



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ELAINE MACHADO SILVEIRA

SABERES LOCAIS E ESCOLA:
ENTRE OLHARES, DIÁLOGOS E ENCANTOS

Tubarão
2014

ELAINE MACHADO SILVEIRA

**SABERES LOCAIS E ESCOLA:
ENTRE OLHARES, DIÁLOGOS E ENCANTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, nível Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Fátima Elizabeti Marcomin, Dr.

Tubarão

2014

Silveira, Elaine Machado, 1990-
S59 Saberes locais e escola: entre olhares, diálogos e encantos/
Elaine Machado Silveira; Orientadora: Fátima Elizabeti
Marcomin -- 2014.
213 f. ; il ; 30 cm

Dissertação (mestrado)—Universidade do Sul de Santa
Catarina, Tubarão, 2014
Inclui bibliografias

1. Educação intercultural. 2. Comunidade e escola. 3.
Cultura popular. I. Marcomin, Fátima Elizabeti II.
Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em
Educação. III. Título.

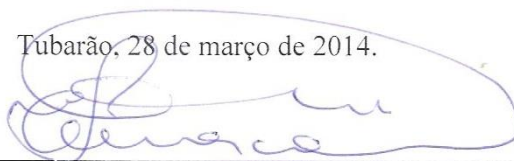
CDD (21. ed.) 370.117

ELAINE MACHADO SILVEIRA

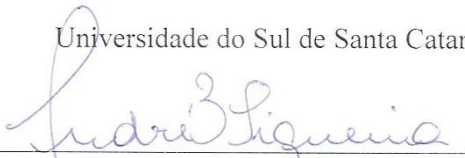
SABERES LOCAIS E ESCOLA: ENTRE OLHARES, DIÁLOGOS E ENCANTOS

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

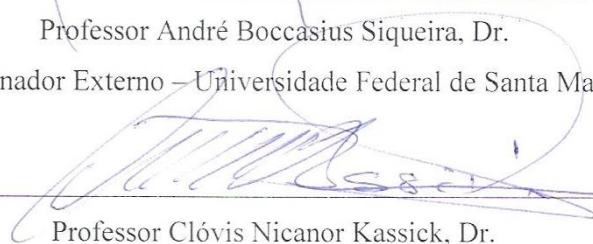
Tubarão, 28 de março de 2014.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professor André Boccasius Siqueira, Dr.
Examinador Externo – Universidade Federal de Santa Maria



Professor Clóvis Nicanor Kassick, Dr.
Examinador Interno – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Márcia Buss Simão, Dra.
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a todos os pescadores artesanais da Lagoa do Mirim

Viventes e viajantes do cruzeiro que os guia
Ao ondular seus dias ao sabor do mar, do céu, dos laços e abraços...

Tanto saber, bem querer...

Orgulho borbulhante do DNA que corre em mim

Que das suas mãos apraz

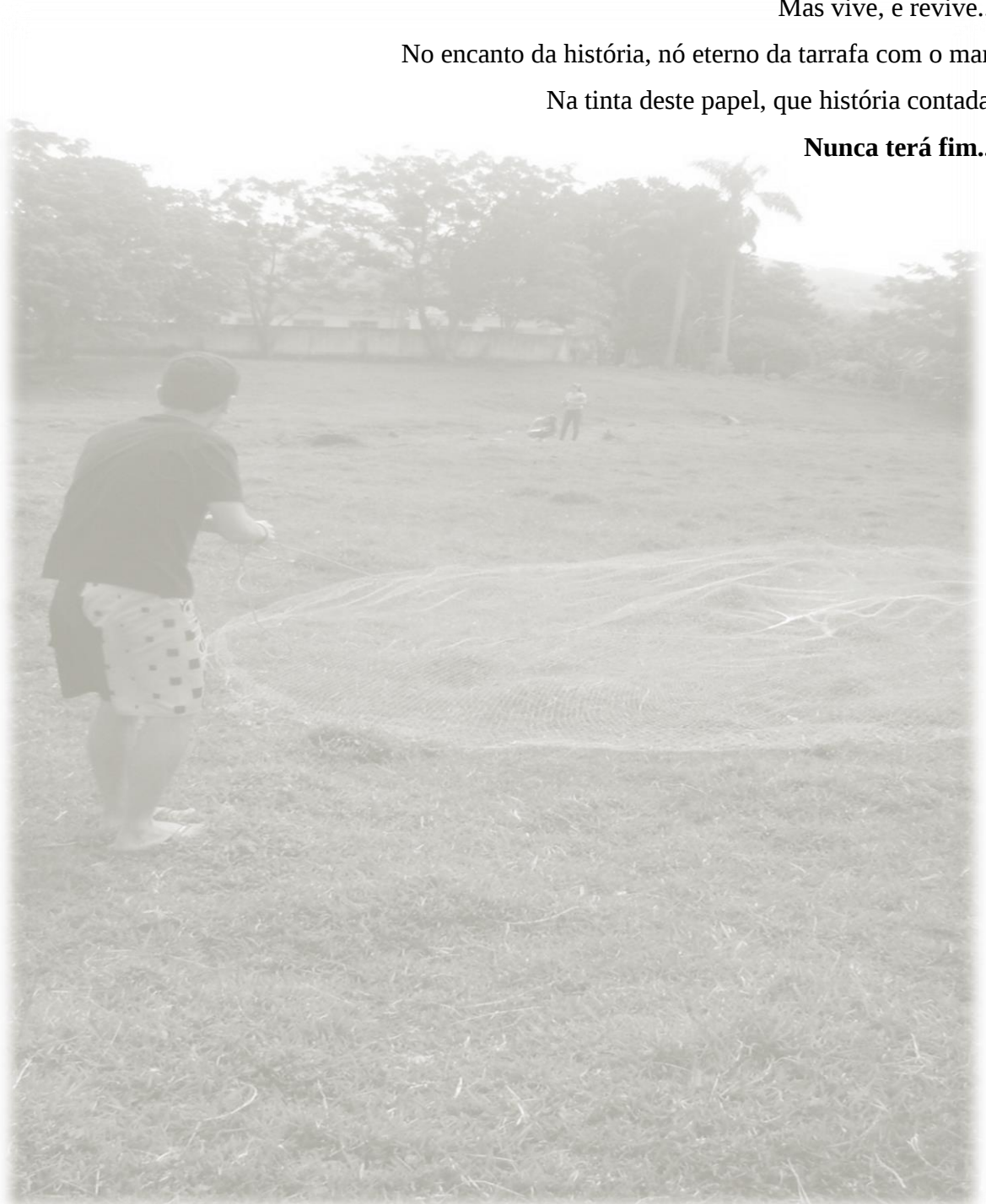
O brilho no olhar de quem, ser das águas, não só existe,

Mas vive, e revive...

No encanto da história, nó eterno da tarrafa com o mar.

Na tinta deste papel, que história contada,

Nunca terá fim...



AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois a força que imana em mim é uma fagulha de sua essência.

Aos meus pais Augusto e Hiltraut: tudo o que sou é apenas metade de cada um deles: não poderia haver orgulho maior que compartilhar os genes, os jeitos, trejeitos, os contornos, as dores, os sentimentos, os segundos preciosos de cada olhar, abraço, aperto...

Meu marido Laisson, meu amor, minha ilha de alegria no oceano revolto que é a vida. Ao teu lado a vida fica doce, o medo vira coragem e desabrocha a melhor parte de mim, pra viver, assim, por ti, enfim, ao teu lado...

Aos mestres, em especial à Prof. Dra. Fátima Elizabeti Marcomin, orientadora desta dissertação, mas principalmente pela amizade e pela dedicação sobre-humana, que a tornam um ser iluminado, cujo fulgor abrilhanta nossas mentes e nossos corações. E ao Prof. Dr. André Boccasius Siqueira, meu mentor no início desta jornada acadêmica, que me ensinou a sonhar e a reconhecer a grandeza do saber popular.

Aos meus queridos co-autores deste trabalho, seres abençoados que me ensinaram muito e que por sua perspicácia e sabedoria, aprendi a amá-los: aos pescadores Augusto Machado, Valdir Matos, Salésio Antônio Miguel e Maria Nunes dos Santos (Lia) e aos alunos Ândrea Regina Moleta, Amilton Braz dos Passos Filho, Eduardo de S. Costa, Junior da Rosa, Vinícius da Rosa, Gabriel dos Passos, Roni Carvalho Pereira Junior, Everton Vieira, Guilherme Pacheco Pereira, Carlos Eduardo A. Martins, Karolina Ferreira da Rosa, Isabela Bez de Almeida, Shaianny Fernandes, Rosilene de Moraes, Amanda Faustino Cardoso, Vanderléia Alves Fernandes, Renata Pará, Stefanni Matos, Mateus Borges Machado, Ariane Pereira, Diego Borges, Suelen Duarte dos Passos, Erik F. Nunes, Alexandre Marques, Jeferson Inhaia, Tomé, Miguel Alencar Moleta, José Luiz S. Bittencourt e Mateus da Silva Marques.

À Escola de Educação Básica Eulina Heleodoro Barreto, na pessoa do diretor Jucenir, das assistentes administrativas, professores, professoras e funcionários, pelo acolhimento em me receber e pela presteza no acompanhamento durante os trabalhos.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UNISUL, pela oportunidade de cursar o Mestrado em Educação, onde convivi com profissionais da educação exemplares, bem como com colegas maravilhosos, a exemplo da querida amiga Samira Martins Pereira, tanto pelo grande conhecimento compartilhado, quanto pela pessoa ímpar que são

Meus agradecimentos são extensivos também à Diretoria de Educação Superior da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, pela bolsa de estudos concedida através do Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES).

Finalmente, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho pudesse ser construído.

RESUMO

Os saberes populares, dos pescadores artesanais, são ricos e dinâmicos, compondo um modo de vida diferenciado mediante relações muito peculiares com o ambiente natural. Na região de Imaruí/SC, ao longo dos anos, o pescador artesanal foi sendo colocado à margem das políticas públicas, principalmente no âmbito econômico e cultural, sendo que a escola pode se destacar enquanto local de possível perpetuação e disseminação dos saberes populares ligados à identidade cultural destas comunidades. Ao longo de seis meses, foram realizados diagnósticos e um processo interventivo construtivo, junto a alunos, professores e gestores da Escola de Educação Básica Eulina Heleodoro Barreto, com o objetivo de instigar processos sensibilizadores, junto à comunidade escolar, para a valorização dos saberes populares relacionados à pesca artesanal, com vistas a estimular a contextualização de tais saberes ao processo educativo. Utilizou-se de um hibridismo metodológico envolvendo pesquisa ação participante, etnoecologia e estudo do meio, ancorados na fenomenologia, direcionando as ações que foram realizadas ao longo dos diagnósticos e dos seis encontros interventivos construtivos. Além da sensibilização para com a importância dos saberes relacionados à pesca artesanal, ocorreram discussões muito mais amplas, principalmente aquelas relacionadas ao reconhecimento dos participantes enquanto sujeitos pertencentes às suas comunidades, aos conceitos de cultura e cultura local, bem como a questões relativas à reflexão crítica sobre o ser e sobre o mundo, no âmbito da responsabilidade e do cuidado. Porém, devido a vários fatores, os professores e gestores participaram esporadicamente dos encontros, portanto, a incorporação ao processo educativo dos saberes relacionados à pesca não ocorreu de maneira satisfatória. No entanto, foram utilizadas diversas estratégias/táticas interventivas construtivas que promoveram a discussão e a sensibilização para a valorização da pesca artesanal no ambiente escolar. Portanto, recomendamos que, para uma maior sensibilização de toda a comunidade escolar, incidindo assim sobre a efetiva incorporação de tais saberes locais ao processo educativo, ocorra uma ação formativa de maior duração, junto aos professores e gestores, adequada as condições de trabalho destes sujeitos (atores), favorecendo desse modo um maior envolvimento de toda a escola.

Palavras chave: Saberes populares. Pescadores artesanais. Escola. Processo interventivo construtivo.

ABSTRACT

The popular knowledge of artisanal fishermen is rich, dynamic, a way of composing different life under very peculiar relationship with the natural environment. Area Imarui/SC, over the years, the artisanal fisherman was being placed in the margins of public policies, especially in the economic and cultural context, and the school can stand out as a place of possible perpetuation and dissemination of knowledge related to the popular cultural identity of these communities. Over six months, diagnostics and constructive intervention process were performed by the students, teachers and administrators in the School of Basic Education Eulina Heleodoro Barreto aiming to instigate processes sensitizers with the school community to value the popular knowledge related to artisanal fisheries with a view to stimulating the context of such knowledge to the educational process. We used a methodological hybridity involving participation research, ethnoecology and study of the environment, anchored in phenomenology, directing the actions that were performed during diagnostic and interventional construction of the six meetings. Besides raising awareness of the importance of knowledge related to artisanal fisheries, much broader discussions, especially those related to recognition of participants as belonging to their communities, the concepts of culture and local culture subjects occurred, as well as matters relating to critical reflection about being and the world, under the responsibility and care. However, due to various factors, teachers and administrators attended the meetings sporadically, thus incorporating the educational process of knowledge related to fishing did not occur satisfactorily. However, several strategies/tactics that promoted interventional constructive discussion and awareness for the development of artisanal fisheries in the school environment were used. We therefore recommend that the working conditions of these subjects, a greater awareness of the whole school community, thus focusing on the effective incorporation of such knowledge to the educational process, occurring a formative action of longer duration, with teachers and administrators, adequate (actors), thereby encouraging greater involvement of the whole school.

Keywords: Popular knowledge. Artisanal fishermen. School. Constructive intervention process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de Imaruí	30
Figura 2 – Representação esquemática da Etnoecologia como um campo científico na interface entre os campos do conhecimento científico e tradicional	44
Figura 3 – Contação de histórias	109
Figura 4 – Participantes pintando seus encantos I.....	120
Figura 5 – Participantes pintando seus encantos II	120
Figura 6 – Participantes pintando seus encantos III	122
Figura 7 – Participantes pintando seus encantos IV	122
Figura 8 – Participantes pintando seus encantos V	124
Figura 9 – Pintura I e seus autores.....	130
Figura 10 – Pintura II e seus autores	132
Figura 11- Pintura III e seus autores.....	135
Figura 12 – Pintura IV e seus autores.....	137
Figura 13 – Pintura V e seus autores	141
Figura 14 – Participantes realizando os registros fotográficos.....	149
Figura 15 – “Objetos da Pesca”	152
Figura 16 – Mosaico de fotografias relacionadas ao tema gerador “Cultura”	153
Figura 17 – “Poluição nos rios, lagos e mares”	154
Figura 18 – Mosaico de fotografias relacionadas ao tema gerador “Meio Ambiente”	158
Figura 19 – “O árduo trabalho agrícola”	159
Figura 20 – Mosaico de fotografias relacionadas ao tema gerador “Trabalho”	161
Figura 21 – “Comunidade”	162
Figura 22 – Mosaico de fotografias relacionadas ao tema gerador “Comunidade”	165
Figura 23 – Planta baixa da quadra	167
Figura 24 – Círculo de diálogos e ambientes da parede I.....	168
Figura 25 – Detalhes tarrafa e fotografias	168
Figura 26 – Ambiente da parede II.....	169
Figura 27 - Lembrancinhas.....	169
Figura 28 – Círculo dos participantes e visitação.....	173
Figura 29 – Participantes do processo interventivo.....	174

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACT – Admitidos em Caráter Temporário

EA – Educação Ambiental

MPA – Ministério da Pesca e Aquicultura

MMA – Ministério do Meio Ambiente

PAP – Pesquisa Ação Participante

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – NAVEGAR É O DESTINO DA VIDA: PRIMEIRAS AN(DANÇAS) E ONDULAÇÕES EM BUSCA DE CONHECIMENTOS	20
CAPÍTULO 2 – SOBRE A REGIÃO DE ESTUDO	29
CAPÍTULO 3 – O ENCANTAMENTO DOS SABERES: OLHARES E CONTEXTOS	33
3.1 SABERES POPULARES: ENTRE ARTES, FEITOS E FATOS - ARTEFATOS.....	35
3.1.1 Saber popular, cultura popular e cultura: Conceituações.....	36
3.1.2 Populações tradicionais: desmistificando a armadilha do ultrapassado e estanque	41
3.1.3 Conhecendo melhor os pescadores artesanais	46
CAPÍTULO 4 – ESCOLA: COMPARTILHAR E CONSTRUIR SABERES E/OU LEGITIMAR INTENCIONALIDADES?.....	50
4.1 OLHARES AO PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE.....	50
4.2 DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE E BACHELARD: SOBRE SABERES, CONTEXTUALIZAÇÕES, TRANSPOSIÇÕES E RUPTURAS	56
4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA TESSITURA DE SABERES E DIÁLOGOS	65
CAPÍTULO 5 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	69
5.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	69
5.2 DIÁLOGOS E MULTIPLICIDADES METODOLÓGICAS: PAULO FREIRE TECENDO A REDE DE MUITOS FIOS E LAÇOS	71
5.2.1 Pesquisa Ação Participante.....	73
5.2.2 Etnoecologia	75
2.3 Estudo do Meio	76
5.2.4 Fenomenologia	77
5.3 A ÁREA DE ESTUDO E OS ATORES ENVOLVIDOS	78
5.4 OS CAMINHOS QUE LEVARAM AO PROCESSO INTERVENTIVO CONSTRUTIVO.....	81
5.4.1 Primeiros olhares.....	81
5.4.2 Conhecendo e sendo conhecido	82
5.4.3 Quem não é visto.....	83
5.4.4 E os pescadores?	83

5.5 A INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICOS	84
5.6 O PROCESSO INTERVENTIVO CONSTRUTIVO	85
5.7 DESVELANDO O PROCESSO INTERVENTIVO CONSTRUTIVO	87
CAPÍTULO 6 – INTERPRETANDO OS DADOS: ENTRE OLHARES, SABERES E ENCANTOS.....	88
6.1 DIAGNÓSTICO: PRIMEIROS OLHARES	88
6.1.1 Alunos	88
6.1.2 Professores.....	93
6.1.3 Gestores	94
6.2 DIAGNÓSTICO: CONHECENDO E SENDO CONHECIDO	95
6.2.1 Ambiente escolar: importância dos saberes populares relacionados à pesca	96
6.2.2 Quanto à incorporação dos saberes no processo educativo	97
6.2.3 Quanto à importância dos saberes para a comunidade e para a escola	99
6.2.4 Que saberes devem ser incorporados?	102
6.2.5 Como incorporar estes saberes no processo pedagógico?.....	103
6.2.6 A partir de tudo o que foi discutido, o que a intervenção deve abordar?	105
CAPÍTULO 7 – PROCESSO INTERVENTIVO CONSTRUTIVO	107
7.1 PRIMEIRO ENCONTRO: O AMOR ESTÁ NO AR.....	107
7.1.1 Preparando o ambiente	109
7.1.2 Contando e encantando.....	111
7.1.3 Os sujeitos e as interações	111
7.1.4 “Histórias de pescador”: os saberes, os conceitos e os pré-conceitos.....	113
7.2 SEGUNDO ENCONTRO: PINTANDO E ENCANTANDO.....	117
7.2.1 Alguns olhares que minhas ‘redes’ capturaram.....	124
7.3 TERCEIRO ENCONTRO: OLHARES REPRESENTADOS EM UM MAR DE SABERES E HISTÓRIAS	126
7.3.1 Diálogos artísticos revelam as cores, os espaços e os encantos:.....	128
7.3.2 O Ambiente representado	131
7.3.3 As artes de pesca	138
7.3.4 Relações com a escola	142
7.4 QUARTO ENCONTRO: ENTRE IMAGENS E SABERES	144
7.4.1 Primeiro momento: diálogo de saberes	145
7.4.2 Segundo momento: fotógrafos em ação!.....	148

7.5 QUINTO ENCONTRO: AS FOTOGRAFIAS REVELANDO SABERES	150
7.5.1 Cultura.....	151
7.5.2 Meio ambiente.....	154
7.5.3 Trabalho:.....	158
7.5.4 Comunidade:.....	161
7.6 SEXTO ENCONTRO: É O FIM OU O COMEÇO?	166
7.6.1 Os bastidores: participação até o fim	166
7.6.2 Círculo de Experiências e Saberes	170
CAPÍTULO 8 – DESVELANDO O PROCESSO INTERVENTIVO CONSTRUTIVO: (IN)CONCLUSÕES	175
8.1 OS ENCANTOS E (DES)ENCANTOS: OUSANDO APONTAR E RECOMENDAR.....	180
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES	199
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ALUNOS: PRIMEIROS OLHARES	200
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ALUNOS: CONHECENDO E SENDO CONHECIDO	202
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFESSORES.....	205
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO GESTORES	209
APÊNDICE E – FICHA DE FOTOGRAFIAS.....	213

INTRODUÇÃO

Os saberes populares estão presentes no cotidiano de sujeitos que integram as sociedades humanas, tais como alunos, professores, pesquisadores, pescadores, agricultores, dentre outros. Estes saberes compõem as nossas vivências rotineiras das mais diversas formas, enriquecendo a diversidade de conhecimentos que compõem a tessitura de nossos sistemas culturais.

Talvez ao ler estas palavras, você esteja evocando lembranças de artefatos culturais¹ que o acompanharam ao longo da vida: desde chás sugeridos pelas avós, receitas de almoços domingueiros, até mesmo as cantigas de ninar sussurradas no pé do ouvido. Todos estes exemplos se constituem saberes populares. São rituais e conhecimentos que ultrapassam a lógica da formalidade de um método. Seu alicerce é o legado cultural que cada geração deixa para seus sucessores, na simplicidade da palavra dita, do gesto observado e do costume internalizado. Não há fórmulas a serem seguidas e, sendo assim, cada geração deixa sua marca, sua assinatura, na medida em que aquele saber sofre as influências de cada época, em uma luta constante pela sobrevivência.

O saber popular é um saber característico das classes populares, originado a partir da produção de significados (LOPES, 1999), mediante a resistência e a resiliência² construídas na luta diária e geracional pela sobrevivência e permanência de seus sistemas culturais. Assim, os saberes populares são produto das camadas sociais consideradas pelas classes dominantes como privados de poder econômico e de capacidade de desenvolver a cultura propriamente dita, aquela aceita como erudita.

Portanto, o saber popular distingue-se do chamado senso comum, apesar de muitas vezes ser apresentado nas escolas como tal, no âmbito da superficialidade das datas folclóricas comemorativas, ou ainda, como um saber prévio que convirá como suporte para a chegada do saber de fato consolidado, o científico.

¹Artefatos culturais podem ser definidos como toda a produção humana. Certeau (2001) entende por artefatos culturais todas as produções do sujeito, variando de produtos tecnológicos a simples recursos materiais ordinários. Os artefatos culturais têm inúmeros significados, de acordo com o modo de compreender e transformar o mundo típico de cada sistema cultura, representado assim por sua linguagem, sua produção musical, cultural, arquitetônica, etc.

² Podemos definir resiliência como a capacidade de um sistema em absorver, resistir ou se adaptar as perturbações ou surpresas impostas pelo meio (BERKES, FOLKE, 1994; VIEIRA *et al.*, 2005). Para Michèle Sato, a resiliência consiste na capacidade de o ser humano se ajustar aos impactos, conceito relacionado à adaptabilidade.

Venquiarato et al. (2011) alertam para a supervalorização do saber científico no ambiente escolar. Isto por que, segundo o autor, sabe-se que nem todo o discurso científico é de fato verdadeiro, bem como o mesmo não consegue explicar uma série de questões levantadas, pelo homem, ao longo dos tempos, além de ser absolutamente incapaz de solucionar todos os problemas da atualidade, muitos provocados pelo próprio discurso científico vigente.

Ressalto³ também a forma como o conhecimento científico é apresentado aos alunos, na maioria dos casos: de forma estanque, isolada, sem questionar suas origens, suas modificações e momentos históricos. Afinal, dado o caráter verificável, privilegiado, conciso e com alto grau de confiabilidade conferido ao científico pela sociedade em geral, inclusive pela academia, muitos professores estão convictos de serem possuidores da verdade, como nos lembra Rubem Alves em seu livro *Entre a Ciência e a Sapiência* (2009, p. 105), em que também reitera: “Peço perdão aos professores. O professor verdadeiro, acima de todas as coisas que ensina, ensina a arte de desconfiar de si mesmo [...]”.

Esta cultura de louvor ao científico como verdade única e absoluta, advinda de descobertas de grandes cientistas, alcançadas mediante repetições faz com que o aluno de fato mistifique este saber, como algo impossível de ser compreendido em sua totalidade ou como algo totalmente desconexo do mundo real, restrito a laboratórios, onde “há sempre um japonês trabalhando [...] noite adentro”⁴ (ALVES, 2009, p. 114).

Outro aspecto grave relacionado a esta cultura ao cientificismo diz respeito ao desenvolvimento de sujeitos acríticos, que recebem as novidades de seu mundo sem analisá-las e/ou questioná-las, resultados perfeitos de um instrumento de afirmação da superioridade das classes dominantes (LOPES, 1999).

Neste sentido, verifica-se a urgente necessidade de resgatar os saberes populares das chamadas camadas ‘dominadas’ da sociedade, tendo em vista a preservação da sua própria identidade cultural em um mundo com objetivos cada vez mais hegemônicos e homogêneos.

Frente à realidade da área de estudo desta pesquisa, destacamos o saber popular oriundo dos pescadores artesanais.

³ Acreditamos ser oportuno descrever, já no início da abordagem, que, a exemplo de Palma (2011, p. 15), ora utilizaremos o verbo na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural. No entanto, não se trata de desconhecimento da linguagem acadêmica ou confusão de tempos verbais, mas de “um diálogo que se fez tanto com a minha subjetividade enquanto ser humano único - eu, com minhas particularidades; como em outras vezes, com a necessária presença do outro e do mundo, biodiversidade”.

⁴ Esta citação do autor diz respeito ao dogmatismo produzido quando se utiliza a super especialização da ciência como única linguagem correta para se conhecer o mundo.

Diferenciando-se dos pescadores amadores ou dos industriais, os pescadores artesanais comumente vivem em comunidades rurais de zonas litorâneas ou no entorno de rios e lagoas, onde praticam a pequena pesca, porém alguns também residem em bairros urbanizados ou próximos a eles, construindo assim uma solidariedade que é baseada na atividade pesqueira e reproduzindo o seu modo de vida sem muitas influências de um possível meio distinguido do seu (DIEGUES; ARRUDA, 2001).

Devido ao seu modo de vida diferenciado, o pescador artesanal está inserido no contexto de populações “ditas” (SATO, PASSOS, 2002, p. 229) tradicionais, “[...] que são diferenciados sob o ponto de vista cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base na cooperação social e relações próprias com a natureza” (DIEGUES; ARRUDA, 2001, p.27).

Possuem ricos saberes baseados na experimentação que se constituem num conjunto de saberes teóricos, acumulados através das gerações, e também práticos, sobre comportamentos, hábitos alimentares, reprodução e ecologia dos peixes (PINTO; MARQUES, 2004).

Trata-se também de um conhecimento dinâmico, que abrange pesquisa, experimentação, observação, raciocínio, especulação e intuição. Envolve conversas e interações entre os pescadores, além de muita observação e desta forma apresenta-se como um exercício constante, com muita troca de informações e muita prática (PINTO; MARQUES, 2004).

Estes pescadores em geral crescem em comunidades pesqueiras, onde desde muito jovens vão aprendendo o ofício e o modo de vida, e, no movimento das ondas a vida vai imprimindo o seu ritmo, como descrito por Vinicius de Moraes (1967, p. 16):

Passem-se dias, horas, meses, anos
Amadureçam as ilusões da vida
Prossiga ela sempre dividida
Entre compensações e desenganos.

É neste momento belo da vida, aonde as novas gerações vão reconhecendo seu lugar no mundo, atribuindo sentido às suas vivências, frequentando a escola, conhecendo novos mundos, que esta pesquisa se insere e se delinea.

A cidade de Imaruí apresenta um grande número de pescadores artesanais, que desenvolvem suas atividades em regiões estuarinas e lagunares. (PROZEE, 2005). Estas regiões fazem parte de um grande complexo estuarino-lagunar que abrange diversos rios e

lagoas, tais como a Lagoa do Imaruí, a Lagoa do Mirim e a Lagoa de Santo Antônio dos Anjos.

Para o município de Imaruí, estes locais tem uma importância econômica acentuada, sendo a pesca artesanal considerada como uma das principais atividades econômicas, já tradicional na região (IMARUI, 2013).

Porém, ao longo dos anos, o pescador artesanal foi sendo colocado à margem das políticas públicas, principalmente no âmbito econômico e cultural. Por conseguinte, novas formas de produção estão pondo em risco de extinção o ambiente de trabalho do pescador e a sua própria identidade cultural (ASSUNÇÃO, 2005).

Conforme mencionado anteriormente, um dos locais de possível manutenção dos saberes populares ligados à identidade cultural destas comunidades pesqueiras é a escola. Visto a escola responsabilizar-se pelas funções de ensinar e dialogar entre saberes, conhecimentos e culturas e também de formar sujeitos, ela pode apresentar-se como uma importante aliada na manutenção e na valorização das particularidades de cada grupo social.

Moreira e Candau (2008) alertam para a importância do currículo enquanto seletor de conhecimentos e práticas socialmente construídas, mediante a produção de significados. Sendo assim, o currículo possui uma intrínseca dimensão política, visto ser mediante aos seus critérios de seleção que determinados saberes, práticas e conhecimentos são considerados adequados ou não para integrarem as vivências escolares. Logo, o currículo é utilizado como um instrumento para as classes sociais dominantes expressarem e consolidarem suas visões de mundo, de sujeito social e cultural, bem como de sua concepção de sociedade.

Atualmente, sabe-se que a escola prioriza os saberes legitimados pela maioria, em detrimento aos saberes locais, a teoria sobre a prática, o pensamento abstrato sobre a experiência concreta (CÔRTEZ, 2009). Assim, em escolas de comunidades pesqueiras, como as do município de Imaruí, torna-se imprescindível que a escola desenvolva seu potencial político e crítico de construção de um currículo condizente com as realidades sociais de seus atores envolvidos, o qual considere as diversas dimensões culturais que estão envolvidas neste processo, estabelecendo-as não só em suas diretrizes curriculares, mas também em seu cotidiano de ações.

Conforme alerta Côrtes (2009), esta não é uma tarefa fácil, pois envolve um posicionamento político antagônico a ordem vigente, além de problemas de ordem epistemológica. Mas, apesar de tantos obstáculos, é “necessário situar cultura e educação no âmbito escolar, buscando compreender como se dá a legitimação dos saberes escolares e quais

as razões para se priorizar determinados conteúdos culturais em detrimento de outros saberes” (CÔRTEZ, 2009, p. 5).

A escola Eulina Heleodoro Barreto localiza-se no município de Imaruí e possui a particularidade de atender alunos de várias comunidades da região. Estas comunidades são de regiões rurais, cujas principais atividades econômicas e de subsistência são a agricultura e a pesca artesanal. Muitos dos alunos que frequentam a escola são filhos de pescadores, alguns também pescam e todos residem em comunidades onde a prática da pesca tem importância significativa para a economia e a cultural local.

Diante disto, no que tange aos saberes populares, diversos questionamentos permearam meu imaginário investigativo, os quais os apresento em duas linhas investigativas, motivadoras à realização da presente pesquisa:

a) Considerando que os saberes populares são incorporados nos processos educativos da escola Eulina:

- quais saberes populares relacionados à pesca artesanal, presentes nas comunidades pesqueiras, são incorporados no processo educativo escolar?
- como estes saberes populares são contextualizados no ambiente escolar?

b) Considerando a possibilidade de tais saberes não serem contemplados:

- como sensibilizar a comunidade escolar quanto ao aproveitamento destes saberes populares no processo educativo escolar?
- quais estratégias/táticas⁵ de ensino e aprendizagem poderiam ser discutidas e desenvolvidas pela comunidade escolar para o aproveitamento destes saberes?

Tais linhas investigativas e respectivos questionamentos sustentam a questão problematizadora central desta pesquisa:

Como instigar⁶ um processo de sensibilização da comunidade escolar para a valorização e a contextualização dos saberes populares no processo formativo de seus alunos?

Diante de tal problemática, esta pesquisa tem como objetivo principal instigar processos sensibilizadores junto à comunidade escolar para a valorização dos saberes populares relacionados à pesca artesanal, com vistas a estimular a contextualização de tais saberes ao processo educativo.

A fim de tornar possível o cumprimento de tal propósito, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

⁵ Utilizamos as duas expressões em paralelo ao longo deste estudo, uma vez que mesclamos diretrizes nossas com aquelas que emergiram dos participantes durante os planejamentos e as ações.

⁶ Este verbo tem em sua origem etimológica do latim *instigare*, sendo que o seu sentido alude a animar, estimular e incitar (MICHAELIS, 2004).

- Identificar quais saberes populares os participantes consideram passíveis de serem incorporados pelas escolas;
- Identificar as principais estratégias/táticas interventivas passíveis de serem empregadas em processos de sensibilização junto ao contexto escolar;
- Elaborar e executar um processo sensibilizador participativo com vistas a estimular a valorização dos saberes populares e sua aplicabilidade na escola;
- Avaliar o desenvolvimento de tal processo, visando apontar aspectos positivos e negativos do mesmo.

Nos capítulos a seguir estão descritas a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo, bem os seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Seguem também os resultados, as discussões suscitadas e as (in)conclusões deste estudo.

CAPÍTULO 1 – NAVEGAR É O DESTINO DA VIDA: PRIMEIRAS AN(DANÇAS) E ONDULAÇÕES EM BUSCA DE CONHECIMENTOS

*Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:
"Navegar é preciso; viver não é preciso".*

*Quero para mim o espírito [d]esta frase, transformada
A forma para a casar como eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.*

*Não conto gozar a minha vida; nem em gozá-la penso.
Só quero torná-la grande, ainda que para isso
Tenha de ser o meu corpo e a minha alma a lenha desse fogo.*

Fernando Pessoa (2004, p. 841)

Neste primeiro capítulo, iniciaremos uma viagem de lembranças, intenções, fatos e feitos. De acordo com o potencial da “imaginação criadora” (BACHELARD, 1988, p. 81) de cada leitor, vamos adentrar no mundo de pacatas comunidades de Imaruí e Imituba, banhar-nos em suas lagoas belíssimas, viajar no tempo ao som fantasmagórico do vento sul adentrando pelas frestas das janelas, enquanto um velho pescador retorna ao lar, acompanhado pela estrela d'alva, trazendo em seus ombros o sustento da família e a esperança de dias melhores.

Gostaria, desde já, de esclarecer a você, leitor, as minhas razões ao utilizar-me da linguagem escrita de forma pessoal, em um diálogo constante entre minhas vivências e confidências e as falas dos grandes pensadores, escritores, pesquisadores e poetas. No âmbito tradicional da academia, a interlocução entre o científico, as narrativas pessoais e a poesia é impensável, visto a desvinculação clara entre aquilo que é considerado objetivo e o que é dito subjetivo (PAZ, 1996). Porém, a educação ambiental da atualidade não pode mais se empregar apenas na busca por conhecimentos e na acumulação destes, mas sim na modificação de comportamentos e atitudes em relação às problemáticas ambientais, resgatando valores éticos, estéticos, democráticos e humanistas (PEREIRA, SATO, 2007).

Assim, compartilho a crença de que:

[...] no contexto do movimento ecologista, a árdua luta por um mundo mais justo é sensibilizada pela poética, pois arrastados pelo rio de imagens que ela nos proporciona, roçamos as margens do puro existir e adivinhamos e/ou percebemos um estado de unidade com as coisas existentes no mundo, ou seja, de união final com o nosso ser e com o ser do mundo. (PAZ, 1982 apud PALMA, 2011).

Afinal, os encantos deste mundo não podem ficar restritos a rigidez da impessoalidade científica, pois impetra lacunas e profundidades que somente a sensibilidade do olhar e a poesia podem alcançar, como nos esclarece, sempre muito sabiamente, Manoel de Barros (2010, p. 341): “A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos”.

Portanto, a ideia de iniciar os escritos desta dissertação desta forma não foi apenas um lapso gramatical ou um deslize às normas da impessoalidade necessária aos trabalhos de cunho científico. Foi, sim, repleta de intencionalidades. Foi por acreditar, assim como Carlos Rodrigues Brandão (2007, p. 11) “que pensamos e dizemos coisas mais confiáveis e dialogáveis quando começamos a dizer quem somos” e também para proporcionar a você, leitor, o saber e o sabor da minha história de vida, da minha identidade enquanto pesquisadora e educadora inquieta face aos questionamentos e às problemáticas ambientais e culturais, mas também ribeirinha de nascimento e de coração.

Afinal, “A Educação Ambiental deve ter o compromisso de permitir sermos protagonistas para alcançar a utopia - apaixonadamente e sempre!” (SATO, 2001. p. 34). Portanto, conforme Barcelos (2004), ao nos voltarmos antropofagicamente para as diversidades culturais de nossas próprias gentes, estamos rompendo com clichês, princípios e práticas educativas reducionistas e nos aventurando pelo novo.

Inspirada em Carlos Rodrigues Brandão (2007) buscarei narrar aspectos importantes da minha biografia, não apenas elencando acontecimentos da vida social, mas procurando chegar o mais próximo de uma biografia natural, onde “os cenários e os seres do mundo” (BRANDÃO, 2007, p. 8) detêm um papel principal, fazendo parte do “próprio acontecer da vida contada” (BRANDÃO, 2007, p. 8).

Assim como muitos brasileiros e brasileiras, sou fruto de uma grande miscigenação e, conseqüentemente, carrego em minha cromatina uma variedade de origens, que define quem eu sou e me orgulha de sua diversidade.. Nasci em uma cidade de colonização germânica, cujo nome é originário de uma palmeira indígena (Indaial – SC), filha de pai negro e mãe alemã, tenho em minha genealogia negros, índios, bugres, alemães, italianos e russos, “só misturando pra ver no que vai dar” (O RAPPÀ, 1999).

Mas, o futuro me reservava uma nova etnia, com a qual convivi por toda a minha vida e ainda me encanto com as suas particularidades: os açorianos. Com um ano de idade viemos morar em Imbituba, nas proximidades de uma lagoa exuberante e também não tão distante dos encantamentos do mar. Tive a sorte de morar no campo, dentre matas e bichos, longe das “caixas sobrepostas” (BACHELARD, 1998, p. 44) que povoam os centros urbanos.

Ao longo dos meus primeiros anos de vida, meu pai construiu a nossa casa, que persiste ao tempo até hoje, onde cada tijolo colocado evoca minhas lembranças, de corredeiras na chuva, do dormir coletivo no ranchinho atrás de casa, das telhas que carregava até a escada, onde passava para as mãos de minha irmã, que passava para o meu irmão, que passava para a mãe e depois para o pai. Ou seja, a dimensão bachelardiana da casa enquanto o “nosso canto no mundo” (1998, p. 358) é muito real em meus devaneios da infância.

Mas as lembranças dos tempos de criança mais marcantes são aquelas do quintal de casa. Manoel de Barros (2003, p. 11) deve ter vivido em um quintal tão borbulhante de fantasias como o meu, pois o descreve com uma precisão mítica: “Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. [...] Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo”.

Em nossa casa afastada do centro, não havia crianças para compartilhar as brincadeiras, então desde muito jovem, foram as pedrinhas, os galhos do abacateiro, das laranjeiras, o galinheiro, o milharal, que foram meus amigos e meus redutos secretos de mundo imaginário. Assim, mesmo restrita a um quintal, a minha infância foi livre, viajei mundos e conheci milhares de seres, onde, conforme Bachelard (1998), os meus devaneios foram os responsáveis por minha liberdade.

Nesta época, meu pai pescava para sustentar a família e construir a casa. Então, meu imaginário infantil também é povoado de histórias de pesca, de sobressaltos na madrugada com a chegada do pai coberto de limo da tarrafa e com a caixa cheia de carás, tainhas, robalos e, eventualmente, algum camarão ou siri, os quais ele nunca gostou muito de pescar. Foram muitas as histórias ao lado do meu pai remendando a rede, sobre a vida, o trabalho, o amor, Deus, família. Eu escreveria um livro (um dia ainda escreverei!) só de histórias que meu pai me contou ao longo da infância. Hoje, contento-me em ser “um caçador de achadouros da infância” (BARROS, 2003, p. 11), guardando nos armários, nas gavetas e nos cantos dos meus devaneios os vestígios da criança que fui.

Os processos educativos, ainda que na oralidade, estiveram presentes em minha trajetória existencial desde os primeiros anos. A vida exigiu de meus pais a disponibilidade para o trabalho desde muito jovens e, portanto, nenhum dos dois conseguiu avançar da 4ª série. Para eles, a educação escolar passou a ser a única forma de os filhos alcançarem melhores condições de trabalho e, portanto, desde cedo herdei a responsabilidade de empenhar-me em uma boa educação, considerada a fórmula mágica para a resolução de qualquer intempérie.

Além da herança educativa, recebi a dádiva de morar nas proximidades de uma linda lagoa e receber ensinamentos sobre as marés, as canoas, as luas, os peixes, desde muito pequena. Foram muitas as horas que passei absorta junto à maré, observando a leveza do movimento das ondas, o pulo da tainha, o suor escorrendo do rosto daqueles que regressavam com o sustento do dia.

Aos quatro anos, com a promessa do ingresso na escola, aprendi a ler em casa. Aos cinco anos ingressei no colégio multisseriado de apenas duas salas, situado na comunidade ribeirinha onde vivi por dezenove anos. As ações cotidianas de determinados professores durante os períodos letivos sempre me chamou a atenção e a docência passou a fazer parte do rol de profissões em meu mundo de possibilidades.

Não só a docência habitava este universo de carreiras prováveis, mas também um desejo profundo de agir na área ambiental. O sofrimento do pescador, o desaparecimento dos meus refúgios de mata, a curiosidade sobre cada animal que eu catava pelos cantos e guardava em latinhas me impelia a enveredar-me pelos caminhos da natureza.

Lembro-me de brincar de bióloga com minha prima no quintal de casa, atribulando a vida de pobres anfíbios, os quais nós dissecávamos para ‘ver como eram por dentro’, fazendo balões com as bexigas natatórias das corvinas e criando autênticos laboratórios vivos nas copas dos abacateiros do quintal de casa, que, tal qual para Manoel de Barros, era maior que o mundo.

Com meus óculos de grau, resultados da miopia descoberta durante os devaneios da adolescência, tinha a aparência de uma professorinha (parafraseando meus pais), carreira que abracei de fato no terceiro ano do ensino médio, onde simultaneamente ao ensino regular, iniciei um curso de formação em Magistério. Neste curso, tive os primeiros contatos com a didática, com as práticas de ensino e com o trabalho efetivo do professor.

E muita coisa me incomodava! Eu aprendia nas apostilas de didática e teorias da educação sobre uma escola tão utópica para a minha realidade de estagiária, que me perguntava se aquilo de fato era possível. Porque tantas girafas, leões e elefantes, quando esbarrávamos todos os dias com sabiás, pardais, galinhas, sapos, comíamos carás, tainhas, bejus, bijajicas, e tantas outras regionalidades que nunca adentravam os ambientes escolares? Por que as coisas da nossa terra só eram lembradas como folclore em datas comemorativas? Por que os alunos detestavam estudar? Por que as ciências que ensinavam eram tão diferentes dos bichos e plantas que povoavam o meu quintal?

Estas e tantas outras perguntas me levaram a buscar respostas em outras paragens, a procurar novos níveis de ensino que me trouxessem alguma luz no fim do túnel. Assim, no

ano de 2006, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio e me inscrevi para o Programa Universidade para Todos. Em fevereiro de 2007, aos dezesseis anos, assisti à primeira aula da graduação, no curso de Ciências Biológicas da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).

Durante a árdua jornada acadêmica, compartilhei o olhar de Siqueira (2004) sobre a visível fragmentação de conteúdos nas disciplinas do curso. Era angustiante a distinção entre conteúdos tão próximos, como a ecologia, a botânica e a zoologia, por exemplo. Assim, a visão de totalidade compartilhada na vida cotidiana ao longo de uma vida foi aos poucos sendo fragmentada e transformada em pequenos compartimentos exclusivos de cada disciplina. Somente aí, percebi, concretamente, o que era a fragmentação e compartimentalização do ensino, fatos que já acompanhavam minhas vivências estudantis desde os primeiros anos na escola.

O conhecimento adquirido na faculdade gerou bons frutos, trazendo-me o despertar para a área ambiental enquanto profissional. Ainda distante da educação formal, trabalhei por dois anos na Secretaria Municipal de Saúde do Município de Imbituba, participando de projetos e campanhas municipais voltadas para a prevenção e sensibilização da população em geral sobre agentes etiológicos, vetores, dentre outros, na área da saúde.

Neste tempo, havia o contato constante com as pessoas, mas eu ansiava por mais. Queria parar e ouvir as pessoas, perguntar sobre sua vida, suas expectativas, suas aspirações. Em meu trabalho eu apenas transmitia informações técnicas, não questionava se as pessoas estavam gostando do que viam ou liam, não investigava os motivos das mudanças de atitudes ou das negativas veementes.

Assim, o anseio pelo diálogo, pelo ouvir e conhecer o saber do outro me levou para uma área ambiental onde pudesse conciliar os saberes técnicos com o contato direto com os educandos e a possibilidade de compartilhar conhecimentos: a educação ambiental. Participei de cursos de formação, de palestras e assisti a aulas que muito me motivaram e sensibilizaram, tais como as aulas da Prof. Dra. Fátima Elizabeti Marcomin, onde saíamos às ruas, descobrir de onde veio àquela árvore, por que o rio tem essa cor, quem são as pessoas que estudam neste local, dentre outras. Assim, motivada pelas vivências na área ambiental, iniciei minhas experiências frente a um clube de educação ambiental, formado por crianças e adolescentes, discutindo questões ambientais e realizando ações de sensibilização em escolas, comunidades e empresas.

Esta experiência me abriu portas para outros trabalhos, em que entrei em contato com diversas culturas e conhecimentos, compartilhei saberes com agricultores, fazedoras de

sabão caseiro, ribeirinhos e muitos outros. Até hoje guardo em minhas lembranças palavras, rostos, dizeres, expressões, dicas, receitas, endereços e pequenos prazeres que a vida me presenteou ao conhecer estas pessoas.

Porém, algo ainda me inquietava constantemente. Minhas lembranças da infância pesqueira me impeliam a buscar alguma forma de estar junto a este grupo social. Tinha sonhos, expectativas de estabelecer conexões com os pescadores, desvelar sua cultura, seus saberes, seus anseios.

Busquei possibilidades de realizar este sonho junto a diversos professores e companheiros de graduação, porém encontrava muitas áreas compartimentalizadas, como citei acima. Não era de o meu interesse analisar níveis de toxicidade da água ou verificar o comportamento de uma determinada população de peixes ósseos, por exemplo. Almejava algo mais amplo, não delimitado por uma disciplina, uma área que abordasse a relação destas comunidades pesqueiras com o ambiente onde estavam inseridos e os resultados destas interações enquanto saberes, comportamentos e ações.

Mas como chegar a este objetivo, se a academia não me apresentava possibilidades de estudos e métodos possíveis para abraçar tamanha gama de conteúdos distintos? E como discutir um conhecimento não validado por muitos? Minhas vivências me mostraram a existência de um saber autêntico advindo da experiência cotidiana destas comunidades, porém, a comunidade científica normalmente não legitima estes saberes, muitas vezes apenas por desconhecer, ou então minimiza como folclore ou deprecia como cultura popular de massas, homogeneizando suas singularidades.

Finalmente, então, como resposta aos meus anseios, encontrei-me com a Etnobiologia. Sob a indicação da Prof. Dra. Fátima Elizabete Marcomin, comecei a estudar tudo o que encontrava sobre esta área, me identificando profundamente com a mesma.

Assim, sob a orientação da Prof. Msc. Selma Regina F. Serafin dediquei-me ao desenvolvimento de uma pesquisa junto aos pescadores artesanais da Lagoa do Mirim, onde observei aspectos relacionados ao perfil socioeconômico e cultural dos pescadores e seus saberes tradicionais à respeito da fauna, dos habitats, da ecologia, do ambiente natural como um todo, a partir de uma análise etnoecológica e temporal.

Este (re)conhecimento do ambiente, dos sujeitos e dos saberes, agora sob a luz da academia e não apenas nos limites da cotidianidade de minhas próprias vivências, abriu caminhos para apresentar o saber e as condições de vida destes pescadores para o mundo acadêmico.

Os resultados do estudo apontaram para a existência de um saber legítimo, relacionado à fauna e aos habitats de peixes, que possibilitou a sobrevivência do pescador naquele ambiente. Assim, identificando áreas de criadouro, protegendo estes espaços, manejando os recursos pesqueiros com um conhecimento determinante sobre o ambiente natural, o pescador artesanal da Lagoa do Mirim luta não só pela sua sobrevivência, mas pela manutenção da sua identidade cultural e pela preservação do seu meio, seu habitat.

Quão grande foi o orgulho demonstrado pelos pescadores, em nossas conversas posteriores à pesquisa, ao verem suas fotos, suas falas, sua identidade sendo divulgada em eventos, seminários, congressos e muitos outros. Até hoje mantenho contato com muitos deles. Alguns, inclusive, foram essenciais para esta atual pesquisa, compartilhando seus múltiplos saberes e experiências. Foi pelo olhar dele que conheci os processos de resistência e resiliência dos pescadores artesanais.

Esta aproximação com a etnobiologia e com os pescadores elucidou alguns dos meus questionamentos, porém, surgiram novas questões e muito instigantes.

Em minhas próprias experiências enquanto aluna de comunidade ribeirinha, pude perceber que não se falava, na escola, sobre cultura local, sobre os saberes que possuíamos e construíamos na nossa rotina diária. Pelo contrário, o saber escolar parecia um conhecimento distante, complexo e que aludia a um mundo muito diferente do nosso. Lembro, novamente, dos quadros fixados à parede com as imagens dos animais os quais nunca havia visto na tentativa de nos alfabetizar, fazendo associações com palavras que desconhecíamos o contexto, que não nos eram familiares, nem significativas, numa infinita “memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu e dos la-le-li-lo-lu” (FREIRE, 1989, p. 13).

Assim, surgiram diversos questionamentos, alguns dos quais compartilho agora: será que a escola ainda não contextualiza os saberes locais? como levar estes conhecimentos populares para dentro da sala de aula e transformá-los em saberes escolares? Como os professores podem utilizar os saberes locais nos processos de ensino e aprendizagem? Como contribuir com a manutenção das culturas locais em um mundo de homogeneização de culturas?

Neste universo de perguntas ainda sem respostas claras e concisas, conheci o Prof. Dr. André Boccasius Siqueira, grande educador e pessoa de valor inestimável, que, foi e é um anjo em minha existência, afinal: "Ela acreditava em anjos e, porque acreditava, eles existiam." (LISPECTOR, 1999, p. 39). Ao participar da minha banca de defesa do trabalho de conclusão de curso da graduação, o querido professor iniciou alguns diálogos sobre a área de pesquisa no Mestrado em Educação da UNISUL, em que era responsável por estudos com os

saberes populares e os saberes escolares. Meus questionamentos citados anteriormente passaram a ser discutidos em um mundo de possibilidades que as pesquisas em educação ambiental e a etnoecologia me ofereciam.

Assim, iniciei meus primeiros contatos com o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da UNISUL, sob a orientação do professor Dr. André, cursando diversas disciplinas voltadas para a educação, para a etnobiologia, o cotidiano, as teorias da educação e discussões de cunho epistemológico. Todas foram grandemente importantes para o meu crescimento enquanto professora pesquisadora e futura mestre. O que era apenas fruto de muita pesquisa e intensa curiosidade, transformou-se em algo real, palpável. Tive o imenso prazer de conhecer pessoalmente alguns grandes nomes da educação e da educação ambiental, bem como outros por meio de livros e assim, compreender as teorias, metodologias e pesquisas desenvolvidas por aqueles que discutiam a importância de voltar os olhos para o cotidiano, o popular e a escola.

“Nos acontecimentos, sim, é que há o destino” já dizia Mario Quintana. E, assim, por determinação dos acontecimentos que moldam o nosso destino, o estimado professor Dr. André foi chamado para a Universidade Federal de Santa Maria e, sendo assim, precisou deixar o corpo docente da Unisul. A distância limita a convivência efetiva, mas os momentos de aprendizado, de devaneios e sabedorias vão sempre guardá-lo no rol de pessoas que mudam a nossa vida. Afinal, como verdadeiro anjo, tal qual Erico Veríssimo disse certa vez para Mário Quintana (1999, p. 31): “Descobri outro dia que o Quintana na verdade é um anjo disfarçado de homem. Às vezes, quando ele se descuida ao vestir o casaco, suas asas ficam de fora”, às vezes o André também, em um descuido, conseguimos visualizar pedacinhos de suas asas nos protegendo, orientando, indicando caminhos.

