

DM

**Diversidade Cultural**  
**O lugar dos etnossaberes na formação do professor**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Luciana Maria da Silva**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

fevereiro | 2020

## **Diversidade Cultural**

### **O lugar dos etnossaberes na formação do professor**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Luciana Maria da Silva**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa  
Maria Isabel Nascimento Ledes



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**LUCIANA MARIA DA SILVA**

**DIVERSIDADE CULTURAL:  
O LUGAR DOS ETNOSSABERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**FUNCHAL 2020**

**LUCIANA MARIA DA SILVA**

**DIVERSIDADE CULTURAL:  
O LUGAR DOS ETNOSSABERES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira-UMa, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadoras: Professora Doutora Jesus Maria Sousa  
Professora Doutora Maria Isabel Nascimento Ledes

FUNCHAL 2020

## AGRADECIMENTO

Aos meus pais, exilados da seca e construtores, junto com seus companheiros, da primeira ocupação urbana de Pernambuco.

Aos meus descendentes: Tauana, João, Diogo e Pedro, filhos adorados e grandes parceiros nas horas de aperreio.

Às Professora Doutora Jesus Maria Sousa e Professora Doutora Maria Isabel Nascimento Ledes pelo apoio, dedicação e esclarecimentos prestados durante o desenvolvimento deste trabalho.

A todos os professores do mestrado, em especial a Carlos Manuel Nogueira Fino.

## RESUMO

O presente estudo, desenvolvido como pesquisa etnográfica na comunidade de Brasília Teimosa, na cidade do Recife, Pernambuco-Brasil tem como objetivo a investigação de “como”, e “se” ocorre diálogo entre os etnosaberes da população tradicional e os saberes acadêmicos nos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin localizada na comunidade estudada. A pesquisa foi dividida em duas partes: a primeira corresponde à fundamentação teórica, abordando temas como a importância dos etnosaberes e a história da escola e da supervisão pedagógica no Brasil; a segunda parte refere-se à metodologia utilizada para averiguar os aspectos sócio culturais e ambientais relevantes ao estudo empírico em tela, abrangendo a metodologia de análise dos resultados. A questão-problema da investigação abordou a possível ou não, existência de dialogicidade entre os etnosaberes e acadêmicos na prática pedagógica dos projetos de EA da referida escola. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, mediante um estudo de caso. Na pesquisa etnográfica busquei interpretar a cultura dos participantes da pesquisa em seu ambiente natural, através da observação dos seus comportamentos, atitudes, motivações, interesses e emoções, através da observação participante, com anotações em diário de campo; entrevistas etnográficas e da análise documental, procurei abordar o universo cultural que envolve a escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto intraescolar, e sua repercussão na comunidade investigada. Após a coleta os dados foram tratados de forma indutiva e validados por meio da triangulação, que possibilitou comprovar que nas práticas pedagógicas dos projetos de EA desenvolvidos na Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, há dialogicidade entre os etnosaberes e os saberes seculares. Tendo assim, na presença da supervisão pedagógica o contributo positivo para o desempenho reflexivo das professoras, ao dar suporte e liberdade para que as mesmas possam promover a ruptura dos velhos paradigmas da educação. Possibilitando aos estudantes ampliarem sua visão crítica frente às exigências do mundo atual, criando espaços pedagógicos de envolvimento ambiental através da pedagogia de projetos que propiciam a aprendizagem significativa e dialogicidade entre os saberes na construção de novos conhecimentos para o posicionamento crítico das novas gerações frente a crise ambiental e civilizatória do século XXI.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Supervisão Pedagógica, Etnosaberes, Formação, Professor.

## RESUMEN

El presente estudio desarrollado como una investigación etnográfica en la comunidad de la testaruda Brasília, en la ciudad de Recife, Pernambuco-Brasil, presenta como lema de la investigación de "cómo" y "si" hay un diálogo entre etnosaberes y conocimientos académicos en proyectos de educación ambiental desarrollada en la Escuela de Ingenieros Municipales Umberto Gondin de la citada comunidad. La investigación se dividió en dos partes: la primera, corresponde a la base teórica, abordando temas como la importancia de los conocimientos etnosaberes y la historia de la supervisión escolar y pedagógica en Brasil; la segunda parte se refiere a la metodología utilizada para Investigar los aspectos socioculturales y ambientales relevantes para el estudio empírico sobre lienzo, abarcando la metodología y el análisis de los resultados. La pregunta-problema de la investigación abordado es: ¿si hay diálogo entre el conocimiento etnográfico y académico en la PRACTICA pedagógica de los proyectos de EA de la escuela antes mencionada? Para este propósito, se llevó a cabo una investigación cualitativa, de carácter etnográfico, a través de un estudio de caso. En investigación etnográfica busca interpretar la cultura de los participantes en la investigación en su entorno natural, a través de la observación de sus comportamientos, actitudes, motivaciones, intereses y emociones. A través de la observación de los participantes con notas en el diario de campo, entrevistas etnográficas y análisis documental, busqué abordar el universo cultural que involucra a la escuela y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el contexto intraescolar y su Impacto en la comunidad investigada. Tras la colecta, los datos fueron tratados de forma inductiva y validados mediante triangulación, lo que hizo posible demostrar que en las prácticas pedagógicas de los proyectos de EA desarrollados en la Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, existe el diálogo entre la etnosaberes y el conocimiento secular, teniendo en presencia de supervisión pedagógica la contribución positiva al desempeño reflexivo de los maestros dando apoyo y libertad para que puedan promover la ruptura en los viejos paradigmas de la educación, cuando permitan a los estudiantes ampliar su visión crítica en vista de las demandas del mundo actual, creando espacios pedagógicos de participación ambiental a través de la pedagogía de proyectos que propongan un aprendizaje significativo y de diálogo entre el conocimiento en construcción de nuevos conocimientos para el posicionamiento crítico de las nuevas generaciones frente a la crisis ambiental y civilizadora del siglo XXI.

**Palabras clave:** educación ambiental, supervisión pedagógica, etnosaberes, formación, profesor.

## RÉSUMÉ

La présente étude développée comme recherche ethnographique dans la communauté de Brasília Teimosa, dans la ville de Recife, Pernambuco-Brésil, présente comme devise la recherche de “comment” et “si” il y a le dialogue entre les savoirs ethnographiques et les savoirs académiques dans les projets d’éducation environnementale développés à l’École Municipale Ingénieur Umberto Gondin de ladite communauté. La recherche a été divisée en deux parties : la première, correspond à la base théorique, abordant des thèmes comme l’importance des savoirs ethnographiques et l’histoire de l’école et de la supervision pédagogique au Brésil. la deuxième partie concerne la méthodologie utilisée pour étudier les aspects socio-culturels et environnementaux pertinents de l’étude empirique en toile, y compris la méthodologie et l’analyse des résultats. La question-problème de la recherche a-t-elle abordé s’il existe une dialogicité entre les savoirs ethnographiques et académiques dans la pratique pédagogique des projets de EA de ladite école? Pour ce faire, une recherche qualitative, de nature ethnographique, a été réalisée par le biais d’une étude de cas. Dans la recherche ethnographique, j’ai cherché à interpréter la culture des participants à la recherche dans leur environnement naturel, par l’observation de leurs comportements, attitudes, motivations, intérêts et émotions. Au moyen de l’observation participante avec des annotations dans le journal de terrain, des interviews ethnographiques et de l’analyse documentaire j’ai cherché à aborder l’univers culturel impliquant l’école et les pratiques pédagogiques développées dans le contexte intra scolaire et leur répercussion sur la communauté étudiée. Après la collecte, les données ont été traitées de manière inductive et validées par triangulation, ce qui a permis de démontrer que dans les pratiques pédagogiques des projets de EA développés à l’École municipale ingénieur Umberto Gondin, il y a la dialogicité entre les savoirs ethnographiques et les savoirs séculiers, en présence d’une supervision pédagogique, la contribution positive aux performances de réflexion des enseignantes en leur donnant le soutien et la liberté de promouvoir la rupture des anciens paradigmes de l’éducation lorsqu’elles permettent aux étudiants élargir leur vision critique face aux exigences du monde actuel, en créant des espaces pédagogiques d’implication environnementale à travers la pédagogie de projets qui favorisent l’apprentissage significatif et la dialogicité entre les savoirs dans la construction de nouvelles connaissances pour le positionnement critique des nouvelles générations face à la crise environnementale et de civilisation du Xxe siècle.

**Mots-clés :** Éducation environnementale, supervision pédagogique, ethnographies, Formation, professeur.

## ABSTRACT

The following study developed as an Ethnographic research inside the Brasília Teimosa community at Recife, Pernambuco – Brazil presents as a motto the investigation of “how” and “whether” the dialogue in between the ethnic and academic knowledges happen in the environmental education projects performed by the Engenheiro Umberto Gondin Municipal School at the referred community. The research was divided in two segments: First, corresponding to the theoretical grounding, broaching themes such as the importance of the ethnic knowledges and the history of schools and pedagogical supervision in Brazil; Second referring to the methodology utilized to inquire the relevant sociocultural and environmental aspects of the empirical study on stage, comprising methodology and result analysis. The problem question of the inquiry addressed whether there was dialogicity among the ethnic and academic knowledges in the E.E. projects developed by the aforementioned school, therefore was realized a qualitative, ethnographic in nature, research through a case study; In the ethnographic research was tried to interpret the participants’ culture in their natural environments, through the observation of their behaviors, attitudes, motivations, interests and emotions. Per the means of the observation of the participants with notes on field journal, the ethnographic interviews and documental analysis was tried to address the cultural universe that involves the school and the pedagogical practices developed in the intra-school context and their repercussion throughout the inquired community. After mustering, the data was treated on an inductive process and validated by means of triangulation, which enabled the evidence that there is dialogicity in between ethnic and secular knowledges in the pedagogical practices performed in the E.E. projects at the Engenheiro Umberto Gondin Municipal School having, in the presence of pedagogical supervision the positive contribution for the reflexive performance of the educators while providing support and liberty for them to promote the rupture of old paradigms and enabling the students to broaden their critical thinking in face of the requirements of the current world, creating pedagogical spaces of environmental involvement through the pedagogy of projects that propitiate the significant learning and the dialogicity in between the knowledges in the construction of new acquirements for the critical positioning of the new generations facing the environmental and civilizing crisis of the XXIst century.

Keywords: environmental education, pedagogical supervision, ethnic knowledges, formation, educator, teacher.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1:Quadro de Aprendizagem.....	54
Figura 1 : Etnossaberes no PPP: Educação Ambiental.....	
Figura 2: Inclusão da diversidade Cultural no PPP	80
Figura 3: Dialogicidade: Etnossaberes e saberes acadêmicos no desenvolvimento de projetos de EA .....	83
Figura 4: Os etnossaberes na formação do professor .....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASPAN- Associação Pernambucana de Defesa da Natureza

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica

CPDOC- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil- Escola de Ciências Sociais da Fundação Getulio Vargas.

EA- Educação Ambiental

E-1- Estudante

E-2 Estudante

E-3 Estudante

E-4 Estudante

EMBRAPA- Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

FCAP- Escola de Aplicação da Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco

FUNDAJ- Fundação Joaquim Nabuco

GPS- Global Positioning System

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira

ISA- Instituto Sócioambiental

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEC/USAID- Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International

MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores

OIT- Organização Internacional do Trabalho

ONG- Organização Não Governamental

P-1 –Pescador

P-2- Pescador

P-3 – Pescador

Prof. 1- Professora

Prof-2 Professora

Prof. 3 Professora

Prof. 4 Professora

PAC- Plano de Aceleração do Crescimento

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE- Programa de desenvolvimento da educação.

PNPCT- Política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais.

PNMA- Programa Nacional do Meio Ambiente

PRONEA- Programa Nacional de Educação Ambiental

PNEA- Programa Nacional de Educação Ambiental.

PPP- Projeto Político Pedagógico

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do Ministério da Educação

SEMA- Secretaria estadual de Meio Ambiente

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UPE- Universidade

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
<b>1. ETNOSSABERES: ETIMOLOGIA E SIGNIFICADO .....</b>	<b>8</b>
1.1 Educação Ambiental: Brasília Teimosa uma comunidade pesqueira .....	11
1.2 Multiculturalismo x Currículo engessado .....	15
1.3 Multiculturalidade: sua presença no discurso oficial da Educação Ambiental .....	16
<b>2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: A FORÇA DA LEI.....</b>	<b>20</b>
2.1 Criança, Educação e Poder.....	25
2.2 Criança e escola: Cadê a criança que estava aqui?.....	28
2.3 A Escola no Brasil.....	29
<b>3. GÊNESE DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>34</b>
3.1 Gênese da profissão docente.....	34
3.2 Gênese da supervisão pedagógica.....	38
3.3 Supervisão pedagógica e sua implicação na tessitura do multiculturalismo.....	42
3.4 Supervisão pedagógica na EA: Até onde a vista alcança?.....	43
<b>4. CENÁRIO DO ESTUDO.....</b>	<b>46</b>
4.1 Fauna da Bacia do Pina.....	50
4.2. Amparo legal da População Tradicional da Área em Estudo.....	52
4.3. Realidade da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondim.....	53
<b>PARTE II ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>56</b>
<b>5. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>58</b>
5.1. Definição do problema e a questão da investigação.....	58
5.2 Objetivos da Investigação.....	58
5.3 Justificativa da investigação.....	59
<b>6. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>60</b>
6.1 Um estudo de natureza qualitativa.....	60
6.2 Acesso ao campo de investigação.....	61
6.3 Local de Estudo.....	61
6.4 Os participantes da Pesquisa.....	64
6.5 A pesquisa de Campo.....	64
6.6 Uma abordagem etnográfica.....	65

6.7 Estudo de Caso Etnográfico.....	66
<b>7. TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....</b>	<b>67</b>
7.1 Observação participante.....	68
7.2 Análise de Documentos Oficiais.....	71
7.3 Diário de Campo.....	72
<b>8. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>74</b>
8.1 Categorização.....	75
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ÍNDICE DE CONTEÚDOS.....</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

[...] todas as afirmações de conhecimento e de verdade são equivalentes, quer derivem do senso comum, da tradição popular, da investigação científica realizada em laboratório ou do conhecimento disciplinar sistemático (YOUNG, 2010, p. 38).

Fundamentado em estudos sobre cultura e educação, este trabalho analisa a proposta de formação continuada de professores da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, Pernambuco-Brasil, na temática da Educação Ambiental (EA), fundada na perspectiva da educação intercultural. Como mote visa contribuir para a formação de professores na reflexão da origem e contextualização dos saberes ditos empíricos. A este respeito, pretendo pesquisar como se verificam os possíveis diálogos entre os saberes curriculares e os etnosaberes, que serão analisados em consonância à linha de pesquisa que busca relacionar o conhecimento com a ideologia, a cultura e o poder, proposta pelo Mestrado em Supervisão Pedagógica do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira (UMa).

A escolha da temática deve-se primeiramente ao contexto do qual faço parte como pesquisadora – na condição de professora de escola pública há quase 30 anos com atuação docente na minha comunidade natal, Brasília Teimosa. Situada no espaço central da metrópole Recife, Pernambuco, Brasil, esta comunidade situa-se a 2,33 Km de distância do Marco Zero da capital pernambucana e a 2,00 km do seu mais rico bairro: Boa Viagem. Caracteriza-se por ser uma comunidade tradicional de pesca artesanal encravada e submergida na urbanidade e com um belo histórico de organização popular. Brasília Teimosa possui atualmente uma população residente de 18.334 habitantes, e uma área territorial de 61,00 hectares (IBGE, 2010).

A experiência como professora de ensino fundamental nas escolas públicas da referida comunidade estabeleceu o mote para a reflexão a respeito da práxis do trabalho docente, na observação das contradições advindas de um currículo distanciado da realidade local, incluindo aí a nefasta atuação do currículo oculto. Além dos laços afetivos construídos nas vivências socioculturais, percorro o referido tema por fazer parte de um grupo de professores cujo compromisso ambiental foi plasmado sob o impacto provocado pelo primeiro ataque de tubarão a banhistas nas praias do Recife (1992). Impressionados pelo inusitado fato, os professores das escolas locais descobriram, ao conversarem informalmente com seus alunos, que eles, e principalmente aqueles que eram filhos de pescadores, sabiam antes mesmo dos profissionais responsáveis por estudos na Universidade Federal Rural de Pernambuco o motivo dos referidos ataques. Devido a este e inúmeros outros fatos, os professores das escolas locais constataram que o conhecimento e as experiências dos grupos sociais residentes ao entorno das mesmas têm

sido ignorados, estando as escolas da comunidade assentadas nos valores da cultura ocidental dominante, onde a instituição escolar insiste em não reconhecer que grande parte da população não se enquadra nos padrões adotados como universais pela cultura dominante.

Sendo assim, me questiono: Como pensar a escola como um prédio ou equipamento socioeducacional sem levar em conta os seres vivos que a fazem pulsar? A escola é uma célula social importante, instituída como produtora de saberes e formadora de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres! Pude verificar no decorrer da minha pesquisa que, na sua origem, a escola foi criada como uma das instituições de controle da sociedade a mando do poder constituído da vez. Diante disso, defendo neste trabalho a inclusão dos saberes populares no currículo escolar e almejo investigar onde eles podem ou não estar presentes, quer nas práticas docentes ou nos documentos referentes à formação dos professores. Trago este objetivo por acreditar numa escola multicultural, inclusiva e que respeita as diferenças culturais, étnicas e sociais, buscando uma Educação Ambiental (EA) transdisciplinar, ou seja, envolvendo a escola e a comunidade na perspectiva do pensamento planetário e no respeito aos saberes e modos de vida das comunidades tradicionais, sendo estas responsáveis por garantirem a sustentabilidade.

Estudando sobre o tema, percebo em autores como Sousa (2000) que a formação de professores de qualidade apresenta-se como uma exigência legítima para que tenhamos uma escola eficiente. Para que isto ocorra faz-se necessário determinar a constituição cultural dos mesmos, estimulando seu processo intelectual desde sua formação em cursos de Licenciatura com respectiva continuidade em serviço. Para tal, faz-se imprescindível que os profissionais da educação tenham remuneração digna, pois melhores salários significam mais livros e maior acesso à cultura. Sendo assim, os profissionais da educação reivindicam com maior ênfase e com mais argumentos uma justa remuneração para que possam sair dessa situação de “escola ineficiente”.

[...] já não basta apenas dominar rigorosamente as noções da Física ou da Matemática, das Línguas ou da História, ou então deter mais alguns conhecimentos sobre metodologias e técnicas de ensino, quando se é, afinal um completo analfabeto cultural, sem qualquer visão social, desconhecendo normas deontológicas elementares. Pois será que nos interessa aquele aluno, futuro professor que apenas estuda, estuda, estuda...? Completamente desligado da realidade que os rodeia, esse aluno não vai ao cinema, não lê um bom romance, não ouve boa música, não vai a uma galeria de arte, não vai ao café conversar com os amigos, não lê semanários, não vê telejornal, diz não perceber nada de política... Como pode esse aluno ser professor, se a sua personalidade não se encontra basicamente realizada? (SOUSA, 2000, p.1)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997), ressalta que se deve considerar:

[...] o ‘conhecimento prévio’ dos alunos na construção de significados geralmente é desconsiderada. Na maioria das vezes, subestimam-se os conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas, e parte-se para o tratamento escolar, de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal. (BRASIL, MEC, 1997a, p.22).

Ainda consultando os PCN (1998) sobre a necessidade da formação interdisciplinar dos professores:

Para o ensino de Ciências Naturais é necessária a construção de uma estrutura geral da área que favoreça a aprendizagem significativa do conhecimento historicamente acumulado e a formação de uma concepção de Ciência, suas relações com a Tecnologia e com a Sociedade. Portanto, é necessário considerar as estruturas de conhecimento envolvidas no processo de ensino e aprendizagem — do aluno, do professor, da Ciência. De um lado, os estudantes possuem um repertório de representações, conhecimentos intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e senso comum, acerca dos conceitos que serão ensinados na escola. O grau de amadurecimento intelectual e emocional do aluno e sua formação escolar são relevantes na elaboração desses conhecimentos prévios. Além disso, é necessário considerar, o professor também carrega consigo muitas idéias de senso comum, ainda que tenha elaborado parcelas do conhecimento científico. (BRASIL, MEC, 1997a, pág. 27).

Permitindo fazer uma amarração entre as várias abordagens a respeito da formação do professor para o exercício da interdisciplinaridade no sentido de transgredir o paradigma dominante, procurei um melhor entendimento da questão em Tardif (2011). Este nos lembra de que o trabalho docente é “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou símbolos, mas de relações humanas, com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF, 2011, p.22).

Ressalto a reflexão em que Medina (2006) corrobora a pertinência da formação docente continuada aliada a um salário digno:

Professor e aluno são seres que carregam um mundo com eles. Eles são esse mundo. E esse mundo próprio envolve uma história de conhecimento, experiências e emoções. Nesse mundo de cérebro, cognição e pensamento, mas também de afeto, corpo e sangue. De amor e ódio. [...] e daquele estado um dia eles ficam de frente um para o outro. E o conhecimento está aí, refletindo a cultura e suas contradições. (Tradução nossa).<sup>1</sup> (MEDINA, 2006, p. 78).

---

<sup>1</sup> Docente y alumno son seres que portan un mundo consigo. Ellos son ese mundo. Y ese mundo propio de cada uno comporta una historia de saberes, de experiencias y de emociones. En ese mundo de cerebro, cognición y pensamiento, pero también de afecto, de cuerpo y de sangre. De amores y de odios. [...] y desde ese estado se posicionan un día uno frente al otro. Y el conocimiento está ahí, reflejando a la cultura y sus contradicciones.

É necessário entender que a formação dos professores e a urgência em garantir salário digno para a categoria é imperativo! É preciso visualizar o professor como “pessoa”, um ser humano que carece de recursos financeiros para ter acesso aos bens culturais mais atualizados que a sociedade constrói para a formação de um profissional competente. Aliado a todo esse contexto de formação e manutenção do professor em sala de aula, temos a questão da qualidade do ensino aplicado aos estudantes das escolas públicas brasileiras. Estes são crianças oriundas de camadas populares que são “empurradas” para a escola, ou seja, um mundo novo no qual se promove um ritual de esquecimento compulsório ao seu mundo anterior, tendo assim a condição do silenciamento cultural como regra.

No tocante ao entendimento dos conceitos de identidade, cultura, multiculturalismo e currículo, busco apoio em estudiosos como Candau (2000), Canen (2001), Chauí (2000, 2003), Santos (2001b), D’ambrosio (2005), que abordam a temática do multiculturalismo e suas implicações para o sucesso e evasão escolar dos estudantes oriundos das camadas populares, apontando assim para uma educação que respeite e valorize as diversas culturas presentes nas comunidades e seus entornos, promovendo a redução do preconceito e da discriminação das classes menos favorecidas.

Pretendo neste trabalho analisar nos documentos e depoimentos coletados os elementos necessários para compreender as articulações entre os saberes sociais das crianças e sua inserção/exclusão no fazer pedagógico numa escola pública inserida numa comunidade tradicional urbana. A este propósito, realizarei um estudo de caso de natureza etnográfica no qual pretendo investigar (“se”e) de que modo os etnosaberes oriundos dos pescadores locais são abordados nos projetos pedagógicos de Educação Ambiental desenvolvidos por professores do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Umberto Gondin de Brasília Teimosa.

A este respeito, investiguei em que medida os pedagogos têm sido preparados para lidar com a diversidade cultural mais próxima da escola, aquela trazida pelas crianças que ali estudam. Trago assim o questionamento de como os etnosaberes da comunidade de Brasília Teimosa sobrevivem, e até que ponto a escola está preparada para atuar profissionalmente com estas crianças, que são filhas e netas de pescadores, tendo suas vidas divididas entre dois mundos: o da sua identidade cultural, englobando suas experiências e construção pessoal através de suas relações em casa, na rua, na comunidade; e o mundo moldado pela escola. Este último está longe dos padrões culturais das comunidades, que são diversas não apenas pela questão econômica, mas principalmente por sua origem, fator que justificou a escolha pela

comunidade em tela. Sendo assim, me questiono em como resolver essa questão: Em que local do currículo escolar estes saberes se inserem?

Os questionamentos acima descritos são motivações para o presente estudo, que tem como:

**Objetivo Geral:** Verificar, nos contextos de aprendizagem da escola pública municipal engenheiro Umberto Gondin, se há dialogicidade entre os etnossaberes da comunidade em que a escola se insere e os saberes acadêmicos, no desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental. Esse Objetivo será atingido se conseguirmos realizar os seguintes

**Objetivos Específicos:**

- Conferir, através da pesquisa documental, conexões relacionadas à inclusão dos Etnossaberes no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Umberto Gondin e nos Projetos Didáticos desenvolvidos na área da Educação Ambiental na referida unidade de ensino;

- Registrar os comportamentos socioculturais dos sujeitos (professores, estudantes e pescadores), em relação ao contexto social e de aprendizagem desenvolvidos nos projetos de EA da referida escola;

- Verificar a presença/ausência de diálogo entre os saberes citados nas ações desenvolvidas nos projetos de EA da referida escola, situando os dados obtidos através da pesquisa de campo e revisão bibliográfica, em analogia aos conteúdos veiculados na formação dos professores realizada pela Prefeitura Municipal do Recife na área da EA.

Este trabalho encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira referente ao enquadramento teórico, estando dividida em dois capítulos.

O **Capítulo I - “Etnossaberes garimpando ancestralidades”** - faz uma comparação entre saberes populares e saberes eruditos, buscando um conceito para o termo e desenvolvendo uma retrospectiva da situação de culturas silenciadas, tendo em vista o contexto de predominância dos saberes acadêmicos. E através do tempo, situando-as desde a Pré-história até a Idade Moderna, procurando nas origens desses saberes os caminhos para a convivência sustentável com o meio ambiente e enfatizando a multiculturalidade dos conhecimentos dos pescadores artesanais do Nordeste do Brasil.

O **Capítulo II** versa sobre a origem da escola pública atual e enfatiza a urgência da mudança que o sistema educacional positivista vigente exige; investigando a possibilidade real da quebra do paradigma fabril (TOFFLER, 1970), destacando a contribuição dos Etnossaberes para construção de uma EA comprometida com a recuperação da crise ambiental planetária a

partir da ação local com conexões globais. A segunda parte se refere ao estudo empírico e também está dividida em dois capítulos.

O **Capítulo III** traz a Metodologia da Investigação, onde é detalhado o contexto da investigação: definição do problema, questões e objetivos da pesquisa, local e participantes do estudo. Especifica os instrumentos utilizados para coleta de dados: observação participante, com notas de campo e entrevistas etnográficas, com o uso de gravação de áudio e recolha de documentos. E aborda sucintamente o processo de análise e validação dos dados.

O **Capítulo IV** apresenta a Interpretação e Análise dos Dados, onde descrevo os resultados obtidos justificando as categorias que surgiram a partir do tratamento dos dados, buscando responder às questões da investigação por meio da triangulação dos dados (MINAYO, 2010) e da discussão dos resultados.

Por fim, este estudo apresenta algumas conclusões delimitadas pelas vivências da investigação e dos resultados alcançados por meio da análise dos dados, bem como recomendações que podem ser úteis para nortear investigações futuras sobre etnossaberes e supervisão pedagógica.

**PARTE I**

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 1. ETNOSSABERES: ETIMOLOGIA E SIGNIFICADO

Início a discussão deste capítulo reportando ao conceito de Etnossaberes, termo que guarda em si uma série de definições. Diegues (2002) define os saberes das comunidades tradicionais como “conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais. Esse conhecimento é transferido de geração em geração por via oral” (p. 89).

