALVO:** Membros do NUPA do IFAM e de outros NUPAs da Rede Federal, Professores do IFAM ligados diretamente a área de Pesca, Pedagogos e Gerentes de áreas Educacionais e Coordenadores de Cursos Técnicos do IFAM, Pró-Reitores, e Diretores de Câmpus.

**LOCAL:** IFAM • Campus Manaus Centro  
**DATA:** 6 e 7 de abril de 2011  
**INFORMAÇÕES:** (92) 3621.6780/3621.6789

**PROGRAMAÇÃO**

**Dia 06/04/2011**

9h – Credenciamento  
LOCAL: Instituto Federal do Amazonas • Campus Manaus Centro (Av. Sete de Setembro, 1975-Centro)  
9h15 – Recepção - Profa. Dra. Sandra Magni Darwich • Pró-Reitora de Extensão IFAM  
Abertura - Prof. João Martins Dias – Magnífico Reitor do IFAM  
9h30 – Apresentação do Programa Nacional de Formação Humana e Pesquisa Aplicada em Pesca e Aquicultura, pelo Prof. Dr. Vicente de Paulo Santos de Oliveira - Diretor do Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto Federal Fluminense/Campus Campos Centro e Coordenador do NUPA SUDESTE 01 (a confirmar)  
10h – Coffee break  
10h15 – Apresentação do Programa CERTIFIC Nacional, por Representante do Ministério da Educação (a confirmar)  
10h45 – Apresentação do Programa CERTIFIC - IFAM/Campus Zona Leste  
11h 15 - Apresentação do Programa CERTIFIC - IFAM/Campus Parintins  
12h – Almoço



Pró-Reitoria  
de Extensão



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
AMAZONAS

14h – Grupos de Trabalho – CERTIFIC (Integração do NUPA com CERTIFIC – 2 grupos Zona Leste e Parintins, para planejamento das ações de 2011)  
15h45 – Coffee break  
16h – Apresentação do Planejamento CERTIFIC – Campus Zona Leste  
16h30 – Apresentação do Planejamento CERTIFIC – Campus Parintins  
17h – Encerramento

Dia 07/04/2011

9h – Apresentação do NUPA NORTE 1 – Prof. Especialista Roosevelt Passos Barbosa – Coordenador do NUPA NORTE 1/Pró-Reitoria de Extensão do IFAM  
9h20 – Apresentação de cada Subcoordenação do NUPA Norte 1 (Maués, Parintins, Tabatinga, São Gabriel)  
11h – Coffee break  
11h15 – Apresentação e discussão da Minuta do Regimento Interno do NUPA NORTE 1 – Prof. MSc.Renato Soares Cardoso – Campus Parintins  
12h – Almoço  
14h – Apresentação da AYTY - Incubadora de Empresas do IFAM – Administradora Maria Goretti Falcão de Araújo – Gerente da AYTY  
14h20 – Grupos de Trabalho para Planejamento das Ações do NUPA Norte 1 e Subcoordenações - 2011  
15h30 – Coffee break  
16h – Continuação do Planejamento  
16h30 – Apresentação do Planejamento do NUPA NORTE 1 e Sub-Núcleos - 2011  
17h30- Encaminhamentos  
18h – Encerramento