

O SABER FAZER DE UMA COMUNIDADE TRADICIONAL E A ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS

Jaqueline Maria Alexandre **Weiler** – UNIVALI

Antonio Fernando Silveira **Guerra** – UNIVALI

Resumo

Esta pesquisa objetiva evidenciar a ecologia de saberes e fazeres existentes em uma comunidade tradicional, onde ainda é possível encontrar fortes manifestações culturais relacionadas à produção de farinha de mandioca, ao Terno de Reis, às brincadeiras de Boi-de-mamão e à pesca artesanal, a fim de discutir as potencialidades desses saberes e fazeres para o enfrentamento das problemáticas socioambientais e suas potencialidades, quando apropriados pela escola, no processo de transição para um Espaço Educador Sustentável. De natureza qualitativa, a pesquisa toma as discussões acerca da “Ecologia de Saberes”, em Santos (2010), e do “Diálogo de Saberes”, em Leff (2001, 2009, 2012), como aporte teórico. Os resultados indicam que os saberes e fazeres ativos na comunidade, ainda que não estejam formalizados no currículo escolar, circulam pelo espaço da escola levados pelos estudantes. Refletir sobre como uma comunidade tradicional pode ser a incubadora de transformação no espaço escolar, de forma a contribuir na transição para um Espaço Educador Sustentável, são desafios revelados nesta investigação.

Palavras-chave: Saberes. Fazeres. Comunidade Tradicional. Espaços Educadores Sustentáveis.

O SABER FAZER DE UMA COMUNIDADE TRADICIONAL E A ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS

Introdução

O pano de fundo desta pesquisa são as narrativas de “homens do mar”, de mulheres conhecedoras do processo secular de fazer farinha de mandioca, dos cantores de Terno-de-Reis e dos “brincantes” de Boi-de-mamão. Saberes e fazeres trazidos à tona em uma investigação realizada em um curso de Mestrado em Educação. Nosso

objetivo foi evidenciar que saberes e fazeres tradicionais da comunidade pesquisada dialogam com os saberes e as práticas pedagógicas em Educação Ambiental desenvolvidas em uma escola municipal, que podem contribuir com o enfrentamento das problemáticas socioambientais e favorecer o processo de transição da escola para um Espaço Educador Sustentável.

Constitui-se como objeto deste estudo a Praia de Taquaras, uma comunidade tradicional¹ de pescadores artesanais do Município de Balneário Camboriú (SC). A comunidade apresenta alguns elementos culturais muito representativos do modo de vida de seus moradores, sendo esses saberes e fazeres extremamente singulares e, por vezes, difíceis de serem traduzidos.

Os saberes e fazeres existentes na comunidade são entendidos, neste trabalho, como a “produção de farinha de mandioca de forma comunitária”, a “pesca artesanal da tainha”, as práticas de “benzimento”, o “Terno-de-Reis” e a “brincadeira de Boi-de-mamão”, manifestações tomadas como potencialmente capazes de contribuir com o processo de transição da escola para um espaço educador sustentável, que, conforme proposto por Trajber e Sato (2010, p. 71), são espaços com “[...] a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental”.

Situada na perspectiva qualitativa, serviram de inspirações para esta pesquisa os trabalhos de Pereira e Diegues (2010), Diegues et al. (2000), Cunha (2007), bem como a “Ecologia de Saberes” de Santos (2010) e as possibilidades de estabelecer-se “diálogo entre os saberes” propostas por Leff (2001, 2009, 2012).

Nos termos de Diegues et. al (2000), essa comunidade caracteriza-se como tradicional uma vez que apresenta, entre outros aspectos, relação de simbiose com a natureza, com os ciclos naturais e com os recursos naturais. Os moradores auto identificam-se ou são identificados por outros como pertencentes a uma comunidade diferenciada. O conhecimento é transferido de forma oral. As atividades econômicas, sociais e culturais são realizadas de forma comunitária.

O diálogo com os autores que fundamentam esta discussão não nos permite procurar por lacunas, “erros”, realizar julgamentos, ou ainda tentar mensurar quão longe

¹A **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais** compreende os [...] 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 (BRASIL, 2007, p. 1).

a escola pesquisada estaria da determinação da Resolução que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA) (BRASIL, 2012), desafiando as instituições de ensino à transição para um Espaço Educador Sustentável. A intenção é destacar suas potencialidades em transitar para esse espaço apoiados nas contribuições e na interação com a comunidade de entorno, como sugere o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES). Portanto, neste artigo, não pretendemos realizar uma avaliação somente em função de uma Resolução, um documento, um programa ou uma política de governo, porém refletir sobre práticas reais e narrativas.