Ao reportar ao tema Etnossaberes, o primeiro impacto é de estranhamento, pois este é um termo pouco difundido e no qual busco os ecos para esta pesquisa. Conheci este termo ao participar de um Seminário no Festival de Inverno de Garanhuns – PE (julho de 2010). Lá tive o prazer de conhecer Graça Graúna, indígena descendente, especialista na temática indígena e pesquisadora. Em todas as palestras ministradas no evento, a pesquisadora estava acompanhada de um representante do povo Fulni-Ô<sup>2</sup>, única etnia que mantém sua língua natural, o IaTê. Durante sua fala, Graúna nos apresentou o termo *Griô*, que de acordo como (SILVA, 2013), tem a seguinte definição:

Uma definição rápida para o termo certamente diz que os griôs são uma espécie de historiador africano ou um contador de histórias de vilarejo. É esta, sem dúvida, uma definição parcial. Talvez mesmo injusta. Um verdadeiro griô é muito mais que isso! São muitas as teorias para explicar a origem do termo griô. A mais frequente é a que associa griô à palavra francesa *guiriot*, que lhe é anterior. Seu uso aparece pela primeira vez por volta de 1637. Há, de fato, uma profusão de nomes, regiões e povos ligados ao contador de histórias tradicional africano! O que vemos, em geral é que, mudando a língua, ou o grupo ou a região, os termos para designarem esses artistas da Nau Literária • vol. 09, n. 02 • Voz e Interculturalidade palavra e da tradição mudam também. Fica aqui o registro! Aliás, em virtude do uso, o reconhecimento do termo griô é quase universal (SILVA, 2013 s/p).

Dando continuidade à pesquisa sobre o tema, encontro falas e depoimentos em variadas fontes que muito me inspiraram na condução do presente trabalho. Destaco a fala de dois intelectuais indígenas brasileiros que me avigoraram na luta pela defesa desses saberes:

Nós somos bem diferentes. O povo da terra é diferente. Napê, o não índio, só pensa em tirar mercadoria da terra, deixar crescer cidade... Enquanto isso o povo da terra continua sofrendo. Olha aqui em volta [*aponta para território Yanomami ao sul de Boa Vista, o qual estávamos atravessando*], tudo derrubado. Fazendeiro desmata para criar boi, vender pra outros comer e ele ganhar dinheiro. Aí pega dinheiro e continua desmatando, criando boi, abrindo mais fazendas... Napê só pensa em dinheiro, em botar mais madeira ou o que for pra vender, negociar com outros países. Nós pensamos diferente. A beleza da terra é muito importante pra nós. Do jeito que a

---

<sup>2</sup> Os Fulni-ô são o único grupo do Nordeste que conseguiu manter viva e ativa sua própria língua - o Ia-tê - assim como um ritual a que chamam Ouricuri, que atualmente realizam no maior sigilo. Na parte central das terras da reserva indígena se encontra assentada a cidade de Águas Belas rodeada totalmente pelo território Fulniô. Fonte: <https://pib.socioambiental.org/>

natureza criou tem que ser preservado, tem que ser muito cuidado. A natureza traz alegria, a floresta pra nós índios é muito importante. A floresta é uma casa, e é muito mais bonita que a cidade. A cidade é como papel, é como esse carro aí na frente: branco, parece um papel jogado no chão. A floresta não, a floresta é diferente. Verde, bonita, viva. Fico pensando... por que homem branco não aprende? Pra que vão pra escola? Pra aprender a ser destruidor? Nossa consciência é outra. Terra é nossa vida, sustenta nossa barriga, nossa alegria, dá comida é coisa boa de sentir, olhar... é bom ouvir as araras cantando, ver as árvores mexendo, a chuva... (KOPENAWA, 2012, s/p.)

Considero ainda a fala do professor e escritor indígena brasileiro, Munduruku (2004) no mesmo site, no qual afirma que:

Os conhecimentos de nossos avós foram deixados para nossos netos de forma oral como uma teia que une o passado ao futuro. Esta fórmula pedagógica tem sustentado o céu no seu lugar e mantido os rios e as montanhas como companheiros de caminhada para nossos povos. Tais conhecimentos, em forma de narrativas – chamados mitos pelo ocidente – foram sendo apropriados por pesquisadores, missionários, aventureiros, viajantes que não levaram em consideração a autoria coletiva e divulgaram estas histórias não se preocupando com os seus verdadeiros donos (MUNDURUKU, 2004, s/p).

Na fundamentação teórica do meu trabalho, coloco em questão o “por que” da supressão dos Etnossaberes e situo a origem da sua exclusão na escola oficial. Sobre este questionamento, Santos (2007) ao usar o termo abissal, refere-se às profundidades oceânicas onde há ausência de luz, ressalta algumas verdades que se mostraram consistentes sobre a temática, tornando-me assim mais consciente da dificuldade em transpor as profundidades das barreiras abissais na busca da emergência dos etnossaberes na escola. O autor diz que:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal<sup>2</sup>. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. SANTOS, 2007 p. 71).

Ao aferir a presença/ausência dos Etnossaberes nos projetos desenvolvidos na área da temática de Educação Ambiental na referida escola, considero situá-los em analogia aos

conteúdos veiculados na formação dos professores realizada pela Prefeitura Municipal do Recife na área da Educação Ambiental.

Através dos Etnossaberes, compreendo que distintos grupos culturais estão subordinados a um contexto próprio, que envolve condições ambientais, sistemas de comunicação e estruturas de poder características do grupo. Por meio dessas definições evidencia-se que a utilização do termo para se referir aos saberes dos povos tradicionais se deve ao fato de estarem condicionados a um ambiente natural, social e cultural (etno) específico. Além desta compreensão, é necessário evidenciar algumas distinções existentes no entendimento do conhecer e saber. Ainda sobre estas definições, Oliveira (2010) afirma que:

[...]“étno” significa o que vem de dentro de um grupo, o etnoconhecimento é todo o conhecimento que o grupo possui e cultiva. Quanto mais se pratica o conhecimento, mais se amplia os saberes ou os etnosaberes de um povo. O etnoconhecimento é um processo de conhecimento contínuo de cada povo. Isso quer dizer que é repassado de geração em geração, de pai para filho.[...] O sujeito do etnosaber é sempre o grupo. Mas, dentro do grupo, os etnosaberes são distribuídos de acordo com a função que cada um tem no grupo. No caso das “plantas que curam”, o sujeito do etnosaber é o pajé, o xamã ou o ancião. Para dar continuidade ao etnosaber das “plantas que curam”, o grupo vai escolher a pessoa que vai dar continuidade à etnoprática através da transmissão do etnoconhecimento.[...] (OLIVEIRA, 2010, p.7).

Os Etnossaberes também podem ser contemplados na perspectiva de saberes e conhecimentos não científicos que aos poucos vem permeando os conhecimentos acadêmicos e, por conseguinte os currículos escolares brasileiros (mesmo que a passos lentos).

Em 1989 a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Agência das Nações Unidas estabeleceram a Convenção 169, sendo esta o primeiro mecanismo legal de reconhecimento dos direitos dos povos indígenas e tribais. Com o referido ato, a OIT instituiu diretrizes para os direitos trabalhistas desses povos, buscando garantir a sua participação na definição das prioridades de desenvolvimento que afetem suas crenças, instituições, valores, usos da terra e pertencimento ao seu território. No entanto, somente em 2007, a Convenção 169 pôde influir efetivamente em políticas públicas para os povos indígenas e tribais, instituindo através do Decreto 6.040/2007 a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Este decreto, em seu artigo 3º, definiu os conceitos de Povos e Comunidades Tradicionais e de Territórios Tradicionais. Para este decreto:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, 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;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma

permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações (BRASIL, Decreto 6.040/2007, I-II).

No tocante ao reconhecimento da Convenção 169 da OIT pela educação brasileira, a Lei 11.645/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. “Daí a eleger-se o conceito de Etnossaberes como mediador na construção de propostas educacionais mais relacionais e menos universais, como ontologia que poderá favorecer o diálogo de saberes no currículo e na prática pedagógica” (FERNANDES, 2016, s/p.).

### **1.1 Educação Ambiental: Brasília Teimosa uma comunidade pesqueira**

Ao pesquisar sobre as reflexões mais modernas sobre Educação Ambiental e sustentabilidade, encontro na figura de Fritjof Capra, um grande alento para a reflexão do impasse promovido pela grave crise socioambiental que vivenciamos no Sec. XXI; defende ele que: “na natureza, não há ‘acima’ ou ‘abaixo’, e não há hierarquias. Há redes aninhadas dentro de outras redes” (CAPRA, 1996, p. 45). O autor reforça as bases conceituais do pensamento sistêmico, onde para ele, na concepção sistêmica o mundo é percebido nas suas relações e interações. Ele ainda afirma:

As diversas combinações e agrupamentos de substâncias e macromoléculas que compõem os organismos vivos interagem com o mundo de maneira também diversa. Desde a menor bactéria até os grandes mamíferos, passando pela diversidade de plantas e outros animais, são considerados uma totalidade integrada, portanto, um sistema vivo. “O que se preserva numa região selvagem não são as árvores ou organismos individuais, mas a teia complexa de relações entre eles. (CAPRA, 1982, p.260).

Ao situar o pensamento sistêmico nos processos de aprendizagem, Capra (1982) reforça a importância da aprendizagem significativa, propondo um novo paradigma em oposição ao paradigma positivista. Revisitando o referido paradigma robusteço a necessidade da minha pesquisa ao buscar nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos da escola municipal engenheiro Umberto Gondin, as pistas que me levem ao encontro dos Etnossaberes vivenciados pelas crianças, professores e supervisores.

Segundo publicações do Instituto Socioambiental (ISA), identificaram-se 206 grupos indígenas no Brasil. No mesmo documento foram avaliadas como populações tradicionais não-indígenas, os grupos: caiçara, açoriano, caipira, babaçueiro, jangadeiro, pantaneiro, pastoreio, quilombola, ribeirinho/caboclo amazônico, ribeirinho/caboclo não-amazônico (varjeiro), sertanejo/vaqueiro e pescador artesanal. (ISA, 1996)

A identidade da comunidade de Brasília Teimosa está intrinsecamente ligada a Colônia Z-1 de Pescadores, fundada em 1920, na Rua da Jangada Bairro de São José situado a Oeste da referida comunidade. Expulsos de seus locais pela construção de empreendimentos governamentais e de natureza privada os pescadores migraram para o Areal do Pina, hoje Brasília Teimosa. A Colônia Z-1 possui mais ou menos 2.000 divididos entre pescadores de Mar e de Estuário. Esta colônia carrega em sua trajetória uma rica história que inclui uma viagem de jangada no ano de 1957 até a Capital Federal, na época a cidade Rio de Janeiro, para reivindicar os direitos da categoria. Hoje, essa aventura heroica é cantada em verso e prosa e trazendo um maior reconhecimento para a profissão de pescador.

Entendendo que a classificação do ISA foi definida para fins de disposições trabalhistas, observo que a comunidade de Brasília Teimosa possui características bem definidas dentre elas a condição de inserção Urbana, promovendo assim um paradoxo na classificação dessa comunidade. Com relação às famílias de pescadores, encontro na mesma rua e até na mesma família, pescadores de estuário e pescadores do “mar de fora” que são classificados pelo Instituto Socioambiental (ISA, 1996) como jangadeiros. Observo casos onde o pescador de estuário não constrói mais jangadas, devido a destruição da mata atlântica pela monocultura da cana de açúcar, as substituindo por embarcações denominadas “baiteiras”, barcos à remo e/ou motor de popa, e grandes barcos de pesca. Tais pescadores são considerados grandes profissionais da carpintaria naval artesanal. Nesse contexto ressalto a importância de citar Diegues (2000):

Os pescadores, sobretudo os artesanais, praticam a pequena pesca, cuja produção em parte é consumida pela família e em parte é comercializada. A unidade de produção é, em geral, a familiar, incluindo na tripulação conhecidos e parentes mais longínquos. Apesar de grande parte deles viver em comunidades litorâneas não-urbanas, alguns moram em bairros urbanos ou periurbanos, construindo aí uma solidariedade baseada na atividade pesqueira (DIEGUES, 2000, p, 59).

Para atualizar os dados apresentados, consulte o boletim de pesquisa e desenvolvimento da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), de fevereiro de 2014, no qual verifico que a pesca artesanal no Nordeste não livra a região da situação de pobreza. Silva (2014) nos informa que:

O contingente de pescadores registrados pelo MPA em 2011 foi de 1 milhão e 41 mil (MPA, 2013), sendo: 54,7% no Nordeste, 45% no Norte, 10% no Sudeste, 7,5% no Sul e 2,2 % no Centro-oeste. [...] Considerando as regiões brasileiras, nota-se que o nordeste, onde vive a maior população pesqueira e também a mais pobre do Brasil (SILVA, 2014 p.11).

Eis aí o grande desafio da pesquisa em tela: Como identificar os nexos entre os saberes científicos construídos sob o paradigma positivista/excludente e os saberes tradicionais, em uma arena/escola situada no âmago de uma comunidade tradicional/urbana? Considerando o fato de estar localizada numa região que os pescadores se mantêm empobrecidos pelas contingências socio-políticas e econômicas?

Considero inquirir os próprios pescadores na busca das respostas para essas questões e acredito que, ao aliar suas perspectivas a respeito da escola, e a consulta à literatura (DIEGUES, 2000; SANTOS, 2000; SOUSA, 2004; SILVA, 2010; MACEDO, 2012), poderei encontrar as respostas para a questão. Após perceber a necessidade da urgência para se manter a sobrevivência planetária, drasticamente exposta pelas mudanças climáticas, acredito que uma EA comprometida com o multiculturalismo representa a solução mais plausível para organizar as novas gerações para a convivência e a mitigação dos males causados pela expansão insana do capitalismo, que matou o equilíbrio do planeta que habitamos. Porém, Diegues (2000) enfatiza o esforço feito por muitos autores, no sentido de suprimir esta situação de marginalização dos conhecimentos dos pescadores.

No que concerne à identidade da comunidade pesqueira no Nordeste brasileiro, buscando em Ramalho (2008), descubro as possíveis origens históricas do conhecimento das artes da pesca no Brasil:

No plano da organização social, a maneira pela qual se estruturou e se desenvolveu o trabalho da pesca artesanal, em Pernambuco, encontra seus antecedentes históricos nas corporações de ofício existentes em Portugal e que foram trazidas para o Brasil colônia com vistas a responder a interesses de homens de uma mesma profissão e ajudar, acima de tudo, o domínio político-administrativo lusitano em terras do novo continente (RAMALHO, 2008, p. 262).

Estando situada contextualmente na comunidade de Brasília Teimosa, percebo que os valores da cultura da pesca artesanal são, até hoje, perpetuados pela oralidade. Esta é perceptível principalmente nos mais idosos, que prescindem da escola para a realização da manutenção das suas necessidades básicas, como: aquisição do sustento diário das famílias, identificação dos períodos que determinadas espécies de peixes estão “correndo”, período este relativo onde as

correntes marinhas trazem determinados tipos de peixes, dependendo da temperatura das águas e que se relaciona com determinados períodos do ano e com a navegação, nas quais os pescadores usam a lua e as estrelas como forma de orientação espacial, sem GPS!

Economicamente, essas comunidades são responsáveis por grande parte do pescado consumido no Estado de Pernambuco. O fato de Brasília Teimosa ser uma comunidade tradicional de pesca situada em área urbana gera vários conflitos, principalmente de ordem cultural. Autores como Hall (2000) nos aponta que o fenômeno da globalização interfere nas identidades culturais promovendo deslocamento das identidades que, se desintegrarão como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”, pois os processos de globalização têm encerrado o objetivo de enfraquecer as formas nacionais de identidades culturais, criando uma “homogeneização cultural” (HALL, 2000, p. 145). O autor ainda afirma que compreende que este debate está na tensão entre o “global” e o “local” na transformação de identidades, parecendo mais provável a produção de novas identidades. (HALL, 2000, p.87). Ainda sobre este processo de globalização, referencio Santos (2000):

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica (SANTOS, 2000, s/p.).

Finalmente, com o surgimento das teorias críticas do currículo, comprovadamente a exclusão dos saberes é explicitada e denunciada por proeminentes pensadores da educação desde a década de 1960 no século XX. As bases da teoria crítica são estudos sociológicos, filosóficos e antropológicos, com forte influência do pensamento marxista. A partir desses conceitos, o currículo passou a ser desmascarado como um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, podendo, em contraponto, tornar-se igualmente um espaço de construção de novas relações sociais, de libertação, respeito às diferenças e de autonomia para reelaborar as relações de poder preexistentes na escola e conseqüentemente na produção de conhecimentos.

A questão que se coloca é investigar como e se a escola está conseguindo empreender esse novo paradigma. Como a escola lida com esse quadro de exclusão cultural, submetida a

modelos curriculares fragmentados? Em que espaços, na construção da práxis pedagógica os saberes da comunidade local se inserem?

## 1.2- Multiculturalismo x Currículo engessado

O multiculturalismo emerge a partir de reivindicações de minorias étnicas, como os negros e as populações indígenas de todo continente americano, que sofrem de opressão histórica em seus territórios. O debate em torno desse tema é muito importante e traz à tona a forma como lidamos, enquanto sociedade, com as diferenças étnicas, culturais e religiosas que nos cercam. Ao que Silva (2007, p. 93) afirma, “o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” O autor ainda elucida a função do currículo como espaço primordial para essa discussão:

[...] depois das teorias críticas e pós críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias convencionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2004, p.150).

Verificando as diferentes vertentes do multiculturalismo, encontro no chamado multiculturalismo crítico ou de resistência, o tema que abarca como disposição uma pedagogia voltada aos anseios dos movimentos populares. Para Silva e Bradim (2008):

O multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito a diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meios às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente (SILVA E BRADIM, 2008, p.64).

No contexto da educação brasileira e da instituição escolar, torna-se urgente assumir as rédeas dessa discussão e de suas implicações curriculares, avaliando e discutindo profundamente as diferentes visões de multiculturalismo. Ainda sobre esse argumento,

encontro em Silva (2007) uma afirmação que sintetiza o papel da escola e do currículo na manutenção do poder das classes dominantes sobre as classes dominadas:

[...] a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável (SILVA, 2010, p. 35).

Nessa perspectiva, Macedo (2012) nos traz a seguinte referência:

A capacidade de exclusão dos currículos oficiais em relação às populações historicamente alijadas dos bens sociais já está sendo debatida e explicitada desde a segunda metade do século passado. No contexto das ações afirmativas em educação é preciso olhar essa realidade com muito mais cuidado, capacidade de compreensão e intervenção (MACEDO, 2012, p. 176 -177).

Ao focar no presente estudo a perspectiva de identificar no labirinto de conhecimentos tendenciosamente direcionados para a exclusão e/ou folclorização dos saberes oriundos das classes populares, percebo através de Macedo (2012) a etnometodologia como o caminho para a descoberta do “como” internalizar tais saberes na práxis dos professores que como eu, sentem a necessidade de percorrer esses conhecimentos no mesmo patamar e em pé de igualdade aos saberes seculares.

### **1.2.1 Multiculturalidade: sua presença no discurso oficial da Educação Ambiental**

De acordo com o Artigo IV parágrafo III do Parâmetro Curricular Nacional (PCN, 1997)<sup>3</sup> “o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade”, alinhando ao tema ao pensamento de Reigota (2006, p 25,26):

A EA, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especificidades. [...] A introdução dessa perspectiva na escola supõe uma modificação fundamental na própria concepção de educação, provoca mesmo uma “revolução” pedagógica (REIGOTA, 2006, p. 25).

Considerando tal prerrogativa legal, percebe-se finalmente o embrião da revolução pedagógica ao se focar no paradoxo criado pela entrada da Educação Ambiental como uma temática de natureza paradigmática, holística e sistêmica, nos currículos escolares, sendo oposta

---

<sup>3</sup> Fonte MEC/SEF, 1998. \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

ao paradigma educacional positivista vigente. Vejamos: vivenciamos e nos queixamos eternamente do cartesianismo que divide e fragmenta tudo ao seu entorno em nome de uma racionalidade científica que hoje não contempla os anseios e angústias da modernidade, porém, com a entrada do multiculturalismo nos currículos escolares via temática transversal (ética, EA, Etnia, etc.), vislumbra-se a oportunidade do desenvolvimento do paradigma da educação holística.

Depreende-se holismo como vocábulo originário do grego *holos*, que significa “todo” conforme preconizou o filósofo Heráclito de Efeso nos idos do século VI a.C. Estamos ainda vivenciando o início dessa quebra paradigmática.

Podemos, neste contexto, vivenciar um novo paradigma, no qual a educação e todas as áreas do conhecimento passam por um processo de ruptura de conceitos. Neste, o corpo humano deixa de ser fragmentado, como preconiza a medicina especializada ocidental, a natureza deixa de ser dividida em reinos e o universo faz parte do nosso corpo, tudo passa a ser visto sob uma nova ótica. Destaco Donella (1989) ao fazer a seguinte apreciação:

[...] a educação ambiental não substitui ou ultrapassa as disciplinas acadêmicas; precisa e aplica todas elas. Frente a um problema ambiental qualquer, é provável que precisemos de alguns subsídios de história, economia, geologia, engenharia, estatística, ciência política e sociologia. E os profissionais envolvidos podem contribuir com ideias, combinando-as de forma criativa, integrando-as, considerando-as sob novas perspectivas e dando-lhes novas aplicações. Quem se engaja no processo acha-o intelectualmente excitante e diretamente útil na solução real de problemas urgentes. Descobre uma área nova, superabrangente, que abarca a compreensão da complexidade, da beleza e da coerência do todo (DONELLA, 1989, p.7).

Avaliando que as temáticas transversais têm como tema a interconexão com as disciplinas de um currículo cartesianamente fragmentado, recorreremos à discussão do paradigma dominante, no qual Santos (2001) nos situa a respeito desta situação curricular, sinalizando:

Os males dessa parcelização do conhecimento e do reducionismo arbitrário que transporta consigo, são hoje reconhecidos, mas as medidas propostas para os corrigir acabam em geral por os reproduzir de outra forma. Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade [...]. Este efeito perverso revela que não há solução para este problema no seio do paradigma dominante e precisamente porque este último constitui o verdadeiro problema de que decorrem todos os outros (SANTOS, 2001, p. 47).

A Educação Ambiental traduz-se numa prática coletiva de fruição e socialização de saberes, não podendo ser vivenciada dentro dos parâmetros conservadores da educação tradicional, ao que Carvalho (2004) refuta ao referir-se:

Contudo, de tempos em tempos vemos retornar os argumentos contrários a denominação de educação ambiental enquanto um tipo de educação. Trata-se do velho argumento de que “toda educação é ambiental, assim, toda educação ambiental é simplesmente, educação”. Este tipo de argumento parece apenas jogar água fria no que ao longo dos anos tem se tentado construir como uma especificidade da prática educativa ambientalmente orientada para diluí-la no marco geral da educação. Este argumento contra a especificidade do ambiental retorna o foco para a grande narrativa da educação que, ao longo dos séculos, recalcou em nome de uma razão esclarecida e de um ser humano genérico, várias dimensões singulares da experiência humana como os diferentes saberes que hoje se quer resgatar sob uma nova epistemologia do saber ambiental (CARVALHO, 2004, p. 17).

Considerando a busca de referenciais teóricos para o esclarecimento da questão da inclusão dos Etnossaberes no currículo e revisitando o ideário de Morin (2001) encontramos o seguinte esclarecimento:

(...) a educação do futuro deve ser responsável para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a de unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie humana *homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (MORIN, 2001, p. 55).

Nessa perspectiva, a compreensão da diversidade multicultural da espécie humana está intimamente conectada à compreensão do contexto planetário, situando a EA como princípio básico da sobrevivência da espécie humana, que deve ser discutido para além da mera questão legislativa. A Educação Ambiental não pode representar neutralidade e nem estar atrelada aos paradigmas conservadores instituídos pela educação tradicional, pois seguindo este caminho não superará o cientificismo cartesiano e o antropocentrismo que historicamente se constituíram hegemônicos na sociedade moderna. Não podemos prosseguir o erro de privilegiar o ser humano sobre a natureza, pois este paradigma é responsável pelo estabelecimento de uma diferença hierarquizada que constrói a lógica da dominação do homem sobre a natureza e do homem sobre o homem.

(...) ou educa a favor dos privilégios ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte. No centro da questão pedagógica, situa-se a questão do poder (GADOTTI, 2001, p.87).

Ainda citando Gadotti, (2001):

A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores. A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade. A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações. A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político. A educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar (GADOTTI, 2001, p. 98-99).

Percebe-se então, a importância dos Etnossaberes envolvidos nos sistemas de produção das culturas tradicionais que, construídos no diálogo direto com a natureza, tendo um significado prático e envoltos em formas de difusão de saberes mais horizontalizados se mostram mais adequados ecologicamente. Torna-se urgente o diálogo dos mesmos com os saberes veiculados no contexto escolar para a construção coletiva do pensamento sistêmico. Alicerçado no respeito e na desconstrução dos preconceitos é necessário que se pense o meio ambiente como a comunidade de todos os seres, citando Sauv  (2005):

O meio ambiente - projeto comunitário.   um lugar de coopera o e de parceria para realizar as mudanças desejadas no seio de uma coletividade.   importante que se aprenda a viver e a trabalhar em conjunto, em “comunidades de aprendizagem e de prática”. O meio ambiente   um objeto compartilhado, essencialmente complexo: somente uma abordagem colaborativa favorece uma melhor compreensão e uma interven o mais eficaz.   preciso que se aprenda a discutir, a escutar, a argumentar, a convencer, em suma, a comunicar-se eficazmente por meio de um diálogo entre saberes de diversos tipos — científicos, de experiência, tradicionais etc. A educa o ambiental introduz aqui a ideia de práxis: a a o está associada a um processo constante de reflexão crítica (SAUVÉ, 2005, p.317).

Acreditamos e reforçamos o pensamento de Sauv  (2005) e Capra (1982), pois ambos nos reportam aos etnoconhecimentos, enfatizando sua importância para que possamos como educadores, viabilizar seu ingresso nos currículos, posto que se encontram desvalorizados, enterrados nas profundidades abissais, carecendo serem acessados para que possamos retornar a uma convivência respeitosa com a natureza e com os seres humanos que a compõem.

Corroborando esse imperativo Capra (1982) esclarece:

Entre 1500 e 1700 houve uma mudança drástica na maneira como as pessoas descreviam o mundo e em todo o seu modo de pensar. A nova mentalidade e a nova percep o do cosmo propiciaram   nossa civiliza o ocidental aqueles aspectos que são característicos da era moderna. Eles tornaram-se a base do paradigma que dominou a nossa cultura nos últimos trezentos anos e está agora prestes a mudar. (CAPRA, 2006, p. 49).

Essa urgência de mudanças na visão sistêmica desse mundo sugere estudos mais aprofundados sobre os Etnossaberes e sua inserção nos currículos. Percebemos na Idade Moderna que a razão científica conduz a relações sociais de formas mais respeitadas com as diversas culturas e etnias na busca da construção de novos saberes, tendo em vista responder as demandas atuais para o convívio sustentável com o planeta.

## **2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: A FORÇA DA LEI**

No início dos anos 70 no Brasil, foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), sendo esta vinculada à Presidência da República. A institucionalização da Educação Ambiental ocorreu em 1981, com a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) que estabeleceu, no âmbito legislativo, a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente.

Durante a Conferência Rio 92, foi produzida a Carta Brasileira para Educação Ambiental, na qual se admitia que a lentidão da produção de conhecimentos, a falta de comprometimento real do Poder Público no cumprimento e complementação da legislação em relação às políticas específicas de Educação Ambiental, em todos os níveis de ensino, consolidavam um modelo educacional que não respondia às reais necessidades do país

Em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Constituíam um subsídio para apoiar a escola na elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, com possibilidade de as escolas e/ou comunidades elegerem outros de importância relevante para sua realidade.

Em 2002, a Lei nº 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281 formalizando a realização das ações em Educação Ambiental no Governo Federal e comportando a realização conjunta da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

Em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ocorreu um maior enraizamento da EA no Ministério da Educação (MEC) e junto às redes estaduais e municipais de ensino, passando a atuar de forma integrada

nas áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo, conferindo assim maior visibilidade à Educação Ambiental e destacando sua vocação de transversalidade.

Também em 2004, tem início um novo Plano Plurianual, o PPA 2004-2007. Em função das novas diretrizes e sintonizado com o Programa Nacional de Educação Ambiental ProNEA, o Programa 0052 é reformulado e passa a ser intitulado Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis.

