

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vitor Paulo Fida da Gama

**Puxando redes do mar: as representações sociais dos
docentes da escola da Vila de Pescadores de
Picinguaba-Ubatuba.**

Taubaté – SP

2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vitor Paulo Fida da Gama

**Puxando redes do mar: as representações sociais dos
docentes da escola da Vila de Pescadores de
Picinguaba-Ubatuba.**

Texto apresentado à banca de defesa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Taubaté – SP

2018

Vitor Paulo Fida da Gama

Puxando redes do mar: as representações sociais dos docentes da escola da Vila de Pescadores de Picinguaba-Ubatuba.

Texto apresentado à banca de defesa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Inclusão e Diversidade Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) _____ Universidade _____

Assinatura _____

“Ah, que tu és poderoso, pescador! Caranguejo não te morde
Marisco não te corta o pé, ouriço-do-mar não te pica
Ficas minuto e meio mergulhado em grota de mar adentro
E quando sobes tens peixe na mão esganado, pescador!”
MORAES, Vinícius. Pescador, 1946

DEDICATÓRIA

Primeiramente dedico este trabalho a Oxalá, Senhor do branco e da paz, que com seu opaxorô guiou meus passos em todo o trajeto desta empreitada.

À memória de meu pai, Sérgio Paulo da Gama, que faleceu durante a pesquisa, mas que, mesmo distante, esteve presente em meus pensamentos e sentimentos me dando força e esperança para concluir todas as missões com as quais me comprometi.

A minha mãe, Soeli Aparecida Fida da Gama, professora, com quem aprendi o gosto pela profissão docente e quem muito me ensinou e ainda ensina.

Aos meus irmãos, Sérgio Paulo da Gama Júnior e Paulo Vinícius Fida da Gama, pelo apoio e pelas palavras de motivação.

A minha avó materna, Maria Aparecida Leme Fida pelos abraços fortes e carinhosos.

Ao meu companheiro de mais de vinte anos, Jorge Gabriel Garrido da Silva, que, pacientemente, compreendeu as ausências, ouviu as lamentações e sempre teve uma palavra de estímulo e impulso no tempo certo.

Aos caiçaras da Vila de Pescadores pela resistência em continuar em seu território.

A todos os que compartilharam esse caminho comigo.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro, pela prontidão, conhecimento e humildade.

Aos Professores que lecionam no Programa de Mestrado Profissional de Educação da Unitau – Universidade de Taubaté.

A Professora Doutora Marta Gouveia de Oliveira Rovai e ao Professor Doutor André Luiz da Silva, membros da banca examinadora, pelos apontamentos enriquecedores.

Aos colegas de turma que me deram o prazer da companhia e a possibilidade de troca de conhecimento.

A minha amiga Mônica Berti Franzolin que esteve sempre ao lado me incentivando.

A minha amiga Silvéria Seiscenti, moradora da Vila de Pescadores, que me acolheu em sua casa.

Ao Kellerman dos Santos, amigo e companheiro de trabalho.

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa, disponibilizando tempo e espaço.

À equipe gestora da escola, lócus da pesquisa, pela gentileza.

À Secretaria Municipal de Educação onde está localizada a Vila de Pescadores.

RESUMO

A pesquisa teve por finalidade identificar as representações sociais dos docentes sobre seus alunos caiçaras em uma Vila de Pescadores no município de Ubatuba, no Litoral Norte paulista. As pessoas dessa comunidade caiçara ainda preservam grande parte dos costumes, modos de vida, linguagem, atividades pesqueiras, extrativismo vegetal e agricultura familiar, embora tenham suas práticas tradicionais alteradas pela abertura de acesso por meio de rodovia, pelo processo de industrialização, pelo turismo exploratório e por estarem em uma Unidade de Conservação de proteção integral, pertencente à Serra do Mar. Mesmo assim, uma parte de seus moradores resistem ao manter vivo seus saberes do cotidiano edificadas ao longo da história de seu grupo social. Nesse contexto, uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I mescla os conhecimentos curriculares aos conhecimentos da comunidade tradicional. As professoras convivem diariamente com as peculiaridades do caiçara, em sala de aula. Assuntos como a pesca, as marés, os barcos, as aventuras dos pais pescadores se misturam e, ao mesmo tempo, afrontam os conhecimentos pré-estabelecidos nos programas oficiais. Este convívio faz com que as docentes adaptem ao contexto caiçara às suas práticas pedagógicas, tornando ensinável os objetos do conhecimento que precisam ser ensinados aos alunos. Assim, em meio às situações reais de trocas de saberes, as professoras (re)produzem suas representações sociais acerca de seus alunos caiçaras. Utilizamos para a coleta de dados, três instrumentos: entrevista, observação do cotidiano caiçara e produção de desenhos pelas professoras. Participaram da pesquisa cinco professoras que lecionam na escola à beira-mar. Para o tratamento dos dados coletados, utilizamos o software IRAMUTEQ, possibilitando identificar seis categorias de análise. Nas análises das entrevistas, das observações e dos desenhos pudemos conhecer um pouco das motivações que levaram as docentes a escolherem a escola da Vila de Pescadores como local de trabalho, a forte presença do feminino no exercício do magistério e suas representações sociais acerca dos saberes curriculares, dos caiçaras e de seus alunos. Por meio dos processos fundamentais de elaboração das representações sociais: ancoragem e objetivação, as professoras nos apresentaram suas expressões do real, tornando conhecido e natural suas impressões sobre seus alunos caiçaras e seu contexto social, evidenciando a relação entre o homem e a natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Representações Sociais. Docentes e Alunos. Saberes Caiçaras.