Para fins de organização, este trabalho está dividido em três seções: na primeira, apresentamos um breve relato sobre o cenário da pesquisa e sobre as escolhas metodológicas. Na segunda seção, apresentamos e discutimos os dados coletados à luz dos pensamentos de Santos e Leff e outros importantes estudiosos da Educação Ambiental para discutir a riqueza dos saberes e fazeres emanados de uma comunidade tradicional. Finalmente, na terceira seção, apresentamos as conclusões da pesquisa, mostrando como a escola pode ser beneficiada quando se deixa “ser atravessada” pelos saberes e fazeres presentes em seu entorno.

Sobre o cenário da pesquisa e as escolhas metodológicas

Para esta pesquisa, fizemos um movimento de voltarmos para a escola somente depois de (re)conhecer a identidade da comunidade. Neste espaço, não falamos simplesmente de uma comunidade como uma extensão territorial, falamos de um lugar de vida (QUADROS, 2013), de um território cultural localizado em um dos balneários mais conhecidos do Brasil. O Município de Balneário Camboriú é um grande polo turístico nacional, recebe milhares de pessoas anualmente, ocupando a quarta posição entre os municípios brasileiros com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2010, conforme informações da última atualização do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, divulgado no ano de 2013 (PNUD, 2013).

Além disso, as pessoas que vivem ou visitam o município ainda têm o privilégio de ter uma orla exuberante, que vai desde sua praia central completamente urbanizada, até praias consideradas agrestes que ajudam a compor a região conhecida como Costa

Brava.² Contudo, contraditoriamente, são essas praias consideradas agrestes que são os maiores focos de conflitos socioambientais e pautas intermináveis de discussões entre movimentos ambientais, governo e comunidade, contrapondo os interesses do desenvolvimento econômico capitalista e as lutas por sustentabilidade e justiça social.

Particularmente, a Praia de Taquaras, com beleza cênica e rica biodiversidade, representada pela fauna, dunas e vegetação de restinga razoavelmente preservadas, é um exemplo claro das incongruências que podem ser percebidas pelo fator social do adensamento populacional, aumento da ocupação desordenada pela especulação imobiliária. E, também, pelo fato de essa localidade ser alvo de políticas públicas que subestimam sua importância ambiental e histórico-cultural. Esse quadro atual de transformações e de contradições da praia de Taquaras intensificou-se no final da década de 90 e início dos anos 2000, quando a comunidade teve o acesso significativamente melhorado pela abertura de uma avenida panorâmica, transformando-se em um importante polo de turismo (FOPPA, 2009).

O “asfalto” da rodovia, tomado como exemplo de desenvolvimento, é considerado por Foppa (2009) como um dos vetores responsáveis pela quebra da agricultura de subsistência na região, da pesca artesanal como atividade econômica, e é, também, considerado um elemento determinante nos impactos aos ecossistemas e na cultura local. Em meio à construção da Rodovia Interpraias, a praia passou a ser parte de uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável – APA Costa Brava -, criada pela Lei nº 1985 de 12 de julho de 2000 como medida compensatória ao empreendimento (BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2000).

A rápida expansão do turismo não permitiu um planejamento adequado, transformando as poucas casas de veraneio, nos últimos vinte anos, em inúmeras moradias definitivas, o que, segundo as narrativas dos moradores, acarretou em graves problemas socioambientais. Por mais impensável que pareça em uma região turística, a comunidade não conta com abastecimento de água tratada e com sistema de tratamento de esgoto. Além disso, observa-se uma comunidade tradicional que tem se descaracterizado culturalmente e perdido seu território, seus espaços de reprodução social e cultural, para o que os nativos chamam de “endinheirados de fora”.

² Costa Brava: A região chamada de Costa Brava inicia ao sul da praia central de Balneário Camboriú, no tradicional Bairro da Barra. A rota compreende ainda as praias de Laranjeiras, Taquaras, Taquarinhas, Estaleiro e Estaleirinho.

Dessa forma, práticas que remontam a diferentes períodos da colonização da região, como a pesca artesanal da tainha, a produção de farinha de mandioca de maneira comunitária, a folia de Terno-de-Reis, a brincadeira de Boi-de-mamão, e o ofício das mulheres benzedadeiras, entre outras manifestações culturais encontradas na pequena vila de pescadores, têm se dissolvido ao longo dos anos e impossibilitado que as famílias nativas mantenham sua identidade cultural.

Diante desse contexto de fortes contradições - em que a melhoria do acesso ao bairro de Taquaras possibilitou serviços de saúde, educação e transporte para os nativos -, trouxe a expansão desordenada e inúmeras outras consequências de ordem socioambiental e cultural. E temos a escola local no centro dessas transformações.

