UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

SAMIRA MARTINS PEREIRA

# O TRANSITAR DE SABERES POPULARES DE PESCADORES ARTESANAIS NA ESCOLA

Tubarão

2014

**SAMIRA MARTINS PEREIRA**

# O TRANSITAR DE SABERES POPULARES DE PESCADORES ARTESANAIS NA ESCOLA

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: Profª. Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.

Tubarão

2014

Pereira, Samira Martins, 1989-
P49 O transitar de saberes populares de pescadores artesanais na escola / Samira Martins Pereira; -- 2014.
127 f. il. color. ; 30 cm

Orientadora : Fátima Elizabeti Marcomin.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.
Inclui bibliografias.

1. Crenças populares – Aspectos sociais. 2. Pescadores. 3. Sistemas de ensino. I. Marcomin, Fátima Elizabeti. II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 301.247

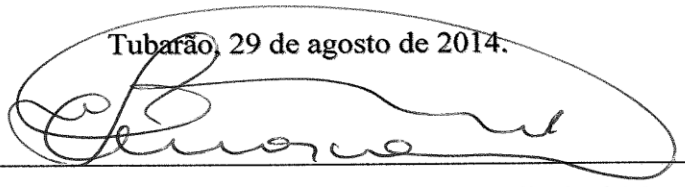
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

**SAMIRA MARTINS PEREIRA**

# O TRANSITAR DE SABERES POPULARES DE PESCADORES ARTESANAIS NA ESCOLA

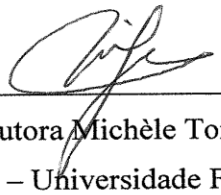
Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 29 de agosto de 2014.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.

Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Doutora Michèle Tomoko Sato, Dra

Examinadora Externa – Universidade Federal de Mato Grosso

Professora Doutora Leonete Luzia Schmidt, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

## AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são sempre, para mim, uma parte muito importantes do trabalho, é nele em que é nos possibilitado manifestar a nossa gratidão a alguns seres que, sem eles, não haveria o trabalho ou sua qualidade ficaria muito comprometida. Por isso, quero dispensar a formalidade e começar agradecendo a Deus pelos belos nascer e pôr do sol que ele preparou caprichosamente para me animar nos momentos de cansaço; pelas folhas e flores que colocou no meu caminho ou fez cair sobre a minha cabeça junto a uma suave brisa que me fez (e faz) atentar para o que realmente é importante na vida e sorrir; pelas belas paisagens que, com o tempo, ele e a espécie humana prepararam no Farol de Santa Marta, onde o estudo foi realizado, e que me faziam (e fazem) ter gratidão pelos quilômetros percorridos até ali; e por inúmeras outras paisagens, fatos e pessoas que foram surgindo no meu caminho e fazendo ele ser mais belo.

Agradeço a minha família, em especial meus pais e irmã, por apoiar este sonho, por ter aceitado me dividir com mais uma atividade, pelos colos, pelo café quente, pela atenção, pelos puxões de orelhas, pelos "está na hora de ir para a cama", pelo amor, pelo carinho, enfim, por ser a base concreta que me permitiu estrutura suficiente para conciliar minhas vidas de filha, de irmão, de professora, de mestranda...

À Fátima, minha orientadora e segunda mãe, pelo que me ensinou (ensina e ensinará) no âmbito da academia e da vida. Nem sempre conseguimos conviver com alguém que alia seu discurso a prática e eu tive esta oportunidade. Recebi lições, mesmo que nem sempre intencionais, de ética, amor, afeto, amizade, cuidado, atenção, enfim, ter tido a possibilidade de conviver com a Fátima me tornou um ser muito melhor, embora ainda com muito a aprender com ela em vários aspectos.

Ao Thiago, meu amor, que tem me permitido ver a vida mais bela, me mostrou que ainda existem homens gentis, românticos, carinhosos; me proporcionou equilibrar mais a minha vida de estudante e profissional com a pessoal; compreendeu, mesmo que sob algum protesto, que meu tempo precisava ser dividido com o mestrado; mostrou que pequenos gestos e palavras fazem muita diferença. Me fez, me faz e fará muito feliz.

Aos meus amigos, em especial Elaine Silveira, Fillipi Anselmo e Jamile Ladislau (sem diferença em grau de importância), pelos momentos passados juntos, pelos colos,

conselhos, bibliografias compartilhadas, por me tirarem do foco diversas vezes e nisso me proporcionarem grandes alegria.

À meus queridos alunos por compreenderem, as vezes nem tanto, quando eu não conseguia entregar as provas e trabalhos nas datas que desejavam.

Aos pescadores, professores e outros moradores do Farol de Santa Marta por abrir a porta das suas casas, dos galpões, da escola, por permitir que eu aprendesse com as suas histórias, vivências, opiniões, por me ensinar.

Agradeço também a banca, pela disponibilidade e carinho para ler o trabalho e contribuir com a sua construção, em especial a professora Michelè Sato. Mi querida, a maneira como você se faz presença no mundo, a maneira como você se relaciona com as pessoas, como você escreve, o que escreve e o que faz, motiva muitas pessoas, que assim como eu, tem o sonho de ver o mundo diferente, melhor e mais ético.

Enfim, estendo meus agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho, o vinho e os diálogos históricos e filosóficos com muitos professores, em especial a professora, coordenadora deste mestrado, Maria da Graça, o cafezinho da Lila, colaboradora da universidade e o bom dia de muitos outros funcionários, em especial da Daniela, secretária deste programa de pós graduação, aos produtores de café e de erva mate e todos os outros que minha memória ou o espaço limitado deste momento não me permitem nomear.

**RESUMO**

Os alunos chegam à escola com uma gama de conhecimentos que inúmeras vezes ficam do lado de fora e, aos poucos, são substituídos pelos conhecimentos escolares, ditos corretos. Isso pode gerar desmotivação e um "estudar" sem significado. Nesse contexto, surge a necessidade de se "olhar" para os saberes populares construídos pela comunidade em que a escola está inserida e partir para um processo educativo que incorpore tais saberes e objetive formar cidadãos críticos e capazes de atuar sobre a sua realidade. Assim, o presente estudo objetivou interpretar a percepção que os sujeitos/atores possuem acerca da incorporação dos saberes populares dos pescadores ao processo educativo formal. Para este estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa, a partir de uma pesquisa participante de cunho fenomenológico realizada com professores e alunos da E. E. B. de Santa Marta – Farol de Santa Marta – Laguna/SC, e com pescadores dessa mesma comunidade. Para a busca das informações foi utilizado um questionário com os professores e alunos a fim de conhecer o perfil destes e posterior entrevista com os professores e pescadores artesanais. Dentre os resultados, percebi que poucos alunos consideram importantes os saberes dos pescadores, mesmo que a atividade principal da sua família seja a pesca. Observei que os professores residentes na comunidade contextualizam os saberes relacionados à pesca com mais facilidade e reconhecem que os pescadores possuem conhecimentos muito importantes a serem trabalhados. No entanto, costumam incorporá-los à medida que estes se relacionam com os materiais didáticos ou como forma de exemplificar o conteúdo que vem sendo trabalhado. Além disso, receiam que, ao trabalhar com os saberes relacionados à pesca em sala de aula, estejam incentivando os alunos a seguirem tal atividade, o que denota a descaracterização e desvalorização dessa atividade pelos professores. Esse receio foi apontado também pelos pescadores. Estes apresentaram, durante a entrevista, vários conhecimentos sobre a pesca, sobre aspectos históricos e da sua prática que poderiam ser incorporados no âmbito escolar. Os resultados apontaram para a necessidade de se contextualizar os conteúdos trabalhados em sala de aula com os saberes que os pescadores da comunidade possuem, buscando, entre outros aspectos, a valorização dos mesmos.

**Palavras-chave:** Saberes Populares. Pescadores Artesanais. Educação Formal.

**ABSTRACT**

Students come to school carrying a range of knowledge which several times stay on the outside and little by little are replaced by the school knowledge known as the correct ones. This may lead to demotivation and a meaningless study. In this context, the needs to look into the popular knowledge built by the community in which the school is inserted and go to an educational process that incorporates such knowledge and aim to become critical citizens capable of acting on their own reality emerges. Thus, the present study aimed to interpret the perception the subjects/actors have concerning the incorporation of popular knowledge to the formal educational process. For this study, a qualitative approach was applied from a participative research of a phenomenological nature performed with teachers and students of the Santa Marta state school - Santa Marta lighthouse – Laguna/SC and also with fishermen of that community. In order to collect the information a questionnaire was used for the purpose of getting to know their profile as well as a posterior interview with the teachers and the artisan fishermen. Among the results, it was noticed that a few students consider the fishermen knowledge important, even If their family main activity is fishing. It was observed that the local teachers contextualize the knowledge related to fishing more easily and acknowledge the fishermen own very important knowledge to be worked with. However, the local teachers are used to including them as they are related to the didactic materials or as a means of illustrating the content that is being worked at that moment. Besides, the teachers fear that working in class with the knowledge related to fishing they would be encouraging the students to pursue such activity which denotes distortion and devaluation of such activity by the teachers. This fear was also pointed out by the fishermen. During the interview they presented plenty of knowledge concerning fishing, historical aspects and their practice that could be incorporated in the school environment. The results pointed out for the need to contextualize the contents worked with in class along with the knowledge the community fishermen have, seeking their professional valorization among other aspects.

**Keywords:** Popular Knowledge. Artisan Fishermen. Formal Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Charge Armandinho ..... 36
Figura 2 – Localização do Farol de Santa Marta e a alguns pontos da comunidade ..... 43
Figura 3 – Farol de Santa Marta no estado de Santa Catarina ..... 43
Figura 4 – Escola vista da beira da praia com o farol ao fundo ..... 44
Figura 5 – Praia onde os alunos fazem as aulas de Educação Física vista do morro da escola ..... 50
Figura 6 – Esgoto desembocando na praia onde os alunos fazem Educação Física ..... 51

**SUMÁRIO**

**PARA INÍCIO DE CONVERSA...** ..... 9
**CONHECENDO A TEMÁTICA** ..... 12
**1 UM ANDAR POR APORTES TEÓRICOS** ..... 18
1.1 EDUCAÇÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL ..... 18
1.2 A PERCEPÇÃO ..... 28
1.3 CONVERSANDO COM PAULO FREIRE: SABERES POPULARES E EDUCAÇÃO ..... 33
**2 CONTANDO SOBRE O MODO DE FAZER ESTA PESQUISA** ..... 41
2.1 O TIPO DE PESQUISA ..... 41
2.2 O *LÓCUS* DA PESQUISA ..... 42
2.3 OS ATORES/SUJEITOS ..... 44
2.4 O BUSCAR DAS INFORMAÇÕES ..... 45
**3 INTERPRETANDO, DISCUTINDO, DESVELANDO SERES...** ..... 48
3.1 "O OLHAR" DO PESQUISADOR SOBRE O LUGAR ..... 49
3.2 OS ALUNOS ..... 53
3.3 DESVELANDO A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: SOBRE A ESCOLA, A COMUNIDADE, OS PESCADORES E SEUS SABERES ..... 64
**4 A ESCOLA NA CONCEPÇÃO DOS PESCADORES** ..... 94
**5 TECENDO CONSIDERAÇÕES...** ..... 104
**REFERÊNCIAS** ..... 108
**APÊNDICES** ..... 120
**APÊNDICE A – Perfil professores** ..... 121
**APÊNDICE B – Questionário alunos** ..... 123
**APÊNDICE C – Roteiro entrevista dos professores** ..... 125
**APÊNDICE D – Roteiro entrevista dos pescadores** ..... 126

**PARA INÍCIO DE CONVERSA...**

Começo este trabalho falando um pouco sobre mim[1], ou melhor, sobre algumas coisas, acontecimentos que fizeram com que eu esteja/seja da forma estou/sou. Desse modo, pretendo mostrar um pouco do que está na minha essência, do que compõe as lentes através das quais vejo o mundo. Além disso, penso, assim como Brandão (2007, p. 16, grifos do autor) serem estes grandes feitos da vida:

> Por que é que não inventaram ainda um 'currículo Lattes' onde houvesse lugares adequados e visíveis para se enumerar tais façanhas de uma 'biografia natural', que deveriam ser lembrados e escritos como verdadeiros grandes feitos da vida, pelo menos até você entrar na universidade e começar a valer pelos artigos que escreve e publica?

Desde o pedido de ingresso no Mestrado tenho refletido sobre o que quero e por que fazê-lo. O primeiro exercício, propriamente dito, foi a escrita do memorial solicitado por ocasião da apresentação dos documentos e do projeto. Esse trabalho oportunizou-me reviver algumas coisas na memória, nos sentimentos e compreender um pouco da minha essência. Percebi, por exemplo, que o engessamento científico fez com que fosse mais fácil falar de ideias do que, especificamente, sobre mim ou sobre o que sentia.

Fui criada no interior de uma cidade também de interior, onde todos os vizinhos, dos mais velhos aos mais novos, eram meus parentes. Desde que me entendo por gente, sempre gostei muito de andar no "meio" do mato e dos animais. Adorava inventar histórias, conversar com os animais e plantas, pular entre pedras e árvores ou apenas sentar nelas para observar o que acontecia ao meu entorno.

Cada cantinho do pequeno terreno do meu pai, que na época me parecia muito maior que hoje, talvez chegasse mesmo a ser maior que o mundo, como o quintal de Manoel de Barros (2003, p. 11), tem uma história a ser contada do tempo em que era

[1] Penso ser oportuno, já no início, esclarecer que, neste trabalho, utilizarei em, alguns momentos, o verbo na primeira pessoa no singular e, em outros, na primeira pessoa do plural. No entanto, isso não se trata de um descuido ou do desconhecimento da linguagem acadêmica, 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". (PALMA, 2011, p. 15). Além disso, é uma forma de reconhecer as contribuições que outros seres, em especial a Fátima, minha orientadora, fizeram as tessituras construídas ao logo do percurso.

criança. Naquela época não tinha computador e podia andar sozinha até o anoitecer. Corríamos o risco apenas de voltar para casa com arranhões e pequenos machucados, o que comumente acontecia.

Encontrei registros em minha memória de que sou professora há muito tempo. O que certamente é "culpa" da minha mãe, professora de escola municipal e minha primeira mestra, dentro e fora de sala de aula. Quando pequena, filha única (até os 7 anos) brincava de lecionar para mim mesma, para alguns vizinhos que vinham em minha casa e até para alguns bezerros que meu pai, pecuarista, sempre teve próximo à nossa casa. Confesso que estes últimos não aprenderam muita coisa, mas parecia que gostavam dos livros, já que chegaram a consumir alguns.

Durante meu Ensino Fundamental, percorri várias possibilidades e sonhos quanto à carreira profissional (bióloga, agrônoma, veterinária), todas com alguma ligação com o meio ambiente, as duas últimas por influência de meu pai. Aos poucos, percebi que não gostava de cuidar de animais feridos, preferia zelar para que isso não acontecesse, o que excluiu a possibilidade de ser veterinária. Também não gostava da ideia do uso de agrotóxicos, afinal são necessárias as lagartas para vermos as borboletas, o que fez a agronomia ser excluída das minhas perspectivas. Continuei, então, com o pensamento na biologia, embora não quisesse trabalhar em sala de aula, certamente por vislumbrar os desafios e dificuldades já existentes na educação (infelizmente tal condição ainda permanece).

No Ensino Médio tive certeza de que gostaria de ser bióloga a partir do exemplo de alguns professores e do estudo de certos conteúdos, embora ainda com uma visão romantizada do curso de Biologia. Baleias, golfinhos, araras, leões, zebras, enfim, no meu imaginário, percorriam sempre animais grandiosos e a visão de que somente trabalhando com esses animais eu poderia produzir algo que mudasse o planeta e me trouxesse realização pessoal e profissional.

Saí da fase de querer ser heroína e entrei na universidade no ano de 2007, cursando Ciências Biológicas. Eu sei que deveria fazer considerações sobre este momento, utilizar palavras bonitas e dizer que sempre sonhei com isso, uma vez que esta é uma parte da minha dissertação em educação. No entanto não seria verdade, pois a licenciatura ainda estava fora de cogitação. Eu queria trabalhar em um laboratório ou fazendo análises e pesquisas em campo.

Continuei com esse pensamento enquanto participava de vários eventos, cursos e projetos em diversas áreas: teatro, arqueologia, psicologia, entomologia, entre outras. Dentre os eventos de que participei neste período está o III Colóquio de Pesquisadores em Educação Ambiental da Região Sul (CPEASul), que ocorreu em Canoas, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), enquanto eu fazia a disciplina de Educação e Meio Ambiente. A princípio, toda a turma com a qual eu estudava manifestou interesse em participar do evento supracitado, mas, por um motivo ou outro, os colegas de classe desistiram desta oportunidade, restando eu e uma aluna de Mestrado, orientanda da professora Fátima E. Marcomin, que ainda não conhecia. Enfim, como não costumo desistir dos planos, fui...

...E me encantei com a Educação Ambiental e com os educadores que lá estavam. Após a observação da atuação de alguns e de diálogos com outros, descobri que era isso que eu queria fazer e que certamente esta era a minha forma de contribuir para minimizar os problemas socioambientais atuais e proteger os animais que constavam nos meus primeiros sonhos, incluindo, desta vez, o homem.

Voltei para Tubarão com a vontade de desenvolver algum trabalho nessa área, porém, para isso eu precisava vencer minha timidez (sim, pode não parecer, mas eu sou tímida, apenas aprendi como lidar com isso na maior parte das vezes) e falar com a professora DOUTORA Fátima Elizabeti Marcomin. Parece exagero, mas o título de doutora naquele momento pesava muito para mim. Contudo, no dia seguinte, durante a aula, a professora Fátima solicitou que eu falasse sobre o evento, sinalizando a possibilidade de eu fazer um projeto de pesquisa com ela. A continuação dessa conversa resultou em pesquisa para o edital à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina (FAPESC) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), atividades que me deixaram muito feliz e me permitiram comprovar que realmente era algo que eu me via fazendo por muito tempo. Estes estudos foram demonstrando que era preciso prosseguir e fazer as coisas diferentes daquilo que eu vinha observando. Era necessário obter conhecimentos e colocá-los em prática.

Concluída então a graduação, tive vontade e o incentivo de algumas pessoas para iniciar o Mestrado. Desta vez, um Mestrado em Educação para trabalhar na área da Educação Ambiental. Comecei a refletir sobre o possível tema e, embora tenha gostado de trabalhar com universitários na graduação, eu queria sair dos muros da universidade e

aprender em outros lugares. Foi então que entrei em contato com a pesquisa de Pós-Doutorado da professora Fátima, o que fez surgir em mim a vontade de trabalhar com as pessoas no Farol de Santa Marta, em Laguna. Um lugar literalmente **lindo por natureza**, onde a escola fica próxima à praia e a maioria das pessoas vive, de maneira direta ou indireta, da pesca. O resultado das inquietudes que surgiram, após este contato, e a forma como elas foram sendo respondidas ou se transformando em outras, é o que consta nesta dissertação.

É um trabalho em que eu dei voz à menina sonhadora que lecionava aos 6 anos de idade, incentivada pelo que destacava Paulo Freire quanto à importância dos sonhos:

> Estou convencido de que para criar alguma coisa é preciso começar a criar. Estou seguro de que, na tentativa de criar alguma coisa dentro da história, temos que começar a ter alguns sonhos. Se não temos qualquer tipo de sonho, estou certo de que será impossível criar qualquer coisa. Os sonhos me empurram para que eu os realize, os concretize e os sonhos, é claro, também estão rodeados de valores de outros sonhos. (HORTON; FREIRE[2], 2009, p. 78).

É por causa de um sonho que este trabalho está se realizando. Um sonho de fazer diferente, não só para a educação, mas para a humanidade. Sei que parece, e talvez seja, muita pretensão minha, porém estamos o tempo inteiro modificando o ambiente e a sociedade que está ao nosso entorno. Por isso, sonho com a possibilidade de que a espécie humana seja essencialmente ética e que exercite plenamente a sensibilidade. Que nos importemos com as pessoas, com o ambiente onde estamos e onde os outros estão, que nos interessemos pelos sentimentos, que tenhamos a felicidade de conseguir observar a beleza das coisas simples que nos rodeiam e que queiramos ser mais do que ter.

Nesse mundo, que por enquanto habita o meu imaginário, escutaremos e valorizaremos os que têm experiências diferentes das nossas e aprenderemos com seus erros e acertos a fazer dele um lugar melhor, justo e feliz.

## CONHECENDO A TEMÁTICA

[2] Esta obra foi escrita a partir de um diálogo entre Freire e Horton. É uma transcrição do diálogo.

A pesca artesanal na região de Laguna/SC, onde este estudo foi desenvolvido, vem sendo severamente afetada em decorrência da redução do pescado, face aos problemas ambientais desencadeados na bacia hidrográfica do Rio Tubarão, ao aumento da pesca industrial e também à possível quebra de perpetuação de saberes ao longo das gerações de famílias de pescadores, refletindo-se também na redução de tal atividade junto aos pescadores "ditos"[3] tradicionais.

Haimovici (1998?) considera pescadores artesanais as pessoas que trabalham com barcos de até 20 toneladas, independente de ser em água doce, estuarina ou marinha. As comunidades em que essas pessoas estão inseridas caracterizam-se por fundamentar as suas atividades no conhecimento empírico, adquirido e acumulado através de gerações. "Nesse sentido a intuição, a percepção e a vivência são parte desse 'saber tradicional' que consolida a prática da pesca". (SALDANHA, 2005, grifo do autor). De acordo com Lopes (1999), esses saberes são característicos de classes populares, quando estas trabalham na produção de significado a partir da resiliência[4] desenvolvida na atividade diária e geracional pela sobrevivência e permanência de seus sistemas culturais.

É fundamental estimular a cultura local, os saberes desses pescadores, os meandros que envolvem a atividade econômica que exercem, a fim de que sejam perpetuados ao longo das comunidades, favorecendo processos que visem à sustentabilidade socioambiental e econômica da região. Além disso, os saberes acumulados pelos pescadores ditos tradicionais, ao longo do tempo e do espaço, repercutem sobre as dimensões sociais, econômicas, ambientais e culturais que permeiam a vida dos seres dessa região. Tais conhecimentos podem contribuir para a perpetuação da atividade pesqueira tradicional e afetar as diversas dimensões que perpassam a vida de seus habitantes. Jacobi (2005) ressalta que a relação entre a educação para a cidadania e o meio ambiente tem assumido um papel desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam.

---

[3] Utilizamos, em diversos momentos do texto, os termos "ditos tradicionais" por concordar com a abordagem de Passos e Sato (2002, p. 130) que questiona se o tradicional "não seria um adjetivo da Modernidade, que nos tenta impor veladamente a ideia de que elas são diferentes, economicamente desfavorecidas e incapazes de tomar decisões?".

[4] De acordo com Sato (1997), resiliência é a capacidade do ser humano de se ajustar aos impactos, de se adaptar.

Nesse contexto, a educação, como processo de formação do cidadão, deve estar atenta às características dessas comunidades e incorporá-las, por meio da escola e de seus professores, aos processos formais de ensino. Faz-se necessário compreender os saberes locais e analisar os temas trabalhados em sala de aula, uma vez que nem sempre os alunos conseguem relacioná-los e contextualizá-los com o ambiente de seu entorno. Silva (2006) explica que mesmo com os atuais conceitos trazidos pelas propostas pedagógicas e curriculares, como transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinariedade, a escola continua organizada em torno das disciplinas tradicionais. Essa estrutura tradicional não tem permitido/incentivado para que estes alunos façam, como alerta Freire (2013), uma leitura de seu mundo, tornando-os capazes de interferir na realidade e fazendo-a mais justa, de forma a contemplar as necessidades da comunidade.

Logo, este trabalho pauta-se na importância de um processo de construção de uma Educação Ambiental mais "crítica e transformadora" (FREIRE, 2013; GUIMARÃES, 2004; SATO, 1997), em que a comunidade escolar possa construir conhecimentos para a reconstrução e a transformação da realidade cultural e natural (SATO, 1997), à luz de uma abordagem fenomenológica da percepção em Merleau-Ponty (2011) e em processos educativos formais. Consideramos que tais dimensões são complementares, pois a educação formal necessita incluir princípios da Educação Ambiental para cumprir o seu papel de formar cidadãos capazes de atuar na sociedade, sob uma perspectiva crítica e transformadora.

Por se tratar de um estudo de cunho fenomenológico, optamos por evitar um posicionamento duro e engessado diante das informações e conversas com os atores e sujeitos desta pesquisa, acreditando numa relação dialógica e numa leitura do mundo com base nos sujeitos estudados e dos fenômenos desvelados (FREIRE, 2013). Se a educação não é neutra, como salientam Horton e Freire (2009) e Freire (2013), o educador também não pode ser. Contudo, respeitando, neste estudo, a "plasticidade" do fenômeno.

A fenomenologia caracteriza-se como o estudo das essências, uma filosofia que repõe as essências na existência, que coloca as afirmações da atitude natural em suspenso para compreendê-las, para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão. Logo, é a relação eu-mundo-outro, a partir de sua "facticidade", de sua existência terrena, que se pode compreendê-lo. (MERLEAU-PONTY, 2011). É importante

observar que Merleau-Ponty "se serve do instrumental fenomenológico" e contempla a "[...] *percepção,* concebida como experiência *irrefletida*, anterior à atividade de uma consciência cognoscente". (FERRAZ, 2009, p. 180, grifos do autor).

Devido à importância da fenomenologia da percepção, várias áreas passaram a utilizá-la em seus estudos, inclusive a Educação Ambiental. Já que o modo como cada pessoa percebe o ambiente varia de acordo com uma série de fatores, os quais repercutirão sobre a forma como este irá interferir *no* e *sobre* aquele ambiente. (SATO, 1997).

Frente a essa necessidade, a presente pesquisa sustenta-se na seguinte questão: como os professores, alunos e pescadores artesanais percebem a incorporação dos saberes populares dos pescadores artesanais da comunidade do Farol de Santa Marta no processo educativo formal?

Para responder a essa questão é necessário considerar que as regiões litorâneas do sul do estado de Santa Catarina representam ambientes de suma relevância tanto por seu potencial turístico quanto por sua paisagem natural, assim como devido à importância da cultura local e à atividade econômica advinda da pesca tradicional. A região de Laguna insere-se nesse contexto e representa uma área de destaque nos atributos qualificados acima, embora venha enfrentando dificuldades para manter algumas dessas características. De acordo com o relatório divulgado pelo Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA) (BRASIL, 2011), a pesca artesanal do território sul-catarinense vem sofrendo uma decadência cultural e econômica em função de fatores como a desvalorização e os riscos da atividade, a desleal competição com a pesca industrial, a redução do estoque pesqueiro por causa das condições ambientais ou mesmo pela captura excessiva de algumas espécies, entre outros.

Nesse ínterim é indiscutível o papel da sociedade em geral, particularmente dos governos e das instituições de ensino superior, em contribuir na direção de identificar as problemáticas existentes nas comunidades e pontuar possibilidades que colaborem para a ampliação da qualidade de vida e de sustentabilidade regional. Nessa perspectiva, Araújo (2004) ressalta que a universidade deve comprometer-se com o cidadão que está sendo formado e sua capacidade de pensar, agir e se posicionar frente à realidade. Esse posicionamento é corroborado por vários autores, como Guerra e Orsi (2008), Taglieber (2007), Guerra e Guimarães (2007), Silva e Marcomin (2007), Marcomin (2006),

Sorrentino (2002); Sato (1997), que enfatizam ainda a responsabilidade das universidades no desenvolvimento da Educação Ambiental e em processos educativos voltados à sustentabilidade socioambiental.

Os saberes articulados e aprimorados pelos pescadores ditos tradicionais de Laguna normalmente ficam restritos a eles próprios, correndo o risco de se perderem e comprometer a cultura e economia locais. Até porque trabalhar na escola uma visão crítica da realidade permite reconhecer os benefícios e os pontos que precisam ser melhorados, além de possibilitar uma valorização dessas pessoas ao conhecer a sua prática e luta diária, bem como reconhecer a importância que estes possuem para uma atuação politizada na comunidade. Além disso, Saldanha (2005) esclarece que esses conhecimentos produzidos e transmitidos pelos pescadores artesanais têm se destacado como importantes para o manejo das atividades pesqueiras, constituindo-se, também, em elementos para a manutenção da cultura local.

Desse modo, ao conhecer os saberes dos pescadores ditos tradicionais da região de Laguna e estudar sobre a possível incorporação destes no ambiente de educação formal, vislumbramos a possibilidade de estimular o "significar" e "ressignificar" dos conhecimentos do currículo educacional, para que possibilitem aos alunos valorizarem os saberes locais (a pesca, o ambiente escolar e o entorno), bem como as pessoas que nele vivem. Ainda, possibilitar a reflexão sobre as razões de tais saberes serem ou não trabalhados *na* e *pela* escola e sua importância.

Por meio das conversas tecidas com os diferentes atores sociais dessa localidade, entendemos poder contribuir também para sugerir estratégias e táticas[5] que favoreçam a perpetuação destes saberes de práticas sustentáveis ao longo das gerações e estimular essa incorporação na esfera formal de ensino, oportunizando a construção de sociedades sustentáveis, resgatando os valores, tradições, saberes e relações integradoras entre escola, pescadores e comunidade.

Estabelecemos, para este estudo, como objetivo geral, interpretar a percepção que professores e alunos de uma escola pública e pescadores artesanais possuem acerca da incorporação dos saberes populares dos pescadores ao processo educativo formal.

[5] Horton e Freire (2009) definem estratégia como os objetivos, as metas, o sonho que se tem, e, por tática, consideram o que é feito para colocar o objetivo, o sonho em prática.

Para o desvelar de tal objetivo geral, construímos os seguintes objetivos específicos: compreender se os professores incorporam os saberes dos pescadores artesanais no processo educativo formal; conhecer quais e como esses saberes são incorporados; reconhecer os fatores que favorecem e/ou dificultam o processo de incorporação desses saberes; observar a importância dada pelos sujeitos à incorporação desses saberes ao processo educativo formal.

Na busca por alcançar esses objetivos, o presente trabalho foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro, expomos a fundamentação teórica baseada em três eixos: Educação Ambiental, percepção e uma conversa com Paulo Freire sobre os saberes populares e a educação. No primeiro desses eixos, elaboramos um breve levantamento da Educação Ambiental, seus objetivos, vertentes e as reflexões que vêm sendo tecidas. Quanto à percepção, procuramos interpretá-la à luz da fenomenologia de Merleau-Ponty e alguns outros trabalhos nessa mesma vertente. Clarificando o que procuramos neste tipo de estudo, foi dada atenção à interpretação das informações encontradas. Na sequência, constituímos uma "conversa" com Paulo Freire e outros autores que tratam da educação e dos saberes populares, bem como as percepções e convicções desta pesquisadora.

No segundo capítulo, fizemos um delineamento da pesquisa, partindo do modo como ela foi realizada, sobre o *lócus* da pesquisa e a composição dos sujeitos, chegando ao método de interpretação dos resultados. No terceiro capítulo, constam os resultados e o contexto interpretativo construído e tecido a partir dos instrumentos utilizados e das observações de campo, aqui englobando as percepções dos alunos, professores e pescadores.

Ao final, apresentamos as considerações finais, que embora não sejam conclusivas, tecem um panorama das interpretações e reflexões desveladas nesta pesquisa, compreendendo que o fenômeno interpretado nunca está acabado, é sempre conhecido e deixa-se conhecer a partir de múltiplos viéses.

