



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

**ONTOLOGIA DO *SER MAIS*: NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA
CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA
PESCA**

Sicero Agostinho Miranda

**Profa. Dra. Elaine Corrêa Pereira
Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira**

**Rio Grande
2019**

SICERO AGOSTINHO MIRANDA

**ONTOLOGIA DO *SER MAIS*: NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA
PESCA**

Prof.^a Dr.^a Elaine Corrêa Pereira

Orientador

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

Coorientador

Rio Grande, 2019.

Ficha catalográfica

M672o Miranda, Sicero Agostinho.
Ontologia do *Ser Mais*: na formação de professores e na construção de uma pedagogia da pesca / Sicero Agostinho Miranda. – 2019.
202 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2019.

Orientadora: Dra. Elaine Corrêa Pereira.

Coorientador: Dr. Vilmar Alves Pereira.

1. Educação de Pesca 2. Pedagogia da Pesca 3. Formação de Professores 4. Especificidades I. Pereira, Elaine Corrêa II. Pereira, Vilmar Alves III. Título.

CDU 371.13:639.2

SICERO AGOSTINHO MIRANDA

**ONTOLOGIA DO *SER MAIS*: NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA
PESCA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Rio Grande – FURG.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Corrêa Pereira
Coorientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

Linha de Pesquisa: Educação Científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa.

Rio Grande, 2019.

SICERO AGOSTINHO MIRANDA

**ONTOLOGIA DO *SER MAIS*: NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA
PESCA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Corrêa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande – FURG (Orientadora)

Profa. Dr. Vilmar Alves Pereira – Universidade Federal do Rio Grande – FURG (Coorientador)

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Márcia Souza da Fonseca – Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Profa. Dra. Maria do Carmo Galiuzzi – Universidade Federal do Rio Grande - FURG

In Memoriam

Minha mãe Lidia e ao meu pai Darcy,
a pescadora e o pescador mais importante da minha vida.

Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso dessa tese sucederam acontecimentos, que me fizeram sorrir e chorar. Em todos, nunca estive só. A presença do outro em mim, constitui uma ancoragem para fluir com alegria e mergulhar com sabedoria na solução dos problemas. Remei... O como remei... Mas cheguei! De modo particular quero dizer a todas e todos que estiveram juntamente comigo neste caminho, meu muito obrigado. Em particular:

A Deus e a todos os Orixás, por me acompanhar e me dar força em todos os dias da minha vida. Da mesma forma, aos meus irmãos do terreiro Reino de Iansã - seguidores da Cabocla Jurema, em especial meus caciques Célia e Giovane.

A professora Dr^a. Elaine Corrêa Pereira, pela orientação, pela amizade, por não desistir de mim, acreditando na minha capacidade e por toda a liberdade para que eu fizesse minhas escolhas e decisões sobre a pesquisa. Esse trabalho constituído ao longo dos anos, desde a graduação, só foi concretizado por causa de todo o afeto, ensinamentos e dedicação demonstrada por você. Meu sincero agradecimento e reconhecimento.

Ao professor Dr. Vilmar Alves Pereira, coorientador do trabalho, obrigado pelo apoio, pelas discussões, orientações e por ter me legitimado a escrever essa tese falando das minhas origens, das pescadoras e dos pescadores. Meu sincero agradecimento e gratidão.

A amiga Marília Dall' Asta e ao amigo Vagner Souza, meu reconhecimento pela amizade e cumplicidade neste processo de tese. Também pelas longas discussões, pelos encontros e desencontros, risos e choros, acertos e desacertos, mas que foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas dos grupos de pesquisa, FORPPE e GEFEAP, pelas horas agradáveis, pelas palavras de incentivo nos momentos difíceis, e principalmente, pelo carinho dedicado e pela partilha de saberes.

Aos amigos Carmen, Cristiano, Denise “Graça”, Jairo, Jean e Rodrigo, pela imensa amizade e carinho desde muitos anos, pela compreensão, pelo apoio incondicional, pelas palavras de conforto e afeto, entendendo as minhas ausências em diversos momentos.

Aos meus colegas da Secretaria de Município da Educação (SMEd) pela aprendizagem diária, pelo incentivo e acreditarem no meu potencial e trabalho. Em especial ao Felipe Alonso, Debora Porto, Ana Lopresti, Maria de Fátima Baldez, Debora Aquino, Adriana Carvalho, Neci Bandeira e a Vanessa Pintanel.

Aos meus familiares, que sempre acreditaram, e continuam acreditando, nos meus sonhos, e que se desdobraram várias vezes para me auxiliar nessa caminhada. Chegar até esse momento tem o apoio, carinho e sonho de vocês, meus irmãos Simone, Sinval, Sinezio e Sione, meus padrinhos Izair e Maria Inês, meu cunhado Simon, minhas cunhadas Cláudia e Tatiane, meus sobrinhos e sobrinhos-netos Natan, Crislaine, Nathali, Brayan, Gustavo, Henry, Isabella, Yasmin e Laura. Dedico a vocês tudo isso. Gratidão.

Aos sujeitos da pesquisa, educadoras e educadores da EMEF Cristóvão Pereira de Abreu, pela colaboração para a realização deste trabalho e por navegarem comigo nesta aventura. Sem esquecer-se de agradecer também a todos as pescadoras e pescadores que fizeram parte da minha história de vida e por todos os ensinamentos.

Aos membros da banca, Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Galiazzi, Prof. Dra. Marcia Souza da Fonseca e o Prof. Dr. Jaime José Zitkoski, obrigado pela disponibilidade de contribuir com esta tese.

Assim, aos citados ou não neste agradecimento, dedico esse momento especial da minha vida, que um filho de pescadores artesanais, chega a uma defesa de doutorado. Esse momento serviu como um movimento de luta e resistência, denunciando as diferentes formas de opressões que emergem nos diferentes contextos da sociedade.

Gratidão!

TOROTAMA

A minha terra tem belezas como todas as outras têm, tem carnaval, tem futebol, tem natureza também.

Tem árvores, tem passarinhos, tem lagoa, até peixe, é claro que tem pescador também.

Além disso, daqui saiu gente importante, saiu vereador, saiu prefeito, saiu professor e deputado, saindo gente de todo jeito até médico e advogado.

Aqui tem um pouco de tudo , que nos outros lugares tem , tem alegria, tem amor, carinho, e como em todos os outros, tem problemas também.

É um lugar igual a tantos, somos felizes na paz, e sofremos se tiver guerra, porém, tem algo mais, é que aqui é a minha terra.

Pescador: Edimilson Arvellos

RESUMO

Essa tese apresenta uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Esse estudo permeia na Educação em contextos de Pesca, na qual denominamos por Educação de Pesca, que surgem na sua grande maioria em espaços não formais de educação, através de projetos, principalmente de alfabetização. Estes sujeitos com suas vivências e experiências por muitas vezes tem sua cultura e saberes tradicionais não legitimados. Na perspectiva Ontológica de *Ser Mais* buscamos na Formação de Professores e as práticas educativas desenvolver uma aproximação de modo a valorizar nos espaços educacionais em contextos de pesca os saberes tradicionais, as vivências e experiências, respeitando as especificidades das/entre as diferentes comunidades de pescadores. Dentro desse contexto, a presente pesquisa de cunho qualitativo tem como objetivos reconhecer nos espaços formativos uma possibilidade de problematizar a identidade e pertencimento dos professores a um contexto escolar de pesca. Também, discutir como a Formação de Professores possibilitará construir uma Pedagogia da Pesca. Esse estudo foi realizado com vinte e um professores, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristovão Pereira de Abreu, de Rio Grande (RS). Como método de coleta de dados utilizamos a construção de narrativas, portfólio reflexivo e rodas de conversas. Como método de análise do *corpus*, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), originando nesse processo as categorias finais “A Formação de professores e o fazer pedagógico no contexto de pesca”, “Identidade e Pertencimento como forma de conhecer-se e reconhecer-se em um contexto de pesca” e “Pescar, pescando e pesquei: o Cristovão como uma Escola da Pesca”, fundamentadas pelas reflexões de alguns teóricos. A partir dessas categorias emergentes anunciamos a tese que é uma Pedagogia da Pesca balizada em sete princípios: Aprendizagem nas Especificidades na Educação de Pesca; Aprendizagem a partir da Identidade e pertencimento aos contextos populares de pesca; Aprendizagem a partir da *Leitura Mundo*; Aprendizagem *Ontológica* na Formação de Professores; Aprendizagem nas *Práxis* nos espaços escolares de Pesca; Aprendizagem a partir das influências nos/dos espaços escolares nos/dos contextos de pesca; e Aprendizagens influenciadas por outras pedagogias.

Palavras-chave: Educação de Pesca; Pedagogia da Pesca; Formação de Professores; Especificidades.

ABSTRACT

This thesis presents a doctoral research carried out in the Postgraduate Program in Education in Sciences of the Federal University of Rio Grande - FURG. This study pervades Education in Fishing contexts, which we call Fishing Education, which arise mostly in non-formal spaces of education, through projects, mainly literacy. These subjects with their experiences and experiences for many times have their culture and traditional knowledge not legitimized. In the Ontological perspective of Being More we look for in the Formation of Teachers and the educative practices to develop an approach so as to value in the educational spaces in fishing contexts the traditional knowledge, the experiences and experiences, respecting the specificities of / between the different communities of fishermen. Within this context, the present qualitative research aims to recognize in the formative spaces a possibility of problematizing the identity and belonging of the teachers to a school context of fishing. Also, discuss how the Teacher Training will make it possible to build a Fishery Pedagogy. This study was carried out with twenty-one teachers from the Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristovão Pereira de Abreu, from Rio Grande (RS). As a method of data collection we use the construction of narratives, reflective portfolio and conversation wheels. As a method of analysis of the corpus, we used the Discursive Textual Analysis (ATD) proposed by Moraes and Galiuzzi (2007), resulting in the final categories "Teacher training and pedagogical doing in the context of fishing", "Identity and Belonging as way of knowing and recognizing oneself in a context of fishing "and" Fishing, fishing and fishing: Cristovão as a School of Fishing ", based on the reflections of some theorists. From these emergent categories we announce the thesis that it is a Pedagogy of Fishing based on seven principles: Learning in Specificities in Education in Fisheries; Learning from Identity and belonging to popular fishing contexts; Learning from the Reading World; Ontological Learning in Teacher Training; Learning in the Praxis in the school spaces of Fishing; Learning from influences in school spaces in the fishing contexts; and Learning influenced by other pedagogies.

Key Words: Education in Fisheries; Fisheries Pedagogy; Teacher training; Specificities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|--|
| ATD | Análise Textual Discursiva |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CMERG | Conselho Municipal de Educação de Rio Grande |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CPRS | Capitania dos Portos do Rio Grande do Sul |
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação |
| EAD | Educação a Distância |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENERA | Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária |
| FAPESP | Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo |
| FORPPE | Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas |
| FURG | Universidade Federal do Rio Grande |
| GEFEAP | Grupo de Estudos Fundamentos da Educação Ambiental e Popular |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras |
| NEEJA | Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos |
| ONG | Organização não governamental |
| PAIETS | Programa de Auxílio ao Ingresso no Ensino Técnico e Superior |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDDE | Programa Dinheiro Direto na Escola |
| PEP | Projeto Educação para Pescadores |
| PPGEC | Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PRAE | Pró-reitoria de Assuntos Estudantis |

| | |
|-----------------|--|
| PROCAMPO | Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo |
| PROLIC | Programa Pró-licenciatura |
| PRONERA | Programa Nacional na Reforma Agrária |
| RS | Estado do Rio Grande do Sul |
| SCIELO | Scientific Eletronic Library On-line |
| SECADI | Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SMED | Secretaria de Município da Educação |
| SMP | Secretaria de Município da Pesca |
| UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------------|---|----|
| Figura 1.1 | Mapa de Rio Grande | 30 |
| Figura 3.1 | Ciclos do Ensino Fundamental conforme os PCNS | 78 |
| Figura 3.2 | Mapas Escolas do Campo e Cidade-Campo de Rio Grande | 81 |
| Figura 3.3 | Disposição dos Espaços Físicos | 93 |
| Figura 3.4 | Disposição das Salas | 94 |

LISTA DE TABELAS

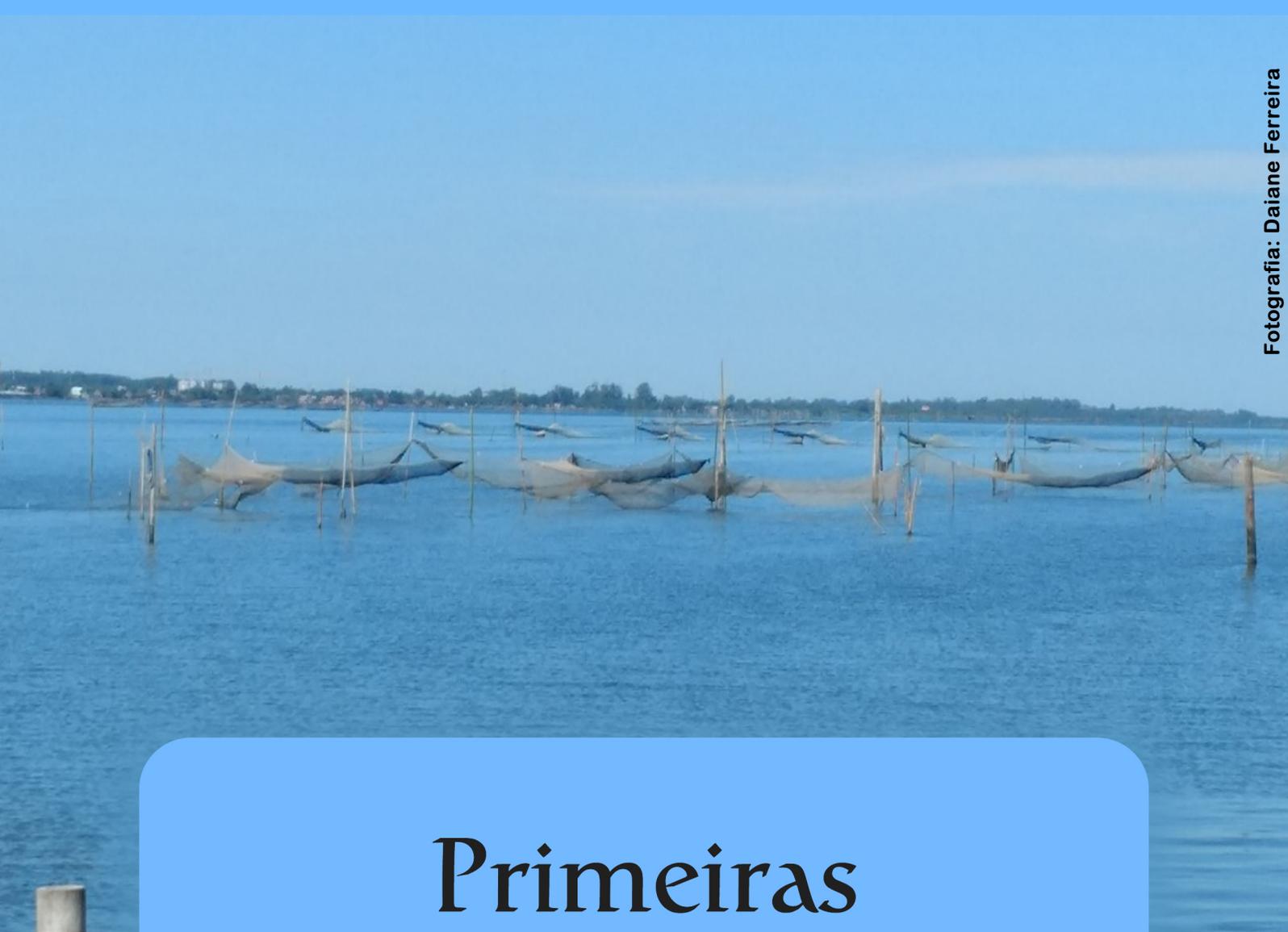
| | | |
|--------------------|--|-----|
| Tabela 2.1 | Resultados referentes a primeira busca – Formação de Professores | 69 |
| Tabela 2.2 | Resultados referentes a primeira busca – Educação do Campo | 70 |
| Tabela 2.3 | Resultados Comparativos | 71 |
| Tabela 2.4 | Resultados <i>Scielo</i> Brasil | 72 |
| Tabela 3.1 | Organização do Ensino com a Lei nº 5.692/71 | 79 |
| Tabela 3.2 | Número de Alunos Matriculados em 2017 | 83 |
| Tabela 3.3 | Número de Alunos Matriculados em 2018 – Rede Municipal | 84 |
| Tabela 3.4 | Número de Alunos Matriculados em 2018 – Rede Estadual | 85 |
| Tabela 4.1 | Número de Professores por Etapa | 100 |
| Tabela 4.2 | Caracterização dos Sujeitos | 101 |
| Tabela 4.3 | Faixa Etária dos Pesquisados | 102 |
| Tabela 4.4 | Tempo de Experiência Docente | 102 |
| Tabela 4.5 | Momentos e Instrumentos de Produção de Dados | 109 |
| Tabela 4.6 | Processo de Unitarização | 111 |
| Tabela 4.7 | Movimento de Produção e Análise dos Dados | 112 |
| Tabela 4.8 | Elementos Aglutinadores e Categorias Iniciais da Etapa 1 | 113 |
| Tabela 4.9 | Elementos Aglutinadores e Categorias Iniciais da Etapa 2 | 115 |
| Tabela 4.10 | Categorização Etapa 1 | 118 |
| Tabela 4.11 | Categorização Etapa 2 | 120 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Lista de Abreviaturas e Siglas | 12 |
| Lista de Figuras | 14 |
| Lista de Tabelas | 15 |
| Primeiras Palavras | 19 |
| Cap. 1 Revisitando Caminhos Percorridos | 24 |
| 1.1 As aprendizagens e vivências na constituição do ser educador/pesquisador | 27 |
| 1.2 Construção da Pesquisa | 34 |
| Cap. 2 A Educação do Campo e a Educação de Pesca: Formação de Professores e o Fazer Pedagógico | 37 |
| 2.1 Educação do Campo: Perspectivas, concepções e marcos histórico | 39 |
| 2.2 Educação de Pesca: as lutas por uma Educação Formal | 53 |
| 2.2.1 Comunidade Tradicional de Pesca e os(as) Pescadores(as) Artesanais | 55 |
| 2.2.2 Educação nas Comunidades Tradicionais de Pesca | 57 |
| 2.3 Aproximações da Educação do Campo a Educação de Pesca | 59 |
| 2.4 Formação de Professores nos contextos de pesca | 61 |
| 2.5 Uma análise comparativa e quantitativa da Produção Científica | 66 |
| Cap. 3 A Escola Cristovão e a Realidade da Educação Básica do Campo em Rio Grande | 74 |
| 3.1 Organização da Educação Básica | 76 |
| 3.2 Educação Básica do Campo em Rio Grande | 80 |
| 3.3 A Escola Cristovão | 86 |
| 3.3.1 O Projeto Piloto da Escola Cristóvão | 87 |

| | | |
|---------------|---|------------|
| 3.3.1.1 | Concepções norteadoras da proposta pedagógica | 88 |
| 3.3.1.2 | Organização do Espaço Escolar | 91 |
| Cap. 4 | Os Caminhos Metodológicos e seus Pressupostos | 96 |
| | Teóricos | |
| 4.1 | Pesquisa Qualitativa | 99 |
| 4.2 | Sujeitos da Pesquisa: Educadores da Escola Cristóvão . | 100 |
| 4.3 | Metodologia de Produção de Dados | 103 |
| 4.3.1 | Instrumentos da Produção dos Dados | 103 |
| 4.3.1.1 | Narrativas | 103 |
| 4.3.1.2 | Portfólio Reflexivo | 105 |
| 4.3.1.3 | Rodas de conversas | 106 |
| 4.3.2 | Momentos da Produção dos Dados | 107 |
| 4.4 | Metodologia de Análise dos dados | 109 |
| 4.4.1 | Unitarização, Categorização e Comunicação | 110 |
| Cap. 5 | Reflexões dos Professores sobre os Espaços Formativos | 122 |
| 5.1 | A Formação de Professores e o Fazer Pedagógico no Contexto de Pesca | 125 |
| 5.2 | Olhares dos Educadores sobre a Formação de Professores e a Implementação das Salas Temáticas | 129 |
| 5.3 | Identidade e Pertencimento na Escola Cristóvão | 136 |
| 5.4 | Entrelaçamento entre Teoria e Prática no Ensino Formal em contextos de Pesca | 144 |
| 5.5 | Ambientes Escolares e as relações com o contexto de Pesca | 146 |
| 5.6 | Processo Formativo como Potencializador do “ <i>ser mais</i> ” | 149 |
| Cap. 6 | Por uma Pedagogia da Pesca | 154 |
| 6.1 | Aprendizagens nas Especificidades na Educação de Pesca | 157 |
| 6.2 | Aprendizagem a partir da Identidade e pertencimento aos contextos populares de pesca | 160 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 6.3 | Aprendizagem a partir da <i>Leitura de Mundo</i> | 163 |
| 6.4 | Aprendizagem <i>Ontológica</i> na Formação de Professores | 164 |
| 6.5 | Aprendizagem nas <i>Práxis</i> nos espaços escolares de Pesca | 167 |
| 6.6 | Aprendizagem a partir das influências nos/dos espaços escolares nos/dos contextos de pesca | 169 |
| 6.7 | Aprendizagens influenciadas por outras Pedagogias | 170 |
| | Encaminhamentos da Pesquisa | 173 |
| | Carta as Educadora e Educadores do Cristóvão | 175 |
| | Carta as Pescadoras e Pescadores | 178 |
| | Referências | 181 |
| | Anexo 1 | 198 |
| | Anexo 2 | 200 |
| | Anexo 3 | 202 |



Fotografia: Daiane Ferreira

Primeiras Palavras

"A rede"

Arlete Borges

De fio de náilon ou de algodão,
Da malheira a cortiça,
Precisamos do tamanho da malha e agulha,
Para preparar a rede.



Poema “*Rede de Pesca*”, escrito por Arlete Borges, uma pescadora- sirizeira- poetisa¹, moradora da Ilha da Torotama, mostra-nos todo o processo de construção e importância da rede de pesca para as(os) pescadoras(es) artesanais. A mesma serviu de inspiração no decorrer da construção desta pesquisa e será apresentada ao longo deste trabalho.

Esta será uma tese de várias histórias, de dúvidas e convicções, de sentidos e sentimentos, de indagações e inquietações. Da mesma forma, as “possíveis respostas”, a ilusão de todo pesquisador, serão acompanhadas de novos questionamentos. Ao reconhecer a importância do *encharcamento* no tema de pesquisa, iremos expor o interesse pela temática a ser pesquisada, as inquietações que emergiram a partir da caminhada do pesquisador nas *andarilhagens* nos espaços formais e não formais de educação.

Nesse viés, os objetivos da pesquisa é reconhecer nos espaços formativos uma possibilidade de problematizar a identidade e pertencimento dos professores a um contexto escolar de pesca. Também, discutir como a Formação de Professores possibilitará construir uma Pedagogia da Pesca. A proposta surge em meio a um confronto entre o que já acreditávamos, nossas convicções, com as discussões que emergem no decorrer da execução do trabalho.

Assim, essa tese, foi constituída a partir de diálogos tecidos em meio às disciplinas da Pós-Graduação; as discussões no Grupo de Pesquisa Formação

¹ As sirizeiras da Torotama, entre elas Arlete, a “sirizeira-poetisa”, ganharam destaque estadual em 2018, após uma reportagem no Jornal Zero Hora, mostrando suas atividades diárias. Segundo reportagem “*Os calos nos indicadores, as impressões digitais gastas dos dedos e os cortes nas mãos ajudam a identificar as sirizeiras da Ilha da Torotama, em Rio Grande. As marcas surgem com a força manual feita por elas – a maioria, esposas de pescadores – enquanto vão desmembrando o siri, cuja carne é responsável por garantir uma renda extra às famílias na localidade de 1,2 mil habitantes. A atividade sempre foi considerada a mais desvalorizada entre os moradores – é comum na região a frase “pescador é profissão, sirizeira é o destino”*”(Zero Hora, 08 de março de 2018). Reportagem completa em : <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2018/03/as-sirizeiras-da-torotama-conheca-as-historias-de-mulheres-fortes-e-seu-oficio-singular-cjeik8x13018d01p4p8oque0y.html>, acesso em 16 de maio de 2019.

de Professores e Práticas Educativas (FORPPE); ao contexto empírico de pesquisa; às orientações e às leituras realizadas. Para facilitar o entendimento da proposta, organizamos a tese em capítulos.

No capítulo 1, **Revisitando Caminhos Percorridos**, destacamos as concepções que orientam a proposta de pesquisa. Também são destacadas as *andarilhagens* do pesquisador nos espaços de educação e suas implicações na construção da proposta. Apresentamos as inquietações que emergem neste caminhar na pesquisa, bem como as questões que balizam a compreensão da constituição do presente estudo.

A seguir, no capítulo 2, **A Educação do Campo e a Educação de Pesca: Formação de Professores e o Fazer Pedagógico**, discutimos a temática envolvendo a Educação do Campo e Educação de Pesca. Inicialmente, abordaremos a Educação do Campo, suas perspectiva, concepção e marco teórico. Em um segundo momento, discorreremos sobre a Educação de pesca, suas relações com a Educação do Campo e a formação de professores nestes espaços. Finalizando apresentaremos uma análise quantitativa sobre as produções acadêmicas que envolvem a temática.

Posteriormente, no capítulo 3, **A Escola Cristovão e a Realidade da Educação Básica do Campo em Rio Grande**, são apresentados um panorama da Educação Básica do Campo na Cidade do Rio Grande e após discutido o Campo Empírico da pesquisa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristóvão Pereira de Abreu.

No capítulo 4, **Os Caminhos Metodológicos e seus Pressupostos Teóricos**, são descritos os sujeitos da pesquisa e a escolha pela pesquisa qualitativa. Também apresentaremos os instrumentos utilizados na produção dos dados e o método de análise do *corpus*, utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD).

No quinto capítulo, **Reflexões dos Professores sobre os Espaços Formativos**, realizamos o movimento cuidadoso de compreensão daquilo que os nossos sujeitos, relataram sobre o processo formativo e da construção e implementação das Salas Temáticas por área do conhecimento, relacionados a um contexto de Pesca Artesanal.

No sexto capítulo, **Por uma Pedagogia da Pesca**, discutimos os princípios educacionais da Pedagogia da Pesca. Os mesmos são decorrências do que foi discutido nas categorias intermediárias emergentes do processo de análise das discussões que ocorreram nos espaços formativos.

Por fim, nos **Encaminhamentos da Pesquisa**, apresentamos duas cartas pedagógicas, uma para os educadores e educadoras participantes da pesquisa e a outra para as pescadoras e pescadores artesanais. Nestes documentos, expusemos as reflexões emergentes desse estudo, relatando a proposta dos futuros caminhos a serem percorridos e procurando recapitular os caminhos percorridos no decorrer do estudo e no final anunciamos a Tese.

Capítulo 1



Fotografia: Daiane Ferreira

Revisitando Caminhos Percorridos

Rede pode ser de dormir
Que serve para descansar,
Mas ela pode ser de captura de peixe,
Para a gente se alimentar.

Contar a própria história, embora soubéssemos que não seria uma tarefa fácil, se faz necessário para entendermos o processo de inserção no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, bem como o desafio de construir o projeto de pesquisa, os primeiros estudos e produção de dados, para no final chegássemos na constituição desta tese.

Esse fato não tem como único objetivo fazer com que entendemos a construção da pesquisa, esse é um momento importante para o pesquisador refletir sobre a sua história, suas escolhas e, a partir disso, aprender com as suas vivências e experiências. Esse caminhar está encharcado de sentimentos e aprendizagens, objetivando a transformação do mundo. Este é um processo que envolve uma relação entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, sendo este um ato coerente de aproximação do que pensamos, dizemos e fazemos (FORTUNA, 2015).

Decidir que fato marcante serviu de referência para o início da narrativa e a construção da pesquisa nos possibilitou lembrar pessoas e situações, marcas e ensinamentos que perpassaram por toda a trajetória profissional e pessoal do pesquisador. Além disso, reviver essas memórias, acaba por ser uma nova oportunidade de aprendermos, ter a oportunidade de contá-las, passa a ser um momento especial.

Neste processo de reflexão, Pereira (2016) em uma das oito teses da *Ecologia Cosmocena*, aponta a necessidade de repensar o tempo em uma concepção moderna e a necessidade de desaceleração como garantia da vida. No momento em que é frequente vivenciarmos manifestações de uma geração que reclama de não ter tempo, buscamos neste momento do estudo que ele se manifeste *“claramente em três etapas: passado, presente e futuro. Ou seja, eu estava no presente, olhava para o passado e projetava o futuro”* (PEREIRA, 2016, p. 51). Com essa concepção a proposta de pesquisa foi se constituindo,

na qual emerge na prática vivenciada no presente, totalmente encharcada das vivências do passado e com olhar sensível, projetando e vislumbrando o futuro.

Compreendemos que todo e qualquer texto é muito pessoal, especialmente, quando o autor narra o caminho que percorreu até chegar à decisão da direção formativa pretendida. Então, como o momento a ser narrado a seguir remete a fatos que revela a história do pesquisador relacionada com o tema de pesquisa, utilizaremos na escrita a primeira pessoa do singular.

1.1. As aprendizagens e vivências na constituição do ser educador/pesquisador

No horizonte interpretativo hermenêutico, na busca da compreensão que constitui a concepção do ato de pesquisar, estou buscando dialogar sem pretensões de exemplificação, as minhas *andarilhagens* com a Pedagogia Cosmocena (PEREIRA, 2016) e suas múltiplas dimensões, com a construção do processo de pesquisa. Entender que os esforços de aprender e reaprender geram suas interpretações, o ser educador e sua tarefa de *“discutir, problematizar e apresentar sempre o ser humano em sua condição de partícipe”* (PEREIRA, 2016, p.77) passam por todo um processo de vivências em diferentes espaços educativos, alguns formais e a maioria não formais, que perpassam desde o lar. Com esse propósito não podemos esquecer que *“aprendemos sempre coletivamente, com o mundo e com o outro”*. (PEREIRA, 2016, p.78)

Os aspectos históricos da minha trajetória estão entrelaçados com a constituição do processo de construção da pesquisa. A escolha da temática surge das *andarilhagens*, trajetória docente, das inquietações que emergem de discussões, vivências e encaminhamentos advindos deste caminhar. Este processo se inicia desde a primeira prática ocorrida aos sete anos de idade, alfabetizando a minha mãe; também como educando de Ensino Fundamental e Médio em escolas do campo; como coordenador do Projeto Educação para

Pescadores em comunidades tradicionais² de pesca; como Professor de Carreira no Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul e Municipal da cidade do Rio Grande, atuando também em Escolas do Campo; bem como nos tempos como Coordenador do Núcleo de Educação do Campo na Secretaria de Município da Educação (SMED) da Cidade de Rio Grande.

Em primeiro de março de 1993, aos sete anos de idade, entro na escola. Como vivia em uma comunidade tradicional de pesca (DIEGUES, 2001), filho de pescadores, começo naquele momento uma trajetória que culminaria neste estudo de doutorado. Embora não seja este o início do processo de escolarização, pois chego à escola alfabetizado, escolhi este fato de chegar à escola, o ponto inicial dessa narrativa.

Ao entrar na escola, o primeiro sentimento foi de não gostar e não querer ficar, decorrente de ter chegado alfabetizado e as atividades serem voltadas para estudantes não alfabetizados. Ao mesmo momento de negação de realizar as atividades proposta pela professora, acabo por me motivar por um processo de repetição das metodologias de alfabetização que ela realizava para ensinar a minha mãe a ler e escrever. Lembro que, muitas vezes, ao tentar ensinar as letras, sílabas, palavras, ela sempre acabava se interessando pelas atividades de Matemática. Com muita dificuldade em reconhecer as palavras, sabia efetuar todas as operações básicas da Matemática com muitas destreza e segurança. Muitas vezes, realizava esses cálculos mentalmente e em um curto espaço de tempo.

Ela conseguia me ensinar os conteúdos da área da Matemática e isso era algo que a deixava muito satisfeita. Em mim despertava inquietações principalmente, levando a pensar em como isso era possível. Essa constatação reafirmada por Pereira (2016),

² Decreto Presidencial n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, na qual definiu-se que Comunidades Tradicionais são aquelas que “[...] possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, 2007).

“A compreensão do mundo da vida refere-se a esse espaço no qual ainda mantemos nossas reservas das dimensões subjetivas, individuais, afetivas e culturais que se reforçam nas relações primeiras a partir das nossas estruturas comunicativas com o mundo”. (PEREIRA, 2016, p. 152)

Discutindo sobre a *Ecologia Cosmocena* que atenta a esses movimentos, acabei por me questionar sobre o quanto essas relações ocupam novos espaços em nossas vidas, promovendo e abrindo campos de novas conexões de saberes. Colaborado com os novos intercâmbios, aprendizados, novos relacionamentos e informações que descobrimos e acompanhamos em tempo real. Esse fato de viver em uma Comunidade Tradicional de Pesca e as aproximações das pescadoras e dos pescadores com a Matemática, somado ao contato com outros professores da área, acabei por escolher a docência como profissão.

Esse constituir-se educador e pesquisador ocorre com passar dos anos, com as experiências como educador, nos mais diversos contextos. Essas experiências também contribuíram para a constituição final da proposta desta pesquisa. Nesse processo de reflexão, emergem as indagações e motivações para a investigação (DEMO, 2002; PEREIRA, 2016).

De 1992 a 2003, cursei o Ensino Fundamental e Médio, ambos em Escolas do Campo. De 2005 a 2008, cursei Licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Durante este período de graduação, participei das monitorias das disciplinas de Estatística Básica e Álgebra Abstrata, também de diversos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão voltados ao ensino de Matemática, Educação Popular na Pesca e Formação de Professores.

Em 2008, no ano de conclusão do curso de Licenciatura em Matemática tive a minha primeira experiência como educador. Comecei ministrando aulas para educandos -pescadoras(es) artesanais- da Ilha da Torotama e pescadoras(es) e agricultoras(es) da Ilha dos Marinheiros, em uma Escola do Campo. A Figura 1.1 facilita a visualização do distanciamento destas comunidades tradicionais com a zona urbana da cidade do Rio Grande.

Ainda neste ano, ministrei aulas em alguns cursos Pré-universitários Populares em diferentes contextos em Rio Grande: no Pré-universitário Popular Maxximus; no Pré-universitário Popular Venceremos e no Pré-universitário Popular Quinta Superação. Outro espaço de atuação foi na cidade de São José do Norte, no Pré-universitário Ousadia Popular. Esses cursos são gratuitos, com encontros ministrados por graduandos e pós-graduandos dos diversos cursos da FURG. O objetivo central da proposta é diminuir as desigualdades sociais, oportunizando, assim, o ingresso de alunos de baixa renda, das camadas populares, à universidade pública.

Em 2010, participei do Projeto PAIETS Indígena, na época vinculado à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e ao PAIETS, que visa à integração dos estudantes de origem indígena ao Ensino Superior. Dentre as atividades do projeto estava o Curso de Integração ao Ensino Superior e Revisão dos Conteúdos do Ensino Médio. A proposta vinculada à Educação Popular contribuiu com práticas educativas em diferentes campos do saber, auxiliando na motivação e na construção de conhecimento a partir da cultura e da identidade destes sujeitos.

Em 2011, ingressei no magistério público estadual como contratado, lotado na Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Roberto Bastos Tellechea, na qual ministrava aulas de Matemática para o Ensino Médio. No mesmo ano, começo as atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental Agnella do Nascimento, Bairro Cidade Nova. Em 2012, passo a trabalhar no Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular Professora Júlia Nahuys Coelho (NEEJA), localizado no centro da cidade, organizando e executando projetos em comunidades terapêuticas com dependentes químicos a fim de oportunizar a complementação de estudos dos internos. Além disso, assumo na 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) como assessor pedagógico no Núcleo do Ensino Médio, nesta época.

No mesmo ano, exatamente no mês de outubro, a partir da aprovação em concurso público, fui efetivado, passando a ser lotado na Escola Estadual

de Ensino Médio Professor Carlos Loréa Pinto, atuando no Ensino Médio, antigo Politécnico⁴.

Em 2013, ingressei no magistério público municipal de Rio Grande, lotado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Viriato Corrêa, ministrando aulas no turno da noite, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). No mesmo ano, ingressei no mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGEC), concluído no ano de 2015, com a dissertação intitulada: *“Os Saberes Matemáticos no cotidiano dos pescadores artesanais das comunidades tradicionais de pesca da cidade do Rio Grande (RS)”*. O objetivo do estudo foi compreender as relações existentes entre os saberes matemáticos vivenciados pelos pescadores em seu cotidiano com os saberes construídos em sala de aula.

Ainda em 2013, participei do Projeto de Formação Continuada Olhares Sul-Rio-Grandenses na Formação Continuada de Jovens e Adultos como Professor Pesquisador, tendo como função, pensar, planejar e executar as atividades nos encontros realizados pelo projeto. A proposta era desenvolvida no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, voltada para a Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Este projeto tinha como

⁴ A reestruturação curricular do Ensino Médio foi implantada após debate com a comunidade escolar, que culminou com a Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional, em dezembro de 2011. A iniciativa tinha entre seus objetivos propiciar o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; qualificar o estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, nas práticas pedagógicas. Além disso, pretende-se a redução da evasão e da repetência nesta modalidade de ensino e trazer para os bancos escolares cerca de 70 mil jovens que estão fora da escola. O Ensino Médio Politécnico articulou as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias). No seminário Integrado os alunos desenvolveram atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. A modalidade também buscou preparar os jovens para a sua futura inserção no mundo do trabalho ou para a continuidade dos estudos no nível superior. O Ensino Médio Politécnico começou a ser implantado no RS em 2012. (Disponível em http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf, acesso em 22 de janeiro de 2019)

proposta discutir e apresentar uma estratégia de Formação Continuada aos Educadores e Educadoras da Educação de Jovens e Adultos da área de abrangência da 18ª CRE (Chuí, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e São José do Norte) e das escolas municipais de Rio Grande com EJA.

Neste mesmo ano fui coordenar as atividades do Programa Mais Educação⁵ na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristóvão Pereira de Abreu. Escola situada na Ilha da Torotama, a mesma que cursei o Ensino Fundamental. Ela está situada na Zona Rural e a sua proposta pedagógica está balizada na perspectiva da Educação Popular do Campo.

Em 2015, ano da conclusão do mestrado, ingresso no doutorado, e concluo a especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Barão de Mauá, na Modalidade Educação a Distância (EaD), estudando sobre metodologias para EJA no Projeto Educação para Pescadores. No ano de 2016, curso outra especialização na modalidade EaD, desta vez em Gestão Escolar com ênfase em Orientação e Supervisão Escolar, estudando sobre Gestão Democrática para Escolas do Campo. Ambas as especializações foram motivadas pelo meu fazer pedagógico nas escolas e projetos em que estava atuando.

Durante o ano de 2017, assumo a Secretaria de Município da Pesca (SMP) de Rio Grande, na condição de Secretário Municipal. Neste mesmo ano, também coordenei as Escolas do Campo do Município de Rio Grande, na SMED.

Outros espaços que não envolveram a docência também contribuíram para o interesse pelo tema a ser investigado. Dentre esses espaços, destaco o curso de Extensão voltado a Educação do Campo e Práticas Pedagógicas e os Projetos de Extensão da FURG: EJA na Diversidade; Oficinas de matemática: uso das tecnologias; Material Didático de Estatística; Oficinas de Formação Complementar PROLIC/FURG; Diversos eventos e fóruns de Educação do Campo e Educação Popular. Tais experiências contribuíram para minhas práticas e construção das minhas concepções de educação, oportunizando um

⁵ É um programa do Governo Federal instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

contato com teorias e metodologias diferenciadas para o ensino na Educação do Campo.

Assim, não poderia deixar de ressaltar o quanto o pesquisador é constituído a partir das práticas vividas e pensadas. Estas foram capazes de me transformar no sujeito histórico no qual me reconheço, carregado de compromisso social com minhas raízes. A partir dessa retomada, torna-se viável sistematizar o estudo que busco construir.