Mas, o poetinha já havia dito há muito: “A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida” (Vinícius de Moraes, 1967, p. 35). Assim, o destino novamente me fez encontrar a prof^a Dra. Fátima Elizabete Marcomim, com a qual continuei os meus estudos e pesquisas, cujos trajetos, métodos, expectativas, aprendizados e resultados apresento-lhes a seguir.

Aliás, tenho encontrado pessoas tão maravilhosas que só tenho que agradecer a Deus por me dar o privilégio de conhecê-las. Talvez meus olhares é que estejam mudando e agora, consigo ver a beleza em cada gesto, em cada olhar, em cada ser que pulsa no ambiente, no amarelão do ipê amarelo ou no sossego de um pescador ao olhar o mar e sonhar com o que já foi ou poderia ter sido.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
 e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
 Eu fui aparelhado
 para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
 Amo os restos
 como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Manuel de Barros (2006, p. 73)

CAPÍTULO 2 – SOBRE A REGIÃO DE ESTUDO

O município de Imaruí está localizado na região sudeste de Santa Catarina, na microrregião de Laguna, abrangendo uma superfície de 542 km² (SEBRAE, 2013). A cidade é circundada pela Lagoa do Imaruí e fica a 108 km da capital do estado, Florianópolis. Os municípios limítrofes de Imaruí são: ao norte o município de Paulo Lopes, a leste o município de Imbituba, ao sul o município de Laguna, a oeste com os municípios de São Martinho e Armazém e a sudoeste com o município de Gravatal.

Segundo dados do Sebrae (2013), a primeira colonização da região onde hoje encontra-se o município de Imaruí foi realizada por um grupo de pescadores açorianos provenientes da região de Laguna, antes de 1800. Este pequeno povoado que foi se formando às margens da lagoa recebeu o título de Freguesia de São João Batista do Imaruí em 1833, tornando-se então distrito da cidade de Laguna.

A ascensão de Imaruí ocorreu devido a fatos escusos e lamentáveis de nossa história catarinense. Durante a guerra posterior a República Juliana, que tornou o estado de Santa Catarina independente do Império Brasileiro por alguns meses, ocorreu um grande massacre, uma chacina, ao povoado de Imaruí. Este pequeno povoado se recusou a apoiar as tropas farroupilhas que seguiam no intuito de dominar as cidades até a capital catarinense. Assim, ocorreu um massacre do vilarejo, onde pessoas foram mutiladas, torturadas e brutalmente assassinadas (IMARUÍ, 2013, SEBRAE, 2013).

Após este massacre, muitas famílias deixaram Laguna e foram residir em Imaruí, que foi crescendo cada vez mais em número de habitantes, passando à categoria de município em 1890. O nome Imaruí é de origem indígena, atribuído a uma tribo local devido a um mosquito comum na região: o mosquito “maruim” (IMARUÍ, 2013).

Assim, podemos inferir que a pesca faz parte das vivências do imaruense desde o povoamento deste local, sendo que este povoamento não foi inicialmente açoriano lagunense, mas indígena, cujas marcas de sua presença persistem nos inúmeros sambaquis encontrados na região. A geografia do local é de uma beleza ímpar, configurando-se enquanto pertencente a um sistema único, irrigado por diversos rios e compondo um complexo lagunar.

Este complexo lagunar é hidraulicamente interligado através de um conjunto de oito lagoas, irrigadas pelo sistema fluvial e pelo oceano, constituindo assim um só sistema flúvio-estuarino (MUNÕZ; BORTOLUZZI, 2000).

Apesar de ser um município reconhecido na sua região e no estado enquanto produtor pesqueiro, considerada pela prefeitura enquanto segunda maior atividade econômica do município, são escassos os dados atuais sobre a pesca nesta região. Não há registros sobre a captura dos pescados, bem como um número preciso de quantos pescadores exercem a atividade de forma artesanal na região, visto esta atividade não compor as estatísticas quanto aos empregos formais.

Um estudo realizado pelo Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA) em 2011 traz relevantes informações relacionadas à pesca artesanal na região de Imaruí, bem como de todo o território sul catarinense. Segundo este relatório, há uma grande diversidade de produtos pescados e extraídos nesta região, dentre camarão, siris e pescados, com muitas possibilidades de beneficiamento.

O relatório aponta diversos fatores que fazem com que a situação da pesca artesanal no território sul catarinense esteja bastante frágil, em “relativa decadência cultural e econômica” (MPA, 2011, p. 69).

A decadência cultural é relacionada à desvalorização da atividade perante o estado, sem referência ao tratamento dado à atividade pela sociedade em geral. O relatório aponta também como fator relacionado à cultura a penosidade do ofício da pesca, relacionando-a com os riscos diários que um pescador enfrenta, associado à sazonalidade da produção na região. Assim, estes fatores estariam fazendo com que os pescadores abandonem a atividade, bem como orientem seus filhos a buscarem outras atividades que possibilitem maior estabilidade.

Do ponto de vista econômico, os fatores apontados pelo relatório são:

- *concorrência desigual com a pesca industrial*, onde esta modalidade caracteriza-se por embarcações de maior porte, com tecnologias mais avançadas de pesca e captura, com produção em larga escala. Assim, em vista das condições maiores de exploração de recursos, a pesca industrial leva vantagem neste embate econômico (MPA, 2011).

- *pela variação nem sempre previsível dos estoques pesqueiros e sobreexploração⁷ de algumas espécies*, onde, tratando-se de um ambiente aquático, é impossível prever a dinâmica dos recursos pesqueiros, associado a uma legislação e fiscalização condizente para evitar a sobreexploração. Em 2011, o relatório aponta que a Polícia Ambiental contava com

⁷O relatório cita a Instrução Normativa nº 5 de 21/05/2004 / MMA - Ministério do Meio Ambiente Art. 2º. Inciso II – para o qual (entende-se por espécies) sobreexploradas: aquelas cuja condição de captura de uma ou todas as classes de idade em uma população são tão elevadas que reduz a biomassa, o potencial de desova e as capturas no futuro, a níveis inferiores aos de segurança.

um contingente de apenas 30 profissionais no monitoramento de uma área de 280 km² (MPA, 2011).

-por um preocupante estrangulamento do ecossistema do Complexo Lagunar, onde a manutenção da biodiversidade deste ecossistema estaria ameaçada: pelo aterro para Ponte de Cabeçadas, que ocasiona a falta de fluxo de maré e o acúmulo de água doce nas lagoas; o desmatamento das matas ciliares e o assoreamento das lagoas; a grande quantidade de agrotóxicos oriunda da rizicultura; a grande quantidade de dejetos da atividade agropecuária, da mineração, da carcinicultura e da indústria; a ocupação urbana irregular e o esgoto sem tratamento; dentre outros (MPA, 2011).

- pela disputa com outras atividades econômicas mais rentáveis, visto a região de Imaruí localizar-se próxima à capital do estado, bem como de outras áreas muito urbanizadas e com grande diversidade de empregos e rendas. Além disto, segundo o estudo, a pesca artesanal tem sofrendo uma forte concorrência de outras atividades ligadas aos ecossistemas lagunares, como o turismo (MPA, 2011).

Observamos que, apesar do olhar ainda antropocêntrico, voltado para a utilização do meio natural enquanto um recurso a ser explorado, este estudo do MPA nos mostra o cenário da atual situação da pesca artesanal na região de Imaruí. Neste panorama de desvalorizações nas mais variadas esferas, torna-se imprescindível conhecer como a escola trabalha os saberes destes pescadores e, partindo destas perspectivas negativas citadas acima, buscar a valorização dos saberes e da identidade pesqueira no ambiente escolar.

CAPÍTULO 3 – O ENCANTAMENTO DOS SABERES: OLHARES E CONTEXTOS

“O mundo não é. O mundo está sendo.”
Paulo Freire (2004, p. 30).

Desde os primórdios de sua existência, enquanto ser social e cognoscente, o homem se relaciona com os outros seres e o com o meio ao qual está inserido, derivando diversos saberes a respeito deste universo de vivências.

Estas relações são inerentes às práticas humanas e condicionam a aquisição de diversos tipos de conhecimentos, originando, a partir destes, determinadas ontologias que definem e intermedeiam novas práticas.

Assim, o que nos define como ser *humano* não é a nossa suposta racionalidade, mas sim por que somos aprendentes (BRANDÃO, 2007). Nossa *humanidade* depende “inteiramente dos outros e nossas interações afetivas e significativas com eles” (BRANDÃO, 2007, p. 70). Afinal, “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2004, p. 9).

No âmbito da epistemologia bachelardiana, “no fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996, p. 17). Desta forma, pode se afirmar que para que se realize uma ação, é necessário todo um conjunto de ideias que atribuam significados e possibilitem a sua execução. Esses conjuntos de ideias nada mais são do que uma representação do mundo, advinda de outras práticas ou de saberes já acumulados, que se aprimoram a cada nova situação existencial do ser.

Embora saber e conhecimento sejam palavras sinonímias, assim como Gondim (2007), compreendemos que o primeiro tem um sentido mais amplo, definido por Japiassu (1977, p. 15) como “todo o conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”.

Assim, podemos afirmar que o ser humano constitui suas vivências diárias mediante a compreensão e a utilização de uma variedade de conhecimentos, tais como o popular, o religioso, o científico, dentre outros. Assim, não há como assegurar que um conhecimento seja puro ou completo, visto o ser possuir “constelações de conhecimentos” (SANTOS, 2003, p. 14),

Porém, estas inter-relações entre conhecimentos distintos que compõem a tessitura de saberes humanos nem sempre ocorrem de forma a suprimir, enaltecer e/ou desvalorizar determinado saber em detrimento de outro.

O conhecimento científico, com sua trajetória histórica de séculos de consolidação enquanto sistemático, verificável, contingente (MARCONI, LAKATOS, 2003), dentre outros adjetivos que o legitimam, “não faz mais do que provar suas virtudes de verificação e de descoberta em relação a todos os outros modos de conhecimento” (MORIN, 2005, p. 15).

Assim, os usos e importâncias atribuídas ao conhecimento científico contribuíram para a desvalorização de outras formas de se conhecer, pois, ao subjugá-las aos seus próprios princípios epistemológicos e suas regras metodológicas, desqualifica-as e as considera irrelevantes (SANTOS, 2008).

No âmbito da escola, o desenvolvimento do conhecimento científico também apresentou influências negativas em detrimento à própria ciência e aos outros saberes, tais como a “superespecialização: enclausuramento ou fragmentação do saber” (MORIN, 2005, p. 16), bem como a supervalorização do saber científico, onde a ciência é “transformada na única linguagem para se conhecer o mundo” (ALVES, 2009, 115).

Este louvor ao científico provoca a marginalização de outros saberes, bem como de compreensões de mundo e de ensino que são atreladas a métodos rigorosos de apreensão de conhecimentos já historicamente acumulados pela cultura dominante: “Muitas vezes me tenho impressionado como fato de os professores de ciências, mais ainda, se possível, do que os outros, não compreenderem que não se compreenda” (BACHELARD, 2000, p. 168).

Assim, segundo Morin (2005, p. 18), o desenvolvimento da ciência trouxe:

- progresso inédito dos conhecimentos científicos, paralelo ao progresso múltiplo da ignorância;
- progresso dos aspectos benéficos da ciência, paralelo ao progresso de seus aspectos nocivos ou mortíferos;
- progresso ampliado dos poderes da ciência, paralelo à impotência ampliada dos cientistas a respeito desses mesmos poderes.

Portanto, frente a tamanhos desafios atuais, não podemos mais tolerar a hegemonia do saber científico e a marginalização de outros saberes, sejam eles populares, religiosos, artísticos, poéticos, míticos, tradicionais, ou indígenas (SANTOS 2003).

Isto por que o conhecimento nos torna capazes de *intervir na realidade*, o que é uma arte muito mais complexa e originária de novos saberes do que unicamente a de nos adaptar a ela (FREIRE, 2004), visto que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com

os outros de forma neutra” (FREIRE, 2004, p. 30). Afinal, esta posição de imparcialidade e de aceitação ingênua a tudo aquilo que possui conotação científica, em detrimento a tudo o que não é metódico o suficiente para ser ciência, já se mostrou ineficiente e inaceitável em um mundo marcado por subjetividades.

3.1 SABERES POPULARES: ENTRE ARTES, FEITOS E FATOS - ARTEFATOS.

No universo de saberes, para os quais a academia tem se voltado nos últimos anos, os saberes populares destacam-se como uma das temáticas mais discutidas no campo de educação (BASÍLIO, 2006).

Ao longo dos meus estudos na graduação e no mestrado, tenho observado que as novas pedagogias foram se difundindo e se aprimorando ao longo das últimas décadas, onde, apesar de possuírem diferenciações significativas nos âmbitos epistemológico, ontológico e filosófico, é possível visualizar um ingrediente unificante: o foco central da ação educativo desloca-se da figura do professor e volta-se para os alunos. Deste modo, transfigurados de pequenos instrumentos repetidores às estrelas centrais dos processos de ensino e aprendizagem, têm agora seus saberes, sua realidade, suas vivências examinadas, interpretadas e valorizadas.

Atualmente, muito se tem falado, estudado e divulgado sobre saberes locais, comunidades, realidades dos alunos, cultura local e saberes populares. Apesar disto, nas vivências escolares, infelizmente, este fomento fica muitas vezes apenas ao nível dos projetos político-pedagógicos e dos planos de curso, sendo apresentado aos alunos apenas no âmbito da superficialidade das datas folclóricas comemorativas, ou ainda, como um saber prévio que convirá como suporte para a chegada do saber de fato consolidado, o científico.

Neste estudo, iremos abordar algumas áreas do conhecimento que trabalham diretamente com os saberes populares e também com as suas inter-relações com a escola e os saberes escolares. São áreas com raízes epistemológicas e metodológicas distintas, porém todas direcionam o seu olhar para estes saberes, bem como para a cultura de populações tradicionais e para o meio intrínseco a estas culturas.

Logo, torna-se imperioso estabelecermos um marco teórico e conceitual dos saberes populares a fim de nos posicionarmos fundamentalmente em um mar de possibilidades e possíveis direcionamentos, mediante a escolha de áreas distintas e suas abordagens.

3.1.1 Saber popular, cultura popular e cultura: Conceituações.

O saber popular é considerado pela maioria na dimensão da dicotomia erudito/popular, dominante/dominado, oficial/marginalizado. Desde épocas remotas, as classes sociais mais desfavorecidas pela sociedade acumularam e transmitiram conhecimentos, que foram essenciais para a sua própria sobrevivência (ASSIS, 2009).

Estes saberes são considerados como um saber de consenso componente do domínio comunitário (ASSIS, 2009), desde que as sociedades se tornaram classistas, determinando quem trabalharia para trazer boa vida a quem. Assim, na busca pela própria subsistência, muitos homens e mulheres, camponeses, escravos, subalternos, desenvolveram para si métodos de trabalho, ritualizações, crendices e mitologias enquanto alternativas de resistência e resiliência à hostilidade de um mundo cujo poder e domínio mantinham-se nas mãos daqueles detentores de um saber considerado erudito, dominante e oficial.

Porém, saber popular e senso comum não devem ser confundidos. Trata-se de vertentes de conhecimentos diferentes, cujos objetivos são também distintos, e por que não dizer, contrastantes. Conforme nos orienta Santos (2003) e Lopes (1999), uma diferença fundamental entre eles é o caráter transclassista do senso comum. Trata-se de um “‘conhecimento’ evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é a de reconciliar a todo custo a consciência comum consigo mesma” (SANTOS, 2003, p. 32). Ou, seja, é um saber que ultrapassa as barreiras entre as classes sociais e torna-se capaz de nortear indistintamente indivíduos de classes dominantes ou dominadas. Assim, torna-se mais um instrumento de dominação e manutenção da ‘ordem’ já estabelecida, favorecendo a hegemonia de poucos sobre muitos, como alerta Lopes (1999), abrangendo as mais diversas ordens estabelecidas, sejam elas de ordem econômica, ideológica ou de valores: “conjunto de significados subjacentes a todo pensar humano que não transcende as aparências” (LOPES, 1999, p. 15).

Por ser advindo das camadas mais populares da sociedade, o saber popular pode ser reconhecido como cultura popular. Logo, a cultura popular difere-se radicalmente da cultura dominante, não se compactua com a ‘ordem estabelecida’, seus objetivos são diferenciados, sua luta é pela permanência e reconhecimento justamente de suas diferenças, de suas singularidades, enquanto produto de um sistema cultural de grupos específicos, desenvolvido ao longo de períodos de dominação e resistência. Trata-se de um embate político, ideológico, entre outros, que ocorre todos os dias, em todos os lugares, alcançando as mais distintas esferas da sociedade.

Sendo assim, os saberes populares não devem ser definidos enquanto um conjunto de conhecimentos necessários para que determinados grupos humanos se orientem no mundo, pois estaríamos transformando-os em senso comum. Mas são “conhecimentos necessários para aquele dado grupo viver melhor” (LOPES, 1999, 154). Ou seja, novamente estamos falando de estratégias de resistência e resiliência, manifestadas através de artefatos culturais próprios destes grupos, como por exemplo, a medicina popular, os artefatos para os trabalhos, as mais variadas expressões artísticas e de artesanato, a culinária, bem como a sua organização política e social (LOPES, 1999).

Assim, observamos que o estudo dos saberes populares tem um forte caráter político e ideológico, e, portanto, enquanto pesquisadores, não devemos compreender os saberes, técnicas, crenças, medicinas, as cosmologias dos povos mediante a compartimentalização teórica da modernidade, mas dentro de suas teias de sentidos e significados, relacionados à sua identidade social. (SATO, PASSOS, 2002). Logo, todo estudo que se volta para a discussão dos saberes culturais possui enraizado em suas concepções um conceito de cultura e, portanto, para melhor contextualizá-los em todas as suas dimensões é necessário entender melhor a cultura popular e os significados de cultura, em sua acepção antropológico.

Da mesma forma como os saberes populares são muitas vezes desvalorizados, a cultura popular é considerada por muitos como uma manifestação folclórica de classes subalternas, internalizando assim princípios de dominação segundo os interesses de classes dominantes, legitimando e consagrando as relações de desigualdade vigentes.

Porém, diversos pesquisadores têm voltado os seus olhos para o estudo da cultura popular enquanto um fenômeno de resistência à hegemonia de uma cultura ‘erudita’. Assim, caracterizada pela grande variedade de manifestações, que apesar de possuírem muitas semelhanças, as culturas populares diferenciam-se em relação a outras formas de cultura presentes e atuantes na lógica vigente.

Na verdade a própria definição de cultura tem sofrido modificações ao longo do tempo, adequando-se a determinadas ontologias e paradigmas. As definições que consideramos mais condizentes com nossas bases teóricas e epistemológicas de estudo são de Hannah Arendt, Clifford Geertz, bem como as interlocuções de Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire.

Para Arendt (2007), se buscarmos o significado etimológico do termo cultura, ele deriva de *colere*, que significa “cultivar, habitar, tomar conta, criar e preservar – e relaciona-

se essencialmente com o trato do homem com a natureza, no sentido do tamanho e da preservação da natureza até que ela se torne adequada à habitação humana” (2007, p. 265).

Esta dimensão do cuidado, da relação do homem com a natureza, relaciona-se também com o significado de cultura atribuído por Paulo Freire, dentre vários outros aspectos, enquanto o “acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez” (1983, p. 115). Brandão (2007, p. 131) também compartilha este olhar: “A cultura é todo o mundo que transformamos da natureza, em nós, à nossa volta e para nós. É com uma forma própria de cultura que até mesmo vemos, percebemos, compreendemos, agimos e falamos sobre a natureza”. Afinal, dentre toda a dimensão de seres vivos da imensa teia da vida, somos a única espécie que, ao invés de adaptar-se ao meio natural em busca da sobrevivência, adaptou a natureza, aprendendo a transformá-la de maneira intencional (BRANDÃO, 2007).

Esta noção de cultura compreendida em sua relação intrínseca com a natureza ainda se mantém forte em muitas concepções da atualidade. Porém, a cultura também abrange significâncias no âmbito social, no mundo dos significados e nas múltiplas dimensões da vida em coletividade. Portanto, de acordo com Geertz (2008, p. 4):

Acreditando, como Marx Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais, enigmáticas na sua superfície.

Esta teia de significados tecidas pelo próprio homem é o que faz com que ele, ao contrário dos pássaros que constroem seus ninhos sob a mesma lógica instintiva a milhares de anos, ao agir no mundo pressupõe um “criar” (BRANDÃO, 2007, p. 130). Além das ações instintivas que nos definem também enquanto seres da natureza é esta capacidade de aprender que nos faz criar uma teia de significados sobre o meio com o qual interagimos, atribuindo “nomes, símbolos, saberes, sentimentos, sentidos e significados” (Op. cit. p. 131).

Para Geertz (2008), a cultura é uma condição essencial para a humanidade inerente ao ser humano. Esta concepção também é partilhada por Brandão (2007), que considera o ser humano enquanto ser da natureza, porém habitante da cultura, o que o diferencia de todos os outros seres, pois lhe possibilita a consciência reflexiva, que “acrescenta um “me” e um “mim” a um “eu”” (BRANDÃO, 2007, p. 129); e por Freire (2003, p. 9): “A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica”.

Porém, a cultura, além de compreender as relações entre o ser e o mundo natural, também possui como dimensão intrínseca fortes relações de poder e de conflito. Isto por que, enquanto instrumento criado pelo homem para conhecer o mundo e se apropriar dele, a cultura traduz a maneira como o vemos e percebemos, podendo transformar-se em uma cultura de dominação, tanto do mundo da natureza quanto de outras culturas. Assim, sob a opressão da cultura da dominação, a “percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos” (FREIRE, 2003, p. 23) é constantemente pressionada, mediante uma estrutura desenvolvida na busca pela hegemonia dos saberes, olhares e significados.

Assim, os fenômenos culturais de determinados povos ou indivíduos, tais como seus rituais, podem ser visualizados enquanto demonstrações das relações de poder, podendo convir para “manter ou romper relações de poder e estando sujeitos a múltiplas, divergentes e conflitivas interpretações pelos indivíduos que os recebem e os percebem no curso de suas vidas cotidianas” (GEERTZ, 2008, p. 179).

Bourdieu (2001) defende a existência do poder simbólico, através do qual as classes dominantes são beneficiárias de um capital simbólico, difundido e reproduzido mediante instituições e práticas sociais, possibilitando-lhes o exercício do poder. Desta forma, podemos observar aquilo que Paulo Freire chama de “a cultura do silêncio” (2003, p. 101), produto da estrutura opressora de uma cultura dominante que se impõe econômica, cultural, social e politicamente sobre a sociedade oprimida. Estas relações de poder e conflito podem fazer com que esta sociedade, agora dependente, subtraia a sua cultura em detrimento daquela dominante, tornando-se apenas um eco, uma cópia desta, atreladas aos mitos “que forças sociais poderosas criam para ele” (FREIRE, 2003, p. 101).

Mediante a esta realidade de conflitos e subjugações, Paulo Freire buscou, junto a sua proposta de alfabetização e de conscientização, formular algumas noções elementares do conceito de cultura, buscando a percepção dos sujeitos quanto à sua importância e singularidade em seu mundo, fomentando a sua criticidade enquanto sujeito. Afinal, a cultura é o resultado do esforço criador e recriador do trabalho humano, sendo também fruto do sentido transcendental das suas relações em sociedade (FREIRE, 1983). Neste sentido, enquanto aquisição sistemática da experiência humana, a cultura possui uma dimensão crítica e criadora, fazendo com que o homem esteja no mundo e com o mundo, enquanto sujeito de sua existência, não apenas um mero objeto (FREIRE, 1983).

Como observamos, cultura e cultura popular são termos complexos, cheios de diversidades e conceituações. Portanto Canclini (2001) sugere que utilizemos o termo *culturas populares*, ou seja, no plural, termo utilizado atualmente para diferenciar-se das

culturas de massa (a homogeneização que descaracteriza as culturas) e das culturas de elite (a erudita, transmitidas nas nossas escolas).

Porém, o fato de ser um sistema cultural distinto da maioria homogeneizante não torna a cultura popular exclusiva de culturas tradicionais ou de zonas rurais, nem concentrada exclusivamente nos objetos materiais, deslocados das suas significações, nem é pensada no passado, enquanto lembrança do que já foi vivido (CANCLINI, 2001). Mas sim, é pulsante nos mais diversos ambientes de nossa sociedade atual, lutando para manter suas características próprias em um mundo que preza pela igualdade.

Assim, apesar de conscientes da complexidade das suas significações, definiremos cultura popular com base em Xidieh (1976, p. 3), como aquela: “[...] criada pelo povo e apoiada numa concepção do mundo toda específica e na tradição, mas em permanente reelaboração mediante a redução ao seu contexto das contribuições da cultura erudita, porém, mantendo a sua identidade”.

Verificamos então, que falar em culturas populares e saberes populares é muito mais complexo do que associar o termo às classes populares de determinadas sociedades. Procuramos, então, inicialmente delimitar um conceito fundamentado de cultura para, ao adentrarmos nos saberes populares, evitarmos o exotismo, bem como a interpretação de visões de mundo segundo um olhar distorcido, minimizando as manifestações, concepções e conceituações, conforme aconselha Ayala (1997):

Para uma abordagem crítica do popular, é fundamental a adoção de procedimentos teóricos e metodológicos, que, por um lado, se oponham a racionalidade de cunho positivista, que em nome de uma pretensa neutralidade científica estabelece uma distância entre “sujeito-objeto”, por outro, que também se oponham àquelas propostas que supervalorizam a subjetividade, de modo a se aproximar da perspectiva que se enraizou no romantismo, que busca raízes, equivalente a “alma do povo”, uma constante inconsciente que uniria a todos e conserva algo de exótico. (AYALA, 1997, p. 37).

Neste sentido, a etnoecologia e a pesquisa ação participante, apesar de campos distintos, têm em comum o fato de que com ambas é possível melhor conhecer e interpretar os saberes de populações “ditas” (SATO, PASSOS, 2002, p. 229) tradicionais, tais como os pescadores artesanais.

A seguir, detalharemos conceitos e características destas populações tradicionais e seus saberes, bem como no caso específico dos pescadores artesanais, à luz das áreas citadas acima.

3.1.2 Populações tradicionais: desmistificando a armadilha do ultrapassado e estanque

Vivemos atualmente em um período de grandes diferenças e muitas igualdades, em meio a crises nas mais variadas esferas da sociedade: as diferenças entre as classes sociais estão cada vez mais exorbitantes; estamos vendo as antigas previsões de inundações confirmando-se, as mudanças climáticas e a falta de recursos, antes tão distantes, ocorrendo nas nossas cidades; os costumes, as crenças, os mitos, as opiniões são engolidas pela grande massificação cultural voltada apenas para o consumo, o lucro e a economia abalizada em uma lógica de infinidade de recursos.

Neste mundo onde o homem especializa cada vez mais os seus saberes, os seus domínios e os seus poderes, nós vivemos “ao mesmo tempo uma esperança e uma ameaça” (BRANDÃO, 2007, p. 106). As ameaças estão por toda a parte, representadas por armas de destruição em massa, ganância, exaustão de recursos, desamor, dentre tantas outras. Porém, nunca na história da humanidade se falou tanto sobre preservação, cuidado, sustentabilidade, relações de paz e respeito.

Para nós, o estudo das populações tradicionais faz parte deste contexto. Desde muitos séculos, antropólogos e pesquisadores de diversas áreas tem se voltado para aquelas culturas que se diferenciavam de alguma forma do modelo de sociedade vigente. Porém, por muito tempo seus objetivos foram antropocêntricos, com objetivos utilitaristas e colonialistas (CABAÇO, 2010).

Atualmente, diversos estudos têm demonstrado que as populações tradicionais possuem um sistema cultural e de relações com o meio natural muito mais apropriado ecologicamente do que aqueles adotados pelas grandes massas. Assim, no mundo atual, este conhecimento é visto por muitos pesquisadores como uma solução para encontrarem-se modelos de relações mais justas e respeitosas com o ambiente (TOLEDO, 1992), o qual o ser humano também está inserido.

Utilizamos a expressão *comunidades “ditas” tradicionais* várias vezes ao longo deste estudo. Trata-se de uma abordagem de Sato e Passos (2002, p. 230) ao “corte antropológico que obviamente conta com pressupostos epistemológicos, filosóficos e, portanto, ontológicos” destes termos. Os autores questionam: “Não seria esse um adjetivo da Modernidade, que nos tenta impor veladamente a idéia de que elas são diferentes, economicamente desfavorecidas e incapazes de tomar decisões?” (SATO, PASSOS, p. 230).

Sendo assim, o uso do termo *tradicional* pela comunidade científica pode ter justamente esta conotação de desvalorização, aludindo à ausência de métodos rigorosos de

controle, o que tornaria estes saberes não confiáveis, pois são oriundos de pessoas e grupos sociais que muitas vezes nem tiveram acesso ao saber erudito oriundo da escolarização e da academia. Além de que, esta tradicionalidade é muitas vezes associada com a transmissão geracional apenas, referindo-se a um saber estanque no tempo, portanto, insuficiente em um mundo marcado por mudanças constantes.

Assim, a academia muitas vezes estuda este saber com objetivos de apenas compará-los aos considerados científicos, consolidando assim a hegemonia deste e negando as fortes inter-relações entre os grupos e o seu ambiente, bem como os ricos e aprofundados saberes acumulados por gerações e constantemente adaptados.

Além desta desvalorização velada, os saberes populares e tradicionais têm sua continuidade ameaçada também por outros fatores, tais como: a expansão demográfica tem provocado uma maior exposição às pressões econômicas e culturais a outros modos de vida insustentáveis (AMOROZO, 2002); o êxodo rural, com a consequente falta da utilidade do saber (VALLE, 2002); a falta de investimentos governamentais para com os modos de produção artesanais; a degradação dos ambientes de vivências e a introdução de novas modalidades de cultivo e produção, dentre muitas outras.

Assim, verificamos que a sociedade moderna delineou um modelo de relações com o meio marcado, sobretudo, pela fantasia do recurso inesgotável, cujos resultados são a despreocupação com a conservação da biodiversidade, dos recursos naturais e do conhecimento acumulado por comunidades locais (FEEK; MORRY, 2003).

Assim, o estudo dos saberes de populações tradicionais é essencial para a manutenção destes saberes, bem como de seu sistema cultural como um todo. Diegues (2004, p. 14) define conhecimento tradicional como “o saber e o saber-fazer - a respeito do mundo natural, sobrenatural - gerados no âmbito da sociedade não-urbano / industrial, transmitidos, em geral, oralmente de geração em geração”.

Os pescadores, cujas vivências foram contempladas neste estudo, possuem uma gama de saberes sobre a pesca, a lagoa, os peixes, as interações neste ambiente, as marés, as dinâmicas de vento, salinidade, temperatura, dentre tantos outros saberes. Porém, conforme Diegues (2004), não é por resguardar estes saberes que eles podem ser considerados um grupo tradicional. A definição de uma comunidade, um grupo social, enquanto tradicional é muito mais complexa devido a grande diversidade de saberes e fazeres inseridos nestes grupos, que não são necessariamente advindos de gerações anteriores, sofrendo também influências do meio e de outras culturas. Porém Diegues e Arruda (2001) elencaram algumas características que são compartilhadas pelas populações tradicionais:

- a) pela dependência freqüentemente, por uma relação de simbiose entre a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis com os quais se constrói um modo de vida;
- b) pelo conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido por oralidade de geração em geração;
- c) pela noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente;
- d) pela moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados;
- e) pela importância das atividades de subsistência, ainda que a produção de mercadorias possa estar mais ou menos desenvolvida, o que implica uma relação com o mercado;
- f) pela reduzida acumulação de capital;
- g) importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais;
- h) pela importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, à pesca e a atividades extrativistas;
- i) pela tecnologia utilizada que é relativamente simples, de impacto limitado sobre o meio ambiente. Há uma reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor (e sua família) domina o processo de trabalho até o produto final;
- j) pelo fraco poder político, que em geral reside com os grupos de poder dos centros urbanos;
- l) pela auto-identificação ou identificação pelos outros de se pertencer a uma cultura distinta das outras.

Nesta lista de características que as populações tradicionais possuem, faremos apenas a seguinte crítica: quanto ao tratamento do meio enquanto natureza e recurso para “uso e manejo”, em uma visão ainda antropocêntrica, do homem enquanto sujeito e do ambiente, no qual o homem não se inclui, enquanto objeto.

Fundamentamos nossa crítica com base em Reigota (1998), que afirma ser esta concepção antropocêntrica responsável pela percepção fragmentada do ambiente, visto apenas enquanto recurso natural para a sobrevivência humana, e em Sato e Passos (2002), ao analisarem criticamente o mito moderno da dicotomia natureza/cultura, o que não ocorre com as populações tradicionais. Eles não fazem uma distinção definida entre a natureza e a cultura, conforme o sentido moderno, mas se consideram parte da natureza, pois suas raízes são interligadas a ela. Portanto, esta visão do mundo (natureza) enquanto objeto, contrapondo o homem-sujeito, é desprezada, visto seu aprendizado da natureza inferir diretamente no seu mundo de conhecimentos:

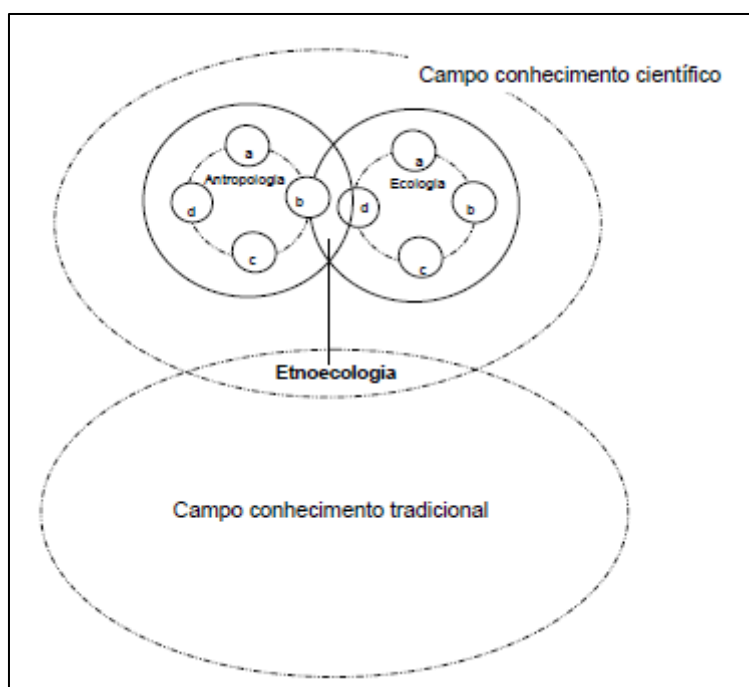
Enquanto coletividade, eles são parte integrante viva e dinâmica da natureza que os recorta e define como parte da realidade circundante. Seu corpo carrega simbolicamente os desejos, as necessidades e o movimento geral que cerca o mundo que os apreende (p. 19).

Bem como, em Tim Ingold (2006), que argumenta que o termo natureza deveria ser utilizado apenas por um ser que não pertença aquele ambiente, que se coloque externo à ele, pois ao apropriar-se e transformar a natureza, o homem inscreve nela marcas de sua cultura.

Neste contexto, as interações do homem enquanto integrante e atuante com ambiente são objeto de estudos da Etnoecologia, área de estudos derivada da etnociência, cujo objetivo inicial era a compreensão de culturas e sociedades tradicionais. Da etnociência foram derivando várias outras áreas de estudo, tais como etnobiologia, etnoecologia, etnozoologia, dentre outras (MARQUES,1991).

A Etnoecologia tem suas raízes na antropologia, apesar de possuir influências de outras áreas (TOLEDO, 2001). Assim, a etnoecologia pode ser definida como um campo científico interdisciplinar, desenvolvido mediante abordagens das mais diversas áreas, encontrando principalmente na biologia e na antropologia as contribuições para a concretização de seus pressupostos teóricos e metodológicos (BASSI, SOUZA e KUBO, 2010).

Figura 2 – Representação esquemática da Etnoecologia como um campo científico na interface entre os campos do conhecimento científico e tradicional



Fonte: BASSI, SOUZA e KUBO, 2010, p. 4.

Este enfoque interdisciplinar propõe-se a explorar “como a natureza é vista pelos grupos humanos através de uma cortina de crenças e conhecimentos e como os humanos

através de suas imagens usam e manejam os recursos naturais” (TOLEDO, 2001, p. 7). Para alcançar este aspecto integrativo, Toledo (2001, p. 7) propõe que se contemple: “o **cosmos** (o sistema de crenças e a cosmovisão), o **corpus** (o repertório de sistemas cognitivos) e a **práxis** (conjunto de práticas)” destas população em suas múltiplas relações com o meio natural ao qual está interpenetrada.

Neste sentido, Toledo (2001) nos propõe falar numa *etno-bio-diversidade*, ou seja, considerar a riqueza do ambiente natural da qual os seres humanos também fazem parte, ou seja, sem considerar a natureza enquanto algo intocável e selvagem, mas lembrando que a biodiversidade incumbe em tão alto grau tanto ao campo da natureza quanto ao da cultura.

A dimensão de cultura representada por Toledo (2001, p. 16) neste sentido refere-se “enquanto conhecimento que permite que as populações tradicionais possam entendê-la, representá-la mentalmente, manuseá-la e, frequentemente, enriquecê-la”.

Para a academia compreender como se dão estas relações, os caminhos metodológicos da etnoecologia são bastante similares aos da antropologia, com o diferencial de possuir também várias derivações de saberes e métodos oriundos de outras áreas, que são necessários para articular os fenômenos naturais com os sociais, em uma convivência múltipla (CAMPOS, 2002)

Posey (1986, p. 25) faz uma argumentação referindo-se à etnobiologia que estendemos também para a etnoecologia: “Do ponto de vista filosófico, a etnobiologia serve de mediador entre as diferentes culturas, como uma disciplina dedicada à compreensão e respeito mútuo entre os povos”.

Assim, não estaremos construindo novas e elaboradas técnicas de coleta e interpretação de dados no decorrer desta pesquisa, pois, conforme Posey (1986), não é necessário abandonar os conceitos científicos já instituídos, porém é imperativo que se abandone os “conceitos etnocêntricos de superioridade” (POSEY, 1986, p. 25), frente a saberes que não seguem a lógica da ciência ocidental moderna.

Um conjunto de metodologias e técnicas que são muito utilizadas nos estudos com populações tradicionais, dentre elas a pesquisa ação participante (PAP), cujos métodos serão descritos na metodologia desta pesquisa, constituiu a estrutura metodológica deste estudo.

A educação ambiental que nos propomos a desenvolver neste trabalho tem caráter coletivo, dinâmico e complexo de participação social, articulando teoria e prática (TOZZONI-REIS, 2007), marcada pela abordagem dialógica entre os saberes. Portanto, ao buscarmos conhecer melhor e interpretar saberes de pescadores e alunos, a PAP mostrou-se adequada neste diálogo constante, tendo em vista sua proposta participativa.

Sendo assim, com a PAP é possível produzir conhecimentos sobre a realidade ao mesmo tempo em que se realiza um processo educativo e participativo, buscando o enfrentamento desta realidade e utilizando-se de uma grande articulação entre a produção de conhecimentos, a ação educativa e a participação direta dos envolvidos (TOZZONI-REIS, 2007). Assim, “[...] os grupos envolvidos saem do silêncio e do espaço de opressão que a sociedade lhes impõe, para participar de um processo onde aprendem a descobrir, compreender e analisar a realidade e repassar adiante o conhecimento adquirido.” (VIEZZER, 2005, p. 283).

Neste sentido, tratando-se de populações tradicionais e de saberes populares, a PAP não possui estratégias e técnicas pré-definidas para situações específicas e pontuais. Ao longo do processo, surgem questões e desafios que modificam toda a ação do pesquisador, portanto, trata-se de um método dinâmico e integrado. Estas demandas de transformação das ações só são possíveis com a efetiva participação popular, portanto, o pesquisador deve estar totalmente comprometido com os anseios, objetivos, causas e movimentos do grupo participante. Assim, ele assume o caráter político e ideológico desta atividade e media os possíveis conflitos, criando um ambiente de solidariedade e respeito, instituindo laços fundamentais para uma comunidade ou grupo social.

Planejar degelos, aquecimentos, reaquescimentos,
controles de temperaturas ambientais e culturais,
quando e se necessário sim,
mas ‘é preciso ir devagar com o Santo’,
pondo um pouco de ciência aqui e feitiço ali,
escutando vozes e silêncios,
perscrutando mentes, sondando corações....
(MARQUES, 1999, p. 55).

3.1.3 Conhecendo melhor os pescadores artesanais

Dentre esta multiplicidade de culturas, saberes e práticas, nosso estudo volta-se para os saberes dos pescadores artesanais, que estão inseridos no contexto de populações tradicionais, segundo Diegues e Arruda (2001).

Como destaca Diegues (2004), a pesca é uma das atividades mais remotas exercidas pelo homem, tendo assim, uma grande importância não apenas no âmbito econômico, mas também cultural e simbólica. No Brasil, a pesca existia antes mesmo da chegada dos portugueses, sendo praticada enquanto atividade de subsistência pelos povos que

já habitavam este local. Assim, com a chegada dos portugueses e de outras etnias, esta técnica foi se modificando e recebendo múltiplas influências culturais.

Porém, tratando-se de pesca artesanal, encontramos diversas significações quanto à sua definição, formas de organização, de produção, ou mesmo quanto ao ambiente de vivências, dentre outras. Contudo, conforme Araújo (2011) este reconhecimento da diversidade e da complexidade inerente às relações socioambientais da pesca implica na não adoção de uma única definição, pois pode nos conduzir ao reducionismo.

Entretanto, há um conjunto de características que exemplificam a modalidade artesanal de pesca, elencadas por Diegues (2001, p. 59) e por Pasquoto (2005, p. 14):

- a) Pesca em pequenas proporções, cuja produção é em parte comercializada e em parte consumida pela família, ou seja, é uma pesca de subsistência;
- b) A produção é geralmente familiar, incluindo também conhecidos e parentes distantes, formando assim relações de solidariedade;
- c) Uso de pequenas embarcações e de apetrechos geralmente produzidos pelo próprio pescador, de forma artesanal, que é responsável pelo seu próprio sistema de trabalho;
- d) Atuação em vários nichos ecológicos através do uso de múltiplas técnicas de pesca, construídas mediante o ambiente e as espécies da região;
- e) Detentores de um saber tradicional geracional e dinâmico, necessário ao desenvolvimento da atividade.

Assim, verificamos que o pescador artesanal, apesar de habitar diversos lugares e possuir diversas técnicas e saberes, interage constantemente com o seu ambiente, o qual se considera integrante. Esta interação faz com que se torne necessária a interpretação deste entorno, tanto natural quanto social, visando a manutenção das melhores condições possíveis para atuação neste meio. Este processo contínuo de adaptação gera constantemente novos conhecimentos e cultura, na busca de explicações às coisas e aos fatos (ALLUT, 2000).

No caso dos pescadores artesanais, este conhecimento tradicional é aprofundado e rico em detalhes, baseado na experimentação e se constitui num conjunto de saberes teóricos, acumulados através das gerações, e também práticos, sobre comportamentos, hábitos alimentares, reprodução e ecologia dos peixes (PINTO; MARQUES, 2004).

Por se denominar tradicional, muitos aludem esta ideia de tradição à estabilidade e repetição, como se os pescadores fossem desprovidos de um sentido de tempo, vivendo eternamente baseados em recordações de tempos passados (CUNHA, 2004).

Porém, este conhecimento não se limita a saberes trazidos da antiguidade, estagnados no tempo e no espaço, adquiridos apenas na transmissão geracional, em vias da

oralidade. Este conhecimento é dinâmico e abrange pesquisa, experimentação, observação, raciocínio, especulação e intuição. Envolve conversas e interações entre os pescadores, além de muita observação e desta forma apresenta-se como um exercício constante, com muita troca de informações e muita prática (PINTO; MARQUES, 2004).

Além do conhecimento relacionado à fauna de peixes, o pescador também possui um conhecimento empírico sobre o meio o qual faz parte, conhecendo o movimento das marés, os tipos de ambiente propícios a determinadas espécies e, principalmente, a capacidade de relacionar todo esse conhecimento dos mais diferentes fenômenos com a técnica de captura mais adequada para o lugar ou ocasião (DIEGUES, 1983).

Pinto e Marques (2004, p. 188) sintetizam a importância de todo esse rol de conhecimentos, afirmando que este é:

[...] o conjunto de informações etnoecológicas que os pescadores possuem sobre uma dada espécie que determina a técnica de pesca que será utilizada para capturá-la, a época certa, o local de instalação dos apetrechos de pesca, o horário correto, a maré, se é de dia ou de noite, entre outros aspectos. Esse exercício de conhecimento leva a aprimoração das informações, à detecção de mudanças, e é essencial para sua manutenção ao longo do tempo. É na atividade de pesca que se transmite e se amplia o conhecimento sobre o mar e seus recursos.

Verificamos então, que a valorização dos saberes, relacionados à pesca artesanal, é fundamental, porém, para que este saber não seja extinguido com o tempo, é essencial o reconhecimento da pesca artesanal, não só como atividade produtiva, mas enquanto modo de vida. E, para isto, é necessário também a manutenção da qualidade dos ecossistemas aquáticos e a adequada gestão dos recursos naturais, conforme Araújo, (2011), que também ressalta que estes fatores de risco, para a pesca artesanal, muitas vezes estão inseridos em contextos de profundos conflitos.

São inúmeros os fatores que causam impactos diretos e indiretos à pesca artesanal, principalmente devido ao atual modelo econômico, que situa o lucro anteriormente aos possíveis impactos socioambientais. Assim, a pesca artesanal vive uma “crise sem precedentes” (SILVA, 2007, p. 1774), em que estes impactos têm desencadeado movimentos de reorganização social dos pescadores, conforme Ramalho (2006), ou estão sucumbindo a grande máquina capitalista e abandonando seus modos de vida artesanal ou ainda criando suas relações de trabalho e pertencimento.

Para Diegues e Arruda (2001), essa ligação entre as populações tradicionais e o seu local de vivências possui fortes relações com o conceito de território. Sobre tal assunto, Haesbaert (2001, p. 121) define território como sendo “[...] uma dimensão simbólica, cultural,

por meio de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o lugar onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação)”.

Assim, o território não se resume aos limites físicos ou ao espaço social, mas sim representa um campo de forças e de ações. E a manutenção deste território é fundamentada nas ligações afetivas, na identidade entre um grupo social e espaço, comportando assim as dimensões material, cultural e social de um determinado grupo (SALDANHA, 2005).

Portando, a perda do seu território detém influências em vários aspectos existenciais do pescador artesanal, inclusive em seu olhar sobre si próprio: “[...] a crise de identidade seria o novo mal do século. Quando hábitos seculares vêm abaixo, quando gêneros de vida desaparecem, quando velhas solidariedades desmoronam, é comum, certamente, que se produza uma crise de identidade” (LÉVI-STRAUSS, 1983, p. 10).

Neste universo de crise e perda de identidades territoriais, sociais e culturais, a pesca artesanal encontra-se em risco de extinguir-se ao longo dos anos. Sendo assim, a academia deve, mais do que nunca, lançar os seus olhos e ouvidos para este grupo social na busca por melhor conhecê-lo, interpretar seus saberes, suas práticas e seu modo de vida. Afinal, trata-se de um modelo de envolvimento com o ambiente através do qual o pescador se identifica enquanto integrante deste e, portanto, responsável por tudo o que perpetra o seu entorno. E é um modo de vida que, adaptando-se a uma infinidade de mudanças e situações, manteve-se por gerações, provando que é possível conviver com o seu semelhante de modo realmente sustentável.

CAPÍTULO 4 – ESCOLA: COMPARTILHAR E CONSTRUIR SABERES E/OU LEGITIMAR INTENCIONALIDADES?

“Ninguém nasce feito”, já dizia Paulo Freire (2001, p. 79). Ao longo de nossa existência, as práticas do nosso cotidiano vão nos moldando e construindo, enquanto seres aprendentes que somos.

Podemos afirmar então que “ninguém escapa da educação” (BRANDÃO, 2007, p. 7). Ela está presente no cotidiano dos seres humanos desde as ações mais banais até as mais complexas. Aprender e ensinar, para Freire (2001) é inerente à existência humana, em suas dimensões histórica e social, em um processo de “refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazer o aprendido, melhorando o ensinar” (FREIRE, 2001, p. 19).

Nas vivências do homem enquanto ser social, o compartilhamento dos conhecimentos, vivências, descobertas e conceitos ocorre de maneira natural, sendo a escola apenas um de seus artifícios. Porém, o ato educativo não é um ato neutro, mas sim repleto de intencionalidades. Para Brandão (2007), a educação participa na formação de um modelo, um tipo de homem que determinada sociedade almeja e, além disso, também atua no processo de criação e recriação de crenças, ideias, qualificações e especialidade, através da troca de símbolos, bens e poderes. Isto tudo constrói um modelo de sociedade. E é aí que reside a força da educação.

4.1 OLHARES AO PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

Nossa intenção neste estudo não é discutir pedagogias, nem escolhermos um método de ensino mais eficaz. Ao fazermos este breve resgate histórico e crítico da educação e da escola, buscamos elucidar a maneira como os saberes vêm sendo conduzidos ao longo da história, bem como quais os critérios de escolha em detrimento de quais saberes, sinalizando ainda para o papel político e social da escola ao longo dos séculos. Afinal, o modelo de educação que temos hoje é fruto de um longo processo histórico, cujas raízes, intenções e práticas ainda influenciam no caminhar da atualidade.

Inicialmente, o ato formativo ocorreu de maneira informal, vinculada a necessidade formativa do ser humano de compartilhar seus valores, crenças e conhecimentos. Porém, na medida em que a sociedade foi se tornando cada vez mais complexa, esta educação foi aos poucos entrando no contexto da formalidade e tornando-se essencial para a

manutenção do modelo de sociedade a qual se vivia ou se almejava alcançar. Assim, a educação passou, ao longo do tempo, de um processo intuitivo e informal para um processo normatizado e institucionalizado, surgindo assim a escola e a escolarização.

De acordo com Silva (2010, p. 444), “a escolarização aparece associada ao processo de sedentarização da população, a qual vivia até então da recolecção, da caça e da pesca ou da agricultura nômade”. Assim, com a fixação territorial, trazendo consigo a prática da agricultura e o surgimento de ofícios urbanos, fez com que as sociedades fossem se desenvolvendo, necessitando assim de modelos e ferramentas de educação que abrangessem as novas necessidades e possibilidades.

Porém, a fixação territorial e a formação de sociedades cada vez mais complexas resultaram em fortes estratificações sociais, fenômeno até então não convencionado. Silva (2010) cita diversas sociedades e civilizações antigas que desenvolveram, ao longo dos séculos, diversas formas de acesso ao saber, através do desenvolvimento da escrita e da leitura, tais como: China, Índia, Pérsia, Mesopotâmia, Suméria, Fenícia, Hebreus, Egito, Grécia, Roma, Maias, Astecas e Incas.

Apesar de reconhecer que os modelos ocidentais de educação não são os únicos existentes na humanidade ao longo da sua história, tão rica em culturas e diversidades, o desenvolvimento das civilizações ocidentais trouxeram as maiores influências para a educação brasileira, desde épocas greco-romanas até a atualidade (SILVA, 2010).

Assim, retornando-se aos primórdios da educação ocidental, há uma inegável influência das culturas greco-romanas no contexto deste modelo de educação, conforme cita Stevens (1992, p.40): “a educação na civilização ocidental é em grande parte produto da filosofia grega e de seu correspondente sistema educacional”.

Estas influências de modelos educacionais ao longo da história também perpassam pelo período medieval, onde sob a influência massiva da igreja católica, em que a educação era vinculada a monastérios (MATOS, 2008).

Porém, como se pode visualizar, a escola, desde o seu surgimento, foi formulada para a minoria, antes apenas aristocrática e agora para a elite religiosa. Além disto, os conteúdos também continuaram selecionados para aquilo que era considerado como útil no desenvolvimento intelectual desta minoria, sem envolver qualquer relação com a prática ou os saberes adquiridos a partir do cotidiano.

Já nos séculos 14 a 16, com o advento do Renascimento, as escolas passaram a se libertar do controle da igreja, iniciando assim os primeiros passos de uma educação livre das diretrizes do catolicismo (MATOS, 2008).