As mudanças são visíveis na dimensão da estrutura física da escola. O resgate de fotografias antigas permitiram-nos observar que os muros ficaram mais altos com a passagem dos anos, possivelmente como medida de segurança. No entanto, também podem denotar uma estratégia para manter certa separação do que acontece do lado de fora. Diante das imagens fotográficas como narrativas de um percurso temporal, questionamo-nos sobre o papel social da escola em meio às transformações do entorno.

A comunidade de Taquaras conta com apenas um Centro Educacional Municipal, o qual oferece exclusivamente o Ensino Fundamental. Sua localização privilegiada e boa infraestrutura faz com que receba estudantes de toda a região da Costa Brava. Entretanto, o número de alunos não passa de cem. Localizado em uma área rica em diversidade cultural e ambiental, o Centro Educacional local é uma das instituições de ensino do Município de Balneário Camboriú beneficiadas com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – Escolas Sustentáveis³, o que aponta para o desejo em transitar para um Espaço Educador Sustentável.

Foi na tentativa de compreender o contexto complexo da pesquisa, que foram realizadas as escolhas metodológicas. Diante de homens e de mulheres que mantêm um relacionamento tão íntimo com o lugar em que vivem, diante de saberes e fazeres cheios de vida, diante de tantas histórias invisíveis, as narrativas constituíram-se em uma possibilidade de “dar voz”, e, para além disso, “dar ouvidos” aos sujeitos da pesquisa.

Para Hart (2005), o caráter subjetivo imbuído nas comunidades sugere a possibilidade de encontrar nas narrativas a possibilidade de investigar como os sujeitos

³ O PDDE prevê a destinação de recursos financeiros a escolas públicas de Educação Básica, a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas escolas, considerando a gestão, o currículo, o espaço físico e a relação com a comunidade. Fonte: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

compreendem e comunicam essa compreensão para os demais. Na pesquisa narrativa, segundo Lima, Cousin e Galiuzzi (2010, p. 191), “[...] se vive à experiência sobre a qual se estuda em uma perspectiva historiada de ver a vida e o mundo”. Ao ouvir, registrar as experiências e as vivências dos participantes da pesquisa, o pesquisador aproxima-se dos pertencentes ao local, da cultura e da vida da comunidade pesquisada.

A observação participante (CHIZZOTTI, 1998; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), permeou todo o trabalho, sendo esses encontros essenciais para acompanhar os atores da pesquisa em meio aos seus ofícios, ou seja, realizando os seus “saberes e fazeres” no lugar onde eles acontecem. Foram situações em que foi possível observar suas características, seus gestos, os diálogos estabelecidos entre os pares, as palavras ditas e as não ditas, as pessoas envolvidas e as “não pertencentes” ao contexto do “saber”, os comportamentos, a sequência em que as atividades aconteciam.

Os movimentos metodológicos desta pesquisa dialogam, ainda, com as ideias do sociólogo Boaventura de Souza Santos (2010) e de Enrique Leff (2001, 2009, 2012) no curso de questionar a supra valorização de certos saberes, bem como a desvalorização daqueles marginalizados por antigas práticas colonizadoras.

Documentos, observação participante, diário de campo, fotos, narrativas ouvidas e transcritas de pescadores, agricultores, cantores, brincantes e benzedeiros, entrevistas com professores, foram os instrumentos que produziram dados para pensar sobre uma Educação Ambiental (EA) comunitária, que acontece diariamente sem prescrições em uma comunidade identificada como tradicional e que, apesar de, na maioria das vezes, pensarmos que as propostas partem da escola para a comunidade, identificamos, com esta pesquisa, uma comunidade que pode ser referência para a escola em princípios e práticas sociais sustentáveis.

As narrativas, os saberes subjugados, a Ecologia de Saberes e os diálogos de saberes emanados de um lugar de vida

A relação que as comunidades tradicionais possuem com o seu território é o que pode caracterizar o seu amplo conhecimento a respeito do mundo. Essas populações que, durante gerações, habitam o mesmo território criam uma relação tão estreita que permite aprender, conhecer, envolver-se e, posteriormente, passar adiante seus saberes (DIEGUES et al., 2000).

Depois de (re)conhecer uma comunidade com uma riqueza cultural e ambiental ímpar, percebemos que as pessoas vêm, há gerações, se relacionando de maneira

sustentável com o seu entorno. As narrativas a seguir, recolhidas do Diário de Campo, apresentam a riqueza dos saberes e fazeres realizados nos territórios existenciais do cenário da pesquisa.