1.2. Construção da Pesquisa

A construção e definição da temática de pesquisa, somada a complexidade de fatores que permeiam a questão da Formação de Professores que é bastante abrangente e está ligada ao desenvolvimento da escola, do ensino, do currículo e da profissão docente, tornou este momento singular e importante, para o todo o caminhar frente ao processo de pesquisa.

Para além da aprendizagem dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, a formação de professores traz consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor. Neste sentido, a formação de professores vem sendo foco de análise em vários estudos e pesquisas nas últimas décadas. “*O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.*” (SACRISTÁN, 2007, p.64).

A construção da proposta visa possibilitar o desenvolvimento de uma nova postura diante da construção do conhecimento e a formação pessoal do cidadão crítico, reflexivo, participativo e ativo na comunidade em que está inserido. Em consonância, a linha de pesquisa escolhida, “*Educação Científica: Processos de Ensino e Aprendizagem na Escola, Universidade e no Laboratório de Pesquisa*”, está intimamente ligada a este trabalho, pois existe uma relação profunda entre os processos de ensino aplicados no campo da Educação, bem como a parceria da Universidade com a comunidade escolar tornando a mesma um excelente laboratório de aplicações sobre as questões da pesquisa voltada a formação de professores da educação básica.

Neste universo de profundas aprendizagens, inúmeras inquietações emergiram. Com esses questionamentos, busquei o ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, por acreditar e defender as ideias de educação humanizadora e emancipatória, relacionadas aos saberes tradicionais dos pescadores, bem como a importância da formação permanente para construção e concepção de um projeto de escola. Nesse sentido, cabe aprofundarmos os questionamentos presentes no trabalho de pesquisa, buscando situar a problemática maior do estudo.

Essa forma de indagação, com essa questão ou tantas outras que poderiam surgir, emerge dos processos de ensinar e aprender, das experiências docentes, possibilitando uma organização e um planejamento da proposta. Os muitos questionamentos tornam esse momento de elaboração do problema motivador algo reflexivo, pautado nas minhas indagações, em um processo hermenêutico de compreensão. Com isso, Veiga (2008) argumenta que:

A indagação é uma decorrência do inacabamento humano. Perguntar, indagar, questionar são formas de manifestar o ato curioso na busca de compreensão e desvelamento do mundo; no caso, o mundo e a vida da aula (p. 274).

Por reconhecer a necessidade da *curiosidade epistemológica* no horizonte de compreensão do mundo, torna-se de extrema importância destacar as inquietações presentes no estudo. Com efeito, o presente trabalho tem como questão central de pesquisa: **Como as Formações de Professores em uma escola de comunidade pesqueira do Município de Rio Grande, poderão contribuir na construção de uma Pedagogia da Pesca?**

Para contemplar a questão da pesquisa, as percepções do pesquisador enquanto observador serão utilizadas, bem como as interpretações decorrentes das leituras do conjunto de dados, pois estas possibilitarão a compreensão do fenômeno investigado.

Neste caminhar reflexivo, dessas múltiplas vivências e experiências, emergem alguns outros questionamentos, ou seja:

- 1) Quais as relações existentes entre a Educação do Campo e a Educação nos espaços de Pesca?

- 2) O que os educadores das comunidades de pescadores pensam sobre os espaços formativos ofertados?
- 3) Qual a importância da formação de professores para a implementação de novas propostas metodológicas nos contextos pesca?

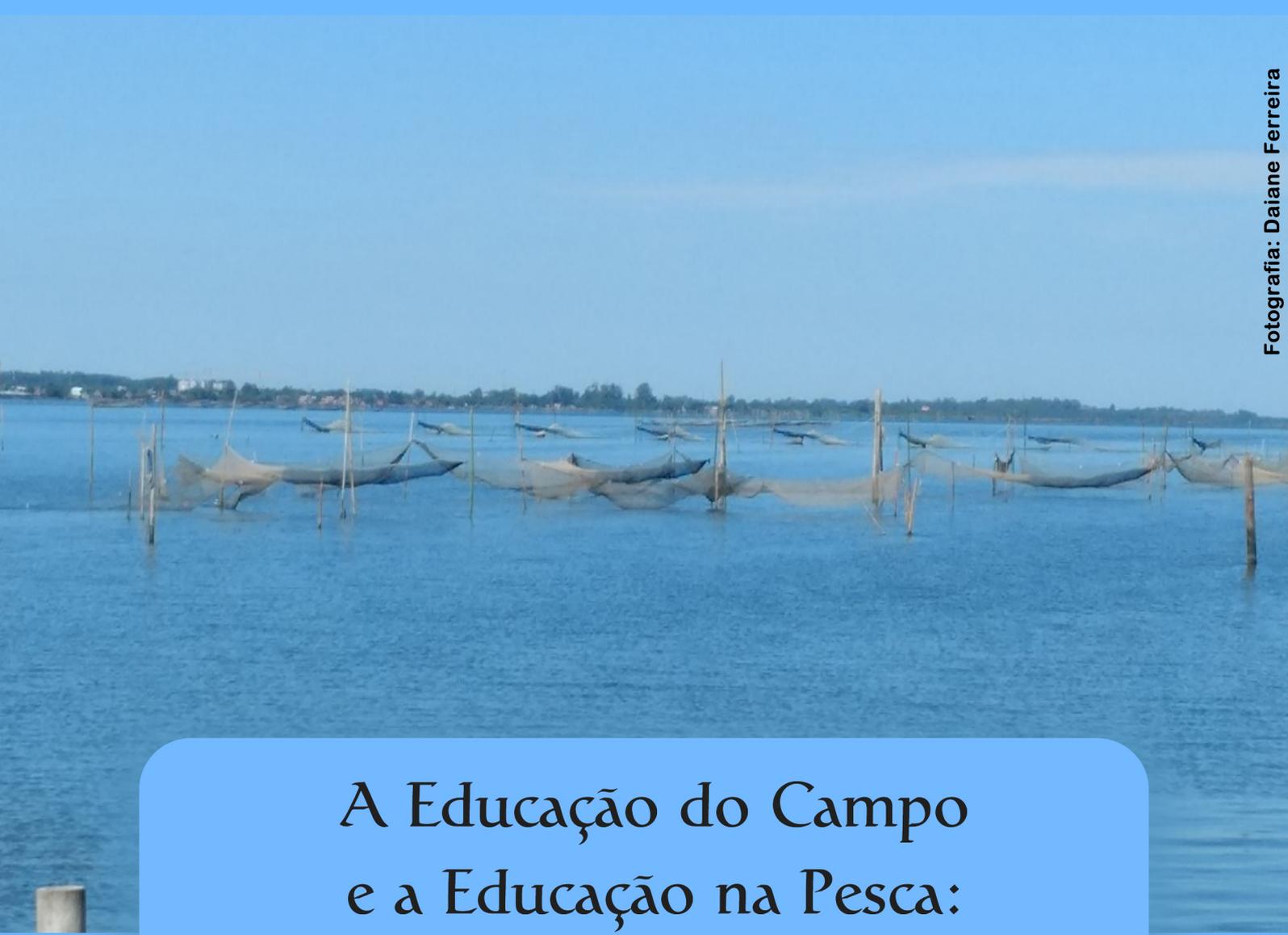
Dessa forma, trabalhar com o problema de investigação e as questões que emergiram na caminhada docente, motiva a busca da compreensão sobre o fenômeno estudado. Com isso, depois de reconstituída a trajetória acadêmica, bem como discutidos os interesses pela temática, a relevância da mesma e a questão de pesquisa problematizada, encaminharemos os objetivos para orientar os passos da pesquisa.

Deste caminhar surgem os objetivos do trabalho que são: reconhecer nos espaços formativos uma possibilidade de problematizar a identidade e pertencimento dos professores a um contexto escolar de pesca e discutir como a Formação de Professores possibilitará construir uma Pedagogia da Pesca.

Após a reconstituição da trajetória de vida acadêmica e profissional do pesquisador, bem como as motivações e inquietações para construção da proposta de pesquisa. O próximo capítulo apresentará um diálogo teórico entre autores sobre Educação do Campo e Educação de Pesca, bem como as aproximações entre as duas teorias. Também apresentaremos as discussões teóricas sobre a Formação de Professores na perspectiva do “*Ser Mais*”.

Capítulo 2

Fotografia: Daiane Ferreira



A Educação do Campo e a Educação na Pesca: Formação de Professores e o Fazer Pedagógico

A malha tem vários tamanhos,
Cada uma para um tipo de peixe,
A escolha dela é importante
Para a captura ser perfeita.

A

finalidade deste capítulo é discutir a temática envolvendo a Educação do Campo e Educação de Pesca. As discussões tangem no viés da Educação Popular balizada nas teorias de Paulo Freire. Inicialmente, abordaremos a Educação do Campo, suas perspectiva, concepção e marco teórico. Em um segundo momento, discorreremos sobre a Educação de pesca, suas relações com a Educação do Campo e a formação de professores nestes espaços. Finalizando apresentaremos uma análise quantitativa sobre as produções acadêmicas que envolvem a temática.

2.1. Educação do Campo: Perspectivas, concepções e marco histórico

A Educação do Campo surge com força nos anos 90 (noventa), diante das lutas dos Movimentos Sociais do Campo e suas organizações, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST). Buscava a transformação das condições de vida do campo, também o direito a viver e produzir na terra, pautado na valorização da agricultura familiar, reforma agrária, políticas públicas e sociais, etc.

A Educação do Campo tem se desenvolvido em muitos contextos a partir de programas de governo, práticas comunitárias de/com Movimentos Sociais Populares, podendo ocorrer por meio de diferentes iniciativas, ou seja, pela: Educação Formal, são aquelas iniciativas dirigidas à escolarização da população nos diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, profissional e superior), organizadas pelo sistema de ensino público, privado ou comunitário; Educação Não-Formal, são aquelas iniciativas dirigidas para organização comunitária, produtiva, sindical, política, cultural, religiosa, geralmente organizadas pelos movimentos sociais populares, sindicatos, organizações não-governamentais (ONG's), pastorais e outras entidades da sociedade civil.

Surtem várias vertentes na Educação do Campo, a maioria centrada nas Escolas Itinerantes⁶ (CALDART, 2004; CAMINI, 2009; entre outros); na Pedagogia da Alternância⁷ (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; MAGALHÃES, 2004; BEGNAMI, 2006; RIBEIRO, 2008; entre outros); na Pedagogia da Terra (ITERRA, 2002; CALDART, 2002); na Pedagogia do Movimento ou Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2000; SOUZA, 2006); outras mais específicas, como Pedagogia Indígena (CORRY, 1994; MELIÁ, 1995; entre outros) e Pedagogia Quilombola (SIQUEIRA, 2003; AMADOR, 2005; SALLES, 2005; MUNIZ, 2008; entre outros); sem deixar de citar a Pedagogia Camponesa Agroecológica (BARBOSA, 2016; entre outros).

Neste cenário, diante das experiências educativas formais e não formais, a Educação do Campo ganha força, demarcando processos educacionais construídos com e não para o povo do campo. Como dizia Freire (1997, p.41) *“então o (camponês) descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também com sujeito da história”*. O objetivo não é diferenciar campo e cidade, como sendo algo dicotômico, mas ser reconhecido todo um processo histórico de lutas, respeito as suas culturas e valorização dos seus saberes. Diante disso, também vislumbra que as políticas públicas voltadas para o campo não sejam apenas compensatórias ou a serviço da produção de mão de obra para os ditos ou que se julgam os “donos” das terras.

O ensino básico no campo não deve estar limitado apenas a questões voltadas ao acesso, ou seja, o fato de levar escolas para estes locais. As instituições escolares do campo precisam ser parte integrante e importante nas estratégias de desenvolvimento do mesmo. Para que isso aconteça é preciso pensar e desenvolver projetos escolares contextualizados com a construção do conhecimento, individual e coletivo. Ao trabalhar e buscar intervenções sociais na realidade de seus sujeitos, bem como demarcar a definição do lugar social que a sua educação ocupa, se torna viável construir um projeto de

⁶ Surge no Brasil no MST, com uma proposta da escola acompanhar as pessoas nos acampamentos, seja em qualquer lugar (CAMINI, 2009).

⁷ É o período alternado de vivência e estudo na escola, na família e comunidade (MAGALHÃES, 2004).

desenvolvimento, emancipação e humanização dos sujeitos e da comunidade em que fazem parte.

A educação não é responsável por resolver e sanar todos os problemas sociais, econômicos e políticos de uma nação. Por outro lado, ela quando combinada com elementos políticos, econômicos e culturais, poderá contribuir no meio social em que está atuando e transformando a realidade de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

A Educação do Campo, quando combinada com as políticas públicas, balizada nas transformações acarretadas por políticas de desenvolvimento do campo, pode e deve ser pensada como condição definidora de desenvolvimento rural. O pensamento voltado ao modo de ser do cidadão do campo e de seus espaços educacionais deve estar respaldado pelo princípio de diversidade cultural e social, pelo direito garantido a igualdade perante a lei, e principalmente, ao acesso ao bem público, como a educação que deve ser um direito de todos os cidadãos e garantida por lei.

A defesa de políticas públicas que sejam específicas para o campo não indica a discriminação ou a postura dicotômica entre rural e urbano. Esse olhar a especificidade ajuda no fortalecimento de sua identidade, cultura e modo de vida e ser.

A concepção de educação que fundamenta o estudo insere-se nos paradigmas e concepções que norteiam a Educação do Campo, balizadas nas teorias da Educação Popular (GADOTTI, 1992; FREIRE, 2000; PALUDO, 2001; BRANDÃO, 2006). Essa Educação Popular também pode ser concebida como instrumento de cultura, cujo objetivo maior é a própria educação (BRANDÃO, 2006). Nesta perspectiva, as camadas populares passam a ser sujeitos de direitos, críticos e atuantes na sociedade. Diante disso, defendemos uma Educação Popular do Campo.

Para Streck (2006, p.32) *“a educação popular não tem como ponto de partida um único lugar”*, ela pode começar com os camponeses, com os pescadores, com os agricultores, com os desempregados, com as mulheres, etc., *“e também não tem como ponto de chegada um único projeto”*, diferentes

movimentos, principalmente os de luta, das classes populares podem beneficiar diferentes comunidades.

Nesse cenário, para contemplar esses sujeitos que vislumbram tais possibilidades, deveremos respeitar a diversidade cultural. Como cita Gomes (2007), quando aponta importantes considerações:

A diversidade cultural varia de contexto para contexto. Nem sempre aquilo que julgamos como diferença social, histórica e culturalmente construída recebe a mesma interpretação nas diferentes sociedades. Além disso, o modo de ser e de interpretar o mundo também é variado e diverso. Por isso, a diversidade precisa ser entendida em uma perspectiva relacional. Ou seja, as características, os atributos ou as formas “inventadas” pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence dependem do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros. Não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças (p.22).

Discutir a educação em uma perspectiva cultural, é a garantia da busca da valorização dos saberes dos diferentes sujeitos, suas atitudes e hábitos nos diversos contextos. Diante disso, “*definir as concepções de cultura faz-se necessário, explicitar de que cultura se está falando*” (KNIJNIK, 2006, p.150). Aponta D’Ambrosio (2011) que é oportuno definirmos nossas concepções, pois são muitos os escritos e teorias fortemente ideológicos sobre o que é cultura.

Na perspectiva de Monteiro (2001), cultura é entendida como o conjunto de valores, condutas, crenças, saberes que permitem aos homens orientar e explicar seu modo de sentir e atuar no mundo. No mesmo ponto de vista, D’Ambrosio (2011) conceitua cultura como o conjunto de mitos, valores, normas de comportamento e estilos de conhecimento compartilhados por indivíduos vivendo num determinado tempo e espaço. O mesmo autor reafirma:

[...] ao reconhecer que os indivíduos de uma nação, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos, tais como a linguagem, os sistemas de explicações, os mitos e cultos, a culinária e os costumes, e têm seus comportamentos compatibilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo, dizemos que esses indivíduos pertencem a uma cultura (p.19).

As manifestações dos diferentes grupos, as suas formas de expressões e sua linguagem são culturais. "*A cada momento suas produções são impregnadas de concepções da sociedade da qual emergem e porque condicionam aquilo que a comunidade concebe como possível e relevante*" (SADOVSKY, 2010, p. 22). Em consonância, Freire (1997, p. 76) afirma que "*cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens da sua própria cultura, da sua realidade*". Nesta mesma perspectiva, Caldart (2000, p. 28) aponta "*como um modo de vida, e como uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso, mas mantendo-a como uma dimensão do processo histórico e acrescida de um sentido político específico*".

As contribuições do pensamento e da prática educativa de Paulo Freire podem ser percebidas nos princípios defendidos neste trabalho, tais como: vínculo entre a educação e a política especialmente com a classe trabalhadora oprimida, respeito à sua cultura e aos saberes dos educandos como instrumento de compreensão crítica da realidade social, econômica, política e cultural, fazendo a *Leitura de Mundo*; educação como instrumento para a libertação e a autonomia dos sujeitos, com vistas à construção de uma sociedade emancipada, para além das relações opressor e oprimido, imposta pelo sistema capitalista em que vivemos, na busca desse *inédito viável*.

Esses princípios filosóficos e pedagógicos são resultantes das inúmeras experiências educativas desenvolvidas pelos Movimentos Sociais do campo, as quais passaram a defender uma educação construída com esses sujeitos, originando a teoria que passou a ser chamada de Educação do Campo. Essa ideia se opõe à educação tradicionalmente, oferecida pelo estado para o meio rural, chamada de Educação Rural, dito *Ruralismo Pedagógico*, vinculada principalmente aos interesses dos grandes donos de terra (latifundiários) e tendo o campo como atraso. Conforme SOUZA (2006): "*A Educação do Campo nasceu em contraposição à Educação Rural. O que a Educação Rural não fez durante quase um século, a Educação do Campo fez em uma década*" (p.16). Assim se propôs e se constroeu uma educação dos sujeitos que vivem no campo, que através de suas lutas promovem sua emancipação, valorizando sua cultura que passa de geração para geração, suas especificidades e assim

construindo uma educação para os homens que trabalham e vivem no e do campo (CALDART,2004).

[...] A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem para ele” (p. 17-18).

A história da Educação do Campo é marcada por três momentos: primeiro, a negação, estereótipos e invisibilidade do homem do campo nas políticas públicas, principalmente as educacionais; Segundo, marcado pela luta dos movimentos sociais e a Educação Popular como iniciativas de acesso a educação; Terceiro, o romper com a Educação Rural e surgir o movimento da Educação do Campo.

Antes de discutirmos as concepções e paradigmas que norteiam a Educação do Campo na perspectiva da Educação Popular, precisaremos discutir sobre qual Educação do Campo estamos nos referindo. Mais do que isso, inicialmente demarcamos que sujeito esse do campo que estamos falando, pois tratamos de uma educação construída *com* e não *para*. Conforme Caldart (2002) esses são

[...] sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente [...] sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo [...] sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (p.20)

Com isso, existe uma dicotomia entre a educação para o campo e do campo. Uma Educação *para* Campo tem por objetivo trabalhar na prática enquanto uma *Educação Bancária*⁸ (FREIRE, 2001), visando através deste tipo de educação manter a subordinação dos povos que vivem alienados a um sistema opressor, principalmente dos donos das terras, ou se pensar nas

⁸ Na visão freiriana, esse modelo de educação parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. Criando-se então uma relação vertical entre o educador e o educando. O Educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento.

pescadoras e pescadores, os atravessadores⁹ (monopolizam a compra de pescado). A nossa perspectiva é uma Educação *do* Campo na qual objetiva-se a preocupação da formação humana, com a emancipação e a consciência crítica, coletiva e atuante nos espaços de lutas, a partir da mobilização da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005), a qual aponta que a educação precisa ser feita com os oprimidos e não para os oprimidos.

Para além, Fernandes *et al* (2004) aponta campo como *“lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural”* (p. 137). Neste cenário, a Educação do Campo está intimamente ligada à cultura e as necessidades humanas e sociais do povo do campo. Diante desse olhar, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, faz-se necessário problematizar esses princípios e discutir com eles, pois o mesmo precisa ser construído com eles. Conforme Caldart (2004):

[...] é a luta do povo por políticas públicas que irá garantir o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (p. 149-150)

Então, percebemos uma educação na qual os sujeitos se fazem existir, em que eles vivenciem e participem, havendo um entrelaçamento da teoria e prática, na qual *“trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele”*. (CALDART, 2004, p. 18). A educação deve ajudar a formar, construir e fortalecer identidades. Constituir sujeitos, dentro de seus valores, cultura, modo de vida. Para tal não se objetiva a destruição dos conteúdos curriculares, mas a sua reconstrução a partir de um contexto diferente, entendendo que os mesmos devem formar as pessoas para conhecer o mundo e nele interferir de maneira autônoma e coerente. Refletindo principalmente com relação à *Pedagogia do Oprimido*, onde Freire (2005)

⁹ As cadeias produtivas de pescado utilizam o termo “atravessador”, “intermediário” ou, regionalmente, “marreteiro” para qualificar uma infinidade de agentes envolvidos no processo de escoamento da produção de pescado, sobretudo aqueles envolvidos mais proximamente aos pontos de desembarque desta produção (SANTOS, 2005; GARCEZ & SÁNCHEZ-BOTERO, 2005; MOREIRA JUNIOR, 2010)

aponta a importância do educador para com os conhecimentos do educando, baseados em sua cultura e classe que pertence.

“A resistência, do professor por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionado por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento” (p.122)

Por isso, se faz necessário elaborar um currículo vinculado com a realidade e com a cultura do sujeito. Também, que o mesmo seja interdisciplinar trabalhado a partir de temas geradores que emergem dos interesses dos estudantes. Com isso, teremos uma educação voltada aos sujeitos do processo educativo, possibilitando que os mesmos vivenciem e participem ativamente, havendo um entrelaçamento da teoria e prática, resultando na sua aprendizagem. Segundo Fernandes (2004) a Educação do Campo,

[...] rompe com o paradigma da educação rural ao conceber o campo como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra, para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. (p.63)

Para tal, precisamos de Escolas do Campo com propostas pedagógicas voltadas as concepções de educação que se vislumbra. As propostas para a construção do PPP da Educação do Campo, de acordo com Caldart (2004), devem seguir alguns princípios, com um olhar sensível às necessidades pedagógicas do espaço e da cultura vivida pelos educandos apoiando-se nos seguintes princípios: formação humana vinculada a uma concepção de campo; luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; projeto de educação dos e não para os camponeses; movimentos sociais como sujeito da Educação do Campo; vinculado com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; valorização a formação dos educadores; escola como um dos objetos principais da Educação do Campo.

Baseado nos itens anteriores, aponta-se a um *olhar sensível* para construção de um Projeto Político Pedagógico direcionado à Educação do Campo, essa proposta deverá assumir um caráter político e pedagógico, entendendo que a escola é um lugar de participação de todos, necessitando

estar em constante aproximação e vínculo com a comunidade escolar. Desta maneira os sujeitos deverão participar dos espaços de lutas e resistência, de construção de uma educação que possibilite um reconhecimento dos seus saberes tradicionais, valorizando e relacionando a outros saberes, possibilitando uma melhor aprendizagem. Nesta perspectiva, Fernandes *et al.* (2005, p. 27) afirmam que *“não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”*.

Diante do que foi visto, percebemos que a Educação do Campo é definida coletivamente pelos próprios sujeitos do campo, que não se faz sem ou para eles, sendo os protagonistas da educação que se realiza. É uma educação que entende o campo como o lugar onde vivem os sujeitos camponeses; com uma forma diferenciada de viver, de trabalhar, de cultura e de relações sociais e que procura, portanto, expressar os interesses e as necessidades no desenvolvimento desses sujeitos que vivem, trabalham e são do campo.

A Educação do Campo se realiza em conjunto com os Movimentos Sociais Populares, das lutas e organizações do povo do campo. Na luta pela terra e por condições dignas de vida; de afirmação de sua identidade se contrapondo a uma educação que não leva em consideração os conhecimentos que os educandos trazem de suas experiências e de suas gerações; a uma educação que valoriza a vida do campo, seu pertencimento, se contrapondo as propostas que tem por viés descaracterizar suas identidades.

Essa educação defendida neste estudo é uma educação emancipadora, que incentiva os sujeitos do campo a pensar e agir por si próprios, refletir sobre os problemas da comunidade, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura, pois, emancipar significa romper com a tutela, ter a possibilidade de tomar suas próprias decisões, seguindo seus interesses e necessidades.

Para atender as necessidades dessa educação, é necessária a busca por metodologia interdisciplinar, pautada em projetos construídos a partir de

temas geradores que emergem dos interesses dos estudantes. Com isso, *oportuniza-se um aprender através do fazer e da interação entre teoria e prática, como instrumentos para uma ação educativa mais eficaz.*

Essa proposta de educação tem como ponto de partida o respeito ao contexto e as vivências do educando, valorizando o seu saber que é construído no dia a dia dos grupos populares. Para tal, os educadores tem que buscar em suas *práxis* formar cidadãos críticos e reflexivos, lutando pelo acesso e permanência de uma educação de qualidade nos espaços rurais, bem como abordar aspectos voltados a sua identidade. Carvalho (2008) problematiza sobre as dificuldades na construção da identidade e pertencimento do homem do campo, principalmente pelo fato de que,

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior a cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...]. (p. 21).

Percebemos que tal comportamento não está ligado somente ao sujeito do campo, mas também a muitos profissionais de educação que atuam em tais escolas. Diante disso, compreendemos a dificuldade de algumas escolas em desenvolver projetos de acordo com a realidade onde estão inseridas. Para entender toda a concepção e o viés pedagógico, cabe discutir a educação no meio rural através da institucionalidade e da legislação, para assim, poder entender como foi se constituindo no Brasil.

Ao debater a legislação que contemple a Educação do Campo e suas especificidades, a mesma é citada primeiramente na Constituição Federal de 1946, artigo 168, “[...] *empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes [...]*”, anteriormente a isso, nenhum texto constitucional fazia menção, mostrando o verdadeiro descaso, embora que o viés deste artigo é o reflexo da exploração de mão de obra barata. A Constituição de 1967 também faz a mesma referência à educação rural que a constituição anterior e a lei 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), perpassando todo o período da Ditadura Militar sem nenhuma evolução.

No início dos Anos 80 (oitenta), voltam a se mobilizar em movimento, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com isso na Constituição Federal de 1988, embora a mesma não cite diretamente a Educação do Campo, prescreve o art. 206, que deve haver “[...] *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*” e que a *“educação, é direito de todos e dever do Estado e da família”* (art. 205).

Ainda embora na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 5º, na qual garante que *“somos todos igual perante a lei”* (BRASIL, 1988) e no seu Capítulo III, artigo 205 que *“educação é o direito de todos e um dever do estado”* (BRASIL, 1988), muitas pessoas tem dificuldade de acesso as escolas, principalmente os que vivem no campo. Naqueles espaços que ofertam educação escolar, na Lei das Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 encontramos a jurisdição que regulamenta a oferta, apontando um olhar as suas especificidades.

Na LDB, a educação básica é compreendida *“pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”* e no seu artigo 22, assinala que a mesma tem por finalidade *“desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”* (BRASIL, 1996). Para tal, no Artigo 28 e seus incisos, discute especificamente a educação voltada aos povos do campo, apontando para um olhar atento ao currículo, organização de calendário e a questões de natureza de trabalho,

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Da mesma forma, esse artigo da LDB aponta para as adaptações necessárias que formam a estrutura curricular, bem como as exigências das escolas que estão situadas no meio rural, respeitando-a no que tange a

organização e a estrutura do ensino. Desse modo, observam-se novos horizontes para se pensar os espaços educativos, relacionando-os com a construção de sociedade e de desenvolvimento que se deseja concretizar para todos que vivem no campo.

Após a constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96, dois grandes eventos nacionais tiveram importante contribuição para criação de políticas públicas para o campo. O *Encontro Nacional das educadoras e Educadores da Reforma Agrária*¹⁰ (ENERA) e a *Conferência Nacional Por uma educação Básica do Campo*¹¹, com sua primeira edição em 1997 e 1998 respectivamente, impulsionaram a criação de legislação a partir das discussões nestes espaços. Após isso, tivemos outros avanços na legislação, entre eles o Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução CNE/CEB Nº1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Neste sentido, para Fernandes e Molina (2004, p.58), “A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”.

Outro avanço foi à criação de alguns programas federais voltados ao contexto do campo. Cabe destacar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), visto por muitos estudiosos como marco de consolidação da Educação do Campo, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária¹² (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O PRONERA foi criado a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à

¹⁰ Organizado pelo MST, em parceria com diversas entidades entre elas o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/ UnB) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

¹¹ Organizado pelo Movimento Por uma educação Básica do Campo.

¹² http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf
Acesso em 21 de março de 2018.

educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadoras e trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino.

Em 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa é incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e editada a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA as diretrizes políticas do Governo Lula, que priorizava a educação em todos os níveis como um direito social de todos, foi elaborado um manual operacional, aprovado pela Portaria/INCRA/Nº 282/2004.

Neste cenário federal, surge em 2007 o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO¹³), que criou uma nova modalidade de Licenciatura, chamadas de Educação do Campo. As instituições brasileiras tiveram o apoio e incentivo para implementar cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Escolas do Campo. A maioria desses cursos foi ofertada em regime de alternância, entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, pautadas na Pedagogia da Alternância.

Na prática, neste início de século XXI, atento a uma série de necessidades e apontamentos, os movimentos e organizações sociais, as universidades, etc, estão lutando pela consolidação de uma Educação do Campo, principalmente fazendo o contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata desenvolvido na maioria das escolas. Neste viés, apontam que o modelo atual só prepara os cidadãos para o trabalho, sem se preocupar com a cidadania, cultura, valorização dos saberes tradicionais, relações sociais, etc. Neste sentido, diz Pinheiro (2011, p 13) que, *“a Educação do Campo tem se*

¹³ <http://portal.mec.gov.br/tv-mec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em-licenciatura-em-educacao-do-campo-procampo>. Acesso em 21 de março de 2018.

caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem”.

O descaso histórico da maioria dos governantes com a Educação do Campo, principalmente no que tange à precariedade dos espaços físicos ou ora pelo fechamento de muitas escolas, proporcionou ou obrigou muitos estudantes irem estudar na “cidade” (escola urbana). Para Silva Junior e Borges Netto (2011),

No que se refere à educação no meio rural, observamos que foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única - diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural. (p. 46)

Hoje em dia, diante das lutas dos povos do campo ou por governos que implementaram políticas públicas voltadas a Educação do Campo, respaldados nos avanços na legislação, já citadas anteriormente, visualizamos algumas evoluções em meio ainda a muitos retrocessos. Cabe ressaltar a importância de uma educação voltada para os povos do campo, sem a pretensão de obrigar a sua permanência no campo, mas construir condições para que, se for da sua vontade permanecer.

Uma educação crítica no sentido mais amplo da formação humana, sempre que necessário resgatando a cultura e a identidade, que pode estar se perdendo. Incumbe ainda, ao estabelecer um paralelo entre campo e cidade, respeitando as especificidades, diminuir os preconceitos existentes entre ambas as realidades. Para isso Arroyo (2004) vem dizer que:

[...]. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (p.23)

Dentro desta perspectiva surge também a necessidade de propostas formativas para os educadores das Escolas do Campo, discutindo as concepções que nortearam o seu fazer pedagógico. Esses espaços educativos

necessitam estarem adequados às necessidades do filho do campo e os educadores motivados na busca de novos conhecimentos, para construírem com eles as suas aprendizagens.

2.2. Educação de Pesca: as lutas por uma Educação Formal

Antes de discutirmos sobre a educação nos diferentes contextos de pesca, denominado por Educação de Pesca, iniciaremos problematizando alguns conceitos que ajudaram nas discussões. A pesca é uma das atividades humanas mais antiga, emergente da relação homem-natureza, de exploração de recursos naturais para sua alimentação ou renda (comercialização). Essa atividade não se restringe apenas a questões de subsistência ou econômicas, pois é permeada por aspectos sociais, principalmente culturais e simbólicos. Segundo Diegues (2001)

Ao contrario de outros setores da produção, como a indústria metalúrgica, a pesca é, em nossos dias, a única e última atividade humana de caça realizada em grande escala. A mobilidade dos recursos pesqueiros no ecossistema marinho marcado pela complexidade dos fenômenos naturais é, em grande parte, responsável pela imprevisibilidade da captura com reflexos imediatos na própria organização da produção e do mercado. As modalidades de relações sociais entre os agentes da produção parecem ser influenciadas pelas condições naturais em que se realiza essa atividade. (p. 6)

A atividade de pesca é dividida em categorias, temos a Pesca Amadora, Artesanal e Industrial. Essas diferentes formas de produção e captura de pescado, tem suas especificidades e legislação própria, caracterizadas pelo tipo de embarcações (algumas artes de pesca não utilizam embarcações), redes, sistema de produção e locais onde é praticada.

A Pesca Amadora é uma atividade praticada por lazer, desporto, não tendo finalidades comerciais. Muitas vezes seus praticantes, nem tem noção que existe legislações e documentações a serem exigidas, bem como suas restrições.

A Pesca Industrial é praticada de média e grande escala, com embarcações de médio e grande porte, com utilização de recursos tecnológicos. Sistema de produção gerenciado por empresas, normalmente

com rotas definidas e espécies a serem capturadas (ZAMBERLAN et al., 2016). Existe uma infraestrutura portuária de embarque e desembarque de pescado, bem como os pescadores embarcados possuem vínculo empregatício com o proprietário da embarcação ou com o empresário. O profissional que atua nesta categoria é intitulado pescador industrial, profissão regulamentada desde 1967.

A Pesca Artesanal é praticada em rios, lagoas e lagunas ou em na orla de zonas costeiras, em regime de economia familiar ou individual, ou seja, a obtenção de alimentos para as famílias de pescadores ou para afins comerciais (ZAMBERLAN et al., 2016). No Rio Grande do Sul é praticada pelos povos ribeirinhos a rios, lagoas e lagunas, também por pescadores que capturam o pescado em “beira de praia¹⁴”. O sistema organizacional de produção é por parselhas¹⁵:

- a) Parelhas Grandes: maior tripulação, embarcações de maior tamanho e capacidade de estoque voltadas a grandes capturas, envolvendo maiores quantidade de pescado e insumos;
- b) Parelhas Médias: Diminui o número de tripulantes, número de embarcações e quantidade de matérias de pesca; e
- c) Parelhas Pequenas: Normalmente envolve pesca individual, com embarcações de menor porte e número restrito de matérias de pesca e insumos.

Todos os profissionais que atuam na pesca artesanal são considerados pescadores artesanais, regulamentado desde 2003. Nas parselhas grandes e médias, existe uma classificação indicada por eles, a partir de suas funções e características. São elas:

- a) Patrão: Normalmente é o dono das embarcações de parselhas grandes e médias;
- b) Encarregado: Nas parselhas grandes, aquele que comanda uma das embarcações do patrão;

¹⁴ Categorização indicada pelos próprios pescadores que praticam sua arte de pesca na costa do Oceano Atlântico, mais precisamente nas beiras das praias do litoral gaúcho.

¹⁵ Categorias nativas, indicadas pelos próprios pescadores, a sua organização envolvendo quantidade de embarcações, redes e profissionais envolvidos.

- c) Proeiro: Não possui matérias próprias de pesca e trabalha para o patrão, comandado pelo encarregado.

Nas parselhas grandes e média, o patrão não paga salário aos encarregados e proeiros, a divisão se dá por algo que eles chamam de partes¹⁶, com isso, cada patrão define quantas partes dará a cada um dos pescadores que trabalham com ele. Na grande maioria dos casos, o proeiro é explorado e o patrão sempre fica com a maior parte, justificando-se por ser dono das embarcações, redes, etc.

Quando nos referimos sobre pesca estamos nos referindo à arte de pescar, da mesma forma, quando nos referimos aos seus modos e hábitos, estamos falando sobre uma representação de cultura. Neste viés, apontamos nosso estudo para as comunidades de pescadores artesanais, que tem características próprias e que a arte da pesca (forma de pescar) perpassa de geração em geração.

2.2.1. Comunidade Tradicional de Pesca e os(as) Pescadores(as) Artesanais

A forma como esses sujeitos realizam as atividades de pesca, com maneiras próprias de organização social e trabalho, segundo Diegues (2001), já os caracterizam como um grupo de “cultura tradicional”.

Dentro dessa visão de ‘culturas tradicionais’ (num certo sentido todas as culturas são tradicionais) são padrões de comportamento transmitidos socialmente, modelos mentais usados para perceber, relatar e interpretar o mundo, símbolos e significados. (p.78)

Levando em conta tais características das sociedades tradicionais apontadas por Diegues (2001), a que observamos com maior facilidade é a dependência e até simbiose com a natureza, o conhecimento aprofundado da mesma e de seus ciclos, transferido de “geração em geração”, através da tradição oral. As formas e técnicas para o desenvolvimento das atividades de pesca com a sua periodicidade de reprodução e captura peixes (Bagre,

¹⁶ Cada pescaria, na qual eles chamam popularmente de mariada, o patrão desconta todas as despesas (óleo diesel para o motor, alimentação, etc) e o que sobra, ele divide em tantas partes. Dentro dos acordos realizados entre eles, fica uma determinada quantidade de partes. Como citado, o proeiro normalmente é explorado, ficando com a menor parte e quem mais trabalha.

Corvina, Linguado, etc.) e crustáceo (camarão) típicos desta região, condições climáticas, etc., são perpassadas de “pai para filho”, mantendo-se as tradições familiares nesta área (CLARO, 2014).

Podemos observar que essas comunidades, enquadradas nas características das “culturas tradicionais”, desenvolveram formas particulares de exploração dos recursos naturais. Essa busca, segundo Diegues (2001, p. 73-74), “*não visa diretamente lucro, mas a reprodução social e cultural, como também percepções e representações em relação ao mundo natural marcadas pela ideia de associação com a natureza e dependência de seus ciclos*”.

Ao encontro do que foi discutido, surge o Decreto Presidencial n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. No documento, definiu-se que Comunidades Tradicionais

[...] possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Ao analisarmos dentre estes povos e comunidades tradicionais, destacamos o indígena, caiçara¹⁷, caipira¹⁸, jangadeiro¹⁹, pantaneiro²⁰, quilombola, agricultores e pescadores artesanais, entre outros. Ao discutirmos o que caracteriza um pescador ser artesanal, começamos com o surgimento desta categoria no Brasil.

Aponta Pires (2012) que a pesca artesanal deu-se a partir da decadência do ciclo do café e açúcar no Brasil Colônia. Já Diegues (2001) afirma que tal prática de pesca já era praticada antes do descobrimento do

¹⁷ É uma palavra de origem tupi que se refere aos habitantes das zonas litorâneas. Inicialmente, designava apenas indivíduos que viviam da pesca de subsistência. Mais tarde, o termo caiçara veio designar diversos itens de cunho cultural no litoral brasileiro, mais precisamente no Litoral de São Paulo.

¹⁸ É um termo de origem tupi que designa, desde os tempos coloniais brasileiros, os moradores da roça. O termo "caipira", no entanto, costuma ser utilizado com mais frequência para se referir à população do interior dos estados de São Paulo, Paraná, Mato Grosso do Sul, Goiás e Minas Gerais.

¹⁹ São pescadores que praticam suas atividades no mar sobre jangadas. Atividades praticadas tipicamente na região nordeste do Brasil.

²⁰ É o habitante tradicional da região do Pantanal. Os pantaneiros tradicionais vivem com as condições oferecidas pela própria natureza, adaptando-se aos períodos das chuvas, que alagam a região por longo tempo.

Brasil, com os indígenas, sendo uma atividade anterior à chegada dos portugueses:

A pesca, praticada pelos índios, é uma atividade anterior à chegada dos navegadores portugueses ao Brasil, e peixes, crustáceos e moluscos eram parte importante de sua dieta alimentar. Os inúmeros sambaquis, depósitos de conchas encontrados em sítios arqueológicos ao longo do litoral atestam a importância da atividade da pesca e coleta (p. 361).