# 1 UM ANDAR POR APORTES TEÓRICOS

> Aquilo que se come não continua o mesmo, depois de comido. É assimilado – fica semelhante a mim. Batatas, cenouras e carnes, uma vez comidas, deixam de ser batatas, cenouras e carnes. Passam a ser parte de mim mesmo, minha carne, meu sangue. Assim acontece com os autores que devorei e cito. Só os cito porque se tornaram parte de minha carne e do meu sangue. Eu os conheço 'de cor' - isto é, como parte do meu coração. Deixaram de ser eles. São eu. (ALVES, 2012, grifo do autor).

## 1.1 EDUCAÇÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental emerge num contexto em que é necessário religar as relações entre o ser humano e a natureza e entre os próprios humanos, resgatando valores, virtudes e promovendo posturas mais críticas, éticas e responsáveis.

A crise ecológica e socioambiental atual decorre, em grande parte, de uma mudança da relação do ser humano com a natureza. Um processo passivo foi sendo substituído por um agressivo, que atinge direta e indiretamente o ser humano, colocando assim, a existência planetária e humana em cheque. (BRAGA; MARCOMIN, 2008; GUIMARÃES, 1995). Tal processo advém de uma visão tradicional, tanto influenciada por algumas culturas quanto pelas crenças segundo as quais o mundo fora criado para servir o homem e todas as outras espécies são subordinadas às suas necessidades e desejos. (THOMAS, 1988). Dessa forma, aproveitamos ao máximo os bens naturais que temos à disposição, alimentando a cultura do consumismo.

Mesmo com os grandes avanços da ciência e tecnologia, pouco progresso é percebido relacionado à melhoria dessa situação. Continuamos com *habitats* condenados ao desaparecimento, o desrespeito à vida humana e à falta de cuidado com princípios básicos de qualidade de vida. (BAGGIO; BARCELOS, 2010). Embora a preocupação com a qualidade do meio ambiente tenha começado em 1952, quando 1.600 pessoas morreram por conta do ar poluído da cidade de Londres (DIAS, 2000) e a quantidade de informações disponíveis referentes aos problemas ambientais tenha aumentado significativamente, parece que não tem sido o suficiente para mobilizar as pessoas a mudarem suas atitudes.

Nesse contexto, a Educação Ambiental vem se constituindo em um campo ascendente, principalmente em virtude da cultura do politicamente correto e da agregação de valor aos produtos que possuem os tais "selos verdes".[6] Entretanto, precisamos atentar aos seus verdadeiros objetivos, para a busca de uma Educação Ambiental sensibilizadora, crítica, que promova mudanças políticas, de postura e da forma de perceber e se relacionar com o ambiente, resgatando o sentimento de pertença e de responsabilidade pelo entorno nas sociedades antigas ou ditas tradicionais. Tais atitudes são difíceis de encontrar na sociedade atual considerada evoluída, bem como reformular comportamentos e recriar valores perdidos, recalcados ou jamais alcançados, tanto na escala individual como coletiva. (PEREIRA, 2011; CECCON; COMPIANI; HOEFFEL, 2009).

Para ancorar seu objetivo, a Educação Ambiental precisa tratar das questões do meio ambiente, incluir o âmbito socioambiental, estimulando a participação ativa de todos, já que todos possuem conhecimento e necessitam ser valorizados para promoverem a diferença onde estão inseridos. Na concepção de Lima (1984), tais conhecimentos vêm sendo utilizados para modificar o ambiente a partir das relações de trabalho, do modo de organização da sociedade humana e das diversas formas de "evolução" desta sociedade. Ao serem reconhecidos e valorizados esses conhecimentos, assumimos também os riscos e consequências de colocá-los em prática ou não.

Constitui-se ainda o desafio da sociedade atual quebrar alguns dos paradigmas, resgatando valores perdidos (GUIMARÃES, 2004) em busca de uma "ética universal do ser humano" (FREIRE, 2013, p. 16), também estimular "a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade" a partir da "responsabilidade individual e coletiva" (TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL[7], 1992, p. 01), além de valorizar mais o respeito, a

[6] São chamados "selos verdes" as certificações de produtos adequados ao uso que apresentam menor impacto no meio ambiente em relação a outros produtos comparáveis disponíveis no mercado. Algumas dessas certificações possuem caráter obrigatório enquanto outras são opcionais de cada empresa. (FOELKEL, 2014). São considerados pelas empresas como uma forma de agregar valor aos seus produtos, já que eles passam a ser vistos de forma melhor pelos consumidores.

[7] Tratado elaborado na conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizado em Estocolmo, na Suécia em 1972, contando com a participação de 113 países, num momento em que a comunidade científica já apresentava problemas ambientais causados pela ação humana sobre o ambiente.

solidariedade, o afeto, o cuidado, entre outras virtudes/valores/atributos que permitam uma harmonia entre os diferentes seres e seu entorno.

Logo, esses desafios da Educação Ambiental consistem em rever conceitos e valores, resgatando alguns princípios perdidos ao longo do tempo e do desaparecimento de algumas culturas, procurando despertar nas pessoas a visão crítica da realidade vivenciada, repensando hábitos de consumo e atitudes que promovam mudanças cognitivas e comportamentais para uma melhor qualidade de vida. (CAMPOS; CAVASSAN, 2003). Nesse sentido, devemos priorizar trabalhos que articulem aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e éticos presentes nos problemas ambientais. Esses aspectos apresentam grande diversidade, tanto natural quanto cultural, constituindo a maior expressão da Educação Ambiental (SATO, 2003), o que possibilita a participação de todos os indivíduos em um processo longo e contínuo, que passa pela construção de conhecimentos. (GONÇALVES, 1990).

Nesse cenário e para este trabalho, consideramos cultura "todo o mundo que transformamos da natureza, em nós, à nossa volta e para nós. É como uma forma própria de cultura que até mesmo vemos, percebemos, compreendemos, agimos e falamos sobre a natureza". (BRANDÃO, 2007, p. 131). Além dessa relação ser humano e natureza, a cultura também compreende outros significados do mundo, múltiplas dimensões da vida em sociedade e das significâncias que se formaram neste âmbito, como resultado do esforço criador e recriador do trabalho humano e das relações em sociedade. (FREIRE, 1983). 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 de significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais, enigmáticas na sua superfície.

A cultura não é algo rígido e imutável; ela vai refletindo as modificações que ocorrem nos grupos sociais, as mudanças de percepções e de compreensões da realidade, do entorno, das relações. Também, segundo Geertz (2008), a cultura é inerente ao ser humano. Os outros seres vivos não possuem a capacidade de refletir sobre o que fazem. Agem por instinto enquanto o ser humano o faz de modo reflexivo.

“A cultura que se busca estudar [...] envolve a cultura que permeia o cotidiano de trabalho, das relações familiares e comunitárias, que se apresenta singular na construção histórica de seu povo/grupo.” (MARQUES, 2009, p. 209).

Além dessas características, uma cultura pode estar em constante conflito com outras, pois envolvem também aspectos econômicos, de poder, simbólico, político, religioso, entre outros. Sendo que algumas, as chamadas dominantes, tentam anular, silenciar as culturas da sociedade oprimida ao lhe impor a sua forma de se relacionar com a natureza e entre si. (FREIRE, 2003).

Nesse conjunto, insere-se a cultura popular, definida por Xidieh (1976, p. 3) como sendo 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”.

Dessa forma, a exemplo do que fez Paulo Freire nos processos educativos que visavam, inicialmente, à alfabetização, mas respeitando a cultura de cada cidadão, é necessário que a Educação Ambiental leve em conta todos esses aspectos no desenvolvimento dos processos educativos. Procurando vencer os desafios de desenvolver trabalhos que envolvam toda a sociedade e sua diversidade, em busca da sua sustentabilidade, a Educação Ambiental não deve se restringir ao ambiente escolar e nem ao universo das disciplinas, mas extrapolar os limites da escola e transcender para outros contextos e dimensões.

Guimarães (2004) e Braga e Marcomin (2008) salientam que Educação Ambiental deve estar além das salas de aula, mergulhada na sociedade de maneira clara e objetiva, buscando e promovendo mudanças sociais. Assim, aprenderemos de que forma o ambiente funciona, como dependemos dele e o afetamos, como promovemos a sustentabilidade ou a insustentabilidade. (DIAS, 2000). Também é uma forma de ensinar e aprender que o ser humano não é a única espécie habitante do planeta, logo, não possui nenhum direito de destruí-lo. (NARCISO, 2009).

É necessário estabelecer a cultura de que podemos e devemos interferir nas situações que nos rodeiam (SATO, 2003), para isso a Educação Ambiental não pode estar restrita a aspectos pontuais, é importante que ela seja trabalhada no todo, tanto na escola como em outros espaços da sociedade, considerando as causas e não somente os

efeitos, objetivando uma transformação de pensamentos, sentimentos, opiniões e atitudes.

Como forma de promover mudanças cada vez mais significativas, é fundamental que a Educação Ambiental esteja sempre avaliando constantemente "a si própria na busca de uma identidade (ser humano), buscando uma área de aprendizagem coletiva da alteridade (sociedade) e, desta justaposição, construir uma relação com o mundo (oikos)". (SATO, 2003, p. 12). Ainda segundo a mesma autora,

> a tarefa da EA[8] é reconstruir uma nova ética capaz de comportar a tensividade e o diálogo, recuperando o movimento das mãos e mentes de cada sujeito ecológico. Nesta ciranda epistemológica, o movimento terá início quando realmente compreendermos que a EA exige um esforço multissetorial para poder cumprir, pelo menos em parte, os desafios da humanidade. Nossa tarefa ainda está longe de ser concretizada, mas os sonhos ainda permitem um lugar especial a nossas esperanças. EA baseada no respeito a todas as formas de vida. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. (SATO, 2003, p. 15).

Carvalho (2004, p. 65) traz a expressão "sujeito ecológico" como "um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica". Ao contribuir para a formação desses sujeitos, a sociedade como um todo vai se modificando, pois estes não passam a assumir a responsabilidade apenas para com as suas ações, mas com as ações do coletivo por compreender que é necessária uma mudança geral e não apenas pontual.

Para Guimarães (2004), uma Educação Ambiental que almeje ser crítica e transformadora deve reduzir a distância existente entre o que é ensinado nos programas formais, não formais e informais de ensino, contextualizando-se com a realidade socioambiental da comunidade em que está inserida, no seu conjunto de valores, crenças e significações que dão sentido ao mundo em que vivemos.

A Educação Ambiental é um processo permanente de tomada de consciência por parte das pessoas e por parte da comunidade quanto ao seu meio ambiente, adquirindo, assim, conhecimentos, valores, habilidades, experiências que as tornem capazes de agir e resolver problemas ambientais presentes e futuros. (DIAS, 2000). "É uma aposta em uma ética profundamente afetiva, carregada de ternura e desejo de

[8] EA – Educação Ambiental.

harmonia para com todos e com tudo. E ela só ensina limpar o lixo do rio quando ensinou antes, ou ao mesmo tempo, limpar a alma do desamor." (BRANDÃO, 2005, p. 48).

É preciso, então, buscar um novo paradigma de educação baseada em mudanças. É o que nos propõe Moraes:

> Mudança! Palavra que traz consigo o imprevisível e o indeterminado, a desordem e a ordem, a criatividade e esperança e que traduz a dinâmica da natureza da matéria e enriquece o nosso diálogo com a vida. Palavra que nos faz *sentir-pensar*, que favorece a aprendizagem da 'escuta-poética', a sabedoria da 'espera-vigiada'[9] e que nos permite ser ator e construtor de nossa própria história e não mais espectadores desconectados do mundo e da vida. É por meio da mudança que podemos compreender que a intenção molda a ação e a realidade, que o tempo é construção e que ainda existe espaço para a utopia e para os sonhos, sinalizando-nos que sempre é tempo de construção e reconstrução do mundo e da vida e que é chegada a hora de se reencantar a educação. (MORAES, 2003a, p. 198).

Assim, com pessoas que acreditam na educação e que gostam dela, será possível fazer algo diferente. Não nos referimos unicamente à educação formal, ou seja, aquela que adquirimos na escola, e sim a todo tipo de educação, desde aquelas que recebemos de nossos pais, na convivência com nossos amigos e familiares e, até mesmo, o que aprendemos sem que nos ensinem.

Entretanto, a escola é um dos ambientes mais propícios para o desenvolvimento de tais temas. Um local para se formar cidadãos críticos, capazes de ler a sua realidade, fazer a leitura do mundo (FREIRE, 2013) e intervir sobre ela. Nesse sentido, Dias (2000) enfatiza que compete à escola, embora não somente a ela, trabalhar a Educação Ambiental, fornecendo instrumentos para essa leitura crítica da realidade, discutindo ideias do corpo docente e discente em busca de resoluções dos problemas ambientais, fortalecendo uma convivência harmônica entre as pessoas e o ambiente.

A escola precisa estabelecer um vínculo entre os conteúdos trabalhados pelas disciplinas e o contexto histórico-social em que vivem os sujeitos que dela participam. Como enfatizado por Paulo Freire (HORTON; FREIRE, 2009), as disciplinas e os seus conteúdos precisam ser trabalhados, mas é imprescindível situar os conhecimentos na história e destacar as condições que levaram à sua produção, qual o motivo de se estar

[9] Expressão encontrada no dicionário de Fazenda (2001).

trabalhando com eles e de que forma tal conhecimento pode ser usado para produzir no educando uma autonomia em relação à forma de agir *na* e *com* a sociedade.

Dessa forma, a escola assume um papel para além da sala de aula, pois não está presa a nenhum conteúdo ou disciplina, mas à vida dos alunos. Trabalhando com a postura político/transformadora, defendida pela Educação Ambiental, buscando o resgate de valores essenciais à construção de uma sociedade justa. Deve ser tratada como uma educação política, democrática, libertadora e transformadora. (GUIMARÃES, 2006).

Nessa perspectiva, frisamos também a participação como um dos aspectos necessários para que haja uma Educação Ambiental efetiva. Jacobi (2005) trata desse aspecto ressaltando ser este um componente fundamental de uma forma democrática de governo e que deve ser entendido como um processo que busca atingir os objetivos coletivos, reforçar as associações e desenvolver a participação na definição de programas e projetos que visem aos seus objetivos.

Entretanto, não é difícil percebermos que, apesar de estarmos num país dito democrático, uma grande parte das pessoas, sobretudo as mais marginalizadas, como é o caso dos pescadores, não se sente capaz de participar das tomadas de decisões. O que de fato é difícil quando se trata de uma iniciativa individualizada, mas pode tomar grandes dimensões quando a comunidade inteira se envolve de forma organizada, tentando modificar a sua realidade. Jacobi (2005) acentua ainda que a Educação Ambiental deve ser, acima de tudo, um ato político voltado à transformação social, de forma crítica e inovadora, buscando atuar com base na solidariedade, igualdade e o respeito às diferenças, configurando-se como um elemento determinado para a consolidação de sujeitos cidadãos.

> A Educação ambiental como formação e como exercício de cidadania tem a ver com uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. (JACOBI, 2005, p. 234).

Para isso, é essencial, primeiramente, trabalhar no sentido de sensibilizar as pessoas para essas questões. Consideramos que é preciso inicialmente sensibilizar para depois desencadear mudanças reais, em um processo contínuo a exemplo dos níveis

propostos por Smith (1995). Este autor considera, após a sensibilização, os níveis: compreensão ambiental, responsabilidade ambiental, competência ambiental e cidadania ambiental, já que ninguém se engaja em uma causa para a qual não está verdadeiramente sensibilizado. Nesse aspecto, contraria o que Tozoni-Reis (2007, p. 2) propõe quando afirma que a Educação Ambiental sensibilizadora possui "fundo ingênuo e imobilista", embora a proposta, anunciada por esta mesma autora, de uma vertente transformadora e emancipatória seja algo que acreditamos necessário e ideal. No entanto, para chegarem a esse objetivo os sujeitos precisam estar sensibilizados para só assim estarem aptos a participar ativamente do processo. A sensibilização é considerada, portanto, uma etapa e não o fim.

A sensibilização é o que permite a posterior conscientização, que, no entender de Ferreira (2005), implica a faculdade humana de estabelecer julgamentos, requer conhecimento, enquanto sensibilizar prevê o tornar sensível, impressionar. Assim, entendemos que, a princípio, os trabalhos de Educação Ambiental precisam instigar a sensibilidade, pois a partir dela é que serão possíveis a conscientização e uma mudança efetiva no posicionamento frente os atos.

É preciso sensibilizar, mas também é necessário ir além, modificar as atitudes, exercitar novas práticas. Guimarães (2004, p. 86) faz uma reflexão nesse sentido. Para ele:

> Sensibilizar envolve o sentimento, o amar, o ter prazer em cuidar, a forma como cuidamos de nossos filhos. É o sentido de doação, de integração, de pertencimento à natureza. É preciso ainda e, sobretudo, mobilização, isto é, pôr a ação em movimento [...] Trata-se de uma mudança de atitude nossa com nós mesmos, em uma nova visão de mundo; nossa com os outros e o ambiente que nos envolve, em uma ação solidária. [...] Ou seja, é a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável. É preciso, portanto, o exercício pleno de nossa cidadania em um processo de conscientização (consciência + ação), quando exteriorizamos, em nossas ações, aquilo que interiorizamos (razão e emoção) por uma reflexão crítica.

O termo conscientização é compreendido por Freire (2001, p. 30) como:

> [...] Um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. [...] A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. [...] A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na

> história e implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Nessa seara, sensibilizar é um processo interno que promove a consciência de que algo existe e a possibilidade de intervir nas situações. Ruscheinsky e Freitas (2003, p. 13) nos remetem à reflexão de que "[...] devemos considerar que todos os cidadãos são portadores de uma consciência ambiental. O que pode ocorrer é que a perspectiva assumida não esteja de acordo com o nosso horizonte e pouco favorável à preservação do meio ambiente". Logo, é necessário lançar o olhar de uma forma diferente, possibilitar uma nova percepção da realidade para que tal consciência passe a ser favorável à preservação do meio ambiente. Desse modo, Marcomin e outros (2012, p. 111, grifo dos autores) ressaltam que a "conscientização é resultado de um processo que envolve questões teóricas e vivências para que se possa efetivar a 'consciência de' [...]", com reflexos para uma possível mudança de hábitos e atitudes.

Além disso, concordamos com Trein (2012) no sentido de nos preocuparmos, dentre outros aspectos, menos com os rótulos atribuídos à Educação Ambiental em particular e à educação num geral, e a nosso ver com metodologias engessadas, uma vez que qualquer realidade a ser trabalhada é diferente de outra. As pessoas são diferentes, suas experiências são distintas e possuem percepções e reações desiguais frente à adoção de uma mesma prática. Logo, uma abordagem pode atingir bons resultados em determinada situação e não ser adequada à outra. A exemplo disso, Brandão (2007, p. 52) pontua que não utiliza apenas uma "trilha", que não está ligado à dimensão ambiental apenas por uma abordagem, justificando que

> meus passos, entre vários erros e alguns acertos, não trilharam antes e nem trilham agora uma teoria exclusiva e, menos ainda, um domínio único de sensibilidade e de compreensão da Vida e do Mundo, seja ela científica, ideológica, filosófica, espiritual, literária ou religiosa.

Dessa maneira, as discussões técnicas e filosóficas são necessárias e importantes para todas as áreas do conhecimento, entretanto devemos exercitar sua aplicabilidade. Freire (1967) argumenta que toda a teoria precisa ter surgido da prática e deve ser refletida na prática. É preciso que os conhecimentos produzidos nas universidades sejam disponibilizados e acessíveis à sociedade e possibilitem a melhoria

desta. Sauvé (2005, p. 317) aponta também para a necessidade de se trabalhar a relação do ser humano com a natureza. "Para intervir de modo mais apropriado, o educador deve levar em conta as múltiplas facetas dessa relação, que correspondem a modos diversos e complementares de aprender o meio ambiente."

A Educação Ambiental pode ser definida como interdisciplinar, participativa, comunitária, criativa, que valoriza a ação para com as pessoas e seu entorno através de um caráter coletivo, dinâmico e complexo de participação social articulando teoria e prática. (TOZONI-REIS, 2007). Pretende, portanto, formar cidadãos com uma visão crítica da realidade e transformadora de valores e atitudes, através da construção de novos hábitos, conhecimentos e de ética, a partir de processos sensibilizadores e conscientizadores, objetivando um equilíbrio local e global. (GUIMARÃES, 1995). Até porque, não estamos falando de uma crise da natureza. Como explica Sauvé (2005, p. 317, grifos do autor), "[...] não se trata de 'gestão do meio ambiente', antes, porém da 'gestão' de nossas próprias condutas individuais e coletivas com respeito aos recursos vitais extraídos deste meio".

Desse modo, consideramos que apesar de os estudos e processos interventivos sobre, *no* e *para o* ambiente (TILBURY, 1995) serem importantes, são ainda mais necessários os processos interventivos *com* as pessoas, a fim de que estas modifiquem a sua maneira de se relacionar com o ambiente, com as outras pessoas e os outros seres.

A Educação Ambiental procura, na individualidade, o respeito da coletividade. É preciso que as pessoas reconheçam primeiramente a sua identidade, do que são constituídas, quais são as suas essências para que então busquem conhecer e agir no coletivo (REIGOTA, 1995), assim reconhecemos a importância de trabalharmos com a percepção.

Ficamos, assim, com o desafio de escolher entre as duas trajetórias possíveis para a espécie humana de acordo com Brandão (2007, p. 5):

> podemos tomar a direção que nos levará inevitavelmente a um crescendo de conflitos entre pessoas e povos e a uma progressiva destruição das condições de presença da vida na Terra. Mas podemos escolher o caminho que, passo a passo, através de uma adesão a princípios e ações de sustentabilidade, de amorosidade, de solidariedade, nos conduza a nada menos do que uma humanidade livre e generosamente fraterna.

## 1.2 A PERCEPÇÃO

> "Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor." (GUIMARÃES ROSA, 1994)

A percepção baseada na fenomenologia foge das interpretações superficiais para a causa dos fenômenos. De início é uma abordagem difícil de ser compreendida, pois "a ferramenta fundamental do fenomenólogo é a sua própria consciência" (ESTEBAN, 2010), e vai contra a tendência natural de dirigir-se às coisas em vez de seus processos, tentando interpretar esses processos espontâneos como unidades já formadas, embora estejam em constante fluxo. (MOREIRA, 2004). Assim, é necessária uma imersão na literatura e na linguagem da fenomenologia (ESTEBAN, 2010). Merleau-Ponty (2012) observa que aos poucos vamos adquirindo a linguagem fenomenológica. Os textos, a literatura, vão modificando o leitor. E, dessa forma, esta linguagem foi transformando-me e tornando-me capaz de compreendê-la, mesmo que isto tenha levado algum tempo, por ser necessária a quebra de conceitos ligados à formação técnica.

Merleau-Ponty (2011) caracteriza a fenomenologia como o estudo das essências, uma filosofia que repõe as essências na existência, colocando as afirmações da atitude natural em suspenso no intuito de compreendê-las, para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão. Segundo o autor supracitado, a fenomenologia pode ser compreendida também como a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é. É importante frisar que não se trata de uma teoria fixa e sim de uma interpretação dos fenômenos, pois, como afirma Moreira (2004, p. 70), as "teorias podem ser não só uma ajuda, mas também um obstáculo para chegar às coisas mesmas (fenômenos)".

A fenomenologia parte, então, da descrição dos fenômenos tal como eles são, sem a tentativa de analisá-los, já que ao analisarmos algo, estamos colocando-o sob nossa percepção, a partir da nossa experiência e leitura do mundo, que não é, necessariamente, a mesma do sujeito pesquisado. Fato que comprometeria os dados apresentados. Conforme Merleau-Ponty (2011, p. 6), "a percepção [...] é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles".

A essência do movimento fenomenológico pode ser representada pelo voltar

às coisas mesmas, à experiência pré-racional, à experiência vivida, refere-se a percepções que, junto à interpretação, orientam objetivos, valores e significados; uma interpretação à qual Husserl denominou "intencionalidade". (ESTEBAN, 2010).

A abordagem fenomenológica é, para Merleau-Ponty (2011), uma corrente filosófica que considera os objetos como fenômenos, os quais devem ser descritos como aparecem à consciência. É necessário que haja o contato direto com os sujeitos pesquisados e a valorização dos seus saberes e percepções, para que seja possível compreender a experiência da qual se derivou, compreender a essência dessas percepções. E, ao ser trabalhada no âmbito da Educação Ambiental, busca compreender o significado dos acontecimentos e do próprio ambiente para com os sujeitos, em busca da valorização dos saberes populares. (SATO; SANTOS, 2003).

Para que o estudo fenomenológico seja feito é essencial distanciarmo-nos dos fenômenos, para que nada passe despercebido, já que o naturalizado é mais difícil de ser observado, por não chamar a atenção, por não se destacar juntamente com outros atos, o que dificulta estudos em sociedades ou grupos em que o pesquisador está inserido. "A reflexão [...] toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal." (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 10).

"A fenomenologia não é um mergulho no espírito e no pensamento, sem lugar para a terra. É na percepção biológica, sensória, estética que o fenômeno se comunica ao mundo indissociavelmente como carne e espírito, mancomunados." (PASSOS; SATO, 2002). De acordo com Herdt (2013, p. 16-17), "a fenomenologia desenvolveu uma estratégia para enfatizar a experiência humana sem se opor radicalmente aos pressupostos das metodologias cartesiano-positivistas que consideravam científicos ou verdadeiros os resultados factíveis da realidade".

A percepção, tratada neste trabalho à luz da fenomenologia, segundo Ales Bello (2006, p. 18), é a "reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra". Considera, então, que, ao percebemos algo, estamos buscando "o significado, o sentido daquilo que se mostra" (ALES BELLO, 2006, p. 18). Conforme Moreira (2004), o fenômeno percebido pode ser um objeto físico sensível, a aparência de algo intuído, julgado, imaginado, fantasiado, desejado, temido. Enfim, inclui todas as formas de estar consciente, com os sentimentos, pensamentos, desejos e vontades. O fenômeno não é

uma mera representação de um objeto, ele tem natureza própria, é aquilo que percebemos na consciência, independente do modo. (MOREIRA, 2004). Considerando que toda a consciência é intencional, é consciência de alguma coisa que nos chama atenção, assim toda consciência tende para o mundo. (SILVEIRA, UEDA, 1995).

O mundo, embora possa se distinguir de mim e do meu corpo (enquanto soma de processos físico-químicos), está em mim a partir do que este ambiente possui, sua estrutura, regras, valores, forma de agir, entre outros. (MERLEAU-PONTY, 2011). Com base nos trabalhos desse autor, verificamos que é necessário existir a consciência para que o outro e o mundo possam existir para mim. É preciso compreender as situações em que os sujeitos se encontram e como estes percebem a sua realidade, para desenvolver qualquer processo de sensibilização. "É preciso compreender o valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando coragem". (FREIRE, 2013, p. 45, grifo do autor).

Sendo assim, os resultados de pesquisas/trabalhos com esta abordagem partem das realidades locais, inseridos no contexto de cada ação. (PASSOS; SATO, 2002). Tal pressuposto é essencial para a Educação Ambiental, que busca contribuir com a resolução de problemas sociais e ambientais com a construção de projetos transformadores. (SAUVÉ; ORELLANA; SATO, 2002). Problemas que podem estar associados à ausência ou a uma reduzida percepção sobre a importância que os recursos naturais possuem para a vida humana. (MOLISANI, 2009).

O mundo, palco das experiências, não é aquilo que pensamos, mas o que vivemos, estamos abertos ao mundo e nos comunicamos com ele, porém não o possuo por este ser inesgotável. (MERLEAU-PONTY, 2011). Nossas percepções podem mudar de acordo com esta relação eu-mundo, assim como nós a mudamos e passamos a agir/interferir de maneira diferente no mundo, modificando-o e, consequentemente, modificando a percepção do outro sobre este e sobre mim. Deve ser compreendida como um processo de integração em que o texto do mundo exterior é constituído e não copiado/recopiado.

O geógrafo Tuan (1980), baseando seus estudos em Merleau-Ponty, apresenta grandes contribuições ao trabalhar conceitos como topofilia (elo afetivo entre a pessoa e o lugar), topofobia (relação de ódio ou de repulsa ao lugar) e topicídio (sentimento de destruição do lugar). Estas relações entre o "ser-mundo-outro" (MERLEAU-PONTY, 2011),

segundo Tuan (1980), são desencadeados de acordo com os sentimentos e pensamentos, constituindo as experiências das pessoas nestes ambientes, e é a partir destas que aprendemos, atuamos e criamos influenciados pela cultura e valores. Logo, a percepção é resultado do confronto entre imagens, objetos e paisagens observados, com a sensação que elas produzem. É uma comunicação ou comunhão com o corpo; assim sendo, repercute sobre a prática cotidiana das pessoas. (MERLEAU-PONTY, 2011).

Tuan (1980, p. 4) define percepção como:

> A resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atitude proposital, na qual fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura.

Enquanto Rosa e Silva (2002; 2001) consideram percepção o modo como a pessoa vê, compreende e se comunica com o ambiente, a interface entre realidade e mundo, organizada e estruturada a partir dos interesses e necessidades, seleciona e atribui significado às experiências. (KOZEL, 2001). Hammes (2004) salienta que a percepção é um processo cognitivo inconsciente de apreensão de uma informação ou estímulo presente no ambiente em que a pessoa está inserida, contribuindo para a conscientização. Por sua vez, Torres e Oliveira (2008) enfatizam que através de pesquisas que envolvam a percepção ambiental é possível identificar a relação entre o homem e a natureza.

As experiências que, neste caso, os pescadores possuem dificilmente serão vividas por outras pessoas e, se forem, certamente resultarão em percepções diferentes. Vale considerar, ainda, o fato de que esses pescadores são "testemunhas" de mudanças que a sociedade e a paisagem têm passado e que muito do que sabem não está disponível em livros e em nenhuma outra fonte de informações impressa.

Ao conhecer a percepção desses sujeitos, é possível compreender as atitudes que terão sobre os ambientes (SENRA; SATO, 2007), além de ser o ponto de partida para processos interventivos em Educação Ambiental, pois, para Guerra (2006), esses estudos permitem compreender como a sociedade estabelece suas relações com os problemas ambientais. Galo, Cavalheiro e Olivato (2004) pontuam que esses estudos integram elementos da psicologia, geografia, biologia, arquitetura e áreas afins, onde o todo é

considerado durante o trabalho "porque estamos no mundo, estamos *condenados ao sentido*, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história". (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 18, grifo do autor).

Conforme a abordagem fenomenológica, precisamos considerar a reflexão como um acontecimento. "Eu comecei a refletir, minha reflexão é reflexão sobre um irrefletido, ela não pode ignorar-se a si mesma como acontecimento, logo ela se manifesta como verdadeira criação." (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 3).

Para a presente pesquisa, ao analisar a reflexão, consideramos que cada realidade é percebida de maneira diferente para cada indivíduo. Assim, é necessário muito cuidado para que o estudo aborde a percepção dos sujeitos pesquisados e não a do pesquisador, embora seja este último quem redija os resultados. Além disso, o fato de os sujeitos refletirem sobre a possibilidade de seus conhecimentos serem trabalhados na escola, de eles terem importância, já é um processo de criação e por si só pode possibilitar uma mudança frente à realidade percebida.

Segundo Rosa e Silva (2002; 2001), percepção ambiental pode ser concebida como o modo que a pessoa vê, compreende e se comunica com o ambiente. Entretanto, a natureza percebida não pode ser explicada como a somatória dos objetos constituídos pelo entendimento e sim como a manifestação de diferentes regiões fenomênicas com significação imanente, além disso, retiramos a subjetividade do foco de síntese intelectual e passamos a considerá-la um campo onde diferentes tipos de consciência se ordenam. (FERRAZ, 2009).