“Tinha a mulherada que vinha ajudar. Quando chegava de tarde vinha tudo ajudar. Era da família, de fora da família [...] era tudo da roça. Não recebia nada, só ajudava. Quem queria dá farinha dava, ou fazia um biju. Vinha pra ajudar. Naquele tempo era assim!” (Proprietário de Engenho de farinha de mandioca, 89 anos).

O plantio da mandioca era basicamente para a subsistência das famílias, dedicando-se homens, mulheres e crianças à produção de maneira comunitária, constituída como um dos momentos mais importantes para reforçar a coletividade, como explica nosso informante.

Constatamos que a prática de produção utilizada secularmente ainda se mantém pelos poucos agricultores que ainda restam. A família do proprietário não tem a agricultura como fonte de subsistência, os jovens dificilmente interessam-se pela atividade, e o que se vê hoje é mais um ritual de tentativa de manter a prática de produção do que uma atividade econômica. Inclusive, a narrativa do agricultor aposentado demonstra a falta de otimismo em relação à continuidade da atividade.

*“Foi parando porque a justiça não deixou plantar mais. A gente tem vontade de plantar, mas plantar como? **Se plantar ainda é capaz de ser preso**”.* (Proprietário de engenho de farinha de mandioca, 89 anos).

Esse relato pessimista refere-se, na verdade, às normas da Legislação ambiental, particularmente o antigo Código Florestal (Lei nº 4.771/1965), que impunha restrições à prática de corte e queimadas, apontado nos estudos de Foppa (2009) como um dos fatores responsáveis pelo declínio da atividade agrícola na região. O relato também é revelador de como as comunidades tradicionais são vítimas de normas legislativas que ignoram seus modos de vida seculares e diferenciados, demonstrando “eficiência admirável” na fiscalização quando se trata de pequenos agricultores e pescadores artesanais. As narrativas dos nativos mostram certa indignação quando falam de como a Lei pode ser diferenciada para aqueles que possuem poder aquisitivo. Segundo eles, os ricos chegaram na comunidade, desmataram, construíram suas mansões e nada aconteceu.

Apesar de o contexto de transformações pelo qual passa a comunidade, outra atividade, a de cura por intermédio de uma benzedeira, apesar de rara, ainda pode ser presenciada. Um universo repleto de segredos, de falas proibidas, de sensibilidade, de

receitas de cura, composto, eminentemente, por mulheres. Durante o tempo da pesquisa, encontramos-nos com mulheres benzedoras detentoras de saberes ancestrais, transmitidos a elas de geração em geração, e que, efetivamente, estão ligados ao conhecimento do meio natural e do ambiente em que essas mulheres vivem. Infelizmente, devido aos limites de espaço impostos a este trabalho, as narrativas dessas mulheres não aparecem neste texto, mas foram fundamentais para ajudar a compor a identidade cultural da comunidade.

As narrativas dos “homens do mar”, por sua vez, colhidas no lugar onde seus saberes e fazeres ganham vida, a praia, demonstram que a espera pelo período da safra da tainha envolve um saber acumulado sobre os ciclos naturais, que são compreendidos e compartilhados, de pais para filhos, por quem vive na comunidade. A influência da lua, as características da fauna, os ventos, os avisos antecipados da natureza, constituem-se como elementos que “revelam” o futuro da pescaria, como narra o pescador informante.

“O vento sul é o vento que traz a tainha. Se tem vento sul, tem que ir pra praia”.

“Se os pés de ‘Silva’ tão florido, pode contar que vai ser um ano de peixe”.

“As ‘piteiras’ da restinga, quando estão apontadas pro mar, pode ver que vai dar tainha”.

(Pescador-vigia).

Os pescadores utilizam o sistema de “arrasto de praia”, o que, segundo as suas narrativas, consiste em “esperar” o peixe com as redes e a canoa na praia. O “vigia” é normalmente aquele pescador dotado de um saber especial, tem os olhos fixos no mar e é o responsável por avistar os cardumes e coordenar, do alto das pedras ou da beira da praia, o lançamento, pelos barcos, das redes ao mar.

“Enxergar qualquer um enxerga, mas tem aquela pessoa que gosta mais, vamos dizer assim, que gosta de ir lá pra Taquarinhas e ficar lá o dia inteiro” (Pescador-vigia).

Apesar da resistência, muitos pescadores abandonaram a atividade nos últimos anos. Entretanto, outros entendem a atividade como uma tradição e creem que é impossível deixá-la. “A persistência da tradição talvez se explique por se tratar de uma prática de vida!” (SALDANHA, 2005, p. 37), o que é evidenciado pelo pescador em uma de suas narrativas.