Segundo a legislação de pesca, o(a) pescador(a) artesanal é o(a) profissional que, devidamente licenciado, exerce a pesca com fins comerciais, de forma autônoma ou em regime de economia familiar. Do mesmo modo, tem meios de produção próprios ou mediante contrato de parcerias, desembarcada²¹ ou com embarcações de pequeno porte.

O trabalho desses profissionais é dotado de uma complexidade, isto é, possui uma temporalidade, plasticidade e singularidade própria. Logo, não podemos deixar de mencionar que o trabalho desses pescadores se revela na realidade mais do que apenas um trabalho, afinal se constituem como um modo de vida peculiar. Em muitos casos, o conhecimento é passado de pai para filho, geração a geração e/ou pelas pessoas mais velhas e experientes das comunidades de pesca.

Neste sentido, após entendermos as relações estabelecidas nestes espaços de pesca, tradicionais, culturais e históricos, precisamos discutir como esses saberes são explorados nos espaços educacionais. Também, pensarmos como ocorre o acesso e a permanências desses povos tradicionais a espaços formais de educação.

2.2.2. Educação nas Comunidades Tradicionais de Pesca

Alguns autores defendem a divisão da Educação em: não formal; informal e formal. Neste estudo, apontamos apenas para Educação formal e não formal, pois a informal neste contexto a ser discutido, está na transição entre uma e outra.

²¹ Praticada em beira de praia, lagoas e lagunas, em utilização de embarcações.

A educação não formal ocorre fora dos espaços escolares, sendo, portanto no próprio local de interação do indivíduo. Sofre as mesmas influências do mundo contemporâneo como as outras formas de educação, mas, pouco assistida pelo ato pedagógico e desenvolve uma ampla variedade de atividades para atender interesses específicos de determinados grupos.

Este tipo de educação se desenvolve em diferentes espaços como associações de bairro ou moradores, nos movimentos sociais, nas igrejas, nos sindicatos, nos espaços culturais, nas organizações não governamentais, nos espaços interativos da escola formal com a sociedade, entre outras. Nesses espaços, são respeitadas as diferenças no tempo do processo ensino e aprendizagem por existir certa flexibilidade na proposta dos conteúdos (GHON, 2011). Nesta perspectiva, vislumbra-se alcançar alguns resultados de importância para a coletividade como a construção da identidade dos diferentes contextos envolvidos, a consciência, organização, além de formar o indivíduo para a diversidade da vida, aprendendo a partir das *Leituras de mundo* no contexto em que está inserido.

A educação formal é uma educação institucionalizada, ocorre em espaços sistematizados, suas atividades são assistidas pelo ato pedagógico e preocupa-se com a aquisição e construção do conhecimento que atendam as demandas da contemporaneidade, nas diferentes disciplinas escolares (CARVALHO et al., 2004). A mesma está regulamentada por Lei (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, etc) e inserida no planejamento político pedagógico de uma escola.

A Educação em contextos de Pesca, na qual denominaremos por Educação de Pesca, surgem na sua grande maioria em espaços não formais de educação, através de projetos, principalmente de alfabetização. A Educação Formal ocorre em escolas, muitas multiseriadas, apenas com Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Normalmente, o acesso aos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, ocorrem fora de suas comunidades.

A cidade de Rio Grande é uma exceção, pois em todas as comunidades tradicionais de pesca, tem uma escola de Ensino Fundamental completo,

embora o Ensino Médio não seja ofertado nestas comunidades, sendo em escolas nucleadas²².

2.3. Aproximações da Educação do Campo a Educação de Pesca

Com os avanços teóricos e de concepção de Educação do Campo, todas as escolas situadas em zonas rurais, são enquadradas como Escolas do Campo. Neste estudo em questão, surgem algumas indagações: O campo da Educação do Campo é o mesmo da Educação de Pesca? Os pescadores ribeirinhos da cidade de Rio Grande se enxergam como camponeses, embora residam na Zona Rural?

Diante dessas indagações, emerge algumas reflexões, ressaltamos que reconhecemos toda a história de luta da Educação do Campo, voltada aos camponeses e com sua raiz na luta pela terra. Também pela contribuição a expansão e reconhecimento da importância de manter e ampliar os espaços escolares nestes contextos.

Neste caso, estamos discutindo uma realidade de um povo que também vive nos espaços rurais, mas por ter uma relação diferente com a natureza, suas lutas são voltadas ao mar. Segundo Moreno e Carvalho (2013, p.139) *“Sendo a pesca uma atividade econômica do setor primário, esta apresenta peculiaridades quanto a sua produção e manutenção já que a produção dos pescados depende de um meio para existir, a água”*.

Essas comunidades ribeirinhas tem uma relação originária dos Povos Ameríndios (indígenas), primeiros habitantes da América, antes da chegada dos europeus, mantendo a cultura da arte da pesca, guiadas pelas suas crenças e saberes tradicionais (JUNQUEIRA, 1999).

Neste viés, entendemos a necessidade de discutir as relações entre a Educação do Campo e a Educação de Pesca. As aproximações entre a Educação do Campo e a Educação de Pesca são muitas, entre elas, o seu desenvolvimento histórico emergente de espaços não formais de educação; as

²² Escola polo por região. Nosso exemplo: E.E.E.M. Lilia Neves atende todas as escolas da região da Vila da Quinta, Taim e Ilha dos Marinheiros, Já E.E.E.M. Alfredo Ferreira Rodrigues atende toda a região do Povo Novo, Palma e Torotama.

lutas pela criação de escolas nestes contextos; a valorização dos saberes tradicionais destes povos tradicionais, do campo ou da pesca; e não menos importante, legislações como garantia de direitos.

As teorias de Educação do Campo serviram como balizadoras para Educação em espaços de pesca, dita neste estudo Educação de Pesca. Essa aproximação ocorre principalmente pela questão geográfica, pois as comunidades tradicionais de pescadores na sua quase totalidade são ribeirinhos e estão situados, grande parte, na zona rural.

Por outro lado, embora existente essas aproximações, algo que distância as duas teorias é que maioria dos pescadores e pescadoras não se reconhecem como camponês (raiz da Educação do Campo). Conforme Moreno e Carvalho (2013) isso ocorre por que o pescador artesanal possui uma produção que se aproxima mais da corporação de ofício, diferentemente da produção do pescador-agricultor²³ que é mais relacionada ao campesinato. Neste sentido, Diegues (1983) afirma que,

O pescador artesanal não é um camponês, apesar de ambos participarem da pequena produção mercantil. O primeiro vive exclusivamente da pesca e é dessa atividade que ele deve retirar não somente os seus meios de subsistência, mas o excedente, que, transformado em dinheiro, irá pagar os seus compromissos com o comerciante-financeiro onde adquiriu o seu motor ou sua rede. No entanto, o próprio caráter de pequena produção não lhe permite uma acumulação constante, na medida em que vive ainda ao sabor dos ciclos naturais. (p.216)

Defendemos uma Educação de Pesca que valorize a cultura dos povos tradicionais, respeitando as especificidades das/entre as diferentes comunidades de pescadores. As escolas que estão nestes contextos, precisam relacionar os saberes científicos com os saberes populares, articulando conhecimentos teóricos com situações vivenciais destes sujeitos e romper com os estereótipos, vinculando como uma atividade ultrapassada e sem perspectiva de futuro.

²³ Até os anos 80 (oitenta) a maioria dos pescadores artesanais era caracterizada por pescador-agricultor, uns por que realmente exerciam as duas atividades e outros por não existir legislação apenas de pesca. Após a criação da legislação específica os pescadores que exercem apenas a atividade de pesca, são chamados de pescador artesanal, os que exercem as duas atividades tem documentações de agricultores e pescadores separadamente.

Para tal, precisa-se reconhecer seus hábitos e formas de relação com a natureza, valorizando os saberes tradicionais e a cultura das diferentes comunidades de pescadores.

2.4. Formação de Professores nos contextos de pesca

As instituições formadoras deveriam possibilitar na formação inicial discussões sobre as escolas e outros espaços de atuação desse futuro profissional. Partindo para realidade concreta, a maioria dos cursos de licenciatura não discute sobre comunidade e povos tradicionais. Com isso, faz-se necessário considerar que na maioria das vezes os educadores terão contato com esses espaços educacionais sem ter discutido as concepções para atuar nestes contextos. Com isso, os professores aprendem na experiência o fazer, pautados nas discussões que ocorrem nas formações na escola quando são ofertadas.

A diversidade de aspectos que permeiam a temática formação de professores que atuam em diferentes contextos é bastante ampla e está vinculada ao desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissão docente. Para além da aprendizagem dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, a formação traz consigo aspectos relevantes que devem ser considerados e que constituem o ser professor (Wengzynski; Tozeto, 2012).

A formação de professores não é tema novo no âmbito das políticas educativas (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010), no entanto no cenário contemporâneo ela tem ganhado certa centralidade. Para Cunha (2013, p. 13 e 14), *“essa temática coloca-se como um tema inesgotável [...] Provocou e vem provocando diferentes abordagens de estudo e exigindo desdobramentos na sua análise e compreensão”*. Nesta perspectiva, a formação de professores está sendo temática recorrente de investigação de vários estudos e pesquisas nas últimas décadas (NÓVOA, 1995; DEMO, 2000; CANDAU, 2007; TARDIF, 2002; IMBERNÓN, 2010; SAVIANI, 2011; entre outros). Segundo Sacristán (2007, p. 48) *“O debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos”*.

Nossa perspectiva de Formação de Professores está voltada a *ontologia* do *Ser* na perspectiva Freiriana, na qual entendemos o homem como um Ser que está em permanente processo de crescimento, que procura se aprimorar continuamente, buscando sempre novas aprendizagens e na luta pela humanização. Para Freire (2005) “*Ser Mais*” é um sujeito que nunca é, mas está sendo, cuja concepção não se situa no sentido pejorativo ou negativo, mas sim comparado com o que ocorre com a própria história que está em constante mudança, sem esquecer que somos marcados por culturas passadas de geração em geração.

Assim, sempre que somos impedidos de *Ser Mais*, nos privam da qualidade essencial do ser humano que é a liberdade, não apenas fisicamente como culturalmente. Também “os sentidos de *ser mais*, emergem de um processo em ser para si, ultrapassando o ser em si” (PEREIRA; CLARO, 2017, p.115) e da nossa *condição de incompletude*, reconhecendo outras dimensões (PEREIRA, 2016). Ou seja, somos constituídos pela história e à cultura, no entanto, ao mesmo tempo também temos responsabilidades para com a construção do presente social a partir do histórico deixado. Na medida em que somos parte vivencial da história, somos igualmente seu sujeito, buscando humanizar-se, construindo-se de modo livre, socialmente e culturalmente emancipado. Para Zitkoski (2017)

A vocação do ser humano é humanizar-se, ser mais, construir-se de modo livre e socioculturalmente emancipado. Portanto, a natureza humana não é um a priori, mas vai construindo-se a partir da afirmação e/ou do modo de vida dos povos, culturas e pessoas em sua existência concreta. (p. 22)

Dando sequência, o mesmo autor ainda afirma que,

Essa abertura ao novo, às possibilidades que estão por realizar-se, é o que impulsiona a nós, seres humanos, para o ser mais. É uma característica própria da nossa espécie que Freire chama de vocação ontológica para a humanização, ressaltando que tal vocação não deve ser entendida como algo inato e/ou um a priori. Portanto, a natureza humana vai se processando na história a partir da luta pela liberdade e/ou afirmação livre das pessoas. (p. 23)

Nesse sentido, pensando na realidade escolar, tem-se para com os sujeitos destes espaços o dever de integrá-los na sua cultura, quanto o dever

de possibilitar o desenvolvimento do *Ser Mais*. Na construção da história não somos um ser à parte dela ou herdeiro dela, mas com os limitantes e responsabilidades, somos a própria história. Enquanto tal, podemos perceber a importância do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange o olhar sensível ao educando, sua cultura, seus saberes e os de sua comunidade e povo.

Na formação de professores, o método e o conteúdo são as concepções principais na perspectiva do fazer pedagógico (FREIRE, 2005), partindo da *Leitura de Mundo* (estudo da realidade). Nesse processo dialógico surgem os conteúdos de ensino e as *práxis* dos educadores. Ressaltamos que o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação desses saberes com as experiências vividas.

Nestes processos formativos, a importância da constituição do *Ser Mais* nesses espaços e que antes de tudo, pressupõe um eu, indivíduo, que precisa ser respeitado e ser avistado como um ser humano social e político, com suas vivências e experiências. Desse modo, partindo desses princípios, deve-se imaginar o diálogo com o outro no processo educativo, não devendo ser pensada a partir da ideia de que o educador seja isolado dos educandos e da sociedade, desconsiderando suas heranças e tradições culturais, muitas vezes passadas de geração em geração.

Apenas depois, as discussões voltadas ao método são abordadas, conseqüentemente tomam sentido e importância como forma de organizar a melhor maneira de intervir no processo educativo, adquirindo um conteúdo coerente com as condições dadas do momento. Este, aliás, é a grande polêmica que envolve as temáticas sobre metodologia na formação de professores, além de ter divergências de opinião, tem que tomar cuidado para não tornar-se uma receita didática. Para, além disso, se entendendo como inacabado, o educador busca nestes espaços outras possibilidades de fazer, realizar seus enfrentamentos e busca pela transformação social principalmente dos seus educandos. Diante disto, Pereira e Claro (2017) alertam que

(...) na medida em que o sistema reproduz processos de opressão e alienação, desumanizando os sujeitos, a negação dessa condição, expressa nas lutas em busca de uma outra lógica, que não a do mercado, demonstra a infinitude do ser.

Esse ser, inacabado, inconformado com sua condição (de ser menos), portanto consciente de tal situação no mundo, ao realizar os enfrentamentos dessa concretude, protagoniza um duplo processo: o de denunciar a realidade e o de anunciar outras possibilidades de fazer-se no mundo e de fazer o mundo (p.123).

Assim sendo, a proposta pedagógica de formação de professores enfatiza que não devemos avistar o educador de forma isolada. Também necessário que os profissionais em formação tenham como princípio que ao ensinar também estamos aprendendo (FREIRE, 2005). Com isto, é inviável separar ensinar do aprender, visto que se complementam, sem diminuir um ao outro.

Entende-se que a formação de professores tem papel principal na construção das ações (*práxis*) para/nestes espaços educativos. Essa formação é um processo de desenvolvimento contínuo, na qual inclui as experiências na formação inicial e continuada, de tal modo que seja ofertada permanentemente nestes espaços educativos (Nóvoa, 2009). Nesta perspectiva entende-se que,

A formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, a fim de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa (p.15).

Esta formação permanente, conforme relata o autor, depende das necessidades e atitude do docente, diante do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Atualmente o professor é desafiado a buscar diferentes recursos metodológicos, precisando ter uma postura diferenciada diante do que é vivenciado e aplicado. A prática pedagógica não se colocou apenas como elemento na qual emergem as temáticas e problemáticas para serem abordados, mas será o próprio objeto de reflexão, motivação e de proposição de construção de novas estratégias. Esse processo formativo *“propõe-se um papel mais criativo do professor no desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas de intervenção educativa e formativa”* (IMBERNÓN, 1998, p. 43).

Para tal, o educador precisa estar em constante formação, atualizando seus conhecimentos e com capacidade de analisar a educação com um viés político e permanente (contínuo). Segundo Freire (2001),

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (p. 22-23)

No momento em que o professor participa de uma formação com troca de experiências com os demais colegas (NÓVOA, 2009), conseqüentemente acaba conquistando uma maior maturidade profissional. Fator este, primordial para o início de mais uma etapa nas suas *andarilhagens* pela docência, refletindo sobre sua própria prática e vivências.

Dessa forma, o professor passa a não ser apenas aquele que reproduz ou o detentor dos conhecimentos, mas sim, tornar-se um mediador na construção do conhecimento dos educandos, pautado em suas ações e práticas pedagógicas. Nesta mesma perspectiva, Nóvoa (1995, p.25) assegura que *“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”*. Com isso entende-se ser tão importante investir na formação dentro e fora da escola, nos profissionais de educação, valorizando as experiências e seus saberes, propiciando espaços de reflexão sobre a prática educativa.

Defendemos o processo formativo pautado no diálogo, conduzindo os sujeitos a uma visão crítica e emancipatória, na qual o mesmo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos (FREIRE, 1997). Os momentos formativos possibilitam uma maior reflexão sobre as práticas pedagógicas, construindo diferentes formas e estratégias para possibilitar espaços que contribuem para as aprendizagens.

2.5. Uma análise comparativa e quantitativa da Produção Científica

Acesso à informação é algo relevante a ser discutido, principalmente, para pessoas que desenvolvem pesquisas. A busca errada, não confiável e disseminada pode acarretar problemas para o desenvolvimento e conclusão de muitos trabalhos.

Antes da era da informática, um artigo acadêmico era indexado a uma fonte de informação, gerando um alto custo e dificilmente atingia o público a que foi destinado. Conforme Mugnaini (2008):

Antes do advento da *Internet*, um artigo chegava em seu leitor por estar indexado, em uma importante fonte de informação [...]. Desse modo, um círculo vicioso se fechava, pois os artigos publicados fora deste circuito dificilmente atingiam seu público (p.92, grifo do autor).

Por sua vez, o desenvolvimento das tecnologias voltadas à informação contribuiu para a diminuição de custos e a facilidade no acesso, possibilitando a ampliação de publicações de pesquisas realizadas. O mesmo autor, afirma que:

O desenvolvimento das tecnologias da informação tem diminuído as dificuldades enfrentadas pelos editores com poucos recursos. O custo de produção e distribuição dos periódicos foi substancialmente reduzido com os métodos de publicações eletrônicas. [...] E a indexação dos artigos, outro ponto nevrálgico do processo, passou a ser feito pelos chamados motores de busca na *internet*. [...] Assim, bons artigos passaram a ter chance de serem reconhecidos por suas qualidades (p. 93).

Por outro lado, iniciamos a discussão sobre a qualidade das informações publicadas: o que possibilita bons artigos com resultados de pesquisas serem publicados e disseminados com maior facilidade, por outro lado, viabiliza que outros trabalhos, com inferior qualidade, sejam propagados.

Para isso, surgem critérios e avaliações que, de certa forma, não restringem a quantidade, mas possibilitam uma busca por uma maior qualidade da informação. Os critérios visam organizar o processo de seleção, objetivando o alcance da coerência, adequação e legitimidade das fontes e recursos de informação. Segundo Vergueiro (2010), alguns dos critérios são a precisão,

imparcialidade, cobertura ou tratamento, relevância, atualidade ou valor histórico e qualidade (avaliações em pares).

Diante dessa realidade, objetivamos realizar uma comparação quantitativa de alguns resultados de buscas realizadas no decorrer da pesquisa. Sabemos que não ocorreu um esgotamento de informações, mas a compilação possibilitou uma maior compreensão da complexidade da temática e a importância do trabalho desenvolvido. Inicialmente, propomos desenvolver uma comparação quantitativa entre os dados coletados na *Scientific Electronic Library On-line* (Scielo), Periódicos da Capes e *Google Acadêmico*.

A Scielo é uma biblioteca digital que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros e de outros países, tais como, África do Sul, Costa Rica, México, Portugal, entre outros. Os dados indexados em suas bases podem ser acessados por países ou de modo geral. Segundo Goldenberg et al. (2007), a Scielo é o resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP), em parceria com a Bireme - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a partir de 2002 também passou a apoiar. Segundo Guedes (2012):

O projeto Scielo tem como objetivos [...], no curto prazo aumentar radicalmente a visibilidade, acessibilidade e a credibilidade nacional e internacional da publicação científica por meio da publicação integrada na Internet de coleções nacionais ou regionais de periódicos científicos e no longo prazo aumentar o impacto da produção científica das regiões da América Latina e Caribe (p. 86).

Com a intenção de disseminar, dar visibilidade à produção científica em formato eletrônico, avaliando os periódicos por pares, as contribuições estão sendo muitas. Segundo Guedes (2012), o avanço se deu de tal forma que o Scielo possibilitou a diminuição do tempo de indexação dos periódicos brasileiros de um ano para meses e, atualmente, a publicação é indexada de imediato, ou seja, publica-se o artigo no Scielo e na semana seguinte ele está indexado.

De acordo com o Guia de Modelo Scielo (2005), os critérios para admissão automática dos periódicos são: caráter científico; conselho editorial;

periodicidade; duração; pontualidade; título, resumo e palavra-chave; normalização; afiliação dos autores; citações recebidas.

O Portal de Periódicos das Capes foi criado em 2000 para democratizar o acesso ao conhecimento científico no país. É uma biblioteca virtual, de acesso livre e gratuito, que reúne conteúdo de alta qualidade, assinado por editores e associações científicas internacionais. Conforme Almeida et al., (2010):

O Portal de Periódicos nasceu como forma de otimizar a política de acesso atualizado ao conhecimento científico. Sua implantação permitiu uma redução do custo médio do acesso por usuário e um direcionamento, em médio prazo, dos investimentos feitos pelo governo brasileiro por meio de uma análise precisa da utilização dos periódicos pela comunidade atendida. Ao mesmo tempo, buscou promover crescentemente o acesso universal a um acervo amplo e atualizado de textos completos publicados em periódicos internacionais e a bases de referência, sem limitações geográficas e de horário. Permitiu, finalmente, o preenchimento das então enormes lacunas nas coleções das bibliotecas, devido às eternas irregularidades no aporte de recursos destinados ao setor (p.227).

Dessa forma, tem por objetivo reduzir as desigualdades regionais no acesso à informação. Disponibiliza periódicos científicos que publicam os avanços e discussões realizadas no meio acadêmico, nas diferentes áreas do conhecimento.

No portal, são publicados periódicos de professores, pesquisadores, alunos e funcionários vinculados às instituições participantes. No Portal do *Periódicos da Capes*, consta que outras instituições podem ser vinculadas como colaboradoras, tendo acesso a todo material publicado.

O *Google Acadêmico* é uma versão do *Google* para buscas de informações científicas, criado em 2000, com o objetivo de facilitar acesso e dar uma maior visibilidade às publicações. Apesar de ter muitas críticas quanto ao material e à confiabilidade no que está publicado, as suas funcionalidades como meta-buscador e índice de citações são suas principais características. Os critérios para publicação não são claros, ordenando os resultados pela sua relevância, ou seja, quantidade de vezes que foi citado ou acessado.

Ao elaborar a proposta, inicialmente, pretendíamos realizar uma busca nestas bases de dados, utilizando no mínimo três palavras-chaves e alguns

operadores de ligação ou exclusão. Na tentativa de executar o planejado, poucos foram os dados encontrados.

Para a realização do mapeamento sobre o cenário atual da produção acadêmica com a temática “Formação de Professores na Educação do Campo”, utilizamos dois termos como palavras-chaves: Formação de Professores e Educação do Campo. Dando sequencia buscou-se sobre “Ambientes de Aprendizagens”. Como o objetivo era analisar quantitativamente a produção acadêmica na área, na qual propusemos desenvolver uma comparação quantitativa entre os dados coletados na *Scientific Electronic Library On-line* (Scielo) com produções de todos os países, no Portal de Periódicos da Capes e no *Google Acadêmico*.

Para facilitar a pesquisa, foi realizada em etapas. Definimos então que na primeira etapa não utilizaríamos nenhum *operador booleano*²⁴, utilizando apenas a palavra-chave “Formação de Professores” e depois na sequencia faríamos a mesma coisa para a palavra-chave “Educação do Campo”.

Com a palavra-chave “Formação de Professores” ocorreu uma discrepância nos resultados de busca conforme ilustrado na Tabela 2.1. No *Scielo*, encontramos 2.692 (dois mil seiscentos e noventa e dois) resultados de busca; no *Google Acadêmico*, aproximadamente 1.370.00 (Um milhão e trezentos e setenta mil) produções incluindo patentes e citações; e, no Portal da Capes, 9.024 (nove mil e vinte e quatro) produções, sendo apenas 4.681(quatro mil seiscentos e oitenta e um) produções revisadas por pares.

Tabela 2.1. Resultados referentes a primeira busca- Formação de Professores

| Palavra-Chave | Scielo | Portal de Periódicos da CAPES | Google Acadêmico |
|--------------------------------|----------------|--|--|
| Formação de Professores | 2692 produções | 9.024 produções 4.681 (Revisados por pares) | Aproximadamente 1.370.000 produções |

Fonte: Autoria própria, 2019.

²⁴ Buscar em: CAMPELLO, Bernadete; CENDÓN, Beatriz Valadares; Kremer, Jeannette Margarite (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo horizonte: Ed. da UFMG, 2000. Também em: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra (Orgs.) **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O mesmo procedimento foi realizado para a palavra-chave “Educação do Campo”. Nesta tentativa também ocorreu uma discrepância nos resultados de busca conforme ilustrado na Tabela 2.2. No *Scielo*, encontramos 2.658 (dois mil seiscentos e cinquenta e oito) resultados de busca e todos revisados por pares; no *Google Acadêmico*, Aproximadamente 1.490.00 (Um milhão e quatrocentos e noventa mil) produções incluindo patentes e citações; e, no Portal da Capes, 11.389 (onze mil, trezentos e oitenta e nove) produções, sendo apenas 7.730 (sete mil setecentos e trinta) produções foram revisados por pares.

Tabela 2.2. Resultados referentes a primeira busca- Educação do Campo

| Palavra-Chave | Scielo | Portal de Periódicos da CAPES | Google Acadêmico |
|--------------------------|-----------------|---|--|
| Educação do Campo | 2.658 produções | 11.389 produções 7.730 (Revisados por pares) | Aproximadamente 1.490.000 produções |

Fonte: Autoria própria, 2019.

Analisando o período de maior publicação utilizando a palavra-chave “Formação de Professores”, verificamos que não existe diferença. No Periódico da Capes, observa-se que a maior concentração de produção ocorre a partir dos anos 2000, na Scielo, o período de crescimento das produções ocorre a partir de 2005. Não diferente no *Google Acadêmico*, concentrou-se entre 2005 até o momento da realização da pesquisa.

Truncando²⁵ a pesquisa, ou seja, recuperar termos diferentes que possuem o mesmo radical, os resultados permaneceram praticamente com os mesmos resultados.

No segundo momento, refinamos a pesquisa. Motivados a coletar material com maior proximidade à temática escolhida para este estudo,

²⁵ Buscar em: CAMPELLO, Bernadete; CENDÓN, Beatriz Valadares; Kremer, Jeannette Margarite (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo horizonte: Ed. da UFMG, 2000. Também em: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra (Orgs.) **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

optamos por realizar uma pesquisa truncanda, utilizando as palavras “Formação de Professores” e “Educação do Campo” mais o operador de ligação “and”. Os resultados encontrados foram ilustrados na tabela 2.3.

Tabela 2.3. Resultados Comparativos

| Palavra-Chave | Scielo | Portal de Periódicos da CAPES | Google Acadêmico |
|--|-----------------|---|-------------------------------------|
| Formação de Professores | 2.692 produções | 9.024 produções 4.681 (Revisados por pares) | Aproximadamente 1.370.000 produções |
| Educação do Campo | 2.658 produções | 11.389 produções 7.730 (Revisados por pares) | Aproximadamente 1.490.000 produções |
| Formação de Professores e Educação do Campo | 243 produções | 1797 produções 932 (Revisados por pares) | Aproximadamente 716.000 produções |

Fonte: Autoria própria, 2018.

No *Google Acadêmico* encontrou-se como resultado de busca cerca de 716.000 (setecentos e dezesseis mil) publicações, dificultado qualquer análise qualitativa das informações coletadas. No Portal de Periódicos da Capes encontrou-se 1.797 (mil setecentos e noventa e sete) na qual 932 (novecentos e trinta e duas) revisadas por pares, e 243 (duzentos e quarenta e três) na *Scielo*.

Observamos que a maioria das produções não é relacionada a temáticas voltadas aos espaços escolares, mas derivados da utilização da palavra campo, restringindo ainda mais, os números de publicações envolvendo as temáticas do estudo.

Pela *Scielo* ter todas as suas produções avaliadas por pares para ser indexado, iremos neste momento fazer uma discussão sobre as produções desta Base de Dados. Diante disso, buscamos fazer uma análise sobre os

países e a língua utilizada nas escritas das produções encontradas na *Scielo*. As produções encontradas sobre “Formação de Professores” observou-se que 77% (setenta e sete por cento) foram no Brasil. Especificamente sobre a língua, aproximadamente 81,9% (oitenta e um vírgula nove por cento) das produções são em português, apenas 12,6% (doze vírgula seis por cento) em espanhol e o restante em outras línguas.

Quanto pesquisado a palavra-chave “Educação do Campo” observou-se que 85,2% (oitenta e cinco vírgula dois por cento) foram no Brasil e as demais produções foram em outros países. Analisando a língua escrita das produções, aproximadamente 85,2% (oitenta e cinco vírgula dois por cento) das produções são em português, apenas 7,3% (sete vírgula três por cento) em Inglês, 7,1% (sete vírgula um por cento) em espanhol e o restante em outras línguas.

Ao pesquisar as três palavras-chave “Formação de Professores”, “Educação do Campo” e “Ambiente de Aprendizagem”, não encontramos nenhum resultado nas bases da *Scielo*, nem no Portal de Periódicos da Capes. Foi realizada a mesma pesquisa substituindo pela palavra “Sala Temática”, na qual também não encontramos nenhum resultado nas referidas bases de dados.

Dando continuidade à pesquisa, vislumbramos focalizar nas produções nacionais, na qual buscamos a Base de Dados da *Scielo* Brasil, que concentra produções apenas indexadas em periódicos brasileiros. Realizamos o estudo com as mesmas palavras-chave que estávamos pesquisando e encontramos uma diferença grande comparado a *Scielo* que concentra a publicação de vários países. Os resultados estão expressos na tabela 2.4.

Tabela 2.4. Resultados *Scielo* Brasil

| Palavra-Chave | Quantidade |
|--|-------------------|
| Formação de Professores | 662 |
| Educação do Campo | 42 |
| Ambiente de Aprendizagem | 06 |
| Formação de Professores e Educação do Campo | 04 |

Fonte: Autoria própria, 2018.

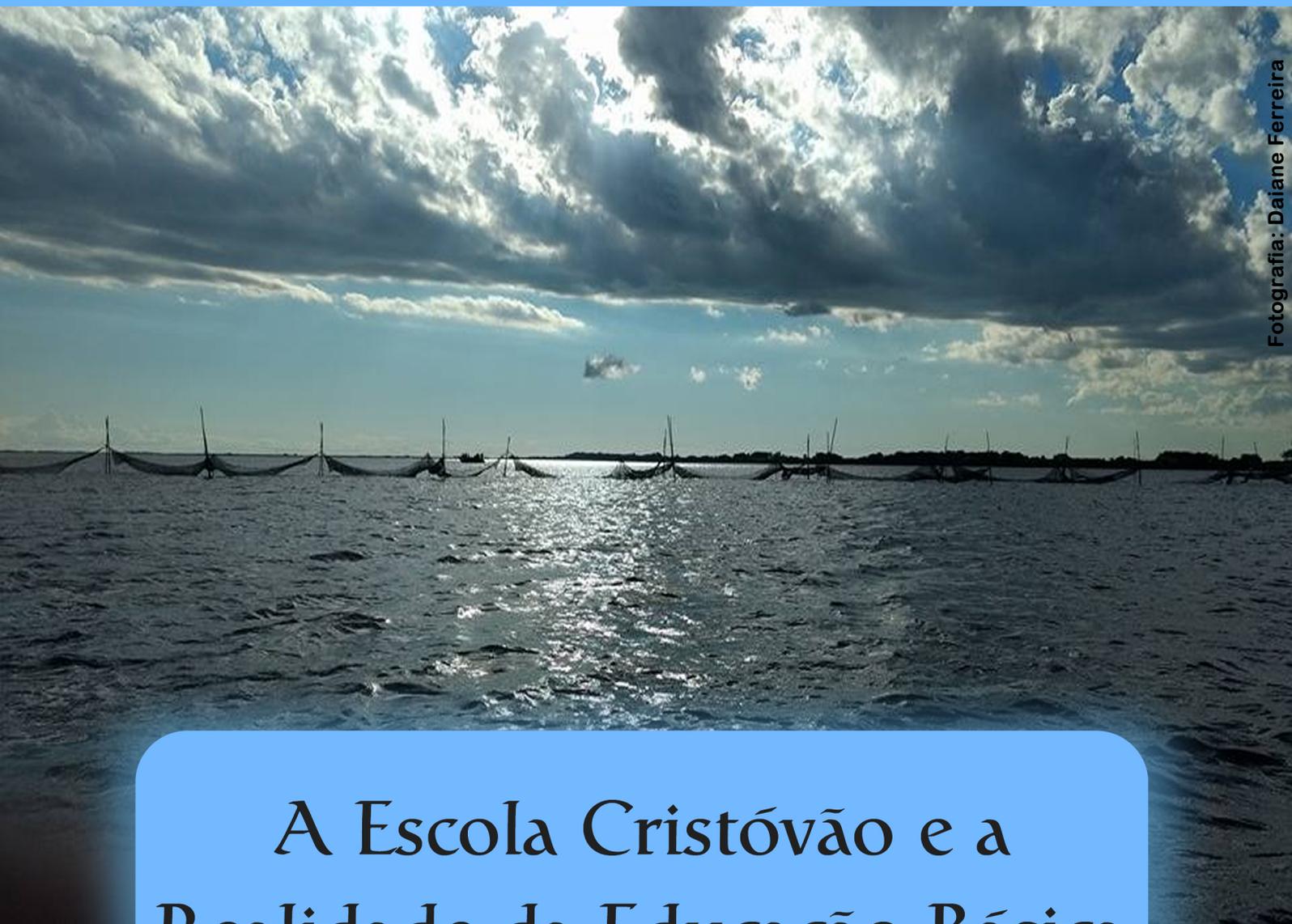
Ao pesquisar na *Scielo* Brasil com as duas palavras-chave “Formação de Professores” e “Educação do Campo” encontramos quatro resultados. Destes, dois são voltados ao Ensino Superior, um intitulado “*A Formação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo*” (SACHS, RIZEK, 2016) e o outro “*Educação Superior do Campo: Desafios para a Consolidação da Licenciatura em Educação do Campo*” (HAGE, et al, 2016). Outro voltado a Educação Inclusiva “*Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores*” (Lopes, 2016) e outro aborda a temática de forma geral “*Complexos temáticos na formação de professores do campo*” (CUNHA, SILVA, 2016).

Novamente, ao pesquisar as três palavras-chave “Formação de Professores”, “Educação do Campo” e “Ambiente de Aprendizagem”, não encontramos nenhum resultado na *Scielo* Brasil. O mesmo ocorreu quando pesquisado com a palavra “Sala Temática”, na qual também não encontramos nenhum resultado nesta base de dados.

Ao pesquisarmos as mesmas palavras-chave, trocando Educação do Campo por Educação de Pesca, não encontramos nenhum resultado, mostrando assim a necessidade de produção científica envolvendo Formação de Professores nos espaços educacionais em contextos de pesca.

No capítulo a seguir, trataremos sobre o campo empírico da pesquisa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristovão Pereira de Abreu. Para além de apresentaremos a proposta pedagógica por ambientes de aprendizagem, se fez necessário discutir a organização da educação básica e realidade das Escolas do Campo situadas no Município de Rio Grande.

Capítulo 3



Fotografia: Daiane Ferreira

A Escola Cristóvão e a Realidade da Educação Básica do Campo em Rio Grande

Atualmente é feita industrial,
Mas por muitos anos artesanal,
Fazíamos muitas braças de rede,
Na qual aprendíamos com nossa mãe no quintal.

A

finalidade deste capítulo é tratarmos sobre o campo empírico da pesquisa, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristovão Pereira de Abreu. Para além de apresentaremos a as concepções, filosofia e objetivos desta instituição de ensino, também discutiremos sobre a proposta pedagógica implementada na escola, as salas temáticas (ambientes de aprendizagem) e as concepções norteadoras balizadoras desta mudança pedagógica.

Ainda, se fez necessário realizar um resgate histórico sobre a organização da educação básica no Brasil, bem como apresentar um panorama atual sobre a Educação Básica no município de Rio Grande. Os dados referente às escolas municipais foram coletados do Sistema da Secretaria de Município da Educação do Rio Grande (SMEd) e das escolas estaduais disponibilizados pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), na qual categorizam as Escolas situadas na Zona Rural como Escolas do Campo.

Embora alertássemos no capítulo anterior sobre repensarmos as escolas em comunidades de pesca como Escolas do Campo, não iremos neste momento do estudo fazer distinções entre Educação do Campo e Educação de Pesca, até mesmo por termos apresentando as aproximações.

3.1. Organização da Educação Básica

Para poder entender a realidade da Educação Básica no Município do Rio Grande, se fez necessário fazer uma pequena discussão sobre a organização no Brasil, baseado na legislação vigente. Também, aspectos históricos que envolvem essa distribuição foram apontados como forma de entendimento do cenário atual.

No Brasil, a organização da Educação Básica que temos hoje, dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio foram organizados pela

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.274/06 e a Emenda Constitucional nº 59. A partir da Lei 11.124²⁶, de 06 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Com isso, a Educação Infantil passou a compreender o atendimento as crianças de 0 a 5 anos, dividido entre Creche, crianças de zero a 3 anos incompletos e pré-escola, 4 e 5 anos; o Ensino Fundamental de nove anos é dividido em Anos Iniciais, compreendido do 1º ao 5º ano e Anos Finais, de 6º ao 9º ano; e Ensino Médio.

Atualmente, a LDB define que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 0 a 3 anos de idade, e em pré-escola, para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Até recentemente as creches e pré-escola destinadas ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos estavam vinculadas à assistência social e não faziam parte do sistema educacional. Somente com a LDB é que ocorreu essa integração, já prevista na Constituição Federal, começou a ser implantada de forma mais sistemática. Desta forma, os censos escolares que constituem a principal fonte de dados sobre a situação do ensino no Brasil passaram a fazer, a partir de 1998, o cadastramento das creches do país.

Outros documentos que norteiam ou servem de referências para a Educação básica, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que sugerem a distribuição do Ensino Fundamental por Ciclos. No Ciclo I, conhecido também como Ciclo de Alfabetização, temos do 1º ao 3º Ano, o Ciclo II, do 4º e 5º Ano, o Ciclo III, 6º e 7º ano e o Ciclo IV, 8º e 9ºano, conforme ilustrado na figura 3.1.

²⁶<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>. Acesso em 29 de março de 2018.

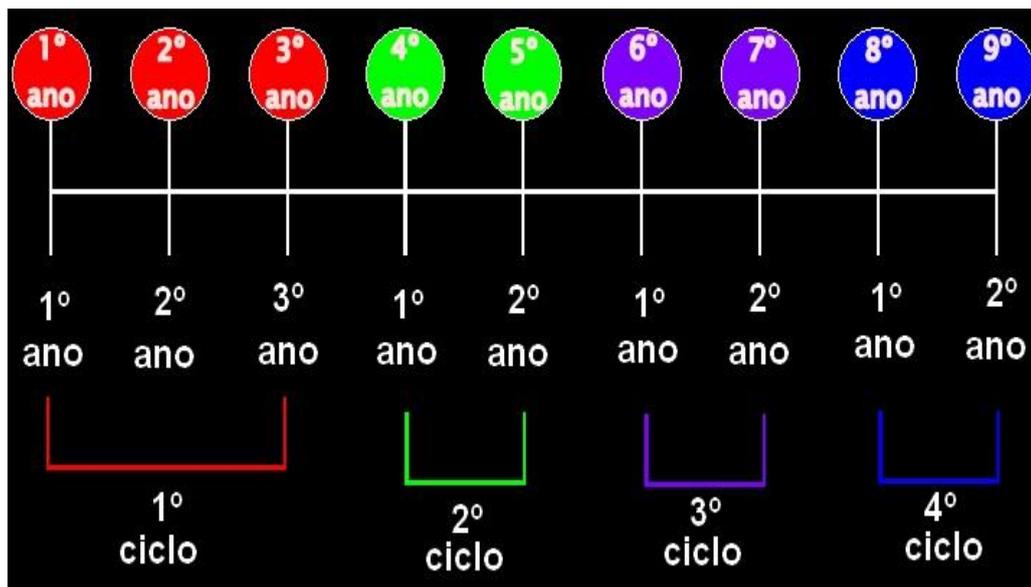


FIGURA 3.1. Ciclos do Ensino Fundamental conforme os PCNs

Fonte: PCNs, 2017.