A Educação Ambiental no MEC atua em todos os níveis de ensino formal, mantendo ações de formação continuada por meio do programa “Vamos Cuidar do Brasil<sup>4</sup>” com as Escolas. Ela está entre as alternativas que visam construir novas maneiras dos grupos sociais reatarmos os laços vitais com o meio ambiente. Nas últimas décadas, a questão ambiental tem-se apresentado na grande mídia cotidianamente.

No Brasil, segundo afirma Morales (2003) o movimento ambientalista teve início em 1970 no estado do Rio Grande do Sul, chegando apenas nove anos depois ao estado de Pernambuco, pioneiro e difusor da temática na região Nordeste. Paradoxalmente, a sociedade brasileira sempre demonstrou não acreditar na gravidade das consequências dos impactos gerados no meio ambiente pela industrialização e modelo econômico predatório. A tomada de consciência da sociedade de maneira mais ampla acerca da problemática ambiental ocorreu a partir da década de 1970 com a força das denúncias e atos públicos promovidos pelos movimentos ambientalistas.

Em Pernambuco, foi nesta época, que organizações não governamentais como a ASPAN (1979) e a Sociedade Nordestina de Ecologia (1986), iniciaram seu grito de alerta sobre os problemas ambientais que iriam ocorrer em consequência do corte e aterro de manguezais no município do Cabo de Santo Agostinho para a instalação do Complexo Industrial Portuário de Suape, principal causa dos ataques de tubarão que iriam ocorrer a partir da década de 1990. (MORALES, p. 39, 2002)

Devendo salientar que na época dos citados desmatamentos e aterros, não havia legislação ambiental acerca do assunto, sendo a Lei de Crimes Ambientais - Lei nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998 promulgada anos depois. Apesar das pesquisas realizadas apontarem como causa dos ataques de tubarão fatores como: aumento do tráfego de navios e ocorrência de matadouros próximos aos estuários do Rio Jaboatão, considero questionável que os ataques continuem a ocorrer até os dias de hoje, como verificamos na matéria jornalística:

---

<sup>4</sup> C.f. <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>

Há 25 anos, Pernambuco entrava no roteiro mundial das estatísticas de incidentes com tubarão ao começar a registrar oficialmente ataques do predador dos mares na própria costa. Foi o início de uma era de tensão nas águas. Ao longo de mais de duas décadas, 62 vítimas foram atacadas, das quais 24 morreram. O fenômeno imprimiu um estigma às praias urbanas da Região Metropolitana do Recife, conhecidas no mundo pela presença desses animais, e mudou a relação dos moradores locais com um dos seus principais atrativos turísticos. Entretanto, até hoje, há mais perguntas do que respostas e mais propostas do que soluções. Pernambuco não é o único estado brasileiro com ataques de tubarão em suas águas. Dados inéditos em análise pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) apontam que, das 17 unidades da federação cortadas pelo mar, 11 têm histórico de incidentes. São mais de 100 casos na costa brasileira. São Paulo e Maranhão completam o pódio. Pernambuco é responsável, no entanto, por mais da metade dos incidentes e mantém uma média de mais de duas ocorrências por ano<sup>5</sup>

Ainda traçando a linha do tempo dos desastres ambientais ocorridos próximos à nossa realidade, incomodando a nossa zona de conforto, lembramo-nos do vazamento de vinhoto na Bacia do Pina, Recife-PE, ocorrido na década de 1980.

Desde o ano de 1992, segundo o jornal do Comercio de Comunicação, foram sessenta os casos de ataques de tubarões (*Carcharhinus leucas*), a surfistas e banhistas no estado de Pernambuco, tendo morrido 24 das vítimas<sup>6</sup>.

Desde esta época surgiram grandes inquietações, unindo-se universidades, ambientalistas e autoridades governamentais frente a esta espantosa realidade. Esta catástrofe ambiental ocorrida em 1992 ocorreu na região do entorno da comunidade estudada de 15,43 km. Os pescadores, por sua vez, sabiam perfeitamente o que estava acontecendo e as causas: o desmatamento de milhares de hectares de mangue para a construção do Porto de Suape. Porém o fato que nos foi relatado, na época do primeiro ataque (1992), por uma criança de 10 anos, filho de um pescador da comunidade, ao perguntar a professora se ela sabia o motivo do ataque de tubarão. Ao receber a resposta negativa, a criança simplesmente citou o corte dos manguezais de Suape como motivo, e ao ser questionado onde ele teria aprendido tal informação, ele estufou o peito e exclamou: Foi meu pai que disse, *meu pai é pescador!*

Ao vivenciarmos tal fato podemos perceber a importância da integração dos Etnossaberes aos saberes acadêmicos na perspectiva do entendimento dos fenômenos ambientais.

---

<sup>5</sup> Jornal Correio Brasiliense, 04/04/2018. < [https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/capa-do-dia/2018/04/04/interna\\_capa\\_do\\_dia,670876/confira-a-capa-do-jornal-correio-brasiliense-do-dia-04-04-2018.shtml](https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/capa-do-dia/2018/04/04/interna_capa_do_dia,670876/confira-a-capa-do-jornal-correio-brasiliense-do-dia-04-04-2018.shtml)>

<sup>6</sup> Fonte: <<https://www.correiobrasiliense.com.br/.../ataques-de-tubarao-25-anos-de-m...>> Consulta em [20/08/2019](https://www.correiobrasiliense.com.br/.../ataques-de-tubarao-25-anos-de-m...).

Apesar da gravidade do fenômeno, apenas no ano de 1998 foi elaborada a Lei Federal nº 9.605 que versa sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas lesivas ao meio ambiente, a Lei de Crimes Ambientais, sendo um grande avanço na proteção do meio ambiente. Percebe-se que mesmo com a urgência do meio ambiente com vidas sendo ceifadas, passaram-se sete anos desde o primeiro ataque de tubarões até a sanção da Lei de crimes ambientais!

Em 27 de abril de 1999 foi publicada a Lei 9.795, que cria o ensino da Educação Ambiental, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) no Brasil. O Projeto de Lei reconheceu a Educação Ambiental como um componente urgente, essencial e permanente em todo processo educativo, formal e/ou não formal, de acordo com os Artigos 205 e 225 da nossa Constituição Federal (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL 1999<sup>7</sup>).

A educação ambiental tornou-se lei em 27 de Abril de 1999, pela Lei Nº 9.795 – Lei da Educação Ambiental, onde em seu Art. 2º afirma: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal". É importante lembrar que o Brasil é o único país da América Latina que possui uma política nacional específica para a Educação Ambiental<sup>8</sup>.

Com a implementação da Lei 9.795, de 1999, passo a observar alguns preciosos pormenores nos seus artigos:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade  
[...] Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental: I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo; II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade; III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da *inter, multi e transdisciplinaridade*; [...] VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural<sup>9</sup>.

Considerando que a EA adentra nas escolas sob a égide dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) implementados a partir de 1997, tendo surgido envolta no bojo das temáticas transversais, considerando que estas dizem respeito à possibilidade de se estabelecer na prática educativa, entendo que as temáticas transversais conformaram uma possibilidade concreta de

---

<sup>7</sup> BRASIL. Lei n. 9.795. Disponível em: [Lei Federal, 9.795, de 27 de abril de 1999](#)

<sup>8</sup>BRASIL, Lei 9.795, de 1999 da política nacional de educação ambiental. Fonte: site ambiente jurídico, mai.2018.

<sup>9</sup>BRASIL, Lei 9.795, de 1999 da política nacional de educação ambiental. Fonte: site ambiente jurídico, mai.2018..

contraposição à fragmentação disciplinar, configurando-se numa “brecha curricular” para introdução dos Etnossaberes nas práticas didáticas decorrentes do conhecimento da natureza (ecossistemas) ao entorno das escolas.

Nesta conjuntura, o sociólogo português engajado com as causas populares Boaventura de Sousa Santos (2007) nos afirma que:

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não- científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se tem tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não- científicos (SANTOS, 2007, p.28).

Nesse contexto, onde a Educação Ambiental vai adentrando nas escolas por força de Lei, se abre espaço para um novo paradigma. Cabendo assim questionar de que forma os saberes das comunidades (os chamados Etnossaberes) são acessados no fazer pedagógico da EA na escola municipal engenheiro Umberto Gondin?

Estariam nossos professores preparados para aproveitar com sucesso desta nova emergência? Ainda buscando definições e funções do engendramento do currículo nas relações de poder na Educação, encontro mais uma vez em Santos (2007) a seguinte reflexão:

A ideologia dominante transmite seus princípios, por meio das disciplinas e conteúdos que reproduzem seus interesses, dos mecanismos seletivos que fazem com que crianças de famílias menos favorecidas saiam da escola antes de chegarem a aprender as habilidades próprias das classes dominantes, e por práticas discriminatórias que levam as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante. Em suma, como combater as linhas abissais usando instrumentos conceptuais e políticos que as não reproduzam? E, finalmente, uma questão com especial interesse para educadores: qual seria o impacto de uma concepção pós-abissal de conhecimento (como uma ecologia de saberes) sobre as instituições educativas e centros de investigação? (SANTOS, 2007, p.35).

Ainda nesse contexto outros autores como Sousa (2015) nos reforçam:

Estas e muitas outras questões, mais do foro do currículo oculto, como é óbvio, ajudam-nos a compreender como, por alheamento, demissão, ou mesmo inconsciência, a escola atua como aparelho ideológico do Estado (L. Althusser, 1983), reforçando identidades submissas, com baixa autoestima, em alguns alunos, ao mesmo tempo que promove identidades mais fortes e confiantes, noutros. Este é o sujeito sociológico, de que nos fala Hall (SOUSA, 2015, p.174).

Ao buscar os pontos de emergência onde poderíamos acionar a mudança paradigmática e inverter esse sistema de manutenção do modelo positivista, que silencia e causa invisibilidade, excluindo os saberes das camadas subalternas, buscamos dar visibilidade a essa forma milenar de dominação cultural, reproduzida nas escolas. O reconhecimento da existência dos Etnossaberes é pouco para que possamos reverter esse processo secular de dominação. Sua inclusão é urgente e necessária para que possamos através da EA restaurar o papel da educação e da escola como espaços de produção de saberes para a sustentabilidade planetária.

## 2.1- Criança, Educação e Poder

No Brasil, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

[...] a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (PCN,1989, p.21).

Dentro dessa lógica é evidente que, para os alunos de classes populares e pertencentes às comunidades tradicionais, torna-se uma tarefa quase titânica alcançarem o sucesso escolar. Essas crianças se veem diante dos portões da escola, tal qual o povo trazido do continente Africano e escravizado, obrigados a dar voltas ao redor da árvore do esquecimento<sup>10</sup>, tendo assim que esquecer sua própria cultura para aprender a do dominador, sendo a sua anulada, rejeitada e desprezada. Promovendo frustrações nessas crianças de no sentido de *repressão das suas aspirações, desejos e instintos* (grifo meu), obrigando-as a se inserirem em um universo que não próprio delas, tornando-as cidadãos em uma sociedade impregnada de valores forjados. Desarticulando identidades, sonhos e aspirações e induzindo à sublevação e o acesso aos bens sociais em igualdade de condições com as demais classes.

Ainda sobre a questão da exclusão cultural das crianças das classes populares exercida pela escola, nos referencia Sousa (2004):

---

<sup>10</sup> Na África existe o mito da *arvore* embondeiro, como são conhecidas aqui em Angola. A história diz que é possível se realizar um ritual de esquecimento, que consiste em dar voltas em torno desta árvore. O ritual permite que os indivíduos esqueçam seu passado. Dizem que os negros capturados aqui para serem escravizados o realizavam antes de embarcarem nos navios em direção à América. Dessa maneira, eles poderiam esquecer suas raízes e tudo se tornaria recente, sem amarras. Celso.C.S - **Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil.** 2013

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron estudam o papel desempenhado pela escola na manutenção do “*status quo*”, centrando igualmente a atenção sobre a cultura que ela veicula. [...] Esta questão continua a ser desenvolvida com “*La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*”, em 1970. Procurando demonstrar a relação entre sucesso escolar e situações sociais privilegiadas, tal como entre fracasso escolar e situações sociais desfavorecidas, defendem que a escola confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas, dissimulando a selecção social sob as aparências duma pretensa objectividade técnica, legitimando, dessa forma, a reprodução das hierarquias sociais pelas hierarquias escolares. Neste processo, a avaliação desempenha um papel fundamental ao se pretender neutra, científica e rigorosamente técnica (SOUSA, 2004, p.4).

Ao aprofundar a pesquisa bibliográfica, chego ao legado de Foucault (1999) na sua obra *Vigiar e Punir*. Nesse trabalho, o autor introduziu um novo conceito investigativo ao levantar a hipótese da construção histórica dos objetos e sujeitos a serem investigados e a perspectiva genealógica, propondo nesse contexto a análise das condições e possibilidades do aparecimento e desaparecimento dos citados sujeitos e objetos em determinada época e localidade.

Fatos como estes contribuíram para o delineamento do fio condutor da História da escola, concomitantemente ao deslocamento de grandes populações rurais para os grandes centros gerando imensos conflitos, ao que Sousa (2004) refere:

[...] a generalização da escola como instituição pública ocorreu por imperativo da revolução industrial e como resposta às exigências das novas condições sociais de trabalho. Na verdade, a deslocação de grandes massas populacionais das zonas rurais para os subúrbios das cidades industriais obrigou a que as autoridades públicas prestassem maior atenção aos problemas criados não só por crianças entregues a si, como por adultos sem ocupação (SOUSA, 2004, p. 1).

É envolta nesse contexto que a escola aparece como uma complexa estrutura direccionada para a disciplinarização dos corpos infantis, tendo a instituição escolar assumido para si um papel preponderante entre todas as instituições disciplinadoras, sobretudo porque, ao escolarizar o conceito de infância, ela se colocou como o lócus exclusivo da aquisição de conhecimento e bons hábitos.

Percebendo a escola sob o ponto de vista defendido por Foucault (1975), no qual os estudos genealógicos têm o objetivo de investigar as condições de aparecimento das instituições, dos seus sujeitos e dos conhecimentos produzidos a partir do encerramento do sujeito no interior da instituição, César (2004) afirma:

Vistas a partir desta perspectiva genealógica, a escola e a educação assumem contornos diferentes daqueles ressaltados nas análises críticas mais comuns, em que ambos são concebidos como estruturas universais e a-históricas, ou nas quais a escola é vista como um aparelho do estado, um sistema de reprodução utilizado pelo poder para perpetuar os valores da burguesia e os conhecimentos por ela valorizados (CÉSAR, 2004, p.1).

Ao examinarmos gênese escola questiono como, na história da humanidade, se realizavam os processos educativos das novas gerações, pois fomos condicionados a pensar que a escola era o melhor lugar para educar. Porém, ao traçarmos a linha do tempo da educação, podemos perceber a escola como um espaço forjado através dos tempos numa construção de vários atores, incluindo aí o Estado. A escola foi se consolidando como espaço de educação num caminhar lento, se tornando em um processo de vários interesses de ordem essencialmente econômica, gerando o que pode ser caracterizado como uma ação contínua e consolidando o papel da instituição escolar como espaço exclusivo na formação de novas gerações.

Nesse contexto verificamos que a escola por fim nada mais é do que uma tradição inventada (HOBSBAWM, 1987), criada para manter o controle social das novas gerações. O aumento da complexidade do mundo contemporâneo torna-o cada vez mais intrincado e fragmentado, dificultando a análise crítica dos novos e velhos problemas da educação. Ao utilizarmos uma infinidade de conceitos ainda vinculados às grandes metanarrativas ocidentais, continuamos num beco sem saída. O confronto com a intencionalidade da escola dita disciplinadora e a complexidade do mundo pós-moderno e globalizado contribuem para que a escola não cumpra o papel a que foi destinada.

Nosso povo e conseqüentemente nossas crianças estão à mercê da mídia globalizada e mercenária que difunde produtos culturais de profundo desrespeito à ética. Como atesta Ribeiro (1994, p.12), “rádios e canais de televisão passavam a serem meios fundamentais de informação e doutrinação da população”, “sendo regidos por critérios cruamente mercantis e, por isso mesmo, irresponsáveis no plano cultural, social e ético”, “ao difundirem uma cultura ignara, violenta e dissoluta”.

A evasão aí está para denunciar essa dura verdade. Na modernidade o conflito de identidades e a globalização configuram-se no maior contribuinte para o estabelecimento do caos da instituição escolar.

## 2. 2- Criança e escola: Cadê a criança que estava aqui?

Nesse conflito, situemos a criança que chega à escola em novo mundo, no qual seus pais a conduzem e aonde a maioria vai sob forte expectativa. Novas vozes, novas regras, nada de mangas maduras para colher no pé, nada de vento soprando no rosto, nada do vídeo game hipnotizador. Simultaneamente também chegam as regras do “Senhor Currículo Oculto”, que não lhes permite gritar, correr, falar as palavras que todos falam na rua. Nesse espaço é orientada a falar polidamente, baixinho, aprende a sentar, andar em fila, obedecer, obedecer, obedecer... Não é à toa que se ouvem gritos de alegria da meninada ao anunciar que “infelizmente, amanhã não haverá aula” por qualquer motivo que seja!

Pretendo analisar os contextos de aprendizagem verificados na Escola Municipal engenheiro Umberto Gondin no desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental, buscando compreender de que forma são vivenciados, entendendo a participação das crianças e da comunidade no seu desenvolvimento e principalmente se há dialogicidade entre os Etnossaberes trazidos pelas crianças das comunidades em que a escola está inserida e os saberes contidos no seu currículo. Por fim, reporto-me a Freire (2010) ao assegurar que:

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] mas, também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino desses conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade discutidas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem as saúdes das gentes” (FREIRE, 1996.p: 30).

Como sobrevivem essas crianças, que desde o primeiro dia de aula são treinadas a negar a sua cultura, passando boa parte da sua vida envolta num espaço repressivo? Essas crianças têm sua aprendizagem comprometida. Constituem aqueles que estão na escola, mas com a cabeça na “Lua”, essas crianças em idade de ensino fundamental, passam em média cinco anos das suas vidas no ambiente escolar. Os que conseguem alfabetizar-se em tempo, são separados em turmas “boas” e os que não conseguem são relegados aos mirabolantes “programas de aceleração da aprendizagem<sup>11</sup>”, que estigmatizam e marcam para sempre esses alunos como “incapazes”.

---

<sup>11</sup> Termo atribuído ao programa instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando. Essa

### 2.3- A Escola no Brasil

A história da educação formal no Brasil inicia-se com a chegada dos colonizadores portugueses e jesuítas, que tinham como intuito alfabetizar os nativos para a evangelização. Para D’ambrosio (2011) foi uma questão de conveniência;

Não se questiona a conveniência e mesmo a necessidade de ensinar aos dominados, sejam esses índios e brancos, pobres e ricos, crianças e adultos a língua, a matemática, a medicina, as leis, do dominador. Chegamos a uma estrutura de sociedade e a conceitos perversos de cultura, de nação e de soberania, que impõem essa necessidade. O que se questiona é a agressão à dignidade e à identidade cultural daqueles subordinados a essa estrutura (D’AMBROSIO, 2005, p. 116-117).

Assim, a vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira e mais longa fase dessa história, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e, sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização (RIBEIRO, 1994). A importância do trabalho dos jesuítas para a vida da Colônia brasileira e, principalmente, para a educação brasileira é apontada por autores como Leite (1940), Teixeira Soares (1961), Veríssimo (1961), Serrão (1980), Avellar (1983), Holanda (1989), Ribeiro (1994), Almeida (2000) e (NETO e MACIEL, 2008).

A expulsão dos Jesuítas teve como consequência, a perda de documentos norteadores da educação. Os Jesuítas levaram consigo os norteadores da educação Inaciana que tinham como base três documentos: Exercícios Espirituais; as Constituições da Companhia de Jesus escrita pelo padre Inácio de Loyola; e a *Ratio Atque institutio Studiorum societatis Iesu*.

O *Ratio Studiorum* foi o método de ensino, que estabelecia o currículo, a orientação e a administração do sistema educacional a ser seguido, instituído por Inácio de Loyola para direcionar todas as ações educacionais dos padres jesuítas em suas atividades educacionais, tanto na colônia quanto na metrópole, ou seja, em qualquer localidade onde os jesuítas desempenhassem suas atividades. [...] O *Ratio Studiorum* não era um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas. Portanto, era um manual prático e sistematizado que apresentava ao professor a metodologia de ensino a ser utilizada em suas aulas e visava à formação do homem cristão, de acordo com a fé e a cultura cristã. O *Ratio Studiorum* – utilizado no Brasil, inicialmente pelo padre Manuel da Nóbrega, foi adaptado para atender as necessidades, especificidades e diversidades encontradas na Colônia (NETO e MACIEL, 2008 p. 169-189).

---

distorção geralmente está ligada à repetência e à evasão escolar, considerados os principais problemas da educação nacional. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem/>. Acesso em 31jul19.

Ainda considerando a questão histórica da educação no Brasil, Neto e Maciel (2008), afirmam que, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, toda a estrutura de ensino no Brasil foi demolida, os jesuítas levaram consigo os “manuais de instrução da educação além-mar”.

A organização e administração da escola passaram para um novo patamar, os colégios jesuítas com suas excelentes estruturas deixaram de ser exclusivos dos brancos mais abastados da colônia. Porém, se existia alguma coisa estruturada em termos de educação, o que se viu a seguir foi o mais absoluto caos. Tentaram-se as *aulas régias*, o *subsídio literário*, mas o que se constatou foi a falta de formação de professores, pois qualquer um poderia exercer a docência, bastando ser “amigo do rei”. Com a chegada da Família Real na Colônia, a monarquia portuguesa resolve transferir o Reino para o Novo Mundo, revertendo essa situação ao pôr fim ao período caótico da educação instalado desde a expulsão dos jesuítas, cujo método educacional funcionou em absoluto durante 210 anos.

Quando os jesuítas chegaram por aqui, eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia; trouxeram também os métodos pedagógicos. Neste período, e nos que se seguiram na história da educação brasileira, o que se tem como tônica é o reforçamento da cultura do dominador, ao que Bosi (2008) elucida quando afirma que:

Em termos de História: desde a implantação da cultura letrada no Brasil, ficaram abaixo do limiar da escrita quase todos os conceitos da vida indígena, da vida escrava, da vida sertaneja, da vida artesanal, da vida rústica, da vida proletária, da vida marginal; abaixo do limiar da escrita ficaram as mãos que não puderam contar, no código erudito, a sua própria vida. (BOSI, A. Prefácio In: MOTA, G. C. Ideologia da Cultura Brasileira, 2008, p.49)

Considerando a natureza e o contexto histórico na implementação da educação jesuítica, depreende-se que:

Conforme afirmam Veríssimo (1980), Teixeira Soares (1961), Azevedo (1976), Serrão (1982), Almeida (2000), Holanda (1989) e Ribeiro (1998), os jesuítas foram os responsáveis pela formação da elite nacional. Pois, do período compreendido entre sua chegada em 1549 até sua expulsão em 1759, foram os responsáveis pelo ensino formal dos habitantes do Brasil, inclusive dos jovens que se preparavam para ingressar em cursos superiores na Universidade de Coimbra (NETO e MACIEL, 2008 p. 169-189).

Todo trabalho pedagógico jesuítico girava em torno de manter o gentio conformado com a nova ordem estabelecida pelo colonizador. Ao que esclarece Saviani (2011):

O processo de colonização abarca, de forma articulada mas não homogênea ou harmônica antes dialeticamente, esses três movimentos representados pela colonização propriamente dita, ou seja, a posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizadores das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (SAVIANI, 2011, p. 29).

Voltando ao século XXI e focando o olhar para a busca de soluções para a questão da quebra do paradigma fabril, ligado à produção na fábrica onde os filhos dos operários eram educados para seguir a profissão do pai, bastando uma educação aligeirada e sem perspectiva de ascensão econômica.<sup>12</sup> (TOFFLER, 1970).

Percebe-se então, a dificuldade da escola ao tentar exercitar o discurso da sustentabilidade na perspectiva da multiculturalidade em uma sociedade desigual, constitutiva de um modelo econômico eco suicida. Vários autores indicam pistas para saída desse caos educacional ao promover a oportunidade de estimular o diálogo multicultural como prenúncio de um novo tempo, vislumbrando a possibilidade de ruptura desse paradigma.

Entretanto, vários autores nos afirmam que esse processo de ruptura não ocorrerá tão facilmente, pois o padrão neoliberal adotado no atual contexto social e político brasileiro tem oportunizado um retrocesso imenso no que diz respeito à escola como espaço para uma ampla produção de conhecimentos, incluindo os Etnossaberes, no qual a multiculturalidade é o mote central. Ao que Sousa (2004) pontua:

Queremos antes chamar a atenção para a emissão de certas mensagens pela escola, que, por atingirem o nível profundo do inconsciente, são de mais difícil desconstrução, carimbando indelevelmente os aprendizes: algumas identidades serão confortavelmente construídas, dada a familiaridade e semelhança com o seu capital cultural de origem; outras esforçar-se-ão por atingir o padrão determinado num processo de mimetização cultural, por renegarem as suas raízes mais populares, conseguindo algumas um grau elevado de assimilação, enquanto outras ficarão pelo estádio das imitações baratas, propensas ao estalar do verniz à primeira contrariedade; e finalmente, muitas outras identidades culturais serão forjadas sem conseguirem chegar ao patamar desses bens culturais, convencendo-se que, por culpa sua, merecem a estigmatização e discriminação social, ou assumindo então a guetização, por opção própria (SOUSA, 2004, p. 175).

---

<sup>12</sup> “Trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina colectiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio” (TOFFLER, 1970).

Olhando a educação e a escola sob a perspectiva neoliberal, percebemos com bastante perplexidade a decadência dessa instituição no que concerne ao ensino-aprendizagem. As taxas de evasão e o analfabetismo funcional denunciam o problema.

[...] é possível dizer que o Brasil está "atrasado" em seu projeto contra o analfabetismo. Pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o país já deveria ter alcançado o índice de 6,5% estipulado para 2015. O atraso no cumprimento das metas e estratégias do PNE representa um risco ao plano de acesso à educação de qualidade no Brasil para a próxima década. Para 2024, a proposta do PNE é que bata 100%. (CALÇADE, 2018 s/p)

Observando a evolução da educação brasileira, percebo que a política educativa implantada no Brasil após a década de 1990, ao adotar a falácia do discurso quantitativo em detrimento da qualidade, defende que matrículas são estatísticas de caráter tão somente numérico, contrapondo-se à visão da pedagogia histórica-crítica (SAVIANI, 2011). Somando ao fato de ignorar os reais problemas da educação no Brasil, não sendo levada em consideração a necessidade de alocar mais investimentos dos nossos impostos nas escolas, equipando-as adequadamente, investindo nos cursos de formação de professores em cursos de longa duração e principalmente garantindo salários gratificantes, compatíveis com a importância social do profissional professor (a).

Diante do exposto, a lógica que embasa a proposta dos atuais programas de educação do Ministério da Educação do Brasil pode ser traduzida como uma espécie de “pedagogia de resultados”. Segundo Saviani (2011),

[...] o governo equipa-se com instrumento de avaliação de produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogia das competências’ e da ‘qualidade total’. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem aos seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do ‘método da qualidade total’, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2011, p. 30- 31).

Nas últimas décadas, percebemos nas ações do Governo Federal a utilização de estratégias de desenvolvimento nas quais três agendas são destacadas: o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Agenda Social.

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC), concomitante ao Decreto n. 6.094, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, dispositivo legal que põe em vigência o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nesse Decreto (Art. 1º) o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados e Municípios, atuando em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 2007b). Questiona-se o compromisso “Todos pela Educação”, ao identificarmos os atores sociais diretamente envolvidos no contributo financeiro/ideológico ao Plano de Metas<sup>13</sup>. Seus principais integrantes são:

[...] o Grupo Gerdau, o Grupo Suzano, o Banco Itaú, o Banco Bradesco, o Instituto Unibanco, e os parceiros como as Organizações Globo e o Instituto Ayrton Senna. O Plano “Todos pela Educação” é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo comum contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade”<sup>14</sup>.