Kozel (2001) salienta que é a partir dos interesses e das necessidades que o ser humano estrutura e organiza a interface entre realidade e mundo, seleciona, armazena, e atribui significados. Neste estudo, as vivências, percepções e experiências que os pescadores da comunidade do Farol possuem, dificilmente, serão possíveis a outras pessoas, em função das grandes mudanças pelas quais a sociedade tem passado e a singularidade desse lugar.

É importante também atentar para o significado dado às palavras, pois elas se originam das nossas experiências. Para Hiratsuka (2004, p. 12), é "no silêncio da consciência originária que vemos aparecer não apenas aquilo que as palavras querem dizer, mas ainda aquilo que as coisas querem dizer, o núcleo de significação primário em torno do qual se organizam os atos de denominação e de expressão".

Moreira (2004, p. 65) elucida que a percepção é rotineiramente compreendida como um "método complexo de obter informação acerca do mundo que nos rodeia, especificamente através dos nossos sentidos, e apreendendo essa informação na consciência"; a sua identificação é o primeiro passo para a formação de pessoas capazes de agir criticamente e transformar a realidade. (SATO, 2003).

## 1.3 CONVERSANDO COM PAULO FREIRE: SABERES POPULARES E EDUCAÇÃO

> Vemos as coisas como elas são e perguntamos: por quê? Sonho com as coisas que nunca existiram e pergunto, por que não? (SHAW apud CORRÊA, 2014)

Na minha concepção é difícil falar em educação no Brasil e não conversarmos com Paulo Freire, já que, além da minha admiração pessoal pelo seu trabalho, ele é o patrono da educação brasileira.[10] E chamo conversa por pensar que é exatamente isso que ele propõe nos seus livros e é o que se pretende fazer neste estudo, pois não existe uma única verdade, nem uma única forma de desenvolver um trabalho. É preciso, a exemplo do que propõe Barcelos (2010), que se estabeleça uma conversa, para, a partir desta, promover uma relação de acolhimento e de cooperação. Para Merleau-Ponty (2012, p. 39), a linguagem nos lança ao que ela significa e não mais pensamos nas palavras e sim no significado que ela nos projeta. Ainda de acordo com esse autor, o triunfo da linguagem "é apagar-se e dar-nos acesso, para além das palavras, ao próprio pensamento do autor, de tal modo que retrospectivamente acreditamos ter conversado com ele sem termos dito palavra alguma, de espírito a espírito". Assim, vamos conversar de "espírito a espírito" com alguns autores sobre a educação que vem sendo feita, a que se quer fazer e o que se pretende fazer para alcançá-la.

Destacamos, de início, a importância que Paulo Freire atribui à "rigorosidade ética" da prática educativa (FREIRE, 2013, p. 17), para se atingir uma "ética universal do ser humano" em que as injustiças não sejam toleradas. Dessa forma, parece fazer parte desta ética trabalhar com os conhecimentos que a comunidade onde a escola está inserida possui.

[10] Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

> Respeitar o conhecimento do povo para mim é uma atitude política consistente com a escolha política do educador se ele ou ela pensa sobre um tipo diferente de sociedade. Em outras palavras, eu não posso lutar por uma sociedade mais livre se, ao mesmo tempo, não respeitar o conhecimento do povo. (HORTON, FREIRE, 2009, p. 114).

É preciso conhecer as relações sociais e dar ênfase, no processo educativo, às relações de dominação que ocorrem na sociedade desigual, para que então os sujeitos possam transformar a sua realidade e essas relações. (TOZONI-REIS, 2007).

Logo, a educação pode/deve partir do que esses alunos já possuem em termos de saberes, cultura, amorosidade, entre outros. Consideramos aqui, neste estudo, que saberes populares são conhecimentos construídos nas camadas mais populares da sociedade como forma de lidar com as situações que ocorriam no seu cotidiano. Diferente do senso comum, que pouco se diferencia entre a cultura dominante e a popular, o saber popular "não se compactua com a ordem estabelecida, seus objetivos são diferenciados, sua luta é pela permanência e reconhecimento justamente de suas diferenças e de suas singularidades [...], desenvolvido ao longo de períodos de dominação e resistência". (SILVEIRA, 2014, p. 36).

Nesse sentido, evidenciamos a importância do professor, comprometido com a formação de cidadãos, sendo capaz de coordenar a ação educativa no educando como sujeito participante na escola e na vida em sociedade. (SCHRAM; CARVALHO, 2013). Marcomin e outros (2008) afirmam que a inserção da dimensão ambiental, no sistema de ensino, exige um professor capaz de transformar a sua maneira de ensinar e, assim se transformando, ir buscando a perspectiva da inter e transdisciplinaridade.

Por conseguinte, ser professor é mais que uma profissão. É exigido deste uma postura comprometida com o que acontece dentro e fora da sala de aula. Postura esta que penso não ser inata, não ninguém nasce professor (embora tenhamos características advindas da personalidade que contribuem ou dificultam tal formação). Aprende e se forma um professor tanto nas universidades como na escola e na reflexão da prática diária. Mas também no exercício e militância diária pela construção de um mundo melhor.

Sempre reluto muito em tratar a profissão de professor como se fosse uma missão, como se este fosse o "salvador da pátria". Afinal, me parece algo difícil e pesado. Essa reflexão tem me dividido em alguns momentos, pois, por um lado, a profissão professor precisa ser reconhecida como tal. São necessárias mudanças e investimentos

na escola e na própria formação profissional, tanto para possibilitar uma maior qualificação em sua formação, que deve ser permanente, quanto como forma de reconhecimento pela sua importância e pelo papel da educação na formação cidadã. Diferente da realidade, onde muitos professores necessitam ampliar a carga horária a níveis desumanos, para ampliar a renda, diminuindo aos poucos a sua vontade em desenvolver as atividades pertinentes à sua prática pedagógica.

Por outro lado, me parece que para ser professor é preciso um algo mais, é necessário querer mudanças, mudanças na sua forma de ensinar, no modo de conceber os alunos, a escola, a comunidade. Mudanças que devem ser construídas com os atores que compõem estes ambientes como forma de mudar o dito "sistema". Compartilho, portanto, do posicionamento de Paulo Freire, ao defender que "se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode" (2013, p. 110), e se pode algo fundamental, então, podemos fazer a diferença frente à realidade educacional que temos hoje.

Marcomin, Mendonça e Mazzuco (2008, p. 83) também acentuam a importância do papel do professor neste contexto. "O professor é imprescindível para o avanço construtivo do educando, modificando e proporcionando ao mesmo tempo uma visão diferente sobre as coisas em seu entorno, percebendo que nada está isolado, mas que tudo está relacionado."

Estamos diante de uma realidade em que alguns professores dizem que os alunos não querem estudar e os alunos, por sua vez, dizem que não sabem onde vão utilizar o que se aprende na escola. Isto posto, acrescido do aumento dos casos de violência nas escolas e na sociedade como um todo e outros problemas que a sociedade capitalista baseada num sistema desigual tem gerado. Nesse ínterim, a escola não pode ficar à mercê desse processo. É necessário assumir a sua parcela de responsabilidade. Afinal de contas, uma pessoa que fica, no mínimo, 11 anos[11] na escola, 200 dias letivos por ano, 4 horas por dia deveria ter sido formada consideravelmente para agir na sociedade, não sendo possível culpar exclusivamente os pais, a mídia ou a qualquer outra fonte influenciadora.

[11] Considerando os 8 anos do antigo Ensino Fundamental, já que os alunos do novo formato ainda não concluíram os estudos, e os 3 anos de Ensino Médio.

Paulo Freire recorda que "tinha dificuldade para entender. Às vezes, eu me considerava burro porque tinha tanta dificuldade de entender as lições normais e burocráticas de minha escola. Sofria achando que era muito burro". (HORTON; FREIRE, 2009, p. 53). Atualmente, vários outros sujeitos também não conseguiriam se adequar ao formato da escola. Conforme Sato (2000, p. 2), "a educação tradicional negligencia muitos valores importantes, não respondendo às demandas naturais e culturais". Ou seja, a dificuldade do aluno nem sempre é dele, mas pode refletir um processo educativo truncado, distante de sua realidade e desinteressante em sua concepção.

Alexandre Beck, chargista catarinense, discute, através de seus trabalhos com o personagem Armandinho, sob a ótica de uma criança, algumas questões relacionadas à educação que merecem entrar nesta discussão. (2013). Numa delas (figura 1) parece elucidar um dos motivos pelos quais muitas crianças não conseguem um bom desempenho escolar.

Figura 1 – Charge Armandinho

Fonte: Beck, 2013.

Ocorre que o desinteresse demonstrado por muitos alunos pode ser uma resposta à desmotivação do professor, que não percebe a sociedade pulsante fora da sala de aula, pedindo para ser decodificada e significada nos conteúdos já trabalhados em sala de aula (MARQUES, 2009), embora nem sempre refletindo sobre as situações locais. A exemplo da charge, muitos alunos possuem uma percepção apurada sobre o que ocorre ao seu redor e muitos saberes advindos da sua vivência em comunidade, mas nada disso é válido em um ambiente onde o correto, muitas vezes, é o que vem impresso nos livros didáticos.

É necessário compreendermos que cada ser humano é diferente, possui

vivências, conhecimentos, habilidades, entre outras coisas, que permitem compor uma sociedade, uma escola, diversa da outra. E essa diversidade é muito rica e oportuniza grandes aprendizagens, nem sempre da forma ou com o conteúdo que a escola espera. "Muitas vezes me tenho impressionado com o fato de os professores de ciências, mais ainda, se possível, do que os outros, não compreendam que não se compreenda". (BACHELARD, 2000, p. 168).

Rodrigues (2013, p. 17) aponta uma série de contradições e aspectos negligenciados na educação que podem contribuir para esse cenário de desmotivação. Entre eles, estão:

> A não percepção das diferenças individuais dos alunos, ou seja, a singularidade de cada sujeito, o contexto cultural e econômico em que vivem, a forma diferenciada em que aprendem, a falta de amorosidade no processo educativo, a separação entre inteligência e afetividade, a separação de disciplinas que trabalham como se o mundo e a vida fosse fragmentos de uma realidade [...].

Rubem Alves, com a devida licença poética, faz uma comparação entre os cozinheiros e os professores que nos remete a uma reflexão. De acordo com ele (2012, p. 87):

> Cozinheiros que não levam a sério a importância do prazer na comida que servem perdem logo o emprego. Infelizmente, entretanto, o mesmo não acontece com os professores e filósofos. Quando o aluno não aprende o culpado é sempre o estômago do aluno, que é acusado de incompetência digestiva.

Nessa perspectiva, é imprescindível verificar a razão dessa incompreensão, pois os alunos, independente da realidade em que estão inseridos, chegam à escola com uma gama de conhecimentos, muitas vezes negados por esta. Marques (2009) argumenta que os alunos, ao chegarem à escola com os conhecimentos por ela considerados padrões, são prontamente aprovados e tidos como ótimos alunos, enquanto os que fogem do padrão são considerados "crianças-problema". Ainda segundo esse autor, a escola vem sonegando de seus alunos o olhar sobre o seu próprio mundo social e suas manifestações comportamentais como reflexo das relações culturais. "O choque cultural é inevitável. Tudo parece errado e, portanto, é preciso reeducá-los. [...] Seu papel como escola é 'aculturá-los e/ou 'moldá-los' a uma cultura socialmente

‘aceita’”. (MARQUES, 2009, p. 182, grifos do autor). Considerando o contexto deste estudo, em que a maior parte dos alunos da escola onde a pesquisa foi realizada pertence a famílias com baixo nível de escolaridade, esse choque cultural é ainda maior, pois tais alunos possuem pouco contato com essa cultura “socialmente aceita”.

Precisamos, então, conforme enfatizado por Freire (2013), levar em conta que foi aprendendo socialmente que se descobriu ser possível ensinar, assim compreenderemos a importância das experiências informais nas ruas, praças, no trabalho, no recreio, na sala de aula, com os conhecidos e, no presente estudo, com os familiares, na arte da pesca. Assim, todas essas experiências se enredam cheias de significado e precisam ser consideradas na escola para a construção do conhecimento. Para Marques (2009, p. 26), é necessário “pensar a vida pela construção do saber escolar. Ultrapassar os muros da escola e contemplar, retirando lições, a vida que flui no cotidiano comunitário”.

Nessa direção, Paulo Freire explica que:

> Quando os alunos vêm, é claro, eles trazem com eles, dentro deles, em seu corpo, em suas vidas, eles trazem suas esperanças, desespero, expectativas, conhecimento, que obtiveram vivendo, lutando ou se frustrando. Não há dúvida de que eles não vêm até aqui de mãos vazias. Chegam carregados de coisas. Na maioria dos casos, trazem consigo suas opiniões sobre o mundo, sobre a vida. Trazem consigo seu conhecimento em nível de senso comum e têm o direito de ir além desse nível de conhecimento. (HORTON; FREIRE, 2009, p. 158).

Não se trata, portanto, de ficar apenas no conhecimento que eles já possuem, mas ir além. Instigar, aguçar a curiosidade e estimular a capacidade de arriscar-se, de aventurar-se. A escola não tem por objetivo cristalizar as concepções oriundas do povo, e sim discutir o saber popular como referência para a introdução de uma nova linguagem, de uma nova percepção de mundo e de realidade. (MARQUES, 2009). Proporcionar que a curiosidade ingênua e acrítica, com a qual, normalmente, os alunos chegam à escola, possa ir se transformando em uma curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2013). Postura esta a ser incentivada no aluno, mas que também deve ser adotada pelo professor, pois aprendemos muito quando ouvimos, no entanto, aprendemos ainda mais quando presenciamos o que alguém defende sendo posto em prática.

Nesse sentido, Marques (2009, p. 34) propõe o trabalho a partir do estudo do meio, que para ele é “estudar a partir de referências existentes no meio onde a escola se

encontra inserida ou onde vivem os alunos em família e em comunidade". Desse modo, quando trabalhamos a partir dessa concepção, ressaltamos a importância do contato com a realidade na descoberta das particularidades do meio, sentindo, explorando e aproveitando a aproximação de professores e alunos em relação a aspectos comuns de pesquisa, integrando os vários conhecimentos. Assim, a escola vai ao encontro da sociedade, saindo de dentro dos seus muros (nem sempre físicos, mas epistemológicos), permitindo/mantendo um diálogo permanente com a sociedade, e valendo-se disso para elaborar seus estudos e pesquisas, transformando-se em um laboratório vivo de construção de conceitos e de saberes.

O desejo por estudar e por aprender deve ser mantido e incentivado em todas as pessoas que constituem o ambiente educativo, penso que principalmente nos professores, por serem estes os responsáveis por estimular alunos e comunidade escolar. Myles Horton assevera que se ele "deixasse de ter prazer em aprender, não poderia ajudar os demais a terem prazer em aprender". (HORTON; FREIRE, 2009, p. 174). Embora a figura do professor deva estar clara no ambiente escolar e dentro da sala de aula, este não é o detentor de todos os conhecimentos e nem o aluno é um ser sem conhecimento. É preciso entender o que defende Freire (2013, p. 25):

> Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Ao admitir esse processo, o professor possibilita que o aluno se torne ele mesmo, que defina quais posicionamentos quer adotar e se sinta responsável por eles, relacionando-se, assim, democraticamente e com liberdade a partir da autoridade do professor, no sentido freiriano da palavra. O aluno passa a considerar positivo o fato de ele não saber algo, pois tem a oportunidade de buscar tal conhecimento e sabe que esta procura também está inserida em seu professor, uma vez que este não é um ser pronto em relação aos conhecimentos e saberes. Tal processo em busca do conhecimento é prazeroso e abre novas possibilidades em relação ao ensino e à aprendizagem. Por isso, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2013, p. 24), é estar aberto para aprender e para

modificar a forma como ensina.

Nesse contexto, é importante evidenciar o papel das universidades na formação profissional. Silva e Marcomin (2007) salientam que a universidade é um lugar-chave para preencher as lacunas originadas num possível processo educativo deficiente, exercendo um importante papel na construção de valores e conhecimentos. Sendo assim, possui a responsabilidade de intervir e participar de um movimento de reflexão-ação para direção de uma educação que forme profissionais e cidadãos comprometidos com a melhoria da qualidade de vida e com as questões ambientais. Para Guerra e outros (2013), uma das formas de atingirmos esse objetivo é criando, dentro das universidades, espaços democráticos para um reflexão crítica que ressignifique conceitos, estilos de vida e de consumo responsável, possibilitando um enfrentamento à crise a às vulnerabilidades ambientais.

Nesse norte, Freire (2013, p. 46) argumenta que "não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com que os outros substantivamente exigem de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético". Podemos sonhar com algo distante, difícil de concretizar na prática, mas é necessário que se comece a fazer algo nesse sentido. Penso que precisamos trabalhar esses aspectos não somente na formação docente, mas em todo tipo de formação, independente da área, do nível de ensino e dos sujeitos.

Para que seja possível, algum dia, que toda a prática educativa seja regada de afetividade, de beleza, alegria associadas à rigorosidade necessária na formação de sujeitos realmente autônomos (FREIRE, 2013), é fundamental que os professores estejam comprometidos com a sua prática e se sintam felizes com isso. "É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido". (FREIRE, 2013, p. 139). É necessário, então, colocarmos em prática, experimentarmos novas possibilidades e atentar também para o que as vivências diárias nos mostram, pois a partir delas podemos desenvolver processos educativos significativos para os alunos e para os professores.

# 2 CONTANDO SOBRE O MODO DE FAZER ESTA PESQUISA

## 2.1 O TIPO DE PESQUISA

A abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010; MINAYO, 2004, MOREIRA, 2004) vem ganhando espaço na educação, já que outras abordagens acabam por ocultar particularidades necessárias para o conhecimento do que se está trabalhando. Este tipo de pesquisa baseia-se "no debate e na crítica metodológica – na reflexividade crítica e no exame intersubjetivo" (HART, 2007, p. 21), foca-se no ser humano e na sua visão de mundo (MOREIRA, 2004) e está direcionada para a "compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativo, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos". (ESTEBAN, 2010, p. 127). Segundo Tamaio (2002), esse tipo de estudo se desenvolve a partir de uma situação natural e tem uma organização aberta e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

É uma pesquisa participante de cunho fenomenológico (MERLEAU-PONTY, 2011), que compreende o entendimento do participante numa visão holística dos fenômenos, preocupa-se com os aspectos primordiais das experiências e da consciência (ESTEBAN, 2010) e que se ocupa com a essência dos fenômenos. (ESTEBAN, 2010; MERLEAU-PONTY, 2011; MOREIRA, 2004). Se ocupar da essência é buscar aquilo que o mundo é para nós antes de qualquer tematização, é procurar compreender e se conduzir ao conceito que polariza todas as fixações conceituais, embora a essência da percepção não seja presumidamente verdadeira, ela é necessária para se ter acesso à verdade. (MERLEAU-PONTY, 2011).

Na concepção de Hiratsuka (2004, p. 9, grifos do autor):

> Fundamentar a pesquisa na fenomenologia é, impulsionado por uma interrogação formulada por mim e fruto da intencionalidade, ir-à-coisa-mesma, lançar ao mundo um olhar atento, na ânsia de desvelar o que inquieta o meu espírito, o fenômeno de meu interesse; é, assim, entranhar-me com o mundo onde já estou, buscando perceber os dados que se me doam e falam do intencionado; é um afastar-me do que é pressuposto sobre o fenômeno; é um colocar em suspensão, para debruçar-me apenas sobre ele, buscando alcançar os seus predicados essenciais, visando a descrever sua estrutura geral.

É estudar aquilo que aparecer à consciência, aquilo que é dado e explorar 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 une com o Eu para quem é fenômeno". (LYOTARD, 1999, p. 10). É uma busca para apreender o sentido, o modo como aparece o próprio objeto ou fenômeno para a consciência. "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).

Buscamos, então, compreender o mundo com o nosso "olhar", com a percepção que temos a partir da relação do nosso corpo com o mundo sem a dimensão, como afirmam Passos e Sato (2002), do certo ou do errado, mas procurando compreender o fenômeno na sua essência, a partir do que há em nós.

Assim, interpretamos a percepção dos sujeitos envolvidos no estudo com base na fenomenologia, já que influencia no modo de intervenção humana *nos* e *sobre* os ambientes. Trabalhos como os realizados por Rosa e Silva (2002; 2001), Leôncio, Silva e Genuíno (2001), Pequeno (2001), Maroti e Santos (1998), Dulley (2004), Bezerra, Feliciano e Alves (2008), Oliveira, Obara e Rodrigues (2007), Mendonça, Siqueira e Marcomin (2012), Braga e Marcomin (2008), Marcomin e outros (2012), Silva e outros (2012), Mendonça e Colissi (2012), entre outros, destacam a importância da percepção ambiental como objeto de pesquisa e sensibilização *em* e *para* a Educação Ambiental. Ruaro e outros (2008), Heerdt, Lima e Silva (2008) enfatizam que esse tipo de estudo é fundamental para que a Educação Ambiental possa desempenhar suas funções, já que parte de informações reais, além de levar em consideração valores culturais, sociais, econômicos e também ser composta de observações experienciadas e mediadas.

## 2.2 O *LÓCUS* DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola de Educação Básica de Santa Marta, situada na estrada geral do Farol de Santa Marta – Laguna, a alguns metros do Farol de Santa Marta (figura 2), acima de uma praia chamada Prainha e próxima à praia do Cardoso, onde os pescadores organizam suas atividades e guardam seus materiais de pesca, no sul do estado de Santa Catarina (figura 3).

Figura 2 – Localização do Farol de Santa Marta e a alguns pontos da comunidade

Fonte: Google Earth, 2014.

Figura 3 – Farol de Santa Marta no estado de Santa Catarina

Fonte: Google Earth, 2014.

A comunidade de Santa Marta tem sua economia baseada, principalmente, na pesca e nas atividades relacionadas ao turismo, com a atividade turística bastante intensa no verão e em feriados. O farol, que caracteriza a comunidade, foi construído em 1891

pelos franceses, é considerado o maior das Américas e o terceiro do mundo em alcance (atingindo 22 milhas náuticas, o que corresponde a aproximadamente 42 km), ficando distante 17 km do centro da cidade de Laguna. (LAGUNA, 2013; RZTURISMO, 2014).

Nesse cenário, insere-se a escola, próxima ao mar, no morro onde se encontra o farol (figura 4) e em meio à comunidade. Possui Ensino Fundamental e Médio, com cerca de 230 alunos, sendo 60 alunos do Ensino Fundamental séries finais. (SANTA CATARINA, 2013).

Figura 4 – Escola vista da beira da praia com o farol ao fundo

Fonte: Acervo da autora, 2013.

## 2.3 OS ATORES/SUJEITOS

Os atores envolvidos na pesquisa foram representados por três grupos: um de pescadores ditos tradicionais; um de estudantes da rede pública do Ensino Fundamental, séries finais da escola mencionada e seus respectivos professores.

O critério que pautou a decisão pelas séries finais do Ensino Fundamental foi baseado em Silva (2006, p. 40), visto que, para a autora, "as disciplinas do Ensino Fundamental são importantes para desenvolver entre os alunos a consciência ambiental, permitindo a formação de indivíduos autônomos, críticos e solidários". Logo, possuem,

nessa fase, diferentes disciplinas propícias para o estudo na área ambiental e para a incorporação dos saberes desses pescadores.

O grupo de estudantes contou com 16 alunos do sexto ano, 18 alunos do sétimo ano e 12 alunos da oitava série[12], totalizando 46 alunos.

Inicialmente, com os 14 professores, foi aplicado um questionário para delimitação do perfil docente; destes, 9 concordaram em participar da entrevista, que acabou ocorrendo com apenas 5 professores, pois, dos outros 4, 3 trabalham na escola, mas não mantêm contato direto com os alunos trabalhados, e com 1 professora não foi possível marcar a entrevista. De início, foi incluída também a secretária da escola, após esta manifestar o seu interesse pela pesquisa e pelo tema abordado, além de trabalhar há bastante tempo na escola (8 anos) e conhecer bem a realidade local. Entretanto, esta entrevista não chegou a ser realizada, uma vez que o acúmulo de tarefas alegado pela secretária a impediu de participar nas quatro vezes em que a entrevista fora marcada.

Os pescadores participantes da pesquisa constituíram-se, a princípio, por um grupo de pessoas indicadas pelos alunos, dando preferência para aqueles que possuem filhos ou netos na escola e/ou são mais velhos na comunidade e na atividade pesqueira. Após marcar algumas entrevistas nos galpões e os entrevistados não estarem no momento, outros pescadores se ofereceram para participar, sendo acatada a disponibilidade destes, quando possuíam filhos ou netos na escola. Dessa forma, este grupo se constituiu de cinco pessoas, sendo três pescadores acima de 60 anos e uma pescadora e um pescador mais jovens. Um dos pescadores mais velhos não possui filhos ou netos na escola, mas foi indicado pelos alunos por ser de uma família de pescadores muito tradicional no Farol, possuindo, assim, conhecimentos considerados importantes pelos alunos.

## 2.4 O BUSCAR DAS INFORMAÇÕES

O uso prévio de um questionário (apêndice A) objetivou somente delimitar o perfil dos professores e verificar a possibilidade de estes participarem da pesquisa. Na

[12] Os alunos que entraram antes da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que regulamenta/implanta o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2006), estão cursando o Ensino Fundamental de 8 anos, utilizando-se da nomenclatura série, enquanto os que entraram a partir deste período seguem o regulamentado pela lei, adotando a nomenclatura de ano.

sequência, aplicamos um questionário com perguntas semiabertas (apêndice B) para os alunos. Com os professores (apêndice C) e pescadores (apêndice D), adotamos a entrevista não estruturada, levando em conta o universo narrativo definido por Hart (2005), cujas falas foram gravadas e transcritas. Diariamente, fizemos o registro das atividades, significados, sentidos, sentimentos e sensações em um diário de campo. Excertos desses registros estão pontuados ao longo dos resultados.

No instrumento do perfil dos professores e no questionário dos alunos foi solicitado que estes colocassem um nome fictício ou código a fim de proteger a identidade desses sujeitos, já que, naquele instante, em relação aos professores, a intencionalidade era somente definir os interessados em participar da entrevista e determinar aqueles que atendiam aos critérios propostos, ou seja, que estivessem trabalhando com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Os nomes fictícios ou códigos foram mantidos no caso dos alunos e durante as entrevistas os professores e pescadores foram questionados sobre a possibilidade de usarem o nome real. Todos os pescadores e os professores Nelci, Allander e Maria autorizaram a utilização dos seus nomes reais e dois professores (Silva e Inaê) preferiram manter os nomes fictícios a que se atribuíram no momento do preenchimento do perfil. Optamos, também, por utilizar apenas o primeiro nome manifestado pelos entrevistados ou colocados no questionário, tanto quando fictício como verdadeiro, pois alguns alunos comentaram, durante a aplicação, que utilizaram sobrenome para nomes fictícios, sendo estes ocultados por não sabermos se eles se referiam a alguma pessoa da comunidade. Além disso, todos os atores envolvidos preencheram os documentos requeridos pelas normas éticas em pesquisa. As entrevistas com esses sujeitos ocorreram, em média, durante uma hora.

De acordo com Moreira e Caleffe (2006), os questionários são formas eficientes de obtenção de dados por proporcionarem uma alta taxa de retorno com questões direcionadas ao público-alvo e utilizam o tempo de forma eficiente, favorecendo o anonimato do respondente. A entrevista não estruturada, por sua vez, é aquela em que é permitido ao entrevistado decidir-se pela forma de construir a resposta, possibilitando, assim, um contato mais íntimo, mais próximo entre o entrevistador e o entrevistado, o que favorece a exploração em profundidade de seus saberes, representações, crenças, valores, entre outros. (LAVILLE; DIANNE, 1999). Embora reconheçamos que os questionários não sejam o melhor instrumento de obtenção de

informações em pesquisas fenomenológicas, em face de termos encontrado a comunidade abalada por um naufrágio envolvendo três pescadores da comunidade, gerou um atraso na pesquisa, o que impossibilitou a realização de entrevistas junto ao grupo de alunos.

Os questionários foram interpretados com base na construção de metatextos a partir de Moraes (2007), contudo não foi trabalhado com a formação de categorias, pois na interpretação fenomenológica é necessário compreender o fenômeno, sua essência, neste caso representado em forma de texto e exprimindo as concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, Merleau-Ponty (2011) explica que todas as visões são verdadeiras se não forem isoladas, se procurarmos até o fundo da história e com isso encontrar o núcleo único de significação que se explicita em cada perspectiva.

A entrevista foi elaborada seguindo três eixos temáticos: saberes ligados à pesca, a formação de valores/atitudes cidadãs, a escola e o tratamento dado às questões ambientais. As perguntas foram elaboradas de forma a explorar o significado das experiências vividas pelas pessoas e estas as descrevessem com base nas suas vivências cotidianas. (ESTEBAN, 2010).

As informações e relatos foram lidos, relidos, pensados e interpretados a partir de Moraes (2007; 2003b), Moraes e Galiazzi (2006), de adaptações de metatextos, sempre sustentados pela interpretação dos fenômenos em Merleau-Ponty (2012; 2011). Salientamos que ao longo de toda a pesquisa priorizamos a valorização dos conhecimentos e saberes dos sujeitos envolvidos neste estudo e deixamos claro que esta não intenciona avaliar tais conhecimentos, mas compreendê-los.

# 3 INTERPRETANDO, DISCUTINDO, DESVELANDO SERES...

> "Não estamos prontos ainda. Tenham paciência com nossas imperfeições. Estamos ainda crescendo para nossa plenitude. E só está na verdade quem caminha com esse processo de lenta manifestação daquilo que ainda vai se revelar em nós". (BOFF, 2011)

Quando começaram a aflorar os primeiros resultados, refleti sobre a forma e a ordem de apresentá-los e discuti-los. Decidi, então, utilizar-me, inicialmente, da ordem dos *insights* que esses resultados foram gerando em mim, adquirindo um significado na pesquisa, um significado para mim e significando também as leituras já efetuadas e as em andamento. Fui, aos poucos, mudando, transformando-me e construindo outra forma de perceber aquela realidade e aquelas pessoas.

Nesse processo, Merleau-Ponty (2011, p. 68, grifos do autor) elucida que "a percepção, enquanto unidade, se desfaz e se refaz sem cessar. [...] A cada momento a consciência refaz os seus passos, os contrai e os fixa em um objeto identificável, passa pouco a pouco do 'ver' ao 'saber', e obtém a unidade de sua própria vida".

Dirigimo-nos à escola com a intenção de fazer o primeiro contato com os professores, direção, dialogar sobre a possibilidade da pesquisa, enfim, os aspectos necessários para a realização dos estudos. Fomos muito bem recebidas pelo diretor da escola, que se colocou à disposição para colaborar, entretanto fomos informadas de que na madrugada daquele dia havia ocorrido um naufrágio, em São Francisco do Sul – Santa Catarina, de um barco contendo 17 pescadores, incluindo três do Farol de Santa Marta, e que cinco ainda estavam desaparecidos, fato noticiado pelas mídias.

Na ausência de notícias precisas e ante o estado emocional abalado de toda a comunidade, aceitamos a gentileza do diretor em entregar os questionários de perfil para os professores e cancelamos o contato que teríamos com eles. A comunidade precisava de um tempo para se reestruturar emocionalmente. Não era momento para se trabalhar com a pesquisa de campo.

Um dos pescadores do Farol não foi encontrado. Alguns dos envolvidos na pesquisa receberam nossa visita várias vezes para uma conversa, desinteressada, apenas para ganharem nossa atenção e carinho durante aquele período difícil para a comunidade.