Anteriormente, Lei 4024/61, a primeira LDB, dividia a Educação Básica em Primário (3 anos), Curso Colegial (4 anos) e Curso Ginásial (3 anos), inclusive exigindo *Exame de Admissão*²⁷. Especificamente para atendimento educacional dos povos campo, no Título III, artigo 32, previa que: “Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas²⁸ deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades” (BRASIL, 1961).

Cabe citar, que a gratuidade do ensino surge apenas para o Ensino Primário, na Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934). A continuidade, o Ensino Secundário, dividido em fundamental (5 anos) e complementar (2 anos), não era uma obrigação do estado ofertar (PILETTI, 1987). Essa divisão do Ensino Secundário surge anteriormente, em 1931, no período conhecido como a *Reforma Francisco Campos*²⁹ (MORAES, 2000). Também neste período, surge

²⁷ Decreto nº 19.890/31, como parte da Reforma Campos, os exames de admissão ao ginásio tornaram-se obrigatórios em todas as escolas secundárias oficiais do Brasil, sendo extintos somente com a Lei nº 5692/71 e marcaram um período histórico de ampliação no acesso ao ensino primário e restrição ao ensino secundário (ROMANELLI, 2010).

²⁸ Torrão; terreno próprio para cultivar: gleba rural; gleba urbana. Parte do terreno que ainda não foi judicialmente dividida (Dicionário Aurélio).

²⁹ Nome dado a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), comandada pelo então ministro da educação e saúde Francisco Campos. Essa reforma, de 1931, foi marcada pela articulação junto aos ideários do governo autoritário

legislação para os cursos técnico-profissionalizantes, a partir de 1942 (ROMANELLI, 2010).

Depois, o Governo Militar também modificou a organização da Educação Nacional, começando pela Lei nº 5.540/68, com a reforma no Ensino Superior, tendo instituído o vestibular classificatório, o ciclo básico, os departamentos e a matrícula por disciplina e posteriormente, Lei nº 5.692/71, a segunda LDB, dividindo a Educação Básica em ensino de 1º e 2º graus, sem esquecer-se do Ensino Superior (ROMANELLI, 2010). A tabela 3.1, expressa a configuração da Educação Nacional após essas duas leis e que revigorou até 1996.

TABELA 3.1. Organização do Ensino com a Lei nº 5.692/71

| Ensino | Duração |
|----------|------------|
| 1º Grau | 8 anos |
| 2º Grau | 3 a 4 anos |
| Superior | Variável |

Fonte: Autoria Própria, 2019.

De modo geral, atualmente no Brasil, poucos são os avanços das políticas públicas para a Educação do Campo, que também tem a mesma organização da Educação Básica e regulamentada pela mesma legislação citada anteriormente. Vivemos um momento de perdas de direitos, diversos retrocessos inclusive em pontos que estávamos avançando. Neste cenário, ainda estamos em discussões sobre a realidade negativa do transporte escolar, embora com toda evolução nos transportes de massa, o estudantes das zonas rurais sofrem para chegar às escolas em todo o Brasil.

Outro fator são os fechamentos de escolas, tem sido crescente essa prática ou ameaças, neste momento de ressecção econômica, muitos governantes estão criando escolas polos (nucleação) ou multisseriando como estratégia de diminuição de custos com pagamento de salários para os educadores. Segundo Silva (2015, p. 132), *“Apenas em 2014, mais 4.084*

escolas do campo fecharam suas portas. Se pegarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural". Para fazer resistência e enfrentamento a essa problemática, os Movimentos Sociais do Campo e as Universidades, em parceria com o Conselho Estadual de Educação consolidaram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para Escolas do Campo, estabelecendo condições para sua oferta no estado do RS (Resolução nº 342, de 11 de abril de 2018).

Diante deste aspecto, é preciso repensar sobre qual educação queremos para o campo dentro dessa realidade imposta, sendo necessário que existam políticas públicas que não sejam apenas pontuais e ainda menos, compensatórias para preservar a Educação do Campo e suas escolas. Precisamos de políticas públicas que beneficiem o homem do campo, respeitando suas especificidades. Não diferente, as *práxis* dos educadores deverão estar voltadas aos estudantes do campo, não reproduzindo estratégias metodológicas utilizadas nos espaços urbanos. Para tal, precisasse entender o sujeito do campo com sua identidade, suas lutas, o seu saber, a sua cultura na qualidade de sujeito central no processo de recriação da sua própria educação.

3.2. Educação Básica do Campo em Rio Grande

A presente análise foi feita em dois viés, primeiro pela classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e segundo pela classificação a partir da concepção de Escola do Campo discutida neste trabalho. Para o IBGE existem duas classificações, escolas urbanas ou rurais, baseado na questão territorial pelo distanciamento do que eles apontam por centro urbano, baseado na Lei 311, de 02 de março de 1938.

Na nossa perspectiva, surge uma terceira classificação criada por nós, entre as Escolas Urbanas e Escola do Campo, na qual denominaremos por *Escola Cidade-campo*, que são as escolas consideradas pelo IBGE por Urbanas, mas que atendem predominantemente os estudantes do campo. Essa motivação ocorre principalmente pelo fato de ter discordâncias nos critérios de classificação, pois em um mesmo bairro de uma determinada cidade, ou escolas vizinhas, estarem classificados umas como urbanas e outras como rural. Em Rio Grande não diferente, na Vila da Quinta existem algumas escolas

aparecem como urbanas e outras como rural. Também, fato curioso que em uma das duas escolas na Vila da Barra, um espaço urbano e atende apenas estudantes da zona urbana, está classificada como rural e as mesmas estão localizadas uma do lado da outra.

Na nossa concepção, no município de Rio Grande existem vinte e quatro (24) escolas que atendem a Educação do Campo, sendo que destas 21(vinte e uma) são da Rede Municipal de Ensino e 3 (três) da Rede Estadual. Das quais, conforme nossa classificação e ilustrada na Figura 3.2, temos 16 (dezesseis) Escolas do Campo (numeradas de 1 ao 15, mais a 23) e 8 (oito) Escolas Cidade-campo (da 16 a 22, mais a 24).

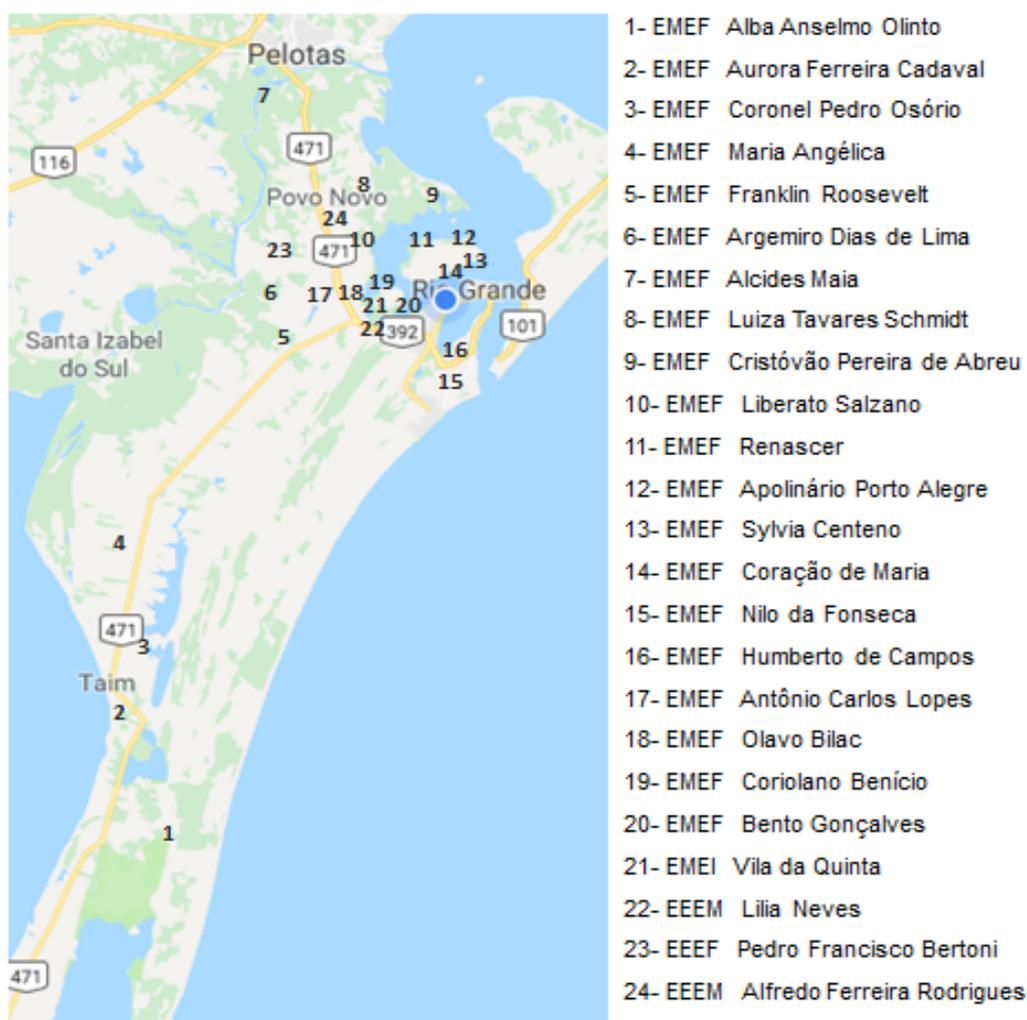


FIGURA 3.2. Mapas Escolas do Campo e Escolas Cidade-campo de Rio Grande

FONTE: Autoria própria, 2019.

De modo geral, conforme a LDB, a oferta da Educação Infantil é de responsabilidade dos Municípios (artigo 11), Ensino Fundamental é de responsabilidade dos Municípios e colaboração do Estado (Artigo 10 e 11) e o Ensino Médio de responsabilidade do Estado (artigo 10). No município do Rio Grande, a Educação Infantil é ofertado apenas em escolas municipais; o Ensino Fundamental ofertado na grande maioria pelas escolas municipais e em algumas estaduais; e o Ensino Médio apenas por escolas estaduais.

Na Educação Infantil, o município universalizou o acesso das crianças na Pré-escola, Nível 1 (4 anos) e Nível 2 (5 anos), pois todas as escolas tem turmas nesta etapa, chegando a quase 400 estudantes do campo. Ainda dentro da Educação Infantil, a Creche, responsável pelo atendimento de crianças de 0 a 3 anos, ainda não temos a oferta em nenhuma Escola do Campo ou Cidade-campo, ou seja, não temos nenhum estudante do campo matriculado. Uma Creche está sendo construída na localidade do Povo Novo, na qual irá atender crianças da zona rural.

No Ensino Fundamental, temos 23 (vinte e três) escolas, das quais 20 (vinte) são da Rede Municipal e 3 (três) da Rede Estadual, atendendo cerca de 2.500 educandos. Das escolas, 9 (nove) atendem Anos Iniciais e Finais; 13 (treze) atendem apenas os Anos Iniciais, sendo 11 (onze) multisseriadas³⁰; 1 (uma) atendem apenas os Anos Finais; e 1 (uma) atende a modalidade EJA Ensino Fundamental. O Ensino Médio no município é ofertado apenas por escolas estaduais. As 2 (duas) escolas que recebem os estudantes da zona rural, estão situadas no espaço urbano, na qual consideramos uma Escola Cidade-Campo.

Discutir os dados do Censo Escolar³¹ possibilita uma análise quantitativa sobre a realidade das Escolas do Campo, bem como potencializar o debate

³⁰ De modo geral, é uma forma de organização de ensino na qual o educador trabalha, na mesma sala de aula, com vários anos simultaneamente, tendo de atender a estudantes com idades e níveis de conhecimento diferentes.

³¹ É uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que tem por objetivo realizar um amplo levantamento sobre a educação brasileira. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, que dispõe sobre a realização dos censos anuais da educação, estabelece no art. 4º que o fornecimento das informações solicitadas no Censo da Educação Básica é obrigatório para todas as escolas públicas e privadas.

sobre diversas temáticas que envolvem também os espaços rurais. O mesmo, serve como balizador da criação ou continuidade das políticas públicas, mas no caso do município do Rio Grande, deveremos ficar atento às questões envolvendo a classificação das escolas como rural e urbano, pois os dados apresentados poderão não expressar a realidade.

No ano de 2017, no município de Rio Grande tinham cerca de 33 mil estudantes matriculados, ilustrado na Tabela 3.2. Deste contingente 2.100 estavam nas escolas classificadas como rural pelo IBGE, ainda somado a escola situada na Barra, considerada por eles como rural. Por etapas, 339 matriculados na Educação Infantil, no Ensino fundamental, 1.139 matriculados nos Anos Iniciais, 506 Anos Finais e 116 na modalidade EJA, sem distinção de Rede Estadual ou Municipal.

TABELA 3.2. Número de Alunos Matriculados em 2017

| Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa | Matrícula inicial | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|----------|------------|----------|--------------------|----------|-------------|----------|---------|----------|----------------|-------|--|
| | Ensino Regular | | | | | | | | | | EJA | | |
| | Educação Infantil | | | | Ensino Fundamental | | | | Médio | | EJA Presencial | | |
| | Creche | | Pré-escola | | Anos Iniciais | | Anos Finais | | | | Fundamental | Médio | |
| | Parcial | Integral | Parcial | Integral | Parcial | Integral | Parcial | Integral | Parcial | Integral | | | |
| RIO GRANDE | | | | | | | | | | | | | |
| Estadual Urbana | 0 | 0 | 29 | 0 | 2.499 | 678 | 2.916 | 700 | 4.899 | 0 | 1.046 | 1.457 | |
| Estadual Rural | 0 | 0 | 0 | 0 | 29 | 0 | 34 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| Municipal Urbana | 581 | 416 | 2.769 | 46 | 6.448 | 617 | 4.823 | 211 | 0 | 0 | 1.050 | 0 | |
| Municipal Rural | 0 | 0 | 329 | 10 | 1.046 | 64 | 400 | 72 | 0 | 0 | 116 | 0 | |
| Estadual e Municipal | 581 | 416 | 3.127 | 56 | 10.022 | 1.359 | 8.173 | 983 | 4.899 | 0 | 2.212 | 1.457 | |

Fonte: Censo Escolar/INEP, 2019.

Lembrando que as duas escolas de Ensino Médio são classificadas pelo IBGE como Escola Urbana, bem como as escolas da Vila da Quinta e Vila da Barra, que ofertam Educação Infantil e Ensino fundamental, poderão ou não estar nestes dados. Com isso, para fins de estudos quantitativos, os dados expressos no relatório final do IBGE não condizem com a realidade de alunos matriculados no município do Rio Grande, no que tange a quantificação de alunos na zona urbana como na zona rural, mas podendo ser utilizados como aproximações.

No Ano de 2018, seguindo a nossa classificação de Escola do Campo ou atendimento de estudante do campo, estavam matriculados 3.531

estudantes, segundo os dados fornecidos diretamente pela 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e Secretaria de Município da Educação de Rio Grande (SMEd). Como os dados foram disponibilizados de formas distintas, serão apresentados separadamente, levando em consideração apenas as etapas ofertadas pela rede. Cabe ressaltar, que as escolas situadas na Vila da Barra, não entram nas nossas estatísticas, pois não consideramos tais escolas como rurais e também não atendem educandos da Zona Rural.

A Rede Municipal de ensino, expresso na a tabela 3.3, tinha 2.495 estudantes matriculados em 2018, na qual, estavam distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, sem Ensino Médio ofertado apenas na Rede Estadual, mais a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destes, 381 na Educação Infantil, 1.989 no Ensino Fundamental e 124 na EJA. Ainda dentro da Educação Infantil, a Creche, responsável pelo atendimento de crianças de 0 a 3 anos, não temos nenhuma escola, conseqüentemente, nenhum aluno matriculado.

TABELA 3.3. Número de Alunos Matriculados em 2018 – Rede Municipal

| | Educação Infantil | Ensino Fundamental | | EJA |
|---|-------------------|--------------------|-------------|-----|
| | | Anos Iniciais | Anos Finais | |
| Rede Municipal Escola do Campo | 188 | 497 | 251 | |
| Rede Municipal Escola Cidade-campo | 194 | 810 | 431 | 124 |
| Total | 382 | 1307 | 682 | 124 |

Fonte: SMED/Rio Grande, 2019.

Os dados da Rede Estadual, no que tange essas escolas, estão expressos na Tabela 3.4, tendo 1.036 estudantes matriculados em 2018, distribuídos no Ensino Fundamental (584 matriculados) e Ensino médio (452 matriculados). Cabe ressaltar que não temos nenhuma escola que oferte a Educação Infantil e não foi informado se alguma dessas escolas oferta a modalidade EJA, também não obtivemos a informação de quantos alunos de Ensino Médio são residem na zona rural.

TABELA 3.4. Número de Alunos Matriculados em 2018 – Rede Estadual

| | Ensino Fundamental | Ensino Médio |
|--|---------------------------|---------------------|
| Rede Estadual Escola do Campo | 81 | |
| Rede Estadual Escola Cidade-campo | 503 | 452 |
| Total | 584 | 452 |

Fonte: 18ª Coordenadoria Regional de Educação, 2019.

De aspectos gerais, o município do Rio Grande avançou bastante nos últimos anos na oferta de vagas para Educação do Campo, pois diferente da maioria dos municípios, não fechou nenhuma escola e ampliou a quantidade de turmas e profissionais de educação atuando nestas escolas. Também, oferta turmas multisseriadas com um viés pedagógico e não por diminuição de profissionais ou economias financeiras, pois todas as escolas possuem mais de um professor, nestes casos com docência compartilhada.

Na Educação Infantil, universalizou a pré-escola, mas precisa avançar na oferta de vagas em Creches. A Educação Integral já é ofertada em algumas Escolas do Campo, mas ainda é preciso ampliar, pois ainda está ligada a recursos do Programa Mais Educação³².

Na Educação Inclusiva, nas Escolas do Campo da Rede Municipal contam com profissionais de Sala de Recursos, na qual, nas escolas com número acima de 100 (cem) estudantes possuem salas fixas, as demais são atendidas de forma itinerante. Também, muitas das escolas contam com monitores que acompanham estudantes com necessidades educacionais especiais.

No que tange ao transporte escolar, todos os alunos tem acesso, contando com diversas rotas e as escolas são por zoneamento, com objetivo de diminuir o tempo dos estudantes dentro do transporte escolar. Outro dado,

³² Maiores informações em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em 20 de março de 2018.

que é apontado por Silva (2015) que algumas crianças no Brasil, chegam a permanecer cerca de 4 (quatro) horas dentro do transporte escolar para ter acesso a escola.

Os educadores da Rede Municipal do campo realizam formação em serviço, bem como contam com a hora-atividade³³. O Município precisa avançar em alguns aspectos no Plano de Carreira dos profissionais do campo, principalmente no que tange a remuneração de difícil acesso, que hoje é o mesmo concedido para escolas situadas na Zona Urbana.

3.3. A Escola Cristóvão

Atualmente, conforme dados da SMEd e 18º CRE, são atendidos 3.531 estudantes na Educação do Campo no Município do Rio Grande, distribuída em 24 (vinte e quatro) escolas, em mais de 200 (duzentas) turmas, na sua maioria, multisseriadas. A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Cristóvão Pereira de Abreu, conhecida apenas por Cristóvão, na qual constitui o campo empírico da pesquisa, tem seu decreto de criação no dia 03 de junho de 1942. Está localizada na Zona Rural, na Ilha da Torotama, aproximadamente a 60 (sessenta) quilômetros da SMEd. Situada as margens da Laguna dos Patos com acesso fluvial e terrestre, na qual a principal atividade econômica da comunidade, dita tradicional, é a pesca artesanal. A escola atende aproximadamente 120 (cento e vinte) alunos em dois turnos (manhã e tarde), oferecendo Educação Infantil; Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Com um quadro funcional de vinte e um (21) docentes e seis (6) funcionários, contando com serviço de orientação educacional, sala de recursos multifuncional e biblioteca.

A escola tem como filosofia de trabalho “[...] *que os educandos são agentes do processo educativo, instigados a questionar a realidade que o cerca e as relações que permeiam os espaços no qual estão inseridos*”. (RIO

³³ É uma conquista dos profissionais de Educação, previsto na Lei do Piso salarial Nacional, reconhecendo o trabalho pedagógico realizado fora de sala de aula, em formação, planejamento, etc.

GRANDE, 2015a, p.05). Para tal, através do diálogo, vislumbram “[...] *propiciar as novas descobertas, formando estudantes autônomos e com senso crítico. Assim, a educação estará voltada para a realidade dos sujeitos, tornando os saberes discutidos em sala de aula conexos as vivências cotidianas*”. (RIO GRANDE, 2015a, p.05).

O objetivo central da escola está em “[...] *despertar a criticidade desses educandos, com aulas dinâmicas, dialógicas e, sobretudo oportunizando a esses sujeitos o direito de uma educação voltada às suas realidades*” (RIO GRANDE, 2015a, p.4). A gestão escolar está “[...] *pautada na gestão democrática, vislumbrando construir uma escola respeitando a identidade local, propiciando aos educandos um ensino público, gratuito e de qualidade*” (RIO GRANDE, 2015b, p.3). Com essa filosofia a escola busca contribuir na construção do conhecimento dos educandos, acreditando que a educação se faz num processo dialético.

3.3.1. O Projeto Piloto da Escola Cristóvão

A escola balizada na Gestão Democrática busca dentro de suas estratégias avaliar constantemente com a comunidade escolar suas ações, propostas e práticas. Também se discutiu coletivamente o diagnóstico do Programa Dinheiro Direto na Escola³⁴ (PDDE Interativo) e os índices das avaliações externas e internas da escola.

Na metade do ano de 2015, após uma reunião com representantes dos pais, alunos, professores e funcionários, na qual discutiram os índices internos da escola. Esses indicadores apontavam para número expressivo de reprovação em alguns componentes curriculares e para um número elevado de educandos com distorção idade-ano. Diante disso, iniciou-se uma construção de uma proposta para melhorias destes indicadores.

Como estratégia, antes de atualizar ou refazer o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, decidiram construir um Projeto Piloto a ser executado no ano letivo de 2016. Dentre as discussões surge à possibilidade da implementação das Salas Temáticas (Ambientes de Aprendizagens). Esta

³⁴ Mais informações em <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em 15/abr/2018.

proposta foi aceita por todos, na qual construíram no último semestre de 2015, na qual executaram durante o ano de 2016.

3.3.1.1. Concepções norteadoras da proposta pedagógica

As Escolas do Campo³⁵ precisam elaborar e desenvolver espaços educativos capazes de contribuir na formação dos homens do campo, a partir das concepções de Educação do Campo, na perspectiva popular, conforme Paludo (2001):

[...] A educação do campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma resignificação da educação popular para esse momento histórico, o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz (e formula) como educação Popular do Campo. (p. 263).

Uma escola que possibilite o homem do campo uma maior reflexão sobre ou da sua realidade, potencializando seus saberes e possibilitando o compartilhar de suas experiências. Faz-se necessário também, vislumbrar a escola como um espaço de luta e com intencionalidade, responsável pela formação de consciência crítica, principalmente nos espaços do campo. Nesta mesma perspectiva, Caldart (2003, p. 64) afirma que *“não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação”*.

No ambiente escolar é necessário levar em consideração todas as suas dimensões, ou seja, as formas de organização e gestão, o estilo das relações interpessoais, as rotinas administrativas, a organização do espaço físico, os processos de tomada de decisões (LIBANEO, 2005). Nesse horizonte, se faz necessária que a escola pensasse em uma proposta pedagógica que possibilite a construção da aprendizagem de seus educandos e a valorização dos seus saberes. Pensar ou repensar a escola para além do que é físico, mas sua dimensão cultural, histórica e social. Para Freyberger (2005),

³⁵ A escola discute nos seus espaços formativos teorias de Educação do Campo. Embora no decorrer do trabalho surgisse a necessidade de problematizar uma Educação de Pesca, sem esquecer que os documentos educacionais e a legislação vigente, caracteriza exclusivamente como uma Escola do Campo.

O espaço é físico e material, porém, inexistente sem suas dimensões culturais, históricas e sociais. Portas, janelas e pisos, casas, ruas e cidades, todos configuram teoricamente um espaço, mas são as pessoas, objetos, cores, texturas, cheiros e sons que o qualificam como ambiente. Do objeto à paisagem – a percepção, a cultura, e os costumes são determinantes na configuração espacial, caracterizando as atividades e as relações sociais que ali se estabelecem. O homem, ao fazer uso desse espaço, transforma-o em ambiente (p. 17).

A problemática dos resultados de aprendizagem, na maioria dos casos, é acarretada pela falta de motivação às atividades propostas principalmente dentro da sala de aula. Para tal Nóvoa (2009) afirma que

“[...] é necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas em que têm vivido desde o final do século XIX. Nessa época, há quase 150 anos, os edifícios escolares foram pensados com grande ousadia e criatividade, mobilizando projetos e saberes de professores, arquitetos, higienistas, médicos, pedagogos e tantos outros especialistas. Hoje, é necessário mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios”. (p.88-89)

Com isso surge a necessidade de um fazer pedagógico diferenciado, dentre as estratégias que surge em alguns espaços educacionais a motivação pela implementação dos Ambientes de Aprendizagem, também conhecidos como salas temáticas. Muitas vezes o termo é confundido com os espaços físicos onde ocorrem práticas educativas. Essa ação é mais geral e abrangente, abarcando o conjunto formado entre os sujeitos, objetos e recursos, que interagem entre si, promovendo constantes oportunidades de ensinar e aprender, estimulando a aprendizagens, descobertas e relações.

O espaço educativo não pode ser definido apenas como um ambiente preenchido com mobiliário, materiais escolares, etc. Esse espaço por si só ou mesmo com o seu preenchimento, não consegue caracterizar os aspectos envolvidos em um ambiente. O ambiente, por sua vez, será constituído pela cultura no qual está inserido, pelas formas de utilização de seu espaço e, principalmente, pelas relações estabelecidas em seu interior. Segundo Moreira (2007),

O ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das

interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente. (p.43)

Nesses espaços de aprendizagem, será necessário que o professor e o estudante entendam como será feita as interações e de que forma serão explorados esses materiais e símbolos. As formas nas quais irão conduzir as estratégias que construirão a autonomia necessária para o bom andamento desses espaços, igualmente irão favorecer a construção do conhecimento por meio das experiências e vivências no ambiente educativo.

A intencionalidade e o planejamento na realização destas ações, bem como as estratégias de exploração desses espaços, possibilitarão novas descobertas e aprendizagens. Dessa forma, tanto o educando, quanto o educador, por meio de ações intencionais no ambiente, com maior ou menor nível de participação, terão a possibilidade da construção do seu próprio conhecimento. Para Moreira (2007)

[...] o caráter socialmente construído de um ambiente de aprendizagem expressa a característica local das experiências vividas por professores e estudantes, dependentes dos papéis a que se atribuem nesse lugar, de suas expectativas e desejos, de como percebem uns aos outros, os materiais e sua organização e os resultados de suas ações, de como ocorre a dinâmica da interação entre alunos, entre alunos e professor, de como alunos e professor se valem dos recursos materiais e simbólicos disponibilizados pelo ambiente para concretizar suas interações. (p.56)

Em consonância com as afirmações de Moreira, Souza (2005, p. 122) complementa que, *“a oportunidade de estar em um ambiente planejado e cuidado para elas, pensando de forma humanizadora, buscando ser um espaço de promoção da vida, do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem”*.

Como o viés da discussão está voltado a um contexto específico, alguns fatores precisam ser pensados e problematizados, principalmente no que tange sobre as concepções que norteiam a Educação do Campo. Primeiramente, se faz necessário tomar o cuidado para não reproduzir mais uma vez um modelo educacional urbano. Para, além disso, a escola precisa buscar ou construir sua identidade e filosofia de trabalho, reconhecer com quem e para quem desenvolve suas atividades. Embora a questão envolvendo os espaços físicos

não entra na discussão central, se tratando de uma escola pequena, requer um maior planejamento e organização.

Dentro deste cenário de discussão precisou-se que a escola fosse avistada para além da organização administrativa, entendida como uma organização social. Para Libâneo (2005, p.77) a mesma é *“unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, e que opera através de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição”*. Para isso os espaços escolares precisaram romper com a separação do administrativo com o pedagógico. A gestão precisou ser mais democrática, construindo com e não para a comunidade escolar.

A escola precisa ser entendida como um espaço de construção e compartilhamento de saberes e experiências, ou seja, um espaço educativo que gera implicações nas aprendizagens dos educadores e educandos. Para, além disso, a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência crítica das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar (CALDART, 2003). Consolidar uma proposta pedagógica para o campo que demarque as vivências reconheça os conhecimentos passados de geração para geração e a identidade do seu povo, mesmo que esses fatores possam também ser negados por eles mesmos.

Diante disso, Arroyo (2006, p.107) aponta que *“a escola do campo precisa buscar a sua própria identidade, e que ao olharmos para sua proposta pedagógica possamos ver o homem do campo identificado nela”*. Diante disso, precisa-se de uma proposta formativa que possibilite o educador repensar sobre a sua prática pedagógica. Para tal, as transformações na prática docente ocorrem quando o professor entende a importância da sua ação, diante da consciência sobre a sua própria prática, balizado em um projeto de escola (SILVA *et al.*, 2011).

3.3.1.2. Organização do Espaço Escolar

Para promover as mudanças necessárias, primeiro passo foi promover uma nova disposição física dos espaços de salas de aulas. Para isso foram distribuídos os espaços físicos da escola por Ambientes de Aprendizagens Temáticos por áreas do conhecimento.

Entendo as especificidades que envolvem a Educação Infantil e os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, a disposição dos espaços físicos da escola foram planejados objetivando desenvolver a autonomia, buscando a emancipação dos educandos da escola. As estratégias foram elaboradas levando em consideração o ano, idade e proposta que vinha sendo desenvolvido pela escola para cada uma de suas etapas.

Para a Educação Infantil, Nível 1³⁶ e Nível 2³⁷, e o Ciclo de Alfabetização³⁸ (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) as salas foram divididas por cantos de aprendizagem, contemplando 4 (quatro) áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), motivados pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa³⁹ (PNAIC).

Do 4º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental, um ambiente temático por cada área do conhecimento. Por uma aproximação conceitual entre a área da Matemática e Ciências da Natureza, optou-se em pensar um ambiente coletivo para essas duas áreas.

Nesta disposição, os alunos passam por esses espaços de acordo com os componentes curriculares que compõem a área do conhecimento. Com isso, a proposta propicia um desencontro da fórmula tradicional de organização dos espaços físicos que mantém os estudantes em turmas e salas fixas (ZABALA, 1998). A proposta implementada para a disposição dos espaços físicos da Escola Cristóvão está representada na Figura 3.3.

³⁶ Estudantes com quatro anos de idade.

³⁷ Estudantes com cinco anos de idade.

³⁸ Estudantes de seis a oito anos de idade.

³⁹ Mais informações sobre o PACTO acesse em <http://pacto.mec.gov.br/>

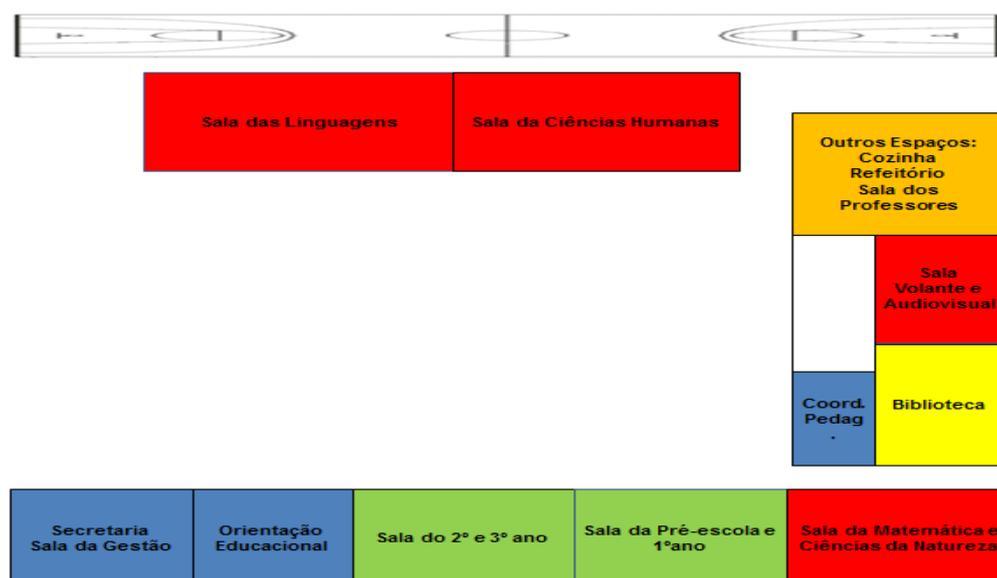


Figura 3.3. Disposição dos Espaços Físicos

Fonte: Autoria Própria, 2019.

Dentro dos ambientes escolares buscou-se uma disposição de mobiliário que facilite a aprendizagem e o trabalho coletivo entre os estudantes, pautado nos círculos de cultura (FREIRE, 2001; BRANDÃO, 2010), conforme ilustrado na Figura 3.4⁴⁰. As salas foram equipadas com mobiliários adequados (armários, estantes, etc), matérias escolares e pedagógicas específicos das disciplinas que fazem parte das áreas do conhecimento, bem como os livros didáticos. Com isso, facilitou o acesso a utilização destes recursos no decorrer das aulas. Contando também com recursos tecnológicos permanentes, entre eles computador, multimídia, rádio, etc.

⁴⁰ Disposição da sala construída com os alunos em uma das oficinas de elaboração da proposta utilizando o Software Sweet Home. Disponível em <http://www.sweethome3d.com/pt/>, acesso em 09/jan/2015. Outra informação relevante, que a disposição das salas foi pautada nos Círculos de Cultura, proposta por Paulo Freire.

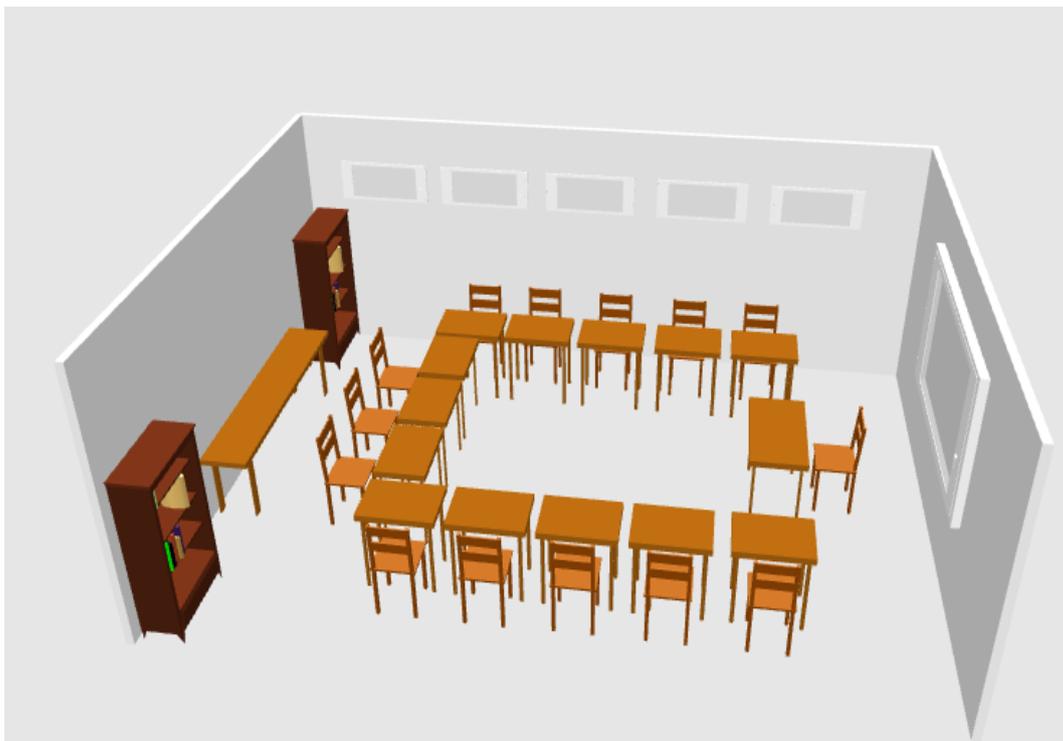


Figura 3.4. Disposição das Salas

Fonte: Autorial Própria, 2019.

Apenas a mudança física dos espaços escolares, não garante resultados de melhorias dos índices apontados. Precisa ser acompanhada de um repensar diante da postura dos sujeitos que fazem parte deste contexto e no fazer pedagógico nestes espaços educacionais (SANTOMÉ, 1998). Para isso, construiu-se uma proposta de formação em serviço para o corpo docente da escola, executadas nos sábados formativos e no dia de hora-atividade de cada educador. Dentro das atividades estavam ações que possibilitaram o entendimento quanto à nova proposta, planejamento e construção de projetos, tipos de avaliação e atividades que venham a contribuir para a aprendizagem dos educandos. Também discutiu-se as temáticas de interesse apontadas pelos professores: dificuldades de aprendizagens, pertencimento, gênero e sexualidade, tipos de avaliação e planejamento escolar.

No final do Ano Letivo de 2016, foi realizada uma avaliação das ações e resultados alcançados com a execução do Projeto Piloto. Após serem promovidas algumas adequações, foram repensadas novas estratégias para aprendizagens dos estudantes, culminando na construção do novo Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico do Cristóvão, aprovado pelo Conselho

Municipal de Educação do Rio Grande (CMERG) no final do Ano de 2017 registrado em Ata nº. 031/2017 (anexo 1), mediante Parecer nº. 037/2017 (anexo 2).

Neste projeto de escola estão expressas as concepções do trabalho por Salas Temáticas (Ambientes de Aprendizagens) para a Educação do Campo e suas estratégias. Dentre as possibilidades de mudança estão à ampliação do atendimento na Sala de Recurso Multifuncional⁴¹; oficinas do Programa Novo Mais Educação⁴², na perspectiva da Educação Integral; construção de novos projetos; metodologias diferenciadas em sala de aula; saídas de campo; entre outras.

No capítulo a seguir, trazemos uma abordagem a respeito da metodologia utilizada para esta pesquisa. A partir de um viés da pesquisa qualitativa, apresentaremos os procedimentos e métodos adotados para a produção e análise dos dados e, também, apresentaremos os sujeitos participantes.

⁴¹ Maiores informações no Decreto Federal Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011.

⁴² Maiores informações em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

Capítulo 4



Fotografia: Daiane Ferreira

Os Caminhos Metodológicos e seus Pressupostos Teóricos

Depois de esticadas para firmar os nós,
Passávamos para o entralhar,
De cortiça a cortiça,
Ficava pronta para pescar.

Neste momento, as escolhas metodológicas para pesquisa são muito importantes para o andamento do trabalho, bem como a realização do estudo. Conhecer os métodos, suas epistemologias, faz com que não tenhamos problemas para atingir os objetivos propostos para esta investigação. Sabemos que esta etapa é minuciosa, de muitas idas e vindas, mas como realizamos a pesquisa com os sujeitos e não para eles, estes foram significativos e de muitas aprendizagens para o pesquisador. Diante das dificuldades que surgiram, fomos sempre buscando construir outras estratégias, embora em momentos que causasse a incerteza dos rumos da pesquisa.

Para tal, foi necessário realizar uma reflexão de cunho teórico sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa. Aproveitamos para discorrer sobre o método de produção de dados, as narrativas, as rodas de conversas, bem como o portfólio. Também discutiremos o método de análise do *corpus*⁴³, a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007).

No mesmo tópico, aproveitamos para traçar o perfil e as motivações para escolha dos sujeitos da pesquisa, professores da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande, lotado em uma das Escolas do Campo, em uma comunidade de pesca. Por fim, exemplificar o processo de análise dos dados e as implicações para andamento do estudo, apresentando as categorias iniciais, intermediárias e finais, nas quais surgiram os metatextos.