Assim, com o florescer do humanismo, as tendências antropocêntricas e iluministas começaram a descentralizar a imagem de Deus e da Igreja como única fonte de conhecimento e saber, paralelamente ao movimento da Reforma Protestante, que incentivava a leitura da bíblia, trazendo à tona a necessidade do aprendizado da leitura e da escrita para a população em geral (SILVA, 2010).

Assim, conforme Silva (2010, p. 445), “a abertura de horizontes do Humanismo contribuiu para que se começasse a pensar na ideia de uma escola para todos. A sua concretização ainda demoraria alguns séculos, mas a semente estava lançada”.

Este momento histórico também traz a significativa mudança nos regimes de trabalho, do feudalismo para o capitalismo, com o surgimento de uma nova classe social: a burguesia, que iria florescer a semente citada anteriormente.

Considerada anteriormente como classe inferior de comerciantes não integrantes do seletivo grupo da nobreza aristocrática, a burguesia foi tomando poder ao longo do tempo e das revoluções, ao ponto de tornar-se a nova classe dominante das novas sociedades industriais e capitalistas.

Como já citado anteriormente, a escola sempre serviu como um instrumento para se alcançar um modelo de sociedade segundo objetivos de classes dominantes. Assim, a burguesia, com todos os seus ideais de liberdade e direitos, usou de seu poder recém-adquirido para promover uma educação que “[...] fosse voltada para todos os homens, passando a ser um direito desses, deixando de ser apenas privilégio de classe. Assim, a educação moderna, historicamente deixou de ser privilégio para se tornar um direito” (SOUZA, FERREIRA, BARROS, 2009, p. 490).

Conforme Souza, Ferreira e Barros (2009), o advento das revoluções e a supremacia da burguesia enquanto classe social dominante do sistema capitalista, a educação passou a ser instituída enquanto obrigação. Educação agora era dever de todos, cujos objetivos implícitos eram “educar” o homem proletário ao novo tipo de sociedade capitalista que se estava procurando formar, cuja lógica agora era do poder e da propriedade privada.

João Amós Comênio (1592-1670) foi um dos primeiros a pensar a educação como algo sistemático. Seus estudos obtiveram tamanho impacto que ficou conhecido como o “pai da pedagogia moderna”. Seu livro mais conhecido, a Didática Magna (1636) traz uma apresentação dos fundamentos filosóficos e teológicos da educação e da didática, abrangendo também os princípios gerais e fundamentais da arte de ensinar, além de detalhar princípios metodológicos específicos de cada ciência, apresentando inclusive planos de ensino.

A partir de Comênio, com a constituição das escolas sob a perspectiva da burguesia moderna, dotadas de uma hierarquização não muito diferente do que encontramos em algumas escolas ainda hoje, o mundo ocidental conviveu por alguns séculos com aquilo que por convenção, instituiu-se enquanto denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional”.

A expressão “concepção tradicional” refere-se às correntes pedagógicas que se formularam desde a Antigüidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização (SAVIANI, 2006).

Apesar de condenada por todos os modelos de ensino e aprendizagem que a sucederam, a pedagogia tradicional serviu para o modelo de sociedade a qual se pretendia constituir, em épocas de colonização e sectarização de classes. Assim, ao formar alunos passivos, produz cidadãos obedientes em uma sociedade marcada pelo individualismo e não pela solidariedade, gerando sérias consequências sociais, visualizadas até a atualidade.

A escola, enquanto instrumento para a formação de um modelo de sociedade serviu de ferramenta extremamente útil no exercício da estratificação social, limitando e controlando o acesso àqueles considerados à margem das condições sociais ideais.

Portanto, podemos inferir que desde o seu surgimento e em algumas regiões ainda hoje, a escola sempre foi caracterizada por ser uma estrutura social cujo acesso era exclusivo para uma minoria, considerada a elite daquela sociedade, a qual realmente importava obter acesso aos conhecimentos e saberes necessários, selecionados para esta minoria. Conhecimentos estes que foram transformados em saberes escolares, cada vez mais distantes e descontextualizados das outras realidades sociais, criando uma barreira entre a educação informal já existente, com a sua diversidade de saberes, e a educação formal e escolar, considerada mantenedora do saber realmente válido, o dominante, característico das classes consideradas superiores.

Quando a escola deixou de ser paga e se tornou pública, gratuita e única, em função da ascensão burguesa e da necessidade capitalista de mão de obra especializada, pela primeira vez as camadas populares obtiveram acesso à educação formal. Porém, na medida em que esta educação passou a ser de controle do estado, foi criada toda uma organização deste sistema educacional, tanto em termos de trabalho docente, como de funcionamento e administração, bem como do próprio currículo, selecionando aquilo que pode e o que não pode ter acesso à escola (NADAL, 2009).

No Brasil, a escolarização chegou juntamente com a colonização, e suas intencionalidades levaram em consideração o projeto educacional jesuíta de formação de um modelo de homem segundo os princípios escolásticos, bem como o projeto português para o Brasil, de domesticação e apropriação de riquezas. Sendo assim, o modelo de educação que foi construído teve um papel essencial na formação da estrutura produtiva, administrativa e social da nova sociedade brasileira que estava se formando (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Ao longo da recente história de nosso país, apesar de não sermos mais colônia, vários educadores têm importado múltiplas pedagogias e teorias voltadas para a educação, fazendo com que se utilizem métodos inadequados para a realidade local, generalizando-se as atuações e propagando sistemas de valorização de uma cultura global (BARCELOS, 2004).

Portanto, apesar das grandíssimas contribuições de educadores brilhantes, a exemplo de Paulo Freire, conforme Barcelos (2004), a generalização e simplificação ainda persistem nas escolas brasileiras, que fragmentam conteúdos e minimizam a complexidade da realidade enfrentada por alunos e professores. O que vai de encontro ao que se espera de uma escola de tempos pós-modernos, que com suas inúmeras facetas e representações de mundo, exige uma ampliação de saberes e territórios educacionais, fugindo da mera transmissão de saberes estanques.

Vivemos, hoje, em uma sociedade de tempos pós-modernos, em um período de múltiplas reflexões e possibilidades. Porém, ainda temos como herança um sistema educacional voltado para a reprodução de modelos de comportamento ao interesse das grandes elites e/ou do estado, indo desde a opressão religiosa até a manutenção do capitalismo emergente.

Nestes tempos de globalização que vivemos atualmente, a escola enquanto instituição de ensino formal está inserida em um ambiente de novas realidades, onde o mundo exterior adentrou pelos muros escolares, tornando as salas de aula expostas às interferências do mundo externo; bem como, a própria escola tem se exteriorizado, perdendo o seu papel de detentora única do saber, agora competindo com a velocidade das conexões web (CHASSOT, 2003, p. 90): “Assim, parece que se pode afirmar que a globalização determinou, em tempos que nos são muito próximos, uma inversão no fluxo do conhecimento. Se antes o sentido era da escola para a comunidade, hoje é o mundo exterior que invade a escola”.

No âmbito das Ciências, passamos de um panorama onde a transmissão de conteúdos era o que importava, em uma relação sujeito (professor)/objeto(aluno) relativa a

uma educação bancária, como conceituava Freire (2003), para um ensino onde é essencial a inclusão de aspectos sociais e pessoais do aluno (CHASSOT, 2003).

Nesta complexa teia de intenções, conhecimentos, saberes e práticas, resta-nos buscar maiores aprofundamentos quanto aos saberes que são legitimados pela escola, bem como aos mecanismos de escolha destes saberes e a sua contextualização.

Quanto aos veículos oficiais de determinação do currículo, iremos apresentar uma crítica baseada em Silva (2002) e Lopes, Gomes e Lima (2003). Conforme Silva (2002), para o ensino fundamental, os saberes populares estão enquadrados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nas temáticas relacionadas à pluralidade cultural, que é recomendada para ser efetivada de forma transversal, ou seja, interdisciplinar. Porém, os PCNs contemplam esta pluralidade no âmbito de disciplinas como história e geografia, não adentrando nas ciências naturais.

Já conforme Lopes, Gomes e Lima (2003), nos PCNs relativos ao ensino médio, a contextualização de temáticas relacionadas às vivências dos educandos enfoca as competências necessárias ao mundo produtivo, em detrimento dos saberes populares.

A contextualização passa a ter, principalmente, a função de permitir a integração e favorecer a formação das habilidades e competências necessárias ao mundo do trabalho em mudança. Dessa forma, a concepção de contexto nos documentos oficiais é mais restrita do que a interpretação conferida pelo discurso pedagógico da academia relativo ao tema. Enquanto as idéias de cotidiano, de comunidade, de experiências dos alunos e de valorização dos saberes populares, de formas distintas, visam à relação dos alunos com o mundo que os cerca, a concepção de contexto nos PCNs (LOPES, GOMES, LIMA, 2003, p. 52).

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996, em seu artigo 26, cuja redação foi dada pela Lei nº 12.796, de 2013, afirma que os currículos de todos os níveis de ensino devem ter uma base nacional comum, que deve ser complementada de acordo com as exigências das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Porém, apesar deste avanço recente nas legislações educacionais, os documentos disciplinares ainda mantêm a contextualização dos saberes populares e da cultura local de forma fragmentada, associada a própria fragmentação visível das disciplinas, dificultando uma interpretação integrada do conhecimento (LOPES, GOMES, LIMA, 2003).

4.2 DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE E BACHELARD: SOBRE SABERES, CONTEXTUALIZAÇÕES, TRANSPOSIÇÕES E RUPTURAS

Se observarmos o sentido etimológico da palavra educação, sua origem vem do latim e significa: conduzir, puxar para fora. Neste sentido, educação seria um processo pelo qual determinadas capacidades se desenvolvem e se aperfeiçoam no ser. Porém, nos processos educativos que vivenciamos e compartilhamos verificamos uma extrapolação do sujeito para fora dos contextos sociais, culturais a qual ele está inserido, negando os fundamentos ontológicos e culturais essenciais do local onde a escola está inserida (REIS, 2009).

Podemos considerar esta extrapolação referente ao termo e-ducere, que diz respeito à exteriorização do saber, dos sonhos, das expectativas, da linguagem do aluno (FREIRE, 1986). De acordo com o autor citado, apesar de ter consciência de que nós, enquanto professores, obrigatoriamente temos que saber alguma coisa, possivelmente “mais do que os alunos” (FREIRE, 1986, p. 119) em determinados assuntos, nunca devemos esquecer que os alunos já possuem muitos saberes anteriores à escolarização e estão em constante aprendizado de sua realidade. Assim, para Freire (1986, p. 119), “preciso reaprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem junto comigo e entre eles”, afinal, cada ser internaliza os saberes mediante a sua compreensão de realidade.

Observamos então, que o processo de constituição do conhecimento escolar é uma dinâmica complexa que, de acordo com Lopes (1999), ocorre através de um embate de saberes sociais, notadamente, o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, onde em determinadas situações estes saberes são negados, legitimados, construídos ou até mesmo servindo de obstáculos para os alunos.

Estas zonas de conflitos constantes existem por dois principais motivos, na concepção de Lopes (1999): Primeiro, porque o conhecimento científico é aquele o qual a escola tradicionalmente se propõe a transmitir e/ou construir, porém simultaneamente, a escola consiste no alicerce de transmissão e/ou construção dos conhecimentos cotidianos inerentes a uma sociedade: seus valores e princípios. Segundo, diretamente relacionado ao anterior, por que há uma nítida ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano que, comumente, é dissimulada pelo conhecimento escolar. Sendo assim, é fundamental compreendermos melhor as relações, por vezes contraditórias, entre estes saberes que são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, lembrando que quando falamos em conhecimentos cotidianos estamos nos referindo aos saberes populares e também ao senso comum.

Para compreender as relações entre os saberes que se relacionam dentro da escola, é necessário conhecer as relações da sociedade com o conhecimento, quais as suas significâncias e importâncias. Apple (1982, p. 16) afirma que as escolas “não apenas preparam as pessoas; elas também preparam o conhecimento”. Assim, este ato de “preparar o conhecimento” é o que faz com que o saber, oriundo da ciência ou da cotidianidade, adquira características próprias, tornando assim os saberes escolares diferentes de todos os outros tipos de conhecimento. O maior desafio para os pesquisadores na área da educação é justamente entender a dinâmica destas características atribuídas pela escola (SCHMIDT, GARCIA, 2000), bem como os processos pelos quais determinados saberes são legitimados em detrimento de outros.

Na concepção de Gondim (2007), a escola, em nossa sociedade, possui o papel de socializadora e produtora de saberes, sendo que este papel se concretiza no processo de ensino e aprendizagem, no qual, além de alunos e professores também estão envolvidos os conhecimentos. Apesar disto, sabemos que as escolas, em sua maioria, apenas transmitem e valorizam o saber formal, aquele considerado oriundo da academia e, portanto, científico. Porém, este saber não é produzido na escola, mas sim em esferas de fomento à pesquisa científica; sendo assim, é necessário um processo de transformação, destes saberes, para que se tornem saberes escolares.

Estas transformações perpassam por várias esferas sociais de controle e de modificações destes saberes, tais como as intencionalidades do Estado, as concepções filosóficas e epistemológicas dos autores dos livros didáticos, os objetivos conteudísticos e sociais da escola e da sua gestão, as vivências dos professores e das relações que se estabelecem na escola, tendo em vista a complexidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, o saber escolar, quando chega ao aluno, agora diluído em uma gama de conteúdos e disciplinas, sofreu várias influências e transformações, sendo que carrega consigo toda uma visão de mundo, de sujeito, bem como concepções e epistemologias que nem sempre correspondem com aquilo que o professor espera alcançar com seus objetivos formativos.

Tendo em vista as discussões já levantadas no capítulo anterior, relacionadas à diferenciação entre o saber popular e o senso comum, teceremos alguns comentários sobre a epistemologia de Bachelard quanto ao senso comum e ao enaltecimento do saber científico, porém no âmbito da escola, na constituição destes enquanto saberes escolares. No âmbito da academia há vários autores que discorrem sobre a epistemologia bachelardiana e sua

importância para o ensino em geral, principalmente na área das ciências, tais como Lopes (1993, 1999), Mortimer (2000), Oliveira (2000), Paiva (2005), dentre outros.

Gaston Bachelard (1884-1962) viveu em um período de grandes modificações de conceitos e paradigmas na ciência, bem como de grandes mudanças na racionalidade humana; e ele soube bem como interpretá-las, expondo todo seu caráter de rompimento com o conhecimento passado (LOPES, 1993). Bachelard é reconhecido por ser um grande filósofo e também como poeta, sendo que, apesar de não ter escrito nenhum livro especificamente para a educação, em toda sua obra é possível observar referências para o ensino, principalmente na área das ciências, talvez em virtude de sua formação enquanto professor, considerando-se “mais professor que filósofo” (BACHELARD, 1977, p. 19).

Para Bachelard (1977), uma ontologia da ideia ensinada deve revestir o racionalismo docente, através da aplicação de um espírito a outro, o que conforme Lopes (1993) e Lôbo (2008) relaciona-se diretamente com o processo de ensino- aprendizagem, afinal, “não existe ensinar sem aprender” (FREIRE, 2001, p. 259) :

[...] ensinar e aprender vão se dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, por que reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, por que, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender p ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Logo, novamente verificamos a importância de uma relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem, conforme Paulo Freire tanto enfatiza em seus livros “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2003, p. 46).

Assim, esta relação que existe entre os mais diversos saberes no ambiente escolar deve partir do pressuposto básico do diálogo freiriano, fugindo do engessamento dos textos prontos, da verdade soberana, da visão do conhecimento enquanto um produto acabado, disponível apenas para transmissão, pois “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2004, p. 51).

Esta racionalidade docente elencada por Bachelard exige uma ação docente sempre vigilante na superação de obstáculos que venham a desnaturar o diálogo, bem como o realismo ingênuo das idéias pré-concebidas, próprias do senso comum, que podem impedir a

apreensão dos conceitos científicos (LÔBO, 2008) e passam a falsa imagem de valorização do saber popular.

Nestas alocações de Freire e Bachelard, podemos observar nitidamente a referência aos obstáculos epistemológicos citados por Bachelard ao longo de seu livro *A formação do espírito científico* e também ao longo de suas outras obras. Segundo Lopes (1993), para Bachelard é preciso haver uma mudança de cultura e de racionalidade para se aprender, sendo esta mudança consequência inerente ao aprendizado científico. Sendo assim, na busca por esta nova cultura voltada ao saber científico, é natural que os hábitos intelectuais já incrustados no conhecimento remanescente bloqueiem este processo de construção, sendo considerados, portanto, obstáculos epistemológicos.

Vamos elencar alguns destes obstáculos epistemológicos citados por Bachelard, na busca por compreender como os saberes são transformados em saberes escolares.

O primeiro obstáculo citado por Bachelard (1996, p. 25) é “a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico”. Para Costa (2012), as experiências primeiras são aquelas que nascem dos fatos vistos, a partir do fenômeno, no mundo empírico e, portanto, encontram-se revestidas de sentimentos, impulsos, paixões, desejos inconscientes, fantasias... Assim, abalando os sentidos, a primeira impressão dos fatos se reveste da aparência da verdade, sem a devida interpretação ou com uma interpretação superficial, induzida pela emoção do momento. Logo, nessa racionalização imediata, “[...] os fatos são muito precocemente implicados em razões. Do fato à idéia, o percurso é muito curto. A impressão é que basta considerar o fato” (BACHELARD, 1996, p. 55).

O segundo obstáculo levantado por Bachelard (1996) é com relação ao senso comum, por que é superficial, imediatista, generalista e relativo à experiência primeira. Portanto, à ciência, cabe desconstruir, romper com as aparências de um saber pseudo-concreto: “No fundo, o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996, p. 17). Sendo assim, podemos dizer que este processo de ruptura é contínuo, visto dar-se sempre em função de um conhecimento anterior.

No âmbito da escola, na superação do senso comum, advindo das primeiras observações do sujeito realizadas de maneira acrítica, deve-se buscar a crítica, que é, “necessariamente, elemento integrante do espírito científico” (BACHELARD, 1996, p. 25), mediante novo contato com as condições que deram origem àquele saber, buscando assim instigar a busca de novas informações, questionamentos, em busca de um conhecimento

crítico sobre o mundo (DOMINGUINI, SILVA, 2010). Assim, na busca pela compreensão de um fenômeno, devemos ir além das aparências, buscando de fato a essência.

Portanto, a relação entre o senso comum e o conhecimento científico no âmbito dos processos educativos é uma relação de rupturas, onde, as generalizações empreendidas pelo senso comum são um obstáculo a ser superado: “Nada é mais anticientífico do que afirmar sem prova, ou sob a capa de observações gerais e imprecisas, causalidades entre ordens de fenômenos diferentes” (BACHELARD, 1996, p. 271).

Portanto, o senso comum não deve ser considerado como um saber escolar, mas sim utilizado pelos professores na busca por uma compreensão sobre as ontologias dos alunos, para a seguir, buscar no diálogo a compreensão crítica da contradição intrínseca à presença de um novo saber, que como vimos, se dá contra um saber já estabelecido.

Para Paulo Freire, a escola também deve promover a superação de uma consciência ingênua, embasada no senso comum, em um processo de conscientização, para uma consciência crítica: “Na aproximação *espontânea* que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua” (FREIRE, 1980, p. 26). Assim, este processo de conscientização alude ao distanciamento de uma leitura de mundo ingênua, implicando em uma atitude crítica.

Paulo Freire difere da epistemologia de Bachelard com relação ao enfrentamento desta dicotomia senso comum/conhecimento científico: enquanto Bachelard propõe uma ruptura entre o pensamento ingênuo e o pensamento crítico, Freire propõe uma superação:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber de senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodologicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não muda de essência. (FREIRE, 2004, p. 31).

Esta superação de uma curiosidade ingênua em uma curiosidade crítica ocorre, para Freire, mediante o diálogo, respeitando a ingenuidade do aluno: “O que não é possível – repito-me agora – é o desrespeito ao saber de senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele” (FREIRE, 2005, p. 84).

O próximo obstáculo levantado por Bachelard é o obstáculo verbal, onde o filósofo critica o uso abusivo das imagens na apreensão do conhecimento científico.

Aqui, vamos tomar a simples palavra esponja e veremos que ela permite expressar os fenômenos mais variados. Os fenômenos são expressados: já parece que foram explicados. São reconhecidos: já parece que foram conhecidos. Nos fenômenos

designados pela palavra esponja, o espírito não está sendo iludido por uma potência substancial. A função da esponja é de uma evidência clara e distinta, a tal ponto que não se sente a necessidade de explicá-la. (BACHELARD, 1996, p. 91).

Tratando-se da utilização excessiva de imagens metafóricas no ensino das ciências, tal fato é condenado por Bachelard, pois “uma ciência que aceita imagens, é mais que qualquer outra, vítima das metáforas”, por isso “o espírito científico deve lutar sempre contra as imagens, contra as analogias, contra as metáforas” (BACHELARD, 1996, p.48). Assim, a utilização de imagens na busca por representar características de um determinado conhecimento científico definitivamente abstrato deve ser utilizada com cautela, pois, ao invés de servir de alicerce, constitui-se um entrave.

Não estamos fazendo aqui uma crítica à dimensão imagética como um todo, que é alvo de estudos de um Bachelard noturno e poético, mas do uso de imagens metafóricas em analogias a conceitos científicos abstratos.

Sobre o conhecimento unitário e pragmático, Bachelard (1996, p. 117) critica a visão utilitária de que “o verdadeiro deve ser acompanhado do útil. O verdadeiro sem função é um verdadeiro mutilado. E, quando se descobre a utilidade, encontra-se a função real do verdadeiro”. Adentrando por esta crença, podemos cair no reducionismo de estabelecer uma continuidade entre o senso comum e o conhecimento científico. Assim, não é questionado aos alunos os seus saberes com o intuito de romper com suas ingenuidades, mas apenas reduzimos a ciência a algo tão simples quanto as ações mais banais do dia a dia, limitando as suas potencialidades. Portanto, não se deve impor à ciência um pragmatismo limitador, nem, no extremo oposto, transforma-la em algo ascético, inatingível. Assim, a relação entre o saber científico e o senso comum devem ser de fato problematizadoras para não caírem na perspectiva reducionista. (LOPES, 1999).

Bachelard critica também uma postura substancialista com relação ao conhecimento científico, que consiste em abarrotar um objeto de sentidos, condensando neste mesmo objeto todos os conhecimentos que ele desempenha (COSTA, 2012): “Um dos sintomas mais claros da sedução substancialista é o acúmulo de adjetivos para um mesmo substantivo” (BACHELARD, 1996, p. 140). Assim, no âmbito da escola, usa-se metáforas para expor os objetos. Portanto, utilizam-se imagens e analogias para delinear o real, sem preocupar-se com a abstração, até mesmo com o uso de recursos tecnológicos para criar animações sobre fenômenos inanimados, apresentando assim graves equívocos conceituais, que, além de não admitirem uma abstração do conhecimento científico, acabam impetrando nos alunos uma crença como algo verdadeiro (DOMINGUINI, SILVA, 2010).

Para finalizar a crítica bachelardiana quanto aos obstáculos epistemológicos, iremos adentrar no campo do conhecimento quantitativo. Bachelard (1996) faz uma crítica ao uso excessivo de dados quantitativos no ambiente escolar, sem a devida contextualização filosófica e histórica do conhecimento em questão, onde o que importa para o professor é a precisão dos números, das fórmulas, dos conceitos. Ele inclusive cita um exemplo:

Os problemas de física propostos nos exames de conclusão do curso secundário representam uma mina inesgotável de exemplos dessa precisão mal fundada. As aplicações numéricas são feitas sem preocupação com o problema do erro. Basta uma divisão em que "sobra resto", contas que "não dão certo", para que o aluno se assuste. Ele repete mil vezes a divisão para conseguir um resultado exato. [...] É preciso refletir para medir, em vez de medir para refletir (BACHELARD, 1996, p. 256).

Para Paulo Freire (2004, p. 17), não é a partir do dado quantitativo que a prática docente se conforma, apesar de reconhecer que, sem ele, ela não se funda. Assim, a prática docente para ser crítica envolve “o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, o saber produzido mediante uma prática docente que não reflete sobre o dado, o conceito, é um saber ingênuo, feito da experiência imediata.

Observamos através deste diálogo entre a epistemologia bachelardiana e as concepções dialógicas freirianas que são vários os obstáculos ao saber/fazer escolar. Podemos visualizar a crítica de Bachelard ao modelo de ciência superficial, imediatista e acrítica que adentra os espaços escolares, fazendo com que o saber popular fique nas imediações do senso comum e o saber científico seja enaltecido mediante uma perspectiva pragmática, idealista e empirista.

Sendo assim, esta dinâmica de saberes relaciona-se diretamente com a dimensão do currículo escolar, considerado por Forquin (1992) como a seleção cultural escolar, sendo que a conservação e a transmissão da herança cultural são consideradas por ele como a função essencial da educação em todas as sociedades. Porém, como o próprio autor reitera, há sempre uma grande perda e reintegração de saberes, sempre em uma dinâmica de constantes transformações. Assim, esta seleção de saberes se dá também em relação ao presente, de acordo com as necessidades atuais da sociedade com relação ao modelo de sujeito que se deseja formar. Neste sentido, o currículo se consolida enquanto espaço de concretização do processo educativo, por meio do qual as ações pedagógicas se efetivam nas escolas, tendo em vista as metas e objetivos definidos para o trabalho pedagógico (MOREIRA, 2009).

Na hierarquização social de saberes presente em nosso sistema educacional, conforme Lopes (1999) alguns saberes são mais valorizados que outros, principalmente

aqueles que derivam das ciências exatas, em uma concepção ainda positivista de conhecimento. Concepção esta que, segundo a própria autora, já é amplamente questionada em vista do atual desenvolvimento científico e que, portanto, prejudica a própria compreensão da realidade e dos conceitos científicos da atualidade.

Assim, a escola muitas vezes legitima aquilo que é considerado como conhecimento dominante e hegemônico, sendo que nem sempre este conhecimento está alicerçado em um saber científico, mas sim no senso comum de uma racionalidade pseudocientífica (LOPES, 1999). Sendo assim, é necessário a compreensão e o domínio do real saber científico para que se faça a desconstrução deste saber dominante que busca a hegemonia, em detrimento aos saberes populares.

No âmbito da escola, acreditamos assim como Lopes (1999) que o termo transposição didática não é o mais representativo para esta reconstrução de saberes que queremos que ocorra nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, adotamos também o termo utilizado por Lopes (1999), de mediação didática, para evitar a ideia de reprodução, de transporte de um saber de um lugar para o outro, sem as devidas alterações. Mas o sentido de mediação atribuído a este processo não é o de simples intermédio entre duas instâncias, mas: “[...] no sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas. Um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1999, p. 201). Assim, evocando ao grande mestre Paulo Freire, o sentido de mediação didática que queremos inferir significa saber que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2004, p. 21).

Nesse processo de criação de possibilidades, assim como Venquiaruto et al. (2011) não nos parece lógico que o professor apresente o conhecimento científico de forma descontextualizada, mas sim que busque a produção dialógica do conhecimento vinculado à cultura local ao qual o aluno está inserido.

A escola, em suas contradições de saberes e intencionalidades, pode atuar enquanto mantenedora da identidade cultural das comunidades a qual está inserida, provendo uma formação voltada para o saber científico, na constituição de uma criticidade quanto aos fenômenos da realidade do educando, mas também através da manutenção da valorização constante dos saberes populares deste grupo social. E isto deve ocorrer de forma participativa no decorrer das atividades escolares, não em um conteúdo estanque ou em projetos e dias específicos, fugindo assim da fragmentação cartesiana. O mestre Paulo Freire confere o trabalho dos saberes populares na forma de saberes escolares, em um diálogo constante com

os conhecimentos científicos como um dever para os professores: “[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2004, p. 15).

A mediação didática não deve, portanto, ser interpretada como um mal necessário ou como um defeito a ser suplantado. A didatização não é meramente um processo de vulgarização ou adaptação de um conhecimento produzido em outras instâncias (universidades e centros de pesquisa). Cabe à escola o papel de tornar acessível um conhecimento para que possa ser transmitido. Contudo, isso não lhe confere a característica de instância meramente reprodutora de conhecimentos. O trabalho de didatização acaba por implicar, necessariamente, uma atividade de produção original. Por conseguinte, devemos recusar a imagem passiva da escola como receptáculo de subprodutos culturais da sociedade. Ao contrário, devemos resgatar e salientar o papel da escola como socializadora / produtora de conhecimentos. (LOPES, 1999, p. 218).

Sendo assim, se praticada a correta mediação didática proposta por Lopes, conforme a concepção dialógica freiriana e mantendo a atenção aos obstáculos epistemológicos descritos por Bachelard, podemos inferir que o saber produzido em cada escola será único, pois é produto de uma realidade específica mediante o olhar de sujeitos únicos no mundo. Portanto, o saber escolar não pode ser considerado estanque, na dimensão de um livro ou um parâmetro nacional a ser seguido à risca. Ele é vivo, ativo e dinâmico, graças a grande variedade de culturas populares que existem em nossa sociedade.

Apesar de em milhares de escolas, ao longo do Brasil e do mundo, ensinarem saberes científicos muito próximos, cada educador e cada aluno dialoga a sua leitura de mundo com estes saberes. Sendo assim, o professor deve evitar a imposição de sua visão de mundo, ou daquela unicamente científica, sem a devida contextualização, ou seja, sem imposição, mas também sem uma pseudoneutralidade, salientando que “há outras “leituras de mundo”, diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela” (FREIRE, 2005, p. 114).

Aceitar a pluralidade cultural é, antes de tudo, aceitar o diferente, o dissonante, o divergente. Por sua vez, a cultura escolar deve procurar ter um papel no sentido de promover essa aceitação, com a certeza de que não será uma convivência pacífica, livre de disputas. Nem o consenso será sempre possível. Mas admitir a disputa e o confronto é iniciar o diálogo e a possibilidade do questionamento mútuo das múltiplas culturas.

Portanto, a maior ou menor legitimidade de um saber não deve ser compreendida em função dos critérios de demarcação entre ciência e não-ciência. Diferentes saberes têm diferentes contextos de atuação e não se devem submeter à lógica científica para obtenção do aval de conhecimento. As ciências também possuem seu contexto próprio e reconhecer sua superioridade para tratar de questões inerentes a esse

contexto, não significa lhes conferir o poder de decidir sobre todos os aspectos da vida humana. (LOPES, 1999, p. 224).

Assim, ao contrário do que preconiza o senso comum, o saber popular não é um tesouro, pronto e acabado, pronto para ser apenas transmitido enquanto produto de nossos antepassados (CUNHA, 2007). Deve sim estar presente nos ambientes escolares devido a sua pluralidade, seu potencial político e capacidade de mudanças, por sua resistência e resiliência aos processos de globalização cultural, sendo cultivado enquanto um saber/poder comunitário de enfrentamento à hegemonia da massificação de culturas e saberes.

4.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA TESSITURA DE SABERES E DIÁLOGOS

Valdo Barcelos (2010, p. 33) ao ler um texto escrito pelo poeta Jorge Luis Borges foi “alertado para uma obviedade: todos os livros depositados nas nossas bibliotecas foram escritos com o mesmo número de letras. O que muda? Apenas a sua disposição. A forma como elas são agrupadas”.

A partir deste insight, Barcelos (2010) inicia uma reflexão sobre o uso das expressões ‘metodologia’ ou ‘metodologias’ na Educação Ambiental (EA). O autor nos faz recordar a forma como as letras eram (?) apresentadas às crianças no exercício de dominar a linguagem escrita através da alfabetização: isoladas e absolutamente antiecológicas, se atentarmos para a relação de interdependência entre as letras na constituição das palavras.

Este exemplo, levantado pelo autor, é apenas um dentre muitos outros que nos remetem a fragmentação do conhecimento, cuja prioridade é dada aos conceitos e classificações estanques, promovendo a compartimentalização do saber (BARCELOS, 2010), herança oriunda da “lógica aristotélica” (SATO, 2001, p. 6).

Esta lógica, de acordo com Sato (2001), enfatizou as especializações enquanto forma de compreensão do mundo, fragmentando o conhecimento e legitimando uma lógica positivista de que as ciências naturais deteriam o poder de explicar o universo e suas leis. No entanto, a autora nos alerta de que não pretende promover uma crítica intensa ao positivismo e as ciências naturais, visto que certas necessidades de ordem técnica de fato encontram eco nestas ciências. Pelo contrário, alerta que a intenção é dialogar entre as ciências e os saberes, considerando que o mundo “também apresenta interesses distintos da condição social, através da pertinência de uma cultura” (SATO, 2001, p. 24), salientando que:

Embora haja reconhecimento de que, atualmente, as ciências buscam um diálogo entre suas fronteiras do conhecimento, há uma certa resistência fetichista contra a contaminação de uma área à outra e os limites das fronteiras do conhecimento ainda permanecem fortes, prejudicando o diálogo necessário para os estudos ambientais. E as experiências de cada uma das partes perdem em significação quando não existe o livre entrelaçamento das várias manifestações da vida. (SATO, 2001, p. 24)

Neste sentido, destacamos o caráter antiecológico destas “visões dogmáticas e cristalizadas de uma alternativa metodológica única e/ou verdadeira” na EA (BARCELOS, 2010, p. 35). Basta relembrar alguns conceitos básicos da ecologia, tais como aqueles relacionados à biodiversidade, considerada por Wilson (2002) como a diversidade de ecossistemas, espécies e genes. Sabemos que a biodiversidade é essencial para o equilíbrio de um determinado ambiente, promovendo o equilíbrio em meio à variedade de organismos, nichos, habitats e genomas. Assim, onde poderia imperar o caos, reina a interação entre os mais diversos componentes de um determinado local, seja a nível macro, como a Mata Atlântica ou a nível micro, como um lago e é na diferença de formas e funções que se alcança a melhor resposta às intempéries, possibilitando melhores condições de sobrevivência, de adaptação, resistência e resiliência.

Assim, em um mundo marcado por diversidades nas mais variadas esferas, é urgente e necessário o estabelecimento de relações de diálogos entre as mais diversas culturas, saberes e paradigmas que se entrelaçam nas mais diversas realidades.

No âmbito da EA, esta necessidade torna-se imperativa, visto a sua “trajetória e especificidade como campo de conhecimento interdisciplinar” (LOUREIRO, 2007, p. 13) de uma área que trabalha com questões ambientais, sociais, políticas e das mais variadas esferas e que transita em diversas vertentes da ciência.

O uso de metodologias reducionistas e dogmáticas na Educação Ambiental têm se mostrado ineficientes na discussão e resolução das mais diversas questões ambientais da atualidade (BARCELOS, 2010), cada vez mais complexas e diferenciadas. Sendo assim, devemos nos voltar para a necessidade de se repensar alguns de nossos modelos de pensar e agir (BARCELOS, 2010), abandonando os hábitos antigos, que comprovadamente não surtiram grandes efeitos, e adentrar em um mar de novas possibilidades, visto a grande diversidade de culturas, saberes e também a velocidade das transformações nas mais variadas esferas as quais perpassam os tempos pós-modernos (BARCELOS, 2005). Devemos então, ter em vista que a EA, por sua natureza heterodoxa (SATO, SANTOS, ZAKRZEWSKI, 2004), apresenta-se como um campo de saber favorável a inovações (LOUREIRO, 2007), acolhendo

assim, ilimitadas possibilidades de versatilidade e diálogos (SATO, SANTOS, ZAKRZEWSKI, 2004).

Neste estudo, partiremos desta premissa, a partir de alguns autores, de uma educação ambiental antropofágica, crítica, dialógica e poética tendo como base discussões levantadas pelos autores: Sato (2000, 2001, 2004), Sato e Santos (2003), Sato e Senra (2009), Sato, Santos e Zakrzewski (2004), Silva (2012), Barcelos (2010), Loureiro (2007), Carvalho (2004), dentre muitos outros.

O objetivo de relacionar a EA com a Antropofagia Cultural é de estar “tentando, justamente, abrir espaços pedagógicos de criação, de pesquisa e de alternativas didáticas e metodológicas” (BARCELOS, 2004, p. 33). Daí deriva uma perspectiva pós-moderna e antropofágica para a EA, onde busca-se inventar, misturar, recriar, imaginar e experimentar, e esta se mostra como a maneira mais adequada para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, muitos destes causados justamente pelo elitismo latino americano de acreditar ser possível copiar um modelo de outra realidade e adotá-lo como solução:

Este desafio de inovação e de estar consciente ao que está surgindo, geralmente ao nosso lado, serve como uma luva para a educação brasileira e para nossas práticas didáticas e pedagógicas escolares. Enquanto não encontrarem suas condições de originalidade não terão também, noção de sua origem e, consequentemente, autenticidade. (BARCELOS, 2013, p. 51).

O legado da Antropofagia Cultural para a EA dá-se quando o educador se volta para todo o tipo de diversidade, rompendo com os modelos já postos de desrespeito às culturas nativas e minoritárias e às opiniões dos diferentes. Este rompimento com antigos paradigmas pode ser alcançado mediante a (re)significação da EA enquanto crítica, pois para Guimarães (2004), ela deve ser capaz de se diferenciar enquanto uma ação educativa comprometida com a transformação de uma realidade em crise nas mais variadas esferas:

Isso porque acredito que vem se consolidando perante a sociedade uma perspectiva de educação ambiental que reflete uma compreensão e uma postura educacional e de mundo, subsidiada por um referencial paradigmático e compromissos ideológicos, que se manifestam hegemonicamente na constituição da sociedade atual (GUIMARÃES, 2004, p. 25).

A educação ambiental crítica insere-se em um contexto tipicamente brasileiro, relacionado diretamente com a educação popular de Paulo Freire e da pedagogia crítica. Assim, uma EA crítica deve ser política e ética, capaz de compreender as condições de opressão dos sujeitos enquanto ponto de partida para uma efetiva transformação socioambiental (GUIMARÃES, 2000).

Na compreensão das relações entre as sociedades e a natureza e na intervenção sobre os problemas e conflitos ambientais, a EA crítica tem o objetivo fundamental de “contribuir para uma mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um *sujeito ecológico*” (CARVALHO, 2004, p. 18).

Este sujeito ecológico proposto por Isabel Cristina de Moura Carvalho é aquele capaz de “identificar, problematizar e agir em relação às questões socioambientais, tendo como horizonte a ética preocupada com a justiça ambiental” (CARVALHO, 2005, p. 18). A EA crítica atua na formação do sujeito ecológico através da ressignificação do cuidado para com todos, seja humano ou não, através de valores éticos e políticos, visando a construção de novas racionalidades (CARVALHO, 2004).

Não há como falar desta EA plural brasileira sem lembrar-se de Paulo Freire, pois seu conceito de educação relaciona-se diretamente com a ação reflexiva e dialógica, mediatizada pelo mundo, encontrando uma compatibilidade impar com a EA (GUIMARÃES, 2004). Assim, a EA dialógica considera como indispensável o saber do outro, que emerge através do diálogo.

Nesta perspectiva, a EA dialógica está diretamente relacionada com a associação entre pesquisa e intervenção, estabelecendo reflexões na busca de elementos teórico-práticos, porém respeitando as particularidades de cada ser e de cada situação. Assim, esta EA exige respeito à diferença, aos saberes do outro em um querer bem aos educandos, considerando sempre a dimensão da sensibilidade e da alegria (FIGUEIREDO, 2003)

Atualmente, não há mais como conceber uma educação centrada na acumulação do conhecimento, mas sim aquela crítica, dialógica, e também poética, promotora de uma consciência planetária, voltada para a vida e a solidariedade. Assim, com a poesia é possível resgatar a sensibilidade intrínseca ao ser humano, em um mundo que se mostra cada vez mais irracional e desumano (PEREIRA, SATO, 2007).

CAPÍTULO 5 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste trabalho, compartilhamos a compreensão de Silva (2012) de que a ação de pesquisar parte do empenho em compreender o mundo, tendo em vista a possibilidade de apontar caminhos que possam transformá-lo; e a visão de Sato e Santos (2003, p. 255) de que em seu sentido mais amplo, a pesquisa pode ser compreendida como “uma indagação que conduz ao argumento cuidadosamente elaborado, e está em incessante inquietação na busca do conhecimento”. Neste sentido, o ato de pesquisar compreende a revelação, a tradição, a lógica, a intuição, a observação, a ética e a paixão e, tratando-se da educação ambiental, deve haver também, essencialmente, o compromisso do pacto social (SATO, SANTOS, 2003).

Neste estudo objetivamos instigar processos sensibilizadores que visem à valorização, no ambiente escolar, dos saberes populares relacionados à pesca artesanal, tendo em vista estimular a incorporação de tais saberes ao processo educativo.

No desenvolvimento deste estudo, desde suas etapas iniciais, repletas de indagações e inseguranças, foram traçadas opções e caminhos metodológicos, que foram desvelando-se ao longo do percurso. Entendemos por metodologia, conforme Tozzoni-Reis (2007, p. 10) “um caminho que dá à investigação científica o rigor necessário para garantir-lhe relevância científica, e ao mesmo tempo, pela natureza da pesquisa que a educação ambiental produz, garantir-lhe também relevância social”

Todas as metodologias escolhidas para a construção e o desenvolvimento da pesquisa buscaram, conforme Sato (2000), uma reflexão crítica histórica, valorativa e ética, ancorada nas práticas sociais. Fundamentamos, então, nossas metodologias na busca incessante de serem mais iluminativas, reflexivas e, primeiramente, críticas, através das táticas interativas, de estudos bibliográficos e que possibilite um elo teórico para a reflexão das nossas ações, para ousar um processo de “[trans] + [forma] + [ação]” de realidades (SATO, 2000, p. 45).

5.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Para a realização deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa enquanto método central de todos os encaminhamentos da pesquisa. A pesquisa em educação ambiental no mundo acadêmico, de acordo com Tozzoni-Reis (2007, p. 10), “exige uma produção teórico-metodológica que só é possível pela delimitação, do ponto de vista dos pesquisadores, das diferentes modalidades da pesquisa qualitativa”.

A abordagem qualitativa é considerada por André (2005) como o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, recebendo esta denominação de ‘qualitativa’ por que inicialmente se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa, defendendo uma visão abrangente dos fenômenos e, portanto, levando em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

É uma abordagem de pesquisa cujas raízes derivam da fenomenologia (ANDRÉ, 1995) e que tem no ambiente natural a sua fonte direta de dados, apresentados de forma descritiva, tendo em vista à compreensão minuciosa do objeto de estudo (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Ao longo da sua história, a pesquisa qualitativa avançou para além da dicotomia *qualitativo* versus *quantitativo*, contrapondo-se ao positivismo e seus modelos estatísticos (ANDRE, 1995), para a manutenção de um conceito amplo e complexo, com múltiplas significações e áreas de abrangência, constituído por numerosos métodos e estratégias (ESTEBAN, 2010).

Para Esteban (2010, p. 127), a pesquisa qualitativa está direcionada à “compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos”. Assim, a pesquisa qualitativa refere-se desde à procedimentos relacionados aos métodos que direcionam a pesquisa, até os fundamentos teórico-epistemológicos que sustentam e orientam a mesma (ESTEBAN, 2010).

Neste contexto de multiplicidades inerentes à pesquisa qualitativa, destacamos o seu caráter interpretativo, construtivista e naturalista (ESTEBAN, 2010), bem como sua ênfase ao processo, onde as significações e perspectivas dos sujeitos são focos de especial atenção e cuja interpretação segue um processo mais indutivo (BOGDAN, BIKLEN, 1994).

Porém, apesar de o caráter qualitativo ser a principal referencia teórico-metodológica deste estudo, utilizamos também aspectos da pesquisa quantitativa na busca por conhecer aspectos quantitativos até então desconhecidos, porém fundamentalmente importantes para a produção de conhecimento, relacionados ao grupo de sujeitos participantes da pesquisa, a exemplo do que propõe Tozzoni-Reis (2007).

5.2 DIÁLOGOS E MULTIPLICIDADES METODOLÓGICAS: PAULO FREIRE TECENDO A REDE DE MUITOS FIOS E LAÇOS

No desenvolvimento de metodologias que concebiam a educação ambiental plural e multifacetada que apresentamos nos capítulos anteriores, buscamos encontrar na pedagogia de Paulo Freire o entendimento de como se dão as relações de diálogo entre os saberes e os métodos, a exemplo de Sato e Senra (2009) e Figueiredo (2007); Guimarães (1995), Loureiro (2004); Ruscheinsky e Costa (2002), dentre outros.

Para o grande mestre Paulo Freire (1983, p. 47), o conceito de relações possui conotações “de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade”. Assim, o homem é um ser de relações e, portanto, “não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo.” (FREIRE, 1983, p. 47).

No âmbito da pesquisa, assim como no campo educacional, não há uma área de estudo específica que discuta e solucione a todos os problemas da humanidade, nem mesmo a Educação Ambiental. Sendo assim, “exatamente por não possuir um ‘profissional interdisciplinar’, todas as áreas podem e devem contribuir para a temática ambiental” (SATO, SANTOS, 2003, p. 279). E como contribuir? Por meio de uma base de relações dialógicas entre e intra os saberes, na superação de paradigmas já enraizados em nossa práxis.

O diálogo, para Paulo Freire (1983, p. 107) “é uma relação horizontal de A com B”, ou seja, não parte da verticalidade dos saberes, da sobreposição de conhecimentos, mas sim, de uma relação de simpatia entre os pólos, em busca de algo, nutrindo-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança.

Partindo desta conceituação, Freire (1983, p. 108) afirma: “Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”.

Em vários de seus livros, tais como: Pedagogia do oprimido (2003), Educação como prática de liberdade (1983), Pedagogia da autonomia (2004), Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (2005), além de outros, Paulo Freire sempre procurou ressaltar a importância do diálogo nas mais diversas esferas da sociedade, em especial no âmbito pedagógico. Em nosso estudo, utilizamo-nos desta perspectiva freiriana do diálogo enquanto “encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado” (FREIRE, 1983, p. 45). Assim, buscamos “admirar um mesmo mundo” (FREIRE, 1983, p.8) por meio de diferentes olhares, onde o

objetivo não é comparar ou equalizar distintas vertentes de saber, mas sim, a partir de uma posição democrática, promover o encontro destes saberes, “mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*” (FREIRE, 1983, p.45).

Buscando esta dimensão do diálogo freiriano, no âmbito epistemológico e metodológico deste estudo faremos uso do “hibridismo metodológico” proposto por Oliveira Jr (2005, p. 12), recorrendo a “um leque de metodologias”, conforme Silva (2012, p.50), na busca por uma compreensão efetiva do universo estudado. Este tipo de estudo envolvendo inter-relações entre áreas de estudo distintas vem sendo desenvolvido por autores como Sato (2001), Oliveira Junior (2005) e Silva (2012).

A opção metodológica deste estudo está fundamentada na inter-relação entre a Pesquisa-Ação-Participante (PAP), o Estudo do Meio amplamente estudado por Marques (2009) e a Etnoecologia. Estas áreas estão ancoradas na Fenomenologia, que “ênfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 1995, p.18)

Por ser o hibridismo metodológico (OLIVEIRA JUNIOR, 2005, SILVA, 2012) uma alternativa recente na academia, procuramos concebê-lo visualmente através de uma imagem de algo real, que representasse estas inter-relações entre áreas distintas. Foram muitas as tentativas de articular situações, teorias, imagens das mais diversas áreas, que condissessem com nossa intenção inicial de diálogo freiriano. Buscamos na ecologia, através do estudo dos ecótonos⁸ e sua transitividade entre ecossistemas; na citologia, observando as interdigitações entre as células epiteliais, onde ocorrem constantes trocas celulares, devido ao intercruzamento das membranas plasmáticas; na ecologia de paisagem, onde as matrizes, os corredores e as manchas compõem um mosaico de constantes trocas.

Porém, conforme observamos em Bachelard (1996) que o uso de imagens e metáforas para representar o abstrato nem sempre é a melhor opção, foi na própria representação do diálogo feita por Paulo Freire que alcançamos a plenitude daquilo que estávamos propondo. Na simplicidade de suas afirmações observamos uma beleza ímpar dotada de complexidade e uma semelhança transcendente com o tripé metodológico que nos propomos a desenvolver:

⁸ Ecótono é uma palavra de origem grega, que significa ‘área ou zona de tensão’. Este termo foi criado por Clements (1905), para designar a região de transição entre dois ecossistemas.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. (FREIRE, 1983, p. 108).

Nossos A e B são as metodologias utilizadas e entre elas, estão ocorrendo relações contínuas de simpatia, na busca dos objetivos participativos deste estudo, em constantes trocas e benefícios mútuos. Em nosso estudo, consideramos a matriz enquanto o grande campo de estudos, local onde se desenvolvem as ideias, os saberes, as argumentações, portanto trata-se de um campo de conflitos e de interações, entre saberes, métodos, onde o amor, a humildade, a esperança, a fé, a confiança e a criticidade são fundamentais. Neste âmbito de interações, onde estão inseridos os saberes locais dos pescadores, os processos educativos da escola, as vivências dos alunos e as intencionalidades do pesquisador, as metodologias buscam cada qual a sua maneira, interpretar e interagir no âmbito desta matriz de saberes e emoções, na busca pela essência dos fenômenos, ambas ancoradas na fenomenologia.

Além disto, por tratar-se de uma pesquisa participante, a construção deste estudo só foi possível graças aos saberes, aos diálogos e as representações dos participantes, portanto, eles se configuram enquanto também autores.

Apesar das incertezas iniciais, os sentimentos, a poesia, a “simplicidade confidente” (BRANDÃO, 2007, p. 11) do diálogo aberto com os participantes e com você, leitor, se legitima e se constitui enquanto matriz metodológica, ao reconhecer que uma pesquisa em EA pode ser considerada e acolhida como um valor em si mesmo, sendo nossa tarefa torná-la melhor, onde a racionalidade possa se encontrar com a poesia (SATO, 2001), em um espaço de criação, crítica (SATO, 2005) e recriação (FREIRE, 2003).

Assim, a poesia vem desafiar o racionalismo avelhantado e reacionário, que hoje aspira apenas à manutenção do *status quo* do poder acadêmico, buscando não o aniquilamento da razão, mas explicitando os seus sentidos e seus medos, dotada de grande coragem e ousadia ao optar por uma nova reflexão (SATO, SANTOS, ZAKRZEWSKI, 2004).

A seguir, discorreremos brevemente sobre cada opção metodológica, em suas especificidades e particularidades:

5.2.1 Pesquisa Ação Participante

Embora não haja uma receita pronta, um método certo e/ou errado, diversos autores apontam a Pesquisa Ação Participante (PAP) como um caminho metodológico possível na busca por uma educação ambiental crítica (SATO, SANTOS, 2003; TOZZONI-REIS, TOZZONI-REIS, 2004).

Há muitas definições e muitas práticas que se intitulam enquanto Pesquisa Ação. Procuramos, então, no trabalho de grandes pesquisadores, definições mais concisas desta metodologia para alcançarmos um maior nível de compreensão quanto aos seus objetivos, usos e técnicas. Para Morin (2004, p. 55), pesquisa ação possui a seguinte definição: “Trata-se de uma *démarche* de compreensão e de explicação da práxis de grupos sociais, pela implicação dos próprios grupos, e com a intenção de melhorar sua prática.”. Thiollent (2008, p. 16) a define enquanto “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”.

É pertinente destacarmos aqui que nem toda pesquisa ação é participante e que nem toda pesquisa participante pode ser considerada uma pesquisa ação. Sendo assim, a junção da ação com a participação implica em alguns posicionamentos definidos e articulados, na busca pela inter-relação de ambas as áreas. Loureiro (2007, p. 25-26) apresenta alguns pressupostos da pesquisa dita Ação Participante:

- “os envolvidos devem trabalhar como agentes sociais em igualdade de poder de decisão, mas sem com isso confundir as atribuições distintas e necessárias”.
- deve haver o “compromisso político com a emancipação e com a ação reflexiva, articulando teoria e prática, para desvelar a realidade e transformá-la no sentido de fazer com que todos exerçam sua cidadania e aprendam no processo”.

Grandes autores como Brandão (2006), Thiollent (2008), Demo (2004), Tozzoni-Reis (2007), Viezzer (2005), Sato e Santos (2003) e Guerra e Rheinheimer (2009), em seus variados escritos sobre a PAP nos trazem a compreensão de que esta modalidade de pesquisa busca, essencialmente, criar processos de educação e pesquisa, onde há a partilha de saberes que são produzidos pelos diversos atores deste processo. Neste sentido, conforme estes autores, a PAP vai contra a determinação de pesquisador-sujeito/pesquisado-objeto, buscando a formação de sujeitos produtores de conhecimentos, de agentes de mudanças, críticos, politizados e investigativos de sua própria realidade. Desta forma, é fundamental reconhecer este sujeito em sua dimensão histórica e na perspectiva de sua realidade social, cultivando uma relação sujeito-sujeito, onde o saber de todas as pessoas e culturas são fontes de

conhecimentos, que articulados aos saberes científicos, dão origem a um novo conhecimento, único e específico para aquele grupo, criado por ele e para ele.