Retomamos os diálogos quando os professores e pescadores sinalizaram tal possibilidade. Nesse contexto, organizamos os desvelamentos a partir de um "olhar geral" dos pesquisados, seguido pelas concepções dos alunos e pelas percepções dos pescadores e professores.

## 3.1 "O OLHAR" DO PESQUISADOR SOBRE O LUGAR

A atividade pesqueira, além de todas as adversidades inerentes à profissão, vem sofrendo com os problemas relacionados à poluição e à pesca industrial, acarretando a diminuição e qualidade do pescado, e fazendo com que muitos tenham de procurar uma renda extra. Por melhores que sejam os equipamentos atuais, não é possível competir com a pesca industrial, assim como não é possível prever todas as adversidades em alto-mar. Muitos pescadores já passaram por situações difíceis, segundo relatos, e alguns deixaram a profissão após um naufrágio.

O ambiente em que a escola se situa é de extrema beleza, conforme pode ser observado nas figuras 2, 3 e 5, localizando-se entre o Farol de Santa Marta e a prainha. O refeitório dos alunos tem uma parede de vidro, de onde é possível ver quase todas as casas (que à época estavam muito coloridas, pois haviam sido pintadas para receber os turistas no período de veraneio). No entanto, embora o lugar seja lindo e a escola disponha de uma boa infraestrutura, ainda não possui espaço para as atividades de Educação Física, estas são desenvolvidas na praia.

Nesse caso, seria oportuno e necessário compreender se este espaço fora de sala de aula é discutido, pensado, incorporado às aulas como elemento capaz de favorecer a formação do educando e de gerar processos formativos voltados à educação cidadã. Medina e Santos (2008) esclarecem que a educação necessita de ambientes educativos flexíveis, em que os alunos entrem em contato com conceitos e ideias para o presente e futuro, sem a manutenção do *status quo* de aprendizagem tradicional. Ambiente este que precisa ser flexível no espaço. Seria apropriado suscitar tal reflexão na escola, assim como compreender os fatores que geram a inexistência física de infraestrutura para as atividades escolares e, então, despertar para questionamentos e reflexões.

Embora não tenha sido o objetivo deste estudo, é importante mencionar que

a praia onde estes alunos praticam as aulas de Educação Física – prainha - (figura 5) é a primeira praia da cidade de Laguna a estar imprópria[13] para banho no início da temporada, segundo relatório da Fundação do Meio Ambiente (FATMA, 2013) de dezembro de 2013, já que na areia da praia desembocam vários tubos com esgoto (figura 6). Situação que permanece a mesma no último relatório da FATMA de 28/05/2014.[14] Seria oportuno questionar se tais aspectos vêm sendo discutidos junto aos alunos, perguntar sobre o que essa praia significa para eles, se eles sabem da gravidade do problema, indagar sobre por que não há uma mobilização para se reverter tal quadro. Consideramos pertinente que questionamentos similares a estes sejam promovidos no âmbito da escola, com vistas a desencadear um processo formativo crítico, transformador e participativo.

Figura 5 – Praia onde os alunos fazem as aulas de Educação Física vista do morro da escola

Fonte: Acervo da autora, 2013.

[13] Segundo o mesmo relatório (FATMA, 2013), uma praia é considerada imprópria para banho quando em mais de 20% de um conjunto de amostras coletadas nas últimas 5 semanas anteriores, no mesmo local, o resultado for superior a 800 *Escherichia coli* por 100 mililitros ou quando, na última coleta, o resultado for superior a 2000 *Escherichia coli* por 100 mililitros. Esta bactéria pode ocupar naturalmente o intestino humano, mas em outras partes do corpo provoca doenças como: gastroenterite, infecção urinária, apendicite, peritonite, meningite, entre outras. A sua presença neste ambiente indica que está contaminado por fezes. (FRAZÃO, 2013).

[14] A FATMA disponibiliza o relatório atualizado no *site*: <http://www.fatma.sc.gov.br/laboratorio/dlg_balneabilidade.php> para consulta da população.

Figura 6 – Esgoto desembocando na praia onde os alunos fazem Educação Física

Fonte: Acervo da autora, 2013.

Além disso, é preocupante o fato de, mesmo nestas condições, muitos banhistas utilizarem a praia, visto que, ou não recebem nenhum tipo de alerta ou não se importam com as informações emitidas pela mídia. Nesse cenário, encontramos turistas cobrando dos guarda-vidas que informassem aos banhistas sobre tais riscos. Logo, a educação, num geral, e a Educação Ambiental, em particular, podem contribuir com a formação de processos sensibilizadores/críticos voltados não somente para a melhoria da qualidade de vida humana, mas também dos ambientes naturais.

Ouvir os pecadores foi um grande aprendizado, pois não conhecia a atividade pesqueira, nasci em um sítio e lá fiquei. A diferença entre as atividades em um sítio e na pesca é muito grande, mas ambas de grande beleza, exigindo, assim, mais atenção e cuidado. A disponibilidade dos pescadores em conversar conosco, em nos receberem, a humildade com que contavam as histórias, a educação de cada um deles, tudo isso me cativou. Procurei conhecer a singularidade de cada pessoa, não como um número, mas como uma mensagem aberta ao outro a partir de seres culturais. (BOFF, 2011).

Os instantes de dificuldades, ao longo do processo de construção desta pesquisa, esvaíam-se pela acolhida dos pescadores, que, por sua vez, não me conheciam, nunca haviam me visto, mas me trataram como se eu fosse uma conhecida antiga. Como sempre, os entrevistados paravam o que estavam fazendo para conversar, mesmo que eu

insistisse para continuarem o trabalho. Apresentaram-me às suas famílias e alguns me convidaram para entrar em suas casas. Lugar sagrado e particular, oferecido àqueles que se dispunham a escutar uma história e participar de uma boa conversa. Nos galpões, estavam sempre dispostos a me ajudar a encontrar um ou outro pescador e a me ensinar como e por que as coisas funcionavam. Neste dia registrei em meu diário de campo: "[...] que os pescadores, mesmo sem saber disso, me incentivaram a aprender". Quando digo que os pescadores têm muito a ensinar, recordo-me com muita gratidão deste dia, do quanto aprendi com eles e do quanto eles podem contribuir com a formação realizada na escola. Percebi, assim como Marques (2009), que a vida destas pessoas flui num outro ritmo, sob minha percepção, muito mais humana. As relações históricas, de parentesco, da convivência de muitos anos contribuíram para uma lógica diferente de olhar para si e para os seus. Talvez por conta disso, optei pela fluidez do texto.

Ainda em relação a esses contatos com os pescadores, quero destacar a importância e a responsabilidade que nós, enquanto pesquisadores, precisamos ter quando iniciamos um trabalho. Ao chegar aos galpões de pesca para procurar alguns pescadores indicados pelos alunos, conversamos com vários pescadores que ali estavam e alguns deles citaram uma pesquisadora, colega do curso de Ciências Biológicas que havia feito seu trabalho de conclusão de curso relacionado aos pescadores. Durante o seu trabalho parece ter respeitado muito essas pessoas e, possivelmente, eles estavam mais abertos a "uma estranha" (eu) em virtude do trabalho anterior, citando com afetividade as atividades por ela desenvolvidas e se disponibilizando a contribuir com o meu trabalho.

Outro fato que demonstra a importância e o significado desse contato para os pescadores, e que chamou bastante minha atenção, ocorreu quando chegamos a casa do Seu João, ele já participou de outra pesquisa com a professora Fátima, orientadora deste estudo. Ao chamá-lo, sua esposa anunciou a professora como amiga dele. Foi marcante ouvir aquilo e penso que nos dois casos citados, as pesquisadoras que me antecederam nesta comunidade tiveram o bom-senso e o cuidado de reconhecê-los, permitindo, assim, um continuar de aprendizagens e aprendizes junto a essas pessoas, e possibilitando que, a partir da valorização desses atores e conhecimentos, eles possam considerar-se agentes responsáveis e possíveis modificadores da sua realidade.

Isso porque, via de regra, esses atores e os seus conhecimentos não são valorizados, suas opiniões não são levadas em consideração nas tomadas de decisões. À

medida que ocorre tal valorização, eles percebem que realmente sabem, que os seus conhecimentos não são menores do que aqueles produzidos dentro da academia e, sim, importantes para outros aspectos. Tal percepção propicia uma participação efetiva na comunidade, nas organizações, até mesmo da escola e das ações por ela desenvolvidas. Este é, portanto, um dos resultados com os quais este estudo procura contribuir.

## 3.2 OS ALUNOS

Durante a aplicação dos questionários com os alunos, notamos algumas dificuldades destes em escrever e compreender o que era questionado, sendo necessária a intervenção para explicar o significado de algumas palavras, como "conhecimento", por exemplo.

Verificamos a alegria manifestada ao poder escolher o nome fictício a ser colocado como identificação no questionário. Logo, os nomes dos alunos listados ao longo deste item da pesquisa são todos fictícios. Muitos não sabiam o que escrever, e pediam sugestão para mim ou para a professora, demonstrando, por conseguinte, uma dificuldade de tomarem uma decisão, um posicionamento, já que provavelmente isso não lhes é solicitado ou, quando o é, normalmente costuma vir acompanhado de uma série de regras a serem seguidas e as diferenças e particularidades de cada um não são consideradas. Marques (2009) afirma que a escola normalmente procura a padronização, não sabendo muitas vezes lidar com as diferenças de ordem sociocultural. Paulo Freire (2013, p. 42) discute esse posicionamento em vários de seus trabalhos. Para ele:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Em relação à aplicação dos questionários junto aos alunos, cabe mencionar que os professores que estavam em sala cederam parte das suas aulas sem nenhum problema. No sexto e sétimo ano, havia crianças com deficiência cognitiva e os professores que as acompanhavam salientaram que elas não conseguiriam responder aos

questionários, por esse motivo não estão inclusas na pesquisa, assim como os professores que preferiram não participar.

Dentre os 16 alunos que participaram da pesquisa no sexto ano, período vespertino, o mais novo tem idade de 11 anos e o mais velho, 13, demonstrando uma pequena variação na idade desses alunos. Destes, apenas o Julio e a Gabrielly não possuem familiares envolvidos com a pesca. Já dentre os alunos que têm familiares que trabalham com a pesca, a maior parte (sete alunos) mencionou que somente o pai atua na pesca; três apontaram o pai e a mãe; dois, o pai e irmão; um, somente o pai e um outro, pai e tio. Quando questionados sobre a atividade que esses familiares desenvolvem com a pesca, 5 destes alunos relataram que eles pescam, sem dar maiores informações. Os pais de dois alunos pescam na lagoa e os pais de quatro alunos trabalham com a pesca no mar. O pai e a mãe de dois alunos trabalham com a pesca, conserto, fabricação de apetrechos e limpeza de material pescado, enquanto o pai de outro aluno pesca na traineira[15] e o seu tio, de lancha.

Dos 16 alunos envolvidos na pesquisa, somente dois realizam atividade relacionada à pesca, sendo que um (Eduardo) pesca "*de malha*" na praia do "*Cardoso*", que fica localizada ao lado do Farol de Santa Marta e o outro pesca de "*caniço no Farol*" (Guilherme).

Sobre os pescadores possuírem algum conhecimento importante a ser trabalhado na escola, apenas um sinalizou para a existência desses conhecimentos. Vale ressaltar que ele não possui nenhum envolvimento com a atividade de pesca nem seus familiares. De acordo com esse aluno, os pescadores possuem "*a capacidade de raciocínio rápido*" e sugeriu que "*se um dia na aula de matemática formos nos galpões, podemos aprender um pouco mais*" (Júlio).

A aula nesses galpões poderia ser considerada aula-passeio por Marques (2009). O autor explica que tal abordagem tem demonstrado envolver os alunos em todas as etapas do desenvolvimento do tema estudado, de forma intensa, desafiante e motivadora. Desse modo, a aula "fora dos limites da escola, sensibilizadora para a natureza e para a vida em comunidade. A aula na qual os mestres sejam também as pessoas do local e a realidade, percebida e questionada". (MARQUES, 2009, p. 51). Assim,

[15] "Traineira é um pequeno barco de pesca, com popa (parte traseira) reta, para facilitar o lançamento das redes de captura de peixes". (TRAINEIRA, 2013).

incorporar abordagens metodológicas que oportunizem tal experiência pode se mostrar efetivo para um contato com valores, conhecimentos, saberes, e também para reforçar os assuntos já trabalhados em sala de aula e presentes no currículo escolar.

Verificamos, então, que os alunos do sexto ano, com exceção do Julio, não consideram o conhecimento dos pescadores como algo importante, logo, não atribuem importância ao que seus pais sabem, o que resulta em uma não valorização da atividade pesqueira que estes desenvolvem, fato que foi apontado por alguns pescadores.

Por estarem em uma comunidade de pescadores e por, muitas vezes, as pessoas que trabalham com tal atividade não possuírem um estudo formal, os seus conhecimentos são tratados como que se estivessem num grau inferior, quando, na realidade, são apenas outros tipos de conhecimento. "Os saberes das pessoas nem sempre seguem a mesma lógica do saber cientificamente produzido, mas, com certeza, atingem os mesmos objetivos ao explicitá-los". (MARQUES, 2009, p. 42-43).

Quando questionados se os temas relacionados à pesca eram trabalhados em sala de aula, seis alunos disseram que não, dois alunos responderam que foram trabalhados no quinto e sexto anos nas disciplinas de história e geografia, enquanto outros três também se referiram a esses anos, mas apenas à disciplina de história. Dos alunos restantes, um não mencionou a disciplina em que foi trabalhado nem o ano e os outros quatro fizeram referência à disciplina de história, sem citar o ano em que foi trabalhado. Portanto, o universo dos alunos que apontam para a incorporação da temática nas aulas foi de onze alunos, ou seja, em algum momento algo foi trabalhado. Interessante observar que apenas as disciplinas de história e geografia são mencionadas, sendo o predomínio na disciplina de história.

A professora de história dos anos citados é a professora Maria, filha do Seu João, que é o pescador mais idoso em atividade do Farol de Santa Marta. Ambos participaram desta pesquisa. Percebemos, assim, que o fato de conhecer a atividade pesqueira permite que este professor relacione os conhecimentos escolares com os socialmente construídos pela comunidade.

Na sequência, questionamos sobre quais assuntos relacionados à pesca foram trabalhados e como ocorreu. Chama a atenção o fato de 6, dos 9 alunos que responderam a esta parte da pergunta, referirem-se a aspectos relacionados à pré-história, como podemos observar na fala do aluno 21: "*Fala como os pré-históricos*

*pescavam e como era feito*" e de Bianca: "*que na pré-história eles sobreviviam da pesca*". Foi relatado que essa manifestação ocorreu durante as aulas.

Cabe refletirmos sobre o que esses alunos compreendem por pré-históricos. É interessante observar que, mesmo se reportando à sua atividade pretérita, ainda assim tal aspecto poderia ser relacionado à atividade da comunidade atual do Farol e, por consequência, abordada na disciplina, já que a comunidade atual trabalha com a pesca. Entretanto, pode ter ocorrido também uma confusão conceitual e os alunos se referiram aos antepassados como os seus antepassados/familiares. Marques (2009) ressalta que se deve romper esta fronteira do tempo, típico de um ensino tradicional concentrado nos fatos do passado, e começar a relacioná-lo com o tempo presente.

A aluna Danielle respondeu que foram "*discutidos tipos de pescas ilegais e legais*" "*em trabalhos*" e Janilton pontuou que "*eles* [os professores] *falam que os pescadores pescam muitos peixes e que eles pescam em tais lugares e fizeram algumas pesquisas*". O aluno Fernando destacou que não são trabalhados assuntos relacionados à pesca em sala de aula, no entanto, quando questionado sobre quais assuntos, ele pontuou que "*muitos assuntos*" e que foram trabalhados de forma "*fácil*". O que gera confusão, pois se os assuntos relativos à pesca não foram trabalhados, por que mencionar "muitos assuntos" e de "forma fácil"?

E, como na questão seguinte, relacionada à participação dos pescadores em alguma atividade de pesca, também traz certa confusão sua resposta, pois não esclarece todos os questionamentos efetuados. O fato de insistir na abordagem de modo fácil talvez se dê por ser filho de pescador e esta ser uma atividade do seu cotidiano.

Os 15 alunos restantes disseram que nunca foi realizado nenhuma atividade na escola que envolvesse os pescadores. Ou seja, a temática da pesca está distante da realidade escolar dos alunos, na percepção destes, e, quando presente, está ligada ao passado distante ou não há clareza na descrição da abordagem de tal temática.

O sétimo ano é composto de 18 alunos do período vespertino, sendo que o mais novo possui 12 anos e o mais velho, 15. O aluno *Coco*, embora esteja no cômputo geral de alunos, não respondeu ao questionário, pois a professora que estava em sala de aula no momento da sua aplicação, viu o nome que ele atribuiu a si mesmo e retirou o questionário por considerar uma falta de respeito. Tal fato merece uma reflexão acerca de valores, princípios, conceitos como autonomia, liberdade, ética, respeito e

amorosidade. Edna Oliveira enfatiza que "a competência técnico-científica e o rigor, que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas". (FREIRE, 2013, p. 12). É preciso deixar que os alunos sejam aquilo que são, para que então se possa construir um diálogo aberto e reflexivo a partir daquilo que está sendo manifestado ou feito. Como acentua Paulo Freire, é fundamental primeiro entender a maneira como as pessoas falam, neste caso, escrevem, e depois "temos que inventar, com as pessoas, meios pelos quais eles possam ir além de seu modo de pensar". (HORTON; FREIRE, 2009, p. 112).

Percebemos que, ao tirar o questionário desse aluno, a professora não permitiu que ele exercesse sua autonomia e sua liberdade de escolha, além de não atuar com a amorosidade essencial à prática educativa. "A autoridade é necessária para o processo educacional e também necessária para a liberdade dos alunos e a minha própria. O professor é absolutamente necessário. O que é ruim, o que não é necessário, é o autoritarismo, mas não a autoridade", destaca Freire (HORTON; FREIRE, 2009, p. 177), e ressalta que "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". (FREIRE, 2013, p. 58). É importante frisar ainda que a postura desse aluno pode ser positiva, visto que ele não se atém exclusivamente àquilo que lhe é colocado. Existe nele um querer ser/fazer diferente, um chamar a atenção para algo que está errado. Freire (2013, p. 27) ensina que esse gosto pela rebeldia presente no educando, aguçando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder opressor do "bancarismo".

Muitos professores oriundos desse sistema de ensino conseguiram se sobressair nesse modelo educacional por adotar práticas pedagógicas que ceifam a liberdade de expressão, a capacidade de escrever a crítica e de construir algo a partir disso. Penso que essa rebeldia precisa então ser estimulada também nos professores, na tentativa de fazer uma prática diferenciada e libertadora.

Dentre os 17 alunos que responderam aos questionários, apenas três não possuem familiares que trabalham com a pesca. Do restante, oito especificaram que quem pesca é apenas o pai; um, o pai e o avô; outro, o pai e o irmão; outro, somente o avô, ou o primo e o tio; o restante não detalhou. Entretanto, nenhum desses alunos exerce alguma atividade relacionada à pesca.

A maior parte dos alunos desta turma (11) afirmou que os pescadores não possuem conhecimentos importantes para serem trabalhados na escola. O aluno Luan está entre os 6 que acreditam que os pescadores possuem conhecimento, relatando "*como é o trabalho, o dia a dia dos pescadores, se o trabalho é fácil ou não*" e que esses conhecimentos devem ser abordados "*no local onde eles trabalham*", o que vem ao encontro do que o aluno Le aponta ao mencionar que os conhecimentos que os pescadores possuem podem ser utilizados para "*ensinar a pescar*". É interessante sublinhar que este último aluno não possui nenhum familiar que trabalhe com pesca, todavia pensa ser importante esta atividade e que deve ser trabalhada com os alunos.

Adriane refere que os pescadores "*conhecem várias espécies de peixes*", Matiotino ressalta que eles sabem fazer "*contas*" e Rayana diz que eles sabem "*Matemática*", demonstrando a habilidade que o trabalho com a pesca proporciona aos pescadores. A habilidade com alguns conhecimentos matemáticos, normalmente difíceis de serem trabalhados em sala de aula pelos professores, neste caso, poderia ser discutida a partir das experiências dessas pessoas.

O aluno Cris assegurou que os pescadores possuem "*conhecimentos de pesca, conhecimentos do mar, etc.*" e que ele "*gostaria de fazer saídas de campo, porque eles conhecem a maioria das coisas*". Vale pontuar também que o Fred enfatizou que os pescadores não possuem conhecimentos que devem ser trabalhados na escola, mas apontou que os conhecimentos deveriam ser abordados "*no local onde ele está*".

O fato de a maior parte dos alunos expressar que os pescadores não possuem conhecimentos importantes e os poucos que contradizem tal realidade alegam conhecimentos concretos, a partir da realidade mencionada, respaldam a possibilidade de contextualização dos conteúdos e a importância de os professores reconhecerem essa importância e promoverem tal articulação.

Cabe frisar que novamente insistimos no processo de formação inicial e permanente desses professores, o que poderia estimular e qualificá-los para uma atuação mais efetiva com vistas a contextualizar os conteúdos e valorizar os saberes populares dos pescadores. Freire (2013, p. 89-90) acentua essa importância defendendo que "o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe".

Marques (2009, p. 53, grifos do autor) conta que nos primeiros exercícios do estudo do meio que desenvolveu com professores das séries iniciais, eles traziam

> expressões calcadas no 'eu', tais como 'eu disse', 'eu mandei', 'eu determinei' [...] demonstrando que seu preparo didático, nos cursos de formação de magistério, nem sempre contemplou ações criadoras, socializantes, de compartilhamento de experiências, bloqueando, por vezes, a curiosidade, a experiência desafiadora, a inovação.

É preciso, então, que os professores estejam constantemente pensando e repensando o processo educativo, pois, dessa forma, poderão perceber quais as possibilidades de melhorar o processo educativo, englobando as necessidades da comunidade em que a escola está inserida e respeitando os saberes populares desta. Paulo Freire defende que a escola é uma instituição social e histórica, e que pode ser mudada, não através de uma lei, mas sim por uma nova geração de professores e professoras, de educadores e educadoras, que precisam ser preparados e formados. (HORTON; FREIRE, 2009). E esclarece, na sequência, o que acredita ser formação:

> Entendo a formação não como algo que fazemos em alguns fins de semana ou alguns semestres, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, em entendimento crítico daquilo que fazemos. Isto é, conseguir a prática que temos, a experiência que temos e depois refletir sobre aquela experiência e prática a fim de entender teoricamente o que significa. (HORTON; FREIRE, 2009, p. 207-208).

Assim, ao repensar a prática e o posicionamento desses alunos, verificamos que eles indicam que os assuntos trabalhados em sala de aula poderiam ser contextualizados com os conhecimentos dos pescadores e da comunidade como um todo, não necessitando de mudança no modo como os conhecimentos são trabalhados, partindo, então, dos conhecimentos históricos e socialmente produzidos.

Quando questionados se durante as aulas são trabalhados assuntos relacionados à pesca, apenas dois alunos afirmaram que sim. Sendo que o aluno Luiz declarou que isso ocorreu na sétima série (série atual), na disciplina de geografia, referindo-se à "*agressão*", e o aluno Le citou a disciplina de ciências, também na sétima série, em que o professor falou "*da pesca que está acabando*". É possível que nos casos em que a pesca seja trabalhada, isso ocorra de uma forma descontextualizada ou longe da realidade desses alunos, pois numa turma em que 17 alunos participaram da pesquisa,

apenas dois recordam de assuntos relacionados à pesca em classe, sendo que em condições distintas. Ou seja, parece que a incorporação de tais conhecimentos ao conteúdo e a abordagem tradicional não tenham sido suficientes ou "eficientes" para promover outro perceber desses saberes.

Por fim, indagamos sobre a escola promover alguma atividade em que os pescadores sejam participantes: três não responderam, um disse que não sabe e oito afirmaram que a escola não promove tais atividades. Matiotino e Luiz contrariam a maioria ao relatarem que sim, sendo que o primeiro mencionou a disciplina de matemática e o segundo, de ciências, mas nenhum deles especificou a forma como foi realizada tal atividade e qual assunto abordado.

Percebemos que os alunos possuem uma curiosidade/vontade de conhecer o ambiente em que o pescador trabalha e alguns dos seus conhecimentos, entretanto a escola, mesmo estando inserida em um local onde a pesca é predominante, não trabalha esses saberes com os alunos, pelo menos no grupo estudado.

Conhecer o meio em que estão inseridos a partir de temas geradores relacionados à cultura local permite que os alunos compreendam a tessitura das relações que se travam numa sociedade. Estudá-lo faz com que os alunos o pensem, decomponham-no em partes para refazê-lo, reelaborando sua percepção. Nesse processo de conhecimento, o aluno, ao se aproximar do objeto de estudo, vai sentindo, vendo e percebendo as relações ali existentes e construindo conceitos sobre o mundo em que vive e convive. (MARQUES, 2009). Em consequência desse processo de conhecer o meio, o aluno passa a compreender a sua história e pode construir objetivos futuros e táticas para que esses objetivos possam ser alcançados.

Nessa seara, é possível quebrar o cenário tradicional onde o aluno não é considerado como agente de um meio, de uma cultura, pertencendo a outro "universo, o de fora da escola" e, portanto, seu conhecimento não é incorporado no processo de aquisição "da cultura escolar", sendo levado muitas vezes a camuflar sua matriz cultural em detrimento do que é convencionado pela escola. (MARQUES, 2009, p. 182).

Freire (2013) adverte que é essencial considerar o ponto de vista do aluno, pois um ponto de vista nunca está totalmente errado. O erro está em entender que apenas ele está correto. É preciso, pois, trabalhar, tanto nos alunos quanto nos professores, o respeito a outras percepções/concepções, procurando compreendê-las e situando-as no

contexto em que se desenvolveu, para que se possa refletir e repensar sobre ela, levando em conta o pensamento de Merleau-Ponty (2011, p. 4, grifo do autor) quando diz que todas as ciências e os conhecimentos por elas produzidos, só existem a partir do sentido que eu dou a eles. Elas só existem porque eu a percorro com o 'olhar'.

A oitava série caracteriza-se por ser a última série do Ensino Fundamental, no antigo sistema em séries, o qual promovia o progresso automático dos alunos. Esta turma foi a única em que um aluno se manifestou de imediato dizendo ser pescador. A idade dos alunos varia entre 13 e 16 anos e apenas Julie e DNDS não possuem familiares que trabalham com pesca. Dos dez alunos restantes, para quatro, somente o pai é quem pesca; dois é o tio; um, o irmão; um, o padrasto; um, o tio e os primos. O aluno Daniel pesca junto com o pai e o irmão. Todos os familiares citados trabalham diretamente com a pesca, sendo que 5 deles especificaram ser pesca artesanal.

Embora seja a menor turma da pesquisa é onde há maior número de alunos que trabalham com a pesca (três). O aluno Barakio utiliza "*vara de pescar*" " *nas pedras*", Benedito trabalha com "*Dismalho [sic] de peixe, ou tirando peixe da rede*" "*no galpão*" e Daniel com "*limpeza em alto-mar*".

A maior parte dos alunos (dez) considera que os pescadores não possuem conhecimentos importantes a serem trabalhados na escola. Podemos inferir que novamente parece haver o fenômeno da exposição rotineira e cotidiana que familiarize os atores com o lugar, ao ponto destes não o perceberem mais. Similarmente ao que propõe Merlau-Ponty (2011) quando alerta sobre a necessidade de se tomar distância para ver brotar as transcendências e distender a intencionalidade que nos liga ao mundo. De modo similar para esses alunos, os conhecimentos dos pescadores são tão impregnados e presentes neles que não se revelam como conhecimentos importantes, ou seja, tais conhecimentos se banalizaram no cotidiano.

Os alunos Barakio e Benedito, que trabalham diretamente com a pesca, enfatizam que os pescadores possuem sim conhecimentos importantes, sendo que o primeiro argumenta que pode ser trabalhado como se "*despenca siri*" e o segundo não cita nenhum conhecimento específico, mas frisa que eles devem ser trabalhados "*no meio da aula*". Interessante observar que, por efetuarem atividades de pesca, estes podem reconhecer importâncias em aspectos não lembrados, notados ou vivenciados pelos demais. Torna-se interessante observar como a percepção, a exemplo do que tece

Merleau-Ponty (2011, p. 14), manifesta-se a partir de uma relação de corporeidade. O corpo como campo do fenômeno. É o corpo que nos liga ao mundo, que nos permite perceber o mundo. "O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo".

Vale esclarecer também que, ainda referente a essa questão, alguns alunos acrescentaram justificativa por considerarem que os pescadores não possuem conhecimentos mesmo que tal justificativa não tenha sido solicitada na pergunta. Para estes, os pescadores não possuem conhecimento, pois, a exemplo do que lembra Marley, "*muitos pescadores não estudaram*". Podemos observar aqui o quanto o saber popular não é considerado significativo, como se apenas pudesse entrar no ambiente escolar o saber científico, o que certamente leva à não utilização dos saberes daquele aluno que manifestou ser pescador. Saviani (1988) refere-se a uma pedagogia intelectualista, em que os conteúdos são separados das experiências do aluno e das realidades sociais, configurando-se, então, como uma educação formalíssima e acrítica. Pode ser este um dos motivos de muitos alunos desconsiderarem os saberes não escolares.

Silveira (2014) explica que todas as pessoas possuem saberes e que estes são compostos pelas vivências rotineiras, enriquecendo a diversidade de conhecimento que compõem a tessitura dos sistemas culturais. Já o saber popular, constitui-se a partir da produção de significados (LOPES, 1999), mediante as situações que precisam ser superadas diariamente para mantermos os sistemas culturais e a sobrevivência.

O conhecimento científico, ao ser supervalorizado na escola, conforme aponta Venquiaruto e outros (2001) é compreendido como verdadeiro na sua totalidade, o que é um erro, pois não consegue explicar uma série de questões levantadas ao longo do tempo. Além disso, este conhecimento normalmente é apresentado como imutável e dificilmente se contextualiza em que momento ele foi produzido e por que motivo. Assim, não é possível estimular o caráter questionador dos alunos, o caráter crítico, que leva a desconfiar e dialogar com estes conhecimentos. Paulo Freire pontua que entre as tarefas do educador e da educadora está a de "provocar a descoberta da necessidade de saber e nunca impor um conhecimento cuja necessidade ainda não foi percebida". (HORTON; FREIRE, 2009, p. 86).

Todo conhecimento produzido pela humanidade, seja ele científico ou popular, tem importância. Mas é preciso que esta seja percebida dentro do âmbito escolar para ser reconhecida e ter significado para os alunos. Caso contrário, há o risco

desse conhecimento não ser incorporado ao processo educativo. Nessa direção, Silveira (2014, p. 15, grifo do autor) alerta para a "urgente necessidade de resgatar os saberes populares das chamadas camadas 'dominadas' da sociedade, tendo em vista a preservação da própria identidade cultural em um mundo com objetivos cada vez mais hegemônicos e homogêneos".

Por fim, todos os alunos dessa turma foram unânimes quanto ao fato de nenhuma disciplina escolar trabalhar com assuntos relacionados à pesca e que a escola nunca promoveu nenhuma atividade que envolvesse o pescador.

Um dos aspectos importantes a serem discutidos, de acordo com o que nos foi informado pelos alunos, é que, primeiramente, estes julgam necessária uma prática educativa que englobe suas decisões. O que eles, como filhos de pescadores, esperam aprender com a escola? O que é relevante que seja discutido, que seja abordado para que eles possam adquirir elementos para transformar parte da realidade que não lhes agrada? E o que não lhes agrada?