⁴³ É um conjunto de documentos que “representa as informações da pesquisa e obtenção de resultados válidos e confiáveis requerendo uma seleção e delimitação rigorosa” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 16).

4.1. Pesquisa Qualitativa

A investigação tem por objetivos reconhecer nos espaços formativos uma possibilidade de problematizar a identidade e pertencimento dos professores a um contexto escolar de pesca. Também, discutir com a Formação de Professores possibilitará problematizar uma Pedagogia da Pesca. Ao utilizar a pesquisa qualitativa buscou-se interpretar o objeto de estudo através da observação e do entendimento do fenômeno em uma perspectiva epistemológica hermenêutica (HARMANN, 2003). Para Moraes e Galiazzi (2007) a pesquisa qualitativa

[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (p. 11).

Ao escolher realizar uma pesquisa qualitativa, nossos métodos de produção e análise de dados têm que estarem conciliados com os objetivos e os princípios epistemológicos de cada metodologia. Conforme Hart (2005, p.21), *“é importante demonstrar compreensão das bases metodológicas de cada método, pois nem sempre são compatíveis, principalmente seus princípios epistemológicos”*.

Seguindo as ideias do autor, na pesquisa qualitativa, o conhecimento refere-se ao objeto estudado e não à quantidade que ele representa. Não existindo hipóteses preconcebidas, pois elas emergem durante a observação e análise, ou seja, a ênfase está na forma pela qual é observado, não existindo a suposta certeza do método experimental.

Quando pensamos nas estratégias metodológicas a serem utilizadas, deveremos analisar o quanto as mesmas facilitarão o entendimento da complexidade dos fenômenos estudados. Yunes (2005) pensa que

[...] as estratégias metodológicas devem facilitar o entendimento da complexidade dos fenômenos, por meio de um olhar *“descontaminado”* (de instrumentos de medida, de teorias e estudos pré-existentes) e uma atitude investigativa que analisa o que *“está por trás”* (p.121, grifos da autora).

Nesse sentido, admitimos que o observador influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado. Por isso, em um caminho investigativo como este, é importante considerar a trajetória do pesquisador, pois ela nos induzirá a uma determinada direção.

4.2. Sujeitos da Pesquisa: Educadores da Escola Cristóvão

Os sujeitos da pesquisa foram 21 (vinte e um) professores das diferentes áreas do conhecimento da Escola Cristóvão. Entre os docentes, apenas 1 (um) deles atua na Educação Infantil, 7 (sete) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 13 (treze) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme na tabela 4.1. A escolha por todos os docentes da escola ocorreu pelo fato de que eles participam dos espaços de formação oferecidos na própria escola, em horário de trabalho.

Tabela 4.1. Número de Professores por Etapa

| Etapa | Professores |
|--------------------------|--------------------|
| Educação Infantil | 1 |
| Anos Iniciais | 7 |
| Anos Finais | 13 |
| Total | 21 |

Fonte: Autoria Própria, 2019

Para traçar o perfil dos sujeitos foi aplicado um questionário com perguntas fechadas, solicitando informações pessoais a cada um dos participantes do estudo. Após análise, os resultados foram organizados e apresentados na tabela 4.2.

Tabela 4.2. Caracterização dos Sujeitos

| Nome | Gênero | Idade | Formação Acadêmica | Tempo de Docência |
|-------------|--------|---------|--------------------|--------------------|
| Professor A | Fem. | 59 anos | Especialização | Mais de 30 anos |
| Professor B | Fem. | 53 anos | Especialização | Mais de 30 anos |
| Professor C | Masc. | 31 anos | Mestrado | Entre 05 e 10 anos |
| Professor D | Fem. | 48 anos | Especialização | Entre 15 a 20 anos |
| Professor E | Fem. | 35 anos | Especialização | Menos de 05 anos |
| Professor F | Fem. | 42 anos | Especialização | Entre 20 e 25 anos |
| Professor G | Fem. | 54 anos | Magistério | Entre 20 e 25 anos |
| Professor H | Fem. | 61 anos | Especialização | Mais de 30 anos |
| Professor I | Fem. | 43 anos | Especialização | Entre 15 e 20 anos |
| Professor J | Fem. | 56 anos | Graduação | Mais de 30 anos |
| Professor L | Fem. | 46 anos | Doutorado | Entre 20 a 25 anos |
| Professor M | Masc. | 40 anos | Especialização | Entre 15 e 20 anos |
| Professor N | Fem. | 33 anos | Especialização | Entre 10 e 15 anos |
| Professor O | Masc. | 51 anos | Especialização | Mais de 30 anos |
| Professor P | Fem. | 33 anos | Especialização | Entre 05 e 10 anos |
| Professor Q | Masc. | 42 anos | Especialização | Entre 10 e 15 anos |
| Professor R | Fem. | 50 anos | Especialização | Entre 15 e 20 anos |
| Professor S | Fem. | 46 anos | Especialização | Entre 25 e 30 anos |
| Professor T | Fem. | 48 anos | Especialização | Entre 25 e 30 anos |
| Professor U | Fem. | 41 anos | Especialização | Entre 10 e 15 anos |
| Professor V | Fem. | 37 anos | Especialização | Entre 10 e 15 anos |

Fonte: Autoria Própria, 2019.

Dos sujeitos da pesquisa, 17 (dezessete) são do sexo feminino e 4 (quatro) do sexo masculino. Quanto à questão de qualificação profissional, apenas 2 (dois) não possui pós-graduação, os de mais, 17 (dezessete) com especialização, 1 (um) com mestrado e 1 (um) com doutorado. No que tange a questão de idade, os sujeitos possuem uma faixa etária bem heterogênea, observado na tabela 4.3.

Tabela 4.3. Faixa Etária dos Pesquisados

| Idade | Participantes |
|--------------|---------------|
| 30 ----- 40 | 5 |
| 40 ----- 50 | 9 |
| 50 ----- 60 | 6 |
| 60 ----- 70 | 1 |
| Total | 21 |

Fonte: Autoria Própria, 2019.

Outra informação relevante sobre os sujeitos é o tempo de atuação no magistério (ilustrados na Tabela 4.4), na qual grande parte deles atua desde o início de suas atividades no magistério na Escola Cristóvão. Ressaltando que um deles está na escola desde o ano de 1992, quando a mesma passou a ter Ensino Fundamental completo, antigo Primeiro Grau.

Tabela 4.4. Tempo de Experiência

| Tempo | Participantes |
|--------------|---------------|
| 00 ----- 05 | 1 |
| 05 ----- 10 | 2 |
| 10 ----- 15 | 4 |
| 15 ----- 20 | 4 |
| 20 ----- 25 | 2 |
| 25 ----- 30 | 3 |
| 30 ----- 35 | 2 |
| 35 ----- 40 | 3 |
| Total | 21 |

Fonte: Autoria Própria, 2019

Dentre esses sujeitos, 2 (dois) residem na comunidade em que a escola está localizada e os demais na zona urbana da cidade do Rio Grande. Também, 3 (três) deles já foram alunos do Cristóvão e 5 (cinco) já foram alunos de outras Escolas do Campo, tendo assim a vivência como educando e educador neste tipo de contexto.

A cada um dos sujeitos da pesquisa foi entregue um documento, solicitando colaboração e explicitando os objetivos da investigação e garantindo o sigilo das identidades (anexo 3). Para preservar a identidade, os

sujeitos foram caracterizados aleatoriamente pela palavra Professor acompanhado por uma letra maiúscula.

4.3. Metodologia de Produção de Dados

A produção de dados foi realizada com diferentes instrumentos (narrativas, portfólio reflexivo e rodas de conversa), sendo realizado em diferentes momentos e etapas.

4.3.1. Instrumentos da Produção dos Dados

4.3.1.1. Narrativas

A abordagem metodológica utilizada para a coleta de dados está diretamente relacionada com a pesquisa ser de cunho qualitativo. As narrativas há muito tempo são utilizadas quando as pesquisas têm esse tipo de abordagem. Hart (2007, p.16) afirma que é “emergente e crescente a influência das formas de pesquisa qualitativa que usam narrativas, parecendo útil considerar o potencial de sua aplicação para as pesquisas”.

O ato de escrever (e ler) é importante para uma vida em sociedade e para o crescimento pessoal e profissional de todos. Para Almeida *et al.* (2010):

Do ponto de vista social, a escrita permite o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Mesmo que os alunos não almejem ou não se tornem, no futuro, jornalistas, políticos, advogados, professores ou publicitários, é muito importante que saibam escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-se às exigências de cada esfera de trabalho (p. 11).

A motivação pela escolha por narrativas se deu por dois fatores: primeiro, pela participação do pesquisador em um espaço de formação para professores do Ensino Médio Politécnico, “CIRANDAR⁴⁴: Rodas de Investigação desde a escola”, que trabalha com essa metodologia; segundo, pelo fato dos professores já terem participado de momentos de formação utilizando narrativas e rodas de conversa.

⁴⁴GALIAZZI, Maria do Carmo. **Cirandar: rodas de investigação desde a escola**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

As narrativas propiciaram aos sujeitos da pesquisa a possibilidade de manifestarem seu entendimento quanto ao tema abordado. Neste sentido, tiveram a oportunidade de expressarem as suas compreensões de mundo e com isso compartilhar suas ideias com os outros. Conforme Hart (2007):

[...] narrativa é a análise dos modos pelos quais os seres humanos experimentam o mundo [...] como modo de pensar e sentir, a narrativa usa o conhecimento relatado na tentativa de dar significado aos modos pelos quais os seres humanos compreendem o mundo e comunicam essa compreensão para os outros (p.15).

O processo de narrar possui *“a dimensão da inventabilidade presentificadora, e o que é buscado, efetivamente, não são verdades históricas, mas sim, os sentidos dados pelos sujeitos narradores às suas próprias histórias pelos sujeitos a sua própria história”* (THUM, 2011, p. 01). Diante disso, o narrador tem um papel fundamental nas narrativas.

Desta forma, narrar é algo subjetivo, uma vez que o sujeito que narra está em um tempo presente narrando um tempo passado. Este presente interfere nas escolhas que ele fará ao escrever sobre os acontecimentos passados (LEAL, 2006).

As narrativas podem nos ajudar a compreender as razões de nossas ações que são motivadas por crenças, desejos, teorias e valores (BRUNER 1986,1990; In: HART, 2007, p.17). A escolha metodológica está relacionada ao fator da narrativa evidenciar um indivíduo em um contexto social e histórico. Para Nacarato *et al.* (2009, p.127), *“as narrativas possibilitam ao escritor o movimento de olhar para si mesmo, a partir de situações de reflexão e problematização dos contextos históricos e políticos nas quais foram se constituindo”*.

4.3.1.2. Portfólio Reflexivo

A proposta da utilização dos portfólios reflexivos, como forma de registros dos processos formativos, das atividades cotidianas de sala de aula e das ações desenvolvidas durante os cinco momentos. A partir do diálogo e da escrita, os apontamentos buscam na problematização o repensar crítico e reflexivo das práticas pedagógicas dos sujeitos participantes do estudo. Neste viés Sá-Chaves (2005) aponta que

O processo narrativo, no exercício do portfólio reflexivo, enquanto estratégia de formação, leva o sujeito, por um sentimento de autoria, a produzir conhecimento de si e para si, pois, a partir do processo auto – narrativo, o sujeito está fazendo uma reconstrução de significados das experiências consideradas as mais importantes da sua vida (p.114).

Portfólio neste trabalho foi entendido como um recurso de registro e formativo, utilizado como forma de um diário, em que os sujeitos da pesquisa foram registrando suas atividades, de forma reflexiva sobre suas práticas e das formações. Também os participantes, como forma de subsidiarem as suas reflexões foram registrando os momentos com fotos, poemas e música. Na qual permitiram não apenas resgatar as vivências, mas as suas reflexões e relações a partir desses momentos.

Segundo Villas Boas (2000) o portfólio oportuniza ao educador se auto avaliar e de ser avaliado. Diante disso, o torna um instrumento reflexivo, no qual não só o resultado final é observado, lido e analisado, mas o processo contínuo reflexivo sobre a realidade. Perceber os registros no portfólio como processo, oportuniza uma reflexão sobre as suas práxis, bem como um espaço de compreensão para novas estratégias e objetivos a serem propostos.

O uso de portfólios quando utilizado em sala de aula constitui uma estratégia que tem procurado corresponder às necessidades de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino e aprendizagem. Ao ser utilizado em espaços formativos, potencializa a reflexão crítica daqueles que estão envolvidos direta e indiretamente em sua construção. O mesmo tem como característica *“estimular o desenvolvimento da reflexão; o desenvolvimento de competências de investigação; a percepção da aprendizagem adquirida durante um certo período de tempo; e fomentar a interação entre pares”* (SÁ-

CHAVES, 2005, p.98). O portfólio apresenta aspectos e dimensões da aprendizagem, enquanto construção de conhecimentos, e desta, enquanto condição de desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes.

4.3.1.3. Rodas de conversas

Ao explorar os diálogos em rodas de conversas, oportunizou aos sujeitos expressar seus sentimentos, percepções e ideais. Também possibilitou uma maior participação e discussão coletiva sobre o tema proposto. Diante desse fato, reafirmamos os ditos de Olson (1995, p.27) “o ser humano não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. Isso é tal válido para nós quanto foi há sete mil anos”.

A configuração da roda em círculo é muito significativa, pois reafirma o sentido do compartilhamento de saberes (SOUZA, 2011). Segundo Brandão (2010, p. 77, *grifo do autor*), o trabalho com grupos e a disposição em roda favorece a circularidade do conhecimento, ou seja: “A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de educação bancária, o *círculo de cultura* dispõe as pessoas ao redor de uma *roda de pessoas*, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente”.

Os círculos de cultura já foram realizados em vários espaços formais e informais de educação. Todos os espaços de formação durante a realização da pesquisa foram realizados neste formato. Conforme Freire (2009),

[...] os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo. [...] estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente (p. 117).

Nesta mesma perspectiva, Brandão (2010, p. 69) aponta que “*no círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a dizer a sua palavra*”.

Nessa configuração, o diálogo passa a ser entendido como a diretriz principal da experiência didática, centrada na vivência do aprender a dizer a sua palavra e a pronunciar o mundo (FREIRE, 2005). No movimento em roda,

as narrativas são alimentadas pela dinâmica de vai e vem (SOUZA, 2011). Este espaço coletivo possibilitou uma reflexão sobre as práticas dos professores e nos registros nos portfólio reflexivo.

4.3.2. Momentos da Produção dos Dados

A produção de dados foi realizada em cinco momentos distintos: Primeiro momento no início da pesquisa (final do primeiro semestre do ano letivo de 2015); Segundo foi durante a construção da nova Proposta Pedagógica do Cristóvão que envolvia os Ambientes de Aprendizagens; Terceiro momento foi durante um sábado de formação na qual foi aplicada a oficina: “o que me faz ser daqui”; Quarto momento foi no final do ano letivo 2016 quando a proposta pedagógica da escola passou por uma avaliação pela comunidade escolar; Quinto momento, no ano de 2017, foi durante a conclusão do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar com o novo Projeto do Cristóvão, também após alguns sujeitos terem visitado a Escola da Ponte em Portugal⁴⁵ (saída de campo como estratégia formativa).

No primeiro momento, **“Conhecer e reconhecer a comunidade escolar: educador, educando e o contexto escolar”** foram propostos uma saída de campo com os sujeitos da pesquisa, para conhecer a comunidade em que a escola está situada. Embora muitos dos sujeitos alegassem já conhecer a comunidade, a presente proposta visou garantir uma nova vivência, possibilitando conhecer a atividade prática dos pescadores e pescadoras, com trocas de experiências em um galpão de pesca e discutir sobre os saberes tradicionais dos pescadores e pescadoras.

Dando continuidade, no segundo momento, **“Organizando a escola por Ambientes de Aprendizagens: das Áreas do Conhecimento aos Contextos de Pesca”**, propiciou aos sujeitos da pesquisa uma oficina prática de organização dos Ambientes de Aprendizagens por área do conhecimento, após ter discutido em outros espaços formativos sobre a concepção da nova

⁴⁵ PACHECO, José. **Sozinhos na Escola**. São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.

PACHECO, José. **Fazer a Ponte**. In: OLIVEIRA, Inês B. (org.). *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, 2004.

proposta pedagógica e a construção do projeto piloto a ser executado durante o ano letivo de 2016.

No decorrer do ano letivo de 2016 foi realizado em um dos espaços formativos da escola, um dos sábados de formação, a Roda de Conversa e construção de narrativas sobre **“O que me faz ser daqui”**. A estratégia tinha como objetivo problematizar as motivações dos educadores para estarem atuando em uma Escola do Campo e a sua identidade com a instituição educativa que atuam. Neste momento, terceiro de produção de dados, buscou-se problematizar os próximos passos para efetivação da proposta pedagógica e a consolidação do Projeto de Escola, apontando para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar do Cristóvão.

No quarto momento, **“Pescar, Pescando e Pesquei: Que Escola Queremos”**, foi realizada uma oficina prática para construção do Plano de Ação⁴⁶. A estratégia foi pautada nos temas geradores que emergiram da avaliação realizada com todos os seguimentos da comunidade escolar (alunas e alunos; pais ou responsáveis; professores e professoras; funcionárias) da proposta pedagógica desenvolvida no ano de 2016. Com isso, foram elaborados diversos projetos relacionados à temática “Torotama como uma Comunidade Tradicional de Pesca”.

No quinto momento, **“Aprender Aprendendo: Identidades, Emancipação e Autonomia dos Educandos dos Povos Tradicionais de Pesca”** visou problematizar as aprendizagens dos povos tradicionais de pesca, especificamente dos pescadores artesanais da Ilha da Torotama.

Nestes momentos foram utilizados três instrumentos: Narrativas Escritas e Roda de Conversa Gravada de acordo com a proposta formativa, mais o Portfólio Reflexivo que foi utilizado pelos sujeitos da pesquisa desde o momento em que aceitaram participar do estudo até a reconstrução do PPP e Regimento Escolar do Cristóvão. Todo esse processo que envolveu etapas, momentos e instrumentos diferentes na qual está ilustrado na Tabela 4.5.

⁴⁶ Instrumento de planejamento anual da escola exigido pela SMEd contendo: processo formativo, organização da hora-atividade, projetos propostos e os objetivos a serem alcançados.

Tabela 4.5. Momentos e Instrumentos de Produção de Dados

| Etapas | Momentos | Instrumentos |
|----------|------------|--|
| 1º Etapa | 1º Momento | Narrativas e Portfólio |
| | 2º Momento | Portfólio |
| | 3º Momento | Portfólio e Rodas de Conversa |
| 2º Etapa | 4º Momento | Portfólio |
| | 5º Momento | Narrativas, Portfólio e Roda de Conversa |

Fonte: Autoria Própria, 2018

Durante o primeiro momento de produção de dados, na qual utilizamos a metodologia das narrativas, também traçamos o perfil dos sujeitos após aplicar um questionário com perguntas fechadas. Também se fez necessário para o processo de análise da produção dos dados, separar os momentos em duas etapas.

4.4. Metodologia de Análise dos dados

Para analisar os dados coletados, utilizaremos o método da Análise Textual Discursiva (ATD), proposto por Moraes e Galiuzzi (2007), que se constitui num ciclo de três elementos: Unitarização que é a fragmentação do texto; Categorização que é o estabelecimento de relações entre os elementos unitarizados e a Comunicação que é a constituição descritiva e interpretativa dos resultados obtidos.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), a metodologia da ATD é:

[...] um processo auto-organizado de construção em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desmontagem dos textos (unitarização); o estabelecimento de relações entre os elementos unitários (categorização); e o captar emergente desencadeado nos processos anteriores possibilitando uma compreensão renovada do todo (p.11-12).

Desse processo de análise, surgirão novas compreensões dos fenômenos que estão sendo investigados. Conforme Dias (2012, p.33) “*ao utilizar a ATD, não iremos preocupar-nos com resultados e/ou verdades, muito menos pretende-se corroborar ou refutar hipóteses, mas fundamenta-se na produção de novas compreensões dos fenômenos que está sendo estudado*”.

O processo de análise dos dados foi realizado em duas etapas, ambas analisadas separadamente. A primeira etapa, a produção dos dados foi realizada no decorrer dos três primeiros momentos de desenvolvimento da pesquisa e a segunda etapa, nos dois últimos momentos.

Essa divisão ocorreu, motivado pelo fato de que a primeira etapa expressa às impressões voltadas ao momento de construção do Projeto Piloto de implementação dos Ambientes de Aprendizagens e o primeiro ano de atividades de execução da proposta. A segunda etapa inicia-se após avaliação do projeto piloto com a comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos), desse momento surgiu sugestões de melhorias e adequações, culminando na efetivação do projeto de escola, desencadeando na construção do novo Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Rio Grande no final do ano de 2017.

4.4.1. Unitarização, Categorização e Comunicação

O processo de unitarização é o primeiro momento do processo de análise (MOTTA, 2015). Nesta etapa, faremos o processo de desconstrução, recorte e fragmentação do *corpus* da pesquisa. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 49):

O momento da unitarização é um movimento desconstrutivo. Consiste numa explosão de ideias, uma imersão no fenômeno investigado, por meio do recorte e discriminação de elementos de base, tendo sempre como ponto de partida os textos constituintes do “corpus”.

O código de identificação do sujeito foi formado por uma letra maiúscula que compõe e preserva a identidade do sujeito; acompanhado do número que é referente ao momento da pesquisa (1 a 5); seguido pela letra minúscula correspondente ao instrumento utilizado (n- Narrativas, p- Portfólio e r- Roda de Conversa).

Das unidades de significado, consequência do agrupamento por semelhança, oportunizou uma melhor interpretação do fenômeno estudado. A tabela 4.6 é um recorte do início do processo de análise dos dados, exemplificando como ocorreu o processo de unitarização dos dados coletados. Observa-se nesta mesma tabela, quando nos referimos aos sujeitos da

pesquisa, apontamos um código, ou seja, o **Professor C1n**, que é o sujeito C e a fala dele foi produzida no primeiro momento, utilizando o instrumento das Narrativas.

Tabela 4.6. Processo de Unitarização

| Código | Unidade de significado | Elemento aglutinador |
|---------------|--|-------------------------------------|
| Professor C1n | Essa nova concepção de educação, principalmente essa nossa voltada a escola no campo, exige que a cada dia possamos repensar nossas práticas. Que estejamos em constante atualização, exigindo que nossas atividades estejam voltadas as características e necessidades da comunidade. Hoje não tem como discutirmos um conceito da disciplina sem mostrar aos alunos onde ele se aplica, para que o mesmo tornasse útil e de fácil assimilação. | Repensar as práticas pedagógicas |
| Professor E2p | O professor deve estar sempre se atualizando, pois somente assim, conseguirá passar segurança a seus alunos ao ensinar e também apreender com os mesmos. Também quanto mais tempo no magistério, maior vai sendo a facilidade de conduzir determinadas situações. | Atualização profissional |
| Professor J3r | Viver no meio de pessoas simples, sorrisos fáceis, sinceridade no olhar. São situações que fazem ter a certeza que escolhi a profissão e o lugar certo para exercer. | Ligação com o contexto do estudante |

Fonte: Autoria própria, 2019

Desse movimento de análise resultam 328 unidades de significado, na qual surgiram dos diferentes momentos e instrumentos utilizados. Na tabela 4.7 estão detalhadas as oficinas realizadas em cada momento da pesquisa, assim como os métodos utilizados para a produção de dados, no que resultou um determinado número de unidades de significado por momentos.

Tabela 4.7. Movimento de Produção e Análise dos Dados

| Momento | Estratégia | Método de Produção de Dados | Unidades de Significado |
|----------------|--|--|--------------------------------|
| 1º | Conhecer e reconhecer a comunidade escolar: educador, educando e o contexto escolar. | Narrativas e Portfólio | 43 |
| 2º | Organizando a escola por Ambientes de Aprendizagens: das áreas do conhecimento aos contextos de pesca. | Portfólio | 88 |
| 3º | O que me faz ser daqui? | Portfólio e Rodas de Conversa | 74 |
| 4º | Pescar, pescando e pesquei: que escola queremos. | Portfólio | 42 |
| 5º | Aprender aprendendo: identidades, emancipação e autonomia dos educandos dos Povos Tradicionais de Pesca. | Narrativas, Portfólio e Roda de Conversa | 81 |

Fonte: Autoria própria, 2019.

O passo seguinte, após a definição das unidades de significados, foi a Categorização. Para Moraes e Galiuzzi (2007, p. 22), as categorias: “*são constituintes do processo da compreensão que emerge do processo analítico, dessa forma podemos agrupar elementos semelhantes*”.

A tabela 4.8 referente ao processo de análise da primeira etapa, referente aos três primeiros momentos, na qual apresentamos a esquematização dos elementos aglutinadores, na qual surgem às categorias iniciais emergentes.

Tabela 4.8. Elementos Aglutinadores e Categorias Iniciais da etapa 1

| Elementos Aglutinadores | Categorias Iniciais |
|---|--|
| Mudança na realidade das Escolas do Campo | Realidade vivenciada nestes espaços |
| Investimento dos espaços físicos e pedagógicos | |
| Vivenciando os costumes e hábitos dos Estudantes | Formação dos educandos, respeitando sua identidade e valorizando a sua cultura |
| Outro olhar sobre a comunidade da Torotama | |
| Aproximação dos conteúdos com a pesca | Busca de metodologias diferenciadas |
| Pensar coletivamente as relações teoria e prática | |
| Concepção de Educação do Campo | Relação entre e com os diferentes sujeitos |
| Falta de discussão na Formação Inicial | |
| Repensar as práticas pedagógicas | Aplicabilidade da teoria na prática cotidiana |
| Busca de novas estratégias pedagógicas | |
| Pensar e repensar as Escolas do Campo | Atividades voltadas as necessidades e contexto do educando |

| | |
|---|---|
| Importância social das Escolas do Campo | |
| Importância das discussões e trabalho coletivo | Ausência de problematização da temática na sua formação inicial |
| Tomadas de decisões coletivas nos espaços escolares | |
| Sentimento de pertencimento pautado nas vivências | Processo de identidade cultural |
| Sentimento de pertencimento a partir das práticas educativas | Potencializar nas práticas pedagógicas os saberes tradicionais |
| Sentimento de pertencimento oriundo das vivências e motivação | Suas Experiências e vivências no contexto |
| Sentimento de pertencimento baseado na vida pessoal | Negação de pertencimento a comunidade |
| Identidade com a cultura local | Identidade da cultura local pesqueira |
| Identidade relacionada à comunidade escolar | Relação entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar |
| Valorização profissional como uma educação transformadora | Pertencimento pautada nas vivências experiências |
| Ser morador do campo | Valorização ao contexto |
| Ter estudado em uma Escola do Campo | |

Fonte: Autoria própria, 2019.

A tabela 4.9 referente ao processo de análise da segunda etapa, os dois últimos momentos, na qual apresentamos a esquematização dos elementos aglutinadores, na qual desses surgem às categorias iniciais emergentes, conforme também foi realizado na primeira etapa.

Tabela 4.9. Elementos Aglutinadores e Categorias Iniciais da etapa 2

| Elementos Aglutinadores | Categorias Iniciais |
|--|--|
| Reconhecer a pesca como arte Valorizar os saberes passados de geração em geração Os educandos e a suas negações a cultura da pesca Influências urbanas nas vivências dos estudantes | Relação entre conceitos da sua área do conhecimento com situações práticas do cotidiano da pesca |
| Reconhecimento das atividades realizadas pelos pais A busca pela superação pessoal e coletiva | Dialogar permanentemente |
| Fragilidades teóricas conceituais Dificuldades na continuidade de relação conceitual Dificuldades por não viver a realidade da pesca Dificuldade de visualização dos conceitos teóricos no cotidiano da pesca | Significado prático a conceitos teóricos |
| Reprodução de conteúdos programáticos A cultura de vencer conteúdo Se reconhecer professor tradicional Implicações de reproduzir modelos tradicionais na Educação Básica | Dificuldades no planejamento diário das atividades |
| Olhar sensível as Escolas do Campo Romper com os modelos urbanos de organização dos espaços | Romper com os modelos educacionais que não contemplam as especificidades |

| | |
|--|--|
| Importância das atividades interdisciplinares por área do conhecimento | Relação entre as diferentes áreas do conhecimento |
| Importância das atividades interdisciplinares entre áreas do conhecimento | |
| Reconhecer os artefatos culturais de pesca | Artefatos culturais da arte de pesca no ambiente escolar |
| Presença dos artefatos culturais de pesca no ambiente escolar | |
| A Valorização da cultural local | Intencionalidade das suas ações educativas |
| As relações entre escola e comunidade | |
| Humanização como forma de reconhecer-se com o outro | Mudança Pedagógica nos espaços escolares |
| Humanização como forma de reconhecer-se no outro | |
| Aprender com outro | Ato de reflexão de sua prática |
| Romper com os estereótipos de como é ser pescador | |
| As práxis pedagógicas | Possibilidade de mudar sua prática |
| As contribuições das práxis para a construção da identidade com o contexto escolar | |
| Valorização profissional pelo contexto escolar | Construção e reconstrução do conhecimento |
| Pertencimento a escola pela valorização profissional | |
| Motivação para planejar as atividades | |
| Busca do melhor para os estudantes | |

Fonte: Autoria própria, 2019.

A categorização passa por três etapas. Primeira, categorias iniciais, quase uma aproximação das unidades de significado, oriundas do agrupamento dos elementos aglutinadores; segunda, categorias intermediárias, resultante do processo de aproximações sucessivas das categorias iniciais, começando a definir rumos para a pesquisa; terceira, categorias finais, emergem do processo de estabelecer relações entre os elementos categorizados anteriormente (DIAS, 2012).

Desse movimento possibilitou chegarmos em 27 (vinte e sete) Categorias Iniciais, 06 (seis) Categorias Intermediárias e 03 (três) Categorias Finais. Essas categorias não se constituem em um único movimento. “A categorização dá-se por um encadeamento sequenciado de passos analíticos, possibilitando um aperfeiçoamento gradativo dos agrupamentos ou classes” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 76).

Para isso, faz-se necessário, “ir e vir” no processo de analisar, “a melhora e validação gradativa das categorias estão associadas à produção de uma compreensão cada vez mais aprofundada dos fenômenos” (Ibidem).

A tabela 4.10 mostra o processo completo da categorização da pesquisa realizada na primeira etapa, começando pelas 15 (quinze) categorias iniciais, passando para as 3 (três) intermediárias, chegando-se nas 2 (duas) categorias finais denominadas “*Implementação dos Ambientes de Aprendizagens em um espaço escolar de pesca, construído e discutido dentro dos espaços formativos de professores*” e “*Identidade e Pertencimento como forma de conhecer-se e reconhecer-se em uma escola em um contexto de pesca*”.

Tabela 4.10. Categorização Etapa 1

| CATEGORIAS INICIAIS | CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS intermediárias | CATEGORIAS FINAIS |
|--|---|--|
| Realidade vivenciada nestes espaços | A Formação de Professores e o fazer Pedagógico no contexto de Pesca | A Formação de Professores e o fazer Pedagógico no contexto de Pesca |
| Formação dos educandos, respeitando sua identidade e valorizando a sua cultura | | |
| Busca de metodologias diferenciadas | | |
| Relação entre e com os diferentes sujeitos | | |
| Aplicabilidade da teoria na prática cotidiana | Olhares dos Educadores sobre a Formação de Professores e a Implementação de Salas Temáticas | |
| Atividades voltadas as necessidades e contexto do educando | | |
| Ausência de problematização da temática na sua formação inicial | | |
| Processo de identidade cultural | Identidade e Pertencimento na Escola Cristovão | Identidade e Pertencimento como forma de conhecer-se e reconhecer-se em uma escola em um contexto de Pesca |
| Potencializar nas práticas pedagógicas os saberes tradicionais | | |
| Suas Experiências e vivências no contexto | | |

| | | |
|---|--|--|
| Negação de pertencimento a comunidade | | |
| Identidade da cultura local pesqueira | | |
| Relação entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar | | |
| Pertencimento pautada nas vivências experiências | | |
| Valorização ao contexto | | |

Fonte: Autoria própria, 2019.

A tabela 4.11 mostra o processo completo da categorização da pesquisa realizada na segunda etapa. Não diferente da primeira etapa, começa apresentando as 12 (doze) categorias iniciais, passando para as 3 (três) intermediárias, chegando-se na categoria final denominada *“Pescar, pescando e pesquei: O Cristóvão como uma Escola da Pesca”*.

Tabela 4.11. Categorização Etapa 2

| CATEGORIAS INICIAIS | CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS intermediárias | CATEGORIAS FINAIS |
|---|--|--|
| Relação entre conceitos da sua área do conhecimento com situações práticas do cotidiano da pesca Dialogar permanentemente Significado prático a conceitos teóricos Dificuldades no planejamento diário das atividades | Entrelaçamento entre Teoria e Prática no Ensino Formal em contextos de Pesca | Pescar, pescando e pesquei: O Cristóvão como uma Escola da Pesca |
| Romper com os modelos educacionais que não contemplam as especificidades Relação entre as diferentes áreas do conhecimento Artefatos culturais da arte de pesca no ambiente escolar Intencionalidade das suas ações educativas | Os Ambientes Escolares e as relações com o contexto de Pesca | |
| Mudança Pedagógica nos espaços escolares Ato de reflexão de sua prática Possibilidade de mudar sua prática Construção e reconstrução do conhecimento | Processo Formativo como Potencializador do <i>"Ser Mais"</i> | |

Fonte: Autoria própria, 2019.

Das unidades de sentido e das categorias emergentes, passaremos a construção dos metatextos. Nesta etapa, o pesquisador tem a possibilidade de explicitar sua análise, expressando os resultados da pesquisa a partir do contexto investigado. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), a produção de metatextos é:

Um processo de construção e reconstrução recursivo, em que o pesquisador, ao mesmo tempo que compreende de forma mais complexa os fenômenos que investiga, consegue comunicar os resultados da análise cada vez com maior precisão e qualidade (p.128).

Neste processo sucessivo, surgem novas compreensões sobre o trabalho investigado, dando sentido e forma ao processo de análise dos dados produzidos.

O próximo capítulo expressa a análise da pesquisa, apresentando as escritas reflexivas, que surge do processo interpretativo da produção de dados. Neste tópico, trazemos para a discussão as ideias dos sujeitos pesquisados, interpretados pelo pesquisador e fundamentado pelos autores estudados.

Capítulo 5



Fotografia: Daiane Ferreira

Reflexões dos Professores sobre os Espaços Formativos

No mar são colocadas,
De modo a capturar,
À noite o peixe se enreda no fio,
No amanhecer pronta para desmalhar.

A formação de professores é complexa, encharcada de fatores que permeiam todo espaço educativo. Esses espaços trazem consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor e o seu fazer pedagógico, que estão para além da aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

No que tange a realidade das escolas em espaços de pesca, torna-se necessário discutir principalmente o envolvimento e motivação dos educadores para atuar nesses espaços. Instigando a buscarem aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos, visando contribuir com a formação dos educandos nesse tipo de contexto educativo, respeitando sua identidade e motivações para aprendizagem. Também é possível ver que das vivências pode emergir a motivação para atuarem e vivenciarem a realidade de escolas dos contextos de pesca.

Emerge destes processos formativos, a necessidade de problematizar sobre identidade e pertencimento. O termo foi utilizado muitas vezes pelos sujeitos da pesquisa, surgindo como um *tema gerador* a ser abordado em umas das formações que fazem parte da construção do projeto de escola. Esta temática surge também como forma de fazer com que os participantes, viabilizando a discussão sobre as motivações em estarem atuando em uma escola de um contexto tradicional de pesca.

Esse movimento cuidadoso de compreensão daquilo que os nossos sujeitos, os educadores da Escola Cristóvão, relataram sobre o processo de construção e implementação dos espaços temáticos por área do conhecimento, relacionados à comunidade de pescadores da Ilha da Torotama, estarão apresentados neste capítulo⁴⁷.

⁴⁷ Recortes do capítulo publicado na: 1) Revista Enseñanza de Las Ciencias, nº Extraordinário (2017), ISBN: 2155-2158, titulado Formação Docente na Escola do Campo: Comunidade

5.1. A Formação de Professores e o Fazer Pedagógico no Contexto de Pesca⁴⁸

A formação de professores é algo inacabado, permanente e contínuo, não sendo estática, mas requer dinamicidade e comprometimento com as formas de olhar, explicar e intervir no mundo, encharcado de fatores que permeiam o espaço educativo. Esses espaços trazem consigo aspectos relevantes que constituem o ser professor e o seu fazer pedagógico, que estão para além da aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

No que tange à realidade das Escolas dos contextos de Pesca, faz-se necessário discutir principalmente o envolvimento e motivação dos educadores para atuar nesses espaços. Instigar a busca de aportes teóricos, epistemológicos e metodológicos, visa contribuir com a formação dos educandos, respeitando sua identidade e valorizando a sua cultura⁴⁹. Com isso, os educadores precisam entender que “*não há outro ponto de partida, em nenhum processo educativo correto, que não seja o ponto em que estão os educandos*” (FREIRE, 1997, p.72).

Das relações entre e com os diferentes sujeitos, pode emergir a motivação dos educadores para atuarem nestes espaços educacionais e dos educandos a busca de melhorias da realidade em que vivem, construindo um espaço de luta e de resistência contra toda e qualquer *opressão* vivenciada. As escolas precisam pensar estratégias para construir e possibilitar um compartilhamento de saberes, de uma educação que humaniza e nos coloca na condição de *ser mais* e não de ser menos, segundo Freire (2005)

Tradicional de Pesca; 2) Capítulo do Livro **La práctica docente en la enseñanza de las ciencias: A práctica docente no ensino das ciências** organizado por Pedro Membiela, Natalia Casado, M^a Isabel Cebreiros y Manuel Vidal, Edita Educación Editora, Roma, Barbadas, Ourense, ISBN: 978-84-15524-36-6, titulado **A importância da formação continuada nas escolas do campo**, publicado em 2017; 3) Capítulo do Livro **Formação de Professores em Diferentes Contextos**, organizado por Elaine Corrêa Pereira, Celiane Costa Machado, Leandro da Silva Saggiomo e Sícero agostinho Miranda, Editora , ISBN, titulado “**As Implicações da Formação Continuada nas Escolas do Campo**”, publicado em 2017.

⁴⁸ Na escrita dos metatextos dessa pesquisa foi utilizado os subtítulos para destacar as categorias intermediárias

⁴⁹ Na escrita dos metatextos dessa pesquisa foi utilizado o sublinhado para destacar as categorias iniciais

A desumanização (...) é a distorção da vocação do ser mais. (...) se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer (...). A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (p. 16).

Para isso, é relevante a construção de uma proposta formativa com e para o corpo docente da escola, visando melhorias e qualificação do trabalho docente. Acredita-se principalmente que é necessário o professor compreender “[...] *os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes*” (NÓVOA, 2009, p. 30), pois na partilha de saberes [...] “*na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão.*” (NÓVOA, 2009, p. 45).