Portanto, no âmbito da EA, a PAP destaca-se por ser “um conjunto de idéias (reflexão) que geram atividades (ação) visando às transformações das ordens existentes as dominantes (conscientização), através de um processo permanente de educação” (SATO, SANTOS, 2003, p. 16).

5.2.2 Etnoecologia

O termo ‘etnoecologia’ possui variados significados (ALVES; SOUTO, 2010). O conceito mais atual e conciso relatado em trabalhos científicos pertence a Marques (2001, p.49):

Etnoecologia é o estudo das interações entre a humanidade e o resto da ecosfera, através da busca da compreensão dos sentimentos, comportamentos, conhecimentos e crenças a respeito da natureza, característicos de uma espécie biológica (*Homo sapiens*) altamente polimórfica, fenotipicamente plástica e ontogeneticamente dinâmica, cujas novas propriedades emergentes geram-lhe múltiplas descontinuidades com o resto da própria natureza. Sua ênfase, pois, deve ser na diversidade biocultural e o seu objetivo principal, a integração entre o conhecimento ecológico tradicional e o conhecimento ecológico científico.

A Etnoecologia tem suas raízes na antropologia, apesar de possuir influências de outras áreas (TOLEDO, 2001). Assim, a etnoecologia pode ser definida como um campo científico interdisciplinar, desenvolvido mediante abordagens das mais diversas áreas, encontrando principalmente na biologia e na antropologia as contribuições para a concretização de seus pressupostos teóricos e metodológicos (BASSI, SOUZA e KUBO, 2010).

Os caminhos metodológicos da etnoecologia são bastante similares aos da antropologia, com o diferencial de possuir também várias derivações de saberes e métodos oriundos de outras áreas, que são necessários para articular os fenômenos naturais com os sociais, em uma convivência múltipla (CAMPOS, 2002).

Assim, não estaremos construindo novas e elaboradas técnicas no decorrer desta pesquisa, pois, conforme Posey (1986, p. 25), não é necessário abandonar os conceitos científicos já instituídos, porém é imperativo que se abandone os “conceitos etnocêntricos de superioridade”, frente a saberes que não seguem a lógica da ciência ocidental moderna.

2.3 Estudo do Meio

O professor Dr. Luiz Alberto de Souza Marques, “ou simplesmente Beto para seus queridos” (SIQUEIRA; TARTARI, 2011, p. 200), foi um grande mestre durante a sua passagem pela vida, deixando para nós incontáveis lições de vida enquanto pessoa, professor e pesquisador. Ele lançou um livro sobre o estudo do meio, em 2009, que trouxe, com seus olhares, riquíssimas contribuições para esta área.

A seguir, discorreremos sobre alguns pressupostos teóricos e metodológicos do estudo do meio, segundo o olhar de Marques (2009):

No campo teórico, o estudo do meio é relativamente recente, sendo refletido desde a década de 40, como o Movimento da Escola Nova e recebendo influências de Freinet, Paulo Freire e muitos outros. Atualmente, ele tem sido utilizado como pano de fundo quando se trata de vincular conteúdos às vivências dos alunos, em diferentes argumentações.

Nérici (1992 apud Marques, 2009, p. 37) em Metodologia do ensino, conceitua:

Estudo do meio representa o estudo dos diversos conjuntos significativos da natureza e da sociedade, que interessam à vida do educando a fim de torná-lo mais consciente da realidade que o envolve e da qual tem de participar. O estudo do meio se impõe como forma de relacionar a escola à comunidade, bem como para motivar autenticamente as atividades escolares. Mas a razão fundamental está em dar consciência ao educando da realidade na qual ele tem de viver e participar, a fim de fazê-lo de forma positiva, confiante e responsável.

Sendo assim, segundo Pontuschka et al (2007) apresenta-se enquanto uma metodologia de ensino interdisciplinar, tendo em vista a complexidade e a dinâmica do meio, que está em constantes transformações. Além disto, este tipo de estudo, permite a realização da pesquisa por professores e alunos, fazendo com que estes também vivenciem como os saberes são produzidos.

Porém, o estudo do meio não busca premiar o senso comum ou enaltecer o saber popular, até por que este não é o objetivo da escola, mas sim dialogar com os saberes, buscando a introdução de uma nova linguagem e também de uma nova visão de mundo e de realidade (MARQUES, 2009).

Na sua proposta de estudo do meio, Marques (2009, p. 42) utiliza-se dos temas geradores propostos na pedagogia freiriana, para que “o aluno passe a compreender a tessitura das relações que se travam numa sociedade. Ele ali vive, conhece, participa, mas estudar esse mesmo meio é pensá-lo”.

Portanto, para Marques (2009), este contato dinâmico e crítico do aluno com o seu meio é essencial para a construção de conceitos sobre o mundo em que se vive e convive. Assim, ao buscar no próprio ambiente as informações necessárias para a construção do conhecimento, propicia-se a formação de uma percepção de mundo não estático.

Sendo assim, ao trabalhar o estudo do meio em um determinado ambiente, está se construindo um conceito de cultura que foge daquele disseminado pela maioria massificada, envolvendo os sistemas culturais relacionados ao cotidiano de trabalho, das relações familiares e também comunitárias, o que torna cada local único e singular na dimensão histórica do seu povo.

5.2.4 Fenomenologia

A fenomenologia possui raízes antigas, desde Kant e Hegel, mas tem no filósofo alemão Husserl o seu criador propriamente dito. Para Ribeiro et al. (2009), a fenomenologia é um movimento filosófico erigido no final do século XIX, na busca da superação da dicotomia racionalismo/empirismo, sujeito/objeto. Sendo assim, para a fenomenologia, toda consciência é intencional, é consciência de algo que nos chama atenção, assim, a consciência tende para o mundo (SILVEIRA, UEDA, 1995).

Sendo assim, os métodos utilizados na fenomenologia não são dedutivos nem empíricos, mas busca mostrar aquilo que está aparente: o fenômeno e sua essência (TRIVIÑOS, 1987; BICUDO, 1997). Para LYOTARD (1999, p. 10), sob esta perspectiva, a fenomenologia é o:

estudo dos fenômenos, isto é, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado. Trata-se de explorar este dado, a própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, evitando forjar hipóteses, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que o une com o Eu para quem é fenômeno.

No âmbito da educação ambiental, a exemplo de Sato e Santos (2003), buscaremos compreender o significado dos acontecimentos e do próprio ambiente para com os participantes, mediante uma abordagem fenomenológica, em busca da valorização dos saberes populares.

No âmbito da fenomenologia bachelardiana, voltada para imaginação e para a poética, há uma possível ligação entre duas culturas até então distintas: a científica e a poética, conforme Sato, Gauthier e Parigipe (2005). Estes autores afirmam que para

Bachelard, embora muitas vezes estas culturas se mostrem opostas, uma não exclui a outra, mas elas se encontram no momento da imaginação criadora. Assim, tanto na ciência quanto na poesia o que se procura é um fio entre o homem e o mundo.

Assim, com base na fenomenologia Bachelardiana, a exemplo de Sato (2009, p. 17), buscamos o entrelaçamento entre a poesia e a ciência:

Se a racionalidade for mesmo inteligente, ao invés, de afastar a subjetividade [ou mantê-la distante], irá acolher a diferença, potencializando o diálogo entre elas. Por certo será um diálogo tenso, e oxalá fenomenologicamente inacabado, para que a humanidade perceba que o discurso instituído necessita ser reconstruído sob uma perspectiva mais instituinte.

Ainda no âmbito fenomenológico, enquanto opção metodológica que compõe a matriz metodológica deste estudo, entendemos que:

A compreensão se define para a fenomenologia como a apreensão de um sentido, isto é, uma apreensão global do modo de aparecer que é próprio a um objeto. Não se pode apreender o objeto na sua integralidade de uma só vez e sob todos os seus aspectos ou ângulos. No entanto, o que se conhece atualmente já designa os outros aspectos que poderemos vir a conhecer (CRAPALBO, 1986, p. 173).

Sendo assim, ao longo de todo este estudo, buscaremos visualizar o outro e o mundo com nossos olhares, agregando sentidos aos nossos próprios sentidos, portanto, neste olhar não pode haver a dimensão do certo ou errado, mas a compreensão do fenômeno em sua essência, a partir do que há em nós (SATO, PASSOS, 2003).

5.3 A ÁREA DE ESTUDO E OS ATORES ENVOLVIDOS

As grandes questões motivadoras deste estudo povoam meus devaneios desde longa data. As vivências no entorno da lagoa me impeliam a estabelecê-la como área ideal para meus estudos. Nas palavras do meu estimado pai: “Tu cismava com aquela lagoa desde novinha. Gostavas de ficar olhando os barcos, o peixe pulando”, estes anseios se mantiveram vivos em meu imaginário, afinal “É no plano do devaneio [...] que a infância permanece em nós viva e poeticamente útil” (BACHELARD, 1988, p. 35).

Os percursos da vida foram materializando os devaneios da infância e a lagoa e seus pescadores passaram a fazer parte de meu cotidiano enquanto pesquisadora. Porém, nesta pesquisa, surgem outros sujeitos e outras áreas de estudo complementando os iniciais, na busca por respostas.

Em meus primeiros contatos com o ambiente em questão, em busca de uma escola que recebe os alunos oriundos de comunidades adjacentes à lagoa, constatei que a única escola pública de ensino fundamental e médio, com exceção das escolas do centro da cidade, era a escola Eulina Heleodoro Barreto. Estava, portanto, definido o lócus central da pesquisa, seu ponto de partida.

A Escola de Educação Básica Eulina Heleodoro Barreto⁹ está localizada às margens da Rodovia SC-437 – Km 14, no bairro Cangueri, município de Imaruí.

Fundada em 1947, a escola Eulina, termo carinhosamente abreviado pelos alunos e professores, recebe alunos de pelo menos 15 comunidades de áreas próximas e distantes, que são matriculados em turmas de ensino fundamental inicial (1º a 5º ano), ensino fundamental final (6º ano a 8ª série¹⁰) e ensino médio (1º a 3º ano). Estes alunos estão distribuídos nos períodos matutino e vespertino, totalizando 336 alunos.

De acordo com o PPP da escola, os alunos são provenientes de comunidades rurais, situadas na orla da lagoa e dos rios, definidos como locais carentes de recursos devido ao baixo poder aquisitivo das famílias que se ocupam com a pesca e a agricultura de subsistência.

A escola conta com um corpo docente de 15 professores, oriundos das mais diversas comunidades do município, sendo alguns, inclusive, procedentes de outras cidades, como Imbituba, Garopaba e Laguna. Há também um grupo de gestores, formado por diretor e três assistentes administrativos, bem como aqueles responsáveis pelos setores de cozinha e limpeza.

Salientamos, porém, que a área de estudos não está restrita apenas ao ambiente escolar, visto tratar-se de um processo interventivo construtivo envolvendo pescadores artesanais, o local de vivências destes também foi estudado, conhecido e interpretado. Não delimitamos este espaço em nenhum momento, porém, seus contornos foram surgindo no decorrer das conversas e das aspirações de cada um.

Os atores envolvidos neste estudo nos presentearam com suas iniciativas, olhares e saberes e são, portanto, os principais atores deste processo. Eles não foram selecionados, instigados ou coagidos a participar. Eles quiseram participar. Foram motivados pela temática,

⁹ As informações a seguir, referentes à escola e sua clientela, foram extraídas do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

¹⁰ Conforme a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental no Brasil vem passando pela transição entre um período de oito anos para nove anos de obrigatoriedade e gratuidade da educação básica de nível fundamental. Neste ano de 2013, a última turma do sistema anterior (8ª série) está concluindo o ciclo, sendo que nos anos subsequentes, teremos um ensino efetivamente de nove anos (9º ano).

que por meio de contornos distintos e particulares, atingiu a cada ser de forma peculiar, o incitando a conhecer o projeto, a dialogar e a construí-lo.

Portanto, respeitando o seu direito de escolha, pedimos a permissão de cada pessoa para usar o seu nome real na construção desta dissertação e na sua posterior divulgação, publicação, etc. Afinal, estes foram os sujeitos que construíram este estudo, “pronunciando” (FREIRE, 2003, p. 45) o seu mundo através do diálogo. Nós apenas buscamos facilitar/intermediar o processo de “construir, reconstruir, constatar” (FREIRE, 2004, p.28), na busca pela ação/reflexão transformadora.

Estes indivíduos compõem diversos grupos sociais em suas vivências diárias, sendo que interagiram durante os processos desencadeados neste estudo através dos seguintes papéis sociais:

- Professores: aqueles atuantes na escola Eulina e que, apesar de suas longas e incansáveis jornadas de trabalho diário, dispuseram-se do seu tempo para compartilhar conosco seus saberes, seus anseios e suas vivências.

- Alunos: impelidos pela curiosidade pelo novo e pelo interesse em partilhar seus conhecimentos e experiências sobre a pesca, a lagoa e o seu cotidiano, diversos estudantes da escola Eulina interagiram conosco neste processo e contribuíram para a riqueza destes momentos, com seus olhares, conceitos e fazeres.

- Gestores: apesar das limitações advindas da difícil tarefa de gerir uma escola, os gestores da escola Eulina também contribuíram com a construção desta pesquisa, participando do processo, sempre que possível.

- Pescadores: estes, com sua sabedoria e carisma incomparáveis, nos presentearam com as histórias de tempos e vidas, o brilho no olhar e a esperança no sorriso, como verdadeiras estrelas, iluminando nossas paragens e dando cor e vida aos diálogos, aos passeios e aos corações.

Ressaltamos, porém, que os alunos convidados a participar do processo interventivo construtivo estavam inseridos no ensino fundamental final e no ensino médio. Tal delimitação de nível de ensino não teve como objetivo a restrição de participantes, mas, diz respeito à constituição de um grupo onde fosse possível utilizar linguagens, materiais e metodologias coerentes à determinadas faixas etárias, visto compreendermos que para cada momento da vida, o indivíduo se sensibiliza de diferentes modos.

5.4 OS CAMINHOS QUE LEVARAM AO PROCESSO INTERVENTIVO CONSTRUTIVO

Conforme já elucidamos anteriormente, a participação dos sujeitos desta pesquisa deu-se devido ao interesse de cada um em conhecer e se envolver com o que estava sendo exposto e proposto.

Portanto, dado este caráter participativo do estudo, tornou-se imperiosa a necessidade de constatar quais indivíduos tinham interesse em construir este processo conosco, dentre o grande grupo.

Delimitamos então, os caminhos que culminaram no processo interventivo construtivo em três etapas, descritas a seguir:

5.4.1 Primeiros olhares

Enquanto educadora ambiental comprometida com a essência dos fenômenos, meu intento inicial era dialogar abertamente com todos os atores envolvidos no ambiente da escola Eulina, conhecê-los melhor, saber seus anseios, suas expectativas, seus saberes, suas opiniões, conceitos e pré-conceitos. Porém, como já afirmava Carlos Drummond de Andrade (2002, p. 61), “no meio do caminho tinha uma pedra”, representada pelos prazos exíguos estabelecidos pela academia, onde o que se prioriza é a produção e não a formação (CHAUÍ, 2003), bem como pelo transtorno que tal fato ocasionaria ao cotidiano escolar, foi necessário estabelecer recortes.

Assim, a possibilidade de entrevistar as centenas de sujeitos tornou-se um sonho impossível, nos fazendo optar pelo questionário enquanto técnica inicial de coleta de dados, tendo em vista tratar-se da etapa inicial de diagnóstico, que subsidiaria as futuras ações participativas.

Sendo o questionário um instrumento muito utilizado nas pesquisas qualitativas da área da educação, sua grande vantagem está no alcance de grandes populações, onde há a uniformidade de questões e o anonimato é garantido (RIBEIRO, 2008). Porém, com o uso desta técnica, perdemos a oportunidade de um diálogo franco, onde o sujeito expressa suas convicções através de gestos, expressões, trejeitos, bem como se tem total liberdade para retornar a um ponto não compreendido, ou aprofundar um assunto instigante.

Nossos objetivos com este questionário foram:

- Traçar um perfil dos alunos, professores e gestores do colégio Eulina, identificando suas faixas etárias, comunidades de origem, séries, disciplinas, dentre outros.
- Constatar a existência da prática da pesca nas comunidades de origem dos sujeitos, bem como no dia a dia destes, as suas possíveis relações com a atividade pesqueira e seus olhares sobre a temática.
- Verificar dentre os sujeitos àqueles que gostariam de participar do processo interventivo construtivo.

Os questionários, com perguntas abertas e fechadas, conforme modelo no Apêndice A, foram aplicados em junho de 2013, sendo que 237 alunos nos devolveram os questionários respondidos, os quais foram interpretados segundo uma adaptação da “análise textual discursiva” de Moraes (2003) e Moraes e Galiuzzi (2006), apresentada com maior profundidade na seção 5.5 deste capítulo. As discussões destas interpretações encontram-se no Capítulo 6 deste estudo.

Ressalvamos que, apesar de o questionário apresentar-se como um método que proporciona certo distanciamento entre os envolvidos no processo investigativo, nós interagimos com muitos, dialogando sobre vivências diárias, sobre *“por que você está fazendo isso?”*, *“eu te conheço de algum lugar”*, *“é muito legal ver alguém vir aqui falar disso”* e *“eu não entendi essa pergunta aqui ó”*, dentre tantas outras falas. Esta interação espontânea fortaleceu nossa relação, fazendo deste ato de conhecer e dar-se a conhecer um diferencial para a aceitação e a permanência na escola, sempre pontuando todas as ações com amor, conforme os conselhos do Riobaldo de Guimarães Rosa (2001).

5.4.2 Conhecendo e sendo conhecido

Eu vos direi "Amei para entendê-las
Pois só quem ama pode ter ouvidos
Capaz de ouvir e entender as estrelas.”.
Olavo Bilac (2007, p. 28).

A partir dos resultados obtidos com o diagnóstico inicial, podemos visualizar o perfil dos sujeitos integrantes da escola Eulina, bem como o interesse daqueles que se dispuseram a participar de um processo interventivo construtivo.

Visto tratar-se de um número de alunos ainda significativo (59 alunos) que afirmou querer participar do processo interventivo construtivo, optamos novamente por um questionário (Apêndice B), porém, com um número maior de perguntas abertas, em que

buscamos verificar a existência da incorporação de saberes populares relacionados à pesca no ambiente escolar e qual a importância deste processo para os sujeitos. Além disto, apesar das limitações deste instrumento de coleta de dados, procuramos saber quais eram os anseios, as expectativas, as disponibilidades e as sugestões de cada participante quanto ao processo interventivo construtivo.

Uma observação pertinente a ser feita, diz respeito aos professores e gestores. A dimensão do amor que a educação ambiental nos proporciona em cada olhar, em cada gesto, nos fez agir segundo o poeta Fernando Pessoa (1994), para o qual, amar é pensar, pensar no outro. Sabendo das dificuldades dos professores e gestores em encontrar tempo extra para dedicar-se a outras atividades, entendemos ser mais sensato aplicarmos os dois questionários conjuntamente (Apêndice C e D), pois em nenhum momento foi nossa intenção impor nossa presença ou nos fazer inoportunos.

A interpretação das respostas dos sujeitos também foi realizada segundo uma adaptação da “análise textual discursiva” de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006), apresentada com maior profundidade na seção 5.5. As discussões destas interpretações encontram-se no Capítulo 7.

5.4.3 Quem não é visto...

Neste período que antecedeu ao processo interventivo construtivo, foram muitas as visitas à escola Eulina, levando questionários, trazendo questionários, conversando com direção, atendendo solicitações de alunos, dentre outras.

Assim, minha presença passou a não representar mais uma figura alheia no ambiente escolar e, portanto, pude observar a rotina escolar com mais naturalidade, sem o estranhamento dos primeiros dias. Porém, na medida em que os questionários foram sendo respondidos, houve um intervalo de tempo de algumas semanas, onde buscávamos interpretar estes dados e, a partir deles, idealizar o que viria a ser o processo interventivo construtivo a ser construído junto aos atores desta pesquisa..

Neste intervalo, continuamos a fazer visitas semanais a escola.

5.4.4 E os pescadores?

Os pescadores que participaram deste estudo não foram selecionados mediante algum critério metodológico. Visto a escola Eulina possuir alunos de muitas comunidades, tal

fato impossibilitou que selecionássemos junto aos alunos aqueles pescadores mais lembrados dentro de cada comunidade. Assim, semelhante ao ocorrido na pesquisa realizada por Oliveira (2009), busquei em minhas referências enquanto moradora da região, aqueles pescadores que conhecidamente eram artesanais, em idade avançada, com vivências pesqueiras desde crianças. Neste sentido, a quantidade de sujeitos foi o que menos significou para a pesquisa, pois o que cada pescador tinha de saberes e vivência era o maior objetivo:

[...] aquela pessoa está sendo convidada para participar da pesquisa tem uma referência grupal, expressando de forma típica o conjunto de vivências do seu grupo. O importante nesse contexto, não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses sujeitos têm, em função do que estamos buscando com a pesquisa. A riqueza que isso traz para o pesquisador é muito importante [...] (MARTINELLI, 1999, p. 23-25)

Deste modo, foram entrevistados 3 pescadores inicialmente, porém, como durante a pesquisa meu pai se envolveu no processo interventivo construtivo, transportando os pescadores de suas residências para a escola e na volta para casa, achamos pertinente também entrevista-lo, já que também atende os critérios definidos para os outros pescadores.

Assim, estes pescadores foram entrevistados com o objetivo de saber se em algum momento de suas vivências a escola fez qualquer tipo de interação com estes pescadores, suas impressões sobre o possível fato e, caso negativo, se eles gostariam que isso ocorresse e que saberes populares relativos à vivência pesqueira a escola poderia abordar.

Esta entrevista, assim como os questionários citados acima, não representou a principal estratégia metodológica deste estudo. Ela foi apenas um diagnóstico para que pudéssemos conhecer melhor os sujeitos que iriam participar do processo interventivo construtivo.

5.5 A INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS INSTRUMENTOS DE DIAGNÓSTICOS

Os dados dos questionários e das entrevistas foram interpretados segundo uma adaptação da “análise textual discursiva” de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006).

A abordagem fenomenológica é delineada por Moraes (2003, p. 193), para o qual, a análise textual discursiva:

[...] implica assumir um olhar fenomenológico em relação aos objetos investigados. Implica assumir uma atitude de deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes, exercitando uma atitude fenomenológica.

Visto a categorização dos metatextos proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galliazi (2006) apresentar uma dimensão analítica, de fragmentação das percepções e discursos dos sujeitos, fez-se necessária uma adaptação desta abordagem a luz de uma vertente fenomenológica, à exemplo de Herdt (2013),

Assim, semelhante a Herdt (2013), faremos a interpretação das entrevistas e questionários a partir da fenomenologia, valorizando os elementos do discurso dos participantes e os fenômenos emergentes.

Esta interpretação será realizada no âmbito dos metatextos, que segundo Moraes (2003, p. 202) “[...] são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados”. Porém, nestes metatextos, não iremos categorizar as falas e as expressões dos sujeitos, mas sim definir os diferentes olhares que emergiram nos discursos.

5.6 O PROCESSO INTERVENTIVO CONSTRUTIVO

Após a interpretação dos discursos dos alunos, professores, gestores e pescadores, buscamos em múltiplas referências métodos que pudessem abarcar os grandes questionamentos e inquietações que surgiram ao longo do processo diagnóstico.

Há no âmbito acadêmico muitas receitas prontas de processos ditos interventivos, porém se observados criticamente, é possível verificar a superficialidade de seus objetivos. Portanto, tendo em vista o legado antropofágico da educação ambiental, levantado por Valdo Barcelos, buscamos “abrir espaços pedagógicos de criação, de pesquisa e de alternativas didáticas e metodológicas” (BARCELOS, 2004, p. 4). Não foi nosso objetivo criar novos e elaborados métodos ou estratégias, mas sim, sob uma leitura crítica, “inventar, recriar, imaginar, mestiçar, experimentar” (BARCELOS, 2004, p. 6). Acreditamos, assim como Barcelos (2004), que esta se mostra como a maneira mais adequada para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, muitos destes causados justamente por acreditar ser possível copiar um modelo de outra realidade e adotá-lo como solução.

Tendo em vista o caráter participativo desta pesquisa, não delimitamos um roteiro de processo interventivo, contendo todas as etapas, com seus respectivos objetivos e resultados esperados. Afinal, em uma construção participativa, o essencial é a participação dos sujeitos, eles é que direcionam o caminhar do processo.

Neste sentido, dedicamos horas e dias de leituras de diversos autores na área da educação ambiental, da antropologia, da filosofia, enfim, de diversas áreas no campo da educação. Os autores que direcionaram nossas ações cotidianas no ambiente de pesquisa foram Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão e Luiz Alberto de Souza Marques, em seus estudos direcionados para o diálogo de saberes, de desenvolvimento da criticidade do sujeito, mediante a compreensão de sua realidade enquanto sujeito e não objeto, dentre outros.

Sendo assim, utilizamos a abordagem, proposta por Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão em vários de seus livros, do Círculo de Cultura (como denomina Paulo Freire, 2003) ou Circulo de Experiências e Saberes (como denomina Brandão, 2005).

Esta abordagem também não foi um roteiro, mas uma proposta de trabalho, onde:

Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, re-criam criticamente o seu mundo [...] No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”. (FREIRE, 2003, p. 6).

Portanto, se pudemos dizer que adotamos uma única metodologia ao longo de todo este processo, esta foi o diálogo, o ouvir o outro. Assim, o único encontro que planejamos cada detalhe com muita antecedência foi o primeiro encontro, aquele que consideramos crucial para que o processo interventivo obtivesse sucesso. Após o primeiro, cada novo encontro foi pensado e planejado com cuidado mediante os resultados obtidos no anterior.

Ao longo dos meses outubro e novembro, foram realizados seis encontros com os participantes, sendo que cada encontro teve a duração média de uma hora e meia. O registro dos encontros foi feito através de filmagens e fotografias, autorizadas pelos participantes conforme Termo de Compromisso e Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles e pelos pais e/ou responsáveis, quando era o caso.

Estes registros foram imediatamente transcritos em um Diário de Campo, após a finalização de cada encontro, para que nosso olhar não fosse contaminado com novas observações e ou inquietações.

Conforme Viertler (2002), o diário de campo é uma ferramenta indispensável na pesquisa social antropológica, sendo que nele são transcritas as observações feitas e as impressões subjetivas (VIERTLER, 2002; ALBUQUERQUE, LUCENA, 2004).

Após a transcrição, estes relatos foram interpretados e contextualizados mediante o referencial teórico, sendo apresentados na forma de metatextos, onde as opiniões, os saberes, os gestos, as expressões, enfim, foram enaltecidos à luz dos fenômenos.

5.7 DESVELANDO O PROCESSO INTERVENTIVO CONSTRUTIVO

Durante os encontros recebemos o retorno dos alunos sobre o andamento das atividades, sendo que, após o constrangimento inicial, os participantes se sentiram mais à vontade para expressar suas opiniões.

Porém, mesmo tendo o registro destes relatos, preparamos um instrumento de avaliação do projeto interventivo para obter um relato mais detalhado, que nos apontasse onde de fato acertamos, onde erramos, ora por excesso, ora por falta, bem como as sugestões de trabalhos futuros.

Em face da abordagem fenomenológica, optamos por entregar uma folha de papel em branco para os alunos e professores, pedindo que nele registrassem as suas impressões sobre o processo interventivo construtivo, o que mais gostaram, o que não gostaram, o que não foi feito/falado, mas deveria ter sido, enfim, uma dissertação mais geral, porém mediante os critérios e expressões construídos pelos participantes.

Após a realização dos seis encontros que integraram este processo interventivo, neste último encontro, foi disponibilizado um grande cartaz com a seguinte pergunta “O que te encantou ou (des)encantou no projeto¹¹?”, para que os participantes pudessem expressar-se livremente, agora com o olhar de um trabalho “concluído”, bem como para que aqueles que não participaram do processo interventivo pudessem dar suas opiniões sobre como visualizaram a movimentação na escola.

Sendo assim, todos os encontros, métodos, resultados, interpretações, descritas neste capítulo, serão aprofundadas nos capítulos seguintes.

¹¹ Utilizamos o termo *projeto* porque os próprios participantes foram assim intitulado ao longo dos encontros, como “o projeto sobre pesca”. Salientamos que tal ênfase ao termo por parte dos alunos deriva-se do fato de tal ação por nós realizada nunca havia ocorrido na vida escolar destes alunos.

CAPÍTULO 6 – INTERPRETANDO OS DADOS: ENTRE OLHARES, SABERES E ENCANTOS

Conforme especificado na metodologia deste estudo, neste capítulo estão apresentadas as interpretações e compreensões quanto às falas, as escritas, os gestos, as expressões, as ações, desde o diagnóstico até o desvelar do processo interventivo participativo.

6.1 DIAGNÓSTICO: PRIMEIROS OLHARES

“Só se pode viver perto de outro,
e conhecer outra pessoa,
sem perigo de ódio,
se a gente tem amor”.
Guimarães Rosa (2001, p. 374)

A etapa inicial, desta pesquisa, consistiu na elaboração e aplicação de um diagnóstico com os alunos, professores e pescadores com o objetivo de detalhar o perfil destes grupos, verificar aqueles que possuíam interesse em participar de um futuro processo interventivo e, a partir das alocações deste grupo, construir uma estratégia de intervenção junto à comunidade escolar.

6.1.1 Alunos

“Ninguém escapa da educação”, já nos dizia Brandão (2007, p. 7). Neste universo singular de Imaruí não haveria de ser diferente. Encontramos muitos estudantes e muitas educações. Neste momento, iremos detalhar mais precisamente quem são estes estudantes com os quais dialogamos e convivemos.

Inicialmente, iremos apresentar o diagnóstico dos alunos, porém subdivididos nos grupos “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”, visto tratar-se de níveis de ensino e faixas etárias distintos.

a) O Ensino Fundamental

Os alunos do ensino fundamental da escola Eulina estão agrupados em uma turma de 6º ano, duas turmas de 7º ano e duas turmas de 8ª série, distribuídos nos períodos matutino e vespertino. Destes, 108 alunos responderam ao questionário.

Estes alunos possuem idades entre 10 a 19 anos, sendo que a idade correspondente para o período em questão é de 11 a 14 anos. Porém, verificamos que apenas 14 % dos alunos estão em idades acima da média para aquela considerada máxima para este nível de estudo.

Os alunos residem em diversas regiões do município de Imaruí, totalizando 16 diferentes comunidades citadas. Estas localidades apresentam distâncias variadas da escola, fazendo com que muitos alunos precisem se deslocar de ônibus por muitos quilômetros. Destas regiões, aquelas que concentram um maior número de alunos são as comunidades de Cangueri de Fora (27 %), Cangueri (19 %) e Figueira Grande (15%), que são aquelas mais próximas à escola.

Apesar de os alunos habitarem em regiões distintas, a grande maioria (74%) afirmou que em suas comunidades, a prática da pesca¹² é uma atividade comum. Desta forma, visto residirem em comunidades onde a prática da pesca é rotineira, verificamos também uma quantidade significativa (35%) de alunos que afirmaram pescar ou auxiliar na atividade da pesca. Além disto, uma quantidade ainda mais expressiva de alunos (71%) possuem familiares pescadores, sendo que, destes, 70% são os próprios pais que praticam a atividade.

Este dado confirma nossas pesquisas anteriores (SILVEIRA, SERAFIN, SIQUEIRA, 2011), quanto à grande influência da pesca artesanal nas comunidades da região de Imaruí, enquanto atividade econômica e também cultural, bem como reafirma nossas convicções iniciais nesta pesquisa quanto ao reconhecimento desta escola enquanto unidade inserida em um contexto cultural relacionado à pesca.

Porém, deste universo de alunos que, em sua maioria, se considera integrante de comunidades pesqueiras e afirma possuir familiares pescadores, ou seja, mantém uma relação próxima com a atividade, apenas 23 % visualizam possuir alguma relação com a atividade da pesca. Assim, este dado contradiz o fato de que um número ligeiramente maior (35%) de alunos afirmarem praticar a atividade da pesca ou contribuir para tal.

¹²No questionário preenchido pelos alunos (Apêndice A), constava a seguinte definição: “Nesta pesquisa, considera-se atividade da pesca toda aquela relacionada à: Captura ou coleta de peixes, caranguejos, siris, mariscos, camarões ou algas; Confecção ou reparo de embarcações, redes de pesca e apetrechos (remos, berimbau, calão, etc.); Lavagem, limpeza, retirada das vísceras e venda dos produtos da pesca”.

b) O ensino médio

Os alunos do ensino médio que responderam ao questionário formam um grupo de 129 alunos, reunidos em três turmas de 1º ano, duas turmas de 2º ano e uma turma de 3º ano, distribuídos nos períodos matutino e vespertino.

Os alunos possuem entre 14 e 23 anos, sendo que apenas 3 alunos possuem mais que 18 anos. Neste nível de ensino, os alunos também advêm de diversas comunidades, com o diferencial de se locomoverem de maiores distâncias que os alunos do ensino fundamental, onde 40% dos alunos residem em comunidades distantes daquelas nos arredores da escola.

Apesar disto, a grande maioria (60%) afirmou que em suas comunidades, a prática da pesca é uma atividade comum, sendo que 53% dos alunos possuem pescadores na família. Apesar disto, apenas 19% dos alunos pescam ou auxiliam na atividade da pesca. Em conversas posteriores ao questionário com os alunos, verificamos que muitos já trabalham em atividades agrícolas, comerciais ou fora da cidade. Isto mostra que, apesar de auxiliarem os pais na infância e na adolescência na produção da renda familiar, os filhos não estão dando continuidade ao trabalho, buscando em outras profissões uma maior rentabilidade, reconhecimento e perspectivas de um futuro mais promissor.

Semelhante ao ensino fundamental, do universo de alunos que, em sua maioria, se considera integrante de comunidades pesqueiras e afirma possuir familiares pescadores, ou seja, mantém uma relação próxima com a atividade, apenas 16 % visualizam possuir alguma relação com a atividade da pesca, apesar de um número maior ser praticante de tal atividade.

c) Interpretando estes dados

Aqui, identificamos uma temática que, potencialmente, pode ser central para o processo interventivo o qual nos propomos a construir: O sentimento de pertencimento ao local. Estes alunos se localizam enquanto moradores de comunidades pesqueiras, familiares de pescadores, auxiliares na atividade da pesca e até mesmo pescadores, porém ao mesmo tempo, não visualizam qualquer relação com a atividade pesqueira, não se identificam enquanto sujeitos pertencentes a esta realidade cultural.

Grün (2002) afirma que esta perda da noção de pertencimento ao lugar é, para nós, educadores ambientais, talvez a herança mais importante do cartesianismo. Aliado a degradação ambiental oriunda do atual sistema econômico, temos então a perda dos saberes

relacionados à práxis que sustentavam as relações de pertencimento entre os seres e o seu meio (SÁ, 2005).

Portanto, torna-se imperativa a necessidade da criação de espaços que busquem o fortalecimento de identidades locais, permitindo assim a (re)construção dos laços de pertencimento e cuidado (MAKIUCHI, 2005).

Neste sentido, torna-se imprescindível delinear junto aos atores envolvidos alguma estratégia/tática interventiva que faça com que os alunos possam visualizar o seu ambiente de uma maneira diferente daquela cotidiana. Assim, visitando este mesmo meio com outros olhares, os alunos podem, de acordo com Marques (2009), visualizar este mesmo local onde vivem como uma construção da comunidade ao longo do tempo, abandonando os sentimentos de aceitação ingênua ou de negação. Assim, ao

[...] passear pelo lugar, identificando as coisas que são agradáveis, as coisas que merecem mais atenção dos moradores e governantes; é pensar a qualidade de vida como a qualidade de meio; é valorizar as pessoas que ali habitam e que construíram coletivamente o espaço físico, econômico, político, social e cultura. O somatório desses olhares permite que se tenha uma sensação de pertencimento. (MARQUES, 2009, p. 184).

Este processo interventivo construtivo somente terá sua concretização com a efetiva participação dos alunos. Portanto, em uma abordagem fundamentada na Pesquisa Ação-Participante, questionamos aos alunos se teriam interesse em participar de atividades envolvendo professores, pescadores e alunos, objetivando o reconhecimento daqueles interessados em discutir a temática da pesca artesanal, em seus mais variados vieses. Assim, do total de 237 alunos, 37 alunos do ensino fundamental e 22 alunos do ensino médio manifestaram interesse em participar.

Os alunos também foram questionados sobre como gostariam de participar, sendo que muitos assinalaram não saber a respeito disso. Já outros sugeriram ensinar aos outros as suas artes de pesca, como tarrafeiar e andar de canoa. No burburinho de conversas ao responder os questionários, foi possível identificar certo estranhamento nos alunos com o interesse de uma professora de outro local em temáticas relacionadas à pesca. Foram muitas as falas “*Será que ela quer aprender a pescar?*” e “*Mas pra que ela quer saber coisas de pesca?*”.

Assim, verificamos que assuntos relacionados aos pescadores e/ou à prática da pesca não fazem parte do cotidiano da escola, o que não é um fato isolado tratando-se de contextualização de saberes nas escolas. A compartimentalização e a fragmentação do saber

são promovidas pelas escolas desde longa data, oriundas da superespecialização das ciências, impedindo a contextualização (MORIN, 2004).

Observamos, também, a dificuldade dos alunos de integrarem suas vivências cotidianas aos conteúdos e vivências escolares. O assunto era pesca, eles demonstraram interesse em discutir estes temas, mas não sabiam como; ou seja, os alunos não estão habituados a expor suas opiniões, seus dizeres e saberes. Mas isto não é uma realidade específica de comunidades pesqueiras, ou de escolas destas regiões. Vivemos em um período onde cada vez mais se perde a criticidade e a capacidade de ouvir, principalmente no âmbito escolar. Conforme Freire (2003), a escola deveria promover mais a capacidade do aluno de exercer o direito de discordar, de se posicionar de acordo com determinado assunto. E, de acordo com o autor, a maneira mais eficiente de fazer isto é através da prática democrática da escuta.

Escutar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É nesse sentido que se impõe a mim *escutar* o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. Ao escutá-lo, aprendo a falar *com* ele. (FREIRE, 2003, p. 45).

Dentre os alunos que não demonstraram interesse em participar de um futuro processo interventivo, a maioria não justificou sua escolha, porém muitos afirmaram: “*Porque não me interessa*” ou “*Porque tenho que estudar*”. Assim, observamos que assuntos relacionados aos saberes populares dos pescadores não são considerados como importantes para serem discutidos pela escola. Para estes alunos, a pesca, o saber do pescador e a cultura do pescador não devem ser considerados saberes escolares, pois “*A escola não tem nada a ver com isso*”. Porém, estas colocações dos alunos apenas refletem o fato de as escolas reproduzirem a cultura dominante como algo legítimo, validado pela academia e, portanto, verdadeiro, abandonando, assim, formas de produção do conhecimento atreladas às raízes e às culturas locais, bem como o fato de o conhecimento científico ser apresentado de forma descontextualizada de sua historicidade e crítica (VENQUIARUTO, et. al. 2011).

6.1.2 Professores

Dos professores, que compõem o corpo docente da escola Eulina, apenas 7 se dispuseram a responder os questionários, sendo que foram necessárias várias idas à escola para conseguir este numero de professores. Porém, esta indisponibilidade não caracteriza a escola, ou os professores, mas reflete a situação dos professores em geral, que enfrentam um cronograma de metas delimitadas para o seu ano letivo, de acordo com o programa que lhe é imposto, com seus dias pré-determinados e conteúdos postos. Soma-se a isto a desvalorização salarial da categoria, fazendo com que os professores trabalhem por longos períodos sem descanso ou pausas para dedicar-se a outras atividades dentro da escola e em muitos casos, tendo de completar a jornada de trabalho em mais de um estabelecimento de ensino.

Dentre os professores que responderam o questionário, as idades variam de 20 a 50 anos, representando as várias gerações de professores, onde há aqueles com maior idade, que são concursados e aqueles com menor idade, que são ACTs (Admitidos em Caráter Temporário), que representam a maioria dos professores 86%.

A maioria dos professores possui especialização, sendo as suas áreas de formação: matemática, química, história, ciências e biologia. Uma professora das séries iniciais respondeu ao questionário, mesmo sendo este direcionado para os professores do ensino fundamental e médio, fato este que contribuiu para o enriquecimento dos dados.

A maioria destes professores (71%) leciona também em outras escolas. Apenas um dos professores tem mais de 16 anos de tempo de atuação, o restante tem entre 0 a 5 (30%), 6 a 10 (30%) e 11 a 15 (30%). Mais que a metade dos professores (57%) leciona a menos de um ano na escola, e 30% a menos de 5 anos.

Estes dados refletem a realidade da educação não apenas no município de Imaruí, mas, conforme minhas vivências e estudos, em nosso Estado, quiçá, nosso País. São profissionais jovens, ACTs em sua maioria, encarando jornadas extensas de trabalho em várias localidades, deslocados de um canto para o outro, sem manter vínculos mais sólidos com a escola ou a comunidade, pois a qualquer momento podem ser dispensados e/ou removidos para outro local.

Estes professores residem em Imbituba (57%) e em Imaruí (43%), sendo que 5 destes confirmaram interesse em participar do processo interventivo construtivo.

As justificativas apresentadas pelos professores para não participar do processo interventivo foram a falta de tempo e o comprometimento com outras atividades, o que inviabilizaria sua efetiva participação.

Já aqueles que manifestaram interesse em participar do futuro processo interventivo, também apresentaram dificuldades para apontar de que forma se daria esta participação. No caso dos professores, acredito que não foi pelo mesmo motivo dos alunos, mas sim devido à falta de intimidade com a temática. Porém os professores se dispuseram a ajudar no que fosse preciso.

Dentre aqueles que confirmaram o interesse em participar, todos preferiram que esta participação ocorresse durante o período em que já se encontram na escola lecionando.

Assim, a partir do diagnóstico dos professores definimos algumas questões:

Os encontros do processo interventivo construtivo deveriam ocorrer em horários de aula, mediante a aprovação da direção, tendo em vista a escassez de tempo dos professores para disporem de outro período.

Durante o processo interventivo construtivo, deveríamos elaborar estratégias/táticas que possibilitassem o diálogo horizontal entre professores e alunos, principalmente no que diz respeito aos saberes e à cultura local, tendo em vista a necessidade do fortalecimento de relações dialógicas entre eles, bem como o reconhecimento da cultura e dos saberes populares dos alunos.

6.1.3 Gestores

Dos quatro gestores que compõem o setor administrativo da escola Eulina, três responderam ao questionário, sendo duas assistentes administrativas e o diretor da escola. Todos possuem ensino superior completo, sendo que dois têm especialização. As áreas de formação dos gestores são de Ciências Físicas e Biológicas, Prática disciplinar: Educação Infantil e Fundamental e também Pedagogia.

Os gestores possuem idades entre 39 e 50 anos e trabalham na escola entre 6 e 22 anos, sendo que o diretor atua nesta função a apenas 1,5 anos.

Os horários de trabalho dos gestores compreendem os períodos matutino e vespertino, sendo que apenas o diretor reside no município de Imaruí, já as assistentes administrativas residem em Imbituba e Imaruí.

Todos os gestores que responderam ao questionário assinalaram interesse em participar da pesquisa, porém efetivamente na área de gestão, mediante o repasse de informações inerentes à pesquisa, bem como através do estímulo aos alunos para a participação.

Quanto a outras atividades, dos três gestores, dois afirmaram não possuir tempo disponível para participarem, sendo que o único período possível seria o noturno.

Assim, verificamos que, devido ao pequeno número de gestores atuando na escola, as muitas atividades que exercem dificultam a participação destes em um processo interventivo construtivo de forma mais efetiva. Porém, visto colocarem-se a disposição para auxiliarem na gestão deste processo, sua participação foi essencial para o desenvolvimento das atividades.

6.2 DIAGNÓSTICO: CONHECENDO E SENDO CONHECIDO

Este item traz os resultados do segundo instrumento diagnóstico realizado com alunos, professores e gestores, sendo que os participantes deste processo são aqueles que manifestaram interesse em participar do processo interventivo.

O objetivo deste segundo diagnóstico foi verificar a existência de um possível processo de incorporação de saberes populares relacionados à pesca no ambiente escolar e qual o significado deste processo para os sujeitos. Além disto, apesar das limitações do instrumento de coleta de dados, procuramos saber quais eram os anseios, as expectativas, as disponibilidades e as sugestões de cada participante quanto ao processo interventivo.

Segundo a adaptação da análise discursiva proposta por Herdt (2013) detalhada no Capítulo 5 deste estudo, buscaremos interpretar as falas, escritos, opiniões e olhares dos participantes, para, a partir delas, propiciar um processo sensibilizador da comunidade escolar para a valorização e contextualização dos saberes populares no processo formativo dos alunos.

De acordo com a metodologia escolhida para a interpretação, reunimos todos os dados disponibilizados por este diagnóstico em metatextos, que expressam “os sentidos lidos de um conjunto de textos” (MORAES, 2003, p. 202). Porém, não utilizaremos categorias para análise, mas reuniremos em níveis que expressem os fenômenos emergentes sobre os contextos relacionados.

Esta etapa diagnóstica do estudo foi realizada com todos os alunos, professores e gestores que manifestaram interesse em participar do processo interventivo construtivo. Porém, na efetiva realização de tal processo, o número de participantes se reduziu a um grupo específico de 29 alunos. Assim, solicitamos as autorizações para a utilização do nome real apenas para estes alunos, que se aprofundaram nas temáticas e expuseram inúmeras opiniões ao longo dos encontros. Logo, nesta etapa diagnóstica, iremos manter os nomes dos sujeitos

no anonimato, sendo que sempre que houver alguma transcrição da fala de participantes, ela será realçada em *itálico*.

6.2.1 Ambiente escolar: importância dos saberes populares relacionados à pesca

Esta pesquisa foi concebida, inicialmente, a partir de duas linhas investigativas, uma considerando a possibilidade de os saberes populares já serem incorporados nos processos educativos escolares e outra considerando a possibilidade de tais saberes não serem contemplados pela escola.

Tendo em vista os resultados de inúmeras pesquisas que apontam para um distanciamento entre o que é discutido na escola e o que acontece nas comunidades, bem como as nossas experiências pessoais em escolas e comunidades ao longo da jornada acadêmica, partimos do pressuposto de que tais saberes não são suficientemente incorporados nos processos educativos.

A confirmação desta hipótese se fez possível a partir do diagnóstico realizado com a comunidade escolar. A maioria (68%) dos alunos foi categórica: os professores nunca discutiram temas relacionados à pesca. Um grupo menor de alunos afirmou que às vezes (11%) ou raramente (21%) os professores discutem estas temáticas.

Porém, dentre os professores e gestores a resposta foi unânime: todos de alguma forma e com frequências diferentes, discutem temáticas relacionadas à pesca. Portanto, devemos buscar conhecer melhor quais são os conceitos e pré(conceitos) destes professores e gestores sobre a temática, para efetivamente compreender sobre o que estão falando quando dizem estar abordando sobre pesca em suas aulas, bem como as conceituações dos alunos, para compreender o que e como deveria ser falar de pesca na escola.

Portanto, a proposição inicial da importância de um processo sensibilizador se confirma e se consolida, mediante a necessidade da valorização e contextualização dos saberes populares no processo formativo escolar, o que atualmente não ocorre nesta escola.

Visto os saberes relacionados à pesca serem de alguma forma abordados pelos professores na escola, conforme alguns alunos, e também na posição de todos os professores e gestores, é essencial identificarmos como estes saberes são incorporados no processo educativo, bem como qual a importância dada a estes saberes, no âmbito da comunidade e no âmbito da escola.

6.2.2 Quanto à incorporação dos saberes no processo educativo

Para os alunos, os saberes populares relacionados à pesca adentram os muros da escola apenas nas seguintes situações:

- Quando diretamente relacionado a algum conteúdo integrante de disciplinas específicas, nas aulas de artes e de ciências: “*Quando o assunto se adapta ao conteúdo nós discutimos sobre o assunto*”; “*Nas aulas de artes, na forma de artesanato*”. Assim sendo, observamos a compartimentalização e fragmentação do saber promovida pelas escolas desde longa data, oriunda da superespecialização das ciências, o que impede a contextualização, como salienta Morin (2006). Surge, então, uma forma particular de abstração, extraindo um determinado objeto ou saber do seu contexto e do seu conjunto, rejeitando assim laços e intercomunicações com o seu meio (MORIN, 2001).

- Fora do contexto formal do processo de ensino e aprendizagem, através de conversas dos alunos entre si e com alguns professores que residem nas mesmas comunidades: “*Com um professor de uma comunidade que eu moro, que fala comigo*”, onde ocorrem encomendas de pescados, diálogos sobre preços de espécies de época, sobre fatos cotidianos em conversas informais, fora do contexto ‘aula-disciplina-saberes’. Assim, o saber popular é discutido no âmbito da vida cotidiana, porém sem qualquer iniciativa de incorporar este saber no âmbito do saber escolar, dos processos educativos, sendo considerados “exclusivamente como pertencentes ao campo da opinião” (LOPES, 1999, p. 185).

Porém, os professores, em sua totalidade, afirmam desenvolver algum trabalho educativo relacionado à pesca, apesar de alegarem ser raramente ou às vezes. Entretanto, estes saberes são abordados apenas em conteúdos específicos de disciplinas características, novamente ciências e artes, na problematização destes conteúdos, sobretudo no que diz respeito a poluição da lagoa, na busca por “*Conscientizar os alunos da importância de cuidar da lagoa*” para que “*Percebam a importância dos cuidados com os recursos hídricos*”.

Alguns professores se abstiveram de discutir sobre suas práticas em sala de aula, possivelmente por imaginar que a pesquisadora pudesse tecer algumas críticas sobre suas técnicas e métodos, o que em nenhum momento se configurou, face o comprometimento ético da pesquisa com os sujeitos envolvidos na mesma. Porém, isto reflete também que o professor tem determinada noção da importância de trabalhar temáticas relacionadas aos saberes locais, porém muitas vezes sem saber como fazer ou por já haver tentado e não alcançado os resultados esperados, prosseguem na rotina dos prazos a serem seguidos, dos conteúdos a serem abordados e das metas a serem cumpridas.

Em alguns casos, o professor não reconhece em suas disciplinas relações com os saberes relacionados à pesca: “*Na maioria dos conteúdos aplicados em sala de aula, não condiz com a comunidade na qual me insiro*”. Estes professores, em sua maior parte, residem em comunidades afastadas da escola, bem como em outros municípios e, pela rotina acelerada imposta pelas “mazelas” da profissão, não conhecem e/ou não procuram ou não conseguem conhecer sobre o perfil cultural, social e econômico de seus alunos.

Além disto, o nosso modelo de educação compartimentalizada e fragmentada origina esta abstração das realidades, da historicidade, das múltiplas facetas dos saberes, promovendo assim uma ideologia cientificista, onde há um saber único e instituído que leva a um imobilismo e, conseqüentemente, uma obrigatória e exclusiva função reprodutora, conformista e dogmática, em um distanciamento entre teoria e prática (LOPES, 1999).

Para os gestores escolares, a escola também desenvolve trabalhos educativos relacionados à pesca, apesar de afirmarem que apenas às vezes ou raramente. Segundo eles, a abordagem desta temática se dá na maioria das disciplinas, quando discutidos temas relacionados ao município. Porém, os gestores relacionam o trabalho pedagógico com aquele prescrito nos currículos de cada disciplina: “*Através dos currículos de História e Geografia, que embasam os conteúdos referentes sobre a civilização e economia*”. Visto o acompanhamento do trabalho pedagógico costumeiramente dar-se, conforme nossas próprias experiências, apenas no âmbito dos documentos escritos (diário de classe, planejamentos, dentre outros), os gestores verificam que estes saberes são abordados para “*Discutir os temas, levar informação*”, “*Dentro da Geografia, Ciências, Sociologia, Filosofia, Biologia, Artes e Ensino Religioso, com o objetivo de conhecer a diversidade*”.

Portanto, verificamos um distanciamento dos gestores quanto à efetiva incorporação dos saberes relacionados à pesca artesanal no âmbito da escola, apenas observado na esfera geral do que deveria trabalhar cada disciplina, visto não haver a confirmação de alguma atividade de fato desenvolvida pela escola como um todo ou por professores em suas disciplinas específicas.

Aqui, verificamos um paradoxo quanto à abordagem de saberes relacionados à pesca artesanal nos processos educativos escolares: os alunos, em sua maioria, afirmam que na escola nunca foram inseridas estas temáticas, já os professores e gestores foram unânimes em confirmar a realização de trabalhos educativos relacionados à temática.