Questiona-se aí o fato de que, em paralelo a esse compromisso, não haverem sido alocados recursos no sentido de promover maior participação de pais, gratificação para que professores pertencentes aos conselhos escolares pudessem ter maior acesso aos horários em que os pais têm disponibilidade de ir à escola para dialogar sobre problemas e soluções, ou seja, políticas de acesso e continuidade dos pais no âmbito escolar.

Com intuito de aferimento dessa meta, cria-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação Básica- SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (MEC, 2007b). Observa-se a partir destes dados que a via burocrática é a tônica desse novo horizonte educacional que coloca nas mãos das grandes empresas o “pensar” a educação brasileira.

---

<sup>13</sup> Disponível em :<<https://www.todospelaeducacao.org.br/>> 2007, Consulta em 30 de mai de 2018.

<sup>14</sup> Disponível em <<https://www.todospelaeducacao.org.br/>> 2007, Consulta em 30 de mai de 2018.

Partindo desse “compromisso”, os Estados e as Prefeituras, passam a ter acesso à assistência técnica e aporte de recursos financeiros, com a condição de submissão às exigências constantes no “Compromisso Todos pela Educação” para a melhoria da qualidade da educação básica, avaliada pelos resultados obtidos pelas escolas, sob a lógica da “pedagogia de resultados”. Partindo dessas avaliações, as escolas passam a destacar-se das demais promovendo aí a desvalorização das escolas ao entorno, baixando ainda mais a autoestima dos profissionais da educação e principalmente das crianças.

### **3. GÊNESE DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

#### **3.1 Gênese da profissão docente**

A discussão sobre a profissionalização docente não é recente. Engendrada sempre em decorrência de profundas transformações econômicas e sociais, a carreira docente esteve sempre atrelada aos interesses sócio econômicos dos poderosos, quer Estado, quer Igreja. Assim, em seu contexto histórico, a profissão docente passou por constantes acontecimentos e transformações.

Ao percorrer a história da educação, pode-se perceber que desde os primórdios da humanidade a passagem de conhecimentos de uma geração a outra, tendo em vista a conservação de um conteúdo simbólico da tribo, categoria profissional e comunidades tradicionais, eram transmitidos pela oralidade. Antes mesmo que a escrita fosse desenvolvida, a oralidade, em conjunto com outros procedimentos de comunicação, teve importante desempenho no repassar do conjunto de normas e valores que era avaliado como importante para as diversas populações humanas. Conhecimentos sobre agricultura, metalurgia e tratamentos de saúde foram por séculos difundidos sem o apoio da escrita. Através da oralidade se conseguiu produzir e expandir as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo.

A nomenclatura Griot diz respeito a uma figura imprescindível da perpetuação das culturas dos povos não-letrados, “povos obscurantados” pelo colonizador branco, cuja cultura foi relegada ao mais obscuro exílio abissal. Pesquisando sobre a designação de contadores de histórias africanos, encontramos em Lopes (2004) a definição de Griot em sua enciclopédia:

Vocabulário franco-africano, criado na época colonial para designar o narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmite a história de personagens, e famílias importantes às quais, em geral está a serviço. Presente, sobretudo, na África Ocidental, notadamente onde se desenvolveram os faustosos impérios medievais africanos (Gana, Mali, Songai etc) recebe denominações variadas:

dyéli ou diali entre os Bambaras e Mandingas; guésséré, entre os Saracolês; wambabé, entre os Péules; aouloubé, entre os Tucolores; e guéwel (do árabe qawwal), entre os Uolofes (LOPES, 2004, p. 310).

Nossos colonizadores, além de nos tomarem a força de trabalho e os meios de produção, maquiavelicamente exilaram ao obscurantismo a nossa cultura milenar. A gênese da profissão de professor ocorre no período medieval. Nesse período, o conhecimento ficou submetido ao controle das instituições religiosas cristãs, a figura do professor no processo educacional era valorizada e a educação teve grande influência religiosa, inclusive com a constituição das primeiras universidades:

[...] a gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 15).

Para autores como Sousa (2001) o conceito de profissão:

[...] tem evoluído na história da humanidade, quer por preconceitos de ordem social, quer por novos princípios teóricos, porém ambos os caminhos defendem duas premissas imperativas para que uma atividade seja reconhecida como profissão: O Saber e a Ética (SOUSA, 2001,p.2).

Discorrendo sobre a ética e parafraseando Valls:

[...] é entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. Mas também chamamos de ética a própria vida, quando conforme aos costumes considerados corretos. A ética pode ser o estudo das ações ou dos costumes, e pode ser a própria realização de um tipo de comportamento. (VALLS, 1994, p. 7).

Ao observarmos a conjuntura social da profissão docente, percebemos já no século XVIII que do processo de estatização emergiu a substituição de um corpo de professores religiosos por um corpo de professores laicos. Porém, segundo Júlia (1981): “sem mudanças significativas, nas motivações, nas normas e nos valores *originais* da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre” (JÚLIA, 1981a apud NÓVOA 1995, p16).

Ao que parece, nada mudou. O professor saiu da tutela da Igreja para a do Estado, o ensino perdeu a continuidade, fragmentou-se, a formação dos professores laicos não se efetivou e o professor, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem viu-se mais uma vez refém

do poder, sem autonomia e liberdade, sendo essas tão necessárias ao desenvolvimento de um profissional ético e crítico.

Em meados de 1980 com o surgimento das teorias críticas do currículo, observou-se uma virada conceitual bastante interessante; novos paradigmas se forjaram e nesse movimento o papel do professor também passa por uma urgente e necessária transformação. Das teorias de currículos baseadas nas análises sociais de Marx à teoria elaborada por Apple, tiveram grande influência na educação. Segundo Apple (1982), “(...) o interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar os indivíduos ao seu “lugar adequado numa sociedade industrial interdependente” (p. 107).

Infelizmente, nesse período rico em discussões e mudanças importantes nas relações de poder na escola e no currículo que acontecia pelo mundo, o Brasil passava pelo tenebroso período da ditadura militar, o período da política brasileira em que os militares engendraram, com o apoio dos EUA, o golpe militar e passaram a governar o Brasil.

Este período durou vinte e um anos, iniciando no ano de 1964 e terminando no ano de 1985. Este caracterizou pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime. Tal ditadura foi forjada pelo governo norte americano em contraponto ao crescimento do pensamento marxista na América Latina.

Os Estados Unidos acompanharam de perto a conspiração e o desenrolar dos acontecimentos, principalmente através do seu embaixador no Brasil, Lincoln Gordon, e do adido militar Vernon Walters, e haviam decidido, através da secreta “Operação Brother Sam “, dar apoio logístico aos militares golpistas, caso estes enfrentassem uma longa resistência por parte das forças leais a Jango (CPDOC, 2017, s/p)

Historicamente foi um tempo de profundo retrocesso no qual a perseguição às liberdades foi cruel e nefasta. A imposição de mudanças nos currículos escolares, o achatamento salarial e a total falta de liberdade de expressão, tornou-se a prerrogativa para a manutenção do estado de terror.

[...] A junta baixou um "Ato Institucional" – uma invenção do governo militar que não estava prevista na Constituição de 1946 nem possuía fundamentação jurídica. Seu objetivo era justificar os atos de exceção que se seguiram. Ao longo do mês de abril de 1964 foram abertos centenas de Inquéritos Policiais-Militares (IPMs). Chefiados em sua maioria por coronéis, esses inquéritos tinham o objetivo de apurar atividades consideradas subversivas. Milhares de pessoas foram atingidas em seus direitos:

parlamentares tiveram seus mandatos cassados, cidadãos tiveram seus direitos políticos suspensos e funcionários públicos civis e militares foram demitidos ou aposentados. Entre os cassados, encontravam-se personagens que ocuparam posições de destaque na vida política nacional, como João Goulart, Jânio Quadros, Miguel Arraes, Leonel Brizola e Luís Carlos Prestes (CPDOC, 2017, s/p.).

A perseguição, a prisão e a tortura foram duramente impostas aos estudantes e professores, tendo sido a nossa profissão uma das mais cerceadas, posto que, segundo Nóvoa (1995):

A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igreja, famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma *ameaça* aos seus interesses e projectos. [...] (NÓVOA, 1995, p. 21).

A liberdade é condição essencial para o desenvolvimento ético do indivíduo, acrescentando Valls (1997): “A liberdade do indivíduo só se completa como liberdade do cidadão de um Estado livre e de direito [...] ninguém é livre numa ditadura [...]” (p.71).

No período ditatorial militar no Brasil, a educação passou por severas mudanças, firmaram-se acordos com o governo norte americano em nome da “Ordem e do Progresso” e da “soberania nacional”. Foram instituídos os cursos profissionalizantes através de acordos com o governo norte americano.

Os acordos MEC/USAID trouxeram mudanças dentro do sistema educacional - marcado por influência norte americana – que seriam um sustentáculo às reformas do ensino superior e posteriormente de 1º e 2º graus (VEIGA, 1989). Entre 1964 e 1968 foram realizados doze acordos MEC/USAID, sendo que alguns desses vigoraram até o ano de 1971. Ocorreu, assim, um comprometimento da política educacional brasileira, pois, tudo o quanto se estabelecia era convencionado pelas determinações dos técnicos americanos (GHIRALDELLI, 2000, s/p).

Porém, após esse período, e com o enfraquecimento do regime militar e o fortalecimento das forças populares e sindicais, surgiu o grande movimento pela anistia, movimento que conseguiu o retorno de pensadores brilhantes ao Brasil, entre eles Betinho- Herbert de Sousa e Paulo Freire. Nessa linda caminhada de retorno à democracia, tivemos, a partir das eleições diretas, a regulamentação de sérios programas oficiais, tentando colocar o Brasil e a sua educação a serviço dos cidadãos, com melhorias significativas nas escolas públicas, principalmente no estado de São Paulo, com programas educacionais regidos pelo mestre Paulo Freire.

A década de 1980 ficou conhecida como a "década perdida", devido às perdas econômicas dos países da América Latina ainda subjogados pelas ditaduras militares impostas

ao denominado “cone sul”. Nesse período, além da supressão das liberdades individuais e coletivas houve o total cerceamento às manifestações contra o governo, ficando a questão salarial de várias categorias, em especial a docência, entregue à própria sorte.

### **3.2 - Gênese da supervisão pedagógica**

Hierarquicamente no contexto da cultura escolar, o supervisor pedagógico ocupa lugar superior aos demais professores, sendo um dos responsáveis pelo planejamento, organização e implementação da proposta pedagógica da escola, tendo um papel importante na condução e no resultado do trabalho da escola como um todo.

Na linha do tempo da educação verificamos na gênese da função de supervisão contradições extremas que vão se delineando e moldando ao sabor das políticas sociais e econômicas vigentes, tal qual a função da escola e do professor.

Na origem etimológica da palavra supervisionar, tem-se: ‘Supervisar’ = dirigir ou orientar em plano superior; superintender, supervisionar (FERREIRA, 2007, p. 69). Nos jargões da profissão docente faz-se chacota amigável com os colegas supervisores procurando nelas o “terceiro olho” daquele que tem a “supervisão”. A supervisão está relacionada à visão panorâmica de alguma coisa que, no nosso caso, são as ações promovidas no contexto educacional. A sua função é ficar sempre atento a todos os acontecimentos da escola, seja no âmbito pedagógico ou administrativo.

Para Saviani (2007), mesmo nas comunidades primitivas, a figura do supervisor se fazia presente:

A forma conspícua de manifestação da função supervisora pode ser encontrada na figura do Pedagogo tal como se configurou na Grécia. Etimologicamente significando aquele que conduz a criança, o Pedagogo era inicialmente, na Grécia antiga, o escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia lição. Depois, passou a significar o próprio educador, não apenas porque, em muitos casos, ele passou a se encarregar do próprio ensino das crianças, mas também porque, de fato, sua função, desde a origem era a de estar constantemente presente junto às crianças, tomando conta delas, isto é, vigiando, controlando, supervisionando, portanto, todos os seus atos (SAVIANI, 2008, p. 16).

Como se vê, a função do supervisor já nasce sob o estigma da representação do controle na produção dos saberes, base de sustentação do estado atual das coisas, mudar significa perigo ao estabelecimento das relações de poder. Afinal, quem tem saber, tem poder.

Com a formação da sociedade capitalista e o aparecimento da burguesia e da indústria, a escola institucionaliza-se e se torna generalista carecendo de uma nova sistematização. Nesse contexto, a função do supervisor é tida como um organizador do espaço escolar, uma organização baseada no sistema estatal e nacional. Na Idade Moderna, a ideia da Supervisão surgiu com a industrialização, tendo por finalidade melhorar a quantidade e qualidade da produção, sendo a supervisão uma forma de reprimir, vigiar, controlar, monitorar os procedimentos de reprodução dos conhecimentos. Essa ideia manteve-se por todo o século XVIII e início do século XX, nesse período sob a égide do paradigma positivista a escola incorpora-se aos sistemas de produção Fordista e Taylorista de ensino, acompanhando a segunda onda civilizacional (TOFFLER, 1970). O autor ainda contribui no sentido de visualizar o cidadão da terceira onda civilizacional que se pretende formar sob a ótica do novo paradigma em contraposição ao paradigma positivista:

A tecnologia do amanhã requer não milhões de homens levemente alfabetizados, prontos para trabalhar em uníssono em tarefas infinitamente repetitivas, nem homens que recebam ordens sem piscar, conscientes de que o pão se consegue com a submissão mecânica à autoridade, mas sim de homens que possam fazer julgamentos críticos, que possam abrir caminhos através dos ambientes novos, que sejam rápidos na identificação de novos relacionamentos, numa sociedade em rápida mutação (TOFFLER, 1970, 323-324).

Somente em 1841 a Supervisão começa a ter um olhar direcionado para o ensino, com intuito da busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa e verificação das atividades docentes, e assim manteve-se por um bom tempo. Porém, no ano de 1924, com o processo crescente de industrialização e urbanização, aconteceram várias mudanças na sociedade e na economia tendo como consequência o surgimento de diversos movimentos sociais e culturais que passaram a exigir reformas na educação para que esta pudesse acompanhar as mudanças que estavam se iniciando e cuja culminância no apelo às ditas reformas viria ocorrer nos anos de 1960.

No Brasil, a Supervisão Escolar propriamente dita surge pela primeira vez com o Decreto Lei 19.890 de 18/04/31, mas assumindo um papel bem diferente daquele que vinha sendo realizado, de fiscalizar e inspecionar o trabalho docente. Com o advento do referido decreto houve uma maior clarificação na especificação das atribuições do supervisor indicando a sua profissionalização. Porém, apesar de ser pregada uma formação de supervisores voltados às práticas pedagógicas, eles, na verdade, voltavam-se exclusivamente às questões burocráticas, deixando de lado o que se referia ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir da política do governo pós-64, a educação tornou-se o principal assunto de interesse econômico e de segurança nacional. No entanto, exigia-se do supervisor o papel fiscalizador de qualquer atitude suspeita de não aceitação dos parâmetros educacionais impostos pelo regime militar, centralizando-se na figura do supervisor o bom andamento da educação inspirada no modelo norte-americano, “fundamentada nos pressupostos da pedagogia tecnicista – que se apoia na neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema” (SAVIANI, 1988, p. 15).

Segundo Saviani (1988, p.15), “[...] como as demais habilitações educacionais criadas e oficialmente institucionalizadas na educação brasileira, a partir da regulamentação da lei 5540/68, a supervisão escolar passa a ter sua formação em cursos de graduação”.

Nesse sentido, Vasconcelos (2002) refere que:

[...] é certo que podemos ter ensino de qualidade só com professores, todavia as pesquisas educacionais têm demonstrado a exaustão que as escolas que têm ensino de melhor qualidade contam sempre com a presença de alguma liderança pedagógica, sendo que muito frequentemente esta liderança é exercida pela direção, orientação, supervisão ou coordenação pedagógica, até pela possibilidade que têm, por contingência do tipo de atividade que exercem, de construir uma visão de conjunto da instituição (VASCONCELOS, 2002, p.69).

Alarcão (2004, p. 35) refere-se a este profissional como líder, definindo como objeto de seu trabalho “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”. A autora ainda reforça que a função supervisora:

[...] pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. (ALARCÃO, 2004, p. 13).

O supervisor pedagógico deve participar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, visando o desenvolvimento dos alunos de acordo com a realidade a que pertencem. Para tal, deverá estar profundamente imerso na realidade local, ter uma visão sem preconceitos da cultura local, ter clareza da postura crítica definida por Freire (2010), ao assegurar que:

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] mas, também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino desses conteúdos (FREIRE, 2010, p. 30).

Cabe ao supervisor para com as classes subalternas despir-se do autoritarismo que tradicionalmente marcou esta função, para o exercício de um trabalho voltado também para a troca de saberes com o professor, debruçando-se principalmente sobre a situação do ensino brasileiro, os fracassos escolares, os estudos e tentativas de mudança para buscar ser o agente responsável por uma prática democrática, envolvendo professores, alunos e comunidade. Deverá pensar, refletir e investigar a sua prática, através de pesquisa, que deve acompanhar o ensino. Para Balzan (1983):

[...] os pressupostos para a definição do perfil do supervisor estão relacionados às qualidades que definem o perfil. Implica para o supervisor ter um olhar para um contexto social mais amplo, que não se limita apenas à sala de aula. Desta forma, para o autor, o supervisor deve compreender que os problemas com os quais ele e os demais educadores vêm se defrontando, embora manifestos em salas de aulas, têm suas raízes além do ensino, do currículo e mesmo da área educacional, são parte de um contexto mais amplo: social, político, econômico e cultural (BALZAN, 1983, p. 41).

Para o sucesso do Projeto Político Pedagógico da escola, a atuação do supervisor é eficaz desde que o mesmo perceba a sua tarefa como essencialmente pedagógica, buscando estar junto com os professores, discutindo com eles os problemas e procurando conjuntamente as soluções, conhecendo as crianças, preocupando-se com o processo de ensino e principalmente com o modo “como se aprende” (matética). O profissional supervisor deve sempre buscar meios de auxiliar o colega professor a tornar o seu trabalho mais prazeroso e significativo.

Apesar de todos os avanços no sentido de compreender a função do supervisor, a Escola ainda presencia certas concepções tradicionais que acabam por intervir no processo pedagógico, principalmente no que diz respeito à antiga concepção de supervisão, interferindo no relacionamento entre o supervisor e o professor. Diante de tal conjuntura, o professor se sente abandonado, desprovido de auxílio, de trocas de experiências e/ou vivências, o que torna a presença do supervisor um incômodo. O supervisor moderno é aquele que orienta, aprende e ensina, buscando tornar-se um parceiro no processo educativo.

Outro fator que dificulta o entendimento entre a supervisão e os professores é gerado pela insuficiência de um espaço/tempo ideal para o diálogo, ocasionando problemas nas relações pedagógicas. A esse respeito, Melo (2005, p. 28) diz que “(...) faz parte do convívio com os professores o sentimento de desconfiança, competição, disputa de influência e até de poder”.

Portanto, cabe ao supervisor pedagógico ter plena consciência de que os professores precisam de apoio e orientação amigável e compreensiva, buscando conhecer e apoiá-los nas

necessidades do dia-a-dia na escola, instigando os educadores no desenvolvimento das suas próprias potencialidades.

O supervisor, portanto, é um educador, sendo seu dever buscar caminhos de melhoria dos mecanismos que levam ao conhecimento e à construção de uma educação que agregue a formação integral do ser humano, incluindo nesse contexto, os colegas, estudantes e comunidade.

### **3.3 - Supervisão pedagógica e sua implicação na tessitura do multiculturalismo**

Tendo como motivação as teorias críticas do currículo, a mudança do sistema educacional para o paradigma multiculturalista tem na figura do supervisor, que também é professor, a representação de um grande “*desatador de nós*”, cabendo a esse profissional perceber e trabalhar a figura do professor como Pessoa (SOUSA, 2000), incitando sua autoestima profissional, situando-o como sujeito histórico na condução do seu trabalho de organizador dos saberes, em detrimento ao antigo Condutor da aprendizagem.

Portanto, para que ocorra uma verdadeira inclusão desse novo paradigma nas escolas, deve-se adentrar no fazer pedagógico da supervisão, desconstruir seu papel fiscalizador e castrador das práticas docentes (resquícios da ditadura militar). Só haverá possibilidade do desenvolvimento desse novo pensamento se conseguirmos substituir o antigo pensamento fabril introjetado nas cabeças dos supervisores/professores, dando lugar à supervisão/*parceira/reflexiva* (ALARCÃO, 2004) na formação intensiva desses profissionais, e com ampliação da carga horária para estudo e pesquisa. Essas medidas seriam as formas mais eficientes para conseguirmos chegar ao sucesso da escola como espaço de formação de cidadãos criativos, reflexivos e críticos.

O comprometimento do supervisor pedagógico é fundamental para o sucesso de um grupo em constituição, sendo este fundamental na construção de uma educação eficiente para inserção democrática dos saberes de origem popular, tão necessária para a construção igualitária da cidadania.

Na modernidade, o esgotamento dos modelos de produção, as transformações no mundo do trabalho, as pressões sociais, a introdução de novas tecnologias na produção, o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias da Informação, o desemprego estrutural e o neoliberalismo levaram à negação da abordagem positivista do currículo e ao surgimento de novos estudos curriculares, cabendo ao profissional da educação estar atento para a não

reprodução do paradigma positivista. O supervisor comprometido com a Educação Ambiental tem nessa temática um cenário positivo para a construção da cidadania verdadeira.

### **3.4 - Supervisão pedagógica na EA: Até onde a vista alcança?**

Atualmente, a figura do supervisor pedagógico representa, junto aos professores, um reforço e enriquecimento do processo educativo. Livre do estigma que acompanhava a função desde a sua origem, a de “vigiar” o trabalho dos outros profissionais, hoje a supervisão identifica-se mais com a figura do apoiador nas atividades de planejamento e elaboração de projetos didáticos e das ações a serem desenvolvidas no âmbito escolar e comunitário.

A supervisora, como qualquer professora, vivencia as dores e os amores que a profissão determina. Ao olharmos a figura da supervisora como um profissional igual a nós, precisamos contextualizar o seu campo de ação e identificar o conjunto de fatores que fortaleçam sua ação profissional no sentido de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Porém, os fatores agravantes para a não realização desse intento encontram-se além dos muros escolares; conforme esclarecem Fino & Sousa (2001) em uma severa crítica ao paradigma dominante, identificando as causas do declínio da escola:

[...] tem vindo a manifestar-se, fundamentalmente, no processo de erosão que, a partir da fragilidade do vínculo entre a escola e o desenvolvimento econômico e social, desembocou em manifestação, falta de qualidade, desinvestimento, desmotivação e proletarização dos professores. E que é coincidente com a crise do paradigma estruturante da escola, cuja vigência entrou em colapso a partir do momento em que a sociedade industrial começou a dar lugar a uma nova organização econômica e social cujos contornos ainda não estão completamente definidos (FINO & SOUSA, 2001, p. 9).

Nesse sentido, a atuação da supervisão para a contribuição pedagógica, tendo em vista a construção de uma nova relação entre homem e meio ambiente, deveria se dar por meio da inserção de questões ambientais de forma transversal na estrutura curricular dos conteúdos tradicionais. Sendo esta mais enriquecida com exemplos, práticas, experiências, materiais educativos, mídias e atividades extraclasse, que aproximem o estudante com o ambiente em que ele vive.

Todo esse acervo de conhecimentos necessários e gerados pela transversalidade exige dos supervisores e professores um exercício intenso, pois permear todos estes conhecimentos exige que as interconexões existam e que o supervisor seja participante e reflexivo.

Nenhuma área do currículo escolar (Geografia, Química, Biologia, Ciências) consegue, isoladamente, tratar todas as questões ambientais. Caberá então ao supervisor escolar inserir a temática ambiental no projeto político pedagógico da instituição e definir os projetos e ações que a escola pretende realizar. De acordo com os PCN (1998):

[...] deve-se considerar que, como a realidade funciona de um modo sistêmico em que todos os fatores interagem, o ambiente humano deve ser compreendido com todos os seus inúmeros problemas. Tratar a questão ambiental, portanto, abrange toda a complexidade da ação humana: se quanto às disciplinas do conhecimento ela é um tema transversal, interdisciplinar, nos setores de atuação da esfera pública ela só se consolida numa atuação do sistema como um todo, sendo afetada e afetando todos os setores: educação, saúde, saneamento, transportes, obras, alimentação, agricultura, etc. (PCN, 1998, p.23).

Os temas transversais apresentam-se como um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar, que não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode-se considerar comum a todas. Com a transversalidade, busca-se um novo diálogo permanente dentro e fora da sala de aula, onde professor, estudante e comunidade, criam um ambiente de educação conjunta. Conforme Reigota (1998) afirma:

[...] se o ensino da EA não tiver uma abordagem política, econômica, cultural e social, o mesmo será considerado como ensino de biologia e/ou ecologia, em que, na maioria das vezes o homem é apresentado como um elemento a mais na cadeia de energia. (REIGOTA, 1998, p. 35).

Faz-se necessário que os supervisores escolares reforcem a inserção da EA no projeto político pedagógico de cada estabelecimento de ensino (desde a infância até o ensino médio) de forma multi, trans e interdisciplinar, como um plano coletivo da comunidade escolar. Dentre as atividades que os supervisores podem desenvolver com os professores, a criação de projetos educativos críticos é uma delas.

Os projetos desenvolvidos na EA devem ter como base a realidade do aluno e a interdisciplinaridade, ou seja, envolver exatamente a visão socioambiental, onde todos os professores, membros da comunidade e profissionais de diversas áreas poderão contribuir. Trata-se então de reconhecer que, para apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais.

São grandes os desafios a enfrentar quando se procura direcionar as ações para a melhoria das condições de vida no mundo, as dimensões políticas e econômicas precisam ser encaradas firmemente, pois sem essa análise não conseguiremos realizar uma Educação

Ambiental crítica. E é nesse contexto que os supervisores pedagógicos devem provocar uma reflexão nos professores, de como é possível, dentro das condições concretas da escola, contribuir para que todos, independentemente de idade, percebam e entendam as consequências ambientais de suas ações nos locais onde vivem. Os supervisores escolares precisam assumir uma posição política e ter competência técnica para construir coletivamente projetos a partir do aporte teórico, de modo a contribuir na formação de cidadãos conscientes do ambiente em que vivem. Isso se configura num processo de construção de uma cidadania emancipatória, na medida em que assegura a apropriação de diversos conteúdos curriculares de forma interdisciplinar, contribuindo para a formação da cidadania ambiental.

#### 4. CENÁRIO DO ESTUDO

No Brasil, grandes cidades como São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife e Salvador ainda estão em desenvolvimento. O crescimento da indústria e o fortalecimento do capital fez surgir nessas regiões um fenômeno denominado pelos críticos dos estudos sociais de “exclusão social”.

Além da barbárie do processo de extermínio e catequização da cultura indígena, a escravização de pessoas com importação de mão de obra escrava da África, o Brasil tardiamente assinou a Lei áurea, por imposição econômica da Inglaterra. No entanto, o Estado brasileiro construiu estratégias para que essas populações, analfabeta, sem teto e sem trabalho, não conseguissem se firmar economicamente, sendo assim, um severo castigo imposto aos que forjaram com sua força de trabalho a riqueza do País. Podemos perceber isto ao olharmos para a linha do tempo da história brasileira, em 1850 o Estado sanciona a Lei de Terras e em 1888 acontece a “abolição da escravatura”. Importante observar como os donos das terras se precaveram ao impedir o acesso à terra pelos ex-escravos:

D. Pedro II, por Graça de Deus e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brasil: Fazemos saber a todos os Nossos Subditos, que a Assembléa Geral Decretou, e Nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1º Ficam prohibidas as acquisições de terras devolutas por outro titulo que não seja o de compra.

Exceptuam-se as terras situadas nos limites do Imperio com paizes estrangeiros em uma zona de 10 leguas, as quaes poderão ser concedidas gratuitamente.