Nesta aproximação das Escolas em contexto de Pesca com as teorias da Educação do Campo, a escola precisa elaborar e desenvolver espaços educativos capazes de contribuir na formação dos estudantes, “*educação do campo é ao mesmo tempo uma inovação e uma resignificação [...] o que possibilita dizer que ela se constitui, dependendo de quem a faz*”. (PALUDO, 2001, p.263). Essa afirmação também está ressaltada na fala do **Professor A**:

Embora sempre existissem escolas na zona rural em Rio Grande, elas sempre foram muito esquecidas e pouco investiam nesses espaços. Atualmente a realidade é outra, os acessos a essas comunidades também melhoraram e o ensino também evoluiu, exigindo de nós professores repensar nossas práticas, nossas metodologias e estratégias para os nossos alunos aprenderem. Sem contar que os pais, muitos nossos ex-alunos, também estão mais presentes na escola e exigindo bastante de todos nós. (**Professor A1n**)

Em consonância, Caldart (2003) afirma que,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos

desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (p. 66)

Para atuar hoje nestas escolas, os educadores precisam de metodologias que propiciem um ensino e uma aprendizagem que esteja de acordo com as necessidades desses educandos. Por outro lado, avistamos ainda hoje, grande parte dos educadores reproduzirem o ensino ofertado na zona urbana, sem a preocupação de respeitar a identidade da comunidade, o perfil dos estudantes e suas especificidades, bem como suas reais necessidades. O **Professor B** afirma que *“hoje tenho essa preocupação de resgatar e entender a cultura local da comunidade, seus hábitos, costumes e dialeto. Aproximar esses conhecimentos deles com os conteúdos da sala de aula.”* (**Professor B1p**). Para Souza e Meireles (2014),

As escolas rurais, de modo geral, desde o seu surgimento, centram-se num modelo de educação com princípios e políticas voltadas para a educação urbana. Trata-se, pois, de uma lógica urbana transferida para a escola rural, atentando para uma perspectiva que desconsidera o contexto rural e cultura local. Nesse sentido, a educação rural, foi e ainda hoje, é marcada por uma visão urbano-centrada que desvaloriza, desqualifica e por vezes negligencia as especificidades e singularidades do espaço rural. Trata-se de uma educação, vista preponderantemente pelos diversos governos brasileiros como simplesmente um prolongamento/transferência da escolarização urbana [...] (p. 72).

Neste mesmo sentido, o **Professor G** afirma que *“quando cheguei na escola não entendia algumas coisas que os alunos falavam, utilizavam palavras que eu não entendia o significado, mas via que entre eles, conseguiam se fazer entender”* (**Professor G1n**), completando que, *“[...] também percebia que algumas palavras que eu utilizava também não eram entendidas por eles”* (**Professor G1n**). Precisa a escola estar atenta e valorizar a essas múltiplas formas de expressão, de dialeto, de identidade desses sujeitos, muitas vezes *oprimidos* por ter uma linguagem própria.

Esse espaço escolar terá seus objetivos, metas e filosofia, construída com a comunidade em que estão inseridos. Para Caldart (2009, p 46), “o campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são”.

Outro fator a ser trabalhado nas Escolas da Pesca são os discursos pessimistas quanto à realidade vivenciada nestes espaços. Embora com esse movimento de valorização, ainda é recorrente a negação desses sujeitos de não querer estar e permanecer nestes espaços rurais ou os discursos mostrando esses contextos como lugar sem oportunidades profissionais. O

Professor C diz que

“Quando iniciei aqui no Cristóvão muitos alunos diziam que queriam estudar para ir embora da Ilha, que não queriam ser pescadores. Esses relatos também era dos pais, que estimulavam os filhos estarem na escola, para que eles tivessem uma melhor oportunidade profissional. Entendo que essas falas ocorreram naqueles anos em que a pesca foi escassa ou que não tiveram safra. **(Professor C1p)**

Ao chamar atenção a esses desafios, Ribeiro e Antonio (2007) afirmam que,

As lutas sociais por uma educação libertadora, da educação infantil ao ensino superior, sugerem, assim, que, nessas experiências, a formação dos sujeitos constitui-se enquanto um movimento de interesses contraditórios, voltados, de um lado, para a constituição de cidadãos de direitos, com autonomia quando a sua sobrevivência material e cultural; de outro, para sua superação de uma realidade econômica, política, cultural e educacional que exclui milhões de trabalhadores, no campo e na cidade, das condições básicas para uma existência com liberdade e dignidade. (p.15)

A partir de algumas estratégias, respeitando e resgatando as características locais, uma escola que possibilite o acesso e a permanência, valorizando e respeitando a cultura local e oportunizando qualificação para intervenção naquele espaço. Na atualidade, muitos professores estão na busca de metodologias diferenciadas, nas quais almejam uma maior motivação e interação na sala de aula. Para o **Professor N**, diz que “*estamos sempre em busca de atividades para motivar nossos alunos em estarem na escola,*

*entendendo que estamos em uma Escola do Campo*⁵⁰, *que tem características diferentes e que o eles também tem interesses diferentes” (Professor N1p).* Esses interesses são emergentes das vivências cotidiana ou diretamente das atividades da pesca.

Para isso, faz-se necessário que ocorra uma maior interação entre educador e educando, trocas de saberes e culturas, facilitando a compreensão e construção do conhecimento. Consideramos que o ensino e a aprendizagem devem ser vistas como complementos um do outro, não como algo distante e dissociado.

5.2. Olhares dos Educadores sobre a Formação de Professores e a Implementação das Salas Temáticas

Na escola em estudo, entendemos que a reorganização dos espaços escolares e a presença dos recursos pedagógicos por si só não garantiriam a aprendizagem, mas apostou-se neste fator como motivacional. Em um segundo momento, nos espaços de formação, discutiu-se sobre a necessidade de uma mudança de postura na prática docente dos professores atuantes na escola, na qual surgiram novos projetos e nova postura metodológica. Outro potencial nesta implementação foram o diálogo com a comunidade escolar, pois os mesmos apontaram as fragilidades avistadas e juntos construíram as estratégias para mudança.

Para tal, na reestruturação pedagógica e constituição dos Ambientes de Aprendizagem (salas temáticas por área do conhecimento), levou-se em consideração que dentro desses espaços os estudantes tivessem contato com elementos e objetos que representassem a sua cultura local. Outro fator relevante são as discussões sobre as estratégias de como os educandos possam relacionar os conceitos estudados nas diferentes áreas do conhecimento com sua vida cotidiana. Essas questões voltadas à aplicabilidade da teoria na prática cotidiana foram citadas pelo **Professor C**,

⁵⁰ Essa referencia a campo está relacionado à escola situada na zona rural.

Essa nova concepção de educação, principalmente essa nossa voltada à Escola no Campo, exige que a cada dia possamos repensar nossas práticas. Que estejamos em constante atualização, exigindo que nossas atividades estejam voltadas às características e necessidades da comunidade. Hoje não tem como discutirmos um conceito da disciplina sem mostrar aos alunos onde ele se aplica, para que o mesmo tornasse útil e de fácil assimilação. **(Professor C2p)**

Nesse viés, as reflexões de Barbosa (2008) corroboram, ao afirmar que:

As práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar os alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda e a si mesmos. Nesse sentido, para provocar aprendizagens, é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, ideias, palavras, gestos, e ações. (p. 26)

Esse processo de ensino dentro desses novos ambientes se pautou na construção de projetos a partir dos *temas geradores*. Para tornar esse processo bem sucedido, o professor buscou propiciar atividades voltadas as necessidades e contexto do educando, construídas coletivamente pelo corpo docente da escola Cristovão. O **Professor T** diz que “*tornou-se de suma importância pensar coletivamente as estratégias para as aprendizagens dos estudantes. Essa forma propiciou que tivéssemos discursos aproximados e as ações interligadas*” **(Professor T2p)**.

Entende-se que o educador deverá planejar e executar ações que promovam entrosamentos entre o ambiente escolar com o cotidiano. As relações professor-aluno podem facilitar a dinâmica das aulas, proporcionando uma maior aprendizagem, embora entendendo que este não seja o único fator para alcançar os objetivos propostos. Conforme Libâneo (2000),

A interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da situação didática, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a construção e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Entretanto, esse não é o único fator determinante da organização do ensino. (p. 249)

Desta forma, o ensinar e o aprender deverão tornar-se mais significativo, tanto para o educador quanto para o educando. Entretanto, o conteúdo a ser

trabalhado, muitas vezes, não está devidamente relacionado com a vivência do estudante, que não consegue estabelecer relação desta aprendizagem. Outras vezes esses conteúdos acabam sendo explorados sem a utilização de recursos práticos. Diante disso, o estudante não se interessa pelo assunto e passa a se desmotivar para realização da proposta.

As práticas educativas nas escolas devem considerar as vivências dos estudantes, para que dessa forma eles possam sentir-se seguros frente às novas aprendizagens. Assim, o professor deve constantemente promover estratégias pedagógicas que possibilitem novas aprendizagens para seus educandos, acompanhando o desenvolvimento das mesmas e relacionando com outras aprendizagens que eles já construíram. Tal constatação percebe-se na fala do **Professor D**.

Fica mais fácil para o aluno quando o professor traz o conceito para a realidade dele, isso faz com que fica mais interessante e prazerosa essa aprendizagem. Todos os conceitos têm sua aplicabilidade, só que precisamos é tentar ver como isso ocorre, como faremos para relacionar, como iremos abordar e mostrar ao aluno. **(Professor D2p)**

No que tange à formação inicial dos participantes da pesquisa, a maioria aponta a ausência de discussão de temáticas envolvendo a Educação do Campo e Educação de Pesca. As discussões eram voltadas a contextos urbanos e que tiveram a oportunidade de discutir teorias e concepções nas formações propostas na escola. O **professor C** relata que “*durante a faculdade em nenhum momento foi discutido sobre a realidade das Escolas da zona rural, não apontando que ao trabalhar nestes espaços necessitaríamos de metodologias diferentes, embora sabemos que toda a turma é diferente*” **(Professor C1n)**, neste mesmo sentido o **Professor O** diz “*na faculdade eu queria fazer o estágio em uma escola da zona rural e fui impossibilitada. Alegaram que a distância dificultaria para supervisionar. Isso ocorreu durante toda a graduação, que nenhuma discussão estava voltada a essa realidade*” **(Professor O1n)**.

Neste sentido, Arroyo (2007) aponta que os currículos acadêmicos dos cursos de licenciatura apresentam dificuldades de integrar em seus currículos as relações culturais, políticas, econômica e diversidade social relacionadas dos diferentes povos e comunidades tradicionais. Embora os sujeitos da pesquisa tenham apontado à ausência da problematização da temática na sua formação inicial, por outro lado, relataram a importância das discussões propiciadas nos espaços formativos em serviço, dentro da escola. Ainda, indicaram que dentro dos espaços formativos no Cristóvão as discussões propiciaram um novo repensar sobre as concepções que norteiam o fazer pedagógico dentro da escola, também oportunizou e se construíram coletivamente novas experiências e estratégias para ensino e aprendizagem dos estudantes.

Neste viés, para que a proposta de mudança física e pedagógica, a partir dos Ambientes de Aprendizagens, planejada para o Cristóvão se efetivasse, os educadores apontaram a necessidade de que nos espaços formativos fossem discutidas as fragilidades e as potencialidades acarretadas pelo processo de mudança. Também alertaram a necessidade de reuniões com/entre áreas do conhecimento, bem como sugestão de temáticas e atividades pela coordenação pedagógica. O **Professor E** relata que,

Entendo que existe a necessidade de uma mudança estrutural para que possa surtir uma maior motivação. Também entendo a necessidade de que ocorra uma mudança na minha metodologia dentro da sala de aula. Mas afirmo que as nossas formações tem que acompanhar essas necessidades, para que a gente possa elaborar atividades que utilizem todos os matérias existentes nas salas e outros recursos. (**Professor E1n**)

Segundo Forneiro (1998), os ambientes de aprendizagens são constituídos pelos objetos, sentimentos e indivíduos, que a partir das suas interações acabam por construir sentido e significado ao fazer pedagógico. Neste ambiente de sentidos, sentimentos e sensações, pode ser um espaço de reflexão, na qual surgirão novas aprendizagens e inquietações.

[...] um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferente. (p. 233)

Embora diante da nova proposta pedagógica da escola e com todos os espaços de formação ofertada dentro da carga horária de trabalho (NÓVOA, 2009), o argumento “falta de tempo” foi apontado pelos sujeitos da pesquisa. A mesma serve como justificativa de alguns educadores para a não utilização das “novas” tecnologias, bem como os diferentes recursos metodológicos, por entender que falta tempo para planejar, devido a outros compromissos profissionais. Sabe-se que uma atividade em sala de aula, somente terá o sucesso esperado e os objetivos alcançados, se for bem planejada, e para isso, o professor necessita de motivação para tal. Conforme Schmitz (2000),

Atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. (p. 111)

Em consenso com os ditos de Schmitz, tem-se Luckesi (2001, p.104) que assegura que “*o ato de planejar, na educação, tem sido considerado como uma atividade sem significado, ou seja, os professores estão muito preocupados com os roteiros bem elaborados e esquecem-se do aperfeiçoamento do ato político do planejamento*”. Este planejar não deverá ser apenas uma atividade individualizada, mas coletiva, construindo um projeto de escola dentro dos espaços formativos.

As formações de professores têm que ser um espaço de socialização, discussão e criação de estratégias para fazer frente às necessidades da comunidade escolar. Diante deste argumento, Demo (2002) expressa que a formação do professor consiste muito mais no aprender a partir das experiências, e que para tanto é necessário o tempo para a formação do saber/fazer fazendo.

Essa perspectiva esta em consonância com o que almejava o corpo docente da escola nos espaços de formação, demonstrando o desejo de uma formação que contemple o saber/fazer em sala de aula, o que pode ser destacado na fala do **Professor R**,

As formações têm que ser mais práticas, ou seja, nestes espaços já ir discutindo e planejando as atividades. Claro que o professor deve estar motivado e sempre buscando novas estratégias, tendo a ideia que não existe a maneira 100% correta para ensinar, mas sim a maneira adequada aquele público e naquele momento. Sem esquecer de estarmos em constante busca por novos conhecimentos e saberes. As formações precisam nos instigar a buscar mais, estudar mais (**Professor R2p**)

Os espaços de formação pedagógica devem ser sistematizados e organizados. Tais discussões precisam ser pautadas por objetivos e sempre em prol das necessidades da escola, sanando as inquietações dos educadores, conseqüentemente, acarretará melhorias no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Em consonância, pode-se citar Tardif (2002, p. 291) relatando que a formação “*concentra-se nas necessidades e situações vividas*” apontando também para as diversas formas, entre elas a “*formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa*”.

Neste sentido, entende-se que com a experiência da prática diária em sala de aula, o saber docente é construído. O professor se torna mais autônomo e seguro com sua prática em sala de aula, o que é evidenciado na fala do **Professor M**,

O professor deve estar sempre se atualizando, pois somente assim, conseguirá passar segurança a seus alunos ao ensinar e também apreender com os mesmos. Também quanto mais tempo no magistério, maior vai sendo a facilidade de conduzir determinadas situações. (**Professor M1n**)

A falta de participação em espaços de formação, tanto na escola ou em outros espaços educacionais, faz com que o professor passe a reproduzir

alguns conceitos sem atualiza-los. Por sua vez, alguns alunos acabam por aceitar e reproduzir tais conhecimentos como verdades absolutas e acabadas, sem nenhum questionamento e perspectiva de utilidade em seu cotidiano.

Também na maioria das vezes os currículos escolares ficam sem atualizações ao longo dos anos. Em outros casos, são pré-estabelecidos pelas secretarias de educação não permitindo muitas vezes, que os sujeitos envolvidos nessas escolas participem desta construção curricular.

Destacamos a importância da participação de todos na construção desses documentos norteadores da escola, principalmente o Projeto Político Pedagógico e o Regimento escolar, pois nestes documentos estão expressas as ideias e concepções de educação, bem como a filosofia de trabalho da escola. Participar dessa construção exige do professor estudo, posicionamento e valorização. Diante disso, Demo (2002) afirma que uma reestruturação do ensino é uma mudança que deve iniciar pelo professor, motivado pela equipe pedagógica da escola.

A gestão escolar, equipe diretiva (direção e vice-direção) e a equipe pedagógica (supervisores, coordenadores e orientadores) ao almejam mudanças pedagógicas precisam estar de acordo com os anseios principalmente dos educadores. Nenhuma estratégia de mudança terá continuidade ou se efetivará sem a motivação do educador, pois ele é o principal agente modificador no sistema educacional.

Quando os alunos estão desatentos e desmotivados, e o professor observar tal comportamento em suas aulas, é preciso criar estratégias para resgatar e motivar a aprendizagem. Segundo Gasparin (2003):

O educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem. (p.15)

A desmotivação dos alunos frente às atividades propostas e a necessidade da mudança no fazer pedagógico dos educadores foram a maior motivação para pensar a escola a partir das Salas Temáticas (Ambiente de Aprendizagem). Com isso passou-se a construir e elaborar a proposta,

dialogando dentro dos espaços formativos, como os mesmos poderiam contribuir, potencializando quais elementos teriam que ter nestes espaços que propiciassem a mudança pedagógica, bem como a identidade de uma Escola da Pesca.

Reafirmando o que vem sendo dito, tomou-se o cuidado para não reproduzir mais uma vez neste espaço escolar, o que já vinha sendo executado em escolas na zona urbana. Essa afirmação está presente na fala do **Professor F**,

Quando a coordenação apresentou a proposta de mudança pedagógica da escola, logo me lembrei de uma escola que eu trabalhei, que tinha esse tipo de organização. Mas o que mais chamou atenção naquele momento foi à proposta de formação pedagógica que foi exposto. Naquele momento os possíveis medos, angústias, típicos de mudanças, foram trocados pela certeza que estaríamos bem assessorados. Outro fator que me chamou atenção foi os elementos que estavam sendo propostos para esses ambientes, principalmente os que tinham como objetivo manter a identidade da comunidade e da escola. Também fomos questionados e desafiados a repensar sobre nossa prática e apontar temáticas a serem discutidas nos espaços de formação. **(Professor F2p)**

Segundo Nery e Maldaner (2012) na formação o professor não pode ficar atrelado ao papel de simples executor e após aplicador de “receitas prontas”, pois na realidade isso não dá conta de resolver os problemas da prática pedagógica. Este espaço tem que ser avistado pelos educadores como um caminho para sanar as adversidades, de possibilidades de descoberta de novas estratégias e alternativas no processo de ensinar e aprender, bem como de discussão sobre a realidade local, histórica e cultural dos estudantes.

5.3. Identidade e Pertencimento na Escola Cristovão

A identidade e o pertencimento são categorias que emergem desse processo de discutir a educação em espaços de pesca neste viés humanizador, pois ambas estão interligadas, são complementares. Segundo Bauman (2003) a construção da identidade é um processo sem fim, passível de experimentação e mudança, de caráter não definitivo, fazendo com que ela

seja construída continuamente ao longo da vida, constituída das vivências e experiências.

Podemos afirmar que os aspectos da identidade que balizam a noção de pertencimento implicam mais do que a identificação do sujeito com o seu lugar de nascimento. Por outro lado, essa discussão é relevante, mas requer cuidados, pois discutir pertencimento e identidade a cultura da pesca, sobre sujeitos que não são oriundos desses contextos, podem não passar de aproximações.

Nesta perspectiva, Yuval-Davis (2006) conceitua o pertencimento descrevendo três níveis de entendimento para o termo, que são identificados a partir de duas estruturas básicas. A primeira, as estruturas analíticas, explora a noção de pertencimento pela análise de posições sociais, dos processos de identificação, dos elos emocionais e dos valores éticos e políticos. O segundo, as estruturas políticas de pertencimento, que enfoca as políticas de pertencimento e de como as estruturas políticas se inserem nas diversas políticas e projetos em que vivem os indivíduos em sociedade, como, por exemplo, pelo direito ao exercício da cidadania e as ações participativas, evidenciando-se, portanto o direito de status no grupo de pertencimento. O terceiro nível estrutura a mecânica de pertencimento em projetos políticos que compreendem determinadas características de um indivíduo. Eles são selecionados por diferentes significados específicos de pertencimento, por possuírem ou não essas características. Assim, através desses três níveis de estrutura os processos de pertencimento se constroem.

Trazendo Bagnall (2009), na qual explica que as pessoas adquirem conhecimento e experiência sobre uma determinada cultura através da vivência de práticas cotidianas, apontamos que a constituição de identidade e pertencimento dos sujeitos da pesquisa ocorreu a partir de suas vivências e experiências na Escola Cristovão e na comunidade da Torotama. Deste modo, sua inserção no espaço escolar possibilitou uma entrada na dinâmica social da comunidade.

Para isso, cada vez mais se torna relevante problematizar e potencializar temáticas que envolvam a cultura local dos contextos em que as escolas estão inseridas. Ao potencializar nas práticas pedagógicas os saberes tradicionais, o

resgate da autoestima e valorizar a cultura, estaremos instigando o sentimento de orgulho e pertencimento, fazendo o enfrentamento aos discursos que acarretam a negação de pertencer à comunidade. O **professor Q** aponta que a estratégia da escola de valorização da cultura local, do resgate de autoestima, possibilitou essa mudança de posicionamento.

Eu me sinto pertencente à escola, visualizo que os alunos também tem esse sentimento. Quanto ao pertencer a comunidade da Torotama, às vezes sentia eles com um pouco de vergonha de dizer que são da comunidade. Depois de pessoas da comunidade tiveram visibilidade pública, mais as atividades da escola, teatro, dança, banda e premiações que eles ou a escola ganharam, muitas com atividades de situações que representam o dia a dia deles ou sobre a pesca, despertou neles mais orgulho. Não vejo mais eles falar da comunidade como um lugar ruim ou que despertasse o sentimento de querer não estar mais aqui⁵¹.
(Professor Q3r)

Neste viés, buscamos a garantia de uma educação voltada para as comunidades tradicionais de pescadores, não apenas para assegurar o direito ao acesso, mas com o viés político, social e cultural, pautadas em práticas pedagógicas libertadoras, reflexivas e emancipatórias, garantindo a permanência. Neste processo histórico, a mesma vai se constituindo como forma de resistências as opressões, demarcando principalmente seu processo de identidade cultural. Para Freire (2005, p.92) identidade cultural é a *“permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam história e se fazem seres histórico-sociais”*.

Com um olhar mais atento a relação dentro da escola, o educador ao negar a identidade dos educandos ou a mais agravante, a imposição de outras culturas, está de certa forma alienando-os, por tempo, obrigando a buscar um mundo que não é aquele vivenciado e presenciado no cotidiano deste sujeito. Esse processo de negação da identidade da cultura local pesqueira está voltado a um sistema educacional que por momentos, ainda trabalha esses contextos como lugar de atraso, de falta de oportunidades e sem perspectiva de futuro.

O **Professor B** atua na escola a mais de 20 (vinte) anos, relata que alguns professores que atuaram na escola, tinham por hábito comentar com os

⁵¹ Comunidade da Torotama.

alunos que para eles terem um melhor futuro teriam que sair da comunidade e buscar outras atividades profissionais que não a da pesca. Relatando que,

Por muitos anos presenciei discursos, dos meus colegas ou até mesmo dos pais, que aqui na Torotama não tem possibilidade de um futuro bom. Que pensar em viver das atividades da pesca é uma garantia de passar por necessidades futuras. Eu até entendo a problemática, mas tenho trabalhado na escola os fatores culturais que envolve a pesca, todo esse conhecimento que é passado entre eles, ao longo da história da comunidade. Eu mesmo, quando iniciei a atuar na escola, eu nunca tinha se quer visitado a comunidade e não entendia as relações estabelecidas no universo da pesca, hoje após muitos anos aqui e os ensinamentos que eles me propuseram, entendo algumas coisas e propicio em minhas aulas discussões sobre a pesca. **(Professor B2p)**

Para tal, a escola precisa ser um espaço de construção ou valorização de saberes, buscando entrelaçar conceitos teóricos com os práticos, vivenciados no contexto dos estudantes, pode corroborar com a permanência dos sujeitos nestas comunidades. Neste viés, os espaços educacionais podem ser visto como possibilidades de rupturas e superação contra as opressões, vivenciadas cotidianamente pelos povos tradicionais, principalmente quanto à exploração de mão de obra.

Essas categorias, identidade e pertencimento, surgem de uma oficina realizada com os sujeitos da pesquisa, intitulada “*O que me faz ser daqui*”. No primeiro momento foi solicitado que os mesmos expressassem em forma de narrativas, seus sentimentos ao serem questionados sobre: O que me faz ser daqui. Na segunda parte da proposta, os sujeitos da pesquisa foram desafiados a pensar em uma palavra que expressasse o sentimento de fazer parte ao contexto em que atuavam.

Neste momento, ocorreu um direcionamento ao contexto escolar ou a comunidade em que a escola estava inserida. Relataram suas motivações em atuar em uma escola pertencente a uma comunidade pesqueira, bem como as suas relações sobre o contexto dos educandos da Escola Cristovão. Dando sequência, os desafiamos a citar apenas uma palavra que expressasse o aquele contexto escolar ou algo que expressasse aquela comunidade escolar.

As palavras foram as seguintes: Arte, família, futuro, sonhos, time⁵², profissão, passado, caminhada, crença, esperança, morada, história, raízes, amizades, cultura, luta, pesca, motivações e saberes. Dessas palavras, nas suas explicações ficaram bem demarcado as relações com os times de futebol amador, outro com as histórias ou pessoas locais, mas a maioria demarcou a cultura da comunidade, seus dialetos, hábitos e crenças. Outro fator que apareceu foi à relação com a principal atividade econômica, a pesca.

Aprofundando as discussões, nas narrativas dos sujeitos da pesquisa foram citadas as relações com o outro e o sentimento de aproximação entre as pessoas neste espaço educativo, propiciado pela quantidade principalmente pelo número pequeno de alunos nas turmas, na qual dificilmente passam de dez estudantes. Outro fator, é que os educadores passam dois turnos na escola, maioria com ampliação de carga horária, ou duas matrículas, na rede pública de ensino, permanecendo durante todo dia.

Outros sujeitos relacionaram as suas práticas pedagógicas, bem como alguns resultados de suas ações nas aprendizagens dos educandos. Também foram citadas palavras que expressam suas lutas pela valorização profissional, bem como a esperança de uma educação transformadora e humanizadora.

Nesta perspectiva, trazemos para discussão os três elementos primordiais que permitem o diálogo entre Freire e a Educação de Pesca: a dimensão política da educabilidade, a cultura popular enquanto aspecto emancipatório e os vínculos afetivos como princípios que unem os trabalhadores a partir de suas lutas por direitos e uma sociedade mais igualitária.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a toma-lo como um que-fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e

⁵² Existem dois times amadores na comunidade: Fiatece e Novo Avante. A metade da Torotama torcem para um time e a outra parte, para o outro, tendo muita rivalidade.

deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (FREIRE, 1989, p. 15)

Neste sentido o **Professor D** justifica seu pertencimento a Escola Cristovão pelas suas experiências e vivências neste contexto “*Mãos que se aproximam, caminhos percorridos, são tantos momentos, tantas histórias que me fazem pensar como é bom estar aqui*” (**Professor D4p**). Da mesma forma, o Professor M diz “*Reconhecer no sorriso do desconhecido que és sempre bem-vindo, sou daqui*”. (**Professor M4p**)

Se não existimos separados das relações com outros seres somos, portanto, constituídos por nossas relações. Para Loureiro (2002):

“As relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade, podendo, assim, entender sua posição e inserção social e construir a base de respeitabilidade para com o próximo (p. 73).

Neste sentido, o **Professor A** aponta que sua ligação com a escola se dá na oportunidade de “*Viver no meio de pessoas simples, sorrisos fáceis, sinceridade no olhar. São situações que fazem ter a certeza que escolhi a profissão e o lugar certo para exercer*” (**Professor A4p**).

A aproximação com as famílias possibilita discussões que primem por informar, aconselhar e encaminhar os mais diversos assuntos, facilitando a construção de atividades que possibilite melhorias na aprendizagem dos educandos. Dessa forma, a família e escola, em colaboração mútua, podem buscar a construção de uma escola humanizadora, dialética, emancipatória, que respeite as especificidades locais e valorize a cultura da pesca, seus saberes e experiências.

Neste contexto, o **Professor D** reafirma a importância das relações entre os sujeitos pertencentes à comunidade escolar, dizendo que “*o carinho das crianças, dos pais, a confiança das pessoas e o acolhimento*” (**Professor D3r**). Em consonância Lopes (2009) afirma que

É indispensável que família e escola sejam parceiras, com os papéis bem definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança (p. 01).

As relações afetivas também são marcas importantes nas relações e construção de pertencimento. Em suas falas o **Professor E** demarca as relações pessoais entre colegas de profissão e o **Professor Q** demarca o quanto se sentem pertencente à escola, principalmente pelas suas histórias de superação.

“Poder desfrutar da convivência dos meus colegas, dividir sorrisos a cada dia, trabalhar com eles é um prazer. Cada nova descoberta dos nossos alunos, a gente fica feliz, compartilhamos esses avanços e disfrutamos juntos desses momentos”. (**Professor E3r**)

“Adoro este lugar, me sinto em casa. Gosto das pessoas, do seu jeito simples e batalhador, vejo o quanto se superam a cada dia, pela busca de melhores condições de vida em meio a tantos sacrifícios”. (**Professor Q3r**)

Também surgem as relações de pertencimento pautado nas vivências e experiências pessoais dos educadores na escola e na comunidade na qual a escola está situada. O **Professor F** relata que “*Há vinte anos estou aqui e me sinto sessenta por cento torotameira*” (Professor F4p), no mesmo sentido o **Professor G** diz que a “*Intensidade, história, vivência e o pensar, me constitui educadora aqui*” (Professor G4p).

Outros relacionam seu pertencimento as suas práticas educativas e seus desafios. Para o **Professor J** “*o desafio constante de fazer o diferente, persistência para atingir os desafios*” (Professor J4p), do mesmo sentido o **Professor C** relata que suas estratégias vislumbram “*respeitar a comunidade escolar, ressignificar os saberes escolares, construir o conhecimento, produzir as memórias daqui*” (Professor C4p). Para o **Professor L** “*a coletividade exige a transformação, por que aprendemos com o outro e o outro nos atravessa.*”

Aqui na ilha, aprendi muito mais do que ensinei. Sobretudo, me transformei".
(Professor L4p)

Como entre os educadores, alguns deles são oriundos da comunidade, residindo ou não, surgem discursos de valorização ao contexto. Para o **Professor I**, "*Além do fato de ter nascido aqui, é a essência desse lugar, é a vontade de ver esse povo evoluir sem perder essa essência. Esse amor por essa terra*" (Professor I4p), ainda afirma que "*os saberes da nossa terra, os aromas nos remetem as lembranças da infância, de uma determinada fase da nossa vida. Isso tudo é importante pois nos constituem, nossas histórias*" .
(Professor I4p).

Também foi expresso pelo **Professor R**, a dificuldade em relatar ou relacionar as suas motivações por estar atuando na escola, "*mente branca, ou melhor, em branco, não consigo dizer o que me faz ser daqui, pensei até em algumas coisas, mas neste momento pontual não tenho nada a relatar*" (**Professor R4r**). Não entendemos a manifestação do **Professor R** como falta de identidade com a comunidade escolar ou com o contexto dos seus educandos, principalmente pelo fato da mesma atuar na escola por mais de 15 (quinze) anos, mas como uma manifestação pontual na qual foi convidado a discutir com os demais professores em roda.

Todas essas aproximações corroboram com a identidade profissional. Para Pimenta (2000) os educadores constroem sua identidade profissional dentro dos espaços escolares, diante de suas vivências e experiências, das suas práticas diante das necessidades de cada um dos contextos em que atuam.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (p.19).

Neste mesmo sentido, Nóvoa (1995) aponta que a formação de professores pode colaborar na aproximação com o contexto local e no repensar suas práticas pedagógicas, afirmando que a formação docente requer a

participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. Defendendo que os espaços formativos perpassam por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

5.4. Entrelaçamento entre Teoria e Prática no Ensino Formal em contextos de Pesca

Ao relacionar no ensino as vivências cotidianas a conceitos formais das diferentes áreas do conhecimento, vinculando teoria e prática, possibilitaremos aos educandos visualizarem como esses saberes estão inseridos em nossas vidas e como fazem parte das situações cotidianas. Os educadores de diferentes espaços educacionais têm em seu papel fundamental buscar no decorrer do processo, dar significado prático a conceitos teóricos abordados em sala de aula.

Um processo de ensino e aprendizagem relevante é aquele em que são criados espaços para a comunicação, havendo a interação entre os educandos e educadores. Sendo a ação e reflexão, pautado da *dialogicidade*, a base do processo de construção do conhecimento “[...] a comunicação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a ‘falar’ e a ‘escrever’ as diferentes campos do saber” (BRASIL, 2000, p. 19).

Nesta perspectiva, discutimos as relações teoria e prática, a partir da transversalidade, ou seja, à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas dar significados práticos aos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, isto é, compreensão dos diferentes saberes construído na realidade dos estudantes relacionados aos conteúdos abordados em sala de aula.

Para tal, ressaltamos a importâncias da atualização e o aprimoramento questões metodológicas, embora defendendo que não existe um método pronto, dependerá das intencionalidades pedagógicas do educador e suas relações e conhecimento sobre os estudantes. Sem esquecer, que a realidade

é percebida de distintas formas, isto é, as informações recebidas por cada indivíduo não são iguais, as aprendizagens também são diferentes. Neste quesito, o próprio **Professor F** apontou que

Neste momento estou satisfeita com a realidade da escola, como nossas estratégias, eventos e atividades, pois temos alcançado excelentes resultados. As formações tem possibilitado repensarmos nossas práticas em sala de aula e construir relações entre os conteúdos das nossas disciplinas com a realidade dos nossos alunos. Observo que eles têm conseguido relacionar os saberes da sala de aula com os do dia a dia, com isso nossos conteúdos estão tendo mais sentido e significado para eles. Também tenho pensando em atividades diferentes conforme os interesses deles, pois observo que embora convivem diariamente, fazem as mesmas coisas, tem aprendizagens e saberes diferentes. **(Professor F5r)**

Nas discussões dentro dos espaços formativos, alguns sujeitos pesquisados conseguiram expressar algumas relações entre os conceitos da sua área do conhecimento com situações práticas cotidianas da pesca, elaborando projetos e ações, posteriormente aplicados em dias pontuais em sala de aula. Por outro lado, observamos no decorrer desse processo algumas dificuldades no planejamento das atividades diárias, pois ainda estão vinculados aos conteúdos programáticos do seu componente curricular.

Esta constatação também foi feita pelo **Professor D** que relata a dificuldade em aplicar os conceitos estudados em sala de aula com situações cotidianas.

“Eu entendo o que seja necessário discutirmos os conceitos da nossa disciplina relacionados à aplicabilidade no cotidiano dos alunos. Por outro lado, tenho muita dificuldade, acarretado por longos anos trabalhando apenas conceitos teóricos e por não ser oriunda da pesca. Acho que as formações estão colaborando para pensarmos atividades que venham a fazer essa relação”. **(Professor D5r)**

Reiterando estes aspectos, Halmenschager (2001) comenta que:

Frequentemente, constata-se que mesmo estudantes que demonstram certas habilidades, quando expostos as situações que envolvam problemas cotidianos, em que se faz necessário o conhecimento matemático escolar, não conseguem verificar sua aplicabilidade ou demonstrar dificuldades em interpretar o resultado obtido. Talvez isso aconteça por causa da ausência, nas escolas, de práticas que os ajudem a se apropriar dos sentidos e significados matemáticos (p.45).

Percebe-se que quando os educandos são induzidos a tal relação, conseguirão fazer as associações entre os saberes vivenciados nas atividades diárias com as que estudam nos espaços escolares. Segundo ROSA (2008), existe todo um processo de construção das relações entre teoria e prática, que em um primeiro momento existe um distanciamento que é acarretado por um sistema educacional, o qual privilegia essas abordagens de forma separada, como algo distinto. Concordando com Cunha (1989, p. 99) *“Na parte de ensino acho que o grande mal é a separação entre a teoria e a prática”*.

Para ocorrer à mudança de concepção, os educadores precisam entender que o real valor da teoria só identifica-se no momento em que é transformada em prática, podendo ser vista e utilizada de forma contributiva. Segundo Rosa (2008, p.20) *“na educação as teorias recebem seu real prestígio, quando o aluno consegue transpor-la para seu cotidiano”*.

Ao dar significado aos conceitos estamos buscando uma explicação para aquilo que estamos analisando. Mas a forma em que expressamos esses saberes, mediante ao entendendo ou não que é conhecimento teórico, que é o fator principal. Cunha (1989) nos revela que, *“Saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las a nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos [...] caso isso não aconteça, será simplesmente teoria”*. (p.128).

Não há teoria e prática dissociadas, pois ambas têm que caminhar juntas, uma complementando a outra, precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática (FORTUNA, 2015). Nos espaços escolares, os professores deverão possibilitar, durante o processo da construção dos saberes, atividades que relacionem e apliquem os conceitos formais as situações cotidianas dos educandos.

5.5. Ambientes Escolares e as relações com o contexto de Pesca

Os diálogos na Formação continuada de Professores, possibilitaram ouvir os educadores, na qual tiveram a oportunidade de expressar seus

anseios, preocupações e interesses. Diante disso, possibilitou (re)pensar seus objetivos, práticas pedagógicas, rever sua intencionalidade das suas ações educativas, para definir suas prioridades frente as exigências sociais e culturais do contexto de pesca, na qual a escola está inserida.

Esses espaços formativos devem possibilitar uma reflexão sobre a presença da escola na sociedade, ou seja, seu papel social, político e histórico, frente ao contexto atual. Ressaltamos que não bastam apenas contar com uma excelente estrutura física, mobiliários adequados e diversos equipamentos tecnológicos, sem que o educador entenda seu papel, o seu estar no mundo, o seu fazer, fazendo-se (FREIRE, 2000). Para além disso, apontamos para um olhar sensível para as comunidades tradicionais e romper com os modelos educacionais que não contemplam as especificidades, que negam seus saberes tradicionais, neste caso os pescadores e pescadoras. O **Professor B**, diz que:

Essa estratégia de discutir o contexto de pesca, desde as expressões utilizadas por eles, as diferentes formas de captura do pescado, suas relações com a natureza, possibilitou que repensássemos nossas práticas de sala de aula e nosso olhar sobre a realidade da comunidade, seus interesses e saberes. **(Professor B5p)**

A escola que prioriza a Formação continuada de Professores, possibilitando um amplo debate a cerca dos avanços educacionais, aprendizagens dos estudantes e a práxis dos educadores, tem conseguido alcançar resultados satisfatórios educacionais. Para tal, são necessários que a escola e sua comunidade escolar, tenham clareza sobre seu currículo, proposta pedagógica, práticas e estratégias de ensino e aprendizagem. Diante disso, amplia a capacidade de reflexão e ação frente ao seu contexto de atuação e suas especificidades, orientada pelas suas *práxis*. Para Freire (2005) sem essa reflexão e ação dos homens sobre o mundo, não é possível transformá-lo, assim romper com o sistema de relações opressor-oprimido.

Neste viés, discutir e atualizar constantemente seus Projetos Políticos Pedagógicos e regimentos escolares deveria ser práticas constantes dentro dos espaços escolares, tanto com os educadores, como com os educandos,

pais e/ou responsáveis. Conforme relatado pelo **Professor G**, essa estratégia ocorre constantemente no Cristóvão, diferente de outras escolas em que atuou.

Aqui na escola quando cheguei, na primeira reunião com a equipe pedagógico foi apresentado o PPP e regimento da escola. Discutimos os objetivos educacionais e os projetos que estavam sendo executados na escola. Acho isso muito importante, pois em outras escolas que atuei, nunca tivemos contato com estes documentos, muito menos participamos da construção. Entendo que neles está expresso a rotina da escola, os objetivos e metas que queremos alcançar, mas tudo isso, precisa ser elaborado coletivamente, inclusive com os alunos e seus pais. **(Professor G4p)**

Como estamos discutindo o contexto de comunidades tradicionais de pescadores, entendemos que a escola precisa reconhecer e relacionar seus conhecimentos com os saberes tradicionais. Os educadores precisam explorar os artefatos culturais da arte da pesca no ambiente escolar, pensar suas práticas explorando esses recursos, que fazem parte do cotidiano dos filhos dos pescadores, que na maioria das vezes não são reconhecidos dentro das escolas.

Ao organizar os espaços escolares por áreas do conhecimento, na sequência houve a necessidade de trazer objetos da cultura da pesca, do cotidiano dos alunos ou das suas experiências. Esse movimento possibilitou que esses ambientes rompessem seu tradicional formato, incluindo objetos e imagens que caracterizavam a comunidade da Ilha da Torotama.

Por exemplo, na sala temática da área da matemática, a rede com todas as suas formas geométricas ganhou seu lugar de destaque, virando um recurso pedagógico importante para as relações com os conteúdos abordados na disciplina. Outro exemplo, o ambiente das ciências da natureza tinha um catálogo de fauna e flora encontrado na comunidade, construída pelos estudantes, a partir de pesquisas realizadas em saídas de campo.