Porém, quando observamos mais detalhadamente, a partir das informações contidas nos questionários, as formas, os temas e os objetivos dos professores, verificamos a superficialidade com a qual estes temas são trabalhados, permanecendo no domínio de

algumas disciplinas cujos conteúdos permitam relacionar diretamente com a poluição das águas, a contaminação de recursos hídricos ou as atividades econômicas do município.

Portanto, por não existir um aprofundamento quanto a estes saberes tão inerentes à realidade social, cultural e econômica destes alunos, talvez eles não identifiquem as formas trabalhadas pelos professores como pertencentes ao contexto da pesca artesanal e dos saberes a ela relacionados. Assim, no processo interventivo, compete saber o que os alunos compreendem por pesca artesanal e como eles acreditam que tais saberes deveriam ser incorporados aos processos educativos escolares.

6.2.3 Quanto à importância dos saberes para a comunidade e para a escola

Os saberes populares relacionados à pesca são considerados pelos alunos em geral como fundamentais para as suas comunidades, no âmbito econômico, principalmente, visto ser uma das maiores fontes de renda do município, aliada a agricultura: *"Nossas comunidades são sustentadas, principalmente pela pesca e pela agricultura"*. Porém, os alunos também identificam a pesca enquanto atividade relacionada à cultura de suas localidades e, sendo assim, a figura do pescador assume uma grande importância: *"São os pescadores as principais figuras que representam o município"*, inclusive na essência da comunidade para os alunos: *"Humilde, com histórias e culturas. São comunidades fieis ao seu costume. Aonde eu moro tem de tudo um pouco, moro de frente a lagoa e sempre vejo os pescadores em suas canoas"*.

Os professores e gestores, entretanto, apresentaram maiores dificuldades em relacionar os saberes relativos à pesca nas comunidades atendidas pela escola. Seus olhares sobre a importância destes saberes manteve-se apenas no âmbito econômico, enquanto atividade representativa para a renda das famílias *"São comunidades pequenas e com realidades rurais, agrícolas e pesqueiras"*, não adentrando nos aspectos culturais relacionados à prática da atividade pesqueira e suas significâncias para as comunidades.

Outros, porém, não visualizam a presença destes saberes inerentes às regiões atendidas pela escola: *"Pouco consigo identificá-los culturalmente"*.

Assim, observamos a dificuldade dos professores em localizar os alunos e os saberes culturalmente: *"São comunidades simples e com dificuldades financeiras"*; *"São jovens normais como qualquer outro"*.

Portanto, foi possível observar nos professores em geral, uma indefinição quanto ao conceito de cultura, relacionando-a a cultura do trabalho: *"Alunos oriundos de famílias"*

com ocupação profissional são mais atuantes e apresentam maior rendimento escolar. Os alunos sem ocupação profissional demonstram comodismo”, a economia: *“Aqui cada comunidade tem a sua cultura. temos a pesca e o cultivo de arroz e fumo”* e intelecto: *“São pouco qualificados intelectualmente, tendo baixo rendimento na escola”*. Isto também demonstra o poder da cultura dominante sobre os saberes populares, no âmbito da educação, fazendo com que a tarefa de localizar, conhecer e difundir culturas genuínas, complexas e fundamentais para um grupo social torne-se algo difícil de ser concretizado e até mesmo ambicionado, posto em prática.

Os gestores apontaram para o abandono da tradição da profissão e da cultura pesqueira: *“Os alunos não pensam em seguir os passos dos pais. Muitos estão indo para outras cidades, atrás de emprego em outras áreas”*, *“Não consigo vê-los seguidores das culturas ancestrais se não houver uma definida consciência empreendedora no setor”*. Na fala desta pessoa verificamos também a identificação da pesca artesanal enquanto atividade tradicional, termo condenado por Sato (2000) justamente por remeter-se à ancestralidade, enquanto atividade deslocada dos atuais modelos econômicas, porém em uma dimensão estanque, de transmissão linear de saberes e práticas e não em um sistema dinâmico de resistência e resiliência.

Saindo da esfera comunitária e adentrando nos espaços escolares, os saberes populares relacionados à pesca artesanal são considerados por alunos, professores e gestores como temáticas importantes a serem discutidas.

Os alunos visualizam, em sua maioria (78%), que a escola deveria discutir com mais ênfase assuntos relacionados à pesca, porém, sob as seguintes justificativas:

- Visto ser a pesca uma atividade de suma importância para a manutenção da identidade cultural das comunidades atendidas pela escola: *“Mostrando e ensinando mais sobre nossa cultura”*. *“Como é muito importante a pesca”*, a escola deveria *“Ensinar os alunos sobre os saberes da pesca”*.

- Por tratar-se de uma instituição educativa localizada em uma região com características distintas daquelas as quais os livros didáticos e os ‘programas’ são direcionados, as aulas tornam-se descontextualizadas. Portanto, abordar assuntos relacionados à pesca na escola seria *“Uma forma legal de interagir com os alunos”*, por meio de um *“esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”* (FREIRE, 2000, p. 72), trazendo assim *“a realidade e a importância destes pescadores”*.

Entretanto, alguns alunos (22%), não julgam importante que a escola discuta assuntos relacionados aos saberes populares. Segundo estes alunos, a pesca, o saber do pescador e a cultura do pescador não devem ser considerados saberes escolares, pois “*A escola não tem nada a ver com isso*”. Esta colocação do aluno apenas reflete o fato de a escola reproduzir a cultura dominante como algo legítimo, validado pela academia e, portanto, verdadeiro, abandonando, assim, formas de produção do conhecimento atreladas às raízes e às culturas locais, bem como o fato de o conhecimento científico ser apresentado de forma descontextualizada de sua historicidade e crítica (VENQUIARUTO, et. al. 2011).

De tal modo, dada à legitimação do saber dominante, acadêmico e institucionalizado, o saber popular fica em segundo plano, não sendo considerado útil para a formação deste aluno: “*Por que a escola ensina, por exemplo: ser advogado*”.

Desta forma, aliado ao fato de o aluno não se considerar pertencente à identidade cultural de sua localidade, sentir vergonha por ser diferente do mundo objetivado pela educação escolar, observamos que os alunos vêem na escola uma oportunidade de conhecer outros saberes, outras culturas, visto a sua própria cultura ser reprimida, engolida pela hegemonia das massas: “*A escola é pra estudar*”, logo, discutir sobre a cultura local “*é chato*”.

De acordo com gestores, a escola, em seu PPP aborda a temática da pesca nos itens relacionados à clientela escolar e ao histórico da realidade escolar, porém os professores em sua maioria desconhecem este fato. Tal menção à pesca de fato se faz presente no PPP da escola, no entanto, este considera a pesca enquanto atividade econômica relevante das comunidades atendidas pela escola, sem referência aos saberes populares.

Quanto aos professores e gestores, estes ainda encontram-se sob o domínio do cartesianismo no que diz respeito à importância das temáticas relacionadas à pesca. Todos afirmam ser fundamental a discussão dos temas, porém acreditam que a importância deles deveria ser abordada das seguintes formas:

- Com a criação de uma nova disciplina, ou até mesmo um curso paralelo ao ensino regular, tendo em vista o olhar de que os saberes populares não se adéquam especificamente em nenhum (ou em todos?) currículo já compartimentalizado pela academia: “*Implantar um ‘Curso Técnico de Oceanografia’*”. “*Que se apresentasse alguma disciplina que viesse a contemplar assuntos pertinentes a realidade pesqueira*”, pois “*só assim teria um bom resultado e seria mais bem trabalhado, alcançando objetivos*”.

- Nas disciplinas, porém apenas em assuntos específicos relacionados ao meio ambiente “*Assuntos que fossem relacionados com a qualidade da água*”, “*Em redação, como meio ambiente e preservação*”.

- Com a criação de projetos para a realização de atividades pontuais: “*Em projetos específicos de forma multidisciplinar*”, “*Com projetos com temas relacionados*”.

Desta forma, verificamos a fragmentação de conteúdos nas práticas pedagógicas, onde a realidade dos alunos, as suas vivências cotidianas, a sua cultura e os seus saberes não adentram no cotidiano escolar, nas discussões diárias, nas relações entre os saberes, necessitando da criação de estratégias específicas que trabalhassem estas temáticas desconectadas dos saberes ditos acadêmicos.

6.2.4 Que saberes devem ser incorporados?

Além da importância dada aos saberes pesqueiros, outro grande aspecto a ser considerado na etapa diagnóstica deste estudo diz respeito à quais destes saberes são passíveis de serem incorporados aos processos educativos, na concepção dos participantes deste estudo.

Novamente, houve distinção entre os olhares dos alunos e dos professores, onde para os alunos os saberes envolvem uma gama de significados e os professores e gestores permanecem mais no âmbito das generalidades, sem uma relação direta com o contexto da escola e da comunidade.

Para os professores os saberes relacionados à pesca artesanal que devem ser incorporados nos processos educativos são aqueles relacionados à:

- Meio ambiente, através da inserção de temas relacionados a preservação ambiental, a qualidade da água e a poluição da lagoa: “*Como cuidar melhor do meio ambiente*”, “*Seres aquáticos, poluição das águas*”.

- Aspectos econômicos, relacionados ao trabalho do pescador enquanto atividade produtora de renda para o município: “*O trabalho na nossa cidade*”.

Alguns professores não responderam as questões relacionadas aos saberes que deveriam ser incorporados, talvez por desconhecerem ou não considerarem sua incorporação como algo importante para o processo educativo dos seus alunos. Os professores não citaram em nenhum momento saberes relacionados à cultura ou a prática pesqueira de fato, o que novamente pode estar sinalizando para o desconhecimento ou indefinição quanto ao conceito de cultura, bem como o desconhecimento das realidades locais dos alunos e das comunidades em geral onde a escola insere-se.

Dentre os gestores, além do meio ambiente e da economia, também houve a menção de aspectos relacionados ao resgate da cultura indígena: *“Tecnologias como lança, tipiti, coca é uma cultura milenar, é necessário incluir o povo indígena de Imaruí”*.

Dentre os alunos, apesar de considerarem importante a inclusão dos saberes pesqueiros no ambiente escolar, alguns não souberam definir temáticas específicas a serem incorporadas, considerando assim, a pesca de maneira geral: *“Todos os assuntos possíveis da pesca”*, *“Por que eles falam de todos os assuntos, Também deveriam falar sobre a pesca”*.

Porém, surgiram alguns outros aspectos considerados importantes a serem incorporados no processo educativo:

- A importância da pesca enquanto atividade inerente à comunidade, fundamental para a sua história e a constituição de sua identidade: *“Como a pesca ajudou muitas pessoas”*. Assim, discutindo estes temas, a escola estaria *“Trazendo à realidade a importância dos pescadores”*.

- O exercício da pesca, trazendo à discussão como é a vivência diária de muitos dos alunos e de seus familiares e conhecidos: *“Quais são as épocas de pescar cada espécie e com qual instrumento, a vida dos pescadores, a qualidade da água e dos peixes”*.

- Os aspectos culturais, o ‘modo de vida’ dos pescadores, da comunidade em geral: *“A cultura da nossa comunidade”*, *“A confecção dos apetrechos, a culinária, os benefícios da pesca”*, *“Pois muitos de nós não sabemos o porquê do peixe em nossa mesa”*. Assim, os professores estariam *“Ensinando mais sobre a nossa cultura”*.

- As responsabilidades de todos perante os problemas ambientais que ocorrem na região: *“Falar da falta de consciência das pessoas e das autoridades”*, *“Ensinar a não capturar animais em tempo de reprodução”*, *“Respeitar mais a lagoa por que é um patrimônio nosso”*.

Portanto, podemos observar o interesse dos alunos em discutir no ambiente escolar diversos temas os quais são presentes em suas vivências cotidianas, bem como seus olhares quanto à necessidade de discutir a importância da pesca e do pescador para as comunidades locais, em uma iniciativa de preservar sua identidade cultural e restaurar o sentimento de pertencimento (SÁ, 2005; GUIMARÃES, 2000) ao local onde vivem.

6.2.5 Como incorporar estes saberes no processo pedagógico?

Ao longo da interpretação dos diversos aspectos deste diagnóstico, podemos compreender que professores, gestores e alunos possuem olhares diferentes quanto à

importância dos saberes pesqueiros para a comunidade e para a escola, bem como quanto à quais saberes deveriam ser incorporados no processo pedagógico.

Porém, possuímos também algumas certezas compartilhadas pela maioria: os saberes relacionados à pesca artesanal são importantes para a comunidade e para a escola e devem ser incorporados ao processo pedagógico. Surge então uma grande questão: Como os participantes acreditam ser possível realizar a incorporação destes saberes?

Novamente, a grande distinção entre os olhares dos alunos e dos professores e gestores mostrou-se visível, o que pode sinalizar para a hegemonia do pensamento acadêmico e para a fragilidade e os limites da formação inicial dos professores. Além disto, os alunos possuem uma relação cotidiana direta com os múltiplos contextos dos saberes populares tratados neste estudo, bem como ainda não sofreram a cristalização total do pensamento acadêmico excludente e reducionista.

Alguns professores não responderam perguntas relacionadas às formas de incorporação dos saberes relacionados à pesca artesanal, outros responderam sobre a necessidade da criação de disciplinas e/ou cursos específicos, o que já foi discutido acima.

Assim, apenas dois professores manifestaram uma opinião diversa do que foi citado acima: “*Observando os dados das pesquisas sobre a lagoa*” e “*Em redações*”. Este fato nos remete a dificuldade dos professores em conceituar cultura, em discutir a importância dos saberes pesqueiros nas comunidades, em identificar o perfil cultural dos alunos, dentre vários outros fatores que surgiram ao longo deste diagnóstico. Logo, então, observamos que não há como contextualizar um saber popular quando não se conhece suas origens, suas características, suas propriedades e importâncias. Portanto, os professores, em sua maioria, não sabem como congregar diversos saberes em suas práticas, pois não os conhecem, ou, apesar de conhecerem, a “rigidez” da academia, a hegemonia da cultura dominante e do saber científico, com a conseqüente fragmentação de saberes os desestimulam.

Tal fato nos remete novamente a problemas decorrentes na formação inicial dos professores, em seus mais variados aspectos (dificuldades de incorporação e não incorporação de saberes, o não reconhecimento da importância desses saberes, a precarização do diálogo, o não repensar o contexto do educando e sua realidade, dentre outros), no que diz respeito ao olhar quanto aos saberes, ao diálogo, ao olhar perante o educando. Afinal, a própria universidade pode ensinar o diálogo de saberes de uma forma verticalizada, como detentora dos conhecimentos e da teoria, contrariando todo o processo e atribuindo uma lógica reprodutivista que, muito possivelmente, será repetida nas salas de aula.

Assim, de acordo com Tardif (2002), a formação profissional dos professores deve ser considerada enquanto um espaço prático de produção, transformação e mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Portanto, é essencial o repensar das relações entre teoria e prática, pois tanto a universidade como os professores são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações (TARDIF, 2002), sem descuidar ainda, da incorporação dos saberes não acadêmicos, que permeiam a vida de professores, alunos e comunidade.

Os alunos também apresentaram uma maior dificuldade em discutir a incorporação dos saberes pesqueiros no processo pedagógico. Porém, apesar de não possuírem a formação necessária para tal discussão, em sua maioria, sugeriram estratégias pedagógicas, tais como:

- Na sala de aula: *“Explicações e curiosidades”*, buscando assim *“discutir mais sobre o assunto”*.
- Para a escola em geral: palestras *“para que os alunos em geral tenham acesso”*, *“Com gincanas, coisas diferentes”*, *“Teatro”*.
- Fora da escola: através de *“Fotos, vídeos e saídas de campo, pelo menos uma vez por semana”*, saídas estas que poderiam ser *“piqueniques para falar sobre estes temas”*.

Assim, observamos nos alunos o anseio de discutir estas temáticas, porém de formas diferenciadas daquelas vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, envolver os seus saberes, os saberes dos seus pais, amigos, familiares, da comunidade em geral, além de resgatar os valores culturais destas comunidades, poderia ser *“Uma coisa interessante para os alunos”*.

6.2.6 A partir de tudo o que foi discutido, o que a intervenção deve abordar?

Verificamos, ao longo do processo, a pesquisa ação participante agindo em todos os momentos da pesquisa, pois iniciamos com o objetivo de valorizar o saber popular do pescador artesanal no ambiente escolar e agora verificamos que não somente esta valorização se faz necessária, mas primordialmente, o reconhecimento dos participantes enquanto sujeitos integrantes de seu espaço no mundo, politizados, para deixar de ser meros participantes e tornarem-se agentes das modificações que almejam no seu ambiente.

Neste sentido, acreditávamos que o processo interventivo deveria discutir temáticas relacionadas ao sentimento de pertencimento, ao conceito de cultura, à identidade do pescador artesanal, à reflexão crítica enquanto sujeitos únicos e responsáveis por cada ato,

bem como a noção de cuidado com o outro e o olhar crítico, mas também amoroso perante o meio.

Estas temáticas deveriam ser abordadas de forma bastante diferenciada daquelas vivenciadas pela comunidade escolar em sua rotina diária, pois se tornarmos o processo interventivo uma extensão metodológica daquilo que já é realizado na escola, os alunos novamente não se sentirão falando sobre pesca.

Além disto, acreditávamos que as atividades deveriam apresentar novas possibilidades de contextualização de saberes, de forma simples e acessível, para que os professores se sintam motivados ao visualizar que é possível sim fazer educação ambiental e diálogo de saberes no ambiente escolar.

CAPÍTULO 7 – PROCESSO INTERVENTIVO CONSTRUTIVO

Tendo em vista as discussões elencadas no capítulo anterior quanto ao diagnóstico prévio, este capítulo tem por objetivo apresentar este processo interventivo, desde seu planejamento inicial até a sua efetiva concretização.

7.1 PRIMEIRO ENCONTRO: O AMOR ESTÁ NO AR

Este dia foi planejado, acarinhado e tecido com toda a delicadeza e o cuidado de um genuíno primeiro encontro. Todos os detalhes foram ponderados para receber cada participante, acolhendo-os em suas particularidades e objetivando o seu bem estar.

Na verdade, desde o início deste estudo acreditamos ser este primeiro encontro um momento crucial para o desenvolvimento da pesquisa. Após a etapa inicial de diagnósticos, este momento inicial da intervenção foi o primeiro contato com maior envolvimento entre os participantes. Ali, cada um pôde expressar-se livremente e foi possível conhecê-los melhor, suas expectativas e anseios e, a partir disto, direcionarmos todas as etapas subsequentes.

Assim sendo, este encontro foi pensado para ser o mais dinâmico e envolvente, pois seu sucesso faria com que os encontros seguintes continuassem sendo frequentados com prazer e participação ativa.

Assim, este dia foi precedido de muitas leituras, construções e reconstruções, onde nossa visão fragmentada, herdada da academia, precisou ser suplantada por um olhar mais holístico e amoroso, voltado para realmente sensibilizar os participantes, mediante uma atividade de fato participativa.

Foi uma experiência repleta de desafios, pois encontramos muitas atividades voltadas para a educação ambiental, com propostas aparentemente viáveis aos nossos objetivos participativos. Porém quando observadas com mais profundidade, podíamos observar nuances de uma educação ainda tradicionalista e até mesmo mecanicista, com a centralidade na figura do professor, ou do coordenador de um grupo, com atividades voltadas para a repetição ou a construção de um elemento já pré-definido. Outro fator preocupante foi verificarmos que muitas atividades sugeridas em livros da área, detinham objetivos ingênuos, preservacionistas, que repetiam o discurso de uma educação ambiental apenas conservadora.

Mediante a abordagem dialógica que nos propomos a realizar, em uma hibridização entre a ciência e a arte, um pouco na direção do que faz Sato (2011),

contagiamo-nos pelas múltiplas possibilidades deste universo, onde as vozes “não conseguem e não querem ser uma voz sobre as outras” (DIAS, ANDRADE, AMORIM, 2012, p. 16).

Optamos então por um círculo de contação de histórias (Figura 3) para promover este encontro de saberes entre a comunidade escolar e os pescadores, buscando sensibilizá-los com as vivências, as experiências e os saberes dos pescadores, bem como relacionando-os com as suas vivências enquanto moradores de comunidades pesqueiras, filhos de pescadores e também praticantes da atividade.

A escolha da contação de histórias enquanto estratégia inicial de sensibilização para o processo interventivo deu-se devido às múltiplas possibilidades de envolvimento e abstração por ela provocados. O contador de histórias, emprestando o seu corpo, mediante o uso da voz, dos gestos e afetos, cria imagens em nossa imaginação, materializando o verbo, nos deslocando no tempo e no espaço (BUSATTO, 2012).

Este encanto que ouvir histórias nos proporciona, podem ser entendidas, conforme Bachelard (1998) em duas linhas de interpretação, que são diferentes, mas que formam uma duplicidade fenomenológica: repercussão e ressonâncias. Para ele, as ressonâncias se dispersam nos mais diversos planos da nossa vida no mundo (ouvimos a história); já a repercussão nos chama a um aprofundamento da nossa própria existência (contamos sobre a história, agora ela também é nossa). Desta forma, ao ouvir histórias, o ouvinte também é autor, pois a imagem repercute de maneira diferente em cada ouvinte, tornando-o participante da história.

Assim, a imagem poética advinda das repercussões e ressonâncias, enquanto origem da consciência, advém da fenomenologia: “observando que as coisas nos falam, e que por isso mesmo, se damos pleno valor a essa linguagem, temos um contato com as coisas...” (BACHELARD, 1978, p. 191).

Tratando-se da imagem poética advinda de uma contação de histórias, sua criação é individual e imediata, sofrendo influências da voz, da emoção, do gestual, do timbre, das expressões, dentre muitas outras. Neste grupo de alunos, professores, gestores e pescadores, cada qual vai tecer em seu imaginário uma imagem diferente sobre tudo o que registrou, visto a amplitude da imaginação criadora humana, bem como as repercussões e ressonâncias de cada um com relação à suas vivências, suas lembranças.

Figura 3 – Contação de histórias



Autoria própria, 2013.

7.1.1 Preparando o ambiente

O encontro foi realizado no dia 09 de outubro, no período matutino. O local foi escolhido com a intenção de reunir todos os participantes em um ambiente que fugisse do metiê de uma sala de aula, apresentando aos alunos e professores as múltiplas possibilidades que podem ser aproveitadas na dimensão do aprender e do ensinar, bem como, permitindo aos pescadores um envolvimento mais natural com os participantes, longe da rigidez e das hierarquias de uma sala de aula.

A cidade de Imaruí possui paisagens belíssimas que abençoadas pelo colorido da primavera formam um espetáculo a parte, emoldurando as mansas ondulações da lagoa. Desde muito tempo os ipês amarelos e as figueiras me encantaram e foi inebriada pelas lembranças destas árvores icônicas de minha infância que imaginei formar um círculo de contação de histórias para iniciar os encontros de nosso Círculo de Experiências e Saberes, contagiados por Freire (1983).

Nas semanas anteriores ao encontro, em muitas das minhas visitas à escola Eulina, observei uma linda figueira no jardim da casa ao lado da escola, cuja idade indefinida ultrapassa três décadas. Ao seu redor, havia um espaço considerável para que todos pudessem se acomodar confortavelmente, rodeados de elementos naturais e paisagísticos.

Este ambiente foi preparado, com colocação de esteiras feitas com peris, uma vegetação anteriormente muito abundante na lagoa, e tecidos, para que os participantes pudessem se acomodar, bem como foram dispostos alguns quitutes regionais.

Porém, horas antes do início do evento, o vento nordeste, tão característico da região, com suas rajadas fortes e ininterruptas, nos fez transferir o local para dentro da escola. Utilizamos então a quadra da escola, em um ginásio coberto, colocando ali todos os elementos já citados.

A escolha de onde sentar foi pessoal, sendo que houve a formação de um semicírculo, onde professores e alunos se misturaram, formando um grupo heterogêneo, sem distinção de gênero, idade ou papel social.

Estiveram presentes quatro pescadores: D. Maria, cujo apelido é Lia, pescadora desde criança, filha mais velha de uma família dedicada as atividades agrícolas e pesqueiras e que manteve a tradição familiar até os dias atuais, vive em uma comunidade pacata, onde tem um pequeno negócio de produtos da mandioca, mas sai para pescar quase todos os dias; S. Salésio, cunhado da D. Lia, também pescador desde criança, assim como ela sustentou a família desde jovem devido a pesca, transmitindo seus saberes para os filhos, que o acompanharam por anos na atividade; S. Valdir, líder comunitário da Fazenda São Paulo e pescador desde criança, também tem em sua história de vida a pesca como uma das protagonistas principais; por último, o meu pai, S. Augusto, que como também é pescador desde jovem, e estava presente no encontro, participou da contação de histórias.

Entre os alunos participantes do instrumento diagnóstico, estiveram presentes dentre 10 a 15 do período matutino, sendo que muitos dos alunos do período vespertino faltaram devido às condições de deslocamento relacionadas à distância e a falta de condução, comparecendo apenas três alunas. Alguns alunos, apesar de não terem sido formalmente convidados, por não se declararem interessados em participar do processo interventivo, nos solicitaram a permanência no local e a integração ao grupo, sendo que atendemos a solicitação. Assim, não precisamos uma quantidade específica de alunos presentes, pois houve aqueles que chegaram antes, chegaram depois, saíram antes, saíram depois, contabilizamos uma média de 15 a 20 alunos.

Dentre os professores, estiveram presentes as quatro professoras que manifestaram interesse em participar do processo interventivo. Porém dentre os gestores, nenhum se fez presente.

7.1.2 Contando e encantando

Iniciei o encontro apresentando os pescadores aos alunos e expliquei que iríamos fazer um momento de contação de histórias, de diálogo, onde os alunos também poderiam contribuir com as histórias, questionando, comentando sempre que achassem necessário.

Neste momento de constrangimentos iniciais, utilizei-me de minhas memórias para iniciar as contações de histórias, relatando sobre o peixe de 27 quilos, que na verdade eram 23, que meu pai havia pescado certo dia lá atrás na minha infância.

Este *start* inicial, fez com que os pescadores ficassem mais a vontade para iniciar seus relatos, sendo que meu pai começou a contar a história do dia em que capturou este peixe tão grande. Após este relato, vários relatos se sucederam, em que os pescadores contaram histórias desde a sua infância, até os dias atuais, sendo perceptível a nostalgia da lembrança de uma lagoa muito diferente daquela encontrada atualmente.

A contação de histórias, que terminou em diálogo de saberes, durou cerca de 1 hora e meia e foi registrada por uma filmadora, sendo que após a finalização das atividades, foram feitos os registros daquilo que foi visto e sentido, em um diário pessoal.

Construirei, na forma de metatextos, meus olhares e discussões sobre este momento de contação de histórias que marcou o início das atividades interventivas na escola Eulina, tendo em vista os fenômenos emergentes, como já ressaltado anteriormente.

7.1.3 Os sujeitos e as interações

O ambiente era uma quadra de esportes, portanto, devido as suas dimensões, os participantes se concentraram em um espaço específico, sendo que alunos e professores se sentaram no chão, formando um semicírculo, completado pelos pescadores, que se sentaram em bancos. Deste modo, neste momento, não era o professor que detinha a figura central, obtendo posição de destaque, mas sim os pescadores.

Quanto à forma redonda da distribuição espacial dos participantes, Bachelard (1978) afirma que as imagens circulares concentram, centralizam a vida, dão unidade, em oposição às pontiagudas que ferem, afastam. Assim a dimensão do redondo traz segurança e aconchego, visão que é compartilhada por Busatto (2012), para a qual o círculo também representa um ninho, considerado por Bachelard (1978) uma imagem de aconchego e da simplicidade de um lar.

No início da contação de histórias, todos estavam acanhados, os pescadores até mesmo duvidosos quanto à relevância de suas histórias para a comunidade escolar. Afinal, este tipo de encontro nunca antes havia acontecido nesta escola, bem como os pescadores nunca antes haviam sido convidados por escolas para compartilhar seus saberes.

Porém, assim que iniciaram suas histórias, os pescadores se sentiram mais a vontade naquele ambiente e com as pessoas, vendo o interesse de todos em ouvi-los. Interesse este que se manteve do início ao fim da atividade. Os alunos, apesar de não participarem verbalmente na maior parte do tempo, ouviram atentamente e interagiram com as histórias.

Estas interações ocorreram das mais variadas formas, onde os alunos dialogavam entre si sobre determinadas situações, artefatos ou características mencionadas pelos pescadores, fatos estes que observamos através das filmagens, onde pelos gestos dos alunos foi possível observar que, apesar de não manifestarem suas opiniões para o grande grupo, eles reconheciam elementos das histórias e associavam com suas próprias vivências.

Este acanhamento dos alunos em manifestar suas opiniões não é um fato isolado ou uma situação isolada devido ao estranhamento de uma nova atividade. Na verdade, trata-se de um modelo de aluno que a educação ainda bancária persiste em moldar em nosso município, em nosso Estado e em nosso país. Nesta educação, só o educador é detentor do saber e, portanto, do direito à palavra, logo, os alunos devem apenas escutar, tendo “a ilusão de que atuam, na atuação do professor” (FREIRE, 2003, p. 34). Assim, torna-se ‘natural’ que o saber detentor de autoridade legítima seja aquele instituído pelo professor e que o aluno não seja convidado a opinar quanto à escolha de conteúdos, de saberes ou de experimentações (FREIRE, 2003).

Assim, podemos afirmar que um dos grandes desafios que foram lançados neste primeiro encontro foi o exercício de ouvir os alunos participantes, estimulando o pensar autêntico e a sua capacidade criadora e crítica de ser e estar no mundo e com o mundo através do diálogo, conforme nos aconselha Paulo Freire (2003). Assim, nos próximos encontros, devemos assumir ainda mais uma postura de cumplicidade com participantes, em uma relação horizontal, compreendendo que “permanecer é buscar *ser*, *com* os outros. É con-viver, simpatizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-simpatizar” (FREIRE, 2003, p. 37).

Já os professores foram participativos, fazendo perguntas aos pescadores quanto a assuntos que despertavam os seus interesses e expondo suas opiniões sobre determinados assuntos.

Conforme comentado acima sobre os gestuais dos alunos, o uso dos gestuais pelos pescadores também foi marcante em todos os momentos da contação de história. Para ilustrar tamanhos, formas, direções, sentidos e até mesmo para dar ênfase algumas situações, os pescadores souberam explorar muito bem o gestual, fazendo com que nossa imaginação fosse estimulada, onde ficamos a imaginar como seria um peixe de 23 kg, sentimos a angústia do pescador por duas horas tentando cansar um peixe que a qualquer momento poderia rasgar a rede e fugir, fazendo o pescador perder horas de serviço e ainda ter que consertar sua rede...

Assim, conforme Busatto (2012), contar histórias é uma arte rara, pois o imaterial, aquilo que habita apenas no campo da memória e dos devaneios imagéticos, torna-se matéria prima para o contador. E para o ouvinte, a imaginação, aliada a capacidade criadora, permite idearmos algo que nunca vivenciamos ou então, transformar alguma imagem que já nos é conhecida em algo novo, mediante os elementos inseridos nas emoções e nos gestuais do contador: “Dar irreabilidade a imagem ligada a uma forte realidade nos põe diante do sopro criador da poesia” (BACHELARD, 1998, p.388).

Depois de certo tempo de entrosamento entre os participantes, verificamos uma sobreposição de falas em determinados assuntos conflitantes, onde muitos tinham contribuições a fazer sobre o mesmo assunto e formou-se um burburinho geral. Nestes momentos, várias histórias paralelas foram contadas, vários diálogos simultâneos aconteceram entre alunos, pescadores e professores. Ao contrário de ser uma situação conflitante, este fato demonstra vários aspectos instigantes para nosso estudo: a relevância dos assuntos abordados na contação de história para a comunidade escolar, a identificação dos participantes com as temáticas e as experiências relatadas pelos pescadores, o anseio de cada um em expressar suas opiniões, contar seus relatos, a igualdade entre os sujeitos quando se trata de um diálogo de fato horizontal e participativo, onde não há hierarquização de saberes ou papéis sociais, dentre outros.

7.1.4 “Histórias de pescador”: os saberes, os conceitos e os pré-conceitos.

Este título provocativo relaciona-se diretamente com este encontro de contação de histórias. O pescador tem a fama de contador de histórias. Eles juram que seus contos são verídicos, mas há muitos que duvidam do tamanho dos peixes, da quantidade, da cor, do susto, do cheiro, do vulto noturno e de tantos outros detalhes enriquecidos com a fala pausada de quem vive a contar histórias ou estórias. Quem sabe?

Quando comecei a contar minha história sobre o maior peixe que já vi pessoalmente, já iniciei me confundindo com o peso (27 ou 23 kg?). Isto gerou um gargalhar coletivo e então surgiram os comentários sobre a fama das histórias de pescador, onde há muitas estórias, que envolvem o imaginário do pescador, repletas de detalhes e nuances de alguém que passa horas e dias no mar, com um ou mais companheiros, longe da família, dos lugares comuns e refugia-se nas lembranças de fatos e feitos para aplacar sua nostalgia.

Assim, de acordo com os pescadores há sim muitas lendas, estórias de algum pescador que viu coisas ou seres, mas que ninguém sabe quem foi, vem de tempos antigos. Porém, há muitas histórias reais, que acabam caindo em descrença por vários motivos: o pescador nunca vai para o mar preparado para capturar grandes peixes, ou criaturas estranhas, assim acaba não os pescando, e sendo ele o único que viu tal fato acontecer, seu relato passa a ser considerado por muitos ouvintes como uma ‘história de pescador’; o pescador possui uma característica muito peculiar: gosta de contar histórias, de valorizar os detalhes, de explorar o imaginário do ouvinte, fazendo com que este idealize um cenário muitas vezes improvável de ser concretizado em nossa realidade. Afinal, “nunca a imaginação chega a dizer: é só aquilo. Há sempre mais que aquilo” (BACHELARD, 1998, p.411).

Assim, podemos afirmar também que os pescadores contadores de histórias possuem encantos ainda mais belos e admiráveis que suas histórias. Eles possuem o dom de encantar o ouvinte, de transportar nossa imaginação para um mundo que já não existe, de carregar em suas memórias a história de um povo, de uma cultura, mantendo e resgatando a cultura popular de sua localidade mediante a sua contação. Quantos saberes não estão se perdendo por falta de ouvintes, registros, valorização e divulgação das histórias dos pescadores!

De tal modo, conforme Busatto (2012, p. 46):

Ao contar histórias atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério. Assim, conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; para manter a história viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para nossa existência e reativar o sagrado.

Em nosso encontro, muitas foram as histórias, apesar do tempo escasso, o que fez com que as histórias fossem curtas, abreviadas, porém cheias de significados. As histórias mais comentadas pelos pescadores foram aquelas sobre os grandes peixes já capturados na lagoa, alguns muito grandes, do tamanho de um pescador (!), outros nem tão grandes, mas

quando comparados àqueles capturados atualmente, ou a quantidade deles, trazem lembranças nostálgicas de um tempo onde a pesca era essencial para a sobrevivência, o sustento e a cultura do pescador e da sua comunidade. Neste tempo, os instrumentos eram todos confeccionados pelo próprio pescador, através de técnicas artesanais, transmitidas pelas gerações. Assim, falar em grandes peixes, em épocas de fartura, é lembrar-se de um passado sob a ótica da melancolia, idealizando as melhores lembranças daquilo que já não é.

Dentre as histórias contadas pelos pescadores destacaram-se também aquelas relacionadas a peixes específicos e os seus métodos de captura, bem como suas características peculiares que impõem a construção de um saber e um cuidado dos pescadores perante estas espécies. O bagre foi um exemplar bastante comentado, devido ao seu esporão, que pode causar sérias infecções em caso de acidentes e que possui maneiras bem peculiares de captura.

Estas histórias demonstram a importância destes saberes acumulados geracionalmente sobre as mais variadas espécies e técnicas. Assim, observamos que para os pescadores, são considerados artesanais apenas aqueles pescadores que constroem suas próprias artes de pesca, bem como utilizam de técnicas variadas e específicas para cada habitat e espécie. Assim, observamos a presença de fortes relações com o ambiente natural, em uma dimensão de respeito com os seres, com a construção geracional de riquíssimos saberes sobre vegetação, relevo, ecologia, astronomia, entre outros, que compõem as vivências dos pescadores artesanais.

Houve, também, histórias sobre a introdução de peixes exóticos, como as carpas e tilápias, no ambiente lagunar. Os pescadores levantaram informações curiosas e preocupantes sobre espécies nativas que, anteriormente abundantes, estão desaparecendo da lagoa devido à invasão de peixes advindos de açudes artificiais. Atualmente, uma das espécies mais abundantes da lagoa é exótica, a tilápia, que passou a dominar os nichos onde a espécie nativa anteriormente mais abundante, o cará, habitava.

Aconteceu, também, o relato de histórias comoventes, que sensibilizaram a muitos dos presentes, como aquela sobre o câncer que o S. Valdir contraiu na garganta, segundo ele, devido aos agrotóxicos oriundos da rizicultura. A voz robotizada, devido às limitações vocais advindas com a doença, fez com que o silêncio se mantivesse a cada vez que o pescador pedia a palavra.

Este pescador também sensibilizou a muitos por sua característica politizadora e mobilização em prol da sua comunidade, contando histórias de como possui uma fossa natural, das dificuldades em construir um sistema comunitário para captação de água do morro, cujos testes de pureza são feitos pelos próprios moradores em um sistema de rodízio,

das inserções em meios de comunicação locais, para defender os direitos dos pescadores e denunciar abusos dos grandes produtores, bem como das ameaças sofridas e das dificuldades de se alcançar a mobilização comunitária.

Carvalho (2002) considera que ações como estas, que envolvem fóruns, reuniões e outras ferramentas de diálogo comunitário, são essenciais para romper com a tradição paternalista de transferência de responsabilidades para algum ‘salvador’ externo responsável pela solução dos problemas da comunidade e assim, buscar a independência comunitária na resolução de seus conflitos.

Este tema trouxe grandes questões que permaneceram sem resposta: como sensibilizar as comunidades de Imaruí quanto aos graves problemas socioambientais, econômicos e culturais enfrentados? Como reacender o sentimento de pertencimento dos moradores, cuja falta promove o êxodo, o descaso pelo ambiente local e até mesmo a vergonha da herança cultural e do auto reconhecimento enquanto pertencente à comunidades pesqueiras?

Em meio às possíveis soluções e novas problemáticas, a aluna Ândrea fez um relato perturbador da realidade ambiental do centro da cidade de Imaruí, onde o esgoto e a poluição das mais variadas fontes são lançados diretamente na lagoa, em frente às praças e ruas principais da cidade, chamando a atenção para a grande alienação dos moradores e do poder público quanto à gravidade das situações vivenciadas.

Assim, podemos observar que tanto os pescadores quanto os outros participantes sabem quais são os maiores problemas da região, bem como das mudanças ocorridas ao longo dos anos, devido às atividades geradoras de impactos negativos, e das consequências e culpados destas mudanças.

Porém, dentre os culpados apontados, o poder público recebeu dos participantes a maior incumbência, sendo que muitos não se identificam enquanto também causadores e sim como expectadores de tragédias anunciadas, sem assumirem seu papel enquanto cidadãos críticos e atuantes e, portanto, transferindo também as responsabilidades.

Saliento que os diálogos entre os participantes foram sendo interrompidos aos poucos, mediante a necessidade de saída de alguns deles, visto já haver soado o sinal da escola, finalizando o período letivo, sendo que o encontro se estendeu por ainda quase meia hora.

Assim, em um momento de encerramentos, os pescadores foram homenageados por todos, tendo a sua profissão e seus saberes enaltecidos, bem como a disponibilidade de compartilharem seus saberes com os presentes. Neste momento de agradecimentos,

observamos nos professores a alegria e até mesmo a emoção de ouvir e compartilhar histórias relacionadas à infância e as vivências que tiveram antes de seguir adiante em suas carreiras.

Porém, não houve relatos ou relações que interligassem o que foi dito e feito ali com a prática pedagógica no ambiente escolar, sendo assim, observamos que ainda não foi possível à visualização de um efetivo compartilhamento de saberes na construção do saber escolar. Tal fato enfatiza a necessidade da construção de um processo para a discussão destas temáticas, pois apenas um encontro não poderia deter tal profundidade que desejamos alcançar.

7.2 SEGUNDO ENCONTRO: PINTANDO E ENCANTANDO

Este encontro foi tecido a partir dos resultados do primeiro encontro. Observamos uma grande dificuldade de interação entre os alunos e os professores e os pescadores, onde a sua participação na contação de histórias limitou-se a audição atenta e a conversas paralelas entre si, que apesar de muitas vezes relacionar-se com as temáticas levantadas pelos pescadores, não foram socializadas para o grande grupo. Logo, o diálogo, essencial para um trabalho participativo, não foi alcançado em sua plenitude.

Assim, continuávamos sem saber quem eram estes alunos, quais seus olhares, seus (pré)-conceitos, suas relações com a pesca, o pescador e o próprio evento que estava acontecendo na escola. Portanto, tornou-se necessário construir uma atividade ainda mais envolvente, com a qual os participantes fossem potencialmente estimulados a expressar suas opiniões e olhares, de uma forma mais lúdica e mais poética, para tanto, investimos na arte.

Afinal, conforme Pallejero (2012, p. 68):

A arte não nos ensina nada, não nos impõe verdade alguma; a arte nos chama a aventurar-nos na selva das coisas e dos signos, exige de nós que rearticulemos o que vemos e o que pensamos sobre o que vemos; que exerçamos o poder de associar e dissociar que nos é próprio.

Assim, sob a forma da pergunta “Que encantos as suas redes capturaram?”, propomos aos participantes que representassem por meio da pintura, em um painel de papel pardo, os encantos, sentimentos, sensações e emoções que sentiram com a contação de histórias do encontro anterior, o que mais lhes cativou, chamou a atenção, e as possíveis relações que eles visualizaram com a sua vida diária e o seu cotidiano. A premissa básica era a de que cada aluno colocasse ‘a mão na massa’ e contribuísse efetivamente na confecção da

tela, exercendo a liberdade de assumir suas decisões e opiniões, compondo assim uma dimensão dialógica defendida por Freire (2004).

Uma observação fundamental a ser feita com relação a este segundo encontro diz respeito a formação de grupos de participantes. Em virtude dos quatro professores que se dispuseram a participar do processo interventivo e que estiveram presentes no primeiro encontro, foram formados quatro grupos de alunos para a realização das atividades. Porém, este arranjo de grupos no decorrer do segundo encontro foi modificado para três grupos, em virtude da desistência de uma professora, devido ao excesso de compromissos nos horários elencados.

Apenas duas professoras participaram deste segundo encontro, sendo que precisaram sair após um curto período de tempo, em virtude de compromissos avaliativos com as turmas, bem como aulas em outras escolas.

Ao longo de todos os encontros subsequentes, foram formados os seguintes grupos: no período matutino, os alunos do ensino médio, nas quartas feiras e os alunos do ensino fundamental nas quintas feiras; já no período vespertino, os alunos do ensino médio e fundamental juntos nas quartas feiras. Ficou acordado com professores e direção que os encontros ocorreriam sempre alternando os horários, entre as primeiras e as últimas aulas, para que ocorresse o mínimo de perturbações para com o andamento natural das vivências diárias da escola.

Assim, nos dias 16 e 17 de outubro, quarta e quinta feira, preparamos o ambiente: uma sala sem uso no período matutino, e a biblioteca da escola no período vespertino, cujas mesas e cadeiras foram totalmente afastadas para as laterais da sala, formando um grande centro. Neste local, foram disponibilizados os seguintes materiais: tintas das mais variadas cores, pincéis, potes com água, jornais, aventais descartáveis e um grande painel de papel pardo. Além disto, foram disponibilizados também alguns quitutes típicos da região, semelhante ao ocorrido na semana anterior, tendo em vista a distância e o tempo percorrido pelos alunos para retornarem às suas casas, o que em alguns casos, ultrapassa 2 horas.

Novamente, procuramos fugir da organização tradicional de uma sala de aula, objetivando oportunizar experiências para os participantes quanto às possibilidades que podem ser criadas e vivenciadas enquanto situações de aprendizagem, mas em uma dimensão poética e lúdica, afinal a brincadeira, a criação e a arte nunca são perda de tempo em uma escola, mas sim grandes ganhos. Assim, esta escola não se transforma na gaiola descrita por Alves (2004), que faz com que os pássaros desaprendam a arte do vôo...

Em todos os grupos, enquanto ainda organizávamos a sala, os alunos já aguardavam ansiosos, curiosos quanto ao que estávamos preparando. Tal fato por si só já representou um resultado positivo quanto às impressões do encontro anterior, pois conforme Freire (2004), antes de qualquer discussão mais elaborada sobre técnicas e métodos, a pedra fundamental para um momento de aprendizagem e diálogo dinâmicos é a curiosidade.

Curiosidade esta que moveu novamente alguns alunos que, apesar de negativarem sua participação nos diagnósticos, se fizeram presentes na contação de histórias e também neste segundo encontro.

Apesar da sugestão do espaço físico para uma disposição diferenciada dos participantes, todos adentraram ao recinto procurando suas mesas e cadeiras e sentando-se sobre elas, reafirmando assim o enraizamento dos modelos de conduta e ordem impostos pelo modelo de educação que ainda vivenciamos cotidianamente em nossa atualidade.

Como não foi possível realizar a apresentação formal dos participantes no primeiro encontro, tendo em vista o tempo escasso e o grande número de presentes, realizamos este momento nesta segunda oportunidade. Os diálogos ainda continuaram acanhados, apesar de haver uma maior camaradagem entre os participantes.

Os alunos formaram grupos de 4 a 7 alunos, segundo seus critérios de escolha, sendo cada equipe responsável pela confecção de uma pintura, para que cada participante tivesse maior liberdade para utilizar-se dos materiais disponíveis e efetivamente compartilhar a construção do trabalho.

Posteriormente ao primeiro momento de organização dos grupos, houve aquele momento de silêncios iniciais, onde as ideias fluem do imaginário e se materializam nas conversas, no pincel, nas cores, nas formas e nos contornos, momento este que foi embalado por canções da música popular brasileira, em versão instrumental, na busca por um ambiente ainda mais intimista.

No período matutino, com os alunos do ensino médio e uma professora, totalizando 13 participantes, houve a produção de duas pinturas (Figuras 4 e 5):

A equipe dos meninos seguiu a sugestão de um aluno e começou a desenhar a carpa gigante que meu pai contou no encontro que pescou. Porém, como não houve iniciativa de todos para cada um expressar aquilo que lhe era significativo, muitos integrantes da equipe não interagiram com a pintura, limitando-se a observar. Porém, após algumas provocações nossas, alguns deles se motivaram e começaram a desenhar outros peixes nas laterais do cartaz. Depois começaram a desenhar os peris que se encontram na lagoa, então, houve uma participação mais ativa de todos os integrantes.

Figura 4 – Participantes pintando seus encantos I



Autoria Própria, 2013.

Figura 5 – Participantes pintando seus encantos II



Autoria própria, 2013.

Já a outra equipe, entrou em um acordo com relação à paisagem e cada um ficou responsável por expressar um elemento da pintura, havendo a participação de todos ativamente. Assim, ao contrário da primeira equipe citada, esta equipe pintou diversos elementos na tela, cada qual com uma representatividade específica para cada integrante.

Estes dois grupos tiveram o seu tempo de construção artística limitado em razão da solicitação de uma professora quanto à saída dos alunos para que pudessem realizar uma avaliação (prova) que já havia sido agendada com a turma. Assim, os participantes começaram a realizar os últimos retoques com pressa. Então, achamos mais prudente informá-los da possibilidade de concluirmos os trabalhos na semana seguinte.

Com relação ao período vespertino, o grupo foi composto por 13 participantes, dos quais apenas 3 alunas e a professora compareceram a contação de histórias. Porém, os outros participantes justificaram sua ausência devido à distância e as dificuldades de transporte já citadas anteriormente e reiteraram seu interesse em participar.

Foram formados novamente dois grupos, porém agora com objetivos diferenciados, tendo em vista que a maioria dos alunos não acompanhou a contação de histórias. Assim, solicitei aos participantes que representassem através da arte os encantos, sentimentos, sensações, olhares, emoções que a figura do pescador provoca neles e as possíveis relações que eles visualizaram com a sua vida diária, o seu cotidiano. As alunas que vieram na contação de histórias poderiam seguir a proposta original da contação de histórias.

Novamente houve a formação de equipes de acordo com o gênero, por opção dos participantes, sendo que o grupo dos meninos criou um desenho coletivo, representando a lagoa e um barco de pesca, com uma ilha (Figura 6). Com a chegada das meninas que estavam fazendo o trabalho, elas se vincularam a equipe e propuseram que se fizesse uma ponte também, pois havia um grande espaço em aberto no centro do desenho.

Já a equipe das meninas não adotou a abordagem de uma pintura coletiva, sendo que cada uma desenhou livremente, ocupando todos os lados do cartaz, sem atribuições de horizontalidade ou verticalidade, integrando diversos ambientes em um único cartaz (Figura 7). A professora que acompanhou o grupo ficou com a equipe das meninas e já iniciou pintando uma das laterais do cartaz, representando uma lagoa poluída. Porém, ela saiu antes de terminar o seu desenho, e depois as alunas finalizaram, desenhando alguns dejetos na lagoa, para representar a contaminação por meio do lixo.

Este grupo do período vespertino teve mais desenvoltura para dialogar comigo sobre assuntos relacionados a pesca, na verdade, principalmente os meninos, que eram todos pescadores. Assim, conversamos sobre vários assuntos no âmbito da pesca, sobre as

condições de vida que fazem com que eles não tenham mais interesse em continuar sendo pescadores, dentre vários outros assuntos que foram surgindo ao longo da pintura.

Figura 6 – Participantes pintando seus encantos III



Autoria própria, 2013.

Figura 7 – Participantes pintando seus encantos IV



Autoria própria, 2013.

Esta desenvoltura em dialogar sobre tais temáticas com maior naturalidade e envolvimento já representou um progresso com relação ao encontro anterior, progresso este atribuído pelos alunos devido ao fato de que “*Nunca vieram perguntar estas coisas pra nós, aí quando alguém quer mesmo saber, a gente gosta de contar, de falar sobre isso*” (Eduardo).

¹³O que justifica a urgência na busca pela valorização dos saberes da pesca artesanal, visto o desinteresse generalizado pela profissão, pela cultura e pelo conhecimento do pescador até mesmo em um local de compartilhamento de saberes como a escola. Afinal, de acordo com Freire (2004), escutar o aluno vai muito além do exercício auditivo do professor. Implica na “abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2004, p. 45) em um mundo onde a globalização vigente silencia as minorias e apregoa a falta de opções que não sejam aceitar o que já está posto.

O último grupo que se reuniu neste segundo encontro foi composto por alunos do ensino fundamental do período matutino, na quinta feira, dia 17 de outubro. Neste dia, a professora que os acompanharia também teve um compromisso externo, no horário do encontro, e não pôde comparecer. Este foi o menor grupo, composto por apenas quatro alunos do sexto ano, sendo que todos compareceram na contação de histórias. Os alunos, formando uma só equipe, iniciaram a pintura a partir de uma canoa, assim como as outras três equipes, sendo que após o rascunho da canoa, iniciaram o desenho do mar e a partir desta composição, acrescentaram os outros elementos imagéticos (Figura 8).

Por estarem em número reduzido e serem todos da mesma turma, os alunos ficaram mais a vontade para conversar sobre assuntos do seu interesse, muitos relacionados à pesca, sendo a minha presença aceita com certa naturalidade, a ponto de ouvir confidências sobre atos cometidos no exercício da pesca.

Ao final do encontro, com os grupos, todos foram convidados para comparecerem na próxima semana, porém em horário alternado, onde os participantes iriam compartilhar com os colegas as suas obras de arte, apresentando os elementos, os encantos e as justificativas das escolhas.

¹³ Conforme citado anteriormente, a partir do início do processo interventivo construtivo, utilizamos os nomes reais dos participantes, mediante autorização prévia.

Figura 8 – Participantes pintando seus encantos V



Autoria própria, 2013.

7.2.1 Alguns olhares que minhas ‘redes’ capturaram

Em todos os grupos que participaram deste segundo encontro, uma câmera filmadora esteve afixada em um dos cantos da sala, bem como houve constantes registros fotográficos. Porém, fornecidas as devidas explicações sobre os porquês de tais instrumentações, não houve inquietações ou desconfortos aparentes devido à exposição, até mesmo porque havíamos solicitado previamente a autorização.