“A pesca da tainha é uma tradição antiga. Toda vida foi assim, nunca se acabou a pesca da tainha. Por enquanto né? Naquele tempo mesmo é que tinha bastante tainha (...) quem gosta e não tá lá na beira da praia não é uma coisa boa (...) Pra mim não tem nada melhor (...) pra mim tem que tá junto, senão não presta (...) tem que tá junto, o importante é tá junto” (Pescador-vigia).

Nesse contexto, aqui apresentado, verifica-se que a pesca da tainha caracteriza-se muito mais do que uma atividade econômica, ela representa um grande ritual, descrito por Medeiros (2002) e por Foppa (2009) como um rito comunitário, que envolve integração, reciprocidade e partilha dos recursos pesqueiros.

Encontramos nesses territórios onde se dá a pesquisa uma relação de simbiose com o meio natural. Identificamos saberes tradicionais seculares, subjugados pela hegemonia do conhecimento científico, mas que são exemplos de práticas reais de sustentabilidade socioambiental, em um momento histórico, colocada como um desafio a ser alcançado com certa urgência, uma vez que é consenso que o modelo capitalista é inegavelmente um modelo insustentável (LEFF, 2001; TOZONI-REIS, 2011).

Nessa experiência, queremos demonstrar a riqueza do momento do encontro entre pesquisadores de um grupo da universidade, com seus saberes muitas vezes solidificados, mensuráveis e consolidados, e os saberes tradicionais, definidos por Diegues *et al.* (2000, p. 30) “[...] como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração”.

Para tanto, essa experiência precisou ser despida de todo tipo de preconceito e revestir-se de certa dose de questionamento a respeito do império do saber dominante. O pensamento de Santos (2010) permite-nos compreender que é próprio da “ecologia de saberes” reconhecer a incompletude do conhecimento, seja o científico, seja aquele presente nas comunidades tradicionais. As diferentes formas de conhecimentos não dão conta sozinhas de serem completas, por isso a proposta de uma ecologia de saberes, de troca, de diálogo, de integração.

A teoria da Ecologia de Saberes, proposta por Santos (2010), vem, de certa forma, propor o diálogo com as diferenças, que é o que estamos pretendendo discutir nesta pesquisa. Reconhecemos o papel da ciência, a importância dos conhecimentos produzidos, reproduzidos e conduzidos pela academia e pela escola, mas, sobretudo, compreendemos o valor em integrar os saberes para pensar as condições do Planeta Terra, como propõe a ecologia de saberes. Nesse sentido, os saberes tradicionais configuram-se como uma aposta eficiente de intervenção nas condições reais que se apresentam. Santos (2010) lembra das múltiplas formas de intervenção no real que são extremamente valiosas, em que não houve a contribuição da ciência moderna.

No cotidiano da comunidade de Taquaras, também encontramos espaços e tempos para diversão, como o Terno-de-Reis e a já esquecida brincadeira de Boi-de-

mamão, que permanece apenas na memória saudosa de alguns poucos moradores. O Terno-de-Reis é uma manifestação cultural presente na comunidade, que resiste ao tempo e à invisibilidade de políticas públicas descomprometidas com a dimensão cultural. O Terno envolve todo um ritual tradicionalmente marcado que inicia pela escolha da casa, pelo silêncio inicial, pelo improvisado dos versos e por uma relação de profundo respeito pela manifestação.

Entretanto, apesar do respeito conferido pelos moradores ao Terno de Reis na comunidade de Taquaras e da dedicação que o grupo tem em manter essa tradição viva, o informante entrevistado queixa-se da falta de incentivo do poder público e das dificuldades em executar uma agenda de compromissos, muitos deles fora do Estado de Santa Catarina, com o escasso recurso financeiro que possuem para isso.

O papel da gente, a gente tá fazendo, mas é uma pena que não tem incentivo. Não podemos dizer que não tem nada, mas é muito pouco. A gente tem quase que ir lá e implorar pra Cultura, pra Prefeitura [...] tem que implorar bastante, quase se humilhar.

[...] depois que a gente começou a visitar lá a Basílica de Nossa Senhora Aparecida, acho que já vai fazer mais de cinco ou seis anos. Todo ano a gente leva o material da gente pra lá, a gente divulga lá tocando na praça. [...] chama bastante atenção nós tocando lá na praça sabe? Lá falam que os visitantes, 60%, 70%, são mineiros e, por isso que eles dão tanto valor pra isso. Através de lá que nosso CD caiu nas lojas lá de Aparecida do Norte, e a Aparecida do Norte é visitada pelo Brasil todo, e fora do Brasil também [...] o nosso CD começou a ser pirateado lá, e então foi se espalhando pelo Brasil todo sabe? E daí a gente, através de lá começou a ser chamado.