Para tal, precisa-se pensar estratégias metodológicas que possibilite a relação entre esses saberes populares, com as diferentes áreas do conhecimento. Neste viés, ressaltamos também a importância das relações entre as diferentes áreas do conhecimento. Segundo o **Professor T** as *“formações possibilitaram a criação de diversos projetos, envolvendo diferentes*

disciplinas, com todas as atividades envolvendo conhecimentos dos pescadores da Ilha e os das nossas disciplinas” (Professor T5p).

Repensar suas práticas, transforma-las em uma verdadeira práxis, concebendo a escola como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação e lazer. E, portanto, a educação deve incentivar o cuidado com as relações estabelecidas e com os sujeitos que fazem parte dela, devendo incentivar a criação de novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos.

Precisamos fazer com que as Escolas da Pesca cumpram sua função de desenvolver as potencialidades dos sujeitos que vivem da pesca, abrindo-lhes novas oportunidades de auto realização, capacitando-os a protagonizar o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário, essenciais na vida de qualquer cidadão.

Não podemos esquecer que educação é um direito constitucional, sendo um dever do Estado e, como um bem público e de direito reconhecido, ela precisa ser garantida não só por meio da implantação de políticas públicas, mas especialmente pelas condições para sua efetivação. Embora, o direito à educação dos povos tradicionais emergiu das lutas, das resistências e conquistas dos diversos movimentos sociais, ao longo dos últimos anos.

5.6. Processo Formativo como Potencializador do “*ser mais*”

Entende-se que somente através de um processo de conscientização e diálogo, os educadores poderão buscar o “*ser mais*”, sua vocação ontológica, para transformarem-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo, processo contínuo de sua humanização. A conscientização desponta do diálogo com o existencialismo, através da reflexão a cerca da esperança, exigência ontológica do ser humano. Neste sentido, coloca o ser humano, em uma crise existencial entre *ser* e *ser mais* (CHABALGOITY, 2015).

Neste sentido, Freire (2005) aponta como características principais da existência humana, sua condição de inacabamento e a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição, através do processo educativo. Se

assumir inconcluso é buscar novas aprendizagens, vivências, experiências e saberes, (re)transformando sua realidade.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (p. 83-84).

Para promover as mudanças pedagógicas dos espaços escolares, os educadores precisam compreender a necessidade de repensar suas práticas em sala de aula. Mudar requer querer, mas isso pode gerar desconfortos, desestabilizar. Os espaços formativos ofertados na escola possibilitaram reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, seus projetos e as relações com a comunidade escolar.

Para Freire (2001) “*enquanto que o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo*” (p. 66). Esse ato de reflexão sobre suas ações, análise do contexto em que atuam, seus objetivos e seus resultados das suas ações pedagógicas, precisam ser discutidas nos espaços formativos, de modo a dar continuidade as estratégias que estão tendo resultados esperados.

Diante dessas discussões precisam-se repensar as práticas e promover as mudanças que surgem como necessárias. Para Fortuna (2015)

“A transformação em si é enfrentamento, choque de realidade de um determinado contexto, em que os sujeitos envolvidos não compreendem a importância de se instaurar a mudança que, muitas vezes, desestabiliza, sendo ela subjetiva do próprio sujeito ou da sociedade” (p. 64).

Neste sentido, o **Professor M** relata:

Mudar nossas práticas requer discussão, precisamos acreditar que nossas estratégias poderão dar resultados e que precisam de mudanças. Julgo que essas mudanças devam ocorrer gradativamente, de pouco a pouco, pois quando é drástica não surte efeito, pois normalmente tem resultados pontuais. **(Professor M5r)**

Nesta mesma perspectiva, o **Professor F** aponta que “*as mudanças ocorreram a partir das formações ofertadas na escola, no interesse dos professores e no acreditar nas necessidades de mudança*” (**Professor F5r**). Neste sentido, esse ato de reflexão de sua prática, as suas práxis (reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo), apontou caminhos para melhorias no espaço escolar e na aprendizagem dos estudantes. Segundo Fortuna (2015),

A palavra verdadeira é práxis, energia e realização da vocação para o ser mais humano (vocação ontológica), seu objetivo é a transformação do mundo. Este é um processo que envolve uma relação entre o que se pensa, o que se diz e o que se faz, sendo este um ato coerente de aproximação do que pensamos, dizemos e fazemos (p. 66)

Esse processo está relacionado às formas de ser do homem no mundo. Essas interações, seus modos de agir e pensar, suas reflexões, possibilita uma transformação, como dizia Freire (2000) que o ser humano não é, o ser humano está sendo, o mesmo ocorre com o mundo, esse *Ser no Sendo*, chamou de *inédito viável*, novas possibilidades, futuro a ser construído.

Com isso, este ser coloca-se também na condição do outro e juntos tem a possibilidade de modificar a realidade e romper com o sistema opressor, “movimentando-se numa pedagogia que investiga, transforma e educa” (FORTUNA, 2015, p. 66). Para o **Professor A**, a “*mudança não pode ser apenas individual, precisa ser coletiva, de toda escola, pois é com o outro que podemos fazer uma maior diferença*” (**Professor A5r**).

As práxis dos educadores precisam ir a encontro das necessidades dos educados, possibilitando nas interações, reflexões e socialização, a construção das suas aprendizagens. Conhecer o contexto dos estudantes, sua cultura, entende-los como seres humanos com suas experiências e vivências, que a ação educacional possibilitará fazer outras relações, devendo considerar como ponto de partida a sua realidade concreta. Segundo Chabalgoity (2015),

Toda educação deve considerar a vida concreta do educando como ponto de partida, refletindo a cerca de sua existência, de sua visão de mundo, do contexto social-cultural-econômico-político. O ser humano se forma enquanto indivíduo a partir de sua situação existencial concreta, histórica, datada, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva (p. 92).

É nesse sentido que Freire presume a sua Pedagogia da Esperança, pois para ele “*não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens*” (FREIRE, 1992, p. 91). Esse movimento como perspectiva de ação, *esperançar*, visualizamos na fala do **Professor C**,

Nossas práticas na escola, após esse longo caminho formativo, na qual discutimos a realidade da pesca, e hoje entendemos como uma cultura. Que precisamos valorizar e trazer para discussão em sala de aula, os saberes deles, que são passados de pai para filho. Também que precisamos entender a rotina da atividade que eles desenvolvem, suas formas de captura do pescado e principalmente suas relações com a natureza. Esse olhar que tenho hoje é fruto de uma possibilidade, de eu enxergar que os meus saberes não são mais ou menos importantes, mas que eles são diferentes. Que minhas práticas em sala de aula serão trocas entre nós, juntos faremos as relações, entre os saberes deles, os saberes da minha disciplina e os meus saberes também. **(Professor C5p)**

Calado (2001) sintetiza claramente a visão freireana de ser humano:

Feito para o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção (p. 52)

Dessa forma, podemos nos voltar às relações de opressor e oprimido, apontando os dois caminhos possíveis para a existência humana: humanização como vocação ontológica do ser e desumanização como distorção dessa vocação. Freire (1969) afirma:

Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (p. 127).

A sala de aula precisa ser vista como sendo um lugar de encontro, de troca de experiências, de construção e reconstrução do conhecimento, de humanização. As relações do ensinar e aprender se complexificam a cada dia e momento, atravessadas por reformas educacionais, diante das exigências e dos desafios colocados por uma sociedade em constante mudanças. O

Professor J diz que:

Constantemente a escola ou educação em geral passa por mudanças, surgindo novas exigências, nestes muitos anos de sala de aula, passei por diversas reformas. A maioria delas, retrocedemos em vez de progredir, pois ainda nem acostumamos com uma, já surge outra, isso que nem estou me referindo as reformas que causam para retrocessos, fazem voltarmos em situações já superadas. Sem esquecer que a maioria destas mudanças são impostas, não somos consultados e depois exigem que a gente tenha que dar conta (**Professor J5p**).

Neste sentido, Pozo (2006) coloca que os sistemas educativos,

"[...] estão submetidos a uma contínua exigência de mudança [...] É a reforma que não acaba e que, como veremos, afeta não só a organização dos conteúdos, mas cada vez mais a uma mudança nas formas de ensinar e aprender, em resumo, na gestão do conhecimento" (p.29).

Nesta perspectiva, apontamos para um contexto escolar, formal ou não formal, praticado enquanto um espaço propício ao desenvolvimento dos valores cotidianos, da valorização dos saberes tradicionais, da cultura e das necessidades emancipatórias das camadas populares. Os educandos com as suas respectivas identidades, sentindo-se pertencentes e sendo respeitado seu contexto social, sendo protagonistas da sua história e da história do mundo.

Uma vez discutida as categorias emergentes **“A Formação de professores e o fazer pedagógico no contexto de pesca”**, **“Identidade e Pertencimento como forma de conhecer-se e reconhecer-se em um contexto de pesca”** e **“Pescar, pescando e pesquei: o Cristovão como uma Escola da Pesca”**, fundamentadas pelas reflexões de alguns teóricos. Na sequência anunciaremos a tese, apresentando os princípios educacionais da Pedagogia da Pesca.

Capítulo 6



Fotografia: Daiane Ferreira

Por uma Pedagogia da Pesca

A rede feita pelo pescador,
Captura seu sustento no mar,
O peixe que vira alimento,
Fazendo o ciclo novamente continuar.

Neste capítulo, apresentaremos os princípios educacionais da Pedagogia da Pesca. Os mesmos são decorrências do que foi discutido nas categorias intermediárias, emergentes do processo de análise das discussões que ocorreram nos espaços formativos com os educadores do Cristovão.

Do desdobramento das categorias emergentes surgiram seis princípios educacionais norteadores desta pedagogia, sendo que o sétimo, não menos importante, se deu nas aproximações com outras Pedagogias.

Ressaltamos que a sequência a ser apresentada não tem caráter de importância, até mesmo por que se entrelaçam, mas serviu como facilitadora para a exposição. Sendo assim, temos:

- 1) Da CATEGORIA Formação de Professores e o Fazer Pedagógico no Contexto de Pesca- Aprendizagem nas Especificidades na Educação de Pesca;
- 2) Da CATEGORIA Identidade e Pertencimento na Escola Cristovão - Aprendizagem a partir da Identidade e pertencimento aos contextos populares de pesca;
- 3) Da CATEGORIA Olhares dos Educadores sobre a Formação de Professores e a Implementação das Salas Temáticas - Aprendizagem a partir da *Leitura de Mundo*;
- 4) Da CATEGORIA Processo Formativo como potencializador do *Ser Mais* - Aprendizagem *Ontológica* na Formação de Professores;
- 5) Da CATEGORIA Entrelaçamento entre Teoria e Prática no Ensino formal em Contextos de Pesca - Aprendizagem nas *Práxis* nos espaços escolares de Pesca;

- 6) Da CATEGORIA Ambientes Escolares e as Relações com o Contexto – Aprendizagem a partir das influências nos/dos espaços escolares nos/dos contextos de pesca;
- 7) Aprendizagens influenciadas por outras Pedagogias.

Estes princípios educacionais emergentes de um processo dialético, na qual nos remete não a algo abstrato, mas sim a um caráter necessariamente de lutas, rupturas ou até mesmo conflitos contra as classes dominantes, que através de suas práticas, buscam manter sua hegemonia nos espaços e projetos educacionais, impondo suas culturas.

Diante disso, estamos na busca da emancipação dos sujeitos, na luta contra as opressões, defendemos um espaço educacional plural e diverso, que respeite as diferenças e os diferentes. Não defendemos a neutralidade a estes espaços educativos, pois entendemos que a educação nunca é neutra, vislumbramos que os educadores a partir das suas propostas pedagógicas, manifestem suas intencionalidades. Para isso, os mesmos precisam ter consciência de suas lutas, utopias e metas, para que com isso não caíam em uma intencionalidade apenas idealista.

Antes de discutirmos os princípios educacionais, vamos lembrar que os mesmos são decorrências das vivências e experiências dos educadores em um contexto que envolve a pesca artesanal. Existem diferenças entre a pesca artesanal, amadora e industrial, principalmente nos recursos (embarcações, redes, etc), tempos (tipos de peixe, tempo que fica no mar ou lagoa, etc) e espaços (laguna, oceano, etc).

Não defendemos esses princípios apenas para contexto de pesca artesanal, podendo contemplar todas as categorias de pesca, mas julgamos pertinente demarcar que eles emergiram de uma comunidade tradicional de pescadores artesanais. Também apontamos como princípios que venham a contribuir nas aprendizagens nos contextos de pesca, mas que não são estanques e que estão em constante atualização.

6.1. Aprendizagens nas Especificidades na Educação de Pesca

Dentre os diferentes princípios que poderiam emergir do processo de pesquisa, a Aprendizagem nas Especificidades na Educação de Pesca, sem

dúvida, já era esperado que fosse anunciado. Essa constatação surge das muitas *andarilhagens* do pesquisador nos espaços de pesca.

O não respeito pelas especificidades acarretam problemas de permanência dos povos tradicionais da pesca nos contextos escolares. Para além da permanência, a falta de cuidado com as especificidades é o fator principal para que muitos pescadores e pescadoras nunca tivessem acessado as escolas. Por exemplo, ofertar Educação de Jovens e Adultos (EJA) no mês de março em Rio Grande tendo como público alvo pescadores(as), com certeza teremos problema na adesão, pois estamos em meio a safra de camarão, e os mesmos estão impossibilitados pela atividade da pesca em comparecer aos espaços escolares.

Isso não é diferentes nos demais espaços de pesca do Brasil, essa constatação foi observada em outras vivências e experiências em diferentes contextos de pesca pelo país. Com isso, nos credenciando a apontar a necessidade para um olhar às especificidades destes contextos, alertando que urgentemente precisa-se rever os calendários escolares, bem como apontamos um olhar para estratégias educacionais e os currículos escolares.

No mesmo sentido, alguns teóricos da educação, principalmente Paulo Freire, que discutem os espaços educacionais, que pensam nas aprendizagens e as estratégias para que ela ocorra, ou sobre as práxis dos educadores, apontam a necessidade de pensar as especificidades dos sujeitos, um olhar cuidadoso ao seu contexto, sua cultura e seus saberes.

Estamos nos referindo a uma comunidade tradicional, de culturas e hábitos próprios, que da arte da pesca artesanal tiram seu sustento, trabalhando em regime de economia familiar, para sua subsistência. Que cada comunidade, com suas especificidades principalmente relacionadas ao tipo de pescado que captura, acaba tendo seus tempos e espaços diferentes, acarretando um olhar diferente para cada comunidade tradicional de pescadores, embora que todos pratiquem as mesmas atividades.

Exemplo disso é os dois municípios Vizinhos, Rio Grande e São José do Norte, ambos já tiveram como sua principal atividade econômica a pesca, mas tem suas peculiaridades. Em Rio Grande, praticamente todos os bairros da Zona urbana e as comunidades da zona rural, que ficam as margens da Laguna dos Patos ou o caso da região do Taim, da Lagoa Mirim, vivem

predominantemente da Pesca. Em São José do Norte tem as mesmas características.

Ao pensarmos sobre as atividades, em Rio Grande a maioria dos pescadores artesanais exercem apenas essa atividade, diferente de São José do Norte, por ser um município voltado a também a agricultura, grande parte dos pescadores, nos períodos de safra trabalham na pesca e nos demais períodos na agricultura.

Neste mesmo sentido, quando nos referimos a espaços educacionais, em São José do Norte para que o ano letivo de todos os alunos da rede municipal seja concomitante, os estudantes das comunidades do Passinho, Capivaras e Várzea, iniciam o ano letivo em uma escola na comunidade do Barranco e concluem em suas comunidades. Esse fenômeno ocorre anualmente, pois as famílias se deslocam para o Barranco no período da safra de camarão para exercer a atividade da pesca, de fevereiro a maio, retornando para suas comunidades após o término do período estipulado pela legislação para captura do crustáceo. Assim garante os 200 (duzentos) dias letivos e as 800 (oitocentas) horas previstas na Lei de Diretrizes e Bases.

Diante deste exemplo, cabe ressaltar a importância do papel do educador, exigindo um olhar sensível para essa junção de diferentes comunidades tradicionais de pescadores, embora que todos desenvolvam a mesma atividade. Principalmente, exigindo uma grande articulação entre diferentes escolas em promover um trabalho pedagógico que possibilite uma continuidade, mas sem que acarrete problema nas aprendizagens das crianças e adolescentes que passam por este processo anualmente.

Outro fator a ser discutido é sobre o dialeto e as relações com a natureza. Muitas destas comunidades tem em seu vocabulário palavras e expressões utilizadas apenas por eles, ao entrar na escola causa um estranhamento com os educadores que não residem nestas comunidades. Uma das escolas do município de Rio Grande, situada em uma das comunidades de pescadores, chegou a desenvolver um projeto para construção de um glossário, para facilitar a comunicação na escola e não fosse considerado como um vocabulário errado ou não existente. Esse projeto envolveu toda a comunidade, incluindo até mesmo os moradores mais antigos

para coletar informações de expressões que não se utiliza mais na comunidade e que foram substituídos por termos que são utilizados de modo geral.

Nesta mesma escola, outro projeto voltado às questões climáticas e a relação com a pesca foram executados. Os estudantes em conjunto com suas famílias tinham que definir estratégias de pesca, apontando as relações climáticas, entre elas a posição do vento, relatando as melhores condições para a captura de determinadas espécies.

Também, ao pensar propostas de alfabetização ou complementação de estudo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em contextos de pesca, necessitamos inicialmente pensar nos períodos de pesca, fato esse importante, pois esse fator pode dificultar o acesso dos pescadores aos ambientes escolares, formais ou informais. Conforme citado anteriormente, pescadores que capturam camarão na Laguna dos Patos ficam impossibilitados de participar de qualquer atividade nos período da safra, entre os meses de fevereiro e maio, pois poucas vezes retornam para as suas residências, o que eles chamam de ficar *acampado*⁵³. Outro fator que apontamos é que a EJA não necessariamente precisa ser ofertada no período noturno, como normalmente ocorre, no caso dos pescadores é mais importante respeitar os períodos de safras.

Neste sentido, cabe aos educadores desenvolver estratégias de diálogo com seus educandos, possibilitando acessar seu mundo vivido e suas leituras prévias, desencadeando no repensar constantemente os contextos escolares dos espaços de pesca. Isso não consiste em nenhuma novidade, mas pode ser fator definitivo no sucesso dos processos de ensinamento e nas aprendizagens dos educandos.

6.2. Aprendizagem a partir da Identidade e pertencimento aos contextos populares de pesca

Apontar identidade e pertencimento como um princípio educativo norteador para uma Pedagogia da Pesca estamos buscando garantir que a valorização dos saberes tradicionais contidos nas vivências dos sujeitos e que não podem ser negados, seja pensada nestes contextos educacionais.

⁵³ Ficar por dias consecutivos dentro do mar, laguna ou lagoa, dentro de uma embarcação.

Também, como forma de reconhecimento da luta de um povo, neste caso dos pescadores, para manter sua cultura, na qual foi passada de geração em geração, sem entrar uma visão de senso comum, que os caracteriza com um viés folclórico, e talvez mais grave idílico.

Assim, devemos tomar o cuidado para não entrar no romantismo do heroísmo acarretado pela coragem e os perigos da profissão do mar ou os estereotípicos da simplicidade e ingenuidade acarretada por uma visão de vida pacata, indolente. Qualquer uma das visões citadas poderá desqualificar todo um processo de legitimação de saberes, de tradicionalidade e que historicamente vivem na defesa dos rótulos de comunidades *marginalizadas* e isoladas, por ser um povo originário de comunidades costeiras e ribeirinhas, também considerados alheios a grandes processos econômicos e de atraso.

Caberia aqui reafirmarmos a relação e as interpretações realizadas pelos próprios pescadores a cerca das noções de espaço e tempo, o conhecimento sobre as espécies a serem capturadas, e não menos importante, as questões ambientais e climáticas. Diegues (1986) já apontava em um estudo a distinção de uma identidade sócio-ecológico-cultural das comunidades humanas que vivem do mundo do mar em detrimento das que vivem da terra. Na atualidade, após estudos de Pereira (2016), temos interpretado hermeneuticamente que as relações, pescador e natureza, perpassam por uma condição *biopsicosocioambiespiritual*, ou seja, junção entre as dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas, ambientais e espirituais.

Outro fator voltado à identidade, que até a década de 60, o pescador sempre foi classificado não somente pela atividade da pesca, na sua grande maioria como agricultor-pescador. Anteriormente já fizemos referencia e citamos exemplos de comunidades que até o momento ainda realizam as duas atividades.

Na atualidade, existe legislação separada para agricultores e pescadores, entende-se por pescador artesanal o profissional que, devidamente licenciado, exerce a pesca com fins comerciais, de forma autônoma ou em regime de economia familiar, com meios de produção próprios ou mediante contrato de parcerias, desembarcado ou com embarcações de pequeno porte.

Por outro lado, precisamos discutir os impactos negativos da escassez de pescado quanto à continuidade das atividades de pesca, principalmente as artesanais. Embora que existam poucos estudos de impacto histórico causado pela atuação da pesca sobre a comunidade pescada, podemos afirmar que a realidade atual da pesca na região sul do Estado do Rio Grande do Sul, não diferente de outras regiões do Brasil, está ocorrendo uma escassez de pescado, principalmente algumas espécies estão entrando em extinção ou deixaram de existir.

Os problemas econômicos e sociais são consequências dessa escassez, acarretando a diminuição do número de pescadores artesanais, migrando para outras atividades, e a negação das novas gerações em exercer atividades de pesca.

Esse fator da negação das novas gerações em exercer a atividade de pesca, está relacionado a questões sociais e econômicas. Anteriormente à maioria dos pais queriam que seus filhos fossem pescador, tanto que grande parte dos pescadores iniciou suas atividades na pesca desde muito jovem, famosa frase “*filho de peixe, peixinho é*”. Atualmente, a maioria dos pescadores incentivam seus filhos a buscar outras profissões, justificando a dificuldade de subsistência com a atividade de pesca.

Neste sentido, a Pedagogia da Pesca reivindica aos espaços educacionais pertencentes a esses contextos, criar estratégias para desenvolver identidade e pertencimento aos filhos de pescadores, valorizando sua cultura e seus saberes. A escola não tem um papel definidor de escolha de futuro para seus estudantes, mas precisa preparar os mesmos para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, trabalhar os saberes tradicionais possibilita que as técnicas da pesca e suas relações não se percam, mas por outro lado também apontar outros caminhos, caso os mesmos optem ou pelo agravamento da escassez de pescado, possam buscar outras possibilidades profissionais.

O que não aceitamos é profissionais da educação, que ao trabalhar nestes contextos, reproduzem discursos que rotulam a atividade da pesca como atividade de atraso, sem garantia de futuro e que acarretará problemas de subsistência. Rechaçamos a utilização de frases como: “*terão que estudar pra ser alguém na vida*”, “*estudar para ter melhores oportunidades*”, “*não irás*

querer passar o que os teus pais passam”, etc., pois entendemos que as mesmas estão encharcadas de desvalorização a cultura da pesca e enaltecendo o que citamos anteriormente.

Em resumo, apontamos para uma educação voltada para a comunidade de pescadores, sem a pretensão de estimular a sua permanência nestes espaços, mas construir condições para que, se for da sua vontade permanecer. Para isso, é necessária uma educação crítica no sentido mais amplo da formação humana, valorizando a cultura e a identidade, que por momentos pode estar se perdendo.

Existe também a necessidade de estabelecer relações entre os dois universos, o da pesca e outros, diminuindo os preconceitos existentes entre ambas as realidades, possibilitando a construção de referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade.

6.3. Aprendizagem a partir da *Leitura de Mundo*

Este princípio norteador aponta para um olhar sobre as distintas formas de praticar, vivenciar e expressar a cultura da pesca artesanal. Cada contexto, com suas influências, mantenham suas culturas, utopias, saberes e experiências, sendo reconhecidas e valorizadas.

A pesca artesanal é praticada de diferentes formas em diferentes lugares no Brasil e no mundo. Dado o seu modo singular de existir, a sua forma de organização social e seus conhecimentos transmitidos de geração para geração, praticada por diferentes grupos sociais, baseado nas trajetórias históricas da sua cultura.

Essas *leituras de mundo* possibilita experiência de aprender e de conhecer o outro. Esse processo de diálogo permite conhecer o outro como legítimo outro, que há sempre algo diferente a fazer no cotidiano educativo, quer dela participamos como aprendizes, e portanto, ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes.

Apontamos para que dentro dos espaços formativos da escola sejam promovidas estratégias para que os educadores que não conhecem a rotina da prática da pesca tenham uma aproximação. Essa ação pautada tem que ser pautada no diálogo com características bem específicas, entre elas, discutir a

cadeia produtiva da pesca, os saberes tradicionais dos pescadores, entre outras.

Por exemplo, as pescadoras e os pescadores ao interpretar condições climáticas e ambientais que tem influência em sua atividade de pesca, entre elas a direção do vento e condição do clima, incorporam este saber não apenas como componente do seu “saber-fazer”, mas também como parte de suas *leituras de mundo*. Contrapondo conhecimentos recebidos de seus antepassados com evidências empíricas que emergem de suas experiências e vivências ao longo de sua vida.

A cadeia produtiva do pescado tem o pescador à base da pirâmide, por outro lado, as relações de exploração do atravessador, tanto social como econômica, precisam-se ser debatidas nas escolas, não podendo ficar refém as relações de exploração já impostas nestas comunidades. Nesta perspectiva, apontamos essas vivências para os educadores como viabilidade de compreensão e engajamento político, de leitura de mundo e de conscientização crítica, como contraponto às opressões.

Os espaços educativos devem promover discussões reflexivas, abordando as relações de opressões, como forma de libertação e emancipação destes sujeitos, apontando que há espaços e caminhos para o anúncio de novas possibilidades. Como alternativa, vislumbramos a possibilidade de trabalhar o cooperativismo na cadeia produtiva da pesca, também que os saberes tradicionais e as relações homem e natureza possibilitem conscientização do ambiente e das novas possibilidades econômicas.

6.4. Aprendizagem *Ontológica* na Formação de Professores

A Pedagogia da Pesca defende que as aprendizagens estão ligadas a humanização, ao ser humano, uma clara reflexão ontológica. Neste princípio norteador vislumbramos discutir as contribuições da formação de professores voltada a *ontologia* do *Ser* na perspectiva Freiriana, por entendermos que o homem, como um ser que está em permanente processo de crescimento, na qual procura se aprimorar continuamente, buscando sempre novas aprendizagens e na luta pela humanização.

Neste sentido, entendemos que a busca pelo “*Ser Mais*” torna o sujeito um ser que nunca é, mas está sendo, cuja concepção não se situa no sentido

pejorativo ou negativo, mas sim comparado com o que ocorre com a própria história que está em constante mudança, marcados por experiências e vivências.

Ao olhar o ser professor, suas experiências ou não, em contextos de pesca, devemos pensar estratégias formativas para constituir esse educador dentro dos espaços formais e informais de educação. Neste viés, devemos olhar para além da aprendizagem dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, essas formações deverão trazer consigo aspectos relevantes que devem ser considerados e que constituem o ser professor.

Assim, sempre que somos impedidos de *Ser Mais*, nos privam da qualidade essencial do ser humano que é a liberdade, não apenas fisicamente como culturalmente. Assim, somos constituídos pela história e à cultura, no entanto, ao mesmo tempo também temos responsabilidades para com a construção do presente social a partir do histórico deixado. Na medida em que somos parte vivencial da história, somos igualmente seu sujeito, buscando humanizar-se, construindo-se de modo livre, socialmente e culturalmente emancipado.

Nesse sentido, pensando na realidade escolar, tem-se para com os sujeitos da pesca o dever de integrá-los na sua cultura, possibilitando o desenvolvimento do *Ser Mais*. Na construção da história não somos um ser à parte dela ou herdeiro dela, mas com os limitantes e responsabilidades, somos a própria história. Enquanto tal, podemos perceber a importância do processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange o olhar sensível ao educando, sua cultura, suas utopias, seus saberes e os de sua comunidade e povo.

Na formação de professores, o método e o conteúdo são as concepções principais na perspectiva do fazer pedagógico (FREIRE, 2005), partindo da *Leitura de Mundo* (estudo da realidade). Nesse processo dialógico surgem os conteúdos de ensino e as *práxis* dos educadores. Ressaltamos que o importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação desses saberes com as experiências vividas.

Nestes processos formativos, a importância da constituição do *Ser Mais* nesses espaços e que antes de tudo, pressupõe um eu, indivíduo, que precisa

ser respeitado e ser avistado como um ser humano social e político, com suas vivências e experiências. Desse modo, partindo desses princípios, deve-se imaginar o diálogo com o outro no processo educativo, não devendo ser pensada a partir da ideia de que o educador seja isolado dos educandos e da sociedade, desconsiderando suas heranças e tradições culturais, muitas vezes passadas de geração em geração.

Apenas depois, as discussões voltadas ao método são abordadas, conseqüentemente tomam sentido e importância como forma de organizar a melhor maneira de intervir no processo educativo, adquirindo um conteúdo coerente com as condições dadas do momento. Este, aliás, é a grande polêmica que envolve as temáticas sobre método (metodologia) na formação de professores, além de ter divergências de opinião, tem que tomar cuidado para não tornar-se uma receita didática. Para, além disso, se entendendo como inacabado, o educador busca nestes espaços outras possibilidades de fazer, realizar seus enfrentamentos e busca pela transformação social principalmente dos seus educandos.

Assim sendo, a proposta pedagógica de formação de professores que acreditamos é a que não avista o educador de forma isolada. Também é necessário que os profissionais em formação tenham como princípio que, ao ensinar também estamos aprendendo (FREIRE, 2005). Com isto, é inviável separar ensinar do aprender, visto que se complementam, sem diminuir um ao outro.

Entende-se que a formação de professores tem papel principal na construção das ações e reflexões (*práxis*) para/nestes espaços educativos. Essa formação é um processo de desenvolvimento contínuo, na qual inclui as experiências na formação inicial e continuada, de tal modo que seja ofertada permanentemente nestes espaços educativos.

Esta formação permanente depende das necessidades e atitude do docente, diante do desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Atualmente o professor é desafiado a buscar diferentes recursos metodológicos, precisando ter uma postura diferenciada diante do que é vivenciado e aplicado. A prática pedagógica não se colocou apenas como elemento na qual emergem

as temáticas e problemáticas para serem abordados, mas será o próprio objeto de reflexão, motivação e de proposição de construção de novas estratégias.

Neste contexto, os espaços de formação aparecem integrados ao processo de melhoria no fazer pedagógico dos educadores. Essas implicações refletem na rotina de trabalho e no cotidiano escolar dos professores e estudantes.

Dessa forma, o professor passa a não ser apenas aquele que reproduz, ou o detentor dos conhecimentos, mas sim, tornar-se como um mediador na construção da aprendizagem dos educandos, pautado em suas ações e práticas pedagógicas. Com isso entende-se ser tão importante investir na formação dentro e fora da escola, nos profissionais de educação, valorizando as experiências e seus saberes, propiciando espaços de reflexão sobre a prática educativa.

Defendemos o processo formativo pautado no diálogo, conduzindo os sujeitos a uma visão crítica e emancipatória, na qual o mesmo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Os momentos formativos possibilitam uma maior reflexão sobre as práticas pedagógicas, construindo diferentes formas e estratégias para possibilitar espaços que contribuem para as aprendizagens.

Dentro desta perspectiva, surge também a necessidade de propostas formativas dentro das escolas, discutindo as concepções que nortearam o seu fazer pedagógico relacionado a filosofia da instituição de ensino. Esses espaços educativos necessitam estarem adequadas às necessidades do filho da pescadora e do pescador, também os educadores motivados na busca de novos conhecimentos, para construir com eles as suas aprendizagens.

6.5. Aprendizagem nas *Práxis* nos espaços escolares de Pesca

Antes de começar a discussão precisamos entender e reconhecer que existem distintas formas de expressar os múltiplos saberes, neste estudo, referindo-se os das pescadoras e pescadores, ou de sujeitos que vivem da pesca. Mais que isso, almejávamos discutir e valorizar esses saberes, ditos não formais, na qual reivindicamos a necessidade desses saberes serem

explorados nos diferentes espaços escolares nos contextos de pesca ou até mesmo fora deles, como forma de outros sujeitos terem o contato.

Os educadores precisam pensar e repensar suas práxis e suas intencionalidades, de modo a proporcionar instrumentos que possibilitem aos educandos interpretar situações que ocorrem em seu cotidiano. No entanto, esses instrumentos só alcançarão seus objetivos se tiverem relação com a cultura do estudante ou fazer/trazer algum significado a eles. Apontamos que as atividades desenvolvidas em sala de aula deverão estar relacionadas ao contexto dos educandos, possibilitando a valorização dos seus saberes e de sua cultura.

Não refutamos, muito menos dissociamos, os saberes populares dos científicos, pois entendemos que ambos necessitam ser trabalhados concomitantemente. Essa junção entre esses dois saberes, popular e científico, é necessária e acaba por contribuir para/na aprendizagem.

Vamos citar como exemplo a matemática, ao realizarmos um estudo anterior a este com as pescadoras e os pescadores de uma comunidade tradicional do município de Rio Grande (RS), percebemos que os mesmos relacionam seus saberes e apontam a presença dela em no seu cotidiano, mas apresentam exemplos básicos como: realizar compras, lidar com dinheiro, executar relações métricas; relacionados às operações básicas, ou a presença da quantificação e até mesmo de algumas formas geométricas; etc.

Embora que eles tenham passado por um processo de escolarização, na sua grande maioria focada nos conteúdos programáticos das ementas escolares, demonstram algumas dificuldades, principalmente, em perceber a aplicação e as relações com seu cotidiano e seus saberes. Embora visualizam neste campo do saber, a oportunidade de entender o mundo ao seu redor, como uma disciplina que se aplica no cotidiano.

Diante disso, ao discutir especificamente com pescadoras e pescadores que participaram da mesma formação em Educação de Jovens e Adultos dentro do Projeto Educação para Pescadores, percebemos ainda dificuldades na demonstração de relações entre os saberes matemáticos vivenciados em sua realidade com os saberes construídos em sala de aula, demonstrando certo distanciamento entre a teoria e a prática.

A educação escolar não pode se deter, simplesmente, em transmitir teorias e conceitos para que os estudantes memorizem e reproduzam quando solicitados. Devemos urgentemente romper com o sistema educacional que privilegia apenas as questões teóricas, com metodologias que não abordam e não valorizam a cultura, os saberes tradicionais e as vivências dos diferentes sujeitos, tornando-se inadmissível que neste mundo tão plural e diverso, ainda os espaços escolares privilegiem uma reduzida parcela da população, voltado a uma elite econômica, e ainda potencializando e evidenciando as desigualdades sociais.

6.6. Aprendizagem a partir das influências nos/dos espaços escolares nos/dos contextos de pesca

O princípio norteador aponta para a influência dos espaços escolares no contexto de pesca, entendendo que a educação não é neutra. Neste mesmo sentido, alerta para o repensar sobre os sistemas educacionais que privilegiem uma cultura distante daquela praticada pelos sujeitos pertencentes aos contextos em que as escolas estão inseridas.

No mesmo estudo citado anteriormente, em que discutimos as relações entre os saberes tradicionais e os trabalhados em sala de aula, constatamos a partir da análise das falas dos sujeitos que os conhecimentos, na ocasião sobre matemática, não apresentavam variações entre os pescadores das duas comunidades pesquisadas. Entendemos que esse fator ocorreu pelo fato de que os sujeitos, independente da localidade em que residem, são pescadores artesanais, desenvolvem suas atividades de pesca na Laguna dos Patos e participaram da mesma formação em EJA dentro de um mesmo projeto educacional.

A única distinção observada foi que os sujeitos de uma das comunidades que exercem a atividade da pesca concomitante a da agricultura, trouxeram para discussão as questões climáticas e a questão das estações do ano. Acreditamos que essa influência ocorreu, pois a relação entre o período de plantio com as estações do ano e as questões climáticas é de suma importância.

Diante deste exemplo, sabemos que as relações de trabalho acabam por se influenciarem, bem como a escola também não é alheia à influência as

diferentes culturas, mas não pode deixar desempenhar seu papel fundamental de valorização da cultura, saberes e história.

6.7. Aprendizagens influenciadas por outras pedagogias

Aproximamos a Pedagogia da Pesca a duas outras Pedagogias, a Cosmocena (PEREIRA, 2016) e a do Campo. Ressaltamos que as aproximações ocorrem nas concepções que norteiam seus os princípios educacionais.

Dialogamos com a Pedagogia Cosmocena (PEREIRA, 2016) principalmente em três princípios: Aprendizagem como processo de valorização da Vida; Aprendizagem enquanto hermenêutica dos saberes não reconhecidos e a Aprendizagem dos saberes primevos.

No que tange a “*aprendizagem como processo de valorização da vida*” voltamos há discutir os tempos, tempos esses não do aceleração da vida moderna, mas aquela que respeita as rotinas no/do universo da pesca, que são na sua grande maioria geracionais. Também pelo respeito às relações humanas com a natureza, aquelas voltadas a subsistência, com a negação da pesca predatória e da captura em excesso como se não tivéssemos outra oportunidade de exercer a atividade.

Pescar para subsistência tem uma relação ambiental, acreditando e respeitando a natureza e seus ciclos, isso garante a continuidade, para que tenha em momentos futuros, ciclos após ciclos, a possibilidade de retornar a praticar atividade e que as espécies se mantenha, garantindo assim inicialmente a alimentação, para depois a comercialização.

As relações como principio educativo “*aprendizagem enquanto hermenêutica dos saberes não reconhecidos*” se dá por acreditarmos nas novas aprendizagens, nas novas relações educativas, permitindo que em decorrência de novas práticas possam ser expressados novos modos de ser. Igualmente a Pedagogia Coscomocena reivindicamos abertura de novas possibilidades a saberes que não integraram aos currículos escolares, muitas vezes pela por desconhecimento ou falta de diálogo de quem os constroem, principalmente pela dificuldade de os reconhece-los.

Não diferente, muito menos dissociados dos demais, até mesmo os não citados aqui, o principio “*aprendizagem dos saberes primevos*” contribui para

repensarmos as perspectivas pedagógicas possibilitando, nos diferentes contextos educativos da vida, que nossas raízes socioculturais sejam colocadas como dimensão primeira. Apontando que cabe aos educadores, em suas estratégias, dialogar com seus educandos no sentido de conhecer seu mundo vivido, facilitando a construção de metodologias que dialoguem com seus interesses e seus saberes tradicionais.

Embora diante do surgimento de novas tecnologias, principalmente as digitais, não entendemos como retrocesso propor pensar um sistema educacional que esteja voltado a esses saberes primitivos ou geracionais. Nosso movimento é de valorizar esses avanços, mas que os mesmos contribuam para a disseminação e qualificação dos saberes tradicionais e não como forma de nega-los ou refuta-los.

Do mesmo modo, apresentamos nossos diálogos com as pedagogias discutidas na Educação do Campo. Embora entendemos que seus princípios foram oriundos de contextos que na sua grande maioria estão voltada a luta pela terra, voltada ao campesinato. Diante disso, foi necessário, antes mesmo de realizar estas aproximações, discutir que “campo” estamos nos referindo. Para além de disputa de território, terra ou mar, a primeira aproximação foi o reconhecimento desses grupos, como povos e comunidades tradicionais. No segundo instante, não separado, a valorização da cultura desses povos e o reconhecimentos dos seus saberes tradicionais, passados de geração em geração, que estão sendo esquecidos, negados e tendendo a destruição.

Suas identidades precisam ser pensadas em um contexto mais amplo, inclusive historicamente, pois foram construídas por meio de muitas gerações que nos antecederam nesta construção. Devemos entender que existiram influências e evoluções, mas não podemos negar que foi construída e resistiu ao longo das muitas gerações que a praticaram.