Art. 2º Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nellas derribarem mattos ou lhes puzerem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de bemfeitorias, e de mais soffrerão a pena de dous a seis mezes do prisão e multa de 100\$, além da satisfação do damno causado. Esta pena, porém, não terá logar nos actos possessorios entre heréos confinantes.

Parapho unico. Os Juizes de Direito nas correições que fizerem na forma das leis e regulamentos, investigarão se as autoridades a quem compete o conhecimento destes delictos põem todo o cuidado em processal-os o punil-os, e farão effectiva a sua responsabilidade, impondo no caso de simples negligencia a multa de 50\$ a 200\$000.

Art. 3º São terras devolutas:

§ 1º As que não se acharem applicadas a algum uso publico nacional, provincial, ou municipal (**LEI Nº 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850.**)

Assim sendo, e fazendo um paralelo aterrador, temos até hoje práticas abomináveis de exclusão social que são utilizadas contemporaneamente, como, por exemplo, quando comunidades são desintegradas por “incêndios misteriosos”. Quando contada pelos oprimidos, a história revela uma face cruel e discriminatória.

Em Recife, nenhuma escola municipal situa-se a menos de 3 km de uma comunidade de baixa renda. A escola que é usada como objeto de estudo deste trabalho situa-se a 800 m da Bacia do Pina. Sua construção foi realizada pela Administração do Porto do Recife para que os filhos dos funcionários das docas do Porto tivessem acesso à educação. Meu pai foi um desses funcionários em meados da década de 1960, na área das Docas que se situava em frente à bacia do Pina

Segundo dados do (IBGE, 2010), a capital pernambucana é uma cidade na qual residem 41,67% da população da Região Metropolitana, constituída por 14 (quatorze) municípios, com uma população aproximadamente de 1.536.934 habitantes possuindo uma área de 218,50 km<sup>2</sup> e uma densidade Demográfica: 7.037,61 hab./ km<sup>2</sup>. A cidade está localizada em uma área central da costa litorânea brasileira, com uma biosfera diversificada, e aspectos urbanísticos e ambientais heterogêneos, possuindo um clima tropical-úmido, ambientes naturais compostos por praias, rios, mangues, matas e mananciais<sup>15</sup>.

Tais atributos ambientais aguçaram o olhar dos empreendedores imobiliários sobre a cidade a partir de suas comunidades centrais, como é o caso do Bairro de Brasília Teimosa, fruto de uma das primeiras ocupações urbanas ocorrida em meados da década de 1950 no Nordeste do Brasil. O bairro tem na sua origem uma história fantástica de ocupação dos espaços naturais por políticas públicas e, posteriormente, pela população que se organizou em desobediência civil na luta pelo espaço vital de moradia, sendo este sonogado pelos poderes públicos e pelo avanço do capital sobre aqueles que foram excluídos do seu chão original.

No território ao entorno da área estudada, a primeira grande modificação no espaço ambiental ocorreu no início do Séc. XX, com as obras de modernização do Porto do Recife. Este fato desencadeou uma imensa gama de impactos socioambientais, posto que, as populações excluídas dos bens sociais mais elementares, foram deslocadas, se organizando nas margens do estuário dos diversos rios que compõem a bacia do Pina, locais esses até então de pouca importância econômica para o capital, passaram a ser ocupados. Desde a “abolição da escravidão”, as áreas habitadas por essas populações eram constituídas de casebres de palha que se localizavam na Rua da Jangada, em frente à Bacia do Pina. Pode-se observar que essa população constrói seus espaços ao redor dos manguezais, locais vistos de forma preconceituosa pelas pessoas com alto poder aquisitivo, sendo, no entanto, áreas muito ricas em pescado e que mitigavam a fome e geravam renda para aqueles que ali viviam.

---

<sup>15</sup> Fonte: <http://www2.recife.pe.gov.br/index.php>. Acesso em jul2018.

Como um dos locais mais promissores para a atividade de pescadao, cito a Coroa dos Passarinhos, que está localizada a apenas 120 metros da escola em estudo. Sobre a localização da área e a complexidade ambiental da Bacia do Pina, encontramos a citação de Oliveira (1869), em seu roteiro da costa do Brasil em 1864:

É chamada *Mosqueiro* parte abrigada pelo recife, desde a linha EO, do farol até a fralda setentrional da Coroa dos Passarinhos, com a extensão de perto de 990 metros, sendo a menor largura 140 metros, a qual não é todo ancorável...No extremo sul deste canal forma-se uma não pequena bacia, onde despeja pelo lado sul o rio Tejió e um dos braços do rio Capibaribe (o que passa entre o bairro de S. José e a povoação dos Afogados), e pelo norte as águas reunidas do outro braço do Capibaribe e o rio Beberibe. O fundo do ancoradouro varia consideravelmente, desde o extremo sul em que é todo encostado ao recife, e do lugar onde ele é mais estreito (em frente à lingüeta), para o norte vai gradualmente alteando segundo a largura. Em frente ao forte do Picão (já não existe, foi demolido em 1910 nos trabalhos de construção do porto). Este pouco fundo. A qualidade do fundo é variável, e se encontra areia e marisco, areia e lodo, e às vezes pedras soltas de diversas qualidades. A bacia que se apresenta no extremo sul do canal ou ancoradouro do Mosqueiro, outrora quase toda ela ocupada pela coroa dos Passarinhos, é limitada ao sul com a ilha do Nogueira, ao norte pelo extremo sul da península do Recife (OLIVEIRA, 1869 s/p).

A história de Brasília Teimosa é oriunda da decisão político econômica de ampliação do Porto do Recife. A obra começou em 1910 e foi-se arrastando por décadas, mexendo e destruindo irreversivelmente o desenho sócio ambiental da cidade, excluindo os mais pobres para a periferia. Sendo as áreas de manguezais, paisagem que constituem essas áreas, terrenos alagadiços em que a cada nova maré inunda a região ocupada por essa população, que busca moradia e alimentos para sua subsistência. A paisagem constituída de manguezais garante a reprodução de mais de 10 mil espécies da fauna marinho costeira, tratando-se de um ambiente rico em alimentos.

A história da ocupação da comunidade de Brasília Teimosa teve início há muito tempo atrás, em 1930 quando o então Governador de Pernambuco, Carlos de Lima Cavalcanti, dando continuidade as obras de ampliação do Porto do Recife, mandou dragar a área respectiva a região da Coroa dos Passarinhos, na tentativa de solucionar o assoreamento da bacia do Pina. Por consequência, essa obra acabou fechando a *Barreta*, abertura para o mar onde desembocava o rio Pina. A partir daí os pescadores que residiam na Rua da Jangada, onde hoje se localiza o Viaduto Capitão Temudo no Bairro Cabanga, foram obrigados a deslocar-se pela entrada do Porto, para pudessem ter acesso ao mar aberto. Esta mudança levou os pescadores que ali viviam a se mudarem para a área formada por uma extensa área aterrada, fruto de um processo de dragagem na coroa dos Passarinhos. No entanto, o fato que teve maior preponderância para o deslocamento definitivo dessa população para esta área de areal foi um incêndio que destruiu

toda a moradia da população que ali vivia, obrigando-os a ocuparem o referido areal, hoje consolidado como Bairro de Brasília Teimosa onde se situa a Colônia Z-1 de pescadores.

Essa comunidade de Brasília Teimosa resistiu a várias investidas, no qual o governo empregava a Polícia Militar a função de derrubar os barracos durante a parte do dia, e a população como forma de resistência, reconstruía-os à noite. Daí o nome de Brasília Teimosa, que também é uma homenagem à capital do Brasil que foi construída a mesma época. Hoje em dia, sua população de quase 20 mil habitantes possui uma ligação muito forte com a paisagem do local, com o mar e o manguezal, onde a maioria sobrevive da pesca. (GRZBOWK e DOURADO, 1990, p.05).

Trata-se de uma área física de grande importância ambiental, pois constitui parte do último remanescente de área de manguezal do Município de Recife, sendo ainda o maior fragmento de manguezal urbano do estado de Pernambuco, no qual a comunidade de Brasília Teimosa é a última e de maior densidade demográfica a interagir com esta paisagem. Este é um dos motivos para esta comunidade ter sido escolhida como área de estudo para o desenvolvimento desta pesquisa. A localização da comunidade acarreta sérios problemas de ordem ambiental, onde, além das atividades portuárias, os despejos de esgotos e resíduos sólidos comprometem a produtividade e a qualidade ambiental da Bacia ali localizada.

Esta Bacia é constituída por noventa e sete (97) ecossistemas, sendo extremamente importantes economicamente devido à produção de moluscos, que até hoje garante a sobrevivência das populações tradicionais.

A Bacia situa-se na parte interna do Porto do Recife, em plena zona urbana, entre os paralelos 08°04'03" e 08°05'06"S e os meridianos 34°52'16" e 08°05'06"W. É formada pela confluência dos rios Capibaribe (braço sul), Tejipió, Jiquiá, Jordão e Pina. Limita-se ao norte pelos bairros do Cabanga e São José; ao sul, pelos bairros do Pina e Brasília Teimosa; a oeste, pela confluência dos rios Capibaribe (braço sul), Tejipió, Jiquiá Jordão e Pina; a leste, por um dique natural de arrecifes de arenito calcário (FEITOSA 1988 s/p).

Para Bezerra, Santos et al. (2009):

O ambiente estuarino da bacia do Pina, caracterizado, principalmente, por se constituir numa região de encontro entre a água do mar e a água de rios, vem sendo degradado por meio de ações antrópicas, ao longo dos tempos. Esses fatos fazem com que seu monitoramento se torne altamente necessário, a fim de se estabelecerem medidas mitigadoras para mantê-lo o mais próximo possível de seu equilíbrio natural. Desta forma, análises dos fatores físico-químicos, que contribuem para a distribuição espacial de organismos fitoplanctônicos, base da teia trófica dos ambientes aquáticos, têm importância fundamental para a avaliação qualitativa e quantitativa do nível de degradação que sofrem os ambientes estuarinos. Devido à grande importância sócio-econômica que a bacia do Pina exerce, principalmente, para população de baixa renda, como produtora de alimentos, vários estudos foram realizados na área, tais como os de Coutinho (1961), Mabesoone; Coutinho (1970), Feitosa (1988), Feitosa; Passavante (1990), Sant'ana (1993), Maia (1995) e Feitosa, Nascimento; Costa (1999) (SANTOS, et al. 2009, p.97).

#### 4.1 Fauna da Bacia do Pina

A Bacia do Pina é alvo de grande atuação pesqueira, sendo estas com redes de emalhar, tarrafa e mangote, das quais resultam a captura de peixes como tainhas, curimãs, camurins, carapebas, além de camarões e siris. Na Coroa dos Passarinhos são também coletados moluscos de alto valor comercial durante as baixas marés. Foram identificados na área nos trabalhos de Muniz e Melo (1976) os seguintes moluscos bivalves infaunais: *Lucina (Lucina) jamaicensis* 1784; *Macoma (Austromacoma) constricta* Bruguiere.1792...*Mytella falcata* Orbgny, 1842; *Crassostrea rhizophorae* Lamarck, 1818; e *Protothacea pectorina* Lamarck, 1818.

Desde sempre os pescadores içavam as velas das suas jangadas e partiam em linha reta saindo do cais José Estelita e ganhavam o Alto-mar, passando por entre a linha dos arrecifes através de uma abertura natural chamada Barreta. Já a atividade de coleta de molusco na Coroa dos Passarinhos era das mulheres.

Com as obras de ampliação do porto do Recife a referida passagem natural para o mar foi fechada e a Coroa dos Passarinhos foi dragada sendo a areia retirada e jogada em outra área formada por pequenos bancos de areia mais ao sul do Porto do Recife, formando assim um imenso areal, nomeado pelo povo local de Terra Nova ou Areal Novo.

Na busca por outro acesso para o mar, os pescadores iniciaram a ocupação do referido Areal, aportando ali suas embarcações e construindo pequenos casebres de palha para guardar os apetrechos de pesca, pois a nova saída para a abertura natural para os arrecifes, denominada de Trapió, se localizava em frente ao Areal Novo. Segundo Gaspar (2009), um incêndio misterioso consumiu os casebres dos pescadores da Rua da Jangada, um local importantíssimo para a cultura do Recife, de origem de grandes agremiações carnavalescas. Nesta rua, como já dissemos, existia a sede da Colônia Z-1 de Pescadores, que, após esse incêndio, foi obrigada a migrar com suas famílias para o Areal do Pina, constituindo-se assim a primeira ocupação urbana do Recife, sendo os pescadores os primeiros ocupantes desta área, que se transformaria na Comunidade de Brasília Teimosa (informação verbal)<sup>16</sup>.

Consultando o site da (FUNDAJ- Fundação Joaquim Nabuco, 2009) descobro que:

---

<sup>16</sup> Fonte: Minha mãe e meu pai que contavam essa história que é confirmada pelos pescadores com mais de 60 anos da comunidade.

Brasília Teimosa surgiu da ocupação de uma área denominada Areal Novo. O local destinava-se à construção do Parque de Inflamáveis do Porto do Recife, fato que não ocorreu. O terreno ficou em litígio e acabou sendo invadido. Essa comunidade foi sempre marcada por uma intensa luta em defesa de seus anseios, conseguindo permanecer num local valorizado e de interesse de grupos econômicos e políticos poderosos. Em janeiro de 1956, cinco pescadores chegaram ao Rio de Janeiro vindos do Recife em uma pequena jangada para assistir a posse do presidente Juscelino Kubitschek e chamar a atenção para a comunidade, que vivia sob ameaças de expulsão do local ocupado. O nome Brasília Teimosa é uma homenagem à cidade de Brasília e à perseverança dos habitantes do bairro em nunca deixar a área, tendo resistido inclusive a dois incêndios misteriosos (GASPAR, 2009 s/p).

A esse respeito ao consultar o livro “Brasília Teimosa” (GRZYBOVSKI & DOURADO, 1989) e como pesquisadora etnográfica, trago através de citações, a versão das pessoas que foram vítimas desse "misterioso" incêndio:

Isso aqui era tudo mar. A gente entrava com a jangada aqui onde é a Colônia e ia entregar o peixe no Mercado de São José [...] Chamavam de caravela essa parte de Colônia. A Colônia mesmo, era do outro lado da ponte, onde hoje é o Cabanga Iate Clube. Lá era a Colônia Z-1. (Salviano, 1989,p 16). (Grzybovski & Dourado, 1989, P. 16)

Ainda na mesma fonte cito Ana Cristina:

Muitos dos pescadores que vieram pra cá quando não existia nada, moravam antes numa colônia que ficava perto do lugar onde hoje é o Cabanga. Eles tiveram que sair de lá por conta de um incêndio que ninguém sabe como foi direito que aconteceu. Algumas pessoas dizem que foi por causa de uma mulher que deixou o filho sozinho em casa e ele derrubou o candeeiro, fazendo tudo pegar fogo. O incêndio durou duas horas e foi tão grande que depois não sobrou mais nada. Queimaram-se as casas, as jangadas, e muitas pessoas morreram. (Ana Cristina, 1989, p. 17). (Grzybovski & Dourado, 1989, P. 18)

O prazer em escrever esse trabalho demanda do fato de ter convivido com um desses pescadores, o “seu Salviano”. Este foi um grande pescador e uma liderança respeitada na Colônia Z-1 de Pescadores, fez parte do grupo de pescadores que foi até a cidade do Rio de Janeiro de jangada para reivindicar os direitos da categoria junto ao Presidente Juscelino Kubitschek em 1958.

Respectivamente, na década de 1950 ocorreu uma grande seca, onde a fome e o desemprego provocou uma diáspora de pessoas menos favorecidas da zona rural, buscando na capital do estado uma saída para a fome. Dentre essas pessoas haviam jovens mulheres que conseguiam trabalhar como empregadas domésticas na capital e terminavam se relacionando e constituindo família com os pescadores locais. Uso aqui um exemplo familiar: sou filha de Maria Martinho da Silva, empregada doméstica, oriunda da cidade de Caruaru situada no

agreste de PE, e Luciano Genuíno da Silva, era marceneiro, nascido na cidade de També, região da Zona da Mata Norte do Estado. Ambos deram sorte de encontrar emprego ao chegarem na capital, pois quem não conseguia garantia sua sobrevivência aprendendo a pescar. Ressalto que para isso não faltavam mestres, que se uniam generosamente para o ensino das artes da pesca.

Essa nova leva de pessoas desprovidas de moradia foi ocupando o Areal Novo. No primeiro momento houve conflitos entre estes novos moradores e os pescadores, mas se uniram e dividiram os lotes no qual construíram em mutirão os barracos de madeira. As construções ocorriam à noite, pois durante o dia a polícia derrubava os casebres, e na noite seguinte novos mutirões se constituíam e os mesmos casebres eram levantados outra vez, até que a polícia desistiu de intervir e o povo ocupou de fato a localidade. Meu pai, quando vivo, guardava de recordação o martelo de borracha prensada (fazia menos barulho ao bater os pregos) usado por ele nos mutirões de construção de Brasília Teimosa

#### **4.2. Amparo legal da População Tradicional da Área em Estudo**

Na comunidade Brasília Teimosa existem duas Associações representativas da Classe pescadora: A Colônia Z-1 dos Pescadores, fundada em 1920 com 1.700 pescadores cadastrados, e a Associação dos Pescadores artesanais de Brasília Teimosa, fundada em 1996, possuindo em seu quadro de associados mais de 600 pescadores inscritos <sup>17</sup>.

Segundo Ramalho (2008), os conhecimentos acumulados pelas populações tradicionais no Brasil tiveram sua gênese na relação inter-racial e social, sendo estas nem sempre pacíficas. Esses saberes e fazeres relacionados a atividade da pesca estão presentes no Brasil antes mesmo da chegada dos colonizadores dos povos Africanos.

Em Pernambuco, os povos indígenas que aqui viviam eram pertencentes à grande família Tupi-Guarani. Esta era formada pelos Caetés, temíveis ocupantes da costa, considerados grandes construtores de embarcações; Potiguaras que habitavam no extremo norte de Pernambuco, conhecidos como povos pescadores, eram senhores absolutos de todo o vasto território litorâneo; e os Tabajaras, antigos aliados dos Portugueses, que habitavam as grandes extensões de terra desde Pernambuco até o Maranhão.

Ao legado cultural deixado pelos povos indígenas, incorporaram-se os conhecimentos marítimos dos Portugueses e Africanos formando nossa cultura da pesca artesanal. Ainda hoje, as tradições e artes da pesca, na comunidade de Brasília Teimosa são perpetuadas pela

---

<sup>17</sup> Fonte: Cadastro dos pescadores associados, gentilmente cedido pelo Presidente da Colônia z-1 de Pescadores.

oralidade, como em qualquer Comunidade Tradicional, (DIEGUES, 1995), promovendo a familiaridade dessas comunidades com seus locais de pesca, pois as mesmas criam territórios que são incorporados às suas tradições.

Realizei o referido trabalho com o propósito de registrar esses conhecimentos visando contribuir de alguma forma na concepção de futuros Planos de manejo sustentável dos recursos pesqueiros.

Consciente da importância desses conhecimentos e, após realizar uma breve revisão bibliográfica, pude detectar alguns trabalhos acadêmicos que abordavam os etnoconhecimentos sobre ambientes estuarinos. Sendo este fator um motivador para que eu continue a pesquisa e tela, principalmente por abordar uma comunidade tradicional de pesca situada em área urbana, nas quais os conflitos de interesses econômicos chocam-se diametralmente com os interesses das comunidades tradicionais, que terminam por cair na chamada invisibilidade social. Contudo, esses atores sociais guardam informações importantes que necessitam de catalogação e registro. Acredito que esse acervo de conhecimentos, baseados nos etnoconhecimentos das marisqueiras e pescadores de Brasília Teimosa, precisam se tornar acessíveis aos bancos escolares e estar presentes nas formações de professores de forma transdisciplinar, como é o caso do multiculturalismo vivenciado na transversalidade da educação ambiental.

#### **4.3. Realidade da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondim**

A Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondim foi a primeira escola municipal do bairro, pois no início da comunidade só havia a escola do Padre José, esta era estadual e funcionava nos fundos da igreja católica da comunidade. Como podemos perceber, a História da Educação no Brasil reflete-se no microcosmo da comunidade.

Segundo o Ministério da Educação e cultura (MEC), um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) igual ou superior a 6,0 indica que a escola pratica um ensino de qualidade. Tomando como base esse parâmetro, a cidade do Recife tem apenas três escolas que se encaixam nesse perfil, onde uma é federal, o Colégio de aplicação da UFPE- Universidade Federal de Pernambuco, outra é uma instituição militar, o Colégio da Polícia Militar do Recife, e a terceira é o Colégio de aplicação da UPE- Universidade de Pernambuco, a Faculdade de Ciências da Contábeis - FCAP, que cobra mensalidade fugindo totalmente dos padrões do ensino público e gratuito. Ou seja, na prática, nenhuma escola pública estadual no estado, segundo IDEB tem um ensino de qualidade.

Conforme os dados da Prova Brasil<sup>18</sup> (2015), a escola municipal engenheiro Umberto Gondin, na proporção de alunos com aprendizagem adequada à sua etapa escolar é a seguinte:

Português	5º ano	46%	É a proporção de alunos que <u>aprenderam o adequado</u> na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano.	Dos 77 alunos, 35 demonstraram o aprendizado adequado.
Português	9º ano		Não foram encontrados dados para a competência leitura e interpretação de textos até o 9º ano.	Sem dados
Matemática	5º ano	35%	É a proporção de alunos que <u>aprenderam o adequado</u> na competência de resolução de problemas até o 5º ano.	Dos 77 alunos, 27 demonstraram o aprendizado adequado.
Matemática	9º ano		Não foram encontrados dados para a competência resolução de problemas até o 9º ano.	Sem dados

Tabela 1:Quadro de Aprendizagem

Fonte: Prova Brasil 2015, Inep. Classificação não oficial.

Considero que, ao resgatar os saberes populares, a escola estará aproximando seus conteúdos curriculares à realidade das crianças, contribuindo para a fruição dos saberes de forma mais igualitária em uma perspectiva motivadora para a participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento.

Ao induzir a entrada dos Etnossaberes nos projetos de EA da escola em estudo, acredito firmemente na melhoria na qualidade da mesma, podendo ser medida pela qualidade da produção escrita dos alunos, ou representada pelo conjunto de habilidades e atitudes dos estudantes no exercício do “ser cultural”, ser sujeito da sua cultura na construção desses novos saberes construídos coletivamente.

Para o educador Piaget (2012), a troca de saberes permite a promoção da cognição, pois, dessa forma, os conhecimentos produzidos podem ser validados e acentuados. Já para Vygotsky (1998), a aprendizagem está intimamente ligada às relações pessoais, as quais precisam de um ambiente favorável para que seus atores desenvolvam suas capacidades de forma ampla.

Portanto, ao situar a escola perante aos Etnossaberes, recorro a Cordula (2014):

<sup>18</sup> A **Prova Brasil** e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>.

Respeitar, resgatar e preservar tais saberes das comunidades tradicionais é dever da sociedade e da ciência, para que possamos entender, pelas suas gerações, as verdadeiras relações entre o ser humano e o ambiente à sua volta, a cultura envolvida nesse processo e as tecnologias rudimentares desenvolvidas, além dos recursos utilizados para as mais diversas finalidades, indo da alimentação, passando pela vestimenta, até o uso dos fitoterápicos no tratamento de doenças. E é na escola que tais processos podem começar a ocorrer, valorizando e incentivando o aprender com as gerações anteriores, na oralidade dos conhecimentos passados dos avós e avôs para os netos e netas, dos pais e mães para os filhos e filhas (CÓRDULA, 2014, s/p)

Para além dos projetos em EA, ao buscar a fundamentação teórica para a questão da pesquisa em curso, pretendo ao verificar a presença dos Etnossaberes na escola, localizar o exato e mais promissor espaço para tal encontro, considerando para esta empreitada pesquisar os espaços mais prováveis para elucidação da pesquisa, quais sejam:

- 1- Situar a pesquisa em uma escola localizada em uma comunidade tradicional de pesca;
- 2- Buscar na pedagogia de projetos, na qual se aborda um determinado tema ou conhecimento, admitindo uma aproximação da identidade e das experiências dos alunos;
- 3- E mais especificamente nos projetos em EA. O que se configurou para mim como o *locus* essencial para a identificação dos Etnossaberes na formação do professor.

**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

Este capítulo descreve a metodologia adotada na investigação da ocorrência dos Etnossaberes, nos projetos e práticas da EA realizados no período de 2015 a 2018 na Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, na cidade do Recife, Pernambuco, Brasil. A área estudada trata-se de uma escola responsável pelo Ensino fundamental I, que corresponde aos primeiros anos do Ensino, no caso da escola em tela, do 1º ao 5º ano, localizada em uma comunidade tradicional de pesca situada em área urbana, construída praticamente às margens da Bacia do Pina.

Divido em quatro capítulos este trabalho de pesquisa. O primeiro é responsável pela introdução do trabalho, apresentando a definição das questões de investigação e os objetivos propostos. O segundo dedica-se à fundamentação teórico-metodológica que serviu de suporte para justificar a metodologia utilizada no estudo, tendo como foco central de investigação a presença dos Etnossaberes nos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin. Este momento se desenvolveu por meio de uma pesquisa qualitativa/documental com abordagem etnográfica, mediante um estudo de caso. Para a realização da referida pesquisa, busquei em Sousa, (1997) as linhas de orientação para a recolha dos dados e a observação participante utilizada:

A pesquisa etnográfica. Elas [abordagens metodológicas] recorrem a processos de hermenêutica e de descoberta, pois não partem de modelos já elaborados, mas de esboços de modelos, esboços de teorias que sofrerão necessariamente ajustamentos graduais, reformulações e recriações progressivas, num processo dialético entre a teoria e a prática. [e devem abrir espaço] à comunicação e à compreensão entre o sujeito observado e o sujeito que observa, a partir de diálogos abertos, entrevistas e questionários flexíveis, sem uma ordem rígida a seguir (SOUSA, 1997, pp. 7-8).

Ainda em Sousa (2000), pude perceber as seguintes orientações para o entendimento da etnografia:

[...] como uma forma diferente de investigação educacional, naturalmente ligada à antropologia e à sociologia qualitativa” [...] “um olhar já não de alguém superiormente estranho, que vem de fora para observar, mas um olhar interessado, implicado, ou seja, um olhar etnográfico ( p. 4,5),

No terceiro capítulo, estão apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa, respectivamente: a observação participante com anotações em diário de campo, a entrevista etnográfica e a análise documental. E por fim, o quarto capítulo explora o processo de análise e validação dos dados, salientando que os dados foram analisados pelo

princípio do método indutivo e validados por meio da triangulação (YIN, 2010; MINAYO, 2010).

## **5. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**

### **5.1. Definição do problema e as questões da investigação**

Neste trabalho, busquei nos documentos e depoimentos coletados elementos para apreender as articulações entre os saberes culturais das crianças e a sua inserção no fazer pedagógico da referida escola, realizando um estudo de caso de natureza etnográfica, no qual pretendeu-se investigar “se” e de que modo os Etnossaberes, oriundos dos pescadores locais, são abordados nos projetos pedagógicos em EA.

A este respeito, procurou-se investigar em que medida, os pedagogos têm sido preparados para lidar com a diversidade cultural mais próxima dos estudantes, a trazida por eles mesmos. Questiono como os Etnossaberes da comunidade de Brasília Teimosa, sitiada pela urbanidade da metrópole Recife, resistem.

Com isso, tomo como questão norteadora deste trabalho: Em que local do currículo escolar e das práticas pedagógicas da escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin os Etnossaberes se inserem?

### **5.2. Objetivos da investigação**

Os questionamentos acima descritos foram motivadores para o estudo, que teve, conforme já indicado na introdução, como

#### **Objetivo Geral:**

Verificar, nos contextos de aprendizagem da Escola Pública Municipal Engenheiro Umberto Gondin, se há dialogicidade entre os etnossaberes da comunidade em que a escola se insere e os saberes acadêmicos, no desenvolvimento de projetos de EA.