Teve gente que nós tava tocando na praça de Aparecida e falou: Meu Deus! Vocês são de Balneário? Eu moro lá e não sabia de vocês. Não sabia que um grupo desse existia, fui conhecer e comprar um CD aqui. Muito legal sabe? (Cantor).

O sujeito conclui narrando sobre o medo de que a tradição do Terno de Reis possa acabar e apresenta sua sugestão para que essa manifestação folclórica possa continuar ativa na comunidade e em toda a região. “*Tu não acha* que a escola deveria valorizar?*”, “*Ninguém chama a gente nessa escola!*”.

Concluída a etapa do mapeamento dos saberes da comunidade, voltamos nosso olhar à escola, e, diante dos seus muros, nos perguntamos: Qual o lugar destes saberes e fazeres da comunidade no Projeto Político Pedagógico e planejamento dos(das) professores(as) da escola? Foi com esse questionamento que voltamos nosso olhar ao Centro Educacional local, a fim de identificar que saberes e fazeres presentes na comunidade circulam nesse espaço e se, de alguma forma, eles são apropriados pela escola.

Mais uma vez, assumindo uma escuta sensível e um olhar atento, adentramos o universo de uma escola municipal que traz, em suas paredes, impecavelmente pintadas,

imagens de crianças e adolescentes em momentos de estudos, passeios, apresentações. Entretanto, nenhuma referência aos saberes e fazeres tradicionalmente construídos estavam presentes. O Projeto Político Pedagógico, documento que tem destaque na sala de professores, acessível a qualquer visitante, também não faz menção a qualquer manifestação cultural da comunidade do entorno, mostrando-se desconectado da dimensão comunitária.

Por meio de nossas observações, identificamos educandos que possuem estreita relação com os saberes e fazeres comunitários, o que nos faz acreditar que, de alguma maneira, essas manifestações circulam pelo espaço da escola, ultrapassam os muros, possivelmente de forma “clandestina” ou em seu “currículo oculto”, uma vez que continuam no campo da invisibilidade.

Encontramos, também, fatores que podem ser os responsáveis pela falta de aproximação entre a escola e a comunidade. A grande rotatividade de professores na escola, que são contratados em caráter temporário (ACTs), é apontada pela gestora educacional como um fator limitante para que os profissionais tenham tempo para conhecer a realidade da comunidade na qual estão trabalhando.

Como já mencionamos, longe de apontar erros, nossas observações no espaço da escola ajudaram-nos a refletir sobre as ações em Educação Ambiental realizadas na escola pesquisada, uma vez que a instituição está inserida formalmente em um movimento de transição para um Espaço Educador Sustentável, já que foi beneficiada no ano de 2014 com recursos financeiros do PDDE-Escolas Sustentáveis, recurso este destinado a apoiar as escolas com objetivo de implementar projetos com vistas à criação desses espaços. Torna-se relevante lembrar que o Programa Nacional Escolas Sustentáveis (PNES) (BRASIL, 2014) concebe o **espaço**, o **currículo**, a **gestão** e a **relação com a comunidade** como sendo as quatro dimensões que caracterizam a escola como espaço educador sustentável. Dessa forma, procuramos problematizar um relato da gestora que disse encontrar dificuldades em cumprir as ações previstas no plano de metas por ocasião do credenciamento no Programa PDDE-Escolas Sustentáveis.

Diante das dificuldades, procuramos pensar um pouco na dimensão do **espaço**. Com uma arquitetura reveladora, a escola, que está localizada na rodovia, de frente para o mar, tem a vista completamente obstruída por um muro enorme. Dessa forma, a brisa do mar não pode ser sentida, já que existe concreto por todos os lados, fato facilmente “resolvido” com a instalação de aparelhos de ar-condicionado em todas as salas de aula.

Tal contexto é revelador do desconhecimento ou desrespeito com as condições ambientais do lugar e com a riqueza do patrimônio cultural local.

Como já mencionamos, o Projeto Pedagógico não faz qualquer referência a uma abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar, ou, ainda, ao diálogo entre o saber científico e os saberes populares e tradicionais, como previsto no Programa Nacional Escolas Sustentáveis, o que nos permite dizer que os saberes e fazeres tradicionais não estão presentes na dimensão do **currículo**.

A **gestão**, por sua vez, apesar de parecer extremamente comprometida com o “bem estar” dos alunos e preocupada com o processo de ensino e aprendizagem, ainda se mantém muito centralizada na figura de uma única pessoa, dificultando a participação e tomadas de decisões mais coletivas e democráticas, como a que prevê a instituição da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na escola, a COM VIDA.