Diante disso, tendo estas entre tantas referencias, defendemos que os espaços educacionais formais ou informais, precisam discutir essas temáticas, bem como repensar seus currículos de modo a valorizar a historicidade de uma arte milenar que é a pesca, respeitando suas culturas, dialetos, hábitos e ciclos. Os espaços educativos precisam promover estratégias para dialogar com esses saberes, como forma de manter eles vivos, como valorização desse ser, ontologicamente, “*ser mais*”.

Uma vez exposto e debatido os princípios educacionais com seus anúncios e denúncias, na qual nos possibilitou pensar uma Pedagogia da Pesca, defendemos tais princípios como base para o engajamento e compreensão política, de humanização, de leitura de mundo e de conscientização crítica na luta contra qualquer forma de opressão dentro dos espaços educacionais nos contextos de pesca.

Dando sequência, apresentaremos duas cartas pedagógicas na quais foram escritas para os professores sujeitos da pesquisa e para aos pescadores e pescadoras artesanais da Ilha da Torotama. Nelas, apresentaremos as considerações sobre o estudo e as perspectivas para futuras discussões sobre a Pedagogia da Pesca e a Educação de Pesca.



Fotografia: Daiane Ferreira

Encaminhamentos da Pesquisa

A rede

De fio de náilon ou de algodão,
Da malheira a cortiça,
Precisamos do tamanho da malha e agulha,
Para preparar a rede.

Rede pode ser de dormir
Que serve para descansar,
Mas ela pode ser de captura de peixe,
Para a gente se alimentar.

A malha tem vários tamanhos,
Cada uma para um tipo de peixe,
A escolha dela é importante
Para a captura ser perfeita.

Atualmente é feita industrial,
Mas por muitos anos artesanal,
Fazíamos muitas braças de rede,
Na qual aprendíamos com nossa mãe no quintal.

Depois de esticadas para firmar os nós,
Passávamos para o entralhar,
De cortiça a cortiça,
Ficava pronta para pescar.

No mar são colocadas,
De modo a capturar,
À noite o peixe se enreda no fio,
No amanhecer pronta para desmalhar.

A rede feita pelo pescador,
Captura seu sustento no mar,
O peixe que vira alimento,
Fazendo o ciclo novamente continuar.

Arlete Borges

CARTA ÀS EDUCADORAS E EDUCADORES DO CRISTOVÃO

Rio Grande, Outono de 2019.

Para contar os desdobramentos da pesquisa, optei em escrever duas cartas com viés pedagógico, uma para vocês e outra para os pescadores artesanais da Ilha da Torotama. Nela contarei as reflexões emergentes do meu processo de doutoramento, na qual vocês contribuíram como sujeitos participantes da pesquisa.

Para tal, não tenho como me distanciar do momento atual e não pensar nas nossas lutas enquanto categoria, contra o desmonte na Educação Pública brasileira. Por outro lado, me encharco de *esperança* por ter vivenciado com vocês suas práticas e concepções, na qual experienciei que quando a escola é acolhedora, valoriza a cultura local, *reflexiva* e que está sempre em busca do melhor para a comunidade escolar, podemos construir e pensar uma educação para todas e todos, com a *boniteza* que ela representa.

Diferente de modelos acadêmicos tradicionais, de ao final de um estudo apresentar considerações finais, julguei que terminaria esse estudo, da mesma forma que inicie, dialogando com vocês. Então, aproveito para anunciar de imediato à tese, emergente das discussões nos espaços formativos, que é a Pedagogia da Pesca constituída por sete princípios educacionais:

- 1) Aprendizagem nas Especificidades na Educação de Pesca;
- 2) Aprendizagem a partir da Identidade e pertencimento aos contextos populares de pesca;
- 3) Aprendizagem a partir da *Leitura de Mundo*;
- 4) Aprendizagem *Ontológica* na Formação de Professores;
- 5) Aprendizagem nas *Práxis* nos espaços escolares de Pesca;
- 6) Aprendizagem a partir das influências nos/dos espaços escolares nos/dos contextos de pesca;
- 7) Aprendizagens influenciadas por outras pedagogias.

Diante desses princípios emergiram algumas reflexões e apontamentos, como dizia Paulo Freire, fiz *anúncios* e *denúncias*. Denunciei a exploração na cadeia produtiva do pescado, as relações opressoras de exploração, impostas principalmente pelos atravessadores. Anunciei a necessidade de rever os

calendários e currículos escolares, bem como aponte um olhar para estratégias metodológicas e os espaços de formação de professores.

Nos espaços educacionais alerto a cerca do cuidado para não entrar no romantismo do heroísmo acarretado pela coragem e os perigos da profissão do mar, ou os estereotípicos da simplicidade e ingenuidade acarretada por uma visão de vida pacata e indolente. Qualquer uma das visões citadas poderá desqualificar todo um processo de legitimação de saberes, de tradicionalidade e que historicamente vivem na defesa dos rótulos de comunidades *marginalizadas* e isoladas, por ser um povo originário de comunidades costeiras e ribeirinhas, considerados alheios a grandes processos econômicos e de atraso.

Também que vocês continuem a pensar nos espaços formativos as aprendizagens dos sujeitos da pesca, bem como avaliar constantemente as suas estratégias de ensino e aprendizagem. Que suas *práxis* sempre atendam as necessidade e especificidades dos educandos, tendo sempre um olhar cuidadoso com seu contexto, sua cultura e seus saberes tradicionais.

Ao referir-me aos saberes tradicionais, não estou refutando ou dissociando dos saberes científicos, entendo que ambos necessitam ser trabalhados concomitantemente. Essa junção entre esses dois modelos de saberes é necessária e acaba por contribuir para e na aprendizagem.

Nos espaços educacionais deve-se propiciar uma leitura crítica do mundo, implicando na denúncia da realidade opressora e injusta, e conseqüentemente, de anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje.

A Pedagogia da Pesca reivindica aos espaços educacionais pertencentes a esses contextos de pesca, criar estratégias para desenvolver identidade e pertencimento aos filhos de pescadores, valorizando sua cultura e seus saberes. A escola não tem um papel definidor de escolha de futuro para seus estudantes, mas precisa preparar os mesmos para o “*mundo do trabalho*”. Nesta perspectiva, trabalhar os saberes tradicionais possibilita que as técnicas da pesca e suas relações não se percam, mas por outro lado também apontar outros caminhos, caso os mesmos optem ou pelo agravamento da escassez de pescado, possam buscar outras possibilidades profissionais.

Aponto que não se faz mudanças pedagógicas e trabalho coletivo, sem espaços formativos para os educadores e educadoras. Defendo a importância da Formação de Professores na constituição do *Ser Mais* e que antes de tudo, pressupõe um eu, indivíduo, que precisa ser respeitado e ser avistado como um ser humano social e político, com suas vivências e experiências. Desse modo, partindo desses princípios, deve-se imaginar o diálogo com o outro no processo educativo, não devendo ser pensada a partir da ideia de que o educador seja isolado dos educandos e da sociedade.

Nas discussões e reflexões dos espaços formativos vocês apontaram para um currículo que busque o conhecimento e a compreensão da realidade vivenciada dos sujeitos da pesca e a necessidade de aprofundamento de questões sobre o trabalho político e pedagógico, das suas *práxis*. Também que nos processos de formação inicial de professores, pouco é discutido a realidade das culturas populares, dos povos e comunidades tradicionais.

Anunciar uma nova perspectiva na Educação em espaços de pesca é denunciar a negação histórica sofrida pelos pescadores e pescadoras ao acesso e permanência aos espaços escolares formais, tendo seu direito constitucional não garantido e um desrespeito as suas especificidades. Isso quando nestes contextos tiveram acesso, pois em muitos lugares não existiu ou não existe escolas.

A Pedagogia da Pesca em seus sete princípios apontaram para um olhar atento as: especificidades dos sujeitos da pesca; para a valorização da cultura da pesca passada de geração em geração; o cuidado com a negação da atividade de pesca; o ensino e aprendizagem pautada nas relações teoria e prática; e formação de professores no viés ontológico do “Ser Mais”.

Nesse processo, não procuramos os eventos, os objetos ou as coisas materiais para descrevê-las, mas os significados das relações entre sujeitos que ensinam e que aprendem, os que aprendem mais que ensinam, que se transformam e são transformados por meio da ação criadora dos homens na produção de sua humanidade histórico e cultural.

Abrços
Sicero Miranda

CARTA AS PESCADORAS E PESCADORES

Rio Grande, Outono de 2019.

Escrevo esta carta para contar a vocês sobre meu estudo de doutorado e quanto nossos encontros ao longo deste estudo, ou até mesmo no decorrer da minha história, foram importantes para os desdobramentos deste trabalho. Para tal, não tenho como me distanciar do momento atual, de pensar nas lutas de vocês em quanto categoria pelos seus direitos, por serem reconhecidos pela sua arte (prática) de pesca e por respeitarem a sua cultura, especificidades e valorização dos seus saberes.

Diferente de modelos acadêmicos, de ao final de um estudo apresentar considerações finais, julguei que deveria contar a vocês as reflexões que cheguei. Durante o processo de doutoramento, em nossos diálogos, busquei entender as necessidades, principalmente educacionais, para no decorrer dar sequência a novas reflexões diante do que pensava até aquele momento. Ressalto que esse estudo foi realizado com vocês e não para vocês.

Então, aproveito para anunciar de imediato a tese emergente deste processo que é a Pedagogia da Pesca constituída por sete princípios educacionais:

- 1) Aprendizagem nas Especificidades na Educação de Pesca;
- 2) Aprendizagem a partir da Identidade e pertencimento aos contextos populares de pesca;
- 3) Aprendizagem a partir da *Leitura Mundo*;
- 4) Aprendizagem *Ontológica* na Formação de Professores;
- 5) Aprendizagem nas *Práxis* nos espaços escolares de Pesca;
- 6) Aprendizagem a partir das influências nos/dos espaços escolares nos/dos contextos de pesca;
- 7) Aprendizagens influenciadas por outras pedagogias.

A Pedagogia da Pesca reivindica aos espaços educacionais com identidade e pertencimento a esses contextos de pesca, criarem estratégias que valorizem sua cultura de vocês, suas experiências e seus saberes tradicionais. A escola não pode ter um papel definidora de escolha de futuro para seus estudantes, mas precisa preparar os mesmos para o mundo do trabalho. Nesta perspectiva, trabalhar os saberes tradicionais possibilita que as técnicas da pesca e suas relações não se percam, mas por outro lado, também apontar outros caminhos, caso os mesmos optem ou pelo agravamento da escassez de pescado, possam buscar outras possibilidades profissionais.

Aos espaços educacionais alertei a cerca do cuidado para não entrar no romantismo do heroísmo acarretado pela coragem e os perigos da profissão do mar ou os estereotípicos da simplicidade e ingenuidade acarretada por uma visão de vida pacata e indolente. Qualquer uma das visões citadas poderá desqualificar todo um processo de legitimação dos seus saberes e da sua tradicionalidade, bem como historicamente suas lutas contra os rótulos de comunidades *marginalizadas* e isoladas, por serem um povo originário de comunidades costeiras e ribeirinhas.

Acredito que nas escolas precisa-se discutir os impactos negativos da escassez de pescado, quanto à continuidade das atividades de pesca, principalmente as artesanais. Embora que existam poucos estudos de impacto causado pela atuação da pesca sobre a comunidade pescada, podemos afirmar que a realidade atual da pesca na região sul do Estado do Rio Grande do Sul, não diferente de outras regiões do Brasil, que está ocorrendo uma escassez de pescado, principalmente algumas espécies estão entrando em extinção ou deixaram de existir. Consequência disso são problemas econômicos e sociais para as comunidades, acarretando na diminuição do número de pescadores artesanais, migrando para outras atividades, mas isso não pode virar justificativa para a negação das novas gerações em exercer atividades de pesca, algo que foi ensinado a vocês por gerações anteriores.

A Pedagogia da Pesca em seus sete princípios reivindicou espaços escolares que tenham um olhar atento as: especificidades dos sujeitos da pesca; para valorização da cultura da pesca passada de geração em geração; o cuidado com a negação da atividade de pesca; o ensino e aprendizagem

pautada nas relações teoria e prática; e formação de professores no viés ontológico do “Ser Mais”.

Nesse processo não procurei os eventos, os objetos ou as coisas materiais para descrevê-las, mas os significados das relações entre sujeitos que ensinam e que aprendem, os que aprendem mais que ensinam. Que se transformam e são transformados por meio da ação criadora dos homens na produção de sua humanidade, história e cultural. Com isso, pretendo que este estudo venha a contribuir para a Educação nos diferentes contextos de pesca, com os novos estudos na área e também com os espaços formativos de professores que atuam em Escolas da Pesca.

Abraços

Sicero Miranda

Referências

ALMEIDA, Neide; ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. **Se bem me lembro... : caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec 2010. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: <<https://ww2.itaub.com.br/itausocial/olimpiadas2010/web/site/index.htm>> .

Acesso em: 13 fevereiro 2019.

AMADOR, Zélia e Bentes Nilma. **Raça Negra: a luta pela liberdade**. 3ª ed. rev. e amp. Belém: FCPTN, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação básica e movimento social do Campo**. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103- 116.

ARROYO. M. **Política de formação de educadores (as) do campo**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BAGNALL, N. F. **Re-imaginando a escola: educação e pertencimento**. Palestra proferida no III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão: Gênero e Pobreza – imagens da escola. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009,

BARBOSA, L. P. **Diálogo de Saberes en la construcción del conocimiento: aportes de la praxis educativo-política de los movimientos sociales en América Latina**. *Hemisferio Izquierdo*, ago. 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2016/08/02/Di%C3%A1logo-de-Saberes-en-la-construcci%C3%B3n-del-conocimiento-aportes-de-la-praxis-educativopol%C3%ADtica-de-los-movimientos-sociales-en-Am%C3%A9rica-Latina>> . Acesso em: 30 março 2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil.** *Educ. Soc.* [online]. 1997, vol.18, n.59, pp.308-329. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000200005>.
- BATISTA, Maria do socorro Xavier. **Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo (Re) constituindo território e a Identidade Camponesa.** In: JEZINE, Edineide ; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org). **Educação e Movimentos Sociais: Novos Olhares.**Campinas, SP.ed. Alínea,2007.
- BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar. 2003.
- BECKER, Lauro da Silva. **A psicopedagogia experimental aplicada a formação de professores.** *Educ. rev.* [online]. 1981, n.1, pp.25-54. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.019>.
- BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância.** Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.
- BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. **Formação de professores na prática política do MST: a construção da consciência orgulhosa.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2002, vol.28, n.2, pp.129-145. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000200010>.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). **A pesquisa Qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes.** São Paulo: Expressão Popular. 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Círculo de Cultura.** In: STRECK, R, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, J, Jaime (orgs). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rer.amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. P. 69-70.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.** Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 29/03/2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 29/03/2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1946. Disponível em: www.presidencia.gov.br. Acesso em: 29/03/2018.

BRASIL, **Decreto 6040/07 Institui a Política de desenvolvimento Sustentável dos Povos e comunidades tradicionais (PNPCT)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 20 de jun. 2017.

BRASIL, **Decreto-Lei n. 311, de 2 de março de 1938**. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro: IBGE, v. 1, n. 2, p. 147-148, abr. 1939.

BRASIL, Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo - GPTEC: Caderno de Subsídios**. RAMOS, Marise Nogueira, MOREIRA, SANTOS, Telma Maria Clarice Aparecida dos. (Coord.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. (Lei nº. 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/DUNYA, 1998.

BRUNER, J. S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

BRUNER, J. S. **Atos de Significação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de home e de sociedade**. Caruaru: FAFICA, 2001.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do Campo. Coleção por uma educação do campo, nº4, 2002.

CALDART, Roseli salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trabalho Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, n. 5, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia da terra: Formação de identidade e identidade de formação.** Cadernos do ITERRA, 6(2), 77-98, 2002.

CAMINI, Isabela. **Escola Itinerante – na fronteira de uma nova escola.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMPELLO, Bernadete; CENDÓN, Beatriz Valadares; Kremer, Jeannette Margarite(Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo horizonte: Ed. da UFMG, 2000. Também em: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra (Orgs.) **Introdução às fontes de informação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: REALI, M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUSFCar, 2007. p. 139-152.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. et al. **Ensino de Ciências: Unindo a Pesquisa e a Prática.** São Paulo: Thomson, 2004.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A cidadania no Brasil – o longo caminho.** 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASEIRA, Veridiana Gomes. **Olhares sobre a educação de jovens e adultos: o rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande/RS.** Dissertação (Mestrado em Educação)/ orientação Vilmar Alves Pereira – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

CASEIRA. Veridiana; MIRANDA. Sícero. **As Possibilidades da Emancipação dos Sujeitos pela Sociologia Crítica no Contexto do Projeto educação para Pescadores.** IN: PEREIRA, Vilmar Alves (Org.); DORNELES, L.G (Org.). **Aprendizagens no Contexto do PET Conexões: saberes da educação**

popular e saberes acadêmicos da FURG. 1. ed. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

CHABALGOITY, Diego. **Ontologia do Oprimido: construção do pensamento filosófico em Paulo Freire.** Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

CLARO, Lisiane Costa. **Entre a pesca e a escola: a educação dos povos tradicionais a partir da comunidade pesqueira na ilha da Torotama (Rio Grande/RS).** Dissertação de Mestrado/ orientação Vilmar Alves Pereira, 2014. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

CORRY, Stephen. **Guardianes de la tierra sagrada.** In Revista Especial da Survival Internacional, Londres, 1994.

CUNHA, M. I. da. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, Ahead of print, p. 1 – 17, 2013.

CUNHA, Maria Bernadete de Melo and Silva, José Luis de Paula Barros **Complexos temáticos na formação de professores do campo.** *Educ. rev.*, Set 2016, no.61, p.171-188.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DECLARAÇÃO FINAL e TEXTO BASE. **II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.** Luziânia-Go, 02 a 06 de agosto de 2004. Disponível em: http://www.cnbb.org.br/documento_geral.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Formação Permanente e Tecnologias Educacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DEMO, Pedro. **Projeto de Formação.** Jornal Brasil. São Paulo, SP. 2000.

DIAS, Vania de Moraes Teixeira. **Constituindo-se educador ambiental: um estudo das narrativas de professores que fazem educação ambiental na escola.** Dissertação de Mestrado/Programa de Pós-graduação Educação em Ciências (FURG), orientador: Vilmar Alves Pereira, Rio Grande, 2012.

DIEGUES, A. C. S. & Arruda, R. S.V. (org). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, São Paulo: USP, 2001.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ática, 1983.

DOSSIÊ, MST ESCOLA. **Documentos e Estudos 1990-2001**. Caderno de Educação Nº 13. ed. Especial.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na Pedagogia da Alternância. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. p. 53-89.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. **Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: ZABALDA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORNEIRO, Lina Iglesias. **A organização dos espaços na educação infantil**. In: ZABALDA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura. **As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORTUNA, Volnei. **Epistemologia, ética e práxis pedagógicas em Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 4. ed. São Paulo: cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia-Saberes Necessários: A Prática Educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

FREYBERGER, Adriana. **A construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação colaborativa em um Centro de Educação Infantil**. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural do Brasil**. Roma, 2004.

GADOTTI, M.; TORRES, C.A. Estado e educação popular na América Latina. Campinas, Papirus, 1992.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Cirandar: rodas de investigação desde a escola**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

GARCEZ, D. S.; SÁNCHEZ-BOTERO, J. I. **Comunidades de pescadores artesanais no estado do Rio Grande do Sul, Brasil**. Atlântica, Rio Grande, 27 (1): 17-29, 2005.

GARCEZ, D. S.; SÁNCHEZ-BOTERO, J. I. **Comunidades de pescadores artesanais no estado do Rio Grande do Sul, Brasil**. Atlântica, Rio Grande, 27 (1): 17-29, 2005.

GASPARIN, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: CONGRESSO PAULISTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, IV, 2003. **Anais...** Águas de Lindóia, 2003.

GIMONET, J. C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação.** In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GOHM, M. G. **Educação não-formal e cultura política.** 5. ed. São Paulo, Cortez. 2011.

GOLDENBERG, Saul; CASTRO, Regina C. Figueiredo and AZEVEDO, Fernando Redondo Moreira. **Interpretação dos dados estatísticos da SciELO (Scientific Eletronic Library Online).** *Acta Cir. Bras.* [online]. 2007, vol.22, n.1, pp. 1-7. ISSN 1678-2674.

GOMES, Nilma Lins. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo; organização do documento.** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GRITTEM, Luciana; MEIER, Marineli Joaquim; ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. **Pesquisa-ação: uma alternativa metodológica para pesquisa em enfermagem. Texto contexto - enferm.,** Florianópolis, v. 17, n. 4, Dec. 2008 .

GUEDES, Rodrigo Duarte. **O Projeto SciELO e os Repositórios Institucionais de textos científicos.** 2012. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) - Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej, SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **Educação Superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em Educação do Campo.** *Educ. rev.,* Dez 2016, vol.32, no.4, p.147-174.

HALMENSCHLAGER, Vera Lúcia da Silva. **Etnomatemática: Uma experiência educacional.** São Paulo: Summus, 2001.

- HARMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2003. 112p.
- HART, Paul. **Narrativa, Conhecimento e Metodologias Emergentes na Pesquisa em Educação Ambiental: questões de qualidade**. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. In: **Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental**. Editora Unijui, Ijui, 2005.
- HARTWIG, Sandra Christ. **Formação continuada de professores: um olhar sobre as práticas pedagógicas na construção de conhecimentos geométricos**. Rio GRande, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande.
- HARTWIG, Sandra Christ. **Formação continuada de professores: um olhar sobre as práticas pedagógicas na construção de conhecimentos geométricos**. Rio GRande, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional**. 3 ed. Barcelona: GRAÓ, 1998.
- ITERRA. Pedagogia da terra. **Cadernos do Iterra**, Veranópolis, RS, ano 2, n. 6, p. 07-81, 2002.
- JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia indígena: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1999.
- KNIJNIK, Gelsa. **Educação matemática, culturas e o conhecimento na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria & Empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria & Empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

- LEAL, Bruno. Saber das narrativas: narrar. In: FRANÇA, Vera. GUIMARÃES, César (orgs) . **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19 – 27.
- LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola. Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIMA, Olmar Salles de; BARBOSA, Victório; MACIEL, Wilson and IUNES, Magid. **Comentários sobre o funcionamento de unidade sanitária em escola médica**. *Rev. Saúde Pública* [online]. 1971, vol.5, n.1, pp.89-96. ISSN 1518-8787. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101971000100011>.
- LOPES, Juliana Crespo et al. **Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores**. *Educ. Pesqui.*, Set 2016, vol.42, no.3, p.607-623.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUZ, Vanessa Silva da. **Etnomatemática e educação de jovens e adultos: diálogos de uma prática educativa voltada para o social** . Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)/ orientação Celiane Costa Machado – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.
- MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola: uma escola em movimento**. 2004. 126 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- MELIÁ, Bartomeu. **Conferência “Bilinguismo e Leitura”, 10º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, ALB/UNICAMP, Campinas, 1995**.
- MIKUSKA, M. I. S. Uma Análise do Ensino da Geometria no Curso de Formação de Docentes do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. X, 2011. **Anais...** p. 6951-6963, Curitiba, 2011.
- MIKUSKA, M. I. S. Uma Análise do Ensino da Geometria no Curso de Formação de Docentes do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. X, 2011. **Anais**. p. 6951-6963, Curitiba, 2011.
- MIRANDA, Sicero Agostinho. **Os saberes matemáticos no cotidiano dos pescadores artesanais das comunidades tradicionais de pesca da cidade de Rio Grande (RS)**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)/

orientação Elaine Corrêa Pereira e Vilmar Alves Pereira – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 2003.

MONTEIRO, Alexandrina; JUNIOR, Geraldo Pompeu. **A Matemática e os Temas Transversais.** São Paulo: Editora Moderna, 2001.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MORAES, Roque. **Mergulhos Discursivos; análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos.** 2.ed. Ijuí/RS: Ed.Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2007. p. 224.

MOREIRA JUNIOR, W. **Considerações sobre a cadeia produtiva do pescado artesanal.** Cadernos Ceru, série 2, v. 21, n. 1, jun. de 2010.

MOREIRA, Adelson F. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia.** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MOREIRA, S. L. S. P. A. ; SOUZA, M. C. **Crianças, Pesca E Saberes Matemáticos Sobre Representação Espacial: um olhar etnográfico.** In: V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão. V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2005.

MORENO, Larissa Tavares; CARVALHAL, Marcelo Dornelis. **Trabalhadores do Mar: Uma discussão sobre as transformações do Trabalho do Pescador Artesanal de Ubatuba/SP.** Revista Pedagógica – vol. 14 n.1, p. 139 a 163, 2013.

MOTTA, Cesar Soares. **A experimentação nos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas em Química na EaD – SISUAB.** Dissertação de Mestrado defendido no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande.

MUGNAINI, Rogério. **Caminhos para adequação da avaliação da produção científica brasileira: impacto nacional versus internacional**. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MUNIZ, R. Trilha. **Projeto de Pesquisa do Curso de Pedagogia FAHESA/ITPAC**. Aprovado pelo Comitê de Ética da Fundação de Medicina Tropical. Araguaína, Tocantins, 2008.

NACARATO, Adair Mendes. Narrativas (auto)biográficas: artes de conhecer com professores de matemática se constituem profissionalmente. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; CUNHA, Jorge Luiz da; (Orgs). **Práticas de formação, memórias e pesquisa (auto)biográfica**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

NERY, B.; MALDANER, O. A. **Formação continuada de professores de química na elaboração escrita de suas aulas a partir de um problema**. Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias, v. 11, n.1, p.120-144, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro**. Lisboa: Educa Editora, 2009.

OLSON, D. R. **A escrita como atividade metalingüística**. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. pt. 3: cap: 15, p. 267-186 (Coleção Múltiplas Escritas).

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PAIS, Luiz C. **Ensinar e aprender Matemática**. Belo Horizonte – MG. Autêntica, 2006.

PAIS, Luiz C. **Ensinar e aprender Matemática**. Belo Horizonte – MG. Autêntica, 2006.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular e Educação (Popular) do Campo**. In: MIRANDA, Sônia Guariza; SCHWENDLER, Sonia Fátima (Org.). **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**. v. 1. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

PEREIRA, Vilmar A.; CLARO, Lisiane C. **A importância da leitura de mundo em Paulo Freire como processo de alfabetização.** Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf | ISSN: 2446-8576 Vitória, ES. V. 1, n. 6, p. 114-129, 2017.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no cosmos.** Juiz de Fora, MG: Garcia edizioni, 2016.

PILETTI, N. **Evolução do currículo do curso secundário no Brasil.** Revista da Faculdade de Educação (USP), São Paulo, v. 13, n. 2, p. 27-72, 1987.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campopoliticas.shtml>. Acesso em 29/03/2018.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano.** – São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção educação em direitos humanos; v. 4).

POZO, J. I. (2006). **Nuevas formas de pensar la enseñanza y la aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos.** Barcelona: GRAO.

RIBEIRO, M.; ANTONIO, C. A. **Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo.** In: XXIII Simpósio Brasileiro - V Congresso Luso Brasileiro - Colóquio Ibero-americano da Associação Nacional dos Pesquisadores em Administração Escolar - ANPAE. 2007. **Anais...** Porto Alegre, 2007.

RIBEIRO, M.; ANTONIO, C. A. **Estado e Educação: questões às políticas de educação do campo.** In: XXIII Simpósio Brasileiro - V Congresso Luso Brasileiro - Colóquio Ibero-americano da Associação Nacional dos Pesquisadores em Administração Escolar - ANPAE. 2007. **Anais...** Porto Alegre, 2007.

RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: Projetos em disputa.** Educação e Pesquisa, 34(1), 27-47, 2008.

RIO GRANDE. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristovão Pereira de Abreu.** Rio Grande: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristovão Pereira de Abreu, 2015.

RIO GRANDE. **Regimento Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristovão Pereira de Abreu.** Rio Grande: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristovão Pereira de Abreu, 2015.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores.** Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 285 – 300, maio/ago. 2010.

ROSA, Alexandrina. **A matemática e os temas transversais.** São Paulo: Moderna, 2008.

RUIZ, Tânia et al. **O internato rural do curso de graduação em nutrição da Universidade Federal de Viçosa (Brasil).** *Rev. Saúde Pública* [online]. 1985, vol.19, n.6, pp.566-569. ISSN 1518-8787. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101985000600008>.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos, Estratégia de formação e de Supervisão.** Cadernos Didáticos – Maio de 2000. Porto. Porto Editora, 2005.

SACHS, Línlya and Elias, Henrique Rizek **A Formação Matemática nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.** *Bolema*, Ago 2016, vol.30, no.55, p.439-454.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SADOVSKY, Patrícia. **O ensino da matemática hoje: enfoques, sentidos e desafios.** Tradução Antonio de Padua Danese; Apresentação e revisão técnica da tradução Ernesto Rosa Neto. – 1. Ed. – São Paulo: Ática, 2010.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime de escravidão.** Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1998.

SANTOS, M. A. S. **A cadeia produtiva da pesca artesanal no estado do Pará: estudo de caso no nordeste paraense.** Amazônia: Ciência & Desenvolvimento, Belém, v.1, n.1, jul. /dez. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. Poíesis Pedagógica**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 07-19, set. 2011. ISSN 2178-4442. Disponível em:

<<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/poiesis/article/view/15667>>. Acesso em: 08 maio 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática.** 7.ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática.** 7.ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SILVA JUNIOR, A. F; BORGES NETTO, M. **Por uma educação no campo: percursos históricos e possibilidades.** Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação. N. 3, 2011, p. 45 – 60.

SILVA, Maura. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014.** Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2015.html>. Acesso em 30/03/2018.

SIQUEIRA, Lourdes de Maria. **Ancestralidade e Contemporaneidade de Organizações de Resistência Afro- Brasileira.** In: COSTA, Eliezer Arantes da. Gestão Estratégica. São Paulo: Saraiva, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino, MEIRELES, Mariana Martins de. **A forma da outra beira: escolas rurais – entre invisibilidades, permanências e perspectivas.** In: Desafios e perspectivas na Educação Rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares. ANTUNES, Helenise Sangoi, FARIAS, Graziela. Franceschet. (Orgs). Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 69-85.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do Campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra. **Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil.** In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2005.

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de professores de química em rodas de formação em rede: colcha de retalhos tecida em partilhas d(e) narrativas.** Ijuí: Ed. Ijuí, 2011.

STRECK, Danilo R. **A Educação Popular e a (re)construção pública**. Há fogos sob as brasas? Revista Brasileira de Educação, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção temas básicos de Pesquisa-ação).

THUM, Carmo. **Da Narrativa**. Disponível em <<http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=289>> . Acesso em: 27 de jan. de 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Organização Didática da Aula: Um projeto Colaborativo de Ação Imediata**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas. Campinas: Papirus, 2008. Cap. 10, p. 267-298.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Seleção de materias de informação: princípios e técnicas**. 3. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2010.

VILLAS BOAS *in*: Sá-Chaves, Idália. **Portfolios Reflexivos, Estratégia de formação e de Supervisão**. Cadernos Didáticos – Maio de 2000. Sá-Chaves, I. (org.) Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto. Porto Editora, 2005.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETO, Soares Suzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETO, Soares Suzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência**. IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. **Grounded-Theory e entrevista Reflexiva: uma associação de estratégias metodológicas qualitativas para compreensão da resiliência em famílias**. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. In: **Metodologias Emergentes de Pesquisa em Educação Ambiental**. Editora Unijui, Ijuí, 2005.

YUVAL-DAVIS, N. **Belonging and the politics of belonging**. Patterns of Prejudice, v. 40, n. 3, p. 197-214, jul. 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAMBERLAN, Jurandir; CORSO, Giovanni; FONSECA, Samuel; PINTO, Raphael Colvara. **Pescadores e Pescadoras Artesanais**. Porto Alegre: Solidus, 2016.

ZITKOSKI, Jaime José. **A Formação Universitária Contemporânea: olhares em uma perspectiva interdisciplinar**. A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares / Jaime José Zitkoski, Lúcio Jorge Hammes, Raquel Karpinski (Orgs.) - Lajeado : Ed. da Univates, 2017.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ANEXO 1



Estado do Rio Grande do Sul
Prefeitura Municipal do Rio Grande
Conselho Municipal de Educação

Ata nº 031/2017

Aos seis do mês de dezembro de dois mil e dezessete, reuniram-se na sede do CME, em reunião extraordinária, os conselheiros Elisângela Macedo, Kátia Leivas, Melissa Velho de Moraes, Maria Aparecida Reyer, Rita de Cássia Madruga de Souza, Rosimeri Machado, Rosana Pfarrius; a assessora do CME Jaqueline Micelle, a secretária Lílian Maria Xavier Machado, presididos pelo conselheiro Luís Fernando Minasi. A reunião começou com a leitura e aprovação da Ata 030/2017. A seguir, o presidente justificou a realização de reunião extraordinária a fim de aprovar Pareceres. A assessora técnica informou que, conforme orientações da UNCME\RS, os CMEs devem autorizar e credenciar as escolas de Educação Infantil. Dando prosseguimento, passou-se à análise e aprovação dos seguintes pareceres: a) Parecer 035\2017: Toma ciência do PPP, aprova o Regimento, autoriza e credencia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na E.M.E.F. Renascer, com vigência a partir do ano letivo de 2017; b) Parecer 038\2017: Toma ciência do PPP, aprova o Regimento, autoriza e credencia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na Escola Municipal de Educação Bilíngue Professora Carmem Regina Teixeira Baldino, com vigência a partir do ano letivo de 2017; C) Parecer 034\2017: Toma ciência do PPP, aprova o Regimento, autoriza e credencia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na Escola Municipal de Educação Especial Maria Lúcia Luzzardi, com vigência a partir do ano letivo de 2017; d) Parecer 036\2017: Toma ciência do PPP, aprova o Regimento, credencia e autoriza a Educação Infantil na E.M.E.F. Helena Small, com validade a partir do ano letivo de 2017; e) parecer 037\2017: Toma ciência do PPP, aprova o Regimento, credencia e autoriza a Educação Infantil na E.M.E.F. Cristóvão Pereira de Abreu, com validade a partir do ano letivo de 2017; f) Parecer 039\2017: autoriza o funcionamento e credencia a escola de Educação Infantil Educarte II por dois anos. Após, as conselheiras da Comissão Verificadora, Kátia e Maria Aparecida, informaram que a escola Somma Kids foi orientada a realizar adequações e que as mesmas não foram verificadas por ocasião da visita. Constataram-se uma série de irregularidades, tais como: a diretora não trabalha à tarde na escola, a coordenadora pedagógica exerce também a função de recepcionista da escola, a

mesma não possui conhecimento da documentação da escola nem do quadro de recursos humanos; havia crianças de diferentes idades na mesma turma, há três crianças com necessidades especiais sem a presença de monitor, não há funcionários para a higienização do local, havia crianças sozinhas sem o acompanhamento do professor; há uma passagem por baixo da escada; o berçário conta com várias crianças, sendo uma delas incluída; havia crianças de dois e três anos em uma sala no piso superior e escada sem proteção adequada. O Pleno decidiu por solicitar à escola o arquivamento do atual processo e a cessação de suas atividades. Ainda, a escola deverá protocolar na SMEd novo processo de autorização de funcionamento, conforme a legislação vigente. O Pleno também decidiu por informar à Secretaria da Fazenda e ao Ministério Público de Pelotas a situação irregular da escola. Após, o presidente informou que o processo da escola Wanda Rocha será apreciado no ano de dois mil e dezoito em virtude de a escola não atender às solicitações de reunião com a direção da escola a fim de repassar as adequações necessárias. Em relação à escola Maria da Graça Reyes, será encaminhada correspondência à SMEd informando os Pareceres de autorização de funcionamento da Educação Infantil e de aprovação de Regimento já concedidos à escola por este CME. Dando prosseguimento, passou-se ao conhecimento de toda denúncia recebida pelo CME contra a direção da escola Caminho Encantado. O Pleno decidiu por realizar visita à escola a fim de constatar a veracidade das denúncias recebidas. Esgotada a pauta da reunião e nada mais havendo a tratar, eu, Lílian Maria Xavier Machado, lavro a presente Ata que, após lida e aprovada, será assinada por mim e pela presidente em exercício.

Luís Fernando Minasi
Presidente do CME

Lílian Xavier Machado
Secretária do CME

ANEXO 2



Estado do Rio Grande do Sul
Prefeitura Municipal do Rio Grande
Conselho Municipal de Educação

| | | | |
|---|--|---------------------------------|------------------------------------|
| INTERESSADO: Conselho Municipal de Educação | | | |
| ASSUNTO: Toma ciência do PPP, aprova o Regimento, credencia e autoriza o funcionamento da Educação Infantil na E.M.E.F. Cristóvão Pereira de Abreu, com validade a partir do ano letivo de 2017. | | | |
| RELATOR: LUIS FERNANDO MINASI | | | |
| PROCESSO: 012\2017 | CÂMARAS: Câmara de Legislação e Normas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental | Parecer nº: 037/2017 | APROVADO EM: 06/12/2017 |

1. INTRODUÇÃO

O processo está instruído conforme o disposto na Resolução 036\2014 e 037\2017 e contém as seguintes peças:

- ofício 1121/2017, da SMEd, com solicitação de apreciação do PPP, aprovação de Regimento e solicitação de credenciamento e autorização de funcionamento da Educação Infantil da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristóvão Pereira de Abreu.

- proposta de Regimento Escolar da E. M. E. F. ; Cristóvão Pereira de Abreu.

- proposta de Projeto Político Pedagógico da E. M. E. F. Cristóvão Pereira de Abreu.

2- Análise da Matéria

O expediente sofreu análise, tendo sido constatado que atende à legislação vigente, estando a escola apta a ter seu regimento aprovado, ser credenciada e autorizada a Educação Infantil na E.M.E.F. Cristóvão Pereira de Abreu.

3- Voto do Relator:

O Relator solicita às Câmaras de Legislação e Normas da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, que aprove o Regimento, credencie e autorize a Educação Infantil na E.M.E.F. Cristóvão Pereira de Abreu, com vigência a partir de 2017 .

O Regimento Escolar e PPP, aprovados e carimbados por este Conselho de Educação serão enviados à SMEd, devendo essa remetê-los à E. M. E. F. . Cristóvão Pereira de Abreu.

É de responsabilidade da SMEd o cumprimento do que consta no mencionado Regimento. Ainda, a Mantenedora deve buscar atender as questões de Licenciamento Ambiental, Plano de Prevenção Contra Incêndios e Alvará da Vigilância Sanitária, caso contrário, tal situação acarretará no cancelamento automático do licenciamento e, conseqüentemente, da autorização de funcionamento da escola.

4- Decisão das Câmaras de Legislação e Normas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Conselho Municipal de Educação:

As Câmaras de Legislação e Normas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental acompanham o voto do Relator.

5- Decisão do Pleno do Conselho Municipal de Educação:

O Pleno do Conselho Municipal de Educação acata o voto das Câmaras de Legislação e Normas da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental tomam ciência do PPP, aprova o Regimento, autorizam e credenciam a Educação Infantil na E.M.E.F. Cristóvão Pereira de Abreu.

Aprovado, por unanimidade, em sessão ordinária do dia 06 de dezembro de 2017.

Conselheiros:

Elisângela Macedo

Kátia Leivas

Luís Fernando Minasi –**Relator**

Maria Aparecida Reyer

Melissa Velho de Moraes

Lenira Roldão

Rosana Pfarrius

Rosimeri Machado

Susety Cazeiro Serafim

Luís Fernando Minasi

Presidente do CME

ANEXO 3



Serviço Público Federal
Ministério da Educação (MEC)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Programa de Pós Graduação em Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES DO PROJETO DE PESQUISA

Informações gerais:

- ✓ Este trabalho faz parte da coleta de dados para a tese do doutorando Sícero Agostinho Miranda, do Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
- ✓ A sua participação é muito importante, os dados coletados nas rodas de conversa, no portfólio e nas narrativas serão utilizados apenas para fins da pesquisa.
- ✓ Sua participação na pesquisa é totalmente **confidencial** e **voluntária**. Seu verdadeiro nome não será escrito ou publicado em nenhum local.

VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li o termo de consentimento acima e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Data: ____/____/____