E, como **Objetivos Específicos**, delineamos os seguintes:

Conferir, através da pesquisa documental, conexões relacionadas à inclusão dos Etnossaberes no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin e nos Projetos Didáticos desenvolvidos na área da Educação Ambiental na referida unidade de ensino;

Registrar os comportamentos socioculturais dos sujeitos (professores, estudantes e pescadores), em relação ao contexto social e de aprendizagem desenvolvidos nos projetos de EA da referida escola;

Verificar a presença/ausência de diálogo entre os saberes citados nas ações desenvolvidas nos projetos de EA da referida escola, situando os dados obtidos através da pesquisa de campo e revisão bibliográfica, em analogia aos conteúdos veiculados na formação dos professores realizada pela Prefeitura Municipal do Recife na área da EA.

### **5.3. Justificativa da investigação**

O interesse por esse tema de pesquisa se deu, em princípio, pela observação, enquanto profissional de educação, de como os Etnossaberes, tão presentes nas comunidades tradicionais do Nordeste brasileiro, são negligenciados nos contextos escolares.

A experiência como professora de ensino fundamental nas escolas públicas da referida comunidade e adjacências estabeleceu o despertar para as reflexões acerca da práxis do trabalho docente, a partir da observação das contradições advindas de um currículo distanciado da realidade local. Incluindo aí a nefasta atuação do currículo oculto e do esforço dos docentes comprometidos em construir saberes coletivos, contextualizando-os à realidade fora da escola, na comunidade.

Fiquei preocupada, no papel de pesquisadora, em como divulgar os Etnossaberes da comunidade em que vivo, e que atualmente se constitui no local de pesquisa deste trabalho. Em função disto, elaboramos (eu e os pais/pescadores entrevistados) um glossário dos verbetes presentes nas entrevistas recolhidas, para melhor analisar os conhecimentos e as conceituações dos pescadores acerca do mundo natural no qual estão inseridos, construído por mim junto aos pescadores.

Nesse sentido, a realização da investigação veio contribuir para uma reflexão crítica em relação à maneira como os etnossaberes estão inseridos nas práticas pedagógicas da referida escola, optando pela EA por entender que seria justamente em uma abordagem de natureza holística e dentro da pedagogia de projetos que certamente iria encontrar as respostas aos questionamentos norteadores da pesquisa.

## **6. OPÇÕES METODOLÓGICAS**

A metodologia adotada no presente trabalho é uma das modalidades mais significativas para quem, como eu, se propõe tentar desvelar tantos “por quês” na Educação. Buscando incessantemente pela equidade sócio-cultural-econômica na qual a Escola tem poderes infinitos enquanto equipamento social e instrumento reprodutor da cultura dominante, Macedo (2012) cita com bastante propriedade a respeito da Etnopesquisa:

Modalidades de pesquisa evadidas de uma refinada, sofisticada e densa preocupação ético- política e cultural, que tem como orientação fundante fazer pesquisa antropológica imersa nas configurações culturais e suas bacias semânticas, bem como nas (in)tensas experiências socioculturais que acabam por instituir histórias e ordens sociais singulares, de onde emergem, aliás, predominantemente, as ações afirmativas. Trabalhar com os etnométodos dos atores sociais, no sentido de como produzem suas tradições, protagonismos e ordens sociais, diferente de trabalhar sobre eles ou utilizando- se deles. Mobilizar pesquisas a partir deste ethos, e desta ética, é ineliminável para uma etnopesquisa implicada (Macedo, 2012, p. 177).

No entanto é preciso que se tenha em vista os cuidados necessários para o desenvolvimento do trabalho para não confundir uma mera descrição pormenorizada com um estudo etnográfico. Dessa forma, na pesquisa etnográfica, embora a coleta de dados aconteça de forma não estruturada, para Fino (2003, p. 4) “não significa que a investigação não seja sistemática, mas que os dados são recolhidos em bruto, segundo um critério tão inclusivo quanto possível”.

Esta abordagem metodológica permitiu analisar um ambiente de aprendizagem, em um contexto e período determinados, refletindo sobre as maneiras pelas quais os participantes constroem o conhecimento e questionando a dialogicidade entre os etnosaberes e os saberes acadêmicos, verificando seus reflexos nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos de EA e no ambiente pesquisado.

### **6.1. Um estudo de natureza qualitativa**

A referida pesquisa foi constituída de: observação participante e entrevistas abertas com objetivo de garantir maior liberdade de expressão dos entrevistados, análise documental, além de registros construídos através de imagens, aprofundando-se acerca da realidade sócio ambiental dos participantes, sem perder de vista a função social do pesquisador etnográfico,

que é compreender as múltiplas e complexas interações sociais e culturais presentes na realidade, sem fazer interferências ou adulterar os conceitos utilizados por esses atores sociais.

[...] a observação participante é a técnica fundamental da investigação etnográfica. Trata-se de uma pesquisa caracterizada por um período de interações sociais internas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes.[...] Os dados coletados, ao longo dessa permanência junto das pessoas, provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com as pessoas, compartilhando de suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo e dos documentos pessoais (Lapassade, 2001, p.69).

Conforme orienta o professor Fino (2011) a respeito da metodologia adotada:

[...] à etnografia apenas compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica -a escola- ou no seio da própria sociedade... (FINO, 2011, p. 04).

O tipo de investigação escolhida foi a observação participante em contexto de investigação-ação referenciada por Lapassade (2001), sendo esta modalidade de pesquisa considerada por Fino (s/d) como “casos particulares de observação participante completa caso o investigador seja já membro da situação que irá estudar” [...].

## **6.2. Acesso ao campo de investigação**

O fato de ser membro da comunidade, nela ter nascido e a habitar até a presente data, aliado ao fato de hoje ser professora na escola estudada, e nela ter sido o primeiro lugar de trabalho como tal, entendo) que, uma pesquisa na qual “o pesquisador é suficientemente envolvido a ponto de ser considerado "membro" sem ser admitido no "centro" das atividades. Ele não assume um papel significativo na situação estudada” (LAPASSADE, 1992, p.12).

## **6.3. Local do estudo**

O estudo foi realizado na Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, localizada na Rua das Oficinas s/n atual Rua Ivonete Silva, na cidade do Recife, Estado de Pernambuco. A

referida escola é uma das mais antigas de ensino fundamental da comunidade de Brasília Teimosa.

Possui 11 salas de aulas com ar condicionado, 32 funcionários, sala de diretoria onde funciona também a secretaria, sala de professores, cozinha, biblioteca em espaço adaptado, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a portadores de deficiência ou mobilidade reduzida, banheiro com chuveiro, almoxarifado, pátio coberto, pátio descoberto que serve de garagem para os professores. Funciona no horário da manhã, de 7:30 às 11:30 e de tarde, das 13:00 às 17:00h. Atende um total de 508 estudantes distribuídos em 22 turmas, cada uma em média com 20 estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, durante 200 dias letivos no ano.

Na primeira visita oficial como pesquisadora à Escola, pude observar que a higiene do pátio é conservada assim como das salas de aula, todas as salas possuem sistema de ar condicionado, porém mantendo as características das salas com paredes com cobogó, como era desde a fundação da mesma. Para a instalação do sistema de ar condicionado, foram colocadas chapas de acrílico transparente de modo a não interferir na luz natural das salas. Chamou-me atenção o fato da escola não ter uma sala multi-meios, sala especial, provida de aparelhos eletrônicos para acontecer palestras, assistir filmes etc., o que fez com que se adaptasse o *Datashow* num carrinho que vai até a sala de aula. Assim pude assistir filmes durante o período da observação participante.

Na semana Internacional da Água, data das mais importantes do calendário ambiental nas escolas, pude verificar o quanto a escola se mobiliza liderada pelas professoras responsáveis pelos projetos de Meio Ambiente, sendo elas as autoridades referenciadas pelas colegas e por toda escola.

Duas questões são tratadas com maior ênfase durante o ano, a questão da água principalmente em relação ao desperdício, e a questão do lixo, ainda um problema muito

complexo da nossa comunidade. Observei as temáticas<sup>19</sup> nos cartazes elaborados e construídos pelas crianças orientadas pelas professoras, os mesmos capturam a minha atenção em todas as paredes, nos corredores, gritando pela importância desse bem tão precioso: a água.

Vagando pelos corredores, fiz as observações e me dirigi à secretaria da escola onde numa única sala funciona a diretoria, a bancada com três computadores na qual o pessoal da secretaria faz todo o trabalho burocrático e uma sala contígua bem grande comportando o banheiro e almoxarifado. Pude observar também, no outro extremo do corredor que é bem largo, uma grande sala para alimentação, descanso, planejamento, preenchimento de diários de classe e elaboração de material, trata-se de uma sala cheia de livros e material pedagógico onde sempre tem alguém do apoio pedagógico a trabalhar.

Ao chegar à diretoria, expus a carta de apresentação da pesquisa e fui encaminhada para a sala da professora (Prof 1) que foi super atenciosa para com a realização da pesquisa e receptiva ao receber o questionário para depois me indicar às demais professoras envolvidas mais diretamente com os projetos ambientais da escola. Uma vantagem para o meu trabalho residiu no fato da referida professora estar em regime de acumulação, no qual a professora trabalha os dois expedientes em turmas ou funções diferentes, o que me permitia encontrá-la pela manhã e pela tarde na escola. Um fato que chamou minha atenção foi a referida professora morar na comunidade, sendo natural do Ceará. Ela reside na comunidade há mais de cinco anos e o marido é Engenheiro Agrônomo.

A referida professora tem uma boa relação com as ONGs locais e tem, claramente, a multiculturalidade como bandeira na elaboração dos projetos ambientais da escola. Reparei que a mesma possui uma liderança natural e é tratada com muito carinho e reconhecimento pelo trabalho ambiental que desenvolve nos seus projetos sempre coletivos, porém tendo nela a liderança natural.

---

<sup>19</sup> Projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na Escola Umberto Gondin: ÁGUA PRA QUE? PRA VIVER! Tem por objetivo reconhecer a importância da água para a vida de todos os seres vivos do planeta Terra e a iminente diminuição da mesma a cada dia, devido a problemas diversos, tais como: desperdício, poluição, falta de reuso e de consciência ambiental; escolhemos essa temática para desenvolver um trabalho de sensibilização com a comunidade escolar, com o aluno – importante aliado no repasse das informações e conhecimentos, a família e a comunidade do entorno da escola. Disponível em: <http://www.deartomorrow.org/#!Pedimos-que-voc%C3%AAs-procurem-fazer-como-n%C3%B3s-e-continuem-essa-luta-de-colaborar-com-nosso-planeta-evitando-o-consumo-exagerado-usando-a-tecnologia-para-o-bem-plantando-%C3%A1rvores-economizando-%C3%A1gua-e-poluindo-menos/c367/564e29f20cf2757a372ee73c>.

#### **6.4 Os participantes da Pesquisa**

O estudo foi conduzido na investigação da relação do conhecimento com a ideologia, a cultura e o poder, na perspectiva de verificar a relação entre esses componentes presentes nos projetos de EA desenvolvidos pela referida escola. Para tal, foram realizadas entrevistas com cinco pescadores pais de estudantes, três professoras com idades entre 25 a 50 anos, três supervisoras com idades entre 40 e 60 anos e 20 crianças dos anos finais do ensino fundamental I (3º, 4º e 5º ano) com idades entre 9 a 11 anos, sendo elas filhas de pescadores e/ ou envolvidas mais diretamente com as artes da pesca, quer por laços parentais ou sociais. Destaco que a equipe gestora da escola sempre se esquivou em contribuir com a pesquisa, usando de argumentos como a falta de tempo disponível e que os projetos de EA eram liderados pelas professoras, portanto, segundo as gestoras, as mesmas não saberiam responder pelos projetos.

#### **6.5 A pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo aconteceu através da observação participante. Nesse estudo foram identificados processos e procedimentos utilizados pelos discentes na escola e aplicados no contexto comunitário caracterizando uma investigação de caráter essencialmente qualitativo. O Diário de campo (caderno de anotações ou gravador ou filmadora, todos os equipamentos que possam registrar as falas dos entrevistados. Geralmente usei o caderno pois o uso dos equipamentos costuma inibir a naturalidade dos entrevistados) foi um dos instrumentos de pesquisa mais acessados, nele foram registradas todas as observações que considerei pertinentes como dado a ser incluído no trabalho.

O acesso ao campo, como em qualquer pesquisa, demandou uma boa interação com os participantes da investigação. De início, conversei com a direção da escola que me encaminhou diretamente para a professora responsável pelos projetos de EA na escola. A partir de uma conversa informal, conversamos sobre como aconteceria a minha investigação, não havendo dificuldades nesse contato, ficando acertado que os arquivos contendo os questionários da pesquisa seriam enviados por e-mail para as 5 professoras indicadas pela professora (Prof 1).

Com relação à supervisão pedagógica, entrei em contato com a professora na função em regime de acumulação, em outra sala no outro turno ou em outra função pedagógica e mais duas

supervisoras que contribuíram para uma visão mais geral do acompanhamento aos projetos em EA da referida escola.

Com os pais, a pesquisa realizou-se através da questão 05 do questionário (Apêndice ) que as crianças levaram para que eles respondessem em casa. Com os pescadores e também pais/avós das crianças da escola, as entrevistas etnográficas foram realizadas nas suas casas em horário negociado antecipadamente com os mesmos.

## **6.6. Uma abordagem etnográfica**

Ao optar pela entrevista de natureza etnográfica, tive a certeza de estar abordando a técnica mais eficiente para a pesquisa em tela. Considerando que, na entrevista de roteiro aberto sob essa abordagem, o registro de informações é obtido através de reuniões em grupos, nos seus lócus sociais, (SOUSA, 2001), busquei realizar as entrevistas nos pontos de encontro onde os pescadores consertam os apetrechos de pesca e embarcações, nos pontos de venda de peixes, nos locais onde as mulheres pescadoras limpam e cozinham os moluscos, na escola, na sala dos professores e com as crianças nos seus locais de brincar (pátio da escola) e estudar.

A entrevista etnográfica configurou-se num dispositivo importante na recolha de informações sobre o grupo pesquisado. Segundo Lapassade (2005), “se dá aos entrevistados a possibilidade de discutir entre eles, diante do pesquisador, suas definições da situação, suas ideias e opiniões, seus sentimentos em relação ao tema proposto” (p.80).

A abordagem etnográfica permite a combinação de técnicas como, por exemplo: a observação, a entrevista, a história de vida, a análise de documentos, vídeos, fotos, dentre outros. Observo assim, que o método etnográfico vem se mostrando como a melhor estratégia para o desenvolvimento de uma pesquisa no âmbito da educação, na qual afirma André,2012):

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2012, p. 41).

Avaliando as premissas que me levaram à escolha do método etnográfico para o desenvolvimento do presente trabalho, encontro em Sousa (2004), indicações que reforçam a importância da aplicação da etnografia em contextos educacionais:

A etnografia, ao conferir outra perspectiva microssociológica e fragmentária à educação, vem assim valorizar as “pequenas coisas”, os “pequenos mundos”, as conversas banais, o raciocínio “profano” dos atores, no fundo, a dimensão cotidiana, terrena, da vida dos alunos em concreto (SOUSA, 2004, p. 17, grifos da autora).

## 6.7 Estudo de Caso Etnográfico

Trata-se de um tipo de pesquisa qualitativa que consiste em pesquisar uma situação singular, particular de interesse do pesquisador. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”.

Consultando Macedo (2010), acho pertinente salientar a recomendação para a realização coerente do estudo de caso no qual se deve observar:

Os estudos de caso visam a descoberta, característica que se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas; de que haverá sempre um acabamento precário, provisório, portanto, o conhecimento é visto como algo que se constrói, que se refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações para o desenvolvimento do seu trabalho; valorizando a interpretação do contexto; retratando a realidade de forma densa, refinada e profunda; estabelecendo planos de relações com o objeto pesquisado, revelando-se aí a multiplicidade de âmbitos e referências presentes em determinadas situações ou problemas; usando uma variedade de informações. Assim, ao desenvolver um estudo de caso, o pesquisador usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas de tipos de informantes (MACEDO, 2010, p. 89)

Dessa forma, um ponto relevante é o fato de surgirem problemas com relação à escolha do caso e à generalização dos resultados.

A questão de escolher, por exemplo, uma escola comum da rede pública ou uma escola que esteja desenvolvendo um trabalho especial dependerá do tema de interesse, o que vai determinar se é num tipo de escola ou em outro que a sua manifestação se dará de forma mais completa, mais rica e mais natural (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 23).

No desenvolvimento da pesquisa, ao optar por abordar a metodologia de um estudo de caso qualitativo com abordagem etnográfica tive a oportunidade de analisar a realidade sob o ponto de vista dos próprios participantes da investigação: professores, estudantes, pais e pescadores. Tal processo se fez possível mediante a interação constituída pela minha presença como antiga professora da escola e moradora da comunidade, com os participantes do estudo em seu ambiente natural específico do qual faço parte transitando pelo universo interno e externo da escola.

Ao final da pesquisa e após juntar elementos suficientes para fazer uma leitura crítica da realidade pesquisada, encontro respostas aos questionamentos ordenadores do projeto, desvendando a existência de possíveis pontos de confluência dialógica entre os saberes curriculares e os Etnossaberes das comunidades tradicionais na Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin de Brasília Teimosa – Pernambuco/Brasil.

## **7. TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.**

O recolhimento e análise de documentos, tais como: Projeto Político Pedagógico da escola, projetos didáticos na área da EA desenvolvidos na escola, planos de aula, diário de classe, planos de curso da formação de professores em EA promovidos pela Secretaria Municipal de Educação do Recife, teve como objetivo observar os procedimentos pedagógicos sob a lente das orientações veiculadas pelas equipes de formação de professores, para atuarem na construção realização de projetos na área de EA para posteriormente analisar o que foi veiculado na formação e a práxis desenvolvida na realização dos projetos de EA na referida escola. Este aspecto foi de suma importância para o alcance dos objetivos da investigação.

A opção pela triangulação como técnica de análise dos dados coletados sucedeu pelo fato de entender que a complexidade do tema necessita de uma observação cercada de cuidados metodológicos nos quais a análise dos mesmos precisava estar imbuída.

Referenciada por Sarmiento (2011), ressalvo a necessidade da interação entre os dados coletados, possibilitando sua revisão e confirmação, admitindo assim, maior confiabilidade à pesquisa proposta e a clareza na descoberta de possíveis respostas aos questionamentos apresentados pela presente investigação.

Fez-se necessário então submeter os dados recolhidos a partir de mais de uma fonte de dados. Para Macedo (2010), a triangulação em uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica

[...] é um dispositivo ao qual o etnopesquisador apela durante a construção de seu instrumental analítico para os diversos meios, as diferentes abordagens e fontes, visando compreender e explicar um dado fenômeno, utilizando uma autêntica abordagem multirreferencial [...] é um recurso sistêmico que dá valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade (MACEDO, 2010, pp. 140-141).

Ainda em Sarmiento (2011), percebemos mais recomendações para um trabalho metuculoso e coerente, no qual a reflexão sobre a postura do pesquisador etnográfico tende a se referenciar:

Ainda que siga uma orientação estratégica colaborativa na sua investigação, dificilmente o investigador etnográfico escapa à condição de “monopólio vertical” (Miles e Huberman, 1994:262): é ele, afinal, quem define o problema, seleciona o caso, define o design, colige a informação, analisa-a e sintetiza-a, interpreta a informação recolhida e redige o relatório final. A triangulação é, nestas condições, o procedimento metodológico apropriado - a par da reflexividade metodológica, que, recordamos, é um princípio epistemológico - para o investigador abdicar do efeito de totalização distorçora a que os monopólios geralmente impelem, tendo de fazer prova, pelo cruzamento triangulado das fontes, tipo de dados e métodos, de que as suas interpretações têm uma base empírica de sustentação (SARMENTO, 2011, p. 21).

## **7.1. Observação participante**

Com o propósito de entender com maior profundidade a observação participante no contexto da pesquisa etnográfica, fez-se necessário revisitar conceitos norteadores para o desenvolvimento desta pesquisa. Conceituando a etnografia, Angrosino (2009) afirma que:

A etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças. Desta forma, não há etnografia de um único indivíduo, visto que, etnografia significa literalmente a descrição de um povo (ANGROSINO, 2009, p.30).

Para melhor entendimento do conceito de Cultura ressalto Geertz (1989), quando explica que:

O conceito de cultura é semiótico, como tal, não é um poder, alguma coisa que pode ser atribuída casualmente - aos fatos sociais, aos comportamentos, as instituições ou aos processos, cultura é contexto, onde esses fatos, comportamentos, instituições, etc., podem ser descritos de forma inteligível, com densidade (GEERTZ, 1989, s/p).

A opção pelo método da observação participante no presente trabalho se deu pelo fato de eu ter buscado, na condição de pesquisadora periférica, aproveitar a minha condição como professora na minha comunidade, no caso a mesma escolhida como área de estudo, para poder conversar com a população que seria entrevistada. Devido ao fato dessas pessoas me conhecerem de longos anos, o processo de entrevistas ocorreu de forma natural.

Yin (2010) ao definir a condição de pesquisador participante me ajudou fortalecer o entendimento do meu papel na referida pesquisa ao aferir que um “papel de membro” se resume em: “uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados” (YIN, 2010, p. 138).

Para Macedo, a observação participante significa: “O envolvimento deliberado do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, mas essencial, por ser essa forma a mais congruente com os pressupostos da observação participante” (MACEDO, 2010, p. 97).

Diante do exposto e principalmente retomando o objetivo geral desta pesquisa, recorro a Sousa (2004) que enfatiza:

A auscultação dos diversos mundos culturais só pode ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos “feriados”, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imensidão de técnicas bem ao alcance de cada um, se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado. São as entrevistas, os inquéritos, a recolha de desenhos, composições e poemas, a ida aos bairros, o contato com os familiares, as festas na escola, as competições esportivas, o registro em jornais de bordo, as histórias de vida, os estudos de caso, etc. (SOUSA, 2004, p. 16-17, grifos da autora).

Foram realizadas um total de 30 visitas para observações participantes dentro da escola e fora dela, de março a dezembro dos anos de 2016, 2017 e 2018. Nesse contexto, perfiz aproximadamente uma visita por mês com duração de duas horas cada, sendo então, 60 horas de observação dentro da escola, e mais de 20 horas de observação na comunidade, incluindo as residências dos pais e responsáveis pelas crianças entrevistadas envolvidos na pesquisa, a Associação de Pesca Artesanal, a Colônia Z-1 de pescadores, a Praça da Colônia Z-1, o Quiosque da Palafita e os encontros casuais pelas ruas da comunidade, nos quais eu aproveitava este momento para tentar marcar o melhor horário com os envolvidos para aplicar a pesquisa em suas residências.

Pude visualizar muitas atividades que foram realizadas nas 80 horas de observação dentro da escola, como por exemplo: o desenvolvimento das aulas nas quais as professoras desempenhavam suas tarefas de interpretação textual com as crianças; assistir aos ensaios musicais para uma apresentação artística realizada como culminância do trabalho sobre cidadania, diversidade cultural, Contra o *Bullying*, etc; observar o preparo das garrafas pet para plantio da horta vertical; e assistir palestras com a equipe técnica da COMPESA – Companhia

Pernambucana de Saneamento e Águas, com o projeto Universo COMPESA<sup>20</sup> sobre a questão da insuficiência de água potável e suas consequências.

Pude, também, acompanhar o empenho das professoras em assumir e cuidar da pracinha ao lado da escola, vendo as crianças junto à professora I construindo um cercadinho de garrafas pet para compor o pequeno jardim da pracinha. Em outro momento foi construída uma cerca verde com o apoio da ONG – Organização Não Governamental da Sociedade Civil, Turma do Flau, que presta serviços sociais à comunidade desde 1980.

Infelizmente, a comunidade destruiu a área plantada para poder colocar ponto de venda de galeto no final de semana. Todas essas observações permitiram-me analisar a dinâmica do ambiente escolar e da comunidade, examinando a partir de uma perspectiva de dentro, sem, no entanto, ser admitida no centro das atividades (LAPASSADE, 1992; FINO, 2003).

Ainda refletindo sobre a questão da inferência do pesquisador ser membro da comunidade escolhida como área de estudo, há que se ter o cuidado para exercer cotidianamente uma reflexividade metodológica. Segundo Sarmento (2011):

A reflexividade metodológica não pode ser senão ela própria submetida a um esforço metodológico de auto-delimitação que a esclareça e fundamente as condições da sua própria eficácia. Uma “reflexividade reflexa”, dirá Bourdieu (1993:904). Reflexividade que assenta no quadro conceptual em que se gera todo o trabalho e que reconhece as condições ideológicas de que se parte para que, com base na consciência dessas bases, vigie todas as interpretações do investigador-intérprete, para, finalmente, a elas regressar, para vislumbrar o horizonte desejado: as concepções de onde partiu, refeitas ou confirmadas e o campo do seu próprio saber reconstruído, podendo assim ser reactualizadas as condições da sua praxis investigativa e social (SARMENTO, 2011, p.11-12).

Nesse caminhar epistemológico, um instrumento se mostrou essencial: o diário de campo. Tal ferramenta se mostrou soberana no decorrer da pesquisa, sendo pertinente tomar notas para não esquecer algumas informações, e para assumir a função de pesquisadora, não me deixando envolver pela emoção. Selecionei o que achei necessário dos registros, desde as instalações físicas da escola até a forma como as crianças eram convidadas a merendar e a participar das ações ambientais na escola e fora dela.

---

<sup>20</sup> O Universo Compesa é um ambiente que reúne tecnologia e interatividade no Centro Administrativo da Compesa. Em funcionamento desde 2017, o espaço combina informação e recursos tecnológicos para apresentar a história do saneamento de Pernambuco, os investimentos feitos pela Companhia Pernambucana de Saneamento (Compesa) e a visão de futuro da empresa. Trata-se de um espaço inovador e uma referência em conhecimento sobre o saneamento no estado de Pernambuco. Com 150 metros quadrados de área, o Universo Compesa foi pensado para atender o público com conforto, e oferece visitas mediadas para diversos públicos, desde alunos do Ensino Fundamental, escolas técnicas e universidades, até entidades sociais e grupos de empresas. Disponível em: <https://servicos.compesa.com.br/agendamento-visita-universo-compesa/>. Acesso em ago2019.

Porém a situação de distanciamento necessária nos vários momentos da pesquisa me fez refletir e buscar novas leituras para maior entendimento dessa dicotomia entre ser moradora da comunidade e a pesquisadora que realiza uma pesquisa etnográfica. Nesse caminhar, identifiquei em André (2005):

O estranho familiar tem origem em teorias, onde a observação participante possibilita a aproximação e o afastamento tático do pesquisador para refletir e analisar a situação. Isso vai exigir do pesquisador o que os antropólogos chamam de estranhamento, um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados (p.26).

Nas situações observadas, para uma melhor compreensão dessas realidades culturais no decorrer da pesquisa, tentei me colocar em um papel de invisibilidade em alguns momentos, como ao me distanciar em momentos de emoção para poder anotar com clareza e fidelidade cada ação pedagógica e cada depoimento dos pais, cada crítica dos entrevistados sobre as condições das escolas da comunidade. Reconheço que foram deliciosas conversas nas quais pude “rever” isto é: “ver” novamente, me proporcionando uma nova percepção sobre a minha comunidade.

## **7.2. Análise de Documentos Oficiais**

Iniciei a análise documental com a consulta ao Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, buscando dados que promovessem alguma conexão com a questão dos saberes populares ou Etnossaberes. Em um segundo momento, analisei a proposta de Educação Ambiental da rede municipal de Ensino do Recife, divulgada no site oficial da Prefeitura Municipal do Recife, a Lei nº 18.083 /2014, que institui a política municipal de educação ambiental.

A revisão da literatura permitiu fundamentar todo este trabalho, bem como identificar alguns estudos semelhantes a este. Segundo os preceitos para uma análise documental Lapassade (1992) considera duas categorias de documentos que podem ser utilizados para análise complementar na investigação qualitativa, são eles: oficiais e pessoais. Preferi me ater aos documentos oficiais por achar mais pertinentes para a presente pesquisa.