Por fim, temos a dimensão do PNEs que trata da **relação com a comunidade**, que é o que pode ser determinante em uma escola sustentável. Nessa dimensão, a escola promove diálogos entre os conhecimentos científicos, culturais e saberes locais com a sua comunidade de entorno (TRAJBER; SATO, 2010), o que infelizmente não identificamos na escola pesquisada.

Sendo essas quatro as características de uma “escola sustentável”, passamos a considerar o quanto a comunidade pesquisada pode ser parceira no processo de transição para esse espaço. Afinal é uma comunidade culturalmente diferenciada, com fortes e ativas manifestações culturais, podendo suas atividades - apesar de já não estarem tão evidentes -, ainda contribuir para a transição para uma sociedade mais sustentável e justa, pois os conhecimentos, os saberes e fazeres continuam na memória. Embora não se enquadrem no modelo científico, os saberes tradicionais podem e devem romper essa barreira e fazer o que Leff (2012) sugere-nos: oportunizar o diálogo de saberes.

Identificamos que, para o contexto específico da realidade pesquisada, o objetivo do PNEs sofre algumas alterações. Partindo do pressuposto de que a escola, ao transitar para um espaço educador sustentável, poderia tornar-se referência para a sua comunidade, deparamo-nos com uma possibilidade de inversão. Temos uma pequena comunidade de pescadores artesanais que pode constituir-se facilmente em referência socioambiental e cultural para a escola local atingir esse objetivo.

Longe de desvalorizar a proposta do PNEs, temos a intenção de problematizar as propostas que parecem vir engessadas, serem possibilidades únicas e modelos formatados. Nossa intenção é, também, tornarmos-nos sujeitos “aprendentes” com Santos e Leff no sentido de perceber a riqueza e a simplicidade do “diálogo com o outro”. O diálogo que possibilita reconhecer a incompletude do conhecimento científico, o diálogo de saberes que permite a emergência de um novo saber e de uma nova racionalidade. Diante de uma escola que demonstra dificuldades em possibilitar a passagem de si para o mundo, temos uma comunidade capaz de contribuir com o processo de transição da escola para um Espaço Educador Sustentável, ou qualquer outro nome que possa se entender como adequado.

Nesse contexto, concordamos com as ideias de Leff (2001) a fim de refletir sobre a racionalidade capitalista vigente e como ela pode vir a ser desconstruída por meio da edificação de uma racionalidade ambiental. Para o autor, o “saber ambiental” é formado na construção dessa nova racionalidade e abre-se na busca do que as ciências ignoram, abre-se para os saberes tradicionais, para os saberes práticos, para o diálogo de saberes entre os saberes científicos e os saberes que emanam da tradição.

Para construir um mundo sustentável, devemos reavivar o fogo do saber, recordando com Humberto Eco que este não provém do deslumbrante iluminismo, mas da luz da chama, de sua esplêndida claridade e seu ígneo ardor, que resplandecem a fim de queimar. Atrevamo-nos, pois, a queimarmos o fogo ardente deste saber que busca e espera. Mantenhamos viva a chama que explora novos caminhos. Lancemo-nos na aventura desta utopia, na construção de uma realidade ambiental, antes que a racionalidade dominante e a enganosa verdade do mercado globalizado nos arrastem para o abismo da morte entrópica do planeta e para a perda de sentido da existência humana. (LEFF, 2009, p. 24).

Leff ainda questiona o caráter limitador do conhecimento disciplinar, ao desconsiderar as conexões entre o social e o natural, e aponta o saber ambiental como a alternativa para lidar com as problemáticas ambientais. “Desta maneira, o saber ambiental vai derrubando certezas e abrindo raciocínios” (LEFF, 2012, p. 78).

Diante disso, a Educação Ambiental que defendemos, e a qual Leff refere-se, é uma Educação Ambiental comunitária que se deixa aprender e ensinar com as histórias de vida, com as tradições, com os saberes e fazeres, e não uma Educação Ambiental colonizadora.

Para além de apontarmos estratégias, ou de fazermos qualquer tipo de juízo de valor, concluímos que essa escola mostra-se potencialmente capaz de tornar-se

referência a partir do momento que “se permitir ser atravessada” pelas histórias de vida e pelos fazeres e saberes que transbordam de sua comunidade de entorno.

Sínteses provisórias

Na Praia de Taquaras em Balneário Camboriú, o acesso facilitado trouxe o turismo, a ocupação desordenada, a exploração de bens e serviços ecossistêmicos, a erosão da biodiversidade e a exploração da comunidade local. Trouxe, também, como legado, a especulação imobiliária, a invasão e a colonização dos saberes, o consumismo, e, com eles, a descaracterização dos modos de vida dos moradores descendentes de pescadores artesanais e pequenos agricultores.