Tendo em vista que não houve nenhuma solicitação formal de que fosse utilizada a linguagem oral para expressar os encantos que a contação de histórias relacionada às vivências cotidianas provocaram nos participantes, o encontro transcorreu em uma esfera de camaradagem, com diálogos e brincadeiras ocorrendo de forma natural e cooperativa.

Este momento foi muito bem aproveitado, curtido e comemorado pelos participantes, que compartilharam histórias e vivências, realizaram a atividade com euforia e dinamismo, enfim, foi possível observar que o encantamento presente se deu não apenas com as histórias contadas pelos pescadores, mas com as situações novas e diferenciadas que eles também estavam vivenciando.

Porém, apesar do contentamento dos alunos por estarem participando de atividades diferenciadas de seu cotidiano escolar, ocorreram algumas perturbações com

relação à outras turmas e também professores. Muitos alunos do período matutino que não compareceram à contação de história, nem responderam ao diagnóstico, ou negativaram o seu interesse em ambos, agora após a repercussão positiva do encontro anterior, insistiram em participar do processo interventivo, em grande número.

No entanto, havia sido decidido, entre nós pesquisadoras, professores e gestores, de que apenas os alunos cujos responsáveis já haviam assinado os termos de compromisso e/ou houvessem participado da contação de histórias, iriam continuar na sequência dos encontros. Esta decisão precisou ser tomada, pois a posterior aceitação de todos aqueles que não participaram de todas as etapas (diagnóstico, perfil, assinaturas e autorização dos pais, contação de histórias) iria implicar em um processo muito mais demorado para coleta de todas as informações necessárias e realização de etapas já cumpridas, o que infelizmente o tempo de uma dissertação não permite. Assim, os alunos que solicitaram o ingresso posterior foram convidados a participar de novos projetos a serem realizados no futuro. Foi frustrante, com certeza, mas não poderíamos perturbar o andamento das atividades escolares.

Quanto aos professores, os maiores problemas foram: a conciliação de horários e as atividades já agendadas com as turmas. Houve aqueles que retiraram os alunos do encontro devido a avaliações, aqueles que discordaram da saída de participantes, que não compareceram devido a outros compromissos, que compareceram mas não interagiram com a temática e a atividade, bem como aqueles que desistiram de participar por excesso de afazeres.

Infelizmente, em muitos momentos, estas professoras perderam uma oportunidade única de contextualizar os conteúdos curriculares de sua disciplina com o trabalho artístico que os alunos estavam construindo. Porém, tal fato não é isolado, e apenas reflete o distanciamento entre os programas e conteúdos escolares em relação às vivências dos alunos e as atividades que ocorrem paralelamente na escola.

Observamos que, de um modo geral, as disciplinas são descontextualizadas de temáticas relacionadas à pesca, bem como das atividades artísticas, das sensações e olhares dos alunos, estando restritas aos planejamentos a serem cumpridos nos prazos regulamentados. Evidenciamos, também, a dificuldade dos professores de interagirem com seus alunos em momentos onde não há detentores do saber, em uma situação de compartilhamento de visões de mundo e no âmbito da ludicidade, o que poderia ser uma ocasião excelente para contextualização e valorização de diversos saberes.

Tal dificuldade decorre, na maioria das vezes, de uma formação inicial voltada à concepção hegemônica das diretrizes de atuação de um modelo de professor. Logo, evidencia-

se, novamente, a necessidade de um novo olhar perante a formação inicial e também continuada dos professores que atuam na região lagunar e, até mesmo dos que exercem suas atividades em regiões similares de todo o país.

Entretanto, convém ressaltar que reconhecemos o empenho da direção da escola em abrir espaços para a realização desta pesquisa em um período em que o ano letivo já estava em andamento. Logo, é preciso reconhecer que a realização do processo interventivo construtivo neste momento pode ter dificultado significativamente a organização dos professores.

7.3 TERCEIRO ENCONTRO: OLHARES REPRESENTADOS EM UM MAR DE SABERES E HISTÓRIAS

Este terceiro encontro apresentou uma continuidade das atividades do encontro anterior, no qual, devido ao término dos horários estipulados, não foi possível realizar as gravações das falas dos alunos sobre suas pinturas, bem como um grupo não conseguiu concluir a pintura. Assim, buscamos retomar estas temáticas, para dar continuidade àquele momento de ricas possibilidades.

O objetivo deste terceiro encontro foi gerar discussões sobre os olhares e os saberes dos alunos sobre a pesca artesanal, a partir da representação dos elementos contidos nas telas.

Para alcançar este objetivo, buscamos incentivar os grupos para com as seguintes questões motivadoras:

- Em meio a tantas falas dos pescadores na contação de histórias, quais motivos levaram os alunos a representar estes contornos, formas, cores, objetos, elementos?
- Quais os olhares de cada participante para com os elementos representados?
- Que relações há entre o que os alunos pintaram e as suas vivências cotidianas?
- De tudo o que foi vivido, discutido e representado em nossos encontros, o que pode ser trabalhado pela escola em geral e pelas disciplinas, em seus conteúdos específicos?

O método utilizado para documentar e socializar estas discussões deveria ser os gravadores de áudio, por meio dos quais os alunos de um grupo iriam entrevistar os colegas do outro grupo, buscando descobrir o que foi representado e os porquês das representações, tal qual repórteres em ação. Porém, (as explicações deixo ao acaso, ou seria o destino?) eu não os trouxe junto às inúmeras bagagens que me acompanham nas idas a campo. Assim,

improvisamos com duas câmeras digitais, onde um aluno de cada grupo seria o ‘operador de vídeo’ e os outros alunos seriam os repórteres, entrevistando-se mutuamente.

Para que tal situação ocorresse, preparamos a sala de maneira similar ao encontro anterior, afastando as cadeiras e dispondo as telas, agora já pintadas, sobre o chão, com materiais de apoio, juntamente com os quitutes, dispostos sobre uma mesa.

Porém, um grupo, dos meninos do ensino fundamental no período matutino, não realizou as atividades deste terceiro encontro na mesma data que os outros, devido ao fato de estarem fazendo uma avaliação (prova) na data marcada para o projeto. Então, suas atividades ocorreram na semana seguinte, juntamente com as outras atividades agendadas para aquele dia. O diferencial foi o ambiente, que se deslocou da sala de aula para o ambiente natural, embaixo de uma figueira.

Em todos os períodos, a receptividade dos alunos foi excelente. Assim que adentrávamos os corredores, já se ouvia comemorações pela chegada da “professora do projeto”, termo carinhosamente intitulado para o nosso Círculo de Saberes e Experiência, que passamos a chamá-lo de projeto também, tendo em vista a preferência e a identificação por parte dos participantes. Esta receptividade mostrou-se muito gratificante, pois representa que todos os esforços para ouvi-los, para envolvê-los, estavam surtindo algum efeito, pois eles nos recebiam com alegria e expectativa, assim como cada vez mais alunos nos solicitavam para participar dos grupos, o que gerava um aperto no peito por tal impossibilidade.

No grupo da manhã, a professora participou indo e vindo ao recinto, pois estava com atividades em outra turma. Já no período da tarde, nenhuma professora participou, assim como na semana seguinte com os alunos do fundamental matutino.

Os alunos do primeiro grupo são aqueles que não concluíram seus trabalhos na semana anterior, assim, dispomos de alguns momentos para que possíveis conclusões na pintura pudessem ser realizadas, apesar da clareza de que a beleza daquele momento da pintura foi perdida.

A estratégia/tática da entrevista coletiva com câmeras não alcançou os resultados de interatividade esperados, sendo que os alunos sentiram-se muito constrangidos com a presença das câmeras manipuladas por eles próprios. Assim, modificamos colocando as câmeras em um local fixo, tal como no encontro anterior. Procurei também lançar algumas perguntas para os grupos, para que houvesse um entrosamento maior. Assim, minha interferência fazendo perguntas e suscitando comentários manteve-se presente durante todo o encontro, como um fio mediador para o delinear das conversas, visto não haver fluência natural delas em alguns momentos.

Em muitos momentos, foi visível a insegurança de determinados alunos em expor seus comentários, inclusive com os depoimentos: “*Deixa pra lá, nem era importante*”, “*Eu até acho que é assim, mas tá errado né?*”, bem como havia diversos diálogos paralelos sobre os temas e as experiências vividas, que só eram socializadas mediante estímulo.

Tal fato reflete a ainda vivente e operante cultura do silêncio, citada por Paulo Freire em muitos de seus livros, enquanto artifício de uma educação bancária onde não há horizontalidade nas relações professor/aluno. Logo: “Na cultura do silêncio [...] o corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido” (FREIRE, 1982, p. 50). Assim, torna-se natural a dificuldade em questionar, em expor opiniões, sentimentos, idéias e emitir posicionamentos.

Daí a dificuldade e a necessidade de romper com esses ranços que tolhem a capacidade criativa e argumentativa dos alunos. Tentamos isso permanentemente, embora reconheçamos os entraves refletidos pelos alunos. Tais aspectos refletem a necessidade de, ao se trabalhar EA com estes alunos, priorizar-se por uma abordagem de fato crítica, emancipatória e transformadora (CARVALHO, 2004; SATO, 2012; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2007).

7.3.1 Diálogos artísticos revelam as cores, os espaços e os encantos:

Em todas as pinturas ¹⁴foi possível observar que os alunos se envolveram com a atividade e utilizaram uma gama de cores em suas construções. A cor foi utilizada em muitos elementos enquanto uma expressão da realidade vivenciada pelos participantes, como por exemplo, a cor das canoas, dos peixes, explicitando aquilo que existe no cotidiano, buscando alcançar a forma e a tonalidade mais próxima do real e do vivido. Afinal, conforme Carlos Drummond de Andrade (1969, p. 5): “O mundo não é uma coleção de objetos naturais, com suas formas respectivas, testemunhadas pela evidência ou pela ciência; o mundo são cores”.

Assim, neste mundo de cores, os alunos buscaram, por meio dos instrumentos disponíveis, representar elementos da contação de histórias, utilizando-se muitas vezes de precisão e criatividade para aproximar-se cada vez mais do que vivenciam. Um exemplo disto é a carpa desenhada pelos alunos da manhã, que, ocupando todo o cartaz (Figura 9), apresenta uma gama de cores em suas escamas, pois “*a carpa é assim colorida, ela tem a cabeça meio rosa e as escamas de várias cores*” (Everton).

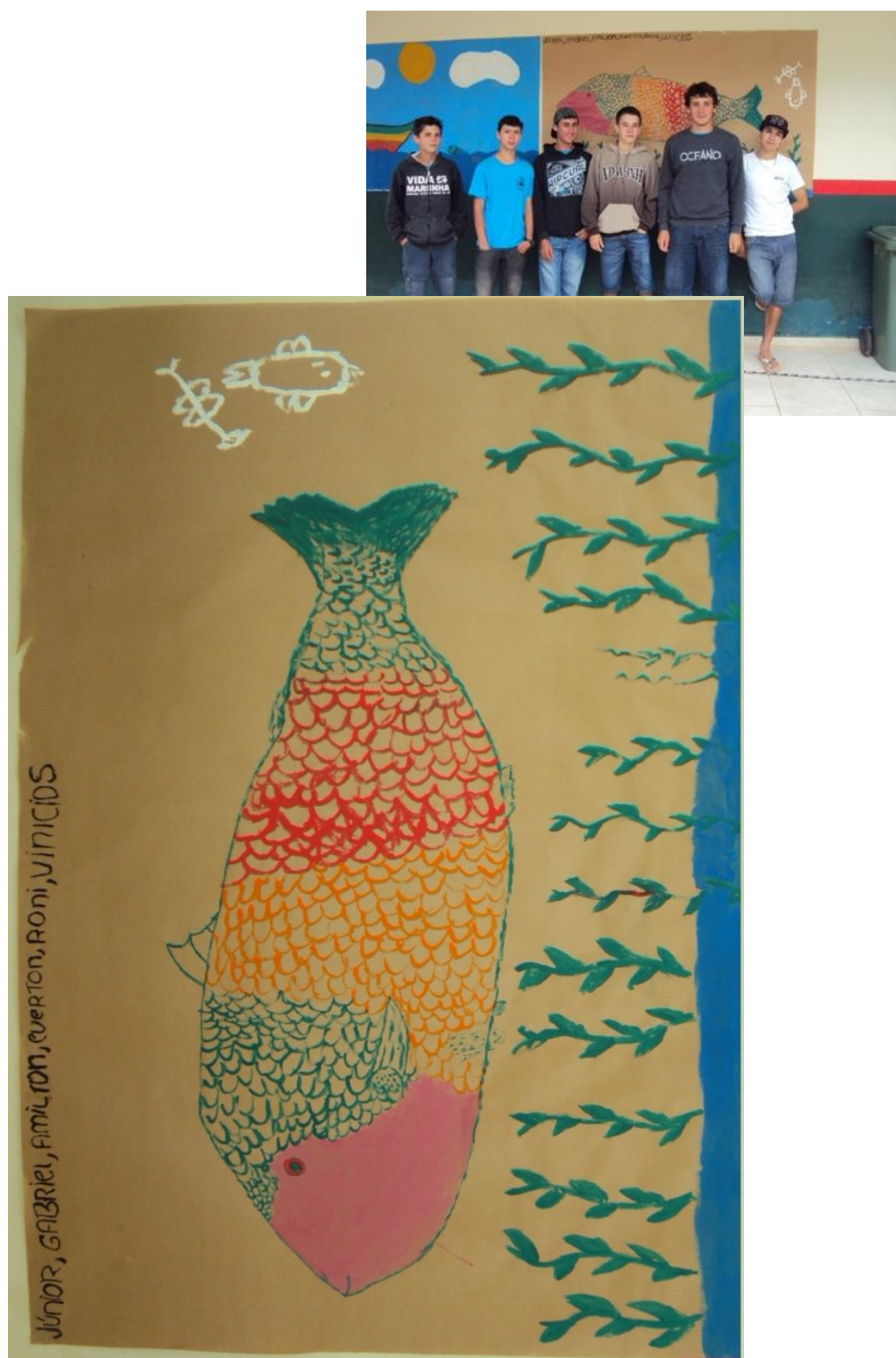
¹⁴ As obras artísticas dos participantes estão representadas ao longo das páginas seguintes, em tamanho grande.

Porém, nesta representação do mundo visível, a pintura também é “capaz de representar a visão de um mundo muito mais perfeito do que possa ser o mundo real” (GOETHE, 1963, p. 442). Assim, foi possível também visualizar a idealização de diversos elementos do meio, onde, por exemplo, a água foi representada em um azul límpido contrastante com um sol amarelo em seu esplendor; bem como a fuga do estereótipo de cores pré-definidas para determinados seres e/ou objetos, onde houve formatos e colorações resultantes da imaginação criadora, sem grandes compromissos com a exatidão do real.

Não há como falar neste nível de abstração sem reportar-nos a Bachelard, para o qual, “toda comparação de uma substância a um ser da natureza, à neve, a um lírio, a um cisne é uma participação em uma intimidade profunda, em uma virtude dinâmica” (2003, p. 47). Assim, para o fenomenólogo, a arte é então “uma reduplicação da vida, uma espécie de emulação nas surpresas que excitam a nossa consciência e a impedem de cair no sono”. (BACHELARD, 1998. p.17).

Surpresas estas que se mostraram fortemente relacionadas com a contação de histórias, em específico com o relato sobre a carpa gigante capturada ali no ambiente lagunar. Tal história, contada na ocasião pelo pescador, foi representada pelos participantes em quatro de cinco pinturas, com exceção do grupo que não compareceu à contação de histórias. Assim, em suas formas, cores, símbolos e fenômenos, a presença de um saber popular relacionado à cultura pesqueira é bem marcante, povoada de conceitos, conhecimentos e opiniões e impregna as memórias e as vivências destes alunos.

Figura 9 – Pintura I e seus autores



Autoria própria, 2013.

Quanto à utilização do espaço, uma característica marcante na maioria das pinturas foi a multiplicidade de representações em cada pintura. Para um observador externo, em algumas pinturas, poderia se tratar de um local único, passível de ser localizado no ambiente lagunar. Porém, *“Na verdade, mesmo sendo um desenho só, a gente montou, pegou um pedaço de cada lugar”* (Suelen), portanto, *“Esse lugar existe, mas são vários lugares onde os pescadores pescam, a ponte por exemplo é a Ponte da Cabeçada”* (Ariane). Assim, os participantes representaram vários elementos e vários ambientes em uma só figura, relacionando as histórias contadas com a realidade vivida, na busca por *“representar todo o que nós vimos naquele dia, não foi tudo, mas foi o que mais chamou a atenção”* (Shaianny), onde as ressonâncias das histórias foram se pontuando nos elementos cotidianos e também naqueles que mais representam a pesca para o participante.

7.3.2 O Ambiente representado

Tendo em vista a proposta da atividade enquanto representação dos encantos relacionados à pesca e a contação de histórias, o ambiente representado em todas as pinturas foi a lagoa (Figura 10).

Porém, apesar do fato de que, ao longo das conversas que ocorreram neste e em todos os outros encontros, os elementos antrópicos e suas consequências estarem presentes nos discursos dos participantes, o ambiente lagunar ilustrado remete-se a um local onde a natureza permanece relativamente pura, limpa e solitária, excetuando os elementos pesqueiros.

Esta visão de meio ambiente nos remete aquilo que Reigota (1999) chama de concepção naturalista e Sauvé (2005) concebe como natureza a ser preservada, no qual o meio ambiente é representado enquanto sin  nimo de natureza intocada.

Assim, em uma localidade onde a ocupação humana nas margens da lagoa é um fenômeno preocupante, dadas as suas grandes proporções, bem como as consequências de tal fenômeno, os participantes representaram um ambiente natural isento da ação humana, onde o azul das águas límpidas contrasta-se com o verde das ilhas e das algas.

Figura 10 – Pintura II e seus autores



Autoria própria, 2013.

Ao longo dos diálogos deste encontro, a coloração da água também foi objeto de crítica dos alunos, pois surgiram questionamentos quanto ao azul límpido que foi utilizado, sendo que em muitas ocasiões, é comum outro tipo de realidade, onde é cada vez mais comum aparecer uma *“gosma, tipo uma gordura, uma nata, que fica em cima da água, perto dos rios e das encostas”* (Everton). Além da ação antrópica, *“E isso é por causa do veneno do arroz e do esgoto, eu acho”* (Everton), que modifica o ambiente, também foram ressaltadas as alterações intrínsecas às condições climáticas, onde *“a lagoa às vezes fica cinzenta, ou pode ficar barrenta quando chove muito, até mesmo verdinha, quando sobe a maré e vem água do mar”* (Eric).

A utilização de padrões de cores na representação da natureza, como o azul límpido na caracterização das águas, não é atribuída ao acaso, mas podemos inferir, assim como Reigota (1999), que tais representações e visões de meio ambiente e natureza são muito próximas e diretamente relacionadas às vertentes ecológicas ainda presentes nos livros didáticos e, conseqüentemente, no discurso dos professores, onde os modelos tradicionais de um olhar ainda antropocêntrico insistem em persistir:

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
 Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
 Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa.
 Era uma enseada.
 Acho que o nome empobreceu a imagem.
 (Manoel de Barros, 1993, p. 6).

O olhar naturalista e antropocêntrico promove a separação entre o ser humano e o meio ambiente, sendo que evidencia assim a falta de laços de pertencimento e responsabilidade. A natureza passa a ser contemplada apenas em sua beleza utópica, em uma visão romântica de preservacionismo (COSTA, et. al. 2012). Tais representações indicam, assim, distorções de caráter epistemológico na leitura do mundo (GUERRA, TAGLIEBER, 2002) e são condizentes com o modelo de fragmentação de ensino e aprendizagem ainda vigente. Medina (2000) ressalta que as representações do ambiente tencionam na direção do que é problema, do que é catastrófico ou do que é belo, natural e bucólico.

Nas pinturas dos participantes, os elementos antrópicos, com exceção daqueles relacionados aos fazeres do pescador, estiveram presentes em apenas duas das cinco pinturas, sendo eles a figura da ponte, sinais de poluição por garrafas plástica, que foram desenhados por uma professora e também a figura do avião que lança o agrotóxico na rizicultura (Figura

11). Tal avião é considerado o grande vilão da contaminação da lagoa, pois “*quando eles passam jogando o veneno eles estão poluindo as nossas águas também*” (Rosilene).

Quanto aos seres vivos que compuseram o ambiente representado nas pinturas, destaca-se a figura da carpa de 23 kg, elemento da história do pescador, que compôs quatro das cinco pinturas, com exceção daquela cujos participantes não compareceram à contação de histórias. Em cada equipe, foram surgindo muitas histórias também sobre carpas gigantes capturadas na lagoa, em épocas anteriores, onde a imagem do grande peixe surge circundada de mistérios, encantos e belezas “*Elas são enormes e muito bonitas, eu sei por que meu vô pegou uma de 27 kg a uns anos atrás*” (Rosilene).

Acredito que o fato de os alunos considerarem tão fantasiosos e extraordinários estes episódios de captura de peixes de tamanho avantajado seja justamente devido à diminuição tão drástica da fauna íctia nas últimas décadas, presente nos relatos dos pescadores em pesquisas anteriores (SILVEIRA, SERAFIN, SIQUEIRA, 2011) e também vivenciada por mim. Assim, exemplares com este tamanho, onde “*o pescador disse que precisava de dois braços pra medir o comprimento dela*” (Everton), estão ficando tão raros que acabam permanecendo apenas no imaginário dos alunos, a partir de relatos, onde a imaginação encontra abertura para, no universo da fantasia, transformar e construir formas e tamanhos.

Além da carpa gigante, outras variedades de seres vivos também foram representadas, entre pescados, algas, pássaros e pescadores. Foram ilustrados outros peixes em três das cinco pinturas, sendo que, destas, em duas havia uma variedade de peixes e na outra, apenas dois peixes. A ausência de outros pescados ou a escassez deles foi para “*destacar a falta de peixes da nossa lagoa*” (Eduardo), isto por que “*agora ela está muito poluída*” (Eduardo) e também “*antes tinha muita gente e muito peixe, agora tem pouca gente e pouco peixe*” (Vinícius). As causas são várias: “*muita gente pescando errado foi acabando o peixe*” (Guilherme), “*o veneno*” (Junior), “*o esgoto, até o lixo do hospital também, vai tudo pra lagoa, das empresas, a água que fazem a lavagem dos tecidos, os açougues*” (Ândrea).

Já para aqueles que desenharam muitos peixes, o objetivo foi exaltar a diversidade de pescados, sendo que a variação de cores segue o padrão que eles vivenciam no cotidiano: “*Os rosas são peixes do mar grosso*” (Jeferson), “*O branco é uma tainha de barriga pra baixo, por que a tainha tem a barriga branca*” (Erik), bem como as cores diferenciadas são para “*representar os peixes que não são daqui, que foram trazidos de fora e hoje já tem um monte*”. Assim, podemos observar a presença de um saber aprofundado sobre os espécimes de peixes da região, identificando morfologias e ecossistemas de origem.

Figura 11- Pintura III e seus autores



Autoria própria, 2013.

Além de pescados, também foram representados biguás, que são “*pássaros muito comuns na lagoa*” (Tomé), e algas, que “*tem por dentro e por fora da lagoa, pra representar o mangue da região, que nos barrancos da lagoa tem essa vegetação, que tem de vários tipos, tem o aguapé, o peri, ali tem muito passarinho que faz ninho nesse mato e também é um criadouro de peixe*” (Everton).

Na fala destes alunos é visível o fato de que eles detêm aprofundados conhecimentos sobre a fauna, a flora e a ecologia local, temáticas estas que poderiam (e deveriam) ser discutidas na escola, tendo em vista a relevância para a aprendizagem de fato significativa destes alunos.

Já a figura do pescador, que é o personagem central da pesca, foi representada por apenas duas das cinco pinturas. Os alunos buscaram diversas alternativas para justificar a ausência do pescador: “*Fizemos o peixe muito grande aí o pescador não ia caber no desenho*” (Junior), “*o pescador estava dormindo na proa*” (Carolina), “*A gente desenhou o que mais chama a atenção pra pesca, por que o pescador é comum*” (Everton).

Este olhar nos confirma o quanto a desqualificação da figura do pescador artesanal é comum na região, onde, conforme Allut (2000), localizam-no na parte mais baixa da árvore do saber, fazendo com que os saberes dos pescadores não sejam reconhecidos como uma fonte relevante de conhecimento.

Figura 12 – Pintura IV e seus autores



Autoria própria, 2013.

Ver o pescador como algo tão comum e insignificante, ao ponto de ser esquecido em uma pintura que demonstra os encantos da pesca, reflete a desvalorização impregnada nos mais diversos setores da sociedade. Não só o saber do pescador é considerado banal e insuficiente, mas suas técnicas, seus artefatos, as relações com o meio, a cultura, todo o modo de vida do pescador é desqualificado em um sistema globalizante, onde a economia e os modelos de sociedade impõem um modo de vida no qual a tradição, o saber local, a territorialidade e as relações de proximidade com o ambiente natural além de não ser aceitas, são ignoradas.

Assim, em uma sociedade onde *“a escola nunca falou sobre isso, na verdade falou só uma vez, que o pescador tinha que fazer faculdade”* (Tomé), torna-se natural para o aluno reconhecer o pescador enquanto algo banal e comum, pois se trata de um modo de vida e um saber que não é legitimado, afinal, não passou pelos bancos das universidades.

Assim, podemos inferir que os laços de pertencimento com a cultura local estão demasiadamente estremecidos, bem como o reconhecimento e a afirmação da identidade local associada a capacidade de conviver entre iguais, o que configura o campo de possibilidades em que Bauman (2003) ancora o seu conceito de comunidade.

Este distanciamento dos valores culturais intrínsecos a um grupo social, bem como a perda dos vínculos de pertencimento estão associadas, conforme Hobsbawm (2000), a perda das raízes advinda da destruição do passado característico do mundo contemporâneo: *“Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”*. (HOBSBAWM, 2000, p. 13).

Aliado a esta crise de identidade local, o atual sistema econômico que visualiza o ambiente natural enquanto mero recurso promove uma extensa degradação ambiental em nome do fadado (des)envolvimento. Assim, as atividades ditas tradicionais, ameaçadas por esta gama de fatores, têm seus saberes relacionados à práxis, que sustentavam as relações de pertencimento entre os seres e o seu meio (SÁ, 2005, GUIMARÃES, 2004), desvalorizados e substituídos por novas técnicas e possibilidades.

7.3.3 As artes de pesca

Neste ambiente de encantamentos provocados pelas histórias dos pescadores ou pela pesca em geral, as artes de pesca também se fizeram presentes nas pinturas dos

participantes. Uma única pintura não ilustrou artefatos pesqueiros: aquela que representou a carpa gigante ocupando uma grande extensão da obra.

A arte de pesca mais representada foi a canoa, em quatro das cinco pinturas, sendo que uma das quatro pinturas representou um barco grande, que não é utilizado na região. Porém, tal fato não passou despercebido para os colegas pescadores participantes do encontro, que corrigiram as autoras do desenho: *“aqui não tem, barco a vela não tem na lagoa”* (Jeferson). As meninas justificaram afirmando que por não saberem pescar, desenharam um barco qualquer.

Assim, observamos, juntamente com outras representações, como por exemplo, do cavalo marinho, que alguns participantes não detinham um conhecimento mais aprofundado a respeito da pesca artesanal e seus artefatos. Tais participantes afirmaram participar do projeto justamente por querer saber mais sobre o assunto, pois *“a gente nunca tinha falado sobre essas coisas, e isso é da nossa cultura, né”* (Ândrea).

É visível a desvalorização do pescador artesanal por parte das esferas da sociedade, fazendo com que alunos e moradores de comunidades pesqueiras desconheçam elementos fundamentais da cultura de sua comunidade.

Houve uma distinta diferença entre as representações dos alunos que vivenciam a atividade da pesca em relação àqueles que não possuem tal vivência, o que repercute sobre a necessidade de ampliar os conhecimentos desses alunos, com vistas a uma maior integração com o lugar onde vivem e sua comunidade. O que possibilita, deste modo, que ao conhecer, possam atuar como sujeitos defendendo a região, a cultura e os seres, aspectos estes fundamentados e objetivados por uma EA crítica e transformadora (CARVALHO, 2004; GUIMARÃES, 2004).

As outras canoas foram representadas *“para mostrar a canoa do pescador que capturou o peixe gigante”* (Eduardo). Porém, no desenrolar das conversas, observamos que as canoas representaram muito mais que uma embarcação em específico, já que surgiram lembranças da infância, histórias de feitos e fatos, onde pode-se observar que a canoa possui um significado bastante singular para o pescador e para os participantes.

Novamente, as cores voltam a chamar a atenção, pois as canoas foram todas pintadas com cores fortes, algumas bem coloridas, sendo que a maioria também apresentava nomes bastante peculiares: *“as canoas são bem coloridas, as canoas sempre tem ou uma estrelinha, ou uma luazinha, e tem nome na canoa também, a canoa tem um documento, né, então cada uma tem o seu nome. Quando a canoa é feita, ela já é registrada, depois ela vai passando de pessoa pra pessoa, mas continua com o mesmo nome, que se escolhe na hora*

mesmo que tá fazendo ela” (Suelen). E o nome sempre tem um significado especial para quem faz a canoa “*A canoa do meu pai se chama Jovino por causa da praia onde ela fica guardada*” (Shaianny) Mas também tem homenagem a filhos, a amores e “*alguns colocam frases de poesia*” (Jeferson). As cores também são escolhidas a dedo, sempre com algum significado para o construtor, conforme relatos de pescadores em meus contatos, muitas são vermelhas em homenagem a Bandeira do Divino Espírito Santo. No caso da pintura, o vermelho teve mais o devaneio bachelardiano da infância: “*Pintei ela de vermelho por que eu brinquei muito com uma assim quando era criança*” (Miguel) (Figura 12).

Este encantamento com a canoa também é encontrada em pesquisas de Sato, Quadros e Kawahara (2011), para as quais, para além da pesca ou do transporte, a canoa torna-se uma expressão da arte, transcendendo o seu significado material e tornando-se cultura imaterial: “Talvez carregue tristezas, talvez carregue saudades... Mas encostada na margem, uma canoa consegue rimar paisagem com coragem” (SATO, QUADROS, KAWAHARA, 2011, p. 102).

Além do seu uso tradicional, como artefato de pesca, a canoa, assim como as bateiras, os botes e as lanchas são muito utilizados também como meio de transporte para cidades vizinhas: “*Tem muita gente que corta caminho pela lagoa, vai sair lá pertinho da Laguna, ou da Imbituba. Aí pega um Ônibus só e vai pro centro fazer compras. É mais barato. Eu já fui algumas vezes*” (José Luiz).

Das quatro canoas representadas, duas são equipadas com um motor, considerado um item indispensável para os participantes que são pescadores “*Ah, hoje em dia de remo só não dá né*” (José Luiz). A pesca artesanal foi se adaptando ao longo do tempo a novas tecnologias que foram surgindo, sendo que o motor é um exemplo desta adaptação. O pescador não deixou de utilizar-se de seus apetrechos tradicionais, que são o remo (construído de madeira retirada de árvores) o calão e a forca (bambus), cujas funções são “*segurar a canoa quando vai tarrafear*” (Mateus S.) e também “*tocar a canoa pra ela não ficar parada*” (Mateus S.). Os alunos consideram estes artefatos de muita importância, pois em várias ocasiões o seu uso foi essencial para até mesmo a sobrevivência em dias de mau tempo.

Conforme Victoriano (2006), a canoa é um instrumento que compõe a cultura brasileira antes mesmo do seu (suposto) descobrimento, sendo utilizada pelos índios em sua rotina diária. Segundo relato de pescadores, heranças da técnica indígena permanecem vivas até os dias atuais, com a confecção de canoas com um único tronco, geralmente de uma planta muito conhecida na região, chamada Guarapuvu. A grande dificuldade é a legislação que proíbe o corte das espécies nativas.

Os artefatos utilizados para captura dos pescadores representados nas pinturas são: rede de espera e tarrafa, sendo que a tarrafa foi representada apenas em uma pintura, do grupo de meninas que não são pescadoras. As redes atualmente são muito utilizadas no ambiente lagunar, devido ao maior alcance, tendo em vista a escassez do pescado, bem como ao fato de ela facilitar o trabalho manual do pescador, por que *“de um lado ela fica presa por um calão, mas do outro lado fica solta, ai ela vai com a maré e aonde a maré vai tem peixe”* (José Luiz).

Figura 13 – Pintura V e seus autores



Autoria própria, 2013.

7.3.4 Relações com a escola

Os objetivos desta dissertação quanto à quais saberes e quais as estratégias de ensino e aprendizagem poderiam ser utilizadas no ambiente escolar para a valorização da pesca artesanal foram lembrados neste encontro relativo às pinturas.

Isto por que, em determinado momento dos diálogos, inseri comentários incitando aos participantes que discursassem sobre que elementos da contação de histórias, da pintura e de suas vivências na pesca já foram debatidos na escola e quais ainda poderiam ser discutidos na escola e por meio de quais estratégias e em que disciplinas.

Em todos os grupos a resposta foi similar: *“Eu nunca ouvi falar sobre nada disso aqui na escola”* (Stefanni). Muitos destes alunos frequentam a escola desde o pré-escolar, porém, quando se trata de assuntos relacionados à pesca: *“eles não querem saber sobre nós”* (Junior), *“Por que eu acho assim, que a pesca deveria ser mais valorizada. Por que a maioria daqui mora perto da lagoa tem familiares pescadores e muitas vezes esse assunto é passado em branco, principalmente na escola”* (Shaianny).

Porém, os alunos acreditam que: *“Deveria ser feito palestras para que os alunos da escola toda também pudessem entender, seria uma coisa diferente, e também ligada a nossa cidade, a nossa cultura”* (Eduardo), *“Igual foi feito com nós no ginásio, só que fazer no colégio, pra todo o grupo escolar, sobre a situação do pescador, a falta de peixe e a poluição da lagoa, todo o ecossistema, na verdade”* (Ândrea), *“Não só palestra, mas os professores falarem mais disso”* (Isabela).

Quanto às disciplinas que poderiam discutir temáticas relacionadas à pesca artesanal: *“Deveria ser em todas, até educação física, que fala de movimento”* (Amilton);

Em geografia: *“O espaço, a extensão, a própria água”* (Eduardo), *“por tanta coisa prejudicar o trabalho do pescador”* (Suelen), *“por que é uma coisa importante, por que pescador é um meio de renda e é uma coisa que ajuda a população também”* (Miguel);

Em português: *“Em português, daria pra montar um sarau, com as histórias e lendas dos pescadores, ou só mesmo saber nossa opinião sobre o assunto, num texto, poesia, cartazes”* (Ândrea) *“Conhecer os nomes dos peixes, a nossa cultura”* (Roni); *“eu acho que poderia também mostrar pra todo mundo as causas destes problemas, dá pra trabalhar em várias disciplinas, até em português, com a contação de histórias”* (Shaianny);

Em sociologia: *“Sobre o trabalho da pesca”* (Junior), *“a maioria das pessoas comem o peixe, elas sabem que veio do mar, mas não sabem nem quem pescou direito, como é pescado, como que o peixe é tratado”* (Tomé).

Em artes, devido ao “*artesanato, a cultura*” (Gabriel);

Em biologia, onde “*tem o estudo das plantas, o peri*” (Everton), e também dos animais, como “*os peixes da lagoa*” (Ândrea), inclusive “*até os ribossomos, tem célula na planta, no peixe, no camarão*” (Junior); “*Na preservação, de como estamos contaminando a lagoa*” (Suelen)

Em química, onde poderia “*ver sobre a poluição do veneno de arroz, ver até onde ele prejudica mesmo*” (Ândrea),

São muitas as possibilidades levantadas pelos alunos, demonstrando que para eles a pesca deveria ser mais valorizada, devido a sua importância. Apesar de em muitos momentos, ser possível visualizar na fala dos alunos claramente a insígnia da fragmentação de conteúdos, eles conseguem visualizar uma unidade na discussão deste tema, de forma que “*Não só nas disciplinas. Tipo essa conversa que a gente está tendo agora, seria legal ter uma conversa assim na sala de aula*” (Suelen). Tal qual em minhas inquietudes introspectivas infantis quanto às girafas e leões em um mundo de tainhas e carás, não é só a ausência das temáticas de interesse local que os alunos questionam, mas também o diálogo e a horizontalidade nas relações.

Tendo em vista que os alunos e professores não conhecem ou não discutem os saberes com que os educandos possuem ao chegar à escola, construídos na prática comunitária (FREIRE, 2004), para os alunos, os temas e conceitos discutidos podem tornar-se enfadonhos e desconectados da realidade, pois não questionam a razão de ser dos saberes em relação aos conteúdos: “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde?” (FREIRE, 2004, p. 15).

Do encanto da pesca

*Num dia lindo de pescar
fica o rio sujo e horrível
fica eu sem pescar...
Um peixe
vou pescar no outro dia
para me sustentar.
Um peixe
frito bem gostoso
bom e saudável pra chuchu.
Um peixe
precisando de amor...
Quando vemos pescadores
dá vontade de*

*pescar...***Renata Pará**

7.4 QUARTO ENCONTRO: ENTRE IMAGENS E SABERES

Concluídas as atividades do encontro relacionadas às pinturas, onde foi possível conhecer um pouco melhor os olhares, os saberes e encantamentos dos participantes com relação à pesca e ao pescador artesanal, iniciamos uma nova atividade, na qual compartilhamos saberes e experiências.

Ao longo dos encontros anteriores, observamos a necessidade de não apenas conhecer os saberes dos participantes e dialogar com estes saberes, mas também vincular a isto algumas informações e conhecimentos sobre a pesca e a região de Imaruí, para que os alunos também se sentissem aprendentes, relacionando saberes escolares e científicos com os saberes locais. Além disto, acreditamos ser necessária a discussão de conceitos relacionados à cultura, pertencimento e estudo do meio.

Assim, um primeiro momento, de diálogo de saberes, ocorreu junto a uma linda e esplendorosa figueira, localizada ao lado da escola, em uma horta no terreno da aluna Isabela, participante do processo interventivo.

Em um segundo momento, em duplas ou trios, os alunos fizeram registros fotográficos, utilizando máquinas fotográficas digitais levadas por nós pesquisadoras e valendo-se de elementos trazidos por eles próprios, tendo como cenário o grande terreno atrás da casa da Isabela, com um pequeno riacho, grande pasto e abundância de vida.

Ao longo dos diagnósticos que foram feitos anteriormente, bem como nos três encontros antecedentes, os assuntos, temas e opiniões levantados pelos participantes foram agrupados em quatro temas geradores¹⁵. A utilização dos temas geradores, a exemplo de Tozzoni-Reis (2006, p. 103), foi pensada enquanto “ponto de partida para o processo de construção da descoberta, e, por emergir do saber popular”.

Os temas geradores foram propostos por Paulo Freire ao longo de suas múltiplas obras, no trabalho com os saberes populares, na busca pela substituição dos conteúdos tradicionais, por meio de um olhar mais direcionado para o cotidiano dos alunos. Porém, conforme Tozzoni-Reis (2006), é relevante destacar o caráter político dos temas geradores,

¹⁵ A escolha destes temas se deu mediante a interpretação das falas dos participantes nos diagnósticos, onde emergiram estas principais temáticas, bem como, e principalmente, ao longo dos diálogos nos encontros. Houve também um momento onde foi elucidada aos participantes a proposta do uso de temas geradores, ancorada em Paulo Freire, no qual os participantes construíram juntamente comigo os quatro temas que subsidiaram as discussões subsequentes.

onde o termo “gerador” de ação-reflexão-ação só é concretizado na prática se for carregado de sentido concreto para a vida dos educandos, no âmbito social e político.

No âmbito da EA, os temas ambientais devem ser adotados como geradores de reflexões para a assimilação crítica dos conhecimentos sobre as relações humanas no e com o ambiente (LAYRARGUES, 2001). Assim, em uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória, os temas ambientais não podem ser tratados tais quais os conteúdos de ensino o são na pedagogia tradicional, enquanto conhecimentos pré-estabelecidos a ser **transmitidos** do detentor do saber (o educador) para aquele que não sabe (o educando) (TOZZONI-REIS, 2006).

Assim, tendo em vista tudo o que foi discutido nos encontros anteriores, buscamos dialogar e construir saberes de forma dinâmica e participativa, mediante os seguintes temas geradores: Cultura, Trabalho, Meio Ambiente e Comunidade.

Uma observação muito pertinente a ser feita diz respeito ao fato de que este foi o primeiro e único encontro no qual a professora e orientadora Fátima não pôde comparecer ao processo interventivo. Nos outros encontros, ela se fez presente, sempre ativa nos bastidores e também nos presenteando com a sua presença, compartilhando suas boas energias, seus saberes e seu carisma.

7.4.1 Primeiro momento: diálogo de saberes

Este primeiro momento ocorreu como um piquenique, todos sentados em baixo da figueira, tomando suco e comendo bolo, conversando sobre suas vivências, seus saberes, conhecendo novos olhares e compartilhando experiências.

Neste dia nenhum professor pôde comparecer, alguns por estarem realizando provas e trabalhos e outros por não comparecerem ao colégio, devido a outros compromissos.

No encontro anterior, havíamos solicitado aos participantes que trouxessem objetos do seu cotidiano que para eles tivessem alguma relação com a pesca. A maioria esqueceu de trazer, sob várias justificativas, inclusive “*É que como não foi marcado no quadro, não copiamos, aí esqueci*”, demonstrando o quanto a cultura escolar tradicionalista ainda se faz presente.

Os objetos trazidos foram:

Uma agulha de fazer tarrafas e um anzol, sendo que os meninos disseram que pra eles tinha “*tudo a ver com pesca, né*” (Junior), pois fazer tarrafas e sair para pescar de caniço pra eles é uma atividade rotineira.

Um peixe empalhado, um Pirarucu, trazido pela Shaianny: *“É do meu pai, ele ganhou de um amigo dele, é um peixe da Amazônia, meu pai também pesca, mas empalhado só temos esse”*.

Isclas no formato de camarão, trazidas pela Stefanni, que também são do pai dela, e são usadas para *“pegar robalo, que é um peixe predador, o robalo come camarão”*.

Suelen trouxe uma miniatura de tarrafa: *“eu ganhei do meu avô. O pai disse que não dá de pegar nada com ela, por que ela é muito pequeninha. Meu vô, meu pai, meu tio, vivem da pesca. Ganhei quando eu tinha sete anos”*.

Já a Rosilene trouxe fotos *“da carpa do meu vô, eu não sei se essa da foto é a de 28k, acho que é outra, a maior. Antes, dava bastante em algumas épocas, mas agora acabou, por causa da poluição. Teve uma vez que deu uma enchente, aí depois deu um monte, o meu vô pegou 3 de uma vez só”*.

Eu também levei meus objetos: uma tarrafa e um chapéu, artefatos que evocam lembranças muito boas de épocas em que esperava meu pai chegar em casa com os peixes na caixa e os buracos na tarrafa.

Apresentados os objetos e feitos os comentários sobre eles, os alunos distribuíram entre si cartazes informativos e trechos grifados em livros. Estes cartazes foram produzidos por mim com informações sobre o município de Imaruí, sobre a pesca, a cultura local, dentre outros, a partir de relatórios e livros. Já os trechos foram grifados dos seguintes livros: Educação como Prática de Liberdade, de Paulo Freire; Estudo do Meio, de Luiz Alberto de Souza Marques e O vôo da arara-azul, de Carlos Rodrigues Brandão, relacionados aos temas geradores. Assim, *“apresentei-os”* aos alunos, estimulando desse modo outros olhares sobre as temáticas dialogadas.

Assim, foi possível dialogar sobre os saberes locais, os saberes escolares e os saberes da academia em um único momento participativo. Discutimos informações sobre as nascentes dos rios que banham o complexo lagunar, sobre as propriedades nutricionais do peixe, sobre a importância da navegação na história da humanidade, sobre a contribuição indígena nas artes de pesca da atualidade e sobre a taxa negativa de crescimento populacional de Imaruí.

E tudo isso foi dialogado juntamente com trechos de livros que conceituavam e discutiam temáticas como pertencimento (SÁ, 2005; GUIMARÃES, 2004), bem comum, cultura, cultura local e sobre o papel da escola na formação de um cidadão crítico (FREIRE, 1983; BRANDÃO, 2007, CARVALHO 2004).

Observamos, então, um maior envolvimento dos alunos com as temáticas, bem como mais desenvoltura em proferir seus comentários e opiniões. Também constatamos que muitos conceitos acadêmicos e saberes relacionados à história, geografia e biologia já integravam o rol de saberes dos participantes, oriundos, certamente como diria Freire (1983), de suas vivências enquanto sujeitos que não apenas estão no mundo, mas com o mundo.

Estes saberes, adquiridos através das relações cotidianas com a realidade e na realidade, encontraram eco nos saberes ditos escolares e acadêmicos, sendo que esta inter-relação entre eles proporcionou um olhar mais crítico sobre esta mesma realidade e sobre os próprios saberes dos alunos:

“A gente reclamava muito dos problemas, mas só reclamando, as pessoas também não fazem nada pra mudar isso, só ficam botando a culpa de tudo no veneno do arroz e não param pra pensar” (Guilherme);

“É isso mesmo, cada ação nossa tem uma reação. A lagoa está assim por tudo o que todos nós fizemos com ela” (Eduardo);

“Isso que esse livro diz é mais ou menos aquilo que a gente aprende desde pequeno, de que a gente tem que cuidar do que é nosso e do que é de todos também, por que o que é do outro também é nosso” (Ândrea);

“O peixe é da natureza, mas se eu faço um peixe ensopado e uso nossos temperos, é nossa cultura, mas se eu uso aqueles de saquinho, não é mais nossa cultura” (Eduardo).

Os alunos também dialogaram sobre esta escola corajosa e crítica proposta por Paulo Freire (1983), opinando sobre como esta deveria ser:

“A escola é corajosa aqui agora, que a gente está aqui conversando da nossa realidade, neste ambiente” (Ândrea);

“A escola corajosa e crítica não deve ser essa escola que quer preparar a gente pra um mundo que é diferente do mundo real” (Eduardo);

“Queria que a escola nos preparasse melhor pra encarar a vida. Tipo, eu vou me formar esse ano e eu aprendi assim, coisa de matemática, e tal, mas eu nem sei o que eu quero fazer ainda da minha vida, entende. É uma coisa que eu acho, assim, que a escola deveria dar mais valor, pra formar um cidadão mesmo” (Suelen).

Para cumprir seu papel de favorecer a inclusão, a escola precisa despertar para a aceitação e a valorização da diversidade. Numa sociedade como a nossa, o “saber” não é uma entidade homogênea. Ao negar os saberes populares, socialmente desprestigiados, a escola tende a se afastar da realidade de vida da maioria dos alunos, ao mesmo tempo que empobrece

a concepção escolar de “conhecimento”. O resultado é que o saber escolar parece ao aluno algo sem sentido e sem valor (HAWAD, 2009, p.32).

Um fato relevante que a cada encontro foi se tornando mais visível diz respeito às intenções com a participação no projeto. Muitos alunos ali estavam realmente interessados nas temáticas, contribuindo com seus saberes e experiências, embora alguns contribuíssem muito pouco por timidez. Porém, para alguns participantes, as atividades do projeto interventivo foram utilizadas enquanto uma válvula de escape, uma oportunidade para sair da rotina do ambiente escolar, em que as obrigações e regras das salas de aula condenam comportamentos que fujam daquilo que se espera de um aluno. Assim, como os assuntos discutidos não eram o foco destes, ocorreram alguns episódios de brincadeiras, interrupções de falas de participantes constringendo-os com piadas e provocações.

Procuramos nestes momentos conversar com estes alunos, buscando interesses em comum, assuntos que pudessem também interessá-los, bem como, procurando por atividades que pudessem despertar o seu interesse em participar, pois acreditamos que condenar este comportamento sem compreendê-lo seria totalmente contra a dimensão dialógica do respeito à autonomia do ser, proposta por Freire (2004, p. 25):

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.

7.4.2 Segundo momento: fotógrafos em ação!

Este momento configurou-se como um registro fotográfico do ambiente dos arredores da escola (Figura 14), na busca por locais, elementos e/ou situações que se relacionassem com os quatro temas geradores discutidos no momento anterior e nos outros encontros.

Foram entregues pranchetas, uma para cada dupla ou trio formado pelos próprios participantes, contendo fichas de registro fotográfico (Apêndice E), onde os alunos deveriam preencher com as seguintes informações: seus nomes, o título da imagem, informações sobre o ambiente onde foi feito o registro, como foi feito, a razão da escolha do ambiente e do objeto, as relações destes com o tema gerador e como integrar com a escola.

Figura 14 – Participantes realizando os registros fotográficos



Autoria própria, 2013.

Além da ficha de registro fotográfico, os alunos também receberam uma câmera digital por dupla, bem como material de apoio para o preenchimento das fichas, como lápis e canetas. Com todo o material em mãos e também com os objetos trazidos pelos próprios participantes disponíveis para utilização, os alunos se dispersaram pelo pátio e pelo pasto por cerca de 30 minutos.

Os alunos gostaram muito da atividade, parecendo bastante empolgados com a realização das fotografias. Este grau significativo de satisfação dos estudantes com atividades realizadas em sua própria comunidade, fora do ambiente da escola também é relatado por Chassot (2008), para o qual, os alunos se sentem pesquisadores, descobrindo realidades que desconheciam, ao retornar ao seu mundo com outros olhares.

Foram tantos os cliques, as poses e as descobertas de seres e ambientes, que pouco tempo sobrou para o preenchimento das fichas. Assim, a finalização do preenchimento, bem como a discussão sobre os elementos escolhidos e as relações encontradas, foi direcionada para o próximo encontro.

7.5 QUINTO ENCONTRO: AS FOTOGRAFIAS REVELANDO SABERES

Este encontro foi uma continuidade do encontro anterior, em que foram feitos registros fotográficos do ambiente no entorno da escola, buscando representar o olhar dos participantes sobre os quatro temas geradores do processo interventivo: cultura, comunidade, trabalho e meio ambiente.

Em um momento inicial, houve a finalização do preenchimento das fichas de registro fotográfico, agora com o diferencial de que as fotos estavam impressas em tamanho grande (20 cm X 28 cm), entregues para cada equipe, lembrando que para cada foto, foi escolhido um título pelos seus autores.

As fotos ficaram excelentes, belíssimas, apesar de não haver nenhum uso de recurso de edição, nem no uso câmera em si: os alunos receberam as câmeras com as configurações automáticas e procederam com os registros.

Além da beleza das paisagens, dos objetos e dos elementos retratados, há uma dimensão subjetiva em cada imagem, que podem escapar aos olhos de um educador ou pesquisador, mas que são essenciais na composição deste cenário (FILHO, BAU, 2011):

Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
(Manoel de Barros, 2000, p. 15).

Assim, inicialmente, após o preenchimento das fichas, houve um momento de apreciação das fotografias, em que todos exibiram suas criações e foi possível observar certo encantamento e orgulho com a materialidade do registro realizado na semana anterior: “Mesmo se cada imagem estiver de fato prenhe de significados e sujeita a uma análise minuciosa, se pularmos para o significado sem apreciar a imagem, teremos perdido um prazer que não pode ser recuperado nem pela melhor das interpretações” (HILLMAN, 2001, p. 47).

Posteriormente, solicitei para que cada dupla expusesse para o grupo a fotografia que fez sobre cada tema gerador, explicitando sobre como foi feito o registro, qual o local e os elementos escolhidos, os porquês das escolhas, bem como de que forma a atividade e as temáticas poderiam ser aproveitadas pela escola.

Abaixo, estão elencados os comentários e as interpretações relativas a cada tema gerador, bem como as 49 fotografias registradas, sendo inseridas após a discussão de cada temática.

Novamente, não houve a participação de professores nos grupos, apesar do convite. Além disto, um fato lamentável impossibilitou a realização deste encontro com os alunos do grupo de quinta feira de manha, os quatro meninos do ensino fundamental: o falecimento de um colega da turma. Não havia condição alguma para que se pensasse ou falasse de pesca nestas circunstancias.

É preciso eliminar o distanciamento do ser humano com sua essência sensível e afetuosos. Devemos insistir por um processo educativo na EA que recupere a capacidade humana de cuidar, amar, zelar, respeitar o outro e o planeta.

7.5.1 Cultura

A figura (Figura 15) e a alocação da participante são bastante representativas quanto aos diálogos entre os alunos a respeito deste tema gerador. De maneira geral, os participantes procuraram elementos trazidos de suas casas para representar a cultura (Figura 16), como, por exemplo, o peixe, a tarrafa, as linhas e agulhas, sendo que o objeto mais lembrado foi a tarrafa:

“A tarrafa lembra a pesca e a pesca é a cultura da nossa região. Muitas pessoas vêm a pesca só como sustento. Mas apesar de ser nossa cultura, não dá renda. Usamos a tarrafa por que dentre os elementos que tinha no dia, ela é a que mais representa a pesca, desde tempos passados”. (Eduardo).