As análises foram conduzidas do plano micro ou local para o plano macro ou global investigando a questão em consonância com a análise da linha do tempo e implementação da legislação norteadora da EA vigente no Brasil. Portanto, para análise desta investigação, utilizou-se dos documentos:

- 1- Projeto político Pedagógico da Escola Engenheiro Umberto Gondin;
- 2- *Blogs* de EA da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin;
- 3- Cadernos de Educação para supervisão pedagógica
- 4- Site Oficial da Prefeitura do Recife com foco na categoria EA;
- 5- Plano de EA do governo do Estado de Pernambuco;
- 6- Planos Curriculares Nacionais, caderno de Meio Ambiente
- 7- Legislação para implantação da EA no Brasil.

Inicialmente, achei que a questão da legislação seria seguida literalmente, sem nenhum avanço considerado de registro. Porém, pude observar que na esfera estadual a questão da EA informal é bastante vinculada ao respeito pelas comunidades tradicionais, sendo inclusive a equipe técnica orientada no sentido observar cada conhecimento local e estimular na elaboração a participação popular dos Planos de Manejo ambiental.

### **7.3. Diário de campo**

Considerando a importância do registro da cultura escolar e da comunidade, precisei estar ancorada nas orientações advindas do capítulo teórico do presente trabalho. Pude aferir que a amarração da entrevista etnográfica demanda o registro, o mais minucioso possível, do contexto em que a entrevista etnográfica foi realizada. O Diário de campo configura-se como complemento à observação participante. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), “o relato escrito daquilo que o investigador vê, ouve, pensa e experimenta no percurso da coleta, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

No diário de campo tive oportunidade de anotar sobre as festas da escola, a participação das famílias ao ver os filhos apresentando-se nos jograis, peças teatrais e coreografias sobre os conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas.

Porém, nas culminâncias dos projetos de EA observados, o envolvimento coletivo era maior, como por exemplo: a elaboração e distribuição de panfletos para o combate ao mosquito *Aedes aegypti* causador do vírus da dengue na porta da escola para a população ao entorno, ressaltando que esta ação provocava grande reconhecimento e expressões de aprovação por parte

dos transeuntes; a colheita de hortaliças na horta e a preparação da salada para alimentação, também se mostrou como uma atividade muito significativa. O diário de campo se fez presente em cada momento observado.

Para Macedo (2010), as notas de campo:

[...] permitem que sejam destacadas observações particulares sobre aquilo que seja de interesse, sobre um evento ou uma situação que se quer investigar com mais profundidade; ou ainda outras leituras sobre o tema observado ou que tenham surgido de suas observações (p. 93).

No contexto da escola Umberto Gondin, a evolução dos projetos de EA no período estudado e o engajamento dos estudantes nas ações e atividades propostas nos projetos, pode verificar o estímulo contínuo dedicado pelas professoras aos estudantes no sentido de garantir suas falas questionando-os na busca de soluções aos problemas expostos. Observei também na comunidade, principalmente na casa do P1 (Pai/pescador 1), a integração familiar na discussão do tema EA a partir das perguntas abertas. Foi muito interessante poder ouvir e anotar a trajetória de 3 gerações que estudaram na escola e perceber o prazer e a sensação de vitória que demonstravam os jovens ao dizer que estavam cursando a universidade, mesmo morando numa casa de 2 quartos, numa comunidade de baixa renda, pude ver nestes jovens, um orgulho de cidadão, uma esperança de realização profissional. Os pais, por sua vez, demonstram ter pela escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin bastante apreço e reconhecimento como uma boa escola.

## 8. ANÁLISE DE DADOS

Tendo como objetivo central discorrer sobre os resultados do estudo sobre a **Diversidade Cultural: o lugar dos Etnossaberes na formação do professor**; abordo neste capítulo as informações originárias da análise dos dados ajuntados no percurso da pesquisa etnográfica realizada.

A análise dos dados de uma pesquisa de cunho qualitativo, de maneira geral, envolve a interpretação dos significados, funções e consequências das ações humanas e das práticas institucionais, e a aplicação dessas aos contextos locais. Nesta pesquisa em questão, a interpretação e análise dos dados empíricos foram produzidas a partir de observações diretas, análise documental, questionários, caderno de campo, entrevistas, descrições verbais envolvendo a diversidade cultural na Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin assim como os etnossaberes da Comunidade de Brasília Teimosa, no estado de Pernambuco – Brasil.

Ao iniciar uma pesquisa, intui-se que a análise de dados ocorre do início ao fim da mesma, porém, no decorrer do processo investigativo em uma abordagem qualitativa, são anotados uma infinidade de dados e o volume de informações tende a formar um grande conjunto de dados, o *corpus empírico*. Para Macedo (2010),

Após certo tempo de imersão em campo – tempo que pode variar segundo a problemática do objeto pesquisado e/ou de suas especificidades de contexto –, o pesquisador deve indagar-se sobre a relevância dos seus “dados”, tomando como orientação suas questões de pesquisa norteadoras e intuições saídas do contato direto com o objeto pesquisado. Tal reflexão aponta para o recurso denominado *saturação dos “dados”*, indicativo da suficiência das informações e da possibilidade do início da análise e da interpretação final do conjunto do *corpus* empírico (p. 136, destaques do autor).

No transcorrer do estudo, que ocorreu no espaço escolar (local principal da influência do currículo) e na comunidade circundante, foram registrados além do cotidiano da escola em seus pormenores, os saberes e fazeres dos responsáveis pelos alunos (pai, mãe, avós) registrando todos os dados considerados relevantes para a presente investigação.

## 8.1. Categorização

Na pesquisa etnográfica, a necessidade da interação entre os dados coletados possibilita sua revisão e confirmação, admitindo, assim, maior confiabilidade à pesquisa proposta. Por conseguinte, e acompanhando os preceitos de Yin (2010), elegeu-se a triangulação como metodologia para análise dos dados recolhidos na presente pesquisa etnográfica.

Segundo Yin (2010, p. 144), “com a triangulação dos dados, os problemas potenciais de validade do constructo também podem ser abordados, porque as múltiplas fontes de evidência proporcionam, essencialmente, várias avaliações do mesmo fenômeno”.

Após a digitação dos arquivos e separação dos dados foram marcadas as categorias com maior incidência e, ainda posteriormente, mais uma vez checadas e demarcadas como maior significância para maior compreensão da triangulação dos dados, assim como, para a pertinência inerente à **Diversidade Cultural: o lugar dos etnossaberes na formação do professor**.

Após os procedimentos manuais para separação e demarcação das categorias, foram importados os dados para o *software* de análises qualitativas denominado *ATLAS.ti (Qualitative Data Analysis Software*<sup>21</sup>) em sua versão demo, para a confirmação das categorias mais recorrentes.

Foram 04 (quatro) as categorias que emergiram a partir da análise dos dados: **Categoria 01** – Etnossaberes no PPP: Educação Ambiental; **Categoria 02** – A Inclusão da Diversidade Cultural no PPP; **Categoria 03** - Dialogicidade: etnossaberes e saberes acadêmicos no desenvolvimento de projetos de EA e, **Categoria 04** - Os Etnossaberes na Formação do Professor aqui representadas respectivamente pelas Figuras 1, 2, 3 e 4.

Importa-nos esclarecer que os percentuais que se apresentam a seguir nas figuras 1, 2, 3 e 4 significam a ocorrência/frequência da categoria no corpo geral de dados coletados. As categorias emergiram ainda da combinação de determinados subtemas inerentes ao tema

---

<sup>21</sup> ATLAS.ti é um *software* de baixo custo, disponível gratuitamente na *internet* em sua versão demo e de uso acadêmico para a análise qualitativa de dados, para processar grande quantidade de textos, gráficos, áudio e vídeo dados. É uma ferramenta de análise indutiva de conteúdo que realiza uma variedade de tarefas associadas a uma série de abordagens sistemáticas de "*softwares*" de dados - ou seja, dados que não pode ser suficientemente analisados utilizando a estatística, podem utilizar o ATLAS.ti como instrumento para análise em textos em diversos formatos como, word, pdf, rtf e imagens também em diferentes formatos, jpg, tiff, etc. e outros *softwares* também podem ser associados a eles para desenvolver dados de pesquisa focando o tema de sua preferência. Cf. <http://www.atlasti.com/>

principal e foram agrupadas não somente através da evidência textual das narrativas descritivas, mas ainda do contexto cotidiano prático observado como também das teorias que orientaram as análises.

### 1) Categoria 01 – Etnossaberes no PPP: Educação Ambiental

[...] Na escola, onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à Pluralidade Cultural (PCN, 1997).

Confirmando os dados obtidos junto às professoras da escola Umberto Gondin, como será verificado nas considerações, percebi segurança na resposta da professora 01 ao abordar a temática no cotidiano da sua prática pedagógica na qual menciona a inclusão<sup>22</sup> dos Etnossaberes a partir do PPP da escola:

*[...] a equipe pedagógica tenta, primeiramente, através do diálogo entre os professores e posteriormente, através de debates dirigidos com os alunos, unir teoria e prática, a fim de significar a aprendizagem no dia a dia. Desta forma, em grande parte das atividades realizadas pelos educadores a temática da diversidade cultural sai da prática para o papel, ou seja, vivenciamos as ações a partir da necessidade percebida no cotidiano e formalizamos as mesmas inserindo-as no PPP da escola para torná-las contínuas no fazer pedagógico (Prof 1).*

Ainda na entrevista etnográfica sobre o tema, a supervisora (prof 02) ressalta as dificuldades em se trabalhar uma metodologia diferenciada no cotidiano da escola. A referida supervisora que acompanhou todos os projetos em EA da escola até 2018, cita:

*[...] Outro ponto é o que está no Projeto Pedagógico e o que na prática, muitas vezes, não se concretiza por conta das muitas exigências da prefeitura e pelo fato de alguns professores tratarem destes temas de forma não contextualizada com os conteúdos e aí acharem que tem muito conteúdo pra ser dado e trabalharem os mesmos superficialmente (profª nª 02).*

Saliento nesse dado a minha vivência como professora da rede municipal, percebendo na fala da supervisora uma boa justificativa para a baixa referência aos Etnossaberes (16% Figura 01), nos resultados da análise de dados. Em seguida, a Diversidade se faz presente em 40% das informações coletadas, configurando um bom cenário para o desenvolvimento das

---

Questão 01 - <sup>22</sup> A partir da consulta ao Plano de formação em EA da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, a temática da diversidade cultural está presente na sua linha discursiva?

temáticas de natureza holística no ambiente escolar possibilitando deduzir que na referida escola a mudança paradigmática está acontecendo.

Mesmo assim, referencio a fala da professora nº 03 ao responder à questão sobre os Etnossaberes<sup>23</sup> referidos no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin:

*Nos Objetivos Estratégicos, do PPP da escola, cita-se: “propiciar à escola uma prática de ações mais democráticas, favorecendo a participação da família e da comunidade no processo educativo. Portanto, a escola está sempre aberta às contribuições da comunidade em geral para o fortalecimento das aprendizagens dos nossos alunos” (Prof 3).*

Ao que a supervisora em exercício (Prof 4) confirma:

*Quando propomos a participação da família e outras pessoas da comunidade nos eventos, culminâncias e atividades dentro ou fora do espaço escolar. Buscando suas opiniões, sugestões, referências e histórias de vida (Prof 4).*

Constatei ainda em 44% dos dados citações sobre EA, implicando em considerar como positivo o envolvimento interno e externo da escola com a temática ambiental, identificando o *feed-back* entre a produção dos saberes na escola e sua repercussão na comunidade.

Nesse contexto, ao consultar os estudantes e pais quanto à participação<sup>24</sup> nos projetos ambientais trabalhados na Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, assim se manifestaram alguns:

*Sim, eu conversava com a minha filha sobre o que ela aprendeu sobre o meio ambiente e ela disse que era pra não jogar óleo na maré. Aprendeu a reciclar separando lata, plástico, papel, essas coisas (Resposta M1 (mãe e marisqueira)).*  
*Sim, eu lavava as garrafas pra eles levarem pra escola. Acho muito importante, só assim aprendem mais alguma coisa na escola (Resposta M5 (mãe)).*  
*Sim, porque um copo descartável ou uma garrafa pet jogada no lixo vai “pras” correntes marinhas. Quando eles chegam em casa, eu me interesso e ajudo os meninos e cobro se eles estão frequentando a escola e se a professora fez a assinatura dela no dever deles (Resposta M4 (mãe)).*

Consultando os estudantes (E) sobre o mesmo questionamento, algumas respostas foram bem interessantes:

---

<sup>23</sup> Questão 02 - Como os etnossaberes são referidos no Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Umberto Gondin?

<sup>24</sup> Questão 04 - Como as crianças e seus familiares se sentem em relação à forma como a escola aborda os conhecimentos oriundos da comunidade?

*Sim. Porque é muito interessante. Minha participação é boa para muitos projetos e dos meus colegas também (E.3).*

*Sim, porque eu aprendo a não poluir a natureza, minha participação é ajudar a natureza e conhecer mais (E.16).*

Situando geograficamente a Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, esta encontra-se a aproximadamente 150m ao Norte da Bacia do Pina, onde são recebidos 05 rios da cidade do Recife, e menos de 1km a Leste o Oceano Atlântico. Entende-se a intencionalidade da professora em discutir a questão para além do de eventos relativos ao Dia da Água. Percebe-se a preocupação da mesma quando ela provoca, através dos projetos realizados por todo o ano letivo, o diálogo das crianças com os pais no sentido de evitar que, por exemplo, o óleo de cozinha seja descartado na “maré” (estuário), promovendo a reciclagem e a separação do lixo.

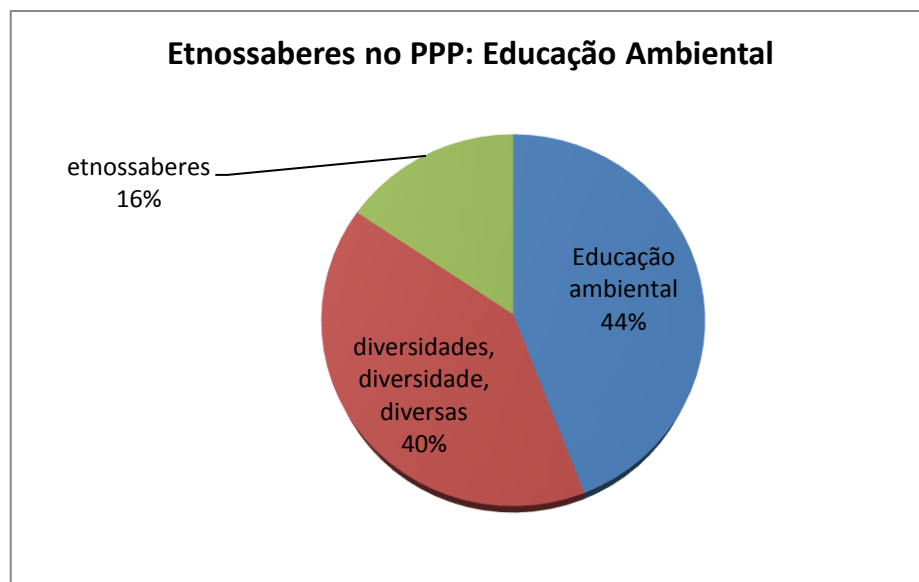


Figura 1: Etnossaberes no PPP: Educação Ambiental

## 2) Categoria 02 – Inclusão da Diversidade Cultural no PPP

Ainda na introdução do PPP da Escola Municipal Umberto Gondin, verificou-se na análise documental uma citação bastante significativa, corroborando a intencionalidade da construção de uma escola que persegue a concepção de um currículo multiculturalista, ao que Pimenta (2005, p.38 ) menciona: “[...] compete ao PPP a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão”.

Ao construirmos nosso PPP, levamos em conta a realidade que circunda a escola e as famílias dos nossos alunos, pois, certamente, a realidade social dos alunos afeta a sua vida escolar, e os dados levantados devem contribuir para orientar todo organismo escolar para os fins de tratar tais indícios com a devida relevância transformando-os em currículo, objeto de planejamento e potencial de aprendizagem (PPP da escola Umberto Gondin, 2012, p. 3).

Na análise das informações recolhidas e seguindo a triangulação dos dados, encontrei 43% de alusões à Cultura, 29% dos dados aferindo o termo contexto e 28% abordando termos como consciência. Tais elementos me autorizam a citar as falas das professoras nº 02 e 03 ao esclarecer a prática cotidiana da escola quanto a multiculturalidade<sup>25</sup> abordada nos Projetos Didáticos em EA.

[...] nossa intenção é despertar no educando o respeito às diversas culturas, sem a predominância ou supremacia de nenhuma. Essas ações podem ser acompanhadas através dos blogs, nos quais registramos nossos trabalhos: [meioambienteug.blogspot.com.br](http://meioambienteug.blogspot.com.br), [aguapraquepraviver.blogspot.com.br](http://aguapraquepraviver.blogspot.com.br), [gondinverde.blogspot.com.br](http://gondinverde.blogspot.com.br)". Xenofonte (Prof 2).

Através da exploração do conhecimento prévio, possibilitando e ampliando o acesso à novas experiências e saberes (Prof 3).

Percebi ainda que o mesmo contempla a questão étnica ao citar: "Trabalhamos projetos voltados a valorização e o respeito aos povos que contribuíram para a formação do povo brasileiro numa cultura de conhecimento à herança deixada na nossa cultura pelas três raças" (PPP, 2012 p. 8).

Ainda dentro dos objetivos gerais do referido documento destaco o seguinte objetivo: "Levar o educando a desenvolver sua capacidade de pensar, agir e intervir na sua construção social, garantindo-lhe o acesso ao conhecimento sistematizado, bem como, sua participação no processo de ensino-aprendizagem" (PPP, 2012, p. 10).

Dentro dos objetivos estratégicos, destaco: "Propiciar à escola uma prática de ações mais democráticas favorecendo a participação da e na comunidade no processo educativo" (PPP, 2012 p. 11).

No Plano de ações do PPP da escola encontro com alegria o seguinte parágrafo: "Planejar junto aos professores situações de aprendizagem, de modo a mobilizar interesses, experiências, conhecimentos prévios dos estudantes e estimulá-los a construir novos

---

<sup>25</sup> Questão 03 - Como a multiculturalidade é concebida nos Projetos Didáticos em Educação Ambiental das professoras da referida escola?

conhecimentos. Numa política de valorização e respeito ao outro” PPP (2012, p. 12). Encontro também uma “estratégia interessante no sentido de abrir as portas da escola na realização de palestra sobre a importância da família na aprendizagem da criança” (PPP, 2012, p. 14).

Percebo, então, que a presença da questão da diversidade cultural em 43% das citações contidas no PPP da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, consiste numa realidade que é facilmente percebida no PPP e no desenvolvimento dos projetos que abordam os temas transversais da escola dentre os quais a EA possui maior visibilidade.

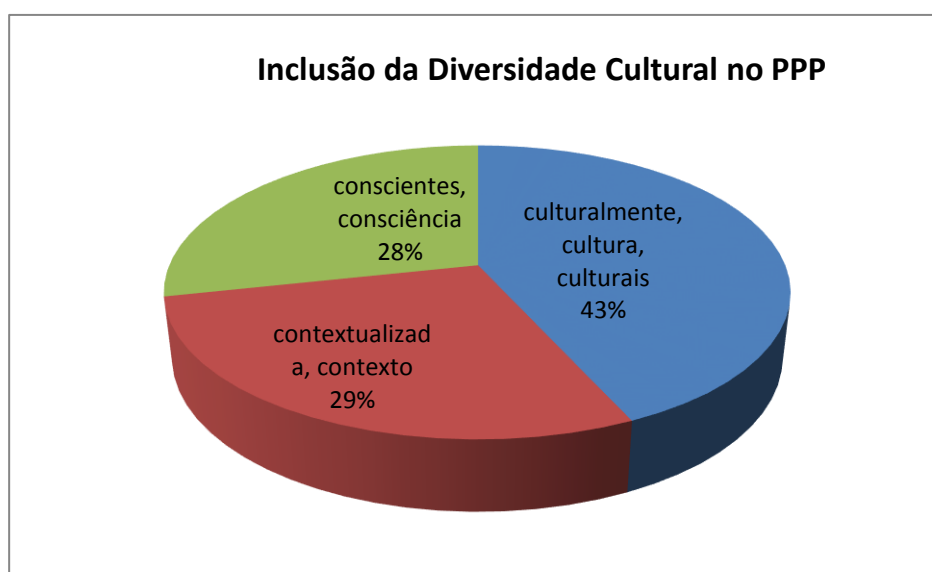


Figura 2: Inclusão da diversidade Cultural no PPP

### **3) Categoria 3: Dialogicidade: Etnossaberes e saberes acadêmicos no desenvolvimento de projetos de EA**

O presente estudo teve como propósito realizar o levantamento do nexos com os etnossaberes e saberes acadêmicos referenciados nos projetos didáticos da referida unidade de ensino, com o intuito de observá-los no contexto escolar e comunitário através de um estudo de caso utilizando o método etnográfico junto aos estudantes, pescadores, professores e supervisores pedagógicos, na perspectiva de situar e divulgar tais experiências voltadas para a melhoria da aprendizagem.

Conteve como tema contribuir com a formação de professores na reflexão da origem e contextualização dos saberes ditos “não científicos”. Consciente da importância desses saberes,

após consultar bibliografia especializada, observou-se a escassez de trabalhos a respeito dos Etnossaberes, mais raros ainda, quando se trata de comunidades tradicionais em áreas urbanas, nas quais os conflitos de interesses econômicos chocam-se diametralmente com os interesses dessas comunidades, que terminam por cair na chamada invisibilidade social. Nesse contexto, Santos (2007) cita:

Na ecologia de saberes, enquanto epistemologia pós-abissal, a busca de credibilidade para os conhecimentos não- científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar a pluralidade interna da ciência, isto é, as práticas científicas alternativas que se tem tornado visíveis através das epistemologias feministas e pós-coloniais e, por outro lado, de promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não- científicos (SANTOS, 2007, p.26).

A despeito da insuficiência de trabalhos sobre Etnossaberes, no presente estudo percebeu-se nessa categoria que: em referência à temática de compreensão do conhecimento adquirido a partir dos projetos desenvolvidos na Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, 43% (Figura 3) dos dados indicam que há fruição dos dois saberes no cotidiano escolar: Etnossaberes e saberes acadêmicos, em uma ação dialógica<sup>26</sup> em relação ao saber da cultura da comunidade local ou da academia. Percebendo que em 30% dos dados é recomendada a aprendizagem (etnossaber) e 27% aludindo à construção científica, me permito ilustrar a veracidade dos resultados obtidos com as falas dos entrevistados:

*Há sim (dialogicidade entre os etnosaberes e os saberes acadêmicos). Uma vez que durante todo o desenvolvimento dos projetos, buscamos fazer sempre um paralelo entre os conhecimentos populares e os conhecimentos estruturados nos conteúdos curriculares. Acreditamos que assim também valorizamos e desmistificamos a ideia de que só se aprende com os conteúdos curriculares que são estabelecidos nos livros didáticos (Prof 3).*

*Como nosso bairro é cercado por rio e mar, pensamos em realizar uma ação que fizesse com que as pessoas que moram aqui, cuidassem um pouco mais do nosso lugar, nosso meio ambiente. Fizemos a panfletagem solicitando que todos fizessem a coleta de óleo e depositassem no posto de coleta da escola; falamos sobre o risco desse óleo ser jogado nas águas e aprendemos que óleo vira sabão e, que nós podemos fazer sabão artesanal. Essa foi a nossa ação de hoje: a produção do produto final do projeto “Água pra quê? Pra viver!”- o sabão artesanal feito com óleo de cozinha usado” (Prof 5).*

---

<sup>26</sup> Objetivo Geral: Verificar, nos contextos de aprendizagem da escola pública municipal Umberto Gondin, se há dialogicidade entre os etnossaberes da comunidade em que a escola se insere e os saberes acadêmicos, no desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental.

O reflexo dessa atuação na promoção da dialogicidade entre os saberes constituídos pelo currículo fragmentado desnuda-se nesse ponto onde os saberes entrelaçam-se nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos projetos de EA da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin.

Saliento ainda a importância da professora como “pessoa”, lembrando que para SOUSA (2000), ao perceber nas professoras entrevistadas um profundo conhecimento da comunidade, e abertura para os saberes trazidos pelas crianças além do empenho em promover encontros com professores e técnicos das áreas afins com o projeto desenvolvido.

Cito ainda, na observação participante, na minha percepção das professoras entrevistadas, a presença e postura da “professora reflexiva”, muito claramente comprometidas com a quebra do paradigma fabril.

Referenciando ainda os dados obtidos, é possível constatar nas falas dos participantes da pesquisa a importância da inserção dos Etnossaberes da Comunidade de Brasília Teimosa na educação formal ministrada na Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin. Quando questionados sobre como a escola a partir dos projetos de EA poderia melhorar, alguns dos pais/pescadores (P) entrevistados assim se manifestaram:

*Ensinando as crianças a se interessar em cuidar das plantinhas, cuidar dos animais e não jogar lixo no chão para não entupir as galerias de água e esgoto (P1).*

*Saindo pra rua com as crianças, batendo de porta em porta orientando a cuidar do lixo (P2).*

*Podia melhorar levando as crianças no mangue, conhecer o rio pra ver o lixo boiando na água (P3).*

*Tem uma escola de frente a escola dos meus filhos que tá péssima, cheia de lixo e água parada no parquinho da escola. Deveria ter uma devia ter mais pessoa que entenda do meio ambiente pra zelar pela higiene da escola. Sobre o trabalho da escola na pracinha eu vi e dei minha opinião de que em vez das garrafas Pet devia usar uns baldes que tem prefeitura pra poder plantar as mudas das plantinhas (P4).*

*Devia ter uma horta (P5).*

Apoiada em todas essas inferências de participação e entrosamento da comunidade com os projetos desenvolvidos, é possível inferir que a escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin está tendo dificuldades para conseguir modificar o paradigma da educação fabril.

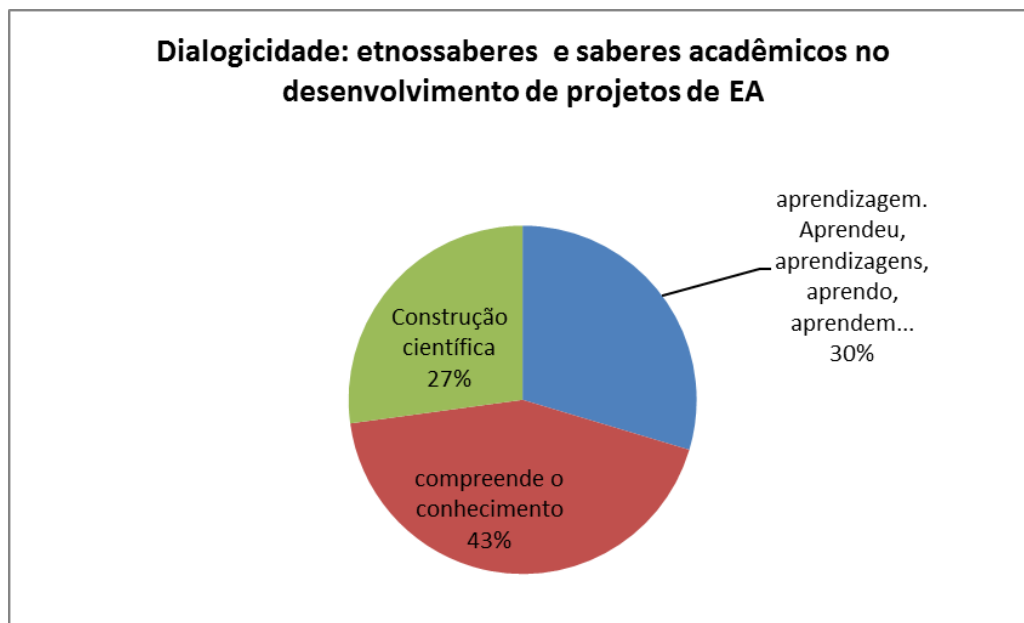


Figura 3: Dialogicidade: Etnossaberes e saberes acadêmicos no desenvolvimento de projetos de EA

#### 4) Categoria 04 – Os Etnossaberes na Formação do Professor

Para chegarmos a essa categoria foi necessário investigar para além das observações participantes e entrevistas etnográfica. Após árdua pesquisa documental, pude aferir em que locais, na documentação oficial, a questão dos Etnossaberes é abordada.