Freire afirma que "quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e porque, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento". (HORTON; FREIRE, 2009, p. 149). Talvez seja este um dos motivos pelos quais a sociedade é considerada por muitos como inativa, passiva. Não fomos acostumados a participar das tomadas de decisões, a agir e a se responsabilizar por esta ação.

A escola pode se transformar em um ambiente em que os alunos queiram e possam participar. Certamente não farão de início as coisas que os professores ou os especialistas acreditam que seja o certo, mas ao refletir sobre o que eles têm feito, poderão corrigir a rota e aprenderão como podem fazer melhor. Marques (2009) ressalta que as questões sociais e políticas provocam nos alunos o aguçamento do olhar para as contradições que existem no meio em que vivem, oportunizando, assim, a educação do olhar para as desigualdades e diversidade.

Alves (2012, p. 119) destaca que não avalia "as crianças em função dos saberes. São os saberes que devem ser avaliados em função das crianças. É isso que distingue um educador. Um educador não está a serviço de saberes. Está a serviço dos seus alunos". Que saberes, que conhecimentos nossos alunos, independente se crianças ou não,

precisam desenvolver, adquirir e socializar? Esta questão precisa ser respondida e repensada a todo momento, pois é necessária uma avaliação constante sobre a prática que temos adotado. A educação exige uma prática reflexiva (dos professores com os professores, dos professores com a equipe gestora, dos professores e equipe gestora com os alunos e com os demais atores da escola e da comunidade, enfim a participação de todos). É primordial que reconheçamos que os saberes dos alunos também são importantes, que o saber dos pescadores também deve ser contemplado, valorizado e agregado, possibilitando condições para que os alunos estabeleçam relações entre o saber popular, o saber científico e se reconheçam dentro do contexto.

A comunidade e seus saberes precisam estar *na escola* e esta precisa estar *na* comunidade. Juntos em uma contextualização que valorize os saberes científicos e populares na formação cidadã.

## 3.3 DESVELANDO A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES: SOBRE A ESCOLA, A COMUNIDADE, OS PESCADORES E SEUS SABERES

> "É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática." (FREIRE, 2010).

A partir dos perfis aplicados junto aos 14 professores e professoras verificamos que estes possuem idade média de 40 anos, sendo que o mais novo possui 28 anos e o mais velho, 50. Quanto à formação acadêmica, 6 possuem especialização; 6, ensino superior completo e 2, ensino superior incompleto.

Dos 14 que preencheram o questionário, 9 trabalham com a disciplina na qual possuem formação, sendo que um professor ou professora de geografia, além de trabalhar com a sua disciplina, leciona também história e filosofia. Dos 3 restantes, uma não especificou a disciplina em que atua, um está readaptado e um trabalha com inclusão. Quanto à data de conclusão da formação, a mais recente ocorreu em 2008 e a mais antiga, em 1991.

Quando questionados sobre terem participado de algum programa de qualificação e/ou formação continuada de professores, 9 afirmaram não ter participado e 5 responderam que sim. Destes, todos realizaram esta formação nas férias de

julho[16], sendo um na escola, embora não tenha informado que curso realizou, dois em Laguna: um de motivação e o outro não informado, um de informática pela internet e um de Educação Ambiental em Tubarão.

De todos os professores, 9 trabalham como professor Admitido em Caráter Temporário (ACT) e 5, como efetivos, sendo que, entre os professores que não quiseram participar da pesquisa, 4 são ACT e 1 é efetivo.

A maior parte dos professores (9) trabalha apenas na escola pesquisada, enquanto outros 3 lecionam em 2 escolas e 2 professores lecionam em 3 escolas. Sobre a jornada de trabalho, 3 professores trabalham 30 horas semanais; 10 professores, 40 horas e 1 professor, 60 horas. Pode estar aqui um dos motivos para os professores não participarem da entrevista, pois, dentre estes, 1 trabalha 60 horas e os outros 4, 40 horas. Como estes professores não participaram da entrevista não é possível saber por que assumiram esse posicionamento, mas, independente do motivo, respeitamos esta decisão.

Freire (2013), por exemplo, enfatiza a ética, a importância de sermos presença no mundo e, por conseguinte, responsáveis pelas nossas atividades ou pela ausência delas. Desse modo, é preciso refletir sobre a ausência destes professores que, por não se sentirem e/ou se colorarem presentes, deixaram de lado a oportunidade de se posicionar sobre os temas abordados. Uma das possibilidades apontadas por Freire (2013, p. 21) para a não participação ou posicionamento destes professores está no discurso da ideologia fatalista e imobilizante para o qual "só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada".

Merleau-Ponty (2011, p. 17) alega que o silêncio e a fala possuem sentido, "tudo tem um sentido, nós reencontramos sob todos os aspectos a mesma estrutura de ser". Ademais, Paulo Freire salienta que "não existe uma educação neutra" (HORTON; FREIRE, 2009, p. 84) e, na sequência, é completado por Horton, que diz que a neutralidade "é uma palavra-código para o sistema vigente. Não tem nada a ver com nada a não ser concordar com aquilo que é e sempre será – isso é que é neutralidade. *Neutralidade é simplesmente seguir a multidão.* [...] Neutralidade, em outras palavras, era um ato imoral". (HORTON; FREIRE, 2009, p. 115, grifo do autor).

[16] Um professor ou professora citou que a formação ocorreu nas férias de junho, mas considerando o calendário escolar do Estado, percebe-se que houve um engano, não havendo férias neste mês.

É imprescindível sair dessa neutralidade e começar a tomar algum posicionamento para que haja mudança, mesmo que esta pareça ainda muito distante. Além disso, conforme aponta Saviani (1988), esses professores são frutos de um sistema educacional tradicional, para o qual não é interessante a formação de seres críticos e que pensem o sistema.

Entretanto, precisamos refletir também que a carga horária e as condições de trabalho dos professores, muitas vezes, não condizem com a possibilidade de estes terem uma vida "confortável", em termos financeiros, em relação às condições e de quantidade de horas de trabalho, o suficiente para desenvolverem uma prática e uma postura política, necessária à prática educativa (FREIRE, 2013). O que acaba por se tornar um ciclo vicioso (certamente pensado pelas classes dominantes e pela ordem capitalista vigente) em que, ao não ter condições de trabalho, o professor não age politicamente para a melhoria destas condições; não agindo, não consegue tais melhorias, não as conseguindo, inicia-se novamente o ciclo.

Necessitamos, portanto, propiciar e estimular que seja adotado um novo ciclo, um ciclo virtuoso, em que a partir do momento que tenhamos um posicionamento, uma decisão política frente às questões que envolvem a profissão docente e a prática educativa, tenhamos uma melhoria destas, possibilitando a não neutralidade desta ação, que continuará propiciando melhorias, já que a educação "nunca pode ser um ato de voluntarismo". (HORTON; FREIRE, 2009, p. 109). "O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser". (FREIRE, 2013, p. 65).

Deste universo de professores, onze nasceram em Laguna e treze moram atualmente nesta cidade, sendo que seis deles na mesma comunidade onde fica a escola. Quanto ao fato de possuírem familiares que exerçam atividades relativas à pesca, 8 afirmaram que possuem, enquanto 6 não possuem. É interessante observarmos que, dentre os sujeitos que não quiseram participar da entrevista (5), a maior parte deles (3) possui familiares que trabalham com a atividade de pesca, enquanto dentre os que participaram da pesquisa (9), cinco deles não têm nenhum familiar que exerça tal atividade. Dos professores que têm familiares que trabalham com pesca, dois deles possuem os maridos atuando na pesca; três são os irmãos; um, o primo; um, o cunhado e

sobrinhos e um, o pai e os irmãos. Todos estes familiares estão envolvidos diretamente com a pesca, sendo que um deles especificou atuar na pesca industrial e um na pesca artesanal, os demais não especificaram.

Questionamos, em seguida, se já tiveram contato com a pesca. Um professor não respondeu e seis disseram que nunca não tiveram contato com a pesca. Dos sete restantes que tiveram contato com a pesca, temos a professora Inaê, cuja atividade foi na infância e por prazer; Allander fez algumas saídas há 8 anos; um outro trabalha com limpeza até hoje, não especificando que tipo de limpeza; o professor ou professora 20[17] trabalhou 3 anos com a fabricação de apetrechos aos 13 anos de idade; o professor ou professora 1978 trabalhou com limpeza de material na juventude durante 10 anos; Maria trabalha com limpeza de material pescado até hoje; um não especificou o tipo de contato nem o tempo e a professora Anne trabalhou durante 3 anos com conserto de tarrafas durante a adolescência, acompanhando o avô, hoje falecido. Diante dos dados expostos sobre a relação dos professores com a pesca, podemos afirmar que a pesca faz parte da vida destes sete professores, o que poderia ser um facilitador para a inclusão do tema na prática cotidiana de seus alunos.

Acredito que, na escola, o professor seja o sujeito mais importante frente à modificação da situação atual da educação. Embora o foco da educação seja a aprendizagem dos educandos, estes ainda não possuem as ferramentas e conhecimentos necessários para compreender as teias intencionais que direcionam a educação. Por conseguinte, depende, principalmente, do professor saber ler a realidade de seus alunos e trabalhá-la durante as aulas para gerar as mudanças necessárias.

Dos professores (14) que responderam ao instrumento de diagnóstico, nove (9) aceitaram participar da entrevista. É este o universo que enfocaremos daqui por diante.

Assim como ressaltado por Marques (2009) em seu trabalho, apresentamos aqui as falas mais recorrentes das entrevistas realizadas. Ainda a exemplo deste autor, não queremos com isso fazer uma crítica à forma de trabalho destes profissionais, mas sim promover uma reflexão sobre as situações que ocorrem no ambiente escolar, em particular da escola trabalhada. Tais reflexões devem possibilitar o repensar das práticas

[17] Para os professores que não quiseram participar da entrevista foram mantidos os nomes fictícios ou códigos colocados no perfil.

pedagógicas desses professores e também desta pesquisadora, assim como as pessoas que tomarem contato com este estudo. "Este trabalho não tem a pretensão de fazer um julgamento das atividades pedagógicas e dos professores que lidam com esse ensino, mas de servir como suporte de reflexão sobre suas próprias práticas, bem como sobre as demais ainda vigentes na escola". (MARQUES, 2009, p. 23).

Todas as entrevistas com os professores ocorreram no ambiente escolar, de acordo com a disponibilidade de horário deles. A maioria aconteceu durante o intervalo entre as aulas, resultando em delimitação de horário para a entrevista de no máximo uma hora. É importante dizer que o tempo disponibilizado mostrou-se suficiente para os assuntos abordados.

De modo geral, os professores demonstraram estar bem à vontade ao conversar sobre a forma como estes abordavam algumas questões em sala de aula e como percebiam a educação, os saberes e outros assuntos. Observamos que apenas um professor ficou um pouco inseguro com algumas questões, de início tentando pensar numa melhor forma de responder. À medida que a conversa foi prosseguindo, este receio foi diminuindo e ele passou a se preocupar menos com o estar certo ou errado.

O professor Allander demonstrou estar com algumas preocupações, seja pela possibilidade ou não de conseguir aula nesta mesma escola no ano seguinte e ser ACT, e de estar participando de uma mobilização para a não liberação de construções em área de preservação.

Constatamos, de modo geral, que os três professores que moram no Farol (Nelci, Maria e Allander) conhecem bem a realidade e os saberes locais, entretanto o mesmo não ocorreu com os outros professores que residem em outros bairros da mesma cidade.

Primeiramente foi questionado **se os professores conheciam algum pescador que morasse no Farol**. Como Nelci, Maria e Allander moram nesta comunidade, eles conheciam vários pescadores, além de os dois primeiros terem muitos pescadores na família. O professor Silva é filho de pescador de outra comunidade, mas nunca se identificou muito com a atividade: "*Eu nem quis saber, não aprendi nada [...] Não aprendi a tarrafear [...] porque eu nunca me interessei*", e apesar de conhecer algumas pessoas da comunidade, não tem o hábito de conversar com elas: "*Eu conheço assim de vista, mas não tenho intimidade para estar conversando*".

A professora Inaê, que começou a trabalhar na escola sete meses antes da pesquisa, disse conhecer apenas os alunos que são pescadores e relata que eles ficam divididos entre estar na escola e estar no mar ou na praia pescando: "*Alunos que saíram da escola já bem novinhos para irem pescar, porque querem ficar no mar o dia todo. Alguns que ficam aqui na sala já olhando pela janela para ver se está dando peixe para correr.*"

Em seguida, indagamos **se estes professores consideravam importante o conhecimento destes pescadores**. Todos disseram que sim, embora percebam estes conhecimentos de forma diferente. O professor Nelci e sua esposa são de família de pescadores, o que lhes proporciona grande contato com a temática. Além de termos, de certa forma, três gerações de uma mesma família participando desta pesquisa: ele, seu filho e seu sogro (Seu João - Pescador). Com relação a este último, o professor conta que gosta muito de escutá-lo, pois "*[...], então, ele não é alfabetizado. Mas ele conversa com a gente como se tivesse conhecimento de muito mais [...] ele tem uma visão que muita gente não tem*".

Este reconhecimento da importância de outro tipo de conhecimento que não o acadêmico/científico permite o processo da escuta, da atenção, mesmo que não concordemos plenamente com aquilo que é colocado, mas devemos respeitar quem está falando, numa postura de abertura para um novo conhecimento frente a um fato conhecido, como, por exemplo, revela Nelci, ainda se referindo ao Seu João: "*Ele tem um conhecimento, ele passa o conhecimento pra [sic] gente com segurança. Por exemplo, às vezes falo sobre política, ele tem um monte de ideias sobre política que de repente o próprio político não tem.*" Logo, tais saberes podem ser agrupados no universo escolar e esta atitude de escuta passar a fazer parte da prática educativa e da forma como estes cidadãos irão agir na sociedade.

Essa atitude é chamada por Barcelos (2010) como "pausa". A atitude necessária para se escutar, sentir estes saberes, estes conhecimentos e exercitar o sentir, o silêncio. O autor enfatiza que é fundamental uma pausa no processo educativo, nas metodologias educativas e em Educação Ambiental em particular, para gerar espaços-tempo para vivenciar o experienciado.

> Pausa para acolher; pausa para cuidar; pausa para pensar, pausa para olhar, pausa para olhar com vagar; pausa para sentir, pausa para sentir com cuidado, pausa para perceber a minúcia; pausa para perceber e para cultivar a delicadeza;

> pausa para as pequenas coisas; pausa para as ações cotidianas; pausa para os gestos sutis; pausa para suspender a velocidade; pausa para exercitar a lentidão; pausa para viver a experiência; pausa para escutar os silêncios. Enfim, pausa para criar um espaço-tempo onde os fatos que nos acontecem possam ser experienciados. (BARCELOS, 2010, p. 23).

Penso que o parar para escutar/sentir/cuidar faz com que possamos refletir sobre o assunto abordado, as histórias de vida e sobre a própria vida de quem oportunizamos tal experiência.

Este pescador, que felizmente pôde participar da nossa pesquisa, é constantemente procurado por estudantes para compartilhar o seu conhecimento. A professora Maria, que é sua filha, evidencia este aspecto: *"E o pai, nossa! Não tem um ano que não tenha estudante. E não é só aqui na nossa região, é Rio Grande do Sul, Paraná, já veio gente de tudo quanto é canto".* No entanto, de acordo com o já visto a partir do apontado pelos alunos, esse processo de escuta da história local não ocorre nesta escola que fica ao lado de sua casa. Ou seja, estudantes de várias regiões do país vêm ouvir e conhecer a "leitura do mundo" (FREIRE, 2013), da pesca e do lugar feita pelo Seu João, mas a escola, seus professores, a comunidade escolar, não se "aperceberam" do valor e da riqueza de conhecimentos, vivências, experiências, histórias, que estão personificadas no Seu João, no pescador que mora ao lado da escola, literalmente.

Os relatos, as narrativas feitas por essas pessoas são muito ricas, por possuírem elementos que não serão encontrados em outras fontes, além de ser a percepção de alguém que viveu momentos significativos para aquela comunidade. Merleau-Ponty (2011, p. 19, grifo do autor) enfoca a importância dessas narrativas, para ele "a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta 'profundidade' quanto um tratado de filosofia".

Quando possibilitamos aos alunos, a partir do ambiente escolar, passarem pela experiência de ouvir pessoas que possuem outra visão das coisas, porque vivenciaram a história e ao resolver/vencer os obstáculos que lhes apareceram, aprenderam na prática coisas que não teriam aprendido na escola, estamos oportunizando que os alunos aprendam a lidar com situações concretas do dia a dia da vida até então distantes daquela realidade. De acordo com Marques (2009), a valorização destes saberes, destas experiências, vivências, emoções e afetividades constituem-se em

elementos essenciais para motivar os alunos quando introduzidos no conhecimento escolar.

Silveira (2014), em seu trabalho, oportunizou o encontro dos pescadores com os alunos numa escola pública de Imaruí – SC e constatou que, ao integrar o conhecimento dos pescadores às atividades escolares, possibilitou discutir temas nos âmbitos ambiental, econômico e cultural. Para isso foi necessário seguir alguns pressupostos, como: dar voz e vez ao pescador e ao aluno a partir da roda de conversa estabelecida entre estes, reduzindo, assim, as distâncias entre os saberes dos pescadores e os saberes dos alunos. O diálogo estabelecido, permeado pelo rompimento do tradicional e da rotina dos alunos, regado por amorosidade, fez a diferença no contexto.

O fato de a professora Inaê estar na escola há oito meses e ser ACT, em sua concepção, dificulta a escuta e o conhecimento sobre a comunidade: "*Cada ano eu vou para um canto diferente* [...] *Se eu pego, vamos supor que ano que vem eu, como ACT, fique aqui novamente, eu já vou conhecer aqueles que eu conheço e mais algum. Se eu pego um terceiro ano, eu vou conhecer aqueles, mais uns, mais uns. Aí [sic] eu já vou conhecer, eu já vou saber a atitude daqueles, daquela criança*". Este aspecto é ressaltado por vários professores, pois realmente o professor que trabalha a cada ano numa escola diferente não chega a conhecer a comunidade e seus saberes, tampouco seus alunos.

O professor Nelci corrobora o relato da professora Inaê e também enfatiza este aspecto de um ponto de vista da escola: "*Muda muito, quando a gente [...] eu, efetivo, estou todos os anos aqui, mas os nossos ACT todo ano muda [sic]. Então chega um ano aqui com uma proposta, aí [sic] sai. Aí [sic] vem o outro ano com [...] nunca fecha. Tanto é que, eu quando sai da sala de aula eu acho, eu, eu particularmente, eu acho que os alunos perderam muito com isso. Porque eu já tinha a minha linha de trabalho.*" Acrescentou ainda que alguns ACT, por estarem pouco tempo em uma escola, não levam a sério o trabalho: "*Uns levam a sério, outros não levam.*"

Muitos professores contratados acabam por conseguir aulas todos os anos, embora normalmente em escolas diferentes. Assim, seria oportuno refletir, tanto na escola como com a comunidade, sobre o processo educativo vivenciado nesta escola e o sistema educacional que se apresenta, das dificuldades e ônus ao processo quando ano após ano há professores ACT diferentes atuando em uma mesma disciplina. Tal fato compromete, em muitos casos, uma relação mais estreita entre professor-aluno,

professor-escola, professor-comunidade.

Embora a professora Inaê esteja há pouco tempo na escola, aponta que os saberes dos pescadores são importantes pelo aspecto cultural e que por isso devem ser resgatados e preservados. O mesmo ocorre com Maria que, por conviver mais de perto com estes conhecimentos traz outros aspectos: *"Às vezes a mãe fala: 'Oh, vai chover!'. 'Não, não tem como chover agora'. Aí [sic] o Murilo* [esposo] *sempre fala: 'Vai chover, Maria, te prepara que vai chover'. E, realmente, assim eles têm uns saberes que é [sic] deles. É a experiência. Não são coisas que tu vai [sic] encontrar na internet, não são coisas que tu vai [sic] encontrar em livro, são coisas das experiências deles. E é superinteressante"*. Enquanto professora filha de pescador, Maria consegue perceber que os pescadores possuem conhecimentos importantes e que estes não são encontrados em outros lugares.

O professor Silva é o único que não fala diretamente nesses saberes por nunca ter conversado com os pescadores: "*Nunca conversei, mas acredito que sim, que eles devem ter, porque eles sabem os nomes dos aparelhos, eles dominam toda a linguagem deles*". Constatamos, assim, a necessidade de que a escola seja efetivamente parte da comunidade, conhecendo a sua realidade, já que não se valoriza o que não se conhece. A este respeito, Freire (2013, p. 138) tece algumas reflexões: "Como é possível para nós trabalhar em uma comunidade sem sentir o espírito da cultura que está lá há muitos anos, sem tentar entender a alma da cultura? Não podemos interferir nessa cultura. Sem entender a alma da cultura apenas invadimos a cultura".

É necessário, então, respeitar a "leitura de mundo" dos alunos, destes filhos de pescadores, tomando-a, conforme pontua Freire (2013, p. 120, grifo do autor), "como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral e da humana de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento". Ainda segundo este autor, o professor se aproxima do aluno e das suas condições negativas de vida à medida que o professor ajuda o aluno a aprender "não importa que saber, o do torneiro ou do cirurgião, com vista a mudanças do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas a sua imobilização". (FREIRE, 2013, p. 135).

Diegues (1983) lembra que os pescadores possuem diversos conhecimentos sobre o meio em que vivem: como o movimento das marés, os tipos de ambientes preferidos de algumas espécies e a capacidade de ligar esses conhecimentos às mais

apropriadas técnicas de captura. Além disso, esses conhecimentos passam por diversas modificações e adequações, já que o ambiente está sempre se modificando, como ilustra Allut (2000), ao afirmar que esta adaptação às alterações que o ambiente vai passando gera novos conhecimentos e cultura, pois procura explicações aos fatos e às coisas.

O conhecimento destes atores é rico em detalhes, fruto da experimentação e é constituído de um conjunto de saberes práticos (a partir do desenvolvimento das suas atividades) e teóricos, em função do que lhes foi transmitido pelas gerações anteriores. (PINTO; MARQUES, 2004). Assim, a valorização destes saberes, como defende Silveira (2014), é necessária para que não desapareçam no tempo, para que haja o reconhecimento da atividade pesqueira enquanto atividade produtiva, mas, sobretudo, como modo de vida.

É importante frisar também que o fato de o professor ser efetivo na escola não garante que ele conheça a comunidade e trabalhe com os saberes por ela construídos dentro do ambiente da escola. Exemplo disso é que o professor Silva, mesmo sendo concursado há oito anos nesta escola, sendo filho de pescador e morando numa comunidade próxima da escola, faz a seguinte colocação: *"Eu vejo eles ali arrastando, quando há anchova ali, mas não tenho assim [...] de conversar com eles eu nunca conversei".* No entanto acrescenta: *"Só admiro o trabalho deles"*. Esta afirmação remete a uma admiração da prática destes pescadores como se fosse uma atividade que não pudesse ser trabalhada em sala de aula, a admiração como um fim em si mesma. Em contrapartida, este mesmo professor ressalta o trabalho com temas distantes do universo desses alunos, como os relativos a alguns animais que eles não conhecem: *"Então, os textos são bem ricos assim, eu acho. [...] Tecnologia, tem parte de genética. Hoje eu estava olhando que o mamute, que ele [sic] está em extinção [...] se ele vivesse no século XXI, que os cientistas querem clonar o DNA e tal."*

Nesse sentido, Marques (2009) relata que há professores que utilizam apenas os textos e exercícios didáticos; realidade normalmente distante do contexto de vida dos alunos. Nessa direção, este autor evidencia a importância de os alunos produzirem textos próprios, fruto de pesquisas e do contato com determinadas situações. Os alunos reproduzem, na sua linguagem, as percepções que tiveram do que foi estudado, já que a história local, no tempo-hoje, necessita ser construída na escola, pois não está contemplada nos materiais didáticos, muitas vezes produzido de forma igual para

para regiões muito distintas.

A este respeito, Pereira e Marcomin (2013, p. 178), ao apresentar um estudo sobre livros didáticos, acentuaram a importância de contemplarmos os aspectos locais nestes materiais, pois

> o educando vive num contexto que contém particularidades específicas do ambiente em que se encontra. Estudar os aspectos regionais relacionando-os aos aspectos globais permite o entendimento das questões ambientais, possibilitando ainda que o aluno trace estratégias e aponte soluções para a resolução de problemas que dificultam a vivência em seu espaço.

É preciso atentar, como alerta Sato (2003), para o fato de este material ser considerado a maior fonte de informação para grande parte das escolas e que, muitas vezes, a linguagem acadêmica presente não contempla o cotidiano em que o aluno está inserido. Entretanto, é preciso esclarecer também que, embora propicie um processo educativo mais significativo e contextualizado, "não existe um livro bom ou ruim, o valor do texto é determinado pelo professor" (SATO, 2003, p. 33), que pode utilizar dos seus conhecimentos para proporcionar aos alunos a leitura dessas diferenças entre o que consta nos materiais e o vivenciado, presenciado na comunidade. Assim, o aluno vai assumindo o seu papel de sujeito da produção de conhecimento do mundo e não fica apenas como um receptor de um conhecimento já pronto e que, muitas vezes, não sente a necessidade.

Foi possível verificar também que alguns alunos envolvidos com a pesca acabam por abandonar a escola, como adverte Silva: "*Tem uns até que não aparecem mais, assim, que estava [sic] pescando e não vêm para a escola porque eles não podem perder a safra*". Esta atitude, além das implicações referentes ao não desenvolvimento das habilidades apreendidas na escola, como a leitura e escrita, por exemplo, acarretam, de acordo com o Seu João[18], a não retirada da carteira de pesca, que proporciona alguns benefícios aos pescadores, principalmente durante a época do defeso, quando eles recebem um auxílio financeiro do governo.

Quanto à questão sobre **se os saberes dos pescadores devem ser incorporados no ambiente escolar,** observamos que alguns professores consideram que é importante trabalhar esses saberes, mas receiam que eles possam influenciar os alunos

[18] Pescador pesquisado.

a seguirem esta profissão e que esta não é positiva para os alunos, a exemplo do que nos relata o professor Silva: "*Porque não é uma profissão rentável, porque numa safra pode ganhar rios de dinheiro, mas daqui a pouco, o peixe [...] nem sempre o mar está pra [sic] peixe e se tu tem [sic] uma carteira assinada com uma profissão, tu sabe [sic] que vai ganhar aquele teu salário todo mês*", e da fala da professora Inaê: "*Eu só sou um pouco contra* [trabalhar os saberes dos pescadores em sala da aula] *a partir do momento que assim: eu nasci numa vila de pescadores, eu sou obrigado a ser pescador. Isso eu sou contra. [...] Eu acho que já vem da parte do educador, então, não, você tem que estudar, tem que abrir o leque de opções.*" Tal aspecto deve estar na capacidade plena do sujeito de executar sua cidadania e ser ele próprio dono de seu futuro, a partir de suas escolhas. A escolha é um ato de liberdade e a escola precisa subsidiar isso. (FREIRE, 1983).

O professor Allander defende ser necessário trabalhar tais saberes e incentivar que os alunos desenvolvam atividades, não somente relativas à pesca, na comunidade, pois a quantidade de pessoas que nasceram no Farol e que moram atualmente ali está diminuindo: "*Eu gostaria assim, no meu ponto de vista, talvez que eles não fossem pescadores, mas que tivessem alguma atividade aqui. Porque, pelo que eu vejo, as pessoas estão saindo do Farol.*" Contudo, para o professor Silva, estes conhecimentos precisam de alguém especializado, alguém de fora da escola para desenvolver tais atividades: "*Ah, isso eu não sei, de repente sim, por um professor assim bem especializado na área.*"

A esse respeito, Myles Horton defende que não é necessário um especialista externo, pois os especialistas tendem a trabalhar informação que os alunos ainda não sentiram a necessidade. Dessa forma, é interessante que os professores e os alunos trabalhem juntos. O professor disponibilizando as ferramentas e aprendendo junto com os alunos. (HORTON, FREIRE, 2009). "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando." (FREIRE, 2013). Ademais, os pescadores, que possuem estes conhecimentos, são vizinhos da escola, pertencem à comunidade e poderiam ser eles a compartilhar estes conhecimentos, estes saberes que permeiam a sua prática. Aqueles que fazem da pesca a sua atividade profissional, e até mesmo cultural, é que poderão falar com a propriedade que a experiência proporciona.

Ainda quanto a essa questão, Nelci declarou que poderiam, sim, esses conhecimentos serem incorporados na escola e que poderiam convidar os próprios pescadores para fazer este diálogo. Complementou, ainda, citando a importância da

gestão da escola para que sejam desenvolvidas tais atividades: "*Eu acredito que se houvesse um convite para eles vir [sic] passar um pouco da história deles, seria interessante [...] Seria a parte mais da direção da escola.*" Maria também confirma que os conhecimentos inerentes à pesca seriam importantes para as crianças: "*Então, é superimportante a criançada também saber de toda essa importância e não só da pesca, mas tudo que envolve ela: a natureza [...], é importante que para eles saberem que já teve épocas de fartura, o porquê não tem mais, [...] dos barcos industriais [...] qual o limite, [...], o que que [sic] eles podem capturar hoje.*"

Ao conversarmos sobre **a possibilidade de incorporação destes saberes e quais poderiam ser incorporados pela disciplina que leciona e pela escola num geral**, Nelci e Maria demonstraram possuir bastante conhecimento local, tanto sobre a comunidade atual quanto aos aspectos históricos, certamente pelo fato de terem nascido, morarem na comunidade e de se relacionarem com pessoas que presenciaram estes fatos.

Nelci relatou algumas mudanças históricas como as relacionadas às tecnologias que modificaram a atividade pesqueira, facilitando a locomoção, segurança e captura dos peixes, à mudança do nome da comunidade de Cabo de Santa Marta para Farol de Santa Marta e mesmo a fatos, como a construção do Farol em 18 de julho de 1891. Fato este que, junto com algumas outras informações, estão registrados na parede da mercearia que a sua família possui na comunidade. "*Aquilo ali é só a parte principal mesmo, pra [sic] colocar na parede ali, fundação, do que que [sic] era feito o Farol e tal, o alcance dele, o alcance geográfico [...] Ah, no verão eles param direto [...], ou copiam ou fotografam.*" (NELCI). Em relação a essas mudanças, Maria recorda como a comunidade era quando seus pais chegaram: "*Então, imagina, sem energia elétrica, sem água encanada*", visto que, segundo Nelci, a energia elétrica chegou nesta comunidade em 1979: "*A energia elétrica veio pra [sic] cá em 79, antes era tudo à base de gás.*"

Constatamos que as narrativas desses dois professores ofereceram vários elementos importantes a serem trabalhados com os alunos em sala de aula. Mas fico imaginando, assim como o professor Nelci, na riqueza desses relatos se os próprios pescadores, próprias fontes destas histórias, pudessem contá-las para os alunos, a exemplo do que foi realizado por Silveira (2014), ao incorporar a presença dos pescadores e seus saberes às atividades escolares.

Inaê salienta que as questões relacionadas ao clima aparecem muito na sua aula, por trabalhar diversas vezes na rua, e que deveriam ser incorporadas na escola, pois para ela é uma questão cultural importante a ser estudada: "*A gente estuda tanto a história do Brasil, a história do mundo, a história de tudo. Por que não, uma coisa que está aqui do nosso lado, ao nosso alcance, ser mais explorado [sic], mais aprimorado [sic], mais repassado [sic] para quem não sabe?*" E complementa apresentando uma curiosidade que ela possui: "*Como para mim, eu não venho de uma família de pescadores. Então eu tenho curiosidade de saber como é um barco por dentro, como que eles ficam, como funciona tudo. [...] Assim como os índios, o pescador também tem a sua cultura.*" Mas, ainda para esta professora, é necessário um trabalho integrado entre várias disciplinas, de forma interdisciplinar. Este tipo de abordagem propicia, conforme Marques (2009), uma diversidade de olhares sobre a realidade social. Assim, é importante trabalhar esses conhecimentos pela escola num geral, e não de forma isolada dentro de cada disciplina.