E a cultura representada foi justamente a local: *“Escolhemos tirar foto dos objetos que mostrem a cultura de Imaruí”* (Amanda), pois está intimamente integrada às vivências destes alunos, onde muitos, apesar de não serem pescadores, reconhecem estes elementos culturais em suas experiências cotidianas como algo natural e significativo:

“A tarrafa faz parte da nossa vida, de varias formas dos nossos pais e também de pessoas que vieram antes de nos por que é uma cultura que passa de geração a geração, é a cultura do nosso povo”. (Ândrea)

Aqui, e também na fala de diversos outros alunos, é possível observar a transmissão geracional de elementos culturais locais, característica das populações tradicionais, com seu “conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais” (DIEGUES,

ARRUDA, 2001, p. 21): *“Achamos que a tarrafa é um objeto de muita cultura por que muitos desde os antigos usam ela como um instrumento de trabalho pra ter seu sustento”* (Karoline).

Figura 15 – “Objetos da Pesca”



Autoria: Suelen, Diego e Alexandre, 2013.

“A gente fez essa foto pra mostrar um pouco da cultura do pescador. Na escola, podia falar disso em várias matérias, como em filosofia, por que a gente trabalha cultura nessa matéria e a gente fala sobre várias culturas, mas nunca da cultura do pescador, é uma cultura que tá meio esquecida, né”.

Suelen

Os alunos consideram de extrema importância que a escola volte seu olhar para a cultura local, em especial a cultura pesqueira, já que eles entendem que isso não ocorre satisfatoriamente no ambiente escolar:

“Deveria ser mais discutido sobre a beleza da cultura do pescador e isso em todas as disciplinas, por que tem matérias que nem falam nada sobre a cultura do pescador” (Carlos); *“Em todas as disciplinas para um aprofundamento da cultura que pertencemos”* (Eduardo).

Esta ausência de contextualização que muitas vezes ocorre em nossas escolas pode estar justamente afastando cada vez mais os laços de pertencimento dos educandos com a sua identidade local, pois os modelos culturais que são estudados, discutidos e valorizados são outros.

Figura 16 – Mosaico de fotografias relacionadas ao tema gerador “Cultura”



Primeira linha: “Cultura” – Autores: Amilton e Gabriel; “Um peixe fora d’água” – Autores: Shaianny e Stefanni e “A arte da pesca” – Autores: Everton e Ândrea. Segunda linha: “A cultura da pesca artesanal” – Autores: Carlos e Guilherme; “Cultura” – Autores: Miguel e Mateus S e “Cultura de Imaruí” – Autores: Rosilene e Amanda. Terceira linha: “Cultura” – Autores: Mateus B. e Erik; “Cultura” – Autores: Tomé e José Luiz e “Cultura” – Autores: Karolina e Amanda. Quarta linha: “Cultura... as árvores” – Autores: Renata e Vanderleia e “Valores da pesca” – Autores: Isabela e Eduardo, 2013.

7.5.2 Meio ambiente

As fotografias dos alunos relacionadas ao tema gerador ‘meio ambiente’ apresentaram principalmente elementos poluidores, em cinco de dez fotos (Figura 17), em um pequeno córrego, nas proximidades da escola (Figura 18).

Figura 17 – “Poluição nos rios, lagos e mares”.



Autoria: Rosilene e Amanda, 2013.

“Escolhemos o lugar por que percebemos que ele estava muito poluído (sujo) e a relação com a gente é que muitos vivemos esta mesma situação no nosso meio ambiente”
Amanda

Esta representação do meio degradado, enquanto um problema a ser resolvido, também foi observada por Medina (2000), o qual considera que tal olhar vem acompanhado da visualização da necessidade de fiscalização ou proibição.

Outra vertente de representação do meio discutida por Medina (2000), bem como por Sauvé (2005), também foi observada nas fotografias dos participantes: os cenários bucólicos e idílicos da natureza intocada. Porém, tal representação de belezas naturais conservadas, encontrada em muito maior expressividade nas pinturas, se fez presente em apenas duas fotografias (Figura 18), justamente dos alunos do ensino fundamental cuja discussão não pôde ser mais aprofundada devido ao cancelamento do encontro por compromissos com avaliações.

Assim, observamos um olhar mais crítico em muitos participantes quanto ao ambiente local, pois apesar de ainda inserirem timidamente o homem como um elemento pertencente, já visualizam as interferências deste no ambiente natural e as consequências frente à ação e reação para com todos:

“Para mostrar a beleza real da natureza, mas também mostrar o ambiente em plena transformação, as influências da poluição. Eu que moro lá no centro posso dizer que a lagoa pra cá é limpa. Lá é horrível, quer ver quando a maré está baixa, o que se encontra, gente, é terrível! Se a gente sair de casa com uma caixa a gente volta pra casa cheia de ‘tesouros’ igual a Emília do Sítio do Pica Pau Amarelo, por que as pessoas não se tocam com o que elas tão fazendo com elas mesmo”.
(Ândrea).

A responsabilidade das pessoas com relação às consequências das ações no meio se fez presente na fala de muitos participantes, bem como para o cuidado e a preservação: *“Chama bastante a atenção a Figueira, assim como o Pau Brasil, são duas arvores bem raras, aquela figueira ali está num lugar muito bonito e deve continuar sendo cuidado e visitado e preservado. Devia ser mais visitado pela escola, a escola deveria dar a chance de a gente conhecer esses lugares assim”* (Eduardo).

Já a presença de construções humanas, como casas, muros e do próprio ser humano mostrou-se presente em três fotos, sendo que uma contava com a presença de um pescador com uma tarrafa, simulando a pesca de um peixe (Figura 18).

Para os alunos, uma possibilidade com a qual a escola poderia contribuir para um melhor relacionamento do aluno com o seu meio é conhecendo melhor o modo de vida do pescador:

“A pesca é uma relação boa do homem com o meio ambiente. A cultura do pescador é uma das culturas que mais cuida do meio ambiente, por que se o pescador faz parte desse meio, como que ele vai estragar?” (Suelen e Alexandre).

“É valorizando a pesca artesanal, que vai se evitar que outros pescadores tenham uma relação ruim, que é quando ele polui ou pesca quando é proibido” (Suelen).

Ao voltar os olhos para a pesca artesanal, cujos remanescentes se fazem presentes na região lagunar e ainda não sucumbidos a máquina capitalista, a escola deve atentar para as relações destes com o meio ambiente, buscando assim refutar a concepção do meio apenas enquanto recurso natural para a sobrevivência humana. De acordo com Sato e Passos (2002), as populações tradicionais não fazem uma distinção definida entre a natureza e a cultura, conforme o sentido moderno, mas se consideram parte da natureza, pois suas raízes são interligadas a ela.

Além de formar cidadãos mais críticos e conhecedores do seu meio, a escola poderia contribuir significativamente com as estratégias de resistência e resiliências (SATO, 1997) dos pescadores frente ao atual modelo econômico que restringe e reprime o modo de vida artesanal, não só pelo apelo constante ao lucro, mas também pelos impactos ambientais oriundos de sua relação de dominação com o meio.

A inquietação com a poluição também se mostrou bem significativa, devido às consequências ao ambiente como um todo, incluindo o homem: *“Não tem condições dos peixes viverem em uma água dessa. Essa água aí do rio vai parar na lagoa e às vezes a gente pode até mesmo estar bebendo de uma água dessa”* (Shaianny), bem como nas possibilidades de ação neste meio: *“A gente podia não ficar só falando e na escola fazer mutirão de limpeza”* (Gabriel).

Uma fala da aluna Ândrea foi muito marcante e contribuiu muito para as temáticas discutidas no encontro, aliás, esta aluna, juntamente outros alunos participantes, demonstraram ampla capacidade de argumentação e criticidade, o que sinaliza para um grande potencial destes atuarem enquanto agentes transformadores em suas comunidades. Logo, é preciso identificar estas potencialidades e a escola pode e deve contribuir neste sentido:

“Antigamente se dizia: nós temos que deixar um país, um mundo melhor pros nossos filhos, mas não, a gente tem que deixar um país, um mundo melhor pra nós mesmos, por que daqui a dez anos nos não teremos nem metade do que nós temos, não dá mais pra pensar só no futuro” (Ândrea).

Esta concepção da aluna quanto à responsabilidade de todos para com a realidade atual vem ao encontro de grandes documentos relacionados à EA, vinculados mundialmente nas últimas décadas, como por exemplo, a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Estes documentos apontam para a necessidade de mudanças fundamentais dos valores e modos de vida, para que cada ser

compartilhe da responsabilidade não só pelo futuro, mas também pelo presente (GADOTTI, 2010).

Assim como no tema gerador cultura, os alunos acreditam que o tema meio ambiente deva ser discutido em todas as disciplinas, na busca por “*Expandir o espaço da escola e integrar mais os alunos com o meio ambiente*” (Amanda e Karolina), sendo que em disciplinas específicas também há sugestões pertinentes: “*Em biologia, como, por exemplo, pra estudar as relações de cadeia alimentar, usar exemplos daqui e também discutir os benefícios e consequências da pesca no meio ambiente*” (Suelen); “*Poderíamos discutir isso nas aulas de sociologia, onde falaríamos da poluição nos rios, lagos e mares, para entender melhor como o ser humano está prejudicando a tudo e a todos*” (Amanda).

Enfim, são muitas as sugestões que apontam para um ensino voltado para a realidade dos alunos, para o cotidiano deles e principalmente, um aprendizado mediante a discussão de problemas reais, que tem consequências reais nas vivências e localidades.

Figura 18 – Mosaico de fotografias relacionadas ao tema gerador “Meio Ambiente”



Primeira linha: “A beleza natureza” – Autores: Ândrea e Everton; “Meio Ambiente” – Autores: Junior e Vinicius; “Poluição” – Autores: Amilton e Gabriel. Segunda linha: “Pescador artesanal” – Autores: Suelen, Alexandre e Diego; “Meio Ambiente poluído” – Autores: Renata e Vanderleia; “O meio de vida” – Autores: Carlos e Guilherme. Terceira linha: “Meio Ambiente” – Autores: Erik e Mateus B; “Meio Ambiente” – Autores: Tomé e José Luiz. Quarta linha: “Um dia beberás desta água” – Autores: Shaianny e Stefanni; “Natureza” – Autores: Eduardo e Isabela; “Meio Ambiente” – Autores: Mateus S e Miguel, 2013.

7.5.3 Trabalho:

Este tema gerador foi representado pelos alunos principalmente por elementos relacionados à agricultura (Figura 19), onde em oito de treze fotografias (Figura 20) é possível visualizar principalmente enxadas e também roças, balaio, dentre outros elementos também significativos.

Figura 19 – “O árduo trabalho agrícola”



Autores: Ândrea e Everton, 2013.

“Um machado, um toco de madeira e um chapéu, pra representar o pescador agricultor, por que o pescador nem sempre é só pescador, pra se manter eles acabam sendo também agricultores, criadores de gado, por que hoje só da pesca não da pra sobreviver”.
(Ândrea)

Tal representatividade evidencia a ruralidade da região onde está situada a escola, onde para os participantes, o trabalho está diretamente relacionado com atividades agrícolas, além de algumas representações da pesca e também da bovinocultura: *“Eu duvido quem não tenha isso aqui em casa. Isso daqui também representa o trabalho por que faz parte do nosso dia a dia o trabalho manual, carpir, várias coisas, que nem a pesca, isso aqui também é de subsistência”* (Eduardo).

Assim, na discussão deste tema gerador, adentramos para questões de cunho social e econômico, onde a importância do trabalho, bem como questões críticas, a exemplo do êxodo rural, também foram citadas.

Alguns pescadores ainda seguem sustentando suas famílias através da pesca artesanal e são elogiados pelo seu determinismo: *“Escolhemos essa foto para mostrar o quanto o trabalho deles é importante para cada um de nós”* (Amanda). Porém, para os alunos, com as atuais condições do ambiente e também da própria economia e sistema social, o pescador não consegue sobreviver apenas através do seu trabalho no mar. Assim, conforme Ramalho (2006), tem se desencadeado movimentos de reorganização social destes pescadores, que buscam novas alternativas artesanais para a sobrevivência ou acabam por sucumbir à grande máquina capitalista: *“Quem aqui tem pai que trabalha em Floripa? São vários, lá eles trabalham com construção e outras coisas”* (Eduardo).

Esta questão do êxodo no município de Imaruí é bem preocupante. Conforme dados da Secretaria de Planejamento do Estado de Santa Catarina (2010), a taxa de crescimento populacional na cidade diminuiu tanto nos últimos anos, que já é expressa em valores negativos, sendo que a estimativa para as próximas décadas é que a densidade demográfica do município tenha uma redução de - 43%.

Em várias de nossas conversas com estes alunos, eles demonstram grande preocupação com a falta de oportunidades no município, já que as atividades vigentes não possuem o devido reconhecimento, caso, por exemplo, da pesca artesanal, nem pelo poder público, nem pela escola:

“O trabalho das nossas comunidades deveria ser mais estudado também, ensinam tipo pra pessoa depois trabalhar com engenharia, essas coisas. É bom, mas aqui ninguém vive disso. Quem aqui tem pai engenheiro? Ninguém. Eles falam de tanta coisa de fora e das coisas do nosso município ninguém fala. Dizem que ninguém quer ficar aqui mesmo, aqui eles tem essa coisa de que as pessoas falam mal do município mas o que se faz pra melhorar? Nada! A escola também não chama a atenção pra isso”. (Eduardo)

Esta crítica contundente do aluno demonstra angústia e a preocupação com a perda do sentimento de pertencimento por parte dos cidadãos do município, aonde *“hábitos seculares vêm abaixo, quando gêneros de vida desaparecem, quando velhas solidariedades desmoronam”* (LÉVI-STRAUSS, 1983, p. 10).

Neste âmbito de passividade ante o esvanecer de culturas, saberes e da territorialidade, a escola detém um papel fundamental, pois, poderia por meio de ações simples: *“promover outros projetos como esse que estamos presenciando”* (Eduardo) para *“mostrar um pouco da realidade da nossa região”* (Ândrea).

Figura 20 – Mosaico de fotografias relacionadas ao tema gerador “Trabalho”



Primeira linha: “Trabalho” – Autores: Tomé e José Luiz; “Trabalho” – Autores: Miguel e Mateus S; “Trabalho” – Autores: Junior e Vinícius. Segunda linha: “Cultura integrada” – Autores: Amanda e Karolina; “Trabalho” – Autores: Amilton e Gabriel; “Trabalho manual” – Autores: Eduardo e Isabela. Terceira linha: “O trabalho artesanal” – Autores: Carlos e Guilherme; “Vida de trabalhador” – Autores: Rosilene e Amanda; “Os tarrafeiros” – Autores: Renata e Vanderleia. Quarta linha: “Trabalho” – Autores: Erik e Mateus B; “O dia adia do pescador” – Autores: Shaianny e Stefanni; “Tarrafeando” – Autores: Suelen, Alexandre e Diego, 2013.

7.5.4 Comunidade:

Este tema gerador foi representado pelos alunos principalmente através da imagem da casa, bem como do ambiente natural que a circunda (Figura 21):

“Essa foto aqui a gente escolheu por que a casa acaba se tornando a nossa primeira comunidade, com as pessoas que vivem nela. Nós temos que pensar no pescador, não só o pescador, mas todas as pessoas, elas saem de casa, elas saem de uma comunidade e não vão direto pro serviço. a pessoa não nasce já trabalhando, o pescador já não nasceu sabendo pescar, e é dentro da nossa casa, desse ambiente, que a gente constrói os nossos valores” (Ândrea).

Figura 21 – “Comunidade”



Autores: Roni, Gabriel e Amilton, 2013.

“Essa foto lembra o quintal da nossa casa”.
(Amilton)

Este olhar sobre a casa enquanto primeiro local de convivências e de compartilhamento de saberes e, portanto, nosso primeiro universo também é compartilhado por Bachelard, que considera a casa enquanto o “nosso canto no mundo” (1978, p. 358). Para o fenomenólogo, a casa tem o papel do grande berço, o aconchego e proteção, desde o nascimento do homem; é o paraíso material.

Brandão (2007), em seu livro *O vôo da Arara Azul*, também comenta sobre esta dimensão da casa enquanto local de compartilhamento, na dimensão do que é meu, mas também é dos outros, portanto, é nosso.

Para Brandão (2007) esta compreensão da nossa casa enquanto unidade de uma comunidade que também é nossa, por ser um bem comum de todos é fundamental para que se constitua um sentimento de pertencimento a estes locais:

E é bem verdade que *nós* somente vivemos de fato em uma rua, em um bairro, em uma cidade e em um município quando somos e nos sentimos parte da *comunidade* e da vida social que dia-a-dia fazem a vida cotidiana e fazem também a história de *nossa* rua, do *nosso* bairro, da *nossa* cidade e de *nosso* município (BRANDÃO, 2007, p. 98).

Este sentimento de pertencimento que se institui inicialmente no âmbito de uma família só existe por que nos sentimos “parte de”. Assim, vivendo “em e entre comunidades de vida e de destino” (BRANDÃO, 2007, p. 100), no âmbito familiar, sob a proteção onírica da dimensão bachelardiana da casa, nos sentimos co-responsáveis pelos bens, pelas relações, pelos valores e saberes compartilhados por essa pequena comunidade.

No âmbito da comunidade, nem sempre todos possuem a compreensão de que “somos nós, nós em comum, em comunidade, os donos (isso mesmo), os beneficiários, os usuários, os ‘curtidores’ do imenso patrimônio natural e cultural que compõe todo o repertório de bens naturais, bens culturais e, em conjunto, bens patrimoniais partilhados por e entre nós” (BRANDÃO, 2007, p. 100).

Quando esta compreensão não se consolida nos integrantes das comunidades:

“Aqui tem comunidades que são tão desunidas que se tu olhas, nos rios, está cheio de lixo, esgoto, ninguém se preocupa em nenhum momento com isso. Se tem algum lugar que vem uma empresa e começa a poluir, todo mundo admite aquilo ali. A população de Imaruí falta gostar de Imaruí. Tipo quem tem a chance de fazer faculdade, ninguém quer ficar em Imaruí, por que precisa de uma coisa, investimento, e Imaruí parece que foi esquecida no tempo” (Eduardo).

Esta ideologia individualista que vai contra a ideia da co-responsabilidade de todos pelo que é de todos é considerada por Sá (2005) como uma consequência da cultura industrial capitalista moderna, que criou uma imagem da pessoa humana enquanto um ser “mecânico, desenraizado e desligado do seu contexto” (SÁ, 2005, p. 248). Esta visão fragmentada e particularista do ser humano é uma das causas da degradação socioambiental com que convivemos na atualidade, traduzida na perda dos saberes e fazeres que sustentavam as relações de pertencimento ao meio (SÁ, 2005, GUIMARÃES, 2004, 2005).

Neste momento, visualizei uma crítica também a mim, pois sou uma moradora local que também saiu de suas origens para estudar e não voltei mais enquanto habitante.

Apesar disto, fui “absolvida” pelos alunos em virtude de estar justamente envolvida em construir estudos e buscar melhorias para beneficiar minha terra natal.

A escola pode ser um local de compreensão e discussão dos saberes locais e também de participação na busca pela solução dos problemas que afetam a comunidade, não ficando no limite da crítica, apenas. Assim, a comunidade escolar pode aprender a romper com o muro que separa o mundo dos saberes escolares do mundo comunitário e local, partilhando assim a co-responsabilidade por estes lugares comuns, bem como compartilhando também as experiências de vida de cada um, onde os aprendizados se mostram ainda maiores e significativos (BRANDÃO, 2007).

Os alunos acreditam que as seguintes temáticas relacionadas ao tema gerador comunidade deveriam ser mais discutidas na escola: “*A relação entre as pessoas, cooperação*” (Suelen); “*Poderíamos discutir isso em todas as disciplinas, principalmente em sociologia para falar sobre cooperação, respeito, bom relacionamento em comunidade*”. (Rosilene e Amanda), “*A gente pode integrar isso com a escola de varias formas, até mesmo para nossa própria educação*” (Ândrea). Tais alunas ressaltam aspectos que viemos insistentemente trilhando e trilhado por diversos estudiosos da EA, como Sato (2001), Carvalho (2004), Guimarães (2005) e Barcelos (2010).

Duas das fotos relacionadas à comunidade não possuíam o elemento casa representado, mas sim a figura do pescador em cooperação com algum colega (Figura 22). Os alunos que realizaram estas fotografias afirmaram que a escolha pela figura dos pescadores deu-se devido às relações de cooperação entre os membros das comunidades pesqueiras:

“O preparo da tarrafa no decorrer da pesca, pode ser feito com os colegas e o pescador geralmente não pesca sozinho ele pesca sempre com alguém, ou da família, ou um colega da comunidade, também tem o trabalho que faz com os amigos, tipo um remendo mais difícil na tarrafa, se junta com quem entende mais” (Suelen).

Estas relações de cooperação são características da pesca artesanal, onde conforme Diegues (2001) e Pasquoto (2005), a produção é geralmente familiar, incluindo também colegas, formando assim relações de solidariedade. Aliás, é característica de todas as populações tradicionais esta importância dada à unidade familiar e as relações de parentesco e compadrio no exercício das atividades econômicas, sociais e culturais (DIEGUES; ARRUDA, 2001). Assim, na busca pela valorização da pesca artesanal, a escola poderia dialogar mais sobre este modo de vida do pescador, por exemplo, “*Em sociologia, sobre a forma como os outros veem o pescador*” (Junior e Vinícius).

Figura 22 – Mosaico de fotografias relacionadas ao tema gerador “Comunidade”



Primeira linha: “Ação entre amigos” – Autores: Rosilene e Amanda; “O campo: natureza” – Autores: Renata e Vanderleia; “Comunidade” – Autores: Erik e Mateus B.. Segunda linha: “O trabalho de um aprendiz” – Autores: Shaianny e Stefanni; “Comunidade” – Autores: Mateus S. e Miguel; “O lar é... comunidade” – Autores: Ândrea e Everton. Terceira linha: “Comunidade” – Autores: Tomé e José Luiz; “Tranquilidade comunidade” – Autores: Eduardo e Isabela. Quarta linha: “Comunidade” – Autores: Amilton e Gabriel; “Relação de cooperação” – Autores: Suelen, Alexandre e Diego; “Pessoas reunidas” – Autores: Carlos e Guilherme, 2013.

7.6 SEXTO ENCONTRO: É O FIM OU O COMEÇO?

“A hora do encontro
É também, despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida...”

Fernando Brandt e Milton Nascimento (1985)

Este encontro foi uma grande confraternização, mas também uma despedida. Foi um dia marcado por emoções e pela nostalgia que acompanha estes momentos de “conclusões” e fechamento de ciclos. Afinal, foram meses de diálogos, aproximações, compartilhamento de saberes, histórias e sentimentos, onde, neste processo de partilha buscamos conhecer melhor cada participante, criando ambientes e condições para que eles se sentissem únicos e importantes para nós, construindo assim relações de afeto: “A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixou cativar...” (SAINT-EXUPÉRY, 2001, p. 43).

Neste dia, reunimos novamente todos os alunos participantes, unindo todos os grupos dos períodos matutino e vespertino, na manhã do dia 13 de novembro. Para que tal fato se tornasse possível, nos oferecemos para o transporte de alguns alunos e pescadores, em virtude da dificuldade de deslocamento. Assim, nos comprometemos a levar estes alunos em casa, para que eles pudessem comparecer.

O encontro foi realizado na quadra de esportes da escola e o seu objetivo foi socializar as ações que foram realizadas ao longo do processo interventivo, integrando alunos, professores, gestores e pescadores, a fim de verificar os resultados deste processo.

Os pescadores que participaram da contação de histórias foram novamente convidados a comparecerem na escola, sendo que a única que não pôde estar presente foi a D. Lia, pois sua filha estava em trabalho de parto. Os outros pescadores ficaram muito contentes com o convite, principalmente por agora estarem cientes de que eram, novamente, as ‘estrelas’ do evento.

A seguir, estão descritas as ações realizadas antes deste momento de diálogos entre todos os participantes;

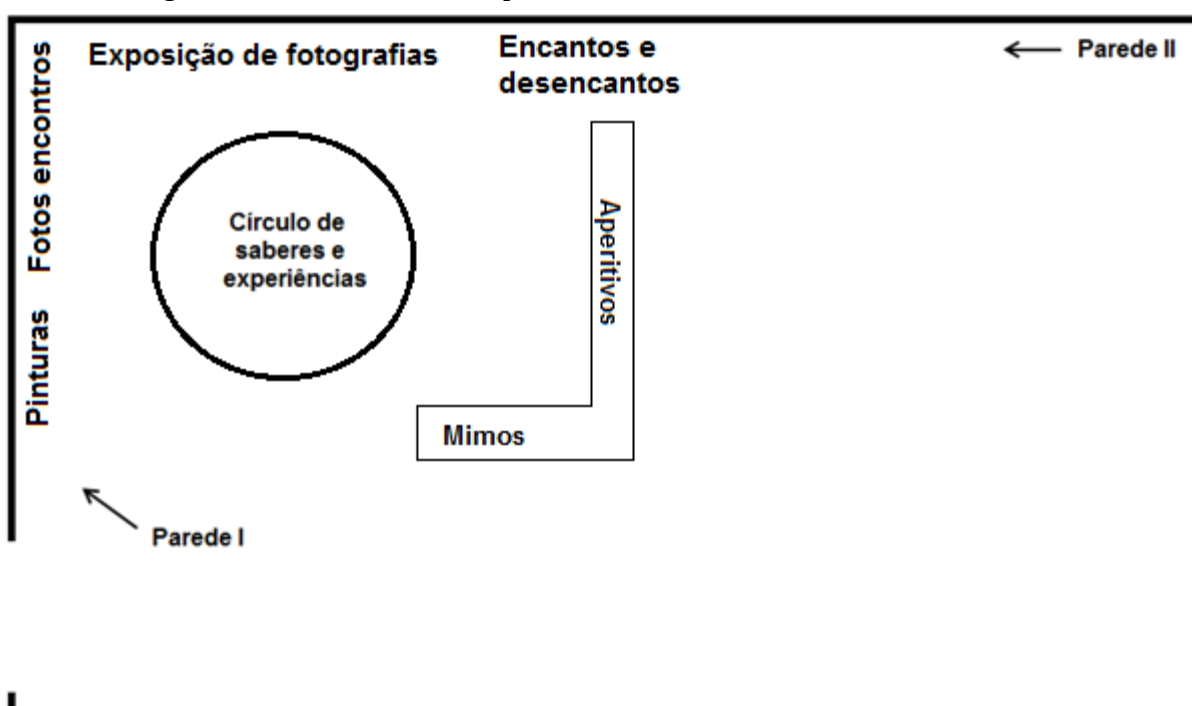
7.6.1 Os bastidores: participação até o fim

Antes do início do encontro, houve um momento de organização do espaço da quadra, sendo que, recebi a ajuda calorosa dos alunos do período vespertino em todo o

processo. Estes alunos têm disponível apenas um ônibus para deslocarem-se até a escola, sendo que para isto, muitos saíram de suas casas as cinco horas da manhã, chegando por volta de sete e meia. Assim, até dez horas, foram meus companheiros fieis, participando da montagem das exposições com muito contentamento, felizes por estarem expondo suas construções.

Abaixo, confeccionei uma planta baixa (Figura 23), desconsiderando a escala, de como foi a organização do espaço para este último encontro:

Figura 23 – Planta baixa da quadra



Autoria própria, 2013.

Com a ajuda dos alunos, na parede I (Figura 24), adjacente à porta da quadra, foram afixadas as pinturas confeccionadas por eles no segundo encontro, bem como foi pendurada uma tarrafa, na qual foram colocadas fotos de todos os encontros realizados.

No centro do espaço utilizado, organizamos dezenas de cadeiras do colégio, posicionadas em um círculo, para posteriormente, todos se sentarem e dialogarem sobre a experiência da participação no processo interventivo construtivo (Figura 24).

Figura 24 – Círculo de diálogos e ambientes da parede I



Autoria própria, 2013.

Na outra parede (II) (Figura 25), ficaram expostas as fotografias feitas pelos participantes no quarto encontro, organizadas por tema gerador, bem como foram colocados também alguns dizeres dos alunos referentes à discussão e interpretação das fotografias do quinto encontro e um desenho feito pelo Tomé para “ocupar aquele espacinho ali” (Tomé).

Figura 25 – Detalhes tarrafa e fotografias



Autoria própria, 2013.

A exposição de tudo o que foi feito nos encontros, não só das fotografias, recebeu um título criado por todos nós que estávamos ali organizando o espaço: “**Meu meio, meu canto, meu conto, meu mundo... Lagoa... canoa: Cultura e identidade pesqueira na escola**”, sendo afixado nesta parede acima das fotografias (Figura 26).

Além das fotografias, na parede II também foi colocado um painel (Figura 26) com o seguinte título: “**O que encantou e/ou des(encantou) no projeto?**”, com o objetivo de

criar mais um instrumento de exposição de opiniões sobre o projeto, além das fichas já preenchidas pelos alunos, professores e gestores. Este mural contou com uma bancada de apoio formada por duas carteiras, onde ficaram disponíveis canetas coloridas, guaches, pincéis, dentre outros.

Figura 26 – Ambiente da parede II



Autoria própria, 2013.

Fechando o espaço utilizado para o encontro, foram posicionadas duas bancadas de carteiras, sobre as quais foram disponibilizados quitutes da região, bem como lembrancinhas minhas para os alunos e dos alunos para os pescadores (Figura 27). Os presentes meus para os alunos foram as fotografias que eles mesmo fizeram, impressas e acondicionadas em um envelope acompanhado de um cartãozinho com os seguintes dizeres:

Figura 27 - Lembrancinhas



Autoria própria, 2013.

Lembre sempre “Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (Manoel de Barros). Você nos encantou com a sua participação. Com carinho.

As lembrancinhas dos pescadores foram quadros com fotografias feitas pelos participantes, escolhidas por eles, uma para cada pescador. No verso do quadro, os autores das fotografias assinaram seus nomes, com recados para os pescadores. Além disto, a aluna Stefanni, com a ajuda dos alunos, confeccionou uma carta para estes pescadores, entregue junto com os quadros, com os seguintes dizeres:

“Querido pescador

Esta é uma simples forma de lhe homenagear, de agradecer por ser e exercer uma profissão digna e linda que é a do pescador.

Hoje, infelizmente, sua profissão não é tão valorizada quanto antes, e o projeto nos fez valorizar mais a importância da pesca.

Nós que formamos este grupo incrível não temos forma mais singela de agradecer-lhes, vocês nos mostraram que a pesca por mais que queremos faz parte de nossas vidas, da nossa cultura.

Por isso, e muito mais, obrigado!

Gratos pela presença, jamais esqueceremos o que vocês fizeram e fazem por nós! “.

Assim que todas as ações ‘dos bastidores’ descritas acima foram concluídas, por volta de dez horas da manhã, foram chamados os participantes do período matutino, que estavam em aula, e, juntamente com os pescadores que já estavam presentes, sentamos todos em um círculo e iniciamos este último encontro.

7.6.2 Círculo de Experiências e Saberes

Este último encontro foi caracterizado pelas impressões, expectativas e sentimentos despertados pelo processo interventivo. Neste dia, como ocorreu durante todo o processo interventivo construtivo, a professora Fátima me acompanhou e foi uma grande companheira. Sua presença foi essencial para que tal processo se concretizasse e os agradecimentos deste dia são ainda maiores, pois fui acometida por uma contratura no músculo trapézio e precisei colocar um colar cervical. Assim, toda a preparação anterior ao encontro foi realizada com muitas dores e um esforço gigantesco e no dia em questão, foi ela, atenciosa e querida professora, que iniciou e conduziu os diálogos com os participantes.

Portanto, após um momento inicial de agradecimentos pela presença de todos, a prof. Fátima passou a palavra para os pescadores, para que comentassem sobre suas impressões com o processo interventivo e as atividades ali expostas (Figura 28).

Os pescadores se mostraram muito felizes com o convite em comparecer novamente à escola e cada um, a sua maneira, expôs suas opiniões sobre o processo interventivo, sendo que o assunto mais comentado por eles foi sobre a ação e a reação de nossas ações para com os outros e para com o meio:

“Eu vejo assim, sabe, que essa iniciativa que a Elaine teve, ela cativou, os alunos se interessaram pelas nossas histórias, né, os acontecimentos que vieram surgindo a partir dessas histórias. A gente vê com as fotos, com os trabalhos feitos e com a expressão que se lê ali: ‘cada ação nossa tem uma reação’. Então há coisas que acontecem hoje pelo fato de nós não termos conhecimento. Então isso se tornou para nós, principalmente para essa classe aqui, abriu-se um caminho para um conhecimento de que essa cultura nunca vai morrer, ela vai continuar. Isso está muito bonito, a expressão livre, pintada: ‘Arte e cultura no mundo em que vivemos’. É o que precisamos, e isso foi a reação de vocês, quando ouviram nossas histórias, ouviram a situação em que estamos vivendo, a situação da qual o futuro não é bom. Só que daqui pra frente com certeza vai ter muitas discussões, que podem levar até a apertar algumas autoridades. Que isso venha a acontecer com mais frequência e venha trazer pra nós muita instrução, para que todos um dia possam ser beneficiados por essa iniciativa.” (Augusto).

Os pescadores também ressaltaram o ineditismo da ação construída com a comunidade escolar, bem como os resultados dos trabalhos em conjunto: *“Eu nunca participei dessas coisas assim, é a primeira vez aquele dia e a segunda agora, só posso dizer que está tudo muito bonito” (Salésio); “Honrar as pessoas é o que nós estamos fazendo aqui. Hoje em dia tem muita gente fazendo alguma coisa pra melhorar a situação da sua comunidade, do mundo até. Pra mim essa reunião é muito importante, eu estou conhecendo vocês, pra mim é importante, por que eu estou fazendo novos amigos. Nós temos que pensar que não vivemos sozinhos, temos sim que nos unir, que é pra termos força, por que a minha vó sempre dizia que uma andorinha só não faz verão” (Valdir).*

Os alunos também relataram o que despertou a sua atenção no processo interventivo construtivo, principalmente no que diz respeito à formação de um novo olhar perante o pescador, bem como às condições ambientais, culturais, sociais e econômicas da região: *“A situação que a lagoa se encontra, a desvalorização dos pescadores, acho que tudo isso contou um pouquinho” (Ândrea); “Esse projeto que a Elaine desenvolveu com a gente fez o grupo todo se inteirar com a pesca e com a cultura aqui da região, que é pouco valorizada, como disse a Ândrea.” (Everton); “Quem não tinha um ponto de vista bom da pesca, acho que agora já vai ter um ponto de vista diferente, já vai ver os pescadores de outra forma” (Mateus B.); “É um trabalho muito digno, que muitas pessoas não valorizam” (Miguel).*

Quanto às situações de aprendizagem e as relações com a escola, os alunos também relacionaram com as situações vivenciadas durante o processo interventivo

construtivo: *“Agora que vimos ainda mais a importância desse trabalho, acho que a escola deveria mostrar mais por que é uma profissão muito digna como qualquer outra, ainda mais porque ela é da nossa cultura aqui da região”* (Miguel); *“Os pescadores vieram e contaram as suas histórias e foi muito interessante a gente aprender, as fotos representam. Foi muito interessante e eu vou levar isso pro resto da vida. Quem não tinha o conhecimento, agora teve; quem já tinha, teve mais ainda”* (Eduardo).

A professora Fátima também teceu alguns comentários sobre a valorização dos saberes, enfatizando que não existem saberes certos ou errados, mas sim *“Existe o saber de cada um. O saber de cada um ele é importante por si só”* (Fátima). Assim, é essencial que se valorize aqueles que estão na

“[...] base da sociedade brasileira, como agricultores, professores, pescadores, pedreiros, etc. Quando a gente reconhece e valoriza o pescador a gente também tem que pensar que a pesca precisa de apoio, contribuindo falando com nossos colegas sobre isso, sobre a importância da pesca, do pescador, dos saberes desses pescadores. Convidá-los para contar mais sobre suas histórias, pois com certeza cada história deles dá um livro, e são livros que não se encontram em biblioteca nenhuma, só na cabeça deles, é um saber único” (Fátima).

Os alunos prestaram uma homenagem para os pescadores lhes presenteando com quadros de fotografias feitas pelos participantes, bem como procederam com a leitura e entrega de uma carta de agradecimento, feita pela Stefanni, como já mencionado anteriormente, não só pela participação, mas por ser quem são.

E os pescadores retribuíram dizendo:

“Meninos, eu quero dizer pra vocês uma coisa: eu estou muito satisfeito, porque vocês se dedicaram, se empenharam, fizeram estes desenhos, estas expressões, que são expressões que saem de dentro de vocês, não foi coação, foi vocês que ao ouvirem as histórias e tomarem conhecimento da situação dessa cultura que tá indo embora e está na ameaça da destruição, que um dia não vai ter mais nem história pra contar de pescaria, por que a pescaria tá se acabando, pelo fato de não conservarmos aquilo que é nosso, o bem que a natureza nos deu. Então, eu fiquei muito feliz em ter participado, eu saio contente em levar esse quadro, essa foto” (Augusto).

Enfim, finalizamos este momento de agradecimentos e reconhecimentos com a minha fala para todos, grandes autores e construtores deste estudo, pois constituí apenas a apreciadora de tantos saberes e sentimentos, não só sobre pesca, mas sobre vida, respeito e cuidado. A única recomendação feita foi para que atentassem que ao longo de todo o processo observamos o quanto a pesca artesanal é importante e o quanto ela precisa ser mais valorizada, principalmente na escola. Mas nós é que somos a escola, os alunos, as pessoas é

que são a escola, se os participantes do projeto começarem a construir ações no seu cotidiano, na escola, buscando inserir a pesca, a comunidade e a cultura local em suas falas e discutindo mais sobre a sua região, outras pessoas também poderão compreender a importância destas temáticas.

Após conversarmos sobre a iniciativa de levar estes saberes, conhecimentos e fazeres adiante e após um agradável lanche, convidamos os professores, gestores e alunos de todas as turmas para virem à quadra, para que os participantes do projeto mostrassem o que foi feito ao longo de todo o processo (Figura 28).

Figura 28 – Círculo dos participantes e visitação



Autoria própria, 2013.

Apesar da importância das temáticas discutidas no processo interventivo construtivo, para os outros integrantes da comunidade escolar, a receptividade com as atividades ali apresentadas foi em nível de um trabalho, um projeto escolar. Alguns professores, inclusive, vieram me parabenizar pela conclusão da minha dissertação. Assim, acreditamos que para que tal ação se mostrasse realmente sensibilizadora para a comunidade escolar, deveríamos adotar estratégias e táticas que alcançassem um maior número de pessoas.

Porém, tais erros e acertos serão discutidos no próximo capítulo, onde apresento os resultados das avaliações entregues pelos alunos, gestores e professores, com seus encantos e des(encantos), para que possamos desvelar o processo interventivo como um todo e verificar quais foram os objetivos alcançados e quais as dificuldades, os desacertos e os caminhos que se abrem no horizonte das possibilidades.

Um fato que não posso deixar de relatar diz respeito aos abraços apertados e aos adeuses entristecidos, de quem não se despede de uma pessoa, mas de uma experiência que

chega ao fim, com os corações felizes e a sensação de que este ‘adeus’ era apenas um ‘até breve’ (Figura 29).

Figura 29 – Participantes do processo interventivo



Autoria: Fátima E. Marcomin, 2013.

Minha redação

Pra começar, eu gostei muito, muito, muito mesmo do projeto. Mas eu sabia que um dia aquilo ia acabar. Vou sentir saudade, mas vou guardar na lembrança coisas boas e uma ruim, a coisa ruim era saber que iria acabar um dia. E as coisas boas pra falar, não tenho palavras, aprendi várias coisas, conheci gente bem legal. Se pudesse, faria tudo de novo, sem pensar.

Mateus Borges Machado

CAPÍTULO 8 – DESVELANDO O PROCESSO INTERVENTIVO CONSTRUTIVO: (IN)CONCLUSÕES

“Aqui não se fazem memórias: aqui se trama a arte.
Esta não é apenas a minha voz, mas a de muitas águas.
Aqui não se organiza simplesmente um livro:
Aqui se fala de encantamentos.”.
Lya Luft (2002, p.93).

Este estudo foi realizado com o objetivo de instigar processos sensibilizadores junto à comunidade escolar para a valorização dos saberes populares relacionados à pesca artesanal, com vistas a estimular a contextualização de tais saberes ao processo educativo.

Após uma etapa inicial de diagnósticos, foi construído um processo interventivo construtivo ao longo de seis encontros, reunindo todos aqueles da comunidade escolar interessados em participar.

Assim, a cada semana, três pequenos grupos de alunos, totalizando vinte e oito alunos, e alguns professores no início, se reuniram por cerca de uma hora e meia e compartilharam saberes, experiências, construindo coletivamente as ações deste processo.

Após a finalização dos encontros, disponibilizamos folhas em branco para que os participantes preenchessem com uma avaliação do projeto, onde poderiam registrar os encantos e (des)encantos, relatando as impressões, o que mais gostaram, o que menos gostaram, sugestões de como poderíamos melhorar, enfim, o que marcou, os encantamentos, os desencantamentos. Além dos participantes assíduos, também foram entregues estas ‘fichas de avaliação’ para professores e gestores da escola que mantiveram contato com o projeto ao longo de sua realização.

Utilizamos os relatos destas fichas para aferir se os resultados alcançados foram satisfatórios com relação aos objetivos que nos propomos a cumprir, bem como utilizamo-nos também das nossas observações ao longo de todo o estudo.

Neste processo de desvelar avaliativo, consideramos essencial que as (in)conclusões quanto ao alcance dos objetivos deste estudo tenham sido construídas pelos próprios participantes. Afinal, foram eles os grandes autores deste processo e, portanto, os avaliadores de tudo o que foi vivenciado ao longo deste período. O nosso trabalho foi apenas interpretativo, sendo que mantemos agora na finalização deste estudo este viés participativo que acompanhou todas as atividades realizadas, em uma dimensão dialógica.

Como já citado anteriormente, apesar de o objetivo maior ser a valorização dos saberes relacionados à pesca, ao longo do processo interventivo, foram surgindo novas e

significativas questões que tornaram esta discussão muito mais ampla, principalmente aquelas relacionadas ao reconhecimento dos participantes enquanto sujeitos pertencentes à suas comunidades, aos conceitos de cultura e cultura local, bem como à questões relativas à reflexão crítica sobre o ser e sobre o mundo, no âmbito da responsabilidade e do cuidado.

Esta gama de temáticas discutidas ao longo do projeto também pôde ser visualizada no relato dos alunos: *“Sairemos com melhor conhecimento sobre a cultura que nos rodeia e aprendemos a conviver melhor em nossa comunidade”* (Eduardo), *“Eu achei o projeto muito interessante por que aprendemos muitas coisas sobre a pesca e a cultura de nosso lugar”* (Roni) e também no relato dos professores e gestores¹⁶: *“Este projeto possibilitou aos alunos o envolvimento dos problemas ambientais decorrentes da poluição de agrotóxicos utilizados em lavouras da região, da contaminação da água e da sua utilização pela comunidade”, “Considero um trabalho muito produtivo de conscientização e valorização da preservação do ambiente e da cultura local”*.

Verificamos que, para cada participante, as temáticas discutidas possuíram diferentes ressonâncias e repercussões bachelardianas, dispersando-se nos mais diversos planos e áreas de interesse de forma diferenciada de acordo com as vivências e, assim, repercutindo nos diálogos de cada um.

No relato de todos os alunos, por mais que elencassem outras temáticas, a valorização da pesca artesanal sempre se fez presente, demonstrando que, apesar das muitas temáticas fundamentais que foram discutidas, o tema central do processo interventivo se manteve presente. Porém, no relato dos professores e gestores, apenas uma vez foi citada a palavra ‘pesca’, de forma genérica.

Aqui surge uma grande questão que é observada também em outros resultados deste estudo: a abrangência do processo interventivo. No objetivo inicial, buscávamos um processo interventivo que sensibilizasse a comunidade escolar como um todo. Porém, por tratar-se de uma ação participativa, aliada ao curto espaço de tempo disponível para a realização da pesquisa, apenas se envolveram com as atividades aqueles que se interessaram pelas temáticas e/ou aqueles cujos compromissos não impediram a participação.

Não foi possível alcançar a abrangência desejada e, portanto, as pessoas que não frequentaram os encontros com assiduidade, conseqüentemente, não compartilharam os seus saberes, discutindo as temáticas e construindo as atividades. Logo, o despertar para a

¹⁶ Novamente salientamos o anonimato daqueles que, por não participarem assiduamente do processo interventivo participativo e, assim, não possuem as devidas autorizações, tiveram suas identidades preservadas.

valorização da pesca artesanal, em suas múltiplas dimensões, não ocorreu com todos os integrantes da comunidade escolar, como o esperado.

Porém, apesar do número reduzido de alunos, os participantes, em sua maioria, se identificaram com a temática e reconheceram a sua importância no cenário local: *“Gostei muito aquele dia que os pescadores vieram aqui e contaram suas histórias, seus conhecimentos. Acho que depois daquele dia muita gente passou a dar mais valor para as pessoas que vivem da pesca”* (Isabela), *“Gostamos muito do projeto, pois ele valorizou a nossa cultura, que nos dias de hoje está um pouco perdida e desvalorizada”* (Rosilene e Amanda¹⁷), bem como apreciaram o viés participativo: *“Eu gostei muito do projeto porque nos fez compreender coisas novas e o melhor: compartilhar nossos saberes. Do meu ponto de vista foi de extrema importância este assunto ter sido trabalhado na escola”* (Suelen).

Quanto aos saberes e suas incorporações ao processo educativo escolar, mediante os instrumentos de diagnósticos e principalmente no processo interventivo foi possível identificar uma diversidade de saberes populares relacionados à pesca, sendo que muitos destes saberes são considerados, pelos participantes, como passíveis de serem incorporados pelas escolas.

Estes saberes estão discutidos no capítulo anterior, mas também foram lembrados pelos alunos em seus relatos nas fichas de avaliação. São saberes diretamente relacionados com a realidade local onde vivem os estudantes e inserem-se nos âmbitos:

Ambiental, principalmente no que diz respeito aos problemas ambientais na região lagunar, bem como as responsabilidades de todos perante tais situações: *“No projeto podemos realmente perceber como está crítica a situação das nossas águas. Percebemos o quanto a lagoa está poluída pelos esgotos e agrotóxicos. A água que bebemos não é tratada e muitas vezes nem se sabe de onde vem e se está poluída”* (Stefanni),

Social, relacionando-se diretamente com a valorização da pesca artesanal: *“No projeto vimos também que o trabalho da pesca é muito pouco valorizado, pois deveria ser mais, por ser a cultura da nossa região. Um pescador deve se orgulhar muito da profissão que tem, pois além de ser uma profissão linda e digna, faz parte da nossa cultura!”* (Shaianny), mas também discutindo questões relacionadas ao sentimento de pertencimento e à identidade cultural dos participantes com relação às suas comunidades.

¹⁷ Estas alunas compartilharam a mesma “ficha de avaliação”, por opção delas.

Econômico, discutindo temáticas relacionadas ao trabalho da pesca em seus mais variados vieses, bem como a situação econômica do município de forma ampla: *“Aprendemos o quanto a pesca é um modo de sobrevivência para muitas pessoas”* (Gabriel),

Cultural, mediante o reconhecimento do conceito de cultura e do quanto a cultura pesqueira é inerente e significativa para as vivências locais da região *“Foi um projeto interessante que nos aproximou da nossa cultura, que por meio da escola não temos acesso a este tipo de estudo ou conhecimento”* (Eduardo), bem como através do resgate do encantamento com a atividade da pesca artesanal: *“A pesca é incrível e poucas pessoas sabem disso. Eu tenho um pai pescador e me orgulho!”* (Shaianny), *“Eu sou neta de pescador e tenho orgulho de dizer que aprendi com ele a remendar tarrafa, fazer tarrafa”* (Karolina)

Conforme explicitado no capítulo anterior, observamos que esta gama de saberes é considerada pelos alunos como passível de incorporação nos processos escolares, sendo que durante a realização dos encontros, mediante as várias atividades realizadas, os participantes visualizaram diversas possibilidades de esta incorporação ocorrer efetivamente.

Estas possibilidades se relacionam diretamente com as estratégias e táticas de intervenção adotadas ao longo deste estudo, que buscou ser participativo em todas suas etapas, principalmente no que diz respeito ao processo interventivo construtivo. Os diagnósticos nos apontaram para a necessidade de abordar as temáticas mediante estratégias bastante diferenciadas daquelas vivenciadas pela comunidade escolar em sua rotina diária, apresentando assim novas possibilidades acessíveis de contextualização de saberes.

Ao longo do processo, a partir das observações, dos diálogos e das interações, construímos as atividades que foram sendo realizadas, tais como: a contação de histórias e as pinturas. Porém, estas atividades não foram arquitetadas ao acaso, mas seguiram alguns pressupostos básicos de uma pesquisa em educação ambiental crítica, dialógica e participativa:

Ouvir o aluno, dando significado para a sua voz, afinal para Freire “a voz é um direito de perguntar, criticar, de sugerir”, logo, “ter voz é ser presença crítica na história” (FREIRE, 2001, p. 130): *“Cada um mostrou um pouco do seu conhecimento”* (Erik), *“Eu pude entender o quanto hoje nós somos importantes para passar adiante o que hoje é maravilhoso e está se tornando cada vez mais escasso”* (Shaianny).

O diálogo, como resultado do processo de ouvir o participante, enquanto uma relação horizontal calcada no amor, na humildade e na fé nos homens, provocando assim, um clima de confiança entre os sujeitos (FREIRE, 2003): *“O projeto une diversas turmas que debatem sobre o assunto, aí a interação começa e sai histórias que nunca poderíamos pensar*

existir e um conhecimento maior das pessoas que convivemos” (Eduardo), “Realizamos atividades em grupo, promovendo a integração e juntos transmitimos e adquirimos conhecimentos” (Ariane).

A fuga da rotina tradicional: *“Nas saídas que a gente fez foi muito boa, bem aproveitada, pois todo mundo se distraiu, se organizou e se sentiu bem, nunca alguém veio e fez isso em uma escola, pelo menos na que eu estudo” (Alexandre), “O projeto na escola foi muito interessante, algo diferenciado de nossa rotina escolar” (Ariane).* Podemos inferir aqui a diferença entre o prazer pelo fazer, aprender, construir e o prazer pelo não fazer:

Jamais prescinda do ato sério de estudar, que jamais confunda essa alegria com a alegria fácil do não-fazer, que ela prova que a escola tradicional pecou aí, também, não é preciso enrijecer as mesas mais do que a madeira já as faz endurecidas; não é preciso endurecer o porte das crianças, não é preciso pôr o colarinho e gravata na criança para que ela imbuída de um certo sofrimento, que é sofrimento do saber, possa aprender (FREIRE, 1995, p. 94).

Reconhecemos, assim como Sato et al. (2004) que, apesar de momentos onde a dureza, a disciplina e a solidão se fazem necessárias, na educação a convivência, a alegria, a amorosidade e uma boa dose de agitação são ingredientes essenciais e indispensáveis.

A amorosidade, onde a afetividade, o respeito e cuidado com todos os seres são fundamentais nas relações dialógicas, afinal, “não há diálogo [...] se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda” (FREIRE, 2003, p. 79-80).

A sociedade capitalista em que vivemos preza pela razão em detrimento das emoções, inclusive e, ousado dizer, principalmente, nas escolas. As consequências são graves: “tornamo-nos culturalmente limitados para os fundamentos biológicos da condição humana” (MATURANA, ZÖLLER, 2004, p. 221).

Assim, para reverter esta lógica, uma escola e/ou a EA precisa ser humanizadora, no sentido de nos ensinar a ser novamente ‘humanos’, por meio da prática da liberdade (FREIRE, 1983), exercitando o respeito e o cuidado para com todos os seres, sejam eles humanos ou não: *“Aprendemos a respeitar o tempo de tudo, o tempo certo da pesca, deixar os peixes e camarões se criarem e também a respeitar o outro e escutar a opinião deles” (Amilton), “Além de tudo, aprendemos a respeitar não só a lagoa e os peixes, mas a uns aos outros” (Gabriel).*

Em nosso estudo, a aplicabilidade destas estratégias, táticas e pressupostos não se consolidou efetivamente na rotina escolar como um todo em virtude da limitação do número

de participantes, principalmente devido à ausência dos professores nos encontros. Assim, tendo em vista as dificuldades de inserção dos professores no processo, tornou-se inviável a aplicabilidade efetiva nas atividades cotidianas da escola.