Esse contexto de debates e embates que se revelam na comunidade de Taquaras suscita preocupações tanto com a pressão sobre os remanescentes dos ecossistemas locais quanto com o processo acelerado de vulnerabilidade que essa comunidade está vivendo. Diante disso, essa pesquisa propôs-se a caracterizar os saberes e fazeres seculares presentes na comunidade, a fim de mapeá-los e dar-lhes visibilidade, e, ainda, investigar que saberes e fazeres dialogam com as práticas em Educação Ambiental desenvolvidas pela escola local, os quais podem contribuir com o enfrentamento das problemáticas socioambientais e favorecer o processo de transição da escola para um Espaço Educador Sustentável.

A partir dessa experiência, em que não encontramos indícios de que os saberes e fazeres tradicionais estejam ativos na escola, identificamos que estes, de alguma forma, circulam pelo território escolar levados pelos educandos. Chamamos a atenção, assim, para a potencialidade dessa comunidade como parceira no processo de transição da escola para um Espaço Educador Sustentável.

Também cabe mencionar que essa pesquisa possibilitou-nos repensar a ideia de Espaço Educador Sustentável quando evidenciamos que a comunidade pesquisada possui saberes e fazeres capazes de contribuir com o enfrentamento das problemáticas socioambientais. Para além disso, a comunidade pode favorecer o processo de transição da escola para um espaço ainda mais legítimo do que o preconizado na ideia de Espaço Educador Sustentável.

Argumentamos, ainda, que não existem prescrições, que as políticas públicas podem e devem ser reinventadas para que se articulem com os territórios reais, e que as propostas não precisam, necessariamente, partir da escola, uma vez que a comunidade

pode ser a incubadora de transformação no espaço escolar e promotora de práticas que contribuam com o enfrentamento das problemáticas socioambientais.

Propomos, portanto, a inversão do processo, porque acreditamos na Educação Ambiental crítica e não colonizadora, a qual Boaventura Santos e Enrique Leff referem-se. Uma Educação Ambiental comunitária, que se deixa aprender e ensinar com as histórias de vida, com as tradições, com os saberes e fazeres, e que é essencialmente transgressora e transformadora da realidade.

Referências

BALNEÁRIO CAMBORIÚ. Lei nº 1985 de 12 de julho de 2000. Cria a Área de Proteção Ambiental “Costa Brava” A.P. A, e dá outras providências. **JusBrasil**, 2000. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/20859092/lei-n-1985-de-12-de-julho-de-2000-do-municipio-de-balneario-camboriu>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Decreto nº 4.771, de 15 de Setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal. Brasília, 15 set. de 1965. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 set. 1965, p. 9513.

_____. **Versão preliminar do Programa Nacional de Escolas Sustentáveis**. Ministério da Educação: Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CUNHA, M. C. da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set/nov. 2007.

DIEGUES, A. C. S. *et al.* **Saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil**. São Paulo: USP, 2000.

FOPPA, C. C. **Comunidades Pesqueiras e a Construção de Territórios Sustentáveis na Zona Costeira: Uma leitura a partir da Área de Proteção Ambiental da Costa Brava em Balneário Camboriú/SC**. 2009. 241f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental) – Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2009.

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental. In: GALIAZZI, M. do C; FREITAS, J. V. de. (Orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 15-38.

LEFF, E. **Saber Ambiental: Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Aventuras da Epistemologia Ambiental:** da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo, Cortez, 2012.

_____. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 03, p. 17-24, set./dez. 2009.

LIMA, C. A.; COUSIN, C. da S.; GALIAZZI, M. do C. As pegadas da (auto)formação: um caminho de formação continuada na educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, p. 187-198, set. 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MEDEIROS, R. P. **Estratégias de pesca e usos dos recursos em uma comunidade de pescadores artesanais da Praia do Pântano do Sul (Florianópolis, Santa Catarina).** 2002. 101f. Dissertação (Mestrado em Ecologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 22, p. 37-50, jul./dez. 2010.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Ranking IDHM Municípios. 2013. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

QUADROS, I. P. **Palavras científicas sonhantes em um território úmido feito à mão:** a arte popular da canoa pantaneira. 2013. 364f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2013.

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

SANTOS, B. de S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideú, Uruguai: Ediciones Trilce, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Educação e Sustentabilidade: relações possíveis. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 2, v. 14, p. 293-308, 2011.

TRAJBER, R; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. especial, p. 70-78, set. 2010.