O professor Allander também conhece bastante a comunidade, mas possui uma ligação diferente com ela, já que optou morar no Farol pelas suas belezas naturais e pela qualidade de vida, pois não é natural dali: "*Eu sempre gostei de surfar. Aí [sic], quando conheci o Farol eu fiquei alucinado no [sic] lugar. Aí [sic] eu fui me organizando para poder vir para aí [sic].*" Assim que chegou, estabeleceu laços muito fortes com os pescadores da comunidade, até mesmo colaborando em algumas pescarias. Entretanto parou devido a uma pescaria que foi muito difícil: "*Eu já fui muito ali* [no galpão]*, eu já viajei com eles, pesquei, já arrumei. Mas tudo por esporte. Mas eu fui uma vez pra [sic] tirar a rede, aí [sic] depois eu não [...] aí [sic] foi muito puxado. Foi rede assim daqui mais do que a Cigana*[19]*, daqui ao Camacho*[20] *de rede puxando.*"

Os professores Nelci, Maria e Allander, quando questionados **se esses saberes eram trabalhados nas suas aulas**, relataram que os assuntos relacionados à pesca surgem constantemente em suas aulas e que eles procuram contextualizar estes saberes com os conteúdos a serem trabalhados em cada turma, embora isso não ocorra constantemente. "*Assim, de trazer, por exemplo, experiências mesmo de pesca só na época da safra. A gente*

[19] Praia de uma comunidade próxima.

[20] Camacho é um balneário pertencente à cidade de Jaguaruna e que fica a aproximadamente 7 quilômetros do Farol de Santa Marta. Hoje o acesso está sendo pavimentado, mas na época referida o acesso era muito difícil.

*fica conversando com eles. [...] Oh, fulano chegou com tantas toneladas, fulano pegou só 40 quilos. [...] E a gente já joga na matemática e aproveita o embalo.*" (NELCI).

O professor Allander parece gostar bastante da ideia e mencionou alguns trabalhos que fez a partir de coisas da comunidade: "*Bah, talvez a escola poderia [sic] ficar mais atrativa com algum assunto relacionado a isso ou algum projeto. Então nesse ponto aí [sic], o trabalho das fotografias [...] Nós fomos nos galpões*". O trabalho citado pelo professor estava exposto na escola, eram fotos e releituras das fotos tiradas pelos alunos, valorizando as pessoas e construções da comunidade. Estes trabalhos artísticos, que vão para além da percepção de utilidade, podem "fazer-nos redescobrir esse mundo em que vivemos mas que somos sempre tentados a esquecer". (MERLEAU-PONTY, 2004).

O professor Silva, quando perguntado se estes temas surgiam na sua aula, argumentou que trabalha com estes temas à medida que eles vão aparecendo nos livros e materiais didáticos: "*Aham, porque agora os textos de língua portuguesa ele [sic] abrange [sic] assim, vários temas.*" Marques pontua o cuidado necessário para não se trabalhar os aspectos culturais de uma forma folclorizada, sem conexão com a realidade dos alunos e, por vezes, não fazendo muito sentido para estes:

> A escola nem sempre tem o entendimento da importância da abordagem cultural para que os alunos possam melhor compreender seus cotidianos tanto no tempo presente, para poder educar o seu olhar ao seu redor, como num tempo passado, para compreender a evolução de seu próprio mundo. (MARQUES, 2009, p. 208).

A professora Inaê relata que os alunos falam bastante da questão do tempo/clima nas suas aulas, pois, ao trabalhar educação física, precisa de boas condições de clima e maré a fim de fazer as atividades ao ar livre na praia, já que a escola não possui quadra. Declara, ainda, que seria interessante se incorporar os saberes dos pecadores e destes alunos a partir de um trabalho com várias disciplinas: "*Um conjunto de disciplinas, um projeto bem feito, bem elaborado, bem legal na escola. Eu acho que é bem importante.*" Vale lembrar que, embora muitos projetos obtenham bons resultados, é necessário pensarmos em termos de processo educativo. Algo que englobe as atividades escolares, sem ter um fim ou se desconectar do contexto.

Sobre esse assunto, Layrargues (2001) afirma que existem projetos que

objetivam uma atividade-fim e outros que surgem a partir de questões geradoras. Os projetos por atividade-fim terminam quando se atinge um objetivo específico, como, por exemplo, limpar determinada área, enquanto os projetos por questões geradoras partem de alguma situação, podem inclusive partir do exemplo anterior, mas discutem as atitudes, as causas, os efeitos, as questões culturais e sociais envolvidas em determinada situação.

Quando indagados **sobre a relação dos saberes locais com os documentos que norteiam a educação,** os professores disseram que não há, nestes documentos, algo falando especificamente destes saberes. A professora Maria esclarece que este assunto acaba surgindo e sendo trabalhado a partir de alguns temas que aparecem no plano de curso da disciplina de história, que leciona: "*Não fica exatamente destacado lá na história local. Mas está como sambaqui, e falar em sambaqui já vai levar pro [sic] Farol.*" E o professor Silva alega que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos livros didáticos aparecem temas ligados à pesca e que à medida que isso vai acontecendo, ele vai trabalhando: "*É, por causa dos PCN que eles já estão incorporando, por causa da interdisciplinaridade.*"

Em relação a **haver dificuldades de incorporar estes saberes,** apenas a professora Maria informou que estudar alguns saberes em seus contextos poderia gerar alguns problemas por mexer em relações de política e poder: "*Então, tem muita coisa que não dá pra [sic] ti questionar muito, coisa que não dá para ir além do que tu pode [sic] ir e isso tu vai [sic] ter que lidar.*" Os demais professores declararam que não teriam problemas, pois seria algo do conhecimento e relacionado à vivência dos alunos.

É importante atentar para o fato de que, mesmo estes professores não elencando dificuldades para trabalhar com alguns saberes, eles não estão presentes no ambiente escolar. Já que, quando questionados sobre **ter ocorrido em algum momento trabalhos na escola que integrasse os pescadores e os seus saberes**, todos os professores disseram não recordar de atividade com tais objetivos, apenas relataram momentos em que os pais foram até a escola para pegar as notas dos filhos e participar de comemorações como as festas juninas.

Muitas mudanças ocorreram na comunidade e no acesso à educação nos últimos anos. Nelci explicou que, apesar de ser filho de pescador, optou pelos estudos por causa das dificuldades inerentes à profissão de pescador, mesmo tendo que com isto

superar várias adversidades, como sair aos 10 anos de idade para estudar na cidade (Laguna), com acesso difícil e transporte precário. *"Não queria pescar porque na minha época, era uma fase muito sofrida, entendeu? Era [...] o meu pai era pescador e a gente sabia das dificuldades deles. Então era, de repente, a gente queria alguma coisa e ele não tinha como dar pra [sic] gente."*

De acordo com Nelci, hoje a educação está mais acessível às pessoas desta comunidade, mas durante a formação dele e da professora Maria, os únicos nascidos nesta comunidade, a dificuldade era muito grande e precisaram de muito esforço para conseguir obter a formação que hoje eles possuem. Maria relembra: *"Eu peguei num outro momento que eu estudava sozinha no Farol. Então eu ia sozinha. Eu tinha que ir de moto até o Camacho, do Camacho eu pegava o ônibus, daí eu chegava meia-noite e tinha que voltar sozinha. Então eu peguei outro momento."* Algo semelhante com o que aconteceu com Nelci: *"Quatro e meia da tarde a gente saía daqui [...] ia até lá* [no Camacho]. *Então a gente ia de bicicleta ou de carona e tal, e na volta [...] chegava ali meia-noite e caminhava. Nossa, era uma hora e meia noite, a gente vinha pela praia. Eu lembro que, como a ponte tinha quebrado na época, a gente vinha até a boca da barra, que era a parte mais baixa, tirava o tênis, a calça e tal e atravessava."* Ouvir os relatos de Nelci e Maria nos reportam a uma outra realidade, uma outra comunidade, o Farol em outro tempo e com inúmeras dificuldades de transporte; situação distinta da atual.

O que se observa nas falas de Nelci e Maria e que pode acontecer, tanto com alunos e professores quanto com a comunidade em geral, é que à medida que estes vão conhecendo o local em que vivem, vai se ampliando o sentimento de "pertencimento" e cuidado com este espaço, bem como a valorização das pessoas que contribuíram e/ou participaram destas mudanças, desta história. (MARQUES, 2009, p. 96). E estes conhecimentos, pouco presentes na literatura, fazem parte das vivências destes pescadores que ali vivem e que viram a comunidade se formar. Guimarães (2006) e Sá (2005) argumentam também no sentido da importância do sentimento de pertencimento. Sentir-se pertencente, identificado e responsável pela comunidade é necessário para que se cuide dela, já que dificilmente alguém protege o que não conhece ou não reconhece a importância.

No entender de Grun (2002), a perda do sentimento de pertencimento é uma das importantes heranças do cartesianismo. Juntamente com ela, percebemos, também,

o sentimento de cuidado com o meio. Nas palavras de Carl Segan citado por Boff (2011, 17):

> Nós criamos o princípio de autodestruição, por isso que o futuro da Terra não está garantido por ela mesma. Nós, seres humanos, temos que despertar da nossa capacidade de autodestruição, da destruição da biosfera, e desenvolvermos o princípio da co-responsabilidade.

Portanto, é primordial estimular processos que ampliem o sentimento de cuidado, já que, segundo Boff (2011), o descuido talvez seja o estigma mais avassalador de toda a cultura moderna, pois temos descuidado do planeta, da vida, com os mais velhos, com as crianças, entre outros. Assim, o ser humano precisa desenvolver o cuidado que é:

> [...] a capacidade do ser humano de colocar desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, nas coisas que faz. E com ele investe interesse, libido, carinho, ternura com as coisas, ele se carrega de ocupação, preocupação, inquietação, responsabilidade, com as coisas a que ele se ligou afetivamente. (BOFF, 2011, p. 18).

Nessa dimensão do cuidado e do afeto, a professora Maria, que morou um tempo fora do Farol, fala da diferença que é morar nesta comunidade: *"Vai morar na cidade pra [sic] ti ver! [...] É outra qualidade de vida."* Notamos que esta professora sente a importância de estar naquela comunidade e, por consequência, estabelece uma relação de cuidado com este lugar. Makiuchi (2005) evidencia a necessidade da criação de espaços que objetivem o fortalecimento das identidades locais e da (re)construção dos laços de pertencimento e cuidado. E Marques (2009, p. 184), ao apresentar o estudo do meio, defende que passear pela comunidade observando e refletindo sobre ela pode permitir esta sensação de pertencimento:

> [...] 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 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.

É fundamental compreendermos que somos parte da terra, mas que ela não precisou do ser humano para existir. "Então, não é a Terra para o ser humano. É o ser

humano para a Terra." (BOFF, 2011, p. 15). Assim, também não somos a sociedade, a comunidade ou a cultura, pertencemos a elas, quando aqui chegamos, elas já estavam estabelecidas.

Além da pesca, o turismo é outra atividade que caracteriza a comunidade e serve de renda, e para a qual eles precisam se organizar, especialmente na época do verão: "*No verão, meu Deus. A gente recebe gente do mundo inteiro aqui na comunidade.*" (Nelci). Pudemos constatar, durante a pesquisa, o empenho dos moradores na arrumação das propriedades e pintura das casas para receber os turistas. No verão os pescadores alugam seus cômodos e/ou suas casas e, na maior parte das vezes, obtêm um ganho maior que em alguns períodos de pesca.

Dentre os saberes dos pescadores considerados importantes pelos professores está a confecção de apetrechos como a rede, um dos conhecimentos apontados por estar se perdendo de uma geração para a outra, como adverte o professor Nelci: "*Tem crianças dessas que não sabem, que até sabem o que é uma rede, o que que [sic] é uma tarrafa, mas não sabem confeccionar. Na verdade, eu até sei porque meu pai me ensinou, mas posso até fazer [...] não faço porque dá prejuízo, porque tem que deixar muita coisa de lado, né? [sic]*"

Quando perguntados sobre **a relação entre as questões ambientais e os pescadores**, constatamos que sob o ponto de vista dos professores há duas situações. Em algumas delas eles possuem cuidados e em outras não. Um dos aspectos levantados refere-se a respeitar ou não o período do defeso[21], visto que embora muitos pescadores respeitem, há alguns que não compreendem a sua necessidade e continuam pescando, conforme destacado pelo professor Nelci: "*Eles trazem também muita coisa pra [sic] gente, por exemplo, na pesca do camarão. A pesca do camarão e respeitar o defeso. Por que respeitar o defeso? Porque se pesca fora do defeso está matando as larvas do camarão. E eles contestam, porque eles não querem. Os pais querem pescar.*"

Este fato constitui-se em um importante elemento a ser considerado em processos sensibilizadores junto à escola, pescadores e comunidade no Farol de Santa Marta, pois pode agregar informações, conceitos e compreensões aos movimentos e

[21] De acordo com o Ministério da Pesca e Agricultura, "o defeso é uma medida que visa proteger os organismos aquáticos durante as fases mais críticas de seus ciclos de vida, como a época de sua reprodução ou ainda de seu maior crescimento [...] favorecendo a sustentabilidade do uso dos estoques pesqueiros e evita a pesca quando os peixes estão mais vulneráveis à captura". (BRASIL, 2014).

atividade de sensibilização e de Educação Ambiental, visando a dotá-los de maior discernimento acerca da importância do defeso para a pesca atual e futura.

A pressão exercida pela pesca industrial sobre a pesca artesanal também foi elencada pelo professor Nelci, uma vez que este tipo de pesca consegue capturar uma quantidade muito maior de peixe, comprometendo, assim, o estoque pesqueiro para os pescadores artesanais que não possuem equipamentos com tal envergadura: "*Porque o barco é de grande porte, eles, quando vão lá, eles [sic] pegam toneladas e toneladas, enquanto o nosso vai lá pega uma, duas e já se sente muito contente. [...] O barco, como arrasta muito próximo, eles vão matando tudo quanto é tipo de peixe. A rede deles pega tudo e aqui tava [sic] faltando.*" Contudo, ainda segundo este professor, há alguns pescadores que saíram do Farol para trabalhar em barcos industriais que hoje estão voltando porque "*a gente, a comparação do artesanal pro [sic] industrial, o quanto eles pegam e o quanto a gente pega, que às vezes nós pegar [sic] menos quantidade de repente a gente lucra mais do que o pessoal industrial*".

Atualmente, na região litorânea, que também compreende o Farol, existe a delimitação de uma faixa costeira de 5 milhas da costa, onde os barcos industriais[22] não podem pescar, ampliando com isso a diversidade de espécies e quantidade de peixes pescados. "*Barco de grande porte não pode entrar dentro das cinco milhas e isso favoreceu bastante a pesca. Hoje, hoje, hoje, né? [sic] Tem mais diversidade.*"

Junto à comunidade do Farol foi fundada a Organização Não Governamental (ONG) RASGAMAR, que iniciou como uma loja de roupas artesanais e hoje atua em diversos assuntos na comunidade, nem sempre com a aprovação de todos os moradores. Mesmo assim, seu fundador é considerado por muitos como conhecedor da comunidade, conforme afirma Nelci: "*Vocês poderiam conversar com [...] o cara da Rasgamar [...], ele é mais da preservação da natureza entendeu, da ONG, porque ele tem uma ONG e ele tem bastante conhecimento dessa parte aí [sic], está sempre, tá [sic] até mais ligado com os pescadores*." Esse contato ainda não foi feito, mas intencionamos fazê-lo.

É interessante observar que o modo como o professor se reporta ao representante da ONG dá a entender que tal representante seja mais ligado à

[22] Em âmbito nacional, o Movimento de pescadores e pescadoras artesanais lançou, em junho de 2012, em Brasília, a Campanha Nacional pela Regularização do Território das Comunidades Pesqueiras, com o objetivo de garantir a sobrevivências dessas comunidades. Para tanto, foi lançado um abaixo-assinado disponível no *site:* www.campanhaterritorio.blogspot.com.br.

preservação, ou seja, os demais não são. Essa é mesmo uma tendência: tratar de questões ambientais é sempre missão de professores de ciências, biologia, representantes de movimentos ecológicos e assim por diante. Dessa forma, é essencial a reflexão de que não existe neutralidade (FREIRE, 2013), e que tudo o que fazemos possui um significado. (MERLEAU-PONTY, 2011). Sendo assim, todos da comunidade precisam estar envolvidos/mobilizados para o bem dela e de todos os que ali vivem e convivem.

O cuidado com o ambiente de entorno também foi pontuado quando se referem à limpeza e ao cuidado com a água. Segundo Inaê, os habitantes do Farol não valorizam adequadamente as belezas naturais do local onde moram, sendo necessário "*ter uma conscientização do patrimônio que eles têm na mão*" e que por não reconhecerem este patrimônio acabam por não cuidar dele, jogando lixo/sujeira na praia e não compreendendo a importância da água: "*Eu acho que por eles estarem cercados de água, cercados de natureza, eu acho que eles não dão esse valor, eu vejo assim, principalmente na questão do lixo, eu fico impressionada como eles jogam lixo na praia.*" Boff (2011, p. 13) lembra que é necessário amar a terra, pois "aquilo que nós amamos, nós não agredimos, nós abraçamos, nós nos identificamos".

Esse aspecto possivelmente é proveniente de um reflexo cultural de um momento no passado quando moravam poucas pessoas nessa comunidade, portanto, o impacto que causavam ao ambiente não era o suficiente para comprometer a qualidade desse espaço, na concepção de seus habitantes. Além do que, naquele momento os produtos eram mais duráveis, não existiam muitos produtos descartáveis, assim havia menos produtos a serem descartados. "*Eu vejo, eu que estou lá na praia com eles eu vejo que pega um chicletes, joga o papel em qualquer lugar, pacote de salgadinho. Tudo eles vão jogando.*"

Hoje, aliamos a esta característica a falta de conhecimento, de sensibilização do quanto esses hábitos são prejudiciais para eles próprios, pois vivem numa região de praia linda, mas imprópria para o banho de forma segura durante uma boa parte do tempo. Esse fator influencia também sobre o turismo, umas das principais fontes de renda da comunidade, depois da pesca. Cabe refletir sobre o papel da escola em contextualizar os conteúdos na direção de englobar os saberes dos pescadores, aspectos naturais da região e da atividade pesqueira, questões ambientais, além de discuti-las. Torna-se imprescindível envolver processos formativos com os alunos, tornando-os

capazes de atuarem como sujeitos dessa transformação e buscarem a preservação do local. Desse modo, garantindo uma melhor qualidade de vida e melhores condições de balneabilidade e ambientais para a praia e seu entorno.

Podemos partir dos conhecimentos e das observações dos alunos, dos pescadores e de toda a comunidade escolar para buscar conhecimentos mais profundos bem como decidir a postura que terão diante de tal situação. Penso, assim como Brandão (2007, p. 74), que hoje temos o potencial de "semear o planeta Terra de verde e vida. Mas podemos também exaurir os seus recursos e destruir as condições naturais de existência de nossas vidas e de todas as outras formas de vida aqui na Terra".

A professora Inaê alerta também para a consequência dessa postura em relação à pesca: "*Assim, se tiver sujeira na praia, não vai vir peixe porque o peixe vai comer e vai morrer. [...] Se tu quer [sic] embarcar, precisa ter peixe. Se tu tem [sic] que ter peixe, tu tem [sic] que ter a conscientização de que tu tem [sic] que estar com a tua praia limpa, pra [sic] fazer o oceano limpo.*" E complementa dizendo que, quanto à água, parece não lhes fazer sentido economizá-la quando eles estão rodeados por ela. "*Como eles estão cercados de água, eles acham que a água não vai acabar. O mundo não vai acabar por falta de água.*"

Outra questão levantada refere-se às construções na comunidade do Farol. Há algum tempo a altura máxima para construções é de sete metros, tendo sido necessárias muitas mobilizações para que isso fosse aprovado. Ainda hoje existem discussões sobre o tema, pois algumas pessoas pensam que deviam liberar, enquanto outras lutam para que isso seja mantido, preservando, assim, a identidade do local e garantindo a rentabilidade para os moradores com aluguel das residências no período de veraneio, prática comum na comunidade. "'*Ah, vamos deixar fazer um hotel aqui, de três, quatro, cindo estrelas'. Vai virar um 'resort' pra [sic] cá. Quem vai deixar de ficar num 'resort' para ficar em casa de pescador. Não tem, não vai acontecer.*" Com isso surgem também outras questões que mexem com a qualidade de vida e moradia da comunidade: "*Imagina, na frente da minha casa tem um prédio de 4, 5 andares e eu, pescador, não posso mais ver o mar.*" Os riscos de alterações ainda mais severas na paisagem preocupam várias pessoas no Farol.

É interessante observar que, mesmo que a responsabilidade de alguns processos pareça estar sobre algumas pessoas, em diversos momentos a comunidade se mobilizou por causas que interferem na qualidade do ambiente e de vida da comunidade.

Uma das questões conversadas durante as entrevistas dizia respeito aos saberes dos pescadores que contribuíam para a formação de valores. A professora Inaê destacou valores relacionados ao respeito e à preservação da família: "*Aí [sic] eles têm essa condição de família, né? [sic] E eu acho tão bonito isso! Porque eu sou criada com pais separados e, querendo ou não, a gente tem aquela diferença, né? [sic] Aí [sic] eu acho tão bonito! 'Ah, meu pai chega hoje'. Eles contam os dias. Então eu acho que esse negócio de família, da união da família, tão bonito que é o que mais chama atenção.*" Talvez seja justamente essa ligação afetiva tão forte com os pais que levam alguns filhos a querer seguir a mesma profissão que eles, embora esta seja desacreditada e desvalorizada frente a uma parcela da população e à escola.

O aspecto familiar relatado pela professora Inaê pôde ser percebido também durante as minhas atividades de campo, pois quando chegávamos aos galpões e as casas, estavam sempre rodeados de várias pessoas da família. O professor Allander também ressaltou a questão da família e da hospitalidade das pessoas desta comunidade, "*Quando eu vim pra [sic] cá, antes de morar aqui eu conheci umas duas ou três famílias de pescadores, que me deram uma base boa. Me deram [sic] até casa, comida e tudo. [...] De onde eu consegui construir minha casa. Eu fiquei ali e até hoje a gente ficou superamigo.*"

Esta hospitalidade, o modelo familiar e os valores que os envolvem são difíceis de ser encontrados nos centros urbanos e têm sido apontados, inclusive em algumas escolas, como um dos aspectos que faltam para retomarmos valores da própria educação, mas precisamente da Educação Ambiental, e do papel cidadão *da* e *na* construção de sociedades sustentáveis e na formação de sujeitos críticos, éticos e participativos, como defendem Guimarães (2004; 1995), Campos e Cavassan (2003), Sato (1997), entre outros.

O professor Nelci pontuou que um dos valores que se sobressaem na educação dos filhos de pescadores é a humildade, o "pé no chão" e que eles possuem uma relação diferente com os seus bens, valorizam mais aquilo que possuem. "*Na minha fase de criança [...] eu ganhava um brinquedo por ano, né? [sic] O meu pai dava, por exemplo, um carrinho e durava o ano inteiro. [...] Agora nós temos adolescentes que ganham celular hoje, leva um mês, quebra. 'Ah, o pai já vai dar outro'.*" Já o professor Silva, abordou a questão da responsabilidade e do esforço para se atingir os objetivos, utilizando-se da sua própria experiência como filho de pescador para justificar seu

pensamento: "*Eu acredito que eles possuem valores assim, de responsabilidade. [...] Eu vi o meu pai assim, como uma pessoa batalhadora e eu sempre quis seguir o exemplo dele assim.*"

Os valores, como entende Boff (2011), precisam ser vividos, experimentados e sentidos antes de anunciados. Precisam ser levados em consideração nos processos educativos, particularmente os ligados à Educação Ambiental, pois, ao serem interligados, os conhecimentos e atitudes estimulam uma relação harmoniosa e equilibrada entre ser humano e meio ambiente. (GUIMARÃES, 1995). Nessa perspectiva, ao serem reconhecidos e questionados, os valores que regem a relação entre as ações humanas e a natureza podem ser instrumentos de reflexão e crítica que objetive a valorização de todas as formas de vida, ensinando que a natureza tem seu valor e merece ser reconhecida, respeitando todos os seus aspectos e não somente aqueles que possuem uma maior importância para nós. (SANTOS; BONOTTO, 2010).

Nelci explica que esses valores, como o respeito, são mais fáceis de serem encontrados nos lugares mais de interior: "*O interior hoje parece que tem as crianças mais educadas, vocês não acham? Sei lá, parece que tem mais cuidado com as pessoas, sei lá, respeitam mais*". Sendo assim, torna-se ainda mais importante conhecer e preservar os valores dessas pessoas, para que talvez elas possam colaborar para um resgate e formação de valores na sociedade como um todo. Todavia, mesmo nessas comunidades já se percebem mudanças quanto a esses valores, quanto à educação passada através das gerações. "*Nós estamos vivendo assim, uma fase de adolescente muito diferente dos anos atrás. Eu vejo: 'oh, Deus me livre se eu batesse a porta pro [sic] meu pai ou pra [sic] minha mãe'. Hoje eles fazem isso a toda hora.*" (NELCI). O que pode ser uma evidência de que mesmo nesta localidade estão se perdendo alguns princípios que antes a caracterizavam. Uma decorrência do desmantelamento dos valores e das dificuldades da escola e família no processo de formação dos indivíduos.

Essas mudanças ocorridas em termos de valores na sociedade têm reflexos na escola, que também tem sofrido mudanças, nem sempre positivas. Exemplo disso é o sistema de progressão automática adotada pelo Estado em virtude da alteração do sistema escolar de série para ano[23], inicialmente objetivando um aumento dos índices educacionais. Diante desse cenário, o professor Allander menciona que teve dificuldades

[23] Após a aprovação da Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro 2006.

em trabalhar com a última turma do Ensino Fundamental do modelo seriado, pois estes alunos foram aprovados por decreto[24], independente do aproveitamento escolar: *"É que, como eu fiz essa experiência com a oitava série, é aquela turma, de todas as escolas é aquela turma problema. Porque desde de [sic] a sétima, sei lá, desde [...] foram passando."* Sobre esse assunto, a autora Rodrigues (2013) enfatiza que essa forma de avaliar e ensinar, através da progressão automática, tem feito com que os alunos saiam da escola sem os conhecimentos necessários para terem uma vida digna.

A pesca é uma atividade tida como masculina. À mulher cabem as atividades após a chegada do peixe em terra, como limpeza destes e dos apetrechos, conserto de rede, entre outros. Devido a tais características e ao fato de que os homens que trabalham com pesca iniciam a sua atividade cedo, muitas das meninas acabam por se casar muito novas e, mesmo a incidência desse fato já tendo diminuído, ainda gera preocupação por parte dos professores. *"As vezes eu falo, até falo pra [sic] eles. 'Gente começa a namorar muito rápido, o casamento vem mais rápido, a gravidez vem mais rápido, tudo bem mais rápido. Vocês parecem que estão vivendo o hoje, não querem viver o amanhã."*

Atualmente temos notado que, mesmo nas comunidades mais isoladas geograficamente, no caso o Farol de Santa Marta, com a presença da *internet* e, nesse caso, com o contato intenso com turistas, os valores e saberes locais vão sendo modificados, assim como a cultura e postura da comunidade. Essas modificações da comunidade e da sociedade podem ser observadas e trabalhadas em sala de aula para discutirmos sobre a importância, os impactos que estão causando e que irão causar, entre outros fatores, proporcionando novos conhecimentos para toda a comunidade escolar, ultrapassando a barreira da sala de aula. Assim, "é preciso re-aprender o que acho que sei, na medida em que os educandos conhecem junto comigo e entre eles". (FREIRE; SHOR, 1986, p. 119).

Constatamos que é necessária uma maior integração entre os professores para haver troca de experiência e pensar em formas de trabalho mais efetivo, pois alguns deles desenvolvem atividades englobando, de alguma forma, os saberes desses pescadores, mas estas atividades não chegam a ser percebidas pelos colegas. Além disso, as disciplinas poderiam trabalhar uma mesma atividade a partir de enfoques

[24] De acordo com as seguintes portarias: nº 73 de 30/11/2010, nº 54 de 07/12/2011, e nº 19 de 06/08/2012.

diferenciados, contemplando o planejamento pré-estabelecido e procurando exercitar uma abordagem pluri e transdisciplinar.

O professor Allander, por exemplo, trabalhou com fotos tiradas pelos alunos na comunidade e o professor Nelci utiliza na matemática alguns cálculos envolvendo as capturas de peixes e em ciências sobre os peixes e seu aspecto biológico. Enquanto isso, o professor Silva menciona que aborda os assuntos relacionados à pesca apenas quando estes aparecem no livro didático: *"Aí [sic] tem temas relacionados à pesca, como a morte de baleias. Tem sim. O, como é que se diz? A pesca clandestina, o extermínio das espécies também."* Atentamos aqui para a necessidade de clarificar conceitos, aliás, alguns conceitos em Educação Ambiental, haja vista ser a baleia um cetáceo, ou seja, um animal marinho que não é pescado e sim caçado.

Esses temas mencionados também são importantes, mas poderiam ser trabalhados a partir de histórias e vivências ocorridas na mesma comunidade e não somente a partir de textos produzidos por autores que dificilmente possuem vivências nesta prática. Poderiam emergir do diálogo com os pescadores, pais, avós, tios, parentes e amigos destes alunos.

Mesmo que os professores não explorem os assuntos relacionados à pesca, os alunos acabam sempre se referindo a ela em sala de aula, conforme relataram os professores. *"Quando eu faço algum trabalho, um texto e aí [sic] eu peço assim, para que eles ilustrem com uma gravura, sempre estão desenhando barcos. É um costume das crianças aqui, é barco, é mar, é tudo relacionado à praia e mar, à pesca."* (SILVA). *"No momento em que você vai fazer da história aqui local, não só nossa, mas de Laguna, vai surgir. Porque não tem como falar de Laguna e não falar de pesca, não dá para separar as duas coisas*". (MARIA).

Verificamos também a importância do posicionamento do professor e dos conhecimentos com que este trabalha na formação desses alunos. Como disse Maria: "*A tua opinião é muito importante para eles*". Diante desse quadro, parece ainda mais importante que os professores conheçam esta realidade, pois as opiniões manifestadas em sala de aula, mesmo sem conhecimento de causa, irão influenciar no posicionamento desses alunos.

Quando perguntados sobre **terem sentido alguma dificuldade para trabalhar com temas relacionados à pesca em sala de aula**, todos afirmaram que não, segundo fala

da professora Maria: "*Não, não sinto. Até porque é muita convivência mesmo.*" Apenas o professor Silva mencionou que para trabalhar estes assuntos é necessário o interesse dos alunos. "*Esse gosto mesmo, de eles se interessarem pelo assunto, porque nem todos [...] têm muitos alunos aí [sic] que estão pensando em fazer faculdade, não querem seguir a profissão dos pais.*"

Pelo que foi possível observar da fala dos outros professores e da realidade local, o interesse pela pesca existe, tanto é que muitos alunos saem da escola para trabalhar na atividade pesqueira. Entretanto, parece que esse professor remete o interesse ao aspecto acadêmico do estudo. O fato de os alunos desejarem entrar para a universidade parece impedir que eles se interessem pelos conhecimentos relacionados à pesca. É preciso, então, considerar que conhecer esses saberes não está relacionado à aprendizagem dessa atividade como fonte de subsistência e sim como uma forma de conhecer a sua própria história, a história da comunidade e compreender as teias que até então ligam essas pessoas e, a partir daí, fortalecer esses saberes para que sejam mantidos ao longo das gerações.