Na análise dos dados referentes à percepção dos professores sobre os Etnossaberes, chegamos aos seguintes dados: 20% (Figura 04) citam o termo contribuir, 24% apresentam os termos crenças e costumes, 25% citam colaboração e 31% formação continuada.

Em observância ao foco da pesquisa, averigui a seguinte citação na metodologia do programa de EA da Prefeitura do Recife, apresentado como diretriz pedagógica no qual, é enfatizada a importância da visão do meio ambiente como um projeto comunitário, abrindo perspectiva de uma educação para ação política e comunitária na gestão e entendimento de cada cidadão.

A Metodologia [...] outra representação ambiental está na percepção como Biosfera. Aí entende-se o ambiente como um local para ser dividido. Compreende-se a Terra como uma Nave-mãe, “Gaia”, valorizando a interdependência dos seres vivos com os não vivos. Nessa perspectiva a educação ambiental deverá focar a metodologia de estudo de caso a partir de problemas globais, abordando histórias com diferentes cosmologias. Finalmente, temos a representação do ambiente como um projeto comunitário, onde as pessoas devem ser envolvidas e a natureza tem foco na análise crítica dos problemas, envolvendo a participação política da comunidade. A

metodologia nesta modalidade de educação ambiental baseia-se na pesquisa participativa para a transformação comunitária.<sup>27</sup>

Ao descobrir essas pistas, consultei e encontrei em Freire (1996) uma citação que soa como um alento às minhas preocupações quanto a presença e importância dos Etnosaberes na formação dos professores:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1996, p. 30).

Para mudar o paradigma educativo urge promover a mudança do pensamento. Na dinâmica pedagógica observada, pude perceber o empenho total das professoras em organizar e desenvolver os projetos de EA, as quais, aparentemente desfrutam de autonomia e respeito por parte da equipe técnica pedagógica e demais colegas. O que permite um processo de auto formação de forma continuada, na qual as barreiras das disciplinas são quebradas e todos os educadores se educam (FREIRE, 1996).

Consultando os PCN (1997) encontro as orientações básicas para a formação continuada dos professores contendo esclarecimentos preciosos para o entendimento da importância dos Etnosaberes na escola:

A diversidade marca a vida social brasileira. Diferentes características regionais e manifestações de cosmologias ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, a organização social nos grupos e regiões, os modos de relação com a natureza, a vivência do sagrado e sua relação com o profano. O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida. Frequentemente, porém, esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ou descaracterizado. Na escola, onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada. São múltiplas as origens da omissão com relação à Pluralidade Cultural (PCN, 1997 s/p).

Quanto à pluralidade cultural os PCN's (1997) ainda referendam a busca por trazer à realidade escolar as histórias e experiências dos estudantes:

---

<sup>27</sup> Fonte: Programa de EA da Prefeitura do Recife, 2014.

A linguagem oral, por sua vez, pressupõe a investigação das histórias orais em diferentes épocas e contextos, como transmissoras de uma determinada cultura, tendo em vista preservar e reinventar valores, normas e costumes no interior daquele grupo social. Daí a sua relevância para a configuração de nossa memória e identidade (s/p).

Na fala da professora (1), ao ser perguntada sobre a dialogicidade nos contextos de aprendizagem da escola municipal Umberto Gondin entre os etnosaberes da comunidade e os saberes acadêmicos no desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental explanou a seguinte resposta:

*Em parceria com a Turma do Flau, estamos unindo os saberes acadêmicos e populares para arborizar a praça e cultivar hortas. Muitos de nossos alunos fazem parte da ONG citada e, em contra partida, a mesma é nossa parceira oferecendo a orientação profissional de um agrônomo e distribuição de sementes e mudas, além de orientar e instruir várias mães e pais para este trabalho, os quais estão sempre presentes na escola, nos momentos das ações. Isso pode ser observado nos blogs. Portanto, há uma troca constante de saberes, que resulta num melhor resultado, sendo este mais esclarecedor e mais facilmente absorvido e valorizado pelas crianças (P.1) Professora-1.*

Finalmente, considero que apesar da entrada recente de uma temática de natureza holística num currículo fragmentado e positivista, as professoras da escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin tem conseguido heroicamente conduzir projetos de EA permeados pela dialogicidade entre os etnosaberes e os saberes acadêmicos.

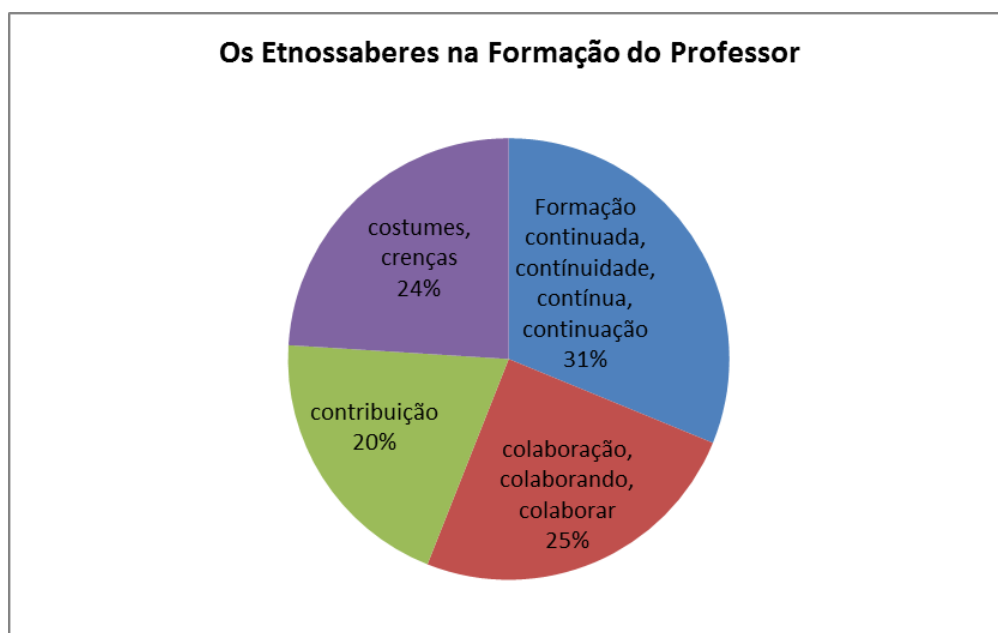


Figura 4: Os etnosaberes na formação do professor

## CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo investigar a presença dos etnossaberes no PPP, nos projetos de EA e nas práticas pedagógicas dos professores da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin de Brasília Teimosa, Recife-PE. O mote da investigação foi verificar “se” e “onde” os etnossaberes estariam transitando no contexto escolar. A pesquisa segue os fundamentos da linha de pesquisa em Currículo, nomeadamente apoia estudos que relacionam o conhecimento com a ideologia, a cultura e o poder, da Universidade da Madeira.

Ao escolher os projetos de EA como *locus* (no sentido de arena, espaço de dialogicidade entre saberes) da pesquisa, pretendia chegar o mais próximo possível do espaço natural para a entrada dos etnossaberes no ambiente escolar como conhecimento produzido por seres humanos em seu *habitat* e sua cultura. Não queria localizar os etnossaberes nas danças, nos filmes ou nas lendas vivenciadas rotineiramente nos eventos do calendário pedagógico; queria mais. Através a evidenciar a questão com a seriedade necessária à abordagem que o tema representa.

A escolha do tema deveu-se à minha percepção como professora da rede municipal e nativa da comunidade, ao investigar por que os saberes da comunidade não entravam naturalmente na escola, no seu currículo na condição de saberes construídos em contexto? Esses saberes quase sempre são citados como folclore, apresentados na escola apenas em datas de eventos comemorativos do calendário escolar.

Pude observar que as crianças da escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin se mostravam bastante motivadas em participar dos projetos de EA, expressando suas ideias e percepções sobre o meio ambiente, inclusive socializando os conhecimentos prévios associando-os aos novos conhecimentos veiculados pela professora e compartilhando-os com os seus pais/mães.

As supervisoras se revelaram orientadoras associadas a um projeto de estudo que difere dos padrões de uma sala de aula tradicional; a pedagogia de projetos que, ao propor a resolução de um problema específico, adota coletivamente metas definidas estimulando a participação dos estudantes, elevando sua autoestima e autonomia, criando um ambiente propício para que a aprendizagem significativa possa aflorar.

Na realidade, percebi que a dificuldade que se apresenta em trabalhar mais diretamente com os etnossaberes deve-se ao fato de nós, professores, termos sido educados de forma fragmentada, com as disciplinas divididas em caixinhas, dificultando o desabrochar do pensamento sistêmico. Daí a importância da formação continuada. Percebi que o discurso ambiental grafado no PPP da escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin aborda a temática

dos etnossaberes em conformidade com a Legislação Ambiental. Porém, verifiquei, ao final da pesquisa, que uma boa parte das professoras se sentem desmotivadas em dar continuidade aos projetos com a mesma intensidade dos anos anteriores por falta de apoio da Prefeitura. Constatei também que no ano de 2015 havia muito mais apoio às atividades ambientais da escola, transporte para levar as crianças às excursões pedagógicas, etc., de extrema importância para o desenvolvimento de projetos e que garantiu uma premiação ao projeto ambiental Água Pra que?<sup>28</sup> (2015). A precariedade em realizar pesquisas com as crianças por conta da falta de computadores e um laboratório de informática constitui um forte agravante para a realização plena dos projetos da escola.

Por outro lado, a supervisora observou oportunamente que “o excesso de tarefas a que os professores se vêem submetidos constitui-se um fator contribuinte para a falta de participação em projetos por parte de algumas professoras” (Profª nº 5).

Percebo em autores como Sousa (2000) a reflexão do professor como “pessoa” nos permitindo ver a formação de professores de qualidade como uma exigência legítima para que tenhamos uma escola eficiente. Para que isto ocorra, faz-se necessário exigir a formação cultural dos mesmos, carece de estimular a formação intelectual desse profissional desde a formação que precisa ser continuada em serviço. Não por acaso, os profissionais da educação reivindicam com maior ênfase e com mais argumentos uma justa remuneração para que possamos sair dessa situação de “escola ineficiente”.

Diante do exposto, foi possível concluir que, desde o PPP, passando pelos projetos de EA desenvolvidos na escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, a presença dos etnossaberes ocorrem de maneira natural, no cotidiano das práticas pedagógicas, carecendo apenas de maior visibilidade. Nesse contexto, percebi que os projetos ambientais ocorrem em contínuo com a formação e enriquecimento cultural das professoras em serviço, elas buscam no trabalho em equipe o engajamento de toda a escola no processo educativo; percebi a totalidade da escola apoiando e/ou trabalhando coletivamente nos projetos de EA, prestigiando e dando continuidade as ações propostas.

Finalmente, através da imersão como observante participativo no cotidiano das ações pedagógicas da Escola Municipal Engenheiro Umberto Gondin, entrevistas e análises, pude aferir que:

---

<sup>28</sup>Disponível em: <https://www.mma.gov.br/pol%C3%ADtica-de-res%C3%ADduos-s%C3%B3lidos/item/8272-programas-mma>

1- Os estudantes se mostram motivados a produzir e compartilhar conhecimentos, sempre incentivados pelos professores;

2- Os pais/mães e responsáveis pelas crianças da escola, apesar de não poderem estar presentes no cotidiano da escola, estavam inteirados dos projetos e das atividades desenvolvidas, inclusive participando indiretamente ao lavar as garrafas PET solicitadas para o plantio das mudas e diretamente ao adotar e apoiar as orientações para o descarte correto do óleo.

Ao que Vygotsky (2007), assegura:

O conhecimento adquirido precisa ser validado por meio de uma negociação social, através da construção de algo concreto que possa ser partilhado com outros indivíduos, uma vez que, ainda segundo esse autor, os fenômenos psicológicos acontecem primeiro inter-psicologicamente e depois intra-psicologicamente (p. 10).

Portanto, o conhecimento produzido precisa de uma espécie de validação externa, um reconhecimento de outras pessoas para que possa ser interiorizado.

Em síntese, as observações em campo, as considerações teóricas e a análise dos dados coletados no decorrer deste estudo mostram que práticas pedagógicas pautadas na busca da escola reflexiva e da pedagogia de projetos ocasionam ruptura nos velhos paradigmas da educação secular, posto que, possibilitam aos estudantes ampliar sua visão frente às exigências desse mundo novo.

Sendo assim, todas as reflexões advindas deste estudo levaram-me a interagir com experiências que me fizeram ver a educação (na escola em tela) com um novo olhar; As dinâmicas vividas durante o período de investigação influenciaram não só na minha reflexão pessoal, mas na maneira de encarar e perceber a escola como campo no qual os etnossaberes estão presentes, porém, em estado de latência, prestes a desabrochar desde que exista um ambiente educacional harmônico e reflexivo, guiando a equipe de professores e supervisores pelo caminho da multiculturalidade.

Frente a isso, julga-se pertinente que os etnossaberes, por terem sido colocados aquém dos ambientes escolares desde a sua criação como espaço exclusivo da educação, desponta agora como fonte inspiradora para novas investigações em educação, à medida que aumenta o interesse pelo resgate das identidades e das formas de convívio com a natureza, instrumentos essenciais à sobrevivência humana no planeta.

Nessa perspectiva, este estudo abre caminhos para que a presença dos etnossaberes nos currículos possa ser mais bem explorada em trabalhos futuros. Sugiro inclusive o desenvolvimento de estudos sobre a interface dos etnossaberes locais (entrevistas com pescadores) com os saberes científicos sobre a fauna, flora e os seres humanos do bioma marinho costeiro, como recurso à construção de novos saberes, dentro da escola e com o auxílio da pesquisa e criação de modelos digitais, analisando e enriquecendo os saberes locais em complementaridade dos saberes globais, percebendo a analogia entre esses saberes que se complementam por serem saberes antes mesmo de serem sistematizados.

Considero ainda que a EA, desde que seja trabalhada no contexto da Transdisciplinaridade, onde não existem fronteiras entre as disciplinas, comporta a fruição dos saberes num novo paradigma, ocorrendo de forma entrelaçada aos saberes acadêmicos, concebendo a construção de novos conhecimentos essenciais para a sobrevivência planetária. Mais do que nunca é preciso e urgente agir local e pensar global!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e uma nova comunidade**. Porto Alegre: Artimed, 2001.
- ALMEIDA, J. R. P. de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2. ed. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AVELLAR, H. de A. **História administrativa do Brasil: a administração pombalina**. 2. ed. Brasília: FUNCEP/Editora da UnB, 1983.
- BALZAN, N. C. **Perfil do Supervisor Necessário**. (IN) Supervisão Educacional: Novos Caminhos - Cadernos Cedes, n. 7. São Paulo: Cortez, 1983
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994
- BRASIL. Decreto 6.094 de 24/04/2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF, abril de 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (1ª a 4ª séries)**. Brasília, MEC/SEF, 10 volumes, (1997a).
- CANDAU, V. M. **Interculturalidade e educação escolar**. In: CANDAU, Vera Maria. Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANEN, A. M. Antonio, F. B. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente**. In: CANEN, A., MOREIRA, A. F. B., (orgs.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papirus. (2001).
- CAPRA, F. **A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- \_\_\_\_\_, F. **O ponto de mutação. A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo, Cultrix, 2006.
- CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental**. In: Philippe Pomier Layrargues. (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira. 1ed. Brasília: Edições Ministério do Meio Ambiente. P. 13-24, 2004.
- CÉSAR, M. R.A. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**: In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino- ENDIPE. Conhecimento Local e Conhecimento Universal, v.1, Curitiba, 2004.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

D'AMBROSIO, U. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**, Universidade Estadual de Campinas Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

DIEGUES, A. C. S. **Ilhas e Sociedades Insulares**. São Paulo: Nupaub. Povos e Mares: leituras em sócio-antropologia marítima, 1995.

\_\_\_\_\_, A. C.; Arruda, R.S. V. (orgs.). **Os saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. São Paulo: NUPAUB-USP: MMA, 2000.

\_\_\_\_\_, A. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Annablume. 2002

DONELA, H. M. **Cadernos de Educação Ambiental**. 1ª edição – 1994, Série Educação Ambiental ISSN 0103 – 2658 Secretaria do Meio Ambiente – São Paulo Extraído de Harvesting one Hundredfold – Key concepts and Case Studies in Environmental Education, Donella H. Meadows, **United Nations Environment Programme – UNEP/UNESCO. United Nations Environment Programme**. UNEP/ UNESCO. São Paulo. 1989.

FEITOSA, F.A.N. **Produção Primária do Fitoplâncton correlacionada com Parâmetros Bióticos na Bacia do Pina**. 280 p. UFPE, Recife, Dissertação, 1988.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão Escolar no Brasil: trajetória de compromissos do domínio das políticas públicas e da administração da educação**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FINO, C. M; SOUSA, J. M. **As TIC redesenhando as fronteiras do currículo**. In: Revista galego-portuguesa de psicología educacación. Nº 8, vol. 10, ano 7, 2003.

FINO, C. M. **FAQs, a etnografia e observação participante**. Revista Europeia de Prática de Educação, nº 3, 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. *Humanae*, v. 1, n. 4, p. 45-54. Ago. 2011. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Ed. 20 a. Petrópolis: Vozes. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra: Ecopedagogia e educação sustentável**, Buenos Aires: Editora, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.

\_\_\_\_\_, M. **Pedagogia da práxis**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro. Guanabara. (Trad. port.).1989.

- GHIRALDELLI, P. **História da educação**. São Paulo: Cortes, 2000.
- GRZYBOVSKI & DOURADO. **Brasília Teimosa- Projeto Escola Z-1**. Recife: Liber, 1989.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro).
- HOBBSAWM, E. J. E. **A Invenção das Tradições**. (Tradução de Celina Cavalcante) . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- HOLANDA, S. B. de. **História geral da civilização brasileira: a época colonial**. 8. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- JULIA.D. **Les trois couleurs du tableau noir: la Revolution**. Paris: Belin, 1981.
- LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Brasília: Líber livro, 2005.
- \_\_\_\_\_. **La méthode ethnographique**. 1992. Disponível em: <http://www.vadeker.net/corpus/lapassade/ethngrso.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.
- LEITE, S. S. J. **Novas cartas jesuíticas: de Nóbrega a Vieira**. São Paulo, Rio, Recife, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1940
- LOPES, N. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986
- MACEDO, R.S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Líber Livro, 2010.
- MEDINA, J. **El malestar en la pedagogia: El acto de educar desde otra identidad docente**. 1ª Edición, Buenos Aires, Centro de publicaciones Educativas e material didático, 2006.
- MELO, F. **Desenvolvendo competências para a gestão escolar: os implícitos nas relações diretor/ supervisor/ professor**. Revista: Evidência – pesquisa e saberes em educação. Araxá, p. 95-108. 2005.
- MINAYO, M. C. S. Introdução. In: **MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. Brasília: Líber Livro, 2010.
- MORIN, E. **Os sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo/Brasília: Cortes/UNESCO, 2001b.
- MUNIZ, G.C.B.; MELLO, R.L.S. **Moluscos bivalves infaunais da região estuarina da Bacia do Pina**. 1: 205-219. Recife: Anais da Universidade Federal Rural de Pernambuco, 1976.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Porto. Porto Editora. 1995.

OLIVEIRA, M. A. V. de. **Roteiro da costa do Brasil.** Marinha do Brasil. 1869.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, C.W.N. **A formação histórica da pesca artesanal:** origens de uma cultura do trabalho apoiada no sentimento de arte e de liberdade. Cadernos de Estudos Sociais. 24. Recife 261- 286. 2008.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIBEIRO, D. **O estado da educação.** Carta: falas, reflexões, memórias. Brasília, DF: Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n.3, p.11-22. 1994a.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências.** 12<sup>a</sup> ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

\_\_\_\_\_. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**

SANTOS, T. G dos; BEZERRA- JUNIOR, J. L; COSTA, K. M.P da; FEITOSA, F. A. dos. N. **Dinâmica da Biomassa Fitoplancônica e Variáveis Ambientais em um Estuário Tropical (bacia do Pina, Recife, PE).** UFPE, Rev. Bras. Enga. Pesca 4(1), jan. Recife, 2009.

SARMENTO, M. J. “**O Estudo de Caso Etnográfico em Educação**” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação (137 - 179). Rio de Janeiro: Lamparina (2<sup>a</sup> edição), 2011.

SAUVÉ, L. **Educação Ambiental:** possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa. São Paulo, V.31, n.2, p. 317-322. Maio/Ago 2005. v.31, n. 2 p. 317-322, mai/ago. 2005

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados. 2007.

\_\_\_\_\_, D. **Educação em diálogo.** Campinas: Autores Associados, 2011. (Memória da educação).

\_\_\_\_\_, D. **Escola e Democracia.** 8a. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_, D. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal.** A formação do Estado Moderno 3. ed. v. 2: 1415-1495. Lisboa: Verbo, 1980.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. n. 31. Curitiba: Educar Editora UFPR, p. 169-189, 2008.

SILVA, A. P. Pesca artesanal brasileira. Aspectos conceituais, históricos, institucionais e prospectivos- EMBRAPA. Palmas. 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, J. M.. **Currículos alternativos: um olhar etnográfico**. In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.). Diversidade e Diferenciação em Pedagogia. p. 116-122. Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2000.

\_\_\_\_\_. **Professor: uma Profissão?** O papel da instituição formadora. Tribuna da Madeira. Educação. 13-16, 2001.

\_\_\_\_\_. **Currículos alternativos: um olhar etnográfico**. In: **Educação: textos de intervenção**. (pp. 13-24). Funchal: O liberal, Lda. 2004

\_\_\_\_\_. **O currículo e a identidade cultural**. In: MORGADO, J. C.; MENDES, G. L.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo*, Vol. 1, pp. 171 -178. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015.

SOUSA, J. M., & FINO, C. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In B. D. Silva, & L. S. Almeida (Orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Vol. I*. (pp. 371-381). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2001.

TARDIF, M. L. C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TEIXEIRA SOARES, Álvaro. **O Marquês de Pombal**. Brasília: Editora da UnB, 1961.

TOFFLER, A. **O Choque do Futuro**. Rio de Janeiro: Ed. Record. 1970.

VALLS, A. L. M., **O que é Ética**: Editora Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, Brasília 1994.

VASCONCELLOS, C. S. dos. **Planejamento**: projeto de ensinoaprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VERÍSSIMO, Ignácio José. **Pombal, os jesuítas e o Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa do Exército, 1980.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto editora. 2010.

## SITES CONSULTADOS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura- MEC, 2007b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36394-ministerio-da-cultura](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36394-ministerio-da-cultura)> Acesso em 18/abr/2018.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. 2010. Disponível em: <<https://ibge.gov.br/>> Acessado em 10/abr/2018.

CALÇADE, P. in Revista Nova Escola. 2018 Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/as-taxas-de-analfabetismo-ainda-sao-altas-no-brasil>> consulta em 12 mar,2018.

CÓRDULA, E. B. L. NASCIMENTO, G. C. C. Etnoconhecimento e a escola para um futuro sustentável. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, nº 07, 18 de fevereiro. 2014, Disponível em < <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0420.html>. Acesso em: 24 fev. 2018.

DUARTE,....., 2010. Consultado em <<http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/jul,2019>> consultado em 20 jul. 2019.

DUARTE, 2011. Disponível em: <http://epifaniasealumbramentos.blogspot.com/2009/10/arvore-do-esquecimento.html>., Acesso em 30/jul/19

FERNANDES, J. G. S. Interculturalidade e Etnosaberes. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 39-65, jul./dez., 2016. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/download/62185/39732>.> Consulta em 10/jan/2018.

GASPAR, L. **Brasília Teimosa**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco. Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>>. Acesso em: 6 ago. 2009.

YANOMAMI, D. K.: Revista TRIP# 212, Entrevista com Davi Kopenawa. Por Lino Bocchini, São Paulo, 03/07/2012. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/trip/entrevista-com-davi-kopenawa-yanomami>>. Consulta em 22/ago/2018.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação**- Espaço do currículo. v.5, n.1, pp.176-183. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acessado em: 15/abr/2018.

MORALES. D. M. **Meio Ambiente Como Notícia da Moda**: A Coluna Ciência/Meio Ambiente nos Últimos 10 Anos. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais) Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/6866>. Consulta em 10/10/2018.

MUNDURUKU, D. In: Carta da Kari-Oca, 2004. Disponível em: <[https://pt.wikisource.org/wiki/Carta\\_da\\_Terra](https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_da_Terra)> Acesso: 22 de Dez. 2018.

OLIVEIRA, M. M. **Os Povos Indígenas e a produção da Ciência na Amazônia. Rede Eclesial Pan Amazonica.** Disponível em: <<https://repam.org.br/?p=2225>> 26/fev/2019. Consulta em: mai/2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade **Programa de Educação Ambiental de Pernambuco - PEA/PE / Semas –34p.**:il.: col. Recife, 2015. Prefeitura da cidade do Recife. Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade, **Educação Ambiental**, Recife s/d, Disponível em < <http://meioambiente.recife.pe.gov.br/educacao-ambiental-0>.> Acesso em 5/jun /2018.

SANTOS.B.S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estud. - CEBRAP no.79 São Paulo Nov. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>> Consulta em:19/ jun/2018.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. **Multiculturalismo e educação:** em defesa da diversidade cultural. Versa: ano I – nº I: pp. 56-61, jan./jun, 2008. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1artigo4\\_mariasilva.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1artigo4_mariasilva.pdf).> Acessado em 13 de abril de 2018 às 21:27 hs.

SILVA, C. S. **Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil**1 Nau Literária, crítica e teoria de Literaturas. Jan/jun,2013. Disponível em: < [https://seer.ufrgs.br > NauLiteraria > article > viewFile](https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile)>. Consulta em 12/mai/2018.

SOUSA, J. M. **Um currículo ao serviço do poder?** *Tribuna da Madeira. Educação.* I-IV. 2004. Disponível em:<<http://www3.uma.pt/jesussousa/publica.htm>.>. Consulta em 25/06/2018.

SOUSA, J. M. **O Professor Como Pessoa: implicações para uma prática pedagógica.** Disponível em:<[www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/170ProfessorcomoPessoaimplicaçõesparaumaprática pedagógica](http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/170ProfessorcomoPessoaimplicaçõesparaumaprática%20pedagógica.pdf)>.pdf (2000) Correio da Educação, 52. Acesso em: 18/03/2018.

\_\_\_\_\_. **O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural.** PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional), 2000. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/15Olharetnograficodaescolaperanteadiversidadecultural.pdf>.> Acesso em: 20 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Investigação em educação: novos desafios.** 1997. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/5Investigacaoemeducao.PDF>>. Acesso em: 14 ago. 2014

## **ÍNDICE DO CONTEÚDO EM CD**

### **ARQUIVO 1 – APÊNDICES**

APÊNDICE A – Pedido de autorização à diretora da unidade escolar

APÊNDICE B – Modelo de termo para autorização dos responsáveis pelos aprendizes

APÊNDICE C – Modelo de termo para autorização dos orientadores

APÊNDICE D – Transcrição das entrevistas

APÊNDICE E – Diário de campo

APÊNDICE F – Registros fotográficos

### **ARQUIVO 2 – ANEXOS**

ANEXO 1 – Autorização da diretora para a realização da pesquisa

ANEXO 2- Autorização dos pais dos estudantes para uso de imagem e respostas à pesquisa.

ANEXO 3 – Autorização dos professores para uso de imagem

ANEXO 4 – Autorização dos responsáveis pelas crianças

ANEXO 5 – Projetos desenvolvidos pela escola engenheiro Umberto Gondin

ANEXO 6 – Desenhos produzidas pelas crianças

**ARQUIVO 3** – DISSERTAÇÃO (versão eletrônica em pdf).