Porém, por meio dos relatos de alunos e também de uma professora, a realização do projeto fez com que temáticas relacionadas à realidade local e à pesca fossem mais lembradas e discutidas na escola: *“Aí a escola se manifesta e trabalha um pouco sobre pesca, com a química, biologia, sociologia, etc.”* (Erik), *“Neste período, os docentes tiveram a oportunidade de aproveitar os assuntos debatidos no projeto e utilizar em sala com os alunos participantes”* (Prof).

Apesar desta ainda tímida inserção dos saberes populares da pesca no ambiente escolar, onde a utilização parece ser apenas devido à solicitação dos alunos que participaram do projeto, estes participantes esperam mais, eles anseiam que após a finalização do projeto: *“Esperamos que outros projetos como este aconteçam, não só na escola mais em outros lugares, e incentivem não só a gente, mas outros alunos a valorizar a sua cultura”* (Rosilene e Amanda), *“Acredito que os professores devam continuar com o assunto em sala de aula, elaborando aulas diferentes e divertidas”* (Suelen), *“Na sala de aula, os professores também devem trabalhar em cima disso, por que é bom estudar isso, é bom ficar por dentro das coisas que acontecem”* (Suelen).

Podemos observar que os alunos não estão desejando falar apenas de pesca, mas sim da realidade local, da cultura, das suas vivências, ou seja, querem ser ouvidos e ter o seu mundo conhecido, estudado e valorizado. Salientamos que, na realização das atividades de cada encontro, não foram necessários materiais diferenciados daqueles que fazem parte da rotina dos alunos, nem utilizadas técnicas elaboradas de sensibilização. Apenas procuramos ouvir e fazer com que o participante se sentisse atuante, acolhido, respeitado e valorizado. Portanto, tais pressupostos também podem ser utilizados na rotina diária dos professores na busca por uma educação mais dialógica e significativa.

8.1 OS ENCANTOS E (DES)ENCANTOS: OUSANDO APONTAR E RECOMENDAR

Ao longo do processo interventivo construtivo que construímos juntamente com os participantes as palavras ‘encanto’, ‘encantar’, ‘encantamento’ foram muito recorrentes. Desde o primeiro encontro, onde os pescadores com suas falas, trejeitos e expressões conquistaram os alunos, muito se dialogou sobre as emoções, aspirações, devaneios, frustrações, encantos e desencantos despertados pela pesca e pelos pescadores.

Neste momento de (in)conclusões, se faz necessário resgatar e interpretar o que encantou estes participantes, ou seja, os aspectos positivos desta intervenção, bem como os desencantos, caracterizados pelos aspectos negativos apontados pelo grupo.

O principal encantamento que vamos citar e talvez o mais importante diz respeito à sensibilização dos alunos participantes para com as temáticas discutidas nos encontros e a significância deste processo interventivo para as vivências deles.

Podemos inferir que este estudo instigou o crescimento de uma sensibilidade maior nos participantes mediante a figura do pescador artesanal e da pesca em si, nas suas mais variadas dimensões, bem como aos problemas socioambientais locais: *“Tornou-os mais conscientes e coerentes com a situação de sua comunidade”* (Prof), *“Este projeto tornou-os mais críticos em relação aos produtos consumidos na região”* (Prof),

O fato de estarmos discutindo problemas socioambientais de ordem local e regional já é em si um facilitador para a sensibilização ambiental, pois conforme Marcomin et al. (2013, p. 102), *“se constituem em espaços conhecidos dos indivíduos, afetando-os de modo mais direto e intenso”*.

Apesar de ainda confundirem a sensibilização com a conscientização, os professores identificam que houve mudanças significativas no olhar dos indivíduos para as questões locais: *“O despertar para a consciência dos problemas relacionados”* (Prof).

A sensibilização dos participantes também é visível em seus relatos, onde é possível observar que o ‘projeto’ foi realmente significativo para as vivências dos alunos, dada a relevância das temáticas e o ineditismo nesta escola do processo em si: *“O que eu levo pra mim é mais um aprendizado para minha vida”* (Guilherme), *“Esta experiência para mim vai ser única, pois estou terminando o meu estudo e acho que não terei outra oportunidade dessa em minha vida”* (Alexandre). *“O interesse pela pesca, depois de todos os encontros e principalmente, a compreensão e a valorização do pescador”* (Shaianny)

Podemos inferir que a sensibilização dos alunos para com a valorização da pesca artesanal proporcionou também o despertar para uma olhar e uma participação mais crítica no contexto de suas comunidades e na escola, com o questionamento de comportamentos, valores e atitudes e a possibilidade do surgimento de novas práticas, a exemplo do que Jacobi (2005) considera relevante.

Porém, conforme nos alerta Martins (2010), a sensibilização é essencialmente um alerta aos indivíduos, já a educação está relacionada com a aplicação cotidiana de comportamentos, valores e atitudes condizentes com aquilo para o qual ele foi sensibilizado e a partir disto, aprendeu e apreendeu. Afinal, *“ninguém pode dar consciência a ninguém”*, pois

“somos seres historicamente construídos, e capturamos a realidade na medida que somos capazes de concebermo-nos no nossos próprios mundos” (SATO, 2001, p. 20).

Portanto, acreditamos ser necessário um retorno à escola, para, mediante novos diálogos, compreender o quanto a sensibilização dos alunos influenciou em suas vivências e no cotidiano da escola. Porém, já cômicos de que para uma efetiva ação educativa que ultrapassasse os limites da sensibilização, seria necessária uma intervenção mais aprofundada e duradoura, que envolvesse um número maior de participantes, bem como um processo formativo com os professores, ao longo de um período maior.

Algumas das ações descritas acima foram também elencadas por alunos e professores em suas fichas avaliativas, como aspectos negativos que poderiam ser modificados em um evento futuro para uma maior abrangência e significação do projeto para a comunidade escolar, no que diz respeito à brevidade do processo interventivo: “*O projeto foi muito bom, o ruim é que acabou agora e foram muito poucos encontros, o certo seria continuar*” (Guilherme) “*Esses encontros deveriam ser realizados mais vezes na escola. Na sala de aula também deveria se trabalhar em cima disso*” (Isabela), “*Foi uma pena não ser um trabalho mais extensivo*” (Prof); e ao número de alunos envolvidos: “*Que abrangesse a todos os alunos*” (Prof), “*Acho que deveria acontecer com todas as turmas*” (Roni), “*Que incentive não só a gente, mas outros alunos a valorizar a sua cultura*” (Rosilene e Amanda).

Dentre encantos e desencantos, as vindas dos pescadores à escola foram recebidas com contentamento e admiração, favorecendo ainda mais este ambiente de sensibilização e de encantamento com a pesca: “*Me vem à cabeça pensamentos, imaginações das histórias contadas e de todas as alegrias compartilhadas com os pescadores, são histórias que meu pai me conta e que eu passarei a diante*” (Shaianny).

No âmbito da valorização da pesca artesanal, esta estratégia de trazer o pescador à escola mostrou-se muito satisfatória, sensibilizando os alunos já no início da intervenção e mantendo esta aura de encantamento com a atividade presente durante toda a realização do projeto.

Esta iniciativa de trazer o detentor do saber popular para dentro do ambiente escolar também é mencionada por Chassot (2008, p. 10) em suas pesquisas na busca por fazer dos saberes populares saberes escolares: “A escola precisa aprender a valorizar os mais velhos e os não-letrados como fontes de conhecimentos que podem ser levados à sala de aula”. Assim, conforme o autor (CHASSOT, 2008), o aluno muitas vezes se surpreende com a riqueza dos saberes detidos pelos mais velhos e, então, manifesta gratidão por ver a escola valorizar aquilo que eles conhecem: “*Gostei muito daquele dia que os pescadores vieram aqui*

e contaram suas histórias, seus conhecimentos. Foi muito bom estarmos todos juntos sabendo um pouco mais dessa nossa cultura que acho linda” (Isabela).

Além da vinda dos pescadores à escola, os alunos e professores também apontaram como aspectos positivos do projeto o uso de estratégias participativas, favorecendo a criação de novas formas de incorporação dos saberes populares no ambiente escolar, bem como a concepção de novos espaços para a discussão destes saberes: “*A discussão de novas alternativas e possibilidades, a construção de um espaço diferenciado para a discussão de problemas de ordem também local*” (Prof) “*O melhor: compartilhar nossos saberes*” (Suelen)

Apesar do uso das estratégias participativas e dialógicas, bem como da discussão de saberes e conceitos pertinentes à realidade local e também abrangentes como a cultura e o pertencimento, nas fichas avaliativas dos alunos e professores foi possível observar termos e conceituações ainda recorrentes, encontrados nos diagnósticos e que carregam em si ontologias e paradigmas contrários àqueles que discutimos nos encontros:

Como por exemplo, a concepção de natureza a partir de uma vertente utilitarista (TAMAIIO, 2002) e antropocentrista (REIGOTA, 1999): “*Devemos respeitar a natureza por que ela precisa de nós*” (Aluno-a¹⁸);

Também há concepções da cultura pesqueira enquanto ultrapassada: “[...] *sobre a cultura da pesca, ou melhor, sobre a cultura de antigamente*” (Aluno-a), trazendo consigo a tradicionalidade enquanto “*idéia de que elas são diferentes, economicamente desfavorecidas e incapazes de tomar decisões*” (SATO, PASSOS, 2002, p. 230);

Há inclusive sugestões que reafirmam a compartimentalização e fragmentação do saber: “*Seria bom a implementação de uma disciplina referente à pesca na escola, para os alunos que não tiveram contato com o projeto*” (Aluno-a), sendo que tal ação estaria na verdade impedindo a real contextualização dos saberes (MORIN, 2006);

Para finalizar, também é possível observar nos relatos de alguns dos participantes a transferência das responsabilidades para com o meio, resultado similar ao encontrado em um processo interventivo realizado por Marcomin et al. (2013), onde a maioria dos participantes mostrou-se resistente à mudanças e à inclusão no processo de resolução de problemas. São sujeitos que “*vêm-se, às vezes, como parte do ambiente, mas delega a outros a responsabilidade de solucionar as questões ambientais, neste caso, os órgãos públicos e demais instâncias da sociedade*” (MARCOMIN et. al., p. 101). Isto foi em parte manifestado pelo (a) aluno (a): “*Não devemos só culpar os agrotóxicos, mas a nós mesmos, que jogamos*

¹⁸ Para evitar possíveis constrangimentos, em alguns comentários, suprimimos o nome do participante em questão.

lixo na lagoa. Agora nossa única solução são os agentes da marinha que estão fazendo a limpeza da orla”.

Assim, tal como Marcomin et al. (2013), alguns conceitos e concepções constantes nas respostas não diferiram daquelas observados nos diagnósticos realizados anteriormente. Para as autoras, tal resultado reforça a necessidade de, nos processos de sensibilização, envolver espaços de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, a exemplo do que foi sugerido em Tbilisi em 1977 e lembrado por Sato (1997).

Para finalizar as menções aos encantos e desencantos instigados pelo processo interventivo, sinalizamos para o aspecto negativo já mencionado ao longo dos capítulos anteriores que diz respeito à conciliação do projeto com as atividades cotidianas da escola, envolvendo horários, cronograma, organização, compromissos, enfim, a rotina diária de uma escola. Esta conciliação não ocorreu de forma positiva, pois dificultou a permanência dos professores nos encontros, bem como trouxe contratempos aos alunos envolvidos devido à perda dos processos avaliativos no tempo pré-estabelecido.

As sugestões dos professores para o problema relacionado à rotina escolar diz respeito à “*possibilidade de ser desenvolvido no contra turno*” (Prof.), sendo que para os alunos o projeto deveria continuar, mas “*Na escola, nas salas de aula, com os professores*” (Isabela). Acredito ser possível, para futuros projetos, mesclar as duas sugestões, onde professores poderiam participar fora do seu período em sala de aula, talvez em algum momento formativo antes ou depois do início do ano letivo, para que em conjunto com os alunos, em sua rotina escolar, fossem construindo estratégias de valorização da cultura, do saber e da identidade local.

Contudo, as atividades em contra turno, considerando a grande quantidade de professores ACTs, que muitas vezes se estabelecem em mais de uma escola, se torna difícil e conturbada. Talvez esta possibilidade de uma formação permanente em regime anterior à semana de início do calendário escolar, sucedida de acompanhamento durante o ano letivo, possa ser uma alternativa viável. Ressaltamos que é necessário também que se direcionem olhares para a formação inicial dos professores que ainda irão adentrar as salas de aula, hoje na condição de graduandos, para que um olhar mais crítico, humano, holístico e amoroso para com os saberes populares seja construído desde o início deste processo formativo.

Mediante todos os aspectos avaliativos que foram elencados acima, podemos afirmar que alcançamos o objetivo de instigar processos sensibilizadores voltados para os saberes da pesca artesanal, porém, a abrangência desta sensibilização foi restrita a um número específico de alunos, bem como a contextualização destes saberes nos processos educativos

escolares mostrou-se tímida, em virtude da não participação dos professores e do reduzido número de alunos participantes.

Porém, apesar dos percalços, acredito que a inserção do projeto junto à comunidade escolar, bem como o retorno desta pesquisa que será feito em um futuro próximo, despertaram muitos para a necessidade de aprofundamento destas questões. Assim, futuramente, poderemos retornar à escola para uma ampliação das discussões, propondo inclusive a inserção da Educação Ambiental no âmbito do processo formativo dos professores e na realidade cotidiana da comunidade escolar, desprendendo-se de uma visão ingênua e voltando-se para uma relevante construção de processos permanentes, voltados à cidadania e à sustentabilidade (MARCOMIN et al., 2013).

Portanto, findando este momento de desvelamentos e considerações finais, ressaltamos a relevância da discussão das temáticas para a região onde se situa a escola. Pela sensibilização sucedida mediante este estudo, acreditamos ter se iniciado um processo de aproximação entre a comunidade escolar e as identidades culturais regionais, contribuindo significativamente para a formação de um novo olhar perante o pescador artesanal e os seus saberes, bem como questões relacionadas ao pertencimento e a concepção de um sujeito crítico e atuante frente a sua realidade.

Assim, o “fim” é só o começo, pois ainda há muitos diálogos e construções a serem continuados, bem como muitos novos aprendizados a serem concretizados mediante os atuais desacertos. Recomendamos que estudos envolvendo contextualização de saberes populares busquem também estimular a participação efetiva dos atores envolvidos, pois a real contextualização só ocorre mediante o diálogo horizontal. Porém, tal participação deve ocorrer em um processo contínuo e duradouro, que crie condições para o envolvimento de todos, na busca por ações que apontem para transformações das ordens dominantes, em um processo permanente de educação (SATO, SANTOS, 2003).

*“Obrigada por lembrar-se das crianças que podem ser
pescadores um dia”.*
(Renata)

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P. de; LUCENA, R. F. P. de (Org). **Métodos e técnicas na pesquisa etnobotânica**. Recife: Livro Rápido/NUPEEA, 2004. 189p.

ALLUT, A. G. O conhecimento dos especialistas e seu papel no desenho de novas políticas públicas. In: DIEGUES, A. C. **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. 2ed. Coleção Ecologia e Cultura. São Paulo: Hucitec, 2000.

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. **A arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto, Edições Asa, 2004.

ALVES, A. G. C.; SOUTO, F. J. B. Etnoecologia ou Etnoecologias? Encarando a diversidade conceitual. In: ALVES, A. G. C.; SOUTO, F. J. B.; PERONI, N. (Org). **Etnoecologia em perspectiva: natureza, cultura e conservação**. Recife: Nupeea, 2010, p. 17-39.

AMOROZO, M.C.M. **Uso e diversidade de plantas medicinais em Santo Antonio do Leverger, MT, Brasil**. Acta Botanica Brasilica 16(2): 189-203, 2002.

ANDRADE, C. D. Prefácio de: ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1969.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, S. C. de. Perspectivas da economia solidária e da educação ambiental como práxis pedagógica no programa Pescando Letras. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 1, p. 9-27, Set. 2011.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 6 ed. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ASSIS, S. C. **As Culturas do Reinado Mineiro: O Processo de Aprendizagem e a Transmissão de Saberes**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Minas Gerais: Divinópolis – Mg, 2009.

ASSUNÇÃO, A. F. **Contribuição ao desenvolvimento sustentável em zona costeira: Usos e ocupações da Lagoa de Santa Marta e entorno, Município de Laguna, SC**. 311 f. Trabalho de conclusão de curso (mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2005.

AYALA, Maria Ignez Novais. **Por uma abordagem crítica do popular**. *Graphos; Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPB*. Vol. II; Número 4, João Pessoa, 1997. p. 36-45.

BACHELARD, G. **A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

_____. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **A Poética do Espaço.** Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **A poética do devaneio.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **O racionalismo aplicado.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BARCELOS, V. **Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes.** Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Educação ambiental e formação de professores(as) – contribuições filosóficas da antropofagia cultural.** In: BARCELOS, V.; ZAKRZEWSKI, S. (Orgs.) *Educação Ambiental e Compromisso Social – pensamentos e ações.* Erechim. EDIFAPES, 2004.

BARROS, M. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.

_____. **O apanhador de desperdícios.** In: PINTO, Manuel da Costa. *Antologia comentada da poesia brasileira do século 21.* São Paulo: Publifolha, 2006. p. 73-74.

_____. **Memórias inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003.

_____. **Ensaio fotográficos.** Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

_____. **O livro das ignoranças.** 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BASÍLIO, G. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico.** Dissertação [Mestrado em Educação] São Paulo/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BASSI, J. B.; SOUZA, G. C de; KUBO, R. R. **Etnoecologia contemporânea e interdisciplinaridade: contribuições da antropologia ecológica de Tim Ingold.** In: *Anais do IV Encontro da Rede de Estudos Rurais: Mundo rural, políticas públicas, instituições e atores em reconhecimento político.* Curitiba/PR: UFPR, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BERKES, F.; FOLKE, C.. Linking social and ecological systems for resilience and sustainability. **Beijer Discussion Paper Series**, Stockholm, n. 52, 1994.

BICUDO, M. A V. **Sobre a fenomenologia.** In: BICUDO, M. A V.; ESPÓSITO, V. H. C. *Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico.* São Paulo: Editora Unimep, 1997.

BILAC, O. **Antologia poética.** Porto Alegre: L&PM, 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O vôo da arara-azul: escritos sobre a vida, a cultura e a educação ambiental**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2007.

_____. **O Que é Educação**. 49ª reimp. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007, (Coleção primeiros passos; 20).

_____. **Comunidades Aprendentes**. In: FERRARO JR, Luiz Antônio (org.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 85-91.

BRANT, F; NASCIMENTO, M. **Encontros e despedidas**. Faixa 8 LP. Barclay/ Polygram, 1985.

CABAÇO, J. L. O. **Moçambique – Identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: Unesp, 2010.

CAMPOS, M. D. Etnociência ou etnografia de saberes e práticas? In: AMOROSO, M. C.; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (eds.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: Sociedade Brasileira de Etnobiologia e Etnoecologia, 2002, p. 47-92.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad**. 9. ed. Buenos Aires: Paidós, 2001.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2004 p. 13-24.

CARVALHO, V. S. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário**. Rio de Janeiro, RJ: WAK, 2002.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 22, Abr. 2003.

_____. Fazendo Educação em Ciências em um Curso de Pedagogia com Inclusão de Saberes Populares no Currículo. Química Nova na Escola, São Paulo, n. 27, p. 9-12, fev. 2008.

CLEMENTS, F. E. **Research methods in Ecology**. University Publishing Co., Nebraska, 1905.

CÔRTEZ, G. P. **A escolarização dos saberes populares e a influência dos currículos escolares**. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador – BA, 2009.

COSTA, C. L. F. **O pensamento científico em Bachelard**. VI Colóquio Internacional: “Educação e contemporaneidade”. São Cristóvão – SE: set. 2012.

COSTA, J. R. et. al. **A percepção ambiental do corpo docente de uma escola pública rural em Manaus (Amazonas)**. Revbea, Rio Grande, 7: 63-67, 2012.

CRAPALBO, C. **Algumas considerações sobre a fenomenologia que podem interessar ao Serviço Social**. In: CRAPALBO, C. (org.) Teorização do Serviço Social. Rio de Janeiro, Agir, 1986, p. 173-182.

CUNHA, L. H. de O. Saberes Patrimoniais pesqueiros. In: DIEGUES, A. C. S (Org.). **Enciclopédia Caçara**. v. 1. Núcleo de Apoio a pesquisa sobre Populações humanas e Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB). USP. Ed. Hucitec. São Paulo, 2004.

CUNHA, M. M. C. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico**. Revista USP, São Paulo, n.75, p. 76-84, set/nov. 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante, saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livros, 2004. (Série Pesquisa em Educação)

DIEGUES, A. C. Saberes tradicionais e etnoconservação. In: DIEGUES, A. C. e VIANA, V. M. (Orgs.). **Comunidades tradicionais e manejo dos recursos naturais da Mata Atlântica**. São Paulo, NUPAUB/USP – LASTROP/ESALQ, 2000. pp.9-22.

_____. **A pesca construindo sociedades**. São Paulo: Nupaub-USP, 2004.

_____. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ática, 1983.

_____.; ARRUDA, R. S. V. **Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

DOMINGUINI, L; SILVA, I. B. **Obstáculos à construção do espírito científico: reflexões sobre o livro didático**. V CINFE: Caxias do Sul – RS, mai. 2010.

FEEK, W; MORRY, C. **Communication and natural resource management**. Roma: FAO, 2003.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. (Coleção diálogos intempestivos; 43).

_____. **Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil)**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

FILHO, J. B. P; BAU, E, A. Transformações, ambientes e cotidianos: grafias sobre os olhares. In: ANDRADE, E. C. P; BAU, E. A; FILHO, J. B. P. **Olhares cotidianos (re)velam o turismo CO2 neutro**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Carta de Paulo Freire aos professores**. In: Estudos Avançados, Dossiê Educação, Ed. Especial, volume 15, nº 42, pag. 261. 2001.
- _____. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1995.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.
- _____.; SHOR, I. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. 5a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Melo e Silva. São Paulo: Moraes, 1980.
- FORQUIN, J-C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educação. Porto Alegre, (6): 49-28, 1992.
- GADOTTI, M. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010 (Cidadania planetária; 3).
- GEERTZ. C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GUERRA, T.; RHEINHEIMER, C. G. **Processo grupal, pesquisa ação participativa e educação ambiental: uma parceria que deu certo**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Porto Alegre, V. 22, p. 1-3, janeiro a julho. 2009.
- GOETHE, J.W. **Doutrina das Cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 1963.
- GONDIM, M.S.C. **A inter-relação entre saberes científicos e saberes populares na escola: uma proposta interdisciplinar baseada em saberes das artesãs do Tri-ângulo Mineiro**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências – área de concentração: Química)- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- GRÜN, Mauro. **Hermenêutica, biorregionalismo e educação ambiental**. In: SAUVÉ, Lucie; RELLANA, Isabel; SATO, Michèle. Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra. Québec: Lês Publications ERE-UQAN, 2002. Tomo I. p. 91-99.
- GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. **A inserção da educação ambiental no currículo: o olhar dos pesquisadores de um programa de mestrado em educação**. GE: Educação Ambiental, Itajaí, n. 22, 2002.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um debate?** Campinas, Papirus, 2000.

_____. **Educação Ambiental Crítica** In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2004 p. 25-34.

_____. Intervenção educacional: do “grão em grão a galinha enche o papo” ao “tudo junto ao mesmo tempo agora”. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA/DEA, 2005. p. 191 – 200.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HAWAD, Helena Feres. Estágio supervisionado I para licenciaturas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

HERDT, S. O. **A percepção ambiental e a agroecologia no município de Santa Rosa de Lima, Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Sul de Santa Catarina: Tubarão, 2013.

HILLMAN, J. **O código do Ser: uma busca do caráter e da vocação pessoal**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos - o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

IMARUÍ. **Aspectos econômicos do município**. Disponível em: <www.imarui.gov.br>. Acesso em 26 out. 2013.

_____. **Histórico**. Disponível em: <www.imarui.gov.br>. Acesso em 10 nov. 2013.

INGOLD, T. Sobre a distinção entre evolução e história. Antropolítica. Niterói, n.20., 2006.

JACOBI, P. R. **Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LAYRARGUES, P. P. **A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou a atividade-fim da educação ambiental?** In: REIGOTA, M. (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Actes du Séminaire "L'Identité"*. Paris, Quadrige/PUF, 1983.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LÔBO, S. F. **O ensino de química e a formação do educador químico, sob o olhar bachelardiano**. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v. 14, n. 1, 2008.

LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

_____. **Contribuições de Gaston Bachelard ao ensino de ciências**. *Enseñanza de Las Ciencias*, vol. 11, n. 3, 324-330, 1993.

_____; GOMES, M.M. e LIMA, I.S. **Diferentes contextos na área de ciências nos PCNs para o ensino médio: limites para a integração**. *Contexto e Educação*, v. 18, n. 69, p. 45-67, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pesquisa ação participante e educação ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória**. In: TOZONI-REIS, M.F.C. *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007, p. 121-161.

LUFT, L. **Mar de dentro**: (memorial da infância). São Paulo: Arx, 2002.

LYOTARD, J-F. *A fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1999.

MAKIUCHI, M.F.R. **Alteridade**. In: FERRARO JR., L. A. (org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

MARCOMIN, F. E; et al. **Percepção e Sensibilização Ambiental como instrumentos à Educação Ambiental**. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. E-ISSN 1517-1256*, v. 30, n.2, p. 86 - 106, jul./dez. 2013.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. SÃO PAULO: Atlas, 2003.

MARQUES, J. G. W. **Aspectos ecológicos na etnoictiologia dos pescadores do complexo estuarino lagunar, Mundaú-Manguaba, Alagoas**. Tese (Doutorado em Ciências)- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp): Campinas, 1991.

_____. **Pescando pescadores: ciência e etnociência em uma perspectiva ecológica**. 2 ed. São Paulo: Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre populações humanas e áreas úmidas brasileiras (NUPAUB), USP, 2001.

_____. **Dinâmica cultural e planejamento ambiental: sustentar não é congelar**. In: ASTOS-FILHO, J. et al. (Orgs.) **Cultura e desenvolvimento: a sustentabilidade cultural em questão**. Maceió: PRODEMA/UFAL, 1999, 37-68p.

MARQUES, L. A. de S. **Estudo do meio: Descobrendo e revelando espaços, tempos e saberes: ensino de história e geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MARTINS, M. Q. **Sensibilização e educação ambiental**. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Educação Ambiental dos países Lusófonos e Galiza, Cidade da Praia, Jun. 2010.

MATOS, A. D. de. **Breve historia da educação crista: dos primórdios ao século 20**. Fides Reformata XIII, nº 2, 2008, p. 9-24.

MATURANA, H; ZÖLLER, G. V. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEDINA, N. M. Os desafios da formação de formadores para a Educação Ambiental. In: PHILIPPI JÚNIOR, A.; PELICIONI, M. C. F.; (eds.). **Educação Ambiental: desenvolvimento de cursos e projetos**. São Paulo: Sigmus, 2000.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2004.

MINISTÉRIO DA PESCA E AQUICULTURA (MPA). **Dinâmica econômica da aquicultura e pesca: território sul catarinense**. Brasil: Florianópolis, 2011.

MORAES, V. **Livro de sonetos**. Ed. aumentada. Rio de Janeiro: Sabiá, 1967.

MOREIRA, A. F. B. **Sobre a qualidade na Educação Básica**. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Currículo: questões contemporâneas. Salto Para o Futuro, 2009.

_____. CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Ciência com consciência**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropedagogia renovada**. Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

_____. E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3a.ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORTIMER, E.F. **Linguagem e Formação de Conceitos no Ensino de Ciências**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2000.

NADAL, B. G. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, M. G. (org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

O RAPPÀ. **Homem Amarelo**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1999. 1 CD.

OLIVEIRA, R.J. **A escola e o ensino de ciências**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

OLIVEIRA JUNIOR, S. B. de. **Educação Ambiental mediatizando os conhecimentos locais e universais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

PAIVA, R. **Gaston Bachelard: a imaginação na ciência, na poética e na sociologia**. São Paulo: Annablume editora, 2005.

PALMA, S. **Cartografia do imaginário: a dimensão poética e fenomenológica da educação ambiental**. Dissertação de Mestrado, PPGE: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá – MT, 2011.

PASQUOTTO, V. F. **Pesca artesanal no Rio Grande do Sul: os pescadores de São Lourenço do Sul e suas estratégias de reprodução social**. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre: PGDR, UFRGS. 2005.

PAZ, O. **Signos em rotação**. 3a.ed. Organização de Celso Lafer e Haroldo de Campos. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996. Coleção “Debates”.

PEREIRA, S. P. da S; SATO, M. **As palavras e as coisas de Manoel de Barros: para uma educação ambiental poética**. Congresso Internacional de Educación Ambiental dos Países Lusófonos e Galicia, 1., Santiago de Compostela (Espanha), Sep 2007.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Organização de Maria Aliete Galhoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

PINTO, E. F.; MARQUES, J. G. W. Conhecimento etnoecológico de pescadores artesanais de Guaraqueçaba (PR). In: DIEGUES, A. C. S (Org.). **Enciclopédia Caiçara**.v. 1.Núcleo de Apoio a pesquisa sobre Populações humanas e Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB). USP. Ed. Hucitec. São Paulo, 2004.

PONTUSCHKA, N. N. et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

POSEY, D. A. Etnobiologia: Teoria e Prática. p. 15-25. In: Ribeiro, B.**Suma Etnológica Brasileira**. Vol. 1, Etnobiologia. Petrópolis, Vozes, 1986.

PROZEE. FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DE RECURSOS VIVOS NA ZONA ECONÔMICA EXCLUSIVA. **Relatório técnico sobre o censo estrutural da pesca artesanal marítima e estuarina nos Estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul**. Itajaí, 2005. 151p.

REIGOTA, M. **Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina: um estudo de suas representações sociais**. São Paulo: Annablume, 1999.

_____. **Meio ambiente e representação social**. 3a ed.. São Paulo, Cortez: 1998. 87p. (Questões da nossa época: V. 41).

REIS, E. S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA: 2009.

RIBEIRO, W.C. et al. **Notas sobre fenomenologia, percepção e educação ambiental.** S.l: Sinapse ambiental, 2009.

RUSCHEINSKY, A; COSTA, A. L. **A educação ambiental a partir de Paulo Freire.** In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁ, L. M. **Pertencimento.** In: FERRARO JR. L. A. (Org.) Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 245 – 256.

SAINT- EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe.** 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
SALDANHA I. R. R. **Espaços, recursos e conhecimento tradicional dos pescadores de manjuba (Anchoviellalepidentostole) em Iguape/SP.** Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. - São Paulo : Cortez, 2008.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 4a ed. São Paulo: Graal, 2003.

SATO, M. **Educação para o ambiente amazônico.** 1997. 239 p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

_____. **Tele-educación ambiental.** Construyendoutopías. In: Tópicos de Educación Ambiental, v.2, n.4, 41-48, 2000.

_____. **Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental.** In: Educação Teoria e Prática, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001.

_____. **Debatendo os desafios da educação Ambiental.** In: I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro. Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental/FURG, 2001.

_____; PASSOS, L. A. **Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania.** In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYARGUES, P. & CASTRO, R.S. (Orgs.) Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; SANTOS, J. E. **Tendências nas pesquisas em educação ambiental.** In: NOAL, F.; BARCELOS, V. (Orgs.) Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 253-283.

_____; SANTOS, J. E; ZAKRZEWSKI, S. **Metamorfoses ambulantes.** In: ZAKRZEWSKI, S; BARCELOS, V. (Orgs.) Educação Ambiental e Compromisso Social – Pensamentos e Ações. Erechim: URI, 2004, p. 337-351.

_____. et al. **Jogo de luzes: sombras e cores de uma pesquisa em educação ambiental.** Revista de Educação Pública, v.13, n.23, 31-55, 2004.

_____, PASSOS, L.A.; ANJOS, A.; GAUTHIER, J. Jogo de luzes: sombras e cores de uma pesquisa em educação ambiental. Revista de Educação Pública, v.13, n.23, 31-55, 2004.

_____; GAUTHIER, J; PARIGIPE, L. Insurgência do grupo pesquisador na educação ambiental sociopoética. In: Sato, M. e Carvalho, I. (org) **Educação Ambiental – pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. A educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais. In: FERRARO, Luiz (Org.) **Encontros e caminhos Encontros e caminhos Encontros e caminhos - Formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores.** Brasília: Diretoria de Educação Ambiental, MMA, 2005, p.35-46.

_____; SENRA, R. **Estrelas e constelações aprendizes de um grupo pesquisador.** Ambiente & Educação, vol. 14(2), 2009, p. 139-145.

_____. **O instituído e o instituinte na Era de Aquário.** Revista Sina, Setembro de 2009, Cuiabá: Oficina A104, 2009. p. 17-18.

_____. **Eco-Ar-Te para o reencantamento do mundo.** Org: Michéle Sato – São Carlos: RiMa Editora, FAPEMAT, 2011.

_____. QUADROS, I; KAWAHARA, L. **Deslizando da margem à correnteza: a mobilidade da canoa na arte da educação ambiental.** AmbientalMente Sostenible. Galícia: Universidad de Coruña, Jan-Dez 2011, ano VI, vol. I, núm. 11-12, p.: 85-103.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M. e CARVALHO, I.C.M. (orgs.) **Educação ambiental: pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, D. **Verbete: Pedagogia tradicional.** HISTEDBR, Unicampo, 1986-2006. Disponível em:

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm. Acesso em 20 ago. 2013.

SCHMIDT, T. M. F. B; GARCIA, T. M. F. B. **Sala de aula: instância de definição do conhecimento?** 23ª Reunião da ANPED - Programas e Resumos, Caxambú, BRASIL, 2000.

SEBRAE. **Santa Catarina em Números: Imaruí/SEBRAE/SC.** Florianópolis: SEBRAE/SC, 2013. 130p.

SHIGUNOV NETO, A; MACIEL, L. S. B. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** Educ. rev., Curitiba, n. 31, 2008.

SILVA, J. S. **A pesca artesanal, um clamor agroecológico, o território pertencimento de um desafio profissional e a resistência dos saberes geracionais à erosão do patrimônio histórico-cultural-biológico da humanidade.** Resumos do V CBA - Palestras. Revista Brasileira de Agroecologia, v. 2, n. 2, p. 1174-1176, Out. 2007.

SILVA, M. T. J. **O mapeamento dos conflitos socioambientais de Mato Grosso: denunciando injustiças ambientais e anunciando táticas de resistência.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, SP, 2012.

SILVA, P. **Análise sociológica da relação escola-família.** Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, v. 20, p. 443-464, 2010.

SILVA, D. **Contradições do currículo oficial:** uma abordagem multicultural buscando alternativas curriculares no ensino de Ciências; **Anais...** II Encontro Nacional de Educação Social; Maringá/PR, 2002,

SILVEIRA, E. M; SERAFIN, S. R. F.; SIQUEIRA, A. B. Etnoecologia da pesca artesanal na Lagoa do Mirim, SC. X Congresso Nacional de Educação; I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Anais... Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, nov. 2011. p. 4055 - 4068.

SOUZA, P. R; FERREIRA, M. M. de M; BARROS, M. S. F. **História da criação da escola pública como instrumento da formação da educação burguesa.** In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, Anais...Curitiba: Champagnat, 2009

SILVEIRA, R. L; UEDA, V. **Sobre a Geografia Humanística.** Ágora (UNISC). , v.1, p.47 59, 1995.

SIQUEIRA, A. B. **Aproveitando os saberes de jovens e adultos sobre plantas medicinais.** Dissertação. Mestrado em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação Básica, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2004.

_____. TARTARI, E. MARQUES, Luiz Alberto de Souza. **Estudos do Meio: descobrindo e revelando espaços, tempos e saberes – Ensino de História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, 239p. UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 200 - 204, Jan./Jun. 2011.

STEVENS, D. C. **The history of Christian education.** In: ANTHONY, Michael J. (Org.). Foundation of ministry: an introduction to Christian education for a new generation. Grand Rapids: Baker, 1992, p. 40.

TAMAIÓ, I. **O professor na construção do conceito de natureza: uma experiência de educação ambiental.** São Paulo: Annablume: WWF, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 2008.

TOLEDO, V. M. **What is ethnoecology? origins, scope and implications of a rising discipline.** Etnoecologia, 1, 1992.

_____. **Povos / comunidades tradicionais e a biodiversidade.** Instituto de Ecologia, UNAM, México. Tradução de Antonio Diegues. In: Levin, S. *et. al.*, (eds.) *Encyclopedia of Biodiversity*. Academic Press: 2001.

TOZONI-REIS, M. **A construção coletiva do conhecimento e a pesquisa-ação-participativa: compromissos e desafios.** *Pesquisa em Educação Ambiental*, v.2, n.2, p. 89-107, 2007.

_____. **Temas ambientais como "temas geradores": contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória.** *Educ. rev.*, n. 27, p. 93-110, jun. 2006.

TOZONI-REIS, M.F.C, TOZONI-REIS, J.R. **Conhecer, transformar e educar: fundamentos psicossociais para a pesquisa-ação-participativa em educação ambiental.** In: Reunião Anual da ANPEd, 27, 2004. Caxambu, Anais... Caxambu, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 252 p.

VALLE, T.L. Coleta de germoplasma de plantas cultivadas. In: AMOROZO, M.C.M.; MING, L.C; SILVA, S.P. (eds.). *Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas.* In: **Anais do I Seminário de Etnobiologia e Etnoecologia do Sudeste.** Rio Claro, Coordenadoria de Área de Ciências Biológicas, Gabinete do Reitor, UNESP/ CNPq, 2002.

VENQUIARUTO, L. Det al. **Saberes populares fazendo-se saberes escolares.** *Química Nova na Escola*, n. 03, p. 135-141, 2011.

VERÍSSIMO. E. **Prefácio.** In: QUINTANA, M. **Pé de pilão.** 6.ed. São Paulo: Atica, 1999.

VIEIRA, P. F et. al. A revolução ambiental e suas implicações epistemológicas, éticas e políticas. In: VIEIRA, P. F.; BERKES, F.; SEIXAS, C. S.. **Gestão Integrada e Participativa de Recursos Naturais:** conceitos, métodos e experiências. Florianópolis: Secco/Anped, p. 13-42, 2005.

VIERTLER, R. B. **Métodos antropológicos como ferramenta para estudos em etnobiologia e etnoecologia.** In: AMOROZO, M. C. M.; MING, L. C.; SILVA, S. P. (Ed.). *Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas.* Rio Claro: Unesp. 2002. p. 31-46.

VIEZZER, M. L. **Pesquisa-ação-participante (PAP).** In: FERRARO JUNIOR, L. A. *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.* Brasil: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

XIDIEH, O. E. **Cultura popular.** In: Feira nacional da cultura popular. São Paulo: Sesc, 1976, p. 3.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Alunos: Primeiros olhares

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA– MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Saberes populares e saberes escolares: perspectivas e possibilidades

PESQUISADOR: Elaine Machado

DATA: ____/____/2013.

QUESTIONÁRIO ALUNOS

1) Seu nome (se preferir coloque um código):

2) Idade:
_____ anos.

3) Em qual período estuda?

() Matutino

() Vespertino

4) Em qual série está estudando?

() 6ª série

() 8ª série

() 2º ano

() 7ª série

() 1º ano

() 3º ano

5) Em qual comunidade você mora?

() Sertão do Cangueri

() Praia Vermelha

() Outra.

() Cangueri

() Figueira Grande

Qual? _____

() Cangueri de fora

() Ribeirão do Cangueri

_____.

6) Na comunidade onde você mora é comum a prática da pesca?

() Sim.

() Não.

Nesta pesquisa, considera-se atividade da pesca toda aquela relacionada à:

✓ Captura ou coleta de peixes, caranguejos, siris, mariscos ou algas,

✓ Confeção ou reparo de embarcações, redes de pesca e apetrechos (remos, berimbau, calão, etc.),

✓ Lavagem, limpeza, retirada das vísceras e, também, a venda dos produtos da pesca.

7) Você pesca ou auxilia alguém na atividade da pesca?

() Sim.

() Não.

8) Alguém na sua família pesca?

() Sim.

() Não.

Caso afirmativo, quem?

() Pai

() Irmão (a)

() Outro: _____

() Mãe

() Avô (ó)

9) Você tem alguma relação com a atividade da pesca?

() Sim.

Qual? _____.

() Não.

10) Nesta pesquisa, faremos algumas visitas às comunidades e também desenvolveremos algumas atividades na escola envolvendo professores, alunos e moradores da comunidade. Você gostaria de participar?

() Sim. De que forma?

_____.

() Não. Por quê?

_____.

11) Você acredita que seu pai ou sua mãe teriam interesse em também participar das atividades?

() Sim.

() Não.

() Não sei.

Por quê? _____

_____.

12) Em qual(s) período(s) do dia você tem maior disponibilidade?

() Manhã

() Tarde

() Noite

Obrigada pela sua participação ao responder este questionário.

APÊNDICE B – Questionário Alunos: Conhecendo e sendo conhecido

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA– MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Saberes populares e saberes escolares: perspectivas e possibilidades

PESQUISADOR: Elaine Machado

DATA: ____/____/2013.

QUESTIONÁRIO ALUNOS

1) Seu nome (se preferir coloque um código):

2) Idade:
_____ anos.

3) Em qual período estuda?

() Matutino

() Vespertino

4) Em qual série está estudando?

() 6ª série

() 8ª série

() 2º ano

() 7ª série

() 1º ano

() 3º ano

5) Em qual comunidade você mora?

() Sertão do Cangueri

() Praia Vermelha

() Outra.

() Cangueri

() Figueira Grande

Qual? _____

() Cangueri de fora

() Ribeirão do Cangueri

____.

Nesta pesquisa, considera-se atividade da pesca toda aquela relacionada à:

- ✓ Captura ou coleta de peixes, caranguejos, siris, mariscos ou algas,
- ✓ Confecção ou reparo de embarcações, redes de pesca e apetrechos (remos, berimbau, calão, etc.),
- ✓ Lavagem, limpeza, retirada das vísceras,
- ✓ Venda dos produtos da pesca.

6) Como você descreve as comunidades atendidas pela escola?

_____.

7) Na sua escola, temas relacionados à pesca são discutidos pelos professores?

() Sim, sempre

() Sim, mas raramente

() Sim, as vezes

() Não, nunca

8) Se você respondeu Sim na questão anterior, de que forma isto acontece?

_____.

9) Você acha que saberes relacionados à pesca deveriam ser mais discutidos na escola?

() Sim.

De que forma?

 Quais temas?

 Durante quanto tempo?

 () Não. Por quê?

10) No questionário anterior, você manifestou interesse em participar de atividades que iremos desenvolver envolvendo professores, alunos e moradores da comunidade. Em sua opinião, quais saberes poderiam ser discutidos nestes encontros?

11) Como você poderia contribuir para a discussão destes saberes?

12) As atividades que serão realizadas na pesquisa poderiam ocorrer em que locais? (você pode marcar mais de uma opção)

() Na escola

() Fora da escola. Onde?

13) Com qual frequência você poderia participar destas atividades?

() Uma vez por semana () Outro.

() De 15 em 15 dias. Qual?_____.

14) Em cada encontro, qual a sua sugestão de duração das atividades?

() Menos de uma hora

() Duas horas

() Uma hora

() Mais que duas horas

15) Além deste questionário, que outras atividades nós poderíamos desenvolver? (você pode marcar mais de uma opção)

() Palestras

() Saídas de campo

() Exposições

() Oficinas

() Visitas a comunidade

() O que mais?

_____.

16) As atividades que serão desenvolvidas irão integrar uma pesquisa de dissertação de mestrado e, portanto, serão documentadas, para que possam ser analisadas futuramente, sempre pensando nas contribuições de tal estudo para a escola e para a comunidade. Quais das opções abaixo você concorda que sejam usadas para documentação das atividades?

() Fotografias

() Filmagens

() Gravadores de voz

() Você tem alguma outra sugestão? Qual?

_____.

Obrigada pela sua participação ao responder este questionário.

APÊNDICE C – Questionário Professores

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Saberes populares e saberes escolares: Perspectivas e possibilidades

PESQUISADOR: Elaine Machado

DATA: ____/____/2013.

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

1) Seu nome: _____

2) Idade: _____ anos.

3) Qual sua escolaridade?

Área de formação: _____.

- () Ensino Superior () Ensino Superior completo. () Mestrado incompleto
() Doutorado
() Especialização

4) Em qual(s) a(s) disciplina(s) atua nesta escola?

_____.

5) Leciona também em outra(s) escola(s)?

- () Sim. Qual escola? _____.
() Não

6) Qual(s) seu(s) período(s) de trabalho nesta escola?

- () Matutino () Vespertino () Noturno

7) Em qual(s) série(s) leciona?

- () 6ª série () 8ª série () 2º ano
() 7ª série () 1º ano () 3º ano

8) Há quanto tempo atua como professor (a)?

9) Há quanto tempo trabalha nesta escola?

10) Qual o seu regime de contratação?

- () Admitido em caráter temporário (ACT). Lecionará nesta escola até: _____ (Mês) () Efetivo

11) Você mora em Imaruí?

- () Sim. Em qual bairro? _____.
() Não. Onde? _____.

12) Nesta pesquisa, eu irei fazer algumas visitas às comunidades e também desenvolver algumas atividades na escola envolvendo professores, alunos e moradores da comunidade, em especial os pescadores. Você gostaria de participar?

- () Sim. De que forma?

_____.

() Não. Por quê?

13) Você sugere que as atividades sejam realizadas:

() Durante o período em que está na escola () Em um período extra-classe

14) Em qual(s) período(s) do dia você tem maior disponibilidade de tempo?

() Manhã
() Tarde
() Noite

Obrigada pela sua participação ao responder este questionário.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Saberes populares e saberes escolares: Perspectivas e possibilidades

PESQUISADOR: Elaine Machado

DATA: ____/____/2013.

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

1) Seu nome: _____

Nesta pesquisa, considera-se atividade da pesca toda aquela relacionada à:

- ✓ Captura ou coleta de peixes, caranguejos, siris, mariscos ou algas,
- ✓ Confecção ou reparo de embarcações, redes de pesca e apetrechos (remos, berimbau, calão, etc.),
- ✓ Lavagem, limpeza, retirada das vísceras,
- ✓ Venda dos produtos da pesca.

2) Como você descreve as comunidades atendidas pela escola, em relação a seus aspectos culturais?

3) Qual o perfil dos seus alunos, no que diz respeito aos aspectos culturais?

4) O Projeto Político Pedagógico da escola contempla os aspectos culturais da comunidade e/ou algo relativo a atividade pesqueira?

() Sim () Não () Não sei

a) Liste quais aspectos são considerados (em caso afirmativo na questão 4):

b)Em que item do PPP isso é abordado?

5) Você desenvolve algum trabalho educativo relacionado à pesca?

() Sim, sempre () Sim, as vezes () Sim, mas raramente

De que forma?

_____.

Sobre quais temas?

_____.

Com quais objetivos?

_____.

Não, nunca

Por que não o faz?

_____.

6) Você acha que temas relacionados à pesca deveriam ser discutidos na escola?

() Sim.

De que forma?

_____.

Quais temas?

_____.

Durante quanto tempo?

_____.

() Não. Por quê?

_____.

7) No questionário anterior, você manifestou interesse em participar de atividades que desenvolveremos envolvendo professores, alunos e moradores da comunidade. Em sua opinião, quais saberes poderiam ser discutidos/abordados nestes encontros?

8) Como você poderia contribuir para a discussão destes saberes?

9) Estas atividades poderiam ocorrer em que locais? (você pode marcar mais de uma opção)

() Na escola

() _____) Fora da escola. Onde?

10) Com que frequência você poderia participar destas atividades?

() Uma vez por semana.

() De 15 em 15 dias.

() Outro. Qual? _____.

11) Além deste questionário, que outras atividades nós poderíamos desenvolver? (você pode marcar mais de uma opção)

() Palestras

() Saídas de campo

() Exposições

() Oficinas

() Visitas a comunidade

() O que mais?

12) As atividades que serão desenvolvidas irão integrar uma pesquisa de dissertação de mestrado e, portanto, serão documentadas, para que possam ser analisadas futuramente, sempre pensando nas contribuições de tal estudo para a escola e para a comunidade. Quais das opções abaixo você concorda que sejam usadas para documentação das atividades?

() Fotografias

() Filmagens

() Gravadores de voz

() Você tem alguma outra sugestão? Qual?

Obrigada pela sua participação ao responder este questionário.

APÊNDICE D – Questionário Gestores

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Saberes populares e saberes escolares: Perspectivas e possibilidades

PESQUISADOR: Elaine Machado

DATA:

____/____/2013.

QUESTIONÁRIO GESTÃO ESCOLAR

1) Seu nome: _____

2) Idade: _____ anos.

3) Qual sua escolaridade?

Área de formação: _____.

() Ensino Superior incompleto

() Ensino Superior completo.

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

4) Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____

5) Qual o seu cargo nesta escola? _____

6) Há quanto tempo atua nessa função? _____

7) Atua também em outra(s) escola(s)?

() Sim. Qual escola? _____. Qual cargo? _____.

() Não

8) Qual(s) seu(s) período(s) de trabalho nessa escola?

() Matutino

() Vespertino

() Noturno

9) Você mora em Imaruí?

() Sim. Em qual bairro? _____.

() Não. Onde? _____.

10) Nesta pesquisa, faremos algumas visitas às comunidades e também desenvolveremos algumas atividades na escola envolvendo professores, alunos e moradores, em especial os pescadores. Você gostaria de participar?

() Sim. De que forma?

_____.

() Não. Por quê?

_____.

11) Você tempo disponível para participar de atividades relacionadas a esta pesquisa?

() Sim

() Não

12) Em qual(s) período(s) do dia você tem maior disponibilidade de tempo?

() Manhã

() Tarde

() Noite

Obrigada pela sua participação ao responder este questionário.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA: Saberes populares e saberes escolares: Perspectivas e possibilidades

PESQUISADOR: Elaine Machado

DATA:

____/____/2013.

QUESTIONÁRIO GESTORES

13) Seu nome: _____

Nesta pesquisa, considera-se atividade da pesca toda aquela relacionada à:

- ✓ Captura ou coleta de peixes, caranguejos, siris, mariscos ou algas,
- ✓ Confecção ou reparo de embarcações, redes de pesca e apetrechos (remos, berimbau, calão, etc.),
- ✓ Lavagem, limpeza, retirada das vísceras,
- ✓ Venda dos produtos da pesca.

14) Como você descreve as comunidades atendidas pela escola, em relação a seus aspectos culturais?

15) Qual o perfil dos alunos desta escola, no que diz respeito aos aspectos culturais?

16) O Projeto Político Pedagógico da escola contempla os aspectos culturais da comunidade e/ou algo relativo a atividade pesqueira?

() Sim

() Não

() Não sei

a) Liste quais aspectos são considerados (em caso afirmativo na questão 4):

b) Em que item do PPP isso é abordado?

17) Esta escola desenvolve algum trabalho educativo relacionado à pesca?

() Sim, sempre

() Sim, às vezes

() Sim, mas raramente

De que forma?

_____.

Sobre quais temas?

_____.

Com quais objetivos?

_____.

() Não, nunca

Por que não o faz?

_____.

18) Você acha que temas relacionados à pesca deveriam ser discutidos na escola?

() Sim.

De que forma?

_____.

Quais temas?

_____.

Durante quanto tempo?

_____.

() Não. Por que?

_____.

19) No questionário anterior, você manifestou interesse em participar de atividades que desenvolveremos envolvendo professores, alunos e moradores da comunidade. Em sua opinião, quais saberes poderiam ser discutidos/abordados nestes encontros?

_____.

20) Como você poderia contribuir para a discussão destes saberes?

21) Estas atividades poderiam ocorrer em que locais? (você pode marcar mais de uma opção)

() Na escola

() Fora da escola. Onde?

22) Com que frequência você poderia participar destas atividades?

() Uma vez por semana.

() De 15 em 15 dias.

() Outro.

Qual? _____.

23) Além deste questionário, que outras atividades nós poderíamos desenvolver? (você pode marcar mais de uma opção)

() Palestras

() Saídas de campo

() Exposições

() Oficinas

() Visitas a comunidade

() O que mais?

24) As atividades que serão desenvolvidas irão integrar uma pesquisa de dissertação de mestrado e, portanto, serão documentadas, para que possam ser analisadas futuramente, sempre pensando nas contribuições de tal estudo para a escola e para a comunidade. Quais das opções abaixo você concorda que sejam usadas para documentação das atividades?

() Fotografias

() Filmagens

() Gravadores de voz

() Você tem alguma outra sugestão? Qual?

Obrigada pela sua participação ao responder este questionário.