Nesse contexto, acabamos deixando toda a riqueza dessa atividade do lado de fora da escola. De acordo com a professora, já houve iniciativas no sentido de englobar esses saberes ao ambiente da escola. "*Teve um trabalho em um ano, eu não sei te dizer o ano que foi, que veio o pessoal da SED* [Secretaria do Estado de Educação]*, [...] Eles vieram e colocaram aqui na escola os computadores e a gente fez um trabalho de entrevista com os pescadores.*" Porém, como muitos outros trabalhos, não houve uma continuação dessa atividade, o que se constitui num grande problema na educação, já que muitos trabalhos, formações não possuem continuidade. Chegam a implantar boas ideias nas escolas, mas falta uma assessoria para que elas continuem a serem praticadas.

Cabe evidenciar aqui a importância de processos formativos de educação continuada, visando a qualificar os professores para promover mudanças necessárias na escola, dentre elas, incorporar os saberes populares dos pescadores e envolvê-los nesse processo. Nesse sentido, o professor Nelci alega que seria fundamental a participação de profissionais da educação para dialogar com quem está na escola e juntos construir uma educação melhor. "*Trazer de repente alguém que nos auxiliasse na forma pedagógica, para a gente trabalhar com essas crianças, acho que seria bem interessante [...] porque certamente ele vai passar algumas coisas boas, mas ele vai aprender muita coisa boa que a*

*gente vai falar para ele.*" Esta necessidade precisa ser englobada nas questões políticas de planejamento escolar e também pela própria universidade, a partir da participação de estudantes na realidade escolar em seus estágios, mas, principalmente, no processo formativo de seus professores.

No entanto, é necessário cuidado para que não sejam trabalhos pontuais, sem continuidade, como muitas vezes tenho observado ocorrer em diversas escolas e como apontado pelo professor Silva: "*Uma palestra ou outra assim, e de repente acaba ali mesmo, fazem uma atividade e depois voltam daqui a três anos. Daí fica muito vago. Porque não é permanente, não tem continuidade aquele trabalho.*" As palestras também foram citadas pelo professor Allander como algo positivo que deveria ocorrer mais vezes na escola. "*Precisava de bastante palestra assim, de pessoas que falassem bem sobre isso, que conseguissem entrar na mente deles* [dos alunos]." Embora esse tipo de atividade possa surtir efeitos positivos, é preciso uma continuidade, um processo para que se observem resultados efetivos. Layrargues (2001) propõe, assim, que se trabalhe a partir de questões geradoras, pensando as situações em um contexto geral, como o que levou a tais atitudes, quais os aspectos culturais e sociais estão envolvidos, entre outros aspectos que levam a uma significação das atividades na realidade desse aluno, numa nova postura educativa.

A educação atual vem sofrendo várias críticas, sendo visível o fato de que não tem conseguido atingir o objetivo de contribuir na democratização, na busca por uma sociedade mais justa. Ao contrário, tem conseguido manter o ensino tradicional a serviço de uma sociedade que prefere pessoas para trabalhar a favor de um "sistema", gerando cada vez mais desigualdades e descuidando de repensar a atuação dos sujeitos enquanto atores, seres históricos capazes de gerar transformações em diversas ordens. No entender de Barcelos (2004), na escola ainda persistem a generalização e a simplificação que fragmentam conteúdos e minimizam a complexidade da realidade. Continuamos a formar mão de obra para as classes dominantes, reproduzindo modelos de comportamento que vão da opressão religiosa até a manutenção do capitalismo emergente. (SILVEIRA, 2014).

Diante disso, questionamos sobre o **papel da escola a partir da percepção dos professores**. Para Freire (2013), a escola deve instigar o olhar crítico sobre o passado, o presente e pensar o futuro respeitando a autonomia e a identidade do educando. O

professor Nelci frisa a importância da escola na formação dos alunos perante a sociedade, realçando aqui o currículo oculto da escola, aquilo que não está escrito, mas que é afirmado pela escola de acordo com a forma como trata algumas questões. Para ele, "*o papel da escola é formar na parte da socialização. Você* [se referindo ao aluno] *tem que trabalhar em grupo, você tem que saber ficar dentro da sala de aula. Porque de repente lá na frente vocês podem pegar um emprego e nunca vão se dar bem com os colegas*". Gondim (2007) também enfatiza esse caráter socializador da escola e acrescenta que esta também possui o papel de produtora de saberes envolvendo professores e alunos.

A professora Inaê vem percebendo que à escola está sendo atribuída toda a responsabilidade da educação das crianças, mesmo aquela que anteriormente era trabalhada pelos pais. "*Eu acho que o dever da escola hoje está sendo muito em educar a crianças. [...] Só que a escola, na minha opinião, não veio aqui para educar as crianças, a escola veio para firmar a educação que já está vindo de casa. [...] Eu acho que o papel da escola é reforçar os valores, conscientizar de que tem que ter um desenvolvimento no estudo, com o estudo científico, mostrando, ensinando os conteúdos.*"

As autoras Oliveira e Marinho-Araújo (2010) fazem um levantamento sobre essa relação família-escola e afirmam se tratar de uma relação normalmente relacionada à culpabilidade da família pelo insucesso escolar dos filhos. Embora reconheçam que à família cabe promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores, pontuam que muitas famílias não sabem como fazer isso e que cabe aos profissionais da educação envolver as famílias nas tomadas de decisão na escola e possibilitar ferramentas para que se estabeleça uma relação construtiva para todas as partes: família, alunos e professores.

Silveira (2014) declara que está incluso no papel da escola a necessidade de transformação dos saberes científicos em escolares, e que essa modificação sofre várias influências, entre elas das intencionalidades do Estado, das concepções filosóficas e epistemológicas dos autores dos livros didáticos, os objetivos da escola e da sua gestão e as vivências dos próprios professores e comunidade escolar. Sendo relevante que essas amarras sejam pensadas e objetivem, entre outras coisas, a formação de sujeitos críticos e atuantes.

Embora saibamos que a escola tem várias limitações, entre elas a de carga horária dos professores, a quantidade de escolas em que cada um trabalha, recursos

financeiros, a estrutura da escola (ou a sua falta), a falta de suporte das gerências de educação, é preciso que a mudança parta de algum lugar. Logo, a escola não pode negligenciar, ao contrário, deve atuar na promoção das mudanças necessárias à formação integral dos sujeitos/atores.

Penso ainda que, ao possibilitar essa parceria, a escola ganha muita força e, mesmo que tenha que abrir mão da estabilidade de fazer sempre o mesmo, pode conseguir grandes avanços a fim de sanar ou diminuir as limitações já elencadas e muitas outras, pois sob o pretexto de transmitir o conhecimento científico que já foi produzido pela humanidade, a escola muitas vezes negligencia a ampla bagagem cultural do aluno, que segundo Marques (2009), é fruto das relações cotidianas dos alunos em seus espaços de vida em família e em comunidade.

Sob a concepção de Schram e Carvalho (2013), a escola deve ser um lugar que permita a convivência e um contínuo superar de suas potencialidades, já que a escola é o espaço privilegiado para pensar. Portanto, não pode se constituir em um ambiente para a transmissão de conhecimentos prontos e imutáveis e, sim, para a construção de conhecimentos a partir das relações que nela se formam.

# 4 A ESCOLA NA CONCEPÇÃO DOS PESCADORES

Obrigado Meu São Pedro

Madrugada
O pescador lança as redes na água
Por um momento sente solidão
E uma canção começa assobiar.

O barco sacode
E as ondas se encapelam.
Arreia as velas
E com as mãos firmes
No leme
Enfrenta o vento forte.

No pensamento uma oração:
"São Pedro dos pescadores
Não me deixe afundar no canal
Lá em casa uma família me espera,
Me ajude a enfrentar o temporal".

Nem bem termina a oração
O vento e a chuva param,
O mar se acalma
Sente a rede pesar.

A barra do dia surgindo
Dos molhes
A proa se inclina
As gaivotas em festa anunciam
O peixe chegando ao Mercado.
(D'PERAÇA, 2009)

Conversar com os pescadores proporcionou-me um aprendizado muito grande acerca de valores e virtudes, como coragem, generosidade, gratidão, humildade, amor, entre outros levantados no tratado de Comte-Sponville (2009), facilmente perceptíveis por alguém que não conhecia este ambiente, como era o meu caso. De início, eram tomados por um receio da resposta errada, mas, aos poucos foram se soltando e virando amigos. Atitude similar a encontrada por Marques (2009, p. 32) em seus trabalhos, em que menciona que os sujeitos "desconfiados de início, receavam que 'seu saber' não seria suficiente para 'ensinar' os alunos".

E iniciamos aqui um dos grandes desafios: desvelar parte da comunidade, suas relações, seus moradores, os pescadores e a escola, os professores e alunos. Algumas conversas/entrevistas foram feitas nas casas dos pescadores, que gentilmente nos

convidavam para entrar e conhecer um pouco da sua história, outras foram feitas na beira do mar, nos galpões em que ficam guardados os apetrechos de pesca e onde eles desenvolvem muitas atividades, como arrumar o peixe e consertar alguns apetrechos.

Percebemos que os pescadores não consideram a escola como um ambiente em que eles devem/podem interferir. Eles sabem que a escola está ali, que seus filhos e/ou netos estão estudando ali, mas, quando questionados sobre ela, limitam-se a responder sobre a possibilidade existir ou não aspectos negativos, como se estivéssemos ali para verificar problemas na escola ou, ainda, que só precisassem participar da vida escolar quando esta apresentasse algum problema.

A esse respeito, o pescador Seu Paulo discorre: "*Eu acho que a escola daqui, eu acho que não tem nada pra [sic] falar [...] Até hoje eu nunca ouvi falar nada.*" E complementa: "*Se tiver alguma coisa errada aqui, quando tem alguma coisa errada, as mães vão em cima.*" Notamos aqui a divisão dos papéis masculinos e femininos. Enquanto o homem desempenha as atividades relacionadas ao sustento da família, a mãe cuida do que se refere aos filhos, não cabendo aos pais se envolver no âmbito escolar. Os outros pescadores, quando indagados sobre isso, referiram-se a outros aspectos ou também se ativeram a discorrer sobre a não existência de problemas aparentes.

Cabe à escola envolver esses atores na rotina e processo pedagógico desempenhado a fim de refletir sobre o que é considerado papel da escola, dos pais e da comunidade, sobre como e o que eles esperam que os filhos aprendam no ambiente escolar. Nesse caso, não com a intenção de que eles ditem o que a escola deve fazer, mas como uma forma de aproximar escola-pais-comunidade aos objetivos já traçados pela educação em geral e sobre os aspectos pontuais que devem ser incorporados pela escola. Na intenção real de que escola e comunidade caminhem juntas na formação dos sujeitos, incorporando os saberes populares locais, dialogando com os conhecimentos científicos, trazendo a comunidade para dentro da escola e vice-versa.

Para tanto, é necessária uma valorização dos conhecimentos destes pescadores, já que muitos não reconhecem a importância da própria atividade pesqueira e sua história. O pescador Seu Paulo, por exemplo, tem 35 anos, mas pesca desde os 12 anos em alto-mar na cidade de Rio Grande – RS e, ao ser perguntado **sobre a importância dos seus saberes,** parou, pensou por um longo tempo e chegou a solicitar a colaboração de outro pescador que estava com ele no galpão: *"O que eu considero importante? [...]*

*Pois agora."* E, após refletir, confessa: *"Para nós não tem importante [sic], para nós é [...] sabemos porque para nós é fácil, para nós é fácil"*, ou seja, a atividade está tão naturalizada para eles e neles que passa a não repercutir sobre seu modo de se reconhecer no mundo. Não cogita a reflexão sobre sua importância. A familiaridade com tudo isso compõe sua própria existência.

Entretanto, em outros momentos, anunciam, na particularidade da sua atividade, conhecimentos importantes que não haviam sido citados anteriormente. *"Aqui são uns dos melhores pescadores que têm no Brasil. Aqui no Farol. Porque tem conhecimento por causa do mar, desse mar ai, tem que ter conhecimento porque aqui é praia aberta."* Esta particularidade do mar e do litoral, nesta região, foi citada por Martins (1997) num livro que relata um pouco da história do Farol de Santa Marta e diversos episódios em que trata das dificuldades de navegar nestas águas quando não havia o Farol. Naquela época, as águas e condições locais assustavam navegadores, levando muitos a naufrágios. De acordo com o autor, entre os casos está o do navio de Giuseppe Garibaldi que naufragou em 1839, após colidir com as pedras da conhecida Laje do Campo Bom[25], durante a Revolução Farroupilha.[26] Atualmente, ao se dirigir a esta formação rochosa, o pescador enxerga uma luz vermelha, de alerta sendo emitido do Farol de Santa Marta. (MARTINS, 1997).

Aspectos como os levantados acima merecem ser discutidos na escola. Geralmente os saberes são trabalhados pela escola de forma compartimentada e fragmentada, a partir de uma superespecialização das ciências (MORIN, 2004), dificultando o vislumbramento de outra possibilidade educacional por parte da escola e também por parte da comunidade.

A gama de conhecimentos históricos destes pescadores é muito grande. Seu João salientou: *"Se eu fosse contar do Farol, num ano inteiro eu não lhe conto."* Logo, existem muitos conhecimentos a serem compartilhados e, a partir do envolvimento destes pescadores no cotidiano escolar, seria possível, além de valorizar tais sujeitos/atores e seus conhecimentos, possibilitar a construção de muitos outros.

---

[25] Formação rochosa submersa submarina situada a 5,3 km da costa com cerca de 2 km de extensão e que fica próximo à superfície do mar. Por provocar grandes ondas, este local tem sido utilizado com frequência para a prática de surfe. (JAGUARUNA, 2014).

[26] No período compreendido entre 1835-1845, ocorreu a Revolução Farroupilha em decorrência da resistência à opressão do centro político e econômico do Brasil e pela hipotética aspiração à liberalização e republicanização. (ZALLA; MENEGAT, 2011).

Conforme Marques (2009), estas pessoas mais velhas, em se tratando da história local, estão vivendo a plenitude de suas experiências, de suas construções e interferências na vida local. É preciso, portanto, que essas histórias possam ser utilizadas na escola, pois quando os alunos vão em busca desses temas, "tomam por base as vivências, práticas e a memória popular, os alunos estarão indo ao encontro de pessoas-fonte que, de certa forma, experienciaram ou vivenciaram momentos expressivos para a construção da história local". (MARQUES, 2009, p. 49).

Seu Bernardo e o Seu Timóteo, quando questionados sobre os **conhecimentos mais importantes da atividade pesqueira**, remeteram a aspectos financeiros. O primeiro manifestou que "*o mais interessante é as parelha [sic], é ter as parelhas*" e, em seguida, esclareceu que parelha é "*pescar com as embarcações*", referindo-se ao fato de que aqueles que possuem as embarcações lucram mais e têm maiores condições de permanecer na atividade, bem como sustentar a família. Seu Timóteo falou da importância de se saber pescar o peixe que possui maior valor no mercado: "*O que dá mais valor aqui é só a tainha e a anchova. [...] É o que mais interessa, que é um peixe mais caro.*"

O Seu João, pescador mais velho em atividade na comunidade, que mora ao lado da escola e pesca "desde pequeno", declara que "*todo conhecimento da pesca é importante, porque nós fizemos da pesca um estilo de vida*". Este pescador foi citado nas entrevistas dos professores Maria e Nelci, filha e genro consecutivamente, por ser muito procurado por pesquisadores de outros lugares e pelos conhecimentos que possui. A esse respeito, Seu João relata, com entusiasmo, a entrevista que deu a um jornalista: "*Pareceu [sic] um jornalista, nem sei de onde é que ele era, [...] lá no galpão, lá do outro lado. Conversemo [sic], conversemo [sic] [...] sentemo [sic], mas as nossa [sic] embarcação [sic] é na água salgada e ela fica lá no galpão. Então com esse tempo seco, você chega lá, ela está sequinha, sequinha. E quando ameaça o tempo a chover, o salito*[27]*, ela fica toda molhada. Mas aí [sic] estava na proa na frente do Galpão, nem bote grande. Eu me levanto e ele do meu lado, 'Ai, diacho [...]'. Ele pra [sic] mim: 'O que é Seu João?' 'Esse bote todo molhado, vai chover.' Mas eu nem, nem me lembrei que ele ia pegar. Diz ele assim: 'O que é? Vai o quê?' Eu disse: 'Vai chover, de hoje para amanhã chove. Olha! Amanhece chovendo amanhã'.*"

[27] Referindo-se ao sal que fica na embarcação.

Além disso, constatamos hoje em dia que conhecer a realidade e a história local possibilita que os sujeitos defendam mais a região, a cultura e os seres que ali vivem, desenvolvendo, assim, uma possibilidade de atuação mais efetiva na comunidade. Isso pode ser incorporado na escola e no processo educativo, assim como à consolidação de processos sensibilizadores em uma vertente de Educação Ambiental crítica e transformadora, como enfatizam Carvalho (2004) e Guimarães (2004).

A pesca, no caso de todos os entrevistados, foi aprendida e apreendida em família, a partir da observação das atividades desenvolvidas pelos mais velhos e da convivência e vivência cotidiana, com os saberes desses pescadores. Seu João diz que muitas crianças "j*á nasce [sic] no serviço. Ele [sic] se cria desde pequeninho [sic] até se parar [sic] homem olhando o serviço. Se é remendando a rede desse jeito, se é feito por esse, ou se é feito por aquele*". Fato presenciado nos dias em que fui ao Farol e, em especial, durante a entrevista com o Seu Bernardo, onde tinham duas crianças de aproximadamente uns 10 anos ajudando o pai a empurrar um barco para um dos galpões. Ao ver a cena, Seu Bernardo destacou que é comumente nesta idade que eles começam a se interessar pela atividade pesqueira: "*Daquele portezinho [sic] assim já querem pescar.*"

Os pescadores, apesar das dificuldades, afirmaram gostar da atividade pesqueira. "*Eu não estudei, mas eu não me arrependo. Eu acho minha vida bem legal. De pescaria eu acho, eu me considero um baita pescador. E até hoje nunca faltou nada, tudo o que eu quero eu* tenho." (SEU PAULO). No entanto, a pesca não é considerada por estes atores uma atividade a ser seguida pelos mais novos, sobretudo pelos seus filhos, pois tem uma remuneração instável e é de alto risco. "*Eu não aconselho eles [sic] a pescar [...] Aqui é meio perigoso. Mas a gente, eu já estou acostumado. Mas eu não aconselho, se tiver que ser, vai ser, mas eu não trago nem eles [sic] para esse outro lado* [referindo-se ao lado no morro do onde tem o galpão]." (SEU PAULO).

Se tal pensamento persistir na comunidade, a pesca artesanal está propensa a acabar nesta região, já que é uma atividade aprendida com os familiares há muitas gerações. Todos os pescadores que participaram desta pesquisa possuem muitos familiares envolvidos com pesca e, como destaca o Seu João, os pais não dedicam um tempo específico para ensinar os filhos a pescar. Ainda quando criança, os meninos vão à praia e começam a colaborar com os mais velhos, despertando seu interesse pela atividade e aprendendo a desenvolver os afazeres necessários. "*Eles* [referindo-se aos

seus filhos] *foram, foram vendo. Porque os nossos filhos de pescador que nasce aqui, não precisa [sic] ensinar. Eles estão olhando todo dia. Esses é que são pescador [sic] profissional [sic]. Porque eles amanhecem lá. Tem aluno desse aí que é obrigado a ter uma briga para guentar [sic] aí na escola, se não ele quer tá [sic] lá.*" Essa afirmação do Seu João remete a um questionamento: como a escola pode ser atrativa para o aluno, filho de pescador?

Estes pescadores foram indagados, em seguida, sobre **o que pensam ser importante aprender na escola** e muitos se detiveram ao aspecto de não ter coisas para reclamar da escola, não se reportaram ao que gostariam que fosse ensinado. Exemplo disso é o Seu Paulo, ao declarar: "*Não, eu acho que a escola daqui, acho que não tem nada pra [sic] falar, eu acho.*" Já o Seu Bernardo, disse que a escola precisa retomar algumas exigências do seu tempo, como os aspectos de respeito, por exemplo: "*Deveria ser mais exigente. Ficar mais, respeitar melhor, porque têm alguns que não estão nem respeitando os professores mais.*"

Nessa perspectiva, Comte-Sponville (2009, p. 9) adverte sobre a importância das virtudes, que são a "nossa maneira de ser e de agir humanamente, isto é (já que humanidade, nesse sentido, é um valor) nossa capacidade de agir *bem*". Além disso, as virtudes são ensinadas mais pelo exemplo do que pelos livros. (COMTE-SPONVILLE, 2009). É necessário verificarmos na prática o que defendemos nos discursos. Nesse ponto, a postura do pescador observada nos seus afazeres diários pode significar mais aos estudantes do que o ensinado em sala de aula pelos professores, pois a prudência, a coragem, a humildade, a tolerância, o amor, entre outras virtudes, fazem parte das suas atividades.

A pescadora Grasiela afirmou que seria importante os filhos aprenderem alguns assuntos relacionados à pesca, especialmente em relação às leis: "*Eu acho importante que eles saibam das leis da pesca*", e acrescenta alguns aspectos que a escola poderia fazer de forma diferente: "*Eu acho que poderia melhorar é eles ter [sic] mais oportunidade assim, de cursinho. Um cursinho de informática que eles não têm. [...] Um bom estudo de inglês.*" Percebemos, desse modo, o já apontado anteriormente, que a educação está diretamente ligada ao papel materno. O fato de esta mãe haver pensado em atividades a serem acrescentadas na escola, pontuando também que uma das formas de se trabalhar os saberes dos pescadores na escola seria "*quem sabe trazer as crianças para ver o que os pais fazem*", reflete o papel da mulher no processo educativo escolar.

Novamente emerge a preocupação de alguns pescadores em não querer que os filhos e netos sigam a profissão deles. E que, assim como alguns professores, receiam que o contato com os saberes ligados à pesca incentive os alunos/filhos/netos a pescar. "Eu não queria que eles pescassem não. Eu queria que eles estudassem, que eles arrumassem outra coisa, outra profissão." (GRASIELA). Mesmo considerando-se felizes ao desenvolverem esta atividade, segundo comenta o pescador Paulo: "Eu não estudei, mas eu não me arrependo, eu acho minha vida bem legal. De pescaria, eu me considero um baita de um pescador. E até hoje nunca faltou nada", vários deles não almejam tal profissão para os filhos.

Seu Timóteo é também uma das "pessoas-fonte" (MARQUES, 2009, p. 43) desta comunidade. Neto do pescador que instalou a primeira pescaria no Farol, em 1909 (MARTINS, 1997), manifesta, a partir da história de sua família, a própria história do Farol e identifica umas das muitas mudanças que vêm ocorrendo à pesca artesanal: "*De primeiro [sic] nós saía aí pra fora [sic], tinha que estar um dia bem claro porque, se não, nós não via [sic] nada, nós não sabia [sic] onde é que estava. Agora hoje não tem, não tem nada. [...] Hoje está cheio de aparelho, cheio de coisa.*" Junto com essas mudanças na forma de desenvolver a atividade pesqueira, Seu Timóteo percebe que outras alterações têm ocorrido e que a escola poderia contribuir para que se mantivessem alguns hábitos antigos: "*Faz tanto tempo que a gente não entra na escola que não sabe nem explicar, [...] mas pelo menos saber tratar os outros e não se meter nessa droga aí*". Marques (2009, p. 31) ressalta que cabe à escola "oportunizar o conhecimento de suas raízes como herança cultural de seus antepassados, ou como legado no seu próprio grupo ético, ou da soma de etnias presentes na comunidade". O relato dessas pessoas e a oportunidade de outros ouvirem suas histórias poderiam ajudar os alunos a dimensionar melhor os impactos de determinadas atitudes e virtudes, como o respeito, cruciais para a convivência em sociedade. Ainda, refletir sobre o uso de drogas e as consequências graves à família e à sociedade.

Nesse sentido, o Seu Bernardo também frisou a importância de trabalhar os valores familiares e desenvolver algumas habilidades básicas necessárias para o desenvolvimento de muitas outras: "*Primeiro aprender a ler, estudar bem. E depois manter o ritmo da família.*" É preciso incentivar a participação dos alunos no processo de ensino aprendizagem, estimulando a sua capacidade crítica e criadora de ser e estar no

mundo e com o mundo através do diálogo. (FREIRE, 2003).

Proporcionar atividades que incorporem esses saberes no âmbito da escola pode contribuir também para uma maior valorização dessa atividade, tanto como atividade econômica quanto cultural, já que, conforme alguns pescadores relataram, essa não é uma atividade valorizada pela comunidade em geral. "*Porque sabe que a nossa profissão não é bem recebida em qualquer lugar.*" (SEU JOÃO). "*A pesca, ela [sic] é [...] tem gente que acha que a pescaria é ruim, que é mal falada.*" (SEU PAULO). É fundamental o reconhecimento de que todas as atividades são importantes e as pessoas precisam ser valorizadas, independente se gostamos ou não das atividades que realizam, sem a categorização do que é bom ou ruim, já que cabe a cada sujeito identificar a atividade que deseja desenvolver profissionalmente.

Quanto a isso, Marques (2009, p. 131, grifos do autor) ressalta que nas sociedades atuais a sobrevivência digna de determinados grupos não está garantida em função de aspectos políticos, familiares e também escolares, pois

> a escola, assim como em muitas famílias, reforça ideias de senso comum que procuram classificar as atividades de trabalho. Trabalho manual 'pesado e sujo', para as pessoas com pouca escolaridade; trabalho intelectual ou profissões escolarizáveis, 'leve', para pessoas que venceram, ou construíram uma carreira de estudos avançados. Não raro se escuta o seguinte conceito: os que estudam serão 'alguém na vida'; do contrário, irão pegar no pesado, num elenco de profissões que estão destinadas aos de baixa ou nenhuma escolaridade.

Nessa direção, Seu Bernardo pontuou que o desenvolvimento de atividades que envolvessem os pescadores poderia auxiliar no resgate de alguns valores no âmbito escolar: "*Deveria, pra [sic] ter uma explicação, o professor, o diretor, chamar algumas pessoas e conversar. Da família, né? [sic] O pai ou o avô. Conversar, dividir era bom. Porque ao menos se eles olhassem uma pessoa, se a cada mês fosse uma pessoa lá, eles olhavam e tinham mais respeito.*" Novamente a valorização e o respeito são reconhecidos.

Podemos desenvolver atividades que agrupem as diversas áreas do conhecimento, algumas já consolidadas na educação e outras ainda em processo de incorporação, a exemplo do que propõe Sato (2013, p. 23, grifos do autor), ao pensar espaços de criação e inovação que entrelacem as dimensões da episteme, da práxis e do axioma:

> Entre o velho e o novo, na perspectiva da tradição de um patrimônio já construído, haverá também espaços de criação e inovação, para que a espiral de conhecimentos se entrelace trazendo as três dimensões intrínsecas e inseparáveis da educação ambiental: (a) uma dimensão teórica do conhecimento (**EPISTEME**), que ancore as perspectivas em teorias e conceitos já consagrados e que acumularam diversos pensamentos; (b) uma prática refletida (**PRÁXIS**) das diversas vivências, experiências e intervenções não apenas no mundo acadêmico, mas em todas as áreas, idades e locais; e (c) a valorização da ética (**AXIOMA**), dos valores políticos e das crenças dos sujeitos que constroem o significado e a essência da educação ambiental.

Observamos também, por parte dos pescadores, que há dificuldade em falar do papel da escola e, assim como havia sido colocado pelos professores e alunos, os pescadores também afirmaram que nunca foram convidados a participar das atividades desenvolvidas na escola para compartilharem seus saberes. Segundo apontado por Seu Bernardo, "*não, a escola nunca se envolveu nisso aí*". Apenas a pescadora Grasiela manifestou que eles estudaram alguns aspectos da paisagem e história local: "*Eles vão muito é ali nas dunas, sambaquis, essas coisas.*" Logo, é importante criar espaços para que esses alunos possam dialogar com esses pescadores, conhecendo um pouco mais a história local e situações que ocorreram nas comunidades a partir de pessoas que vivenciaram tais acontecimentos e possuem um posicionamento frente ao que aconteceu.

Busatto (2012) evidencia a importância da contação de histórias, pois o contador, neste caso o pescador, empresta seu corpo, a partir da fala, dos gestos, dos sentimentos e afetos para criar imagens em nossa imaginação, deslocando-nos no tempo e no espaço. Além disso, isso permite aos alunos pensarem e repensarem sobre essas situações, exercendo a prática da escuta para, posteriormente, poder exercer o direito de discordar e de se posicionar.

> 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).

Na sequência, perguntamos **se eles iriam à escola caso fossem convidados e de que forma eles pensam que os conhecimentos deles poderiam ser trabalhados**. Alguns, como Seu Timóteo, recearam que seus conhecimentos não fossem reconhecidos

e/ou valorizados: "*Eles não acreditam muito nisso aí, eles não acreditam. Muitos desses daí se eu disser que o Farol tinha quatro ou cinco pessoas eles dizem: 'ah, isso aí já é toda vida assim'. Nisso eles não acreditam, como tem algum de fora também que não acreditam [sic].*" Diante disso, ele manifestou que não iria.

A percepção desse pescador, de que os alunos não iriam valorizar ou reconhecer os seus saberes, pode estar relacionada à forma como as crianças e jovens têm se distanciado dos valores culturais e sociais de onde eles emergiram e vivem, bem como do sentimento de pertencimento ao lugar e suas características. De acordo com Hobsbawn (2000, p. 13), "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".

Os outros quatro pescadores salientaram que se a escola convidasse, num momento em que eles não estivessem trabalhando, seria possível participar: "*Dependendo do convite, dependendo quando.*" (SEU PAULO). "*Tem vez que a gente está trabalhando também. Tem semana que a gente trabalha a semana inteira, aí não dá. Mas depende quando eles convidassem [sic], a gente podia [sic] ir*". (SEU BERNARDO).

Constatamos que é preciso ouvir esses pescadores, mas também é essencial estimular neles um processo de autovalorização e reconhecimento pelo que sabem e fazem; uma construção de reconhecer e elevar sua autoestima, estimulá-los e valorizar a atividade que desenvolvem, promovendo, na comunidade escolar, um movimento de escuta e reflexão, como destaca Freire (2013), abrir-se à fala do outro, ao gesto e às diferenças do outro. Pois em muitas comunidades, e de certa forma também nesta, o conhecimento dos pescadores fica localizado na parte mais baixa da árvore do saber, fazendo com que os saberes dos pescadores não tenham importância reconhecida. (ALLUT, 2000). É imprescindível promover espaços/tempos de diálogos entre pescadores, escola e alunos com vistas à formação de sociedades sustentáveis.

## 5 TECENDO CONSIDERAÇÕES

> Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2013).

Este estudo permitiu compreender vários aspectos acerca da percepção dos professores, alunos e pescadores da comunidade e da escola do Farol de Santa Marta que se somam aos estudos já realizados em outros trabalhos, por outros autores e em outras regiões a fim de refletirmos sobre as contribuições dos sujeitos/atores na formação de uma sociedade mais crítica, ética, participante e capaz de gerar as mudanças que forem necessárias.

Quanto aos alunos, independente de pertencerem a famílias de pescadores ou não, eles chegam à escola com saberes construídos durante sua vida e que normalmente não são considerados como válidos e inúmeras vezes sendo substituídos pelos conhecimentos escolares, que nem sempre parecem significantes para eles.

Os alunos mencionaram a utilização, na sala de aula, apenas dos conhecimentos referentes a tipos de pesca legais e ilegais e à diminuição do pescado. Já os professores, relataram surgir assuntos referentes ao clima, aos sambaquis e à quantidade de pescado. Porém alguns disseram trabalhar esses assuntos à medida que eles aparecem nos materiais didáticos ou quando é possível integrá-los ao conteúdo que está sendo trabalhado.

Identificamos que o fato de a maioria dos alunos terem alguma ligação com a pesca foi apontado como um facilitador para que essas questões sejam trabalhadas na escola e apenas uma professora apontou uma dificuldade, no sentido de discutirem algumas relações de política e de poder que envolvem tais assuntos. Além disso, alguns assuntos, como a destinação do lixo e do esgoto escolar, apesar de estarem diretamente ligados à escola, à vida dos alunos e da comunidade, não são utilizados como temas geradores de processos críticos e transformadores na comunidade.

Nesse contexto, este estudo possibilitou-nos compreender que muito pouco dos saberes dos pescadores e de sua comunidade, como um todo, são incorporados no

âmbito escolar, restringindo-se geralmente a exemplos e algumas tentativas de contextualização, mas não são utilizados como ponto de partida para reflexões críticas sobre a realidade local e global.

Os processos de formação docente precisam englobar reflexões e práticas que possibilitem aos professores trabalhar com os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade em associação aos construídos especificamente pela comunidade onde a escola está inserida. Ademais, é fundamental evidenciar o respeito à autonomia dos sujeitos/atores e dar ênfase à amorosidade no processo educativo. Freire (2003, p. 79-80) afirma que "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". E 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. (FREIRE, 2013, p. 25).

É essencial frisar que precisamos de melhores condições de trabalho aos professores, pois alguns aspectos, como a carga horária excessiva necessária para uma vida "confortável" (FREIRE, 2013), podem estar refletindo na qualidade das atividades desempenhadas e na disponibilidade do professor em conhecer e interagir com a comunidade de entorno da escola.

Observamos que a incorporação dos saberes dos pescadores no âmbito escolar ainda não havia sido pensada pelos professores e alunos da escola estudada, nem mesmo pelos pescadores. Que professores e pescadores receiam incentivar, ao trabalhar com esses saberes, a opção profissional por parte dos alunos pela atividade pesqueira. Portanto, é necessário um processo sensibilizador que vise a refletir sobre as práticas escolares e sobre os benefícios que essa incorporação pode trazer à escola e à própria comunidade, entre eles a valorização da atividade pesqueira, base econômica e cultural da comunidade. Mas, inicialmente, faz-se necessário um trabalho de recuperação da autoestima e de valorização do próprio pescador. Nesse sentido, sugerimos que a escola contemple atividades abertas à participação dos pescadores e da comunidade local.

É primordial ressaltarmos a ligação dos pescadores a valores e virtudes como respeito, humildade, simplicidade, entre outros, e que devem ser trabalhados como elementos necessários à formação de valores que contemplam a integridade da constituição humana de seres sensíveis, éticos, comprometidos e responsáveis, capazes de atuar plenamente na sociedade. Ainda, destacamos também a hospitalidade, da parte dos pescadores, dispensada a mim e a outros pesquisadores, evidenciando a responsabilidade que devemos ter ao interagirmos com as comunidades.

Mesmo com o receio de que os alunos não reconhecessem os seus conhecimentos ou de que eles não fossem suficientemente importantes para o ambiente escolar, num geral, os pescadores se dispuseram a participar de atividades na escola e alguns professores chegaram a cogitar o desenvolvimento de tal atividade. Logo, tais aspectos apontam para a importância de estimular o desenvolvimento de processos interventivos que favoreçam e possibilitem tais atividades.

Não intencionamos com este trabalho apontar receitas prontas, mas oportunizar um repensar sobre a incorporação dos saberes populares no âmbito escolar e refletir sobre tal possibilidade visando a um processo educativo mais crítico. Assim como Sato (2013, p. 23), acreditamos que

> não existe uma receita pronta a ser seguida, senão tentativas para mudanças. Que a escola não está isolada e que o sistema em crise precisa ser repensado à luz de uma complexidade de pontos e linhas que formam o tecido educativo. Mas que as pequenas ações realizadas somam-se e ecoam diferentemente em cada região. Um projeto, uma aula, um debate ambiental pode ser coisa pequena frente às atrocidades do mundo, mas tudo isso se magnifica quando consideramos a escola como centro de um universo local, articulada com a sociedade e ousando mudanças, ao invés de somente aguardar passivamente pelas mudanças que a sociedade nos impõe.

Em suma, este estudo remete à "racionalidade da *esperança*" em que Paulo Freire (2013, p. 52, grifo do autor) salienta saber "que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las". Assim, fica a necessidade de iniciarem-se diálogos entre a escola e a comunidade e vice-versa, um aprendendo com o outro, estimulando o sentimento de pertencimento da escola à comunidade e de responsabilidade da comunidade, e dos pescadores, pelo tipo de formação que está sendo feita na escola, já que, atualmente, o distanciamento entre escola, pesca, pescador

e comunidade é tão grande que a maior parte dos pescadores não conseguiu dar respostas às questões efetuadas acerca da escola.

Por fim, consideramos oportuno um aprofundamento deste estudo, com uma maior permanência na área, ampliando e intensificando os encontros para uma compreensão maior deste fenômeno: o distanciamento dos pescadores ao falar da escola e da escola ao promover o processo educativo.

## REFERÊNCIAS


ALES BELLO, A. **Introdução à fenomenologia.** Bauru, SP: Educs, 2006.

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. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 101-123. (Coleção Ecologia e Cultura).

ALVES, R. **Rubem Alves em meditação.** Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.

ARAÚJO, M. I. A universidade e a formação de professores para a Educação ambiental. In: REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Revista Brasileira de Educação ambiental**, n. 0. Brasília: REBEA, 2004. p. 71-78.

BACHELARD, G. **A epistemologia.** Lisboa: Edições 70, 2000.

BAGGIO, A.; BARCELOS, V. (Org.). **Educação ambiental e complexidade**: entre pensamentos e ações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

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.; ZAKRZEVSKI, S. (Org.). **Educação Ambiental e Compromisso Social –** pensamentos e ações. Erechim: EDIFAPES, 2004.

BARROS, M. **Memórias inventadas:** a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BECK, A. **Armandinho**. Disponível em: <www.tirasbeck.blogspot.com> e em <www.facebook.com/tirasarmandinho?ref=stream>. Acesso em: 15 nov. 2013.

BEZERRA, T. M. de O.; FELICIANO, A. L. P.; ALVES, A. G. C. Percepção ambiental de alunos e professores do entorno da Estação Ecológica de Caetés – Região Metropolitana do Recife-PE. **Revista Biotemas**, v. 21, n.1, p. 147-160, mar. 2008.

BOFF, L. Carta da Terra. In: SATO, M. (Org.). **Eco-Ar-Te para o reencantamento do mundo.** São Carlos: RiMa Editora, FAPEMAT, 2011. p. 11-20.

BRAGA, R. N., MARCOMIN, F. E. Percepção ambiental: uma análise junto a moradores do entorno da Lagoa Arroio corrente em Jaguaruna, Santa Catarina. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação ambiental.** v. 21, p. 236-257, jul./dez. 2008.

BRANDÃO, C. R. **O vôo da arara azul:** escritos sobre a vida, a cultura e a educação ambiental. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2007.

_____. **As flores de abril:** movimentos sociais e educação ambiental. Campinas, SP:

Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Lei n° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 28 jul. 2014.

_____. Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA). **Dinâmica econômica da aquicultura e pesca:** território sul catarinense. Brasil: Florianópolis, 2011.

_____. Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA). **Períodos de defeso contribuem para a sustentabilidade do uso dos estoques pesqueiros.** Disponível em: <http://www.mpa.gov.br/pescampa/periodos-de-defeso/defeso-continental>. Acesso em: 04 fev. 2014.

_____. **Lei n° 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar**: Pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAMPOS, S. S. P; CAVASSAN, O. Oficinas de materiais recicláveis: uma atividade alternativa em programas de EA. In: TALAMONI, J. L. B.; SAMPAIO, A. C. (Org.). **Educação ambiental**: da prática pedagógica à cidadania. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 85-97.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

CECCON, S.; COMPIANI, M.; HOEFFEL, J. L. de M. Estudo de Caso do Programa de Educação ambiental Fruto da Terra: a pedagogia de projetos como estratégia para a Educação ambiental crítica. **Pesquisa em Educação ambiental**, v. 4, n. 1, p. 37-62, 2009.

CORRÊA, E. Mapeando a paz. 2014. Disponível em: <http://www.solautoconhecimento.com.br/2012/09/mapeando-paz.html#.U9ZRrPldWVs>. Acesso em: 28 de jul. 2014.

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.

DIAS, G. F. **Educação ambiental:** princípios e práticas. 6. ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DIEGUES, A. C. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar.** São Paulo: Ática, 1983.

D'PERAÇA, I. **Cidade dos ventos.** Rio Grande: Ed. do autor, 2009.

DULLEY, R. D. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Rev. Agric. São Paulo**, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2004.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FATMA. Fundação do Meio Ambiente; Governo do Estado de Santa Catarina. **Balneabilidade do Litoral Catarinense:** relatório nº 2: resultados: 20/12/2013. 11 p.

FAZENDA, I. (Org.). **Dicionário em construção**: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FOELKEL, C. **Selos verdes:** conceitos básicos. Disponível em: <http://www.celso-foelkel.com.br/artigos/Palestras/RotulagemAmbiental/02_Conceitos%20b%E1sicos%20eco-label_Celso_Foelkel.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

FERRAZ, M. S. A. **Fenomenologia e ontologia em Merleau-Ponty.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2005.

FRAZÃO, A. *E. Coli.* **Tua Saúde**. Disponível em: <http://www.tuasaude.com/e-coli/>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Educação como prática de liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

_____. In: LOPES, D. P. **Ensino fundamental de 9 anos**: a alfabetização em questão. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)-Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia –** O Cotidiano do Professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GALO, H. J.; CAVALHEIRO, F. OLIVATO, D. A percepção ambiental como subsídios ao planejamento da paisagem. Estudo de caso: municípios de Campos do Jordão, SP. In: SANTOS, J. E. dos et al. **Faces da polissemia da paisagem** – ecologia, planejamento e percepção. São Carlos: RiMa, 2004.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, D. R. P. Educação ambiental e o Ensino Básico**.** In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE UNIVERSIDADE E MEIO AMBIENTE, 4., 1990, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 1990, p. 125-146.

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. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências – área de concentração: Química). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GRUN, M. Hermenêutica, biorregionalismo e educação ambiental. In: SAÚVÉ, L.; RELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental:** de uma América à outra. Québec: Lês Publications. ERE-UQUAN, 2002. p. 91-99. Tomo I.

GUERRA, A. F. S. Navegando na web em busca de intervenções em Educação ambiental: a interdisciplinaridade e a transversalidade em ação. In: SANTOS, J. E.;
GUERRA, A. F. S. et al. A temática ambiental e a sustentabilidade nos cursos de graduação da UNIVALI: caminhos para a ambientalização curricular na universidade. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 14., 2013, Cascavel. **Anais...** Cascavel, Paraná – Brasil, 2013.

GUERRA, A. F. S.; GUIMARÃES, M. Educação ambiental no contexto escolar, questões levantadas no GDP. **Pesquisa em Educação ambiental.** São Carlos, v. 2, n. 1, p. 155-166, 2007.

GUERRA, A. F. S.; ORSI, R. F. M. Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental** – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, v. especial, p. 28-45, dez. 2008.

GUIMARÃES, M. **A formação de Educadores Ambientais**. Papirus: Campinas, 2004.

_____. **A dimensão ambiental na educação.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Caminhos da educação ambiental:** da forma à ação. Campinas, SP: Papirus, 2006.

HAIMOVICI, M. **Recursos pesqueiros Demensais da Região Sul:** subsídios para o levantamento do estado da arte dos recursos vivos marinhos do Brasil. Programa Revizze. Departamento de Oceanografia. FURG. [1998?]. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/revizee/_arquivos/dermesai.pdf>. Acesso em: 21 out. 2013.

HAMMES, V. S. Percepção ambiental. In: HAMMES, V. S. (ed. téc.). **Proposta metodológica de macroeducação.** São Paulo: Globo, 2004. p. 128-130. v. 2 (Educação ambiental para o desenvolvimento sustentável).

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em Educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, M. do C.; FREITAS, J. V. de. **Metodologias emergentes de pesquisa em Educação ambiental.** 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 15-62.

_____. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 15-38.

HEERDT, B.; LIMA, A. G. de; SILVA, S. M. P. da. Representação social do meio ambiente de alunos do ensino fundamental como subsídio para um projeto de Educação ambiental. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 11., 2008, Londrina. **Anais...** Londrina, PR, 2008, 11 p.

HERDT, S. O. **A percepção ambiental e a agroecologia no município de Santa Rosa de Lima, Santa Catarina**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, 2013.

HIRATSUKA, P. I. Sobre a pesquisa fundamentada na Fenomenologia. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt1/04.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2013.

HORTON, M.; FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. BELL, Brenda; GAVENTA, John; PETERS, John (Org.). Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos** – o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

JACOBI, P. Participação. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação ambiental, 2005. p. 229-236.

JAGUARUNA. Prefeitura Municipal. **Laje da Jagua.** Disponível em: <http://www.jaguaruna.sc.gov.br/turismo/item/detalhe/10802>. Acesso em: 16 jun. 2014.

KOZEL, T. S. **Das imagens as linguagens do geográfico:** Curitiba, a "capital ecológica". 2001. 307 f. Tese (Doutorado)-Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

LAGUNA. Prefeitura Municipal. **Pontos turísticos.** Disponível em: <http://www.laguna.sc.gov.br/pontos-turisticos.php>. Acesso em: 15 out. 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora EFMG, 1999. Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/file.php/12439/Textos/A_Construcao_do_Saber_-_Laville_e_Dionne.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2014.

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. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 131-148.

LEÔNCIO, I. A.; SILVA, M. M. P. de; GENUINO, A. P. Brincando e aprendendo em Educação ambiental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL, 21., 2001, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2001.

LIMA, M. J. **Ecologia Humana.** Petrópolis: Vozes, 1984.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LYOTARD, J-F. **A fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1999.

MAKIUCHI, M. F. R. Alteridade. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 27-36.

MARCOMIN, F. E. Educação ambiental: um processo em construção na Pós-Graduação. In: CARVALHO, E. B.; COSTA, G. L. M. **Educação:** questões contemporâneas. Florianópolis: Insular, 2006. p. 93-107.

MARCOMIN, F. E. et al. Percepção ambiental com vistas à formação de educadores ambientais no Complexo Lagunar do Sul do Estado de Santa Catarina – Brasil. In: MENDONÇA, A. W.; SIQUEIRA, A. B.; MARCONIM, F. E. **Educação, sociedade e meio ambiente no Estado de Santa Catarina:** múltiplas abordagens. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 99-122.

_____. Educação ambiental e o pensamento complexo: uma reflexão possível. In: BAGGIO, A; BARCELOS, V. **Educação ambiental e complexidade**: entre pensamentos e ações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, p. 72-87.

MARCOMIN, F. E.; MENDONÇA, A. W.; MAZZUCO, K. T. M. Educação Ambiental e o pensamento complexo: uma reflexão possível. In: BAGGIO, A.; BARCELOS, V. (Org.). **Educação ambiental e complexidade**: entre pensamentos e ações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008. p. 72-87.

MAROTI, P. S.; SANTOS, J. E. Caracterização perceptiva da Estação Ecológica de Jataí por docentes do ensino do primeiro grau. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE ECOLOGIA, 8., 1998. **Anais...** Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais. UFSCar, 1998. p. 475-485.

MARQUES, L. A. de S. **Estudo 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.

MARTINS, C. **Farol de Santa Marta:** a esquina do Atlântico. Florianópolis: Ed. Garapuvu, 1997.

MEDINA, N. M.; SANTOS, E. C. **Educação ambiental:** uma metodologia participativa de formação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MENDONÇA, A. W.; COLISSI, P. E. A percepção ambiental de uma comunidade do Complexo Lagunar ao Sul de Santa Catarina. In: MENDONÇA, A. W.; SIQUEIRA, A. B.; MARCOMIN, F. E.. **Educação, sociedade e meio ambiente no Estado de Santa Catarina:** múltiplas abordagens. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 39-50.

MENDONÇA, A. W.; SIQUEIRA, A. B.; MARCOMIN, F. E. **Educação, sociedade e meio ambiente no Estado de Santa Catarina:** múltiplas abordagens. São Leopoldo: Oikos, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa e o mundo.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Casac Naify, 2012.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Conversas, 1948.** Tradução: Fabio Landa, Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOLISANI, M. M. Indução da percepção sobre os bens e serviços de um ecossistema (Rio Macaé, Macaé, RJ) em alunos do ensino fundamental sob o enfoque da ecologia perceptual. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação ambiental,** Rio Grande, v. 22, p. 59-68, jan/jul. 2009.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003a. 293 p.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p. 191-211, 2003b.

_____. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em Educação ambiental.** Ijuí: Unijuí, 2007. p. 85-114.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de

múltiplas faces. **Ciência & Educação**. v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomsn Learning, 2004.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

MORIN, E. **Pesquisa-ação integral e sistêmica:** uma antropedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NARCISO, K. R. S. Uma análise sobre a importância de trabalhar Educação ambiental nas escolas. **Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação ambiental,** Rio Grande, v. 22, p. 86-89, jan./jul. 2009.

OLIVEIRA, A. L. de; OBARA, A. T.; RODRIGUES, M. A. Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental. **Revista Electrónica de Enseñanza de lãs Ciencias,** v. 6, n. 3, p. 471-495, 2007.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia.** Campinas, p. 99-108, 2010.

PALMA, S. **Cartografia do imaginário:** a dimensão poética e fenomenológica da educação ambiental. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2011.

PASSOS, L. A.; SATO, M. Educação ambiental: currículo nas sendas da Fenomenologia Merleau-Pontyana. In: SAUVÉ, L.; ORRELANA, I.; SATO, M. (Dir.). **Sujets choisis em éducation relative à l'environment** – D' une Amerique à l'autre. Montrèal: ERE-UQAM, 2002. Tome I. p. 129-135.

PEQUENO, M. G. C. **Educação ambiental e a questão da transversalidade**. 2001. 134 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2001.

PEREIRA, S. M. **"GOOGLE EARTH":** a imagem de satélite como ferramenta para a análise da percepção e para o uso de "expressões de cunho ambiental". 2011. 76 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2011.

PEREIRA, C. C.; MARCOMIN, F. E. Questões Ambientais no Livro Didático de Ciências à Luz da Educação Ambiental. In: MARTINS, M. da C.; FROTA, P. R. de O. (Org.). **Educação Ambiental:** a diversidade de um paradigma. Criciúma, SC: UNESC, 2013. p. 167-188.

PINTO, E. F.; MARQUES, J. G. W. Conhecimento etnoecológico de pescadores artesanais de Guaraqueçaba (PR). In: DIEGUES, A. C. S. (Org.). **Enciclopédia Caiçara.** Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB), USP. São Paulo: Ed. Hucitec. São Paulo, 2004. p. 163-190. v. 1.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES, M. de S. **A amorosidade no processo educativo.** 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, 2013.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: veredas. 1. ed. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 1994. v. 2.

ROSA, L. G.; SILVA, M. M. P. Percepção ambiental de educandos de uma escola do ensino fundamental. In: Simpósio Ítalo-Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental, 6., 2002, Vitória. **Anais...** Vitória/ES, 2002.

_____. Educação ambiental proporcionando mudanças. In: Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental, 21., 2001, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2001.

RUARO, R. et al. Estudo da percepção ambiental de atores sociais de duas cidades do oeste do Paraná - Brasil. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 11., 2008, Londrina. **Anais...** Londrina, PR, 2008, 10 p.

RUSCHEINSKY, A.; FREITAS, J. V. Questões ambientais: interrogações e prospectivas do amanhã. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação ambiental** – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, v.11, p. 10-20, jul./dez. 2003.

RZTURISMO. **Farol de Santa Marta.** Disponível em: <http://www.faroldesantamarta.net/guia_farol_de_santa_marta/farol_de_santa_marta-24-40-28.html>. Acesso em: 12 fev. 2014.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO-JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação ambiental, 2005. p. 245-256.

SALDANHA, I. R. R. **Espaços, recursos e conhecimento tradicional dos pescadores de manjuba (*Anchoviella lepidentostole*) em Iguapé/SP.** 2005. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental)-Universidade de São Paulo, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. **Portal da Educação – Institucional.** Disponível em: <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueendportal.aspx?y24u/Qx+Vblb1eUtwfXHpA==>. Acesso em: 15 out. 2013.

SANTOS, J. R.; BONOTTO, D. M. B. Trabalhando com valores na escola: Educação Ambiental e o olhar para animais não humanos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010.

SATO, M. **Educação para o ambiente amazônico.** 239 f. 1997. Tese (Doutorado)- PPGERN – UFSCAR, São Carlos, São Paulo, 1997.

_____. **Educação ambiental.** São Carlos: Rima, 2003.

_____. **Formação em educação ambiental**: da escola à comunidade. In: COEA/MEC (Org.). Panorama da educação ambiental no Brasil. Brasília: MEC, mar. 2000. p. 1-11.

_____. Clusters da Educação Ambiental: do eu isolado ao nós coletivo. In: SATO, M.; GOMES, G.; SILVA, R. (Org.). **Escola, Comunidade e Educação Ambiental:** Reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Gráfica Print, 2013. p. 15-29.

SATO, M.; SANTOS, J. E. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2003.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação ambiental:** pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em Educação ambiental** – de uma América à outra. Québec: Les Publications ERE-UQAM, 2002. Tome II. 149 p.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 20. ed. São Paulo: Cortez, Autores associados, 1988.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O pensar Educação em Paulo Freire:** para uma pedagogia de mudanças. Disponível em: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2013.

SENRA, R. E. F.; SATO, M. Antipedagogismo e Educação ambiental. **Rev. Eletrônica do Mestrado em Educação ambiental,** v.19, p. 165-180, jul./dez. 2007.

SILVA, M. A. A. **Educação ambiental em aulas de matemática no ensino fundamental**. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

SILVA, A. D. V. et al. Percepção ambiental como ferramenta para processos de Educação ambiental na universidade. In: MENDONÇA, A. W.; SIQUEIRA, A. B.; MARCOMIN, F. E.. **Educação, sociedade e meio ambiente no Estado de Santa Catarina:** múltiplas abordagens. São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 39-50.

SILVA, A. D. V.; MARCOMIN, F. E. A universidade sustentável: alguns elementos para a ambientalização do ensino superior a partir da realidade brasileira. In: **Actas do I Congresso Internacional de Educación Ambiental dos Países Lusófonos e Galicia.** Santiago de Compostela: CEIDA / Universidad de Santiago de Compostela, 2007. v. único.

SILVEIRA, E. M. **Saberes locais e a Escola:** entre olhares, diálogos e encantos. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Sul de Santa Catarina, 2014.

SILVEIRA, R.; UEDA, V. Sobre a Geografia Humanística. **Ágora** (UNISC), v. 1, p. 47-59, 1995.

SMITH, J. C. Enrivonmental Education: a view of a changing scene. **Environmental Education Research,** v. 1, n. 1, 1995.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: Loureiro, C. F. B; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S. (Org.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-21.

TAGLIEBER, E. J. Uma pedagogia para a dimensão ambiental na educação. In: GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. (Org.). **Educação ambiental:** fundamentos, práticas e desafios. Itajaí: UNIVALI, 2007. p. 69-83.

TAMAIO, I. **O professor na construção do conceito de natureza:** uma experiência de Educação ambiental. São Paulo: Annablumme: WWF, 2002.

THOMAS, K. **O homem e o mundo natural:** mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais. Tradução de João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TILBURY, D. Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. **Environmental education Research**, v. 1, n. 2, p. 195-212, 1995.

TORRES, D. F.; OLIVEIRA, E. S. de. Percepção ambiental: instrumento para Educação ambiental em unidades de conservação. **Rev. Eletrônica Mestrado em Educação ambiental,** Rio Grande, UFRG, v. 21, p. 227-235, jul./dez. 2008.

TOZONI-REIS, M. **Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da Educação ambiental:** algumas contribuições. Trabalho apresentado no GT 22 da 30ª reunião Anual da ANPED, 2007.

TRAINEIRA. In: Dicionário Informal. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/traineira/>. Acesso em: 26 out. 2013.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA AS SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Rio de Janeiro, 1992.

TREIN, E. S. A Educação ambiental crítica: crítica de quê? **Revista Contemporânea de Educação,** v. 7, n. 14, p. 304-318, ago./dez. 2012.

TUAN, Y. **Topofilia, um estudo da percepção, atividades e valores do meio ambiente.** São Paulo: Difel, 1980. 288 p.

VENQUIARUTO, L. D. et al. **Saberes populares fazendo-se saberes escolares.** Química Nova na Escola, n. 03, p. 135-141, 2011.

XIDIEH, O. E. **Cultura popular.** In: FEIRA NACIONAL DA CULTURA POPULAR. São Paulo: SESC, 1976.

ZALLA, J.; MENEGAT, C. História e memória da Revolução Farroupilha: breve genealogia do mito. **Revista Brasileira de história**. São Paulo, v. 31, n 62, p. 49-70, 2011.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – Perfil professores**

Nome fictício ou código: _____
Idade: _____

1. Nível de formação:

( ) Ensino Médio
( ) Superior incompleto
( ) Superior Completo
( ) Especialização
( ) Mestrado

Em que área do conhecimento? _____
Nome do curso:_____
Onde e quando?_____

2. Você tem participado de algum programa de qualificação e/ou formação continuada de professores?

( ) Não ( ) Sim
Quando? _____
Onde?_____
Qual?_____

3. Regime de Trabalho:

( ) Efetivo
( ) ACT

4. Em quantas escolas trabalha:

( ) 1 escola
( ) 2 escolas
( ) 3 escolas
( ) Mais escolas. Quantas? _____

5. Jornada de trabalho:

( ) 20 horas
( ) 30 horas
( ) 40 horas
( ) 50 horas
( ) 60 horas

6. Qual o seu horário nesta escola?

( ) Matutino. Dias: _____

(  ) Vespertino. Dias: _____
(  ) Noturno. Dias: _____

7. Qual disciplina leciona?

_____

8. Onde você nasceu?

_____

9. Onde você reside atualmente? Há quanto tempo reside nesta localidade?

_____

10. Possui familiar que trabalha com pesca?
(  ) Não  (  ) Sim
Caso afirmativo, quem? _____
Em qual atividade? _____

11. Em algum momento de sua vida você teve contato com a atividade pesqueira?
(  ) Não  (  ) Sim
Caso afirmativo, durante quanto tempo? _____
Com que atividade pesqueira (pesca, concerto e/ou fabricação de apetrechos, limpeza de material pescado, transporte, armazenamento, cooperativa)? _____
Em que período da sua vida? _____
Durante quanto tempo?_____

12. Poderia participar de uma pesquisa que trata da incorporação dos saberes relativos à pesca no processo educativo?
(  ) Não  (  ) Sim
Caso afirmativo, qual o melhor dia e horário para a sua participação?

**APÊNDICE B – Questionário alunos**

Nome fictício ou código:

Idade:

Período em que estuda:

Série:

1. Possui familiar que trabalha com pesca (pesca, conserto e/ou fabricação de apetrechos, limpeza de material pescado, transporte, armazenamento, cooperativa)?

( ) Não ( ) Sim

Caso afirmativo, quem? _____

Em qual atividade? _____

2. Você participa de alguma atividade relacionada à pesca?

( ) Não ( ) Sim

Qual? _____

Onde? _____

3. Você acredita que os pescadores possuem conhecimentos importantes a serem trabalhados nas escolas?

( ) Não ( ) Sim

Quais?_____

_____

Como você sugere que eles sejam abordados?

_____

_____

4. Durantes as aulas são tratados assuntos relacionados à pesca?

( ) Não ( ) Sim

Caso afirmativo:

Em que série? _____

Em quais disciplinas?_____

Quais assuntos são abordados?

_____

_____

De que forma?

_____

5. A escola promove alguma atividade em que os pescadores sejam participantes?

Caso afirmativo, em que atividades? _____

_____

De que forma? _____

_____

## APÊNDICE C – Roteiro entrevista dos professores

1. Conhece algum pescador que mora no Farol?
2. Já conversou com algum deles?
3. Você considera importantes os saberes dos pescadores?
4. Você pensa que os saberes dos pescadores devem ser incorporados ao ambiente escolar?
5. Em algum momento você utiliza os saberes relacionados à pesca nas suas aulas? De que forma?
6. Quais saberes dos pescadores poderiam ser incorporados pela sua disciplina? E pela escola?
7. Como estes saberes se relacionam com os parâmetros curriculares nacionais? Proposta curricular de Santa Catarina? Plano de curso? Livro didático?
8. Possui dificuldades de trabalhar com os assuntos relacionados à pesca em sua disciplina? Quais?
9. Em algum momento houve trabalhos, projetos de integração entre a escola e os pescadores?
10. Você pensa que os pescadores possuem saberes que contribuem para a formação de valores/atitudes cidadãs?
11. A escola trabalha no sentido de formar valores/atitudes cidadãs? Se sim, como? Se não, você pensa que deveria?
12. Na sua opinião, qual a relação dos pescadores com as questões ambientais?
13. E com a escola?
14. Como você descreve o papel da escola?
15. E o papel do professor?
16. Como você avalia o ensino atual?
17. Acredita que pode/deve ser feito alguma coisa diferente? O quê?
18. Gostaria de acrescentar alguma coisa antes de terminarmos?

## APÊNDICE D – Roteiro entrevista dos pescadores

1. Perfil (idade, tempo de pesca, filhos na escola, nº de filhos na escola...)
2. Quais conhecimentos sobre a pesca o senhor considera mais importantes? Por quê?
3. Como adquiriu esses conhecimentos?
4. Como e para quem transmite seus conhecimentos?
5. Na sua opinião, qual a importância destes conhecimentos para a comunidade do Farol?
6. Qual a importância destes conhecimentos para os pescadores e para a pesca?
7. Você acredita que estes saberes devem ser trabalhados na escola?
8. De que forma?
9. Como esses saberes poderiam contribuir na formação dos alunos?
10. Como a escola poderia contribuir para a manutenção dos conhecimentos da pesca tradicional junto aos alunos?
11. Quais seriam os principais conhecimentos relativos à pesca e aos pescadores que deveriam ser trabalhados na escola?
12. Além disso, o que mais você considera importante que a escola trabalhe?
13. O que deseja para o futuro do seu filho?
14. Como descreveria a escola hoje? O que acha da educação oferecida pela escola?
15. O que poderia ser feito para que ela melhore?
16. Acredita que a escola seja importante para aprender valores como respeito, cuidado, ética...?
17. Para você, qual a função da escola?
18. Alguma vez foi convidado para ir à escola falar sobre os conhecimentos que possui sobre a pesca?
19. Seu (sua) filho (a) mencionou alguma vez se foram trabalhados assuntos referentes à pesca na escola?
20. Tem conhecimento de algum pescador ter participado de alguma atividade, na escola, referente aos assuntos da pesca?
21. Caso fosse convidado, participaria de alguma atividade na escola sobre os conhecimentos que você possui relativos à pesca?
22. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa que ainda não conversamos?