ABSTRACT

The research had the purpose of identifying the social representations of the teachers about their “caiçaras” students in a fishermen’s village in the North Coast of São Paulo. The people of this community preserve most of the customs, ways of life, language, fishing activities, vegetal extractivism and family agriculture. Although their practices are threatened by belonging to a Conservation Unit, belonging to the Serra do Mar. Even so, their dwellers resist by keeping alive their everyday knowledge built up throughout the history of this social group. In this context, a school of Early Childhood Education and Elementary Education I takes to the traditional community its knowledges selected by the official curriculum to the small residents of the Village. The teachers then cohabit daily with the peculiarities of the caiçara in the classroom. Matters such as fishing, tides, boats, the adventures of the fishermen merge and, at the same time, confront the pre-established knowledge in the official programs, inquiring that teachers adapt to the context of their pedagogical practices, making objects teachable knowledge that need to be taught to students. Thus, in the midst of the real situations of knowledge exchange, the teachers (re) produce their social representations about their caiçaras students. We used three instruments for the data collection: interview, observation and production of drawings that allowed our objectives to be reached at the end of the research. In the collection of data, five teachers participated in the research. For the treatment of the collected data, we used the IRAMUTEQ software, thus making it possible to identify six categories of results analysis. In the analysis of the interview speeches and in the analysis of the drawings produced by the teachers we were able to know a little of the motivations that led the teachers to choose the school of the fishermen’s village as a place of work, the strong presence of the female in the exercise of teaching and their social representations about the curricular knowledge, the “caiçaras” and their students. Through the fundamental processes of elaboration of social representations: anchoring and objectification, the teachers presented us their expressions of the real, making known and natural their impressions about their students and their social context, evidencing the symbiotic relationship between man and nature.

KEY WORDS: Social Representations. Teachers and Students. You know Caiçaras.

LISTA DE SIGLAS

BR 101 -	Rodovia Governador Mário Covas
CEP/UNITAU –	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
ECO-92 -	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBICIT –	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPHAN -	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE -	London School of Economics and Political Science
MEC -	Ministério da Educação
NUPAUB/USP –	Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras/Universidade de São Paulo
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PROFIR -	Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica
PUCSP –	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO -	Scientific Electronic Library Online
UC -	Unidade de Conservação
UFRN –	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESP -	Universidade Estadual Paulista

USP –

Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Saberes Docentes.....	24
Tabela 2 - Artigos Scielo	41
Tabela 3 - Docentes como sujeitos de Pesquisa em Representações Sociais.....	42
Tabela 4 - Universidades com o maior número de pesquisas em Representações Sociais	43
Tabela 5 - Duração e Local das Entrevistas	49
Tabela 6 - Categorias de Análise.....	52

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Taxa de Rendimento por Etapa Escolar.....	13
Figura 2 - Vista da Vila de Pescadores.....	15
Figura 3 - Espaço Potencial.....	54
Figura 4 - Professoras e o tempo.....	61
Figura 5 - Modelo Figurativo do aluno caiçara.....	75
Figura 6 - Desenho da professora Açucena.....	80
Figura 7 - Desenho da professora Juçara.....	84
Figura 8 - Desenho da professora Bromélia.....	86
Figura 9 - Rancho Caiçara.....	90
Figura 10 - Corrida de canoa caiçara.....	91
Figura 11 - Desenho da professora Orquídea.....	93
Figura 12 - Desenho da professora Helicônia.....	95
Figura 13 - Barco de pesca de malha.....	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	Problema.....	11
1.2	Objetivos.....	12
1.2.1	Objetivo Geral	12
1.2.2	Objetivos Específicos	12
1.3	Delimitação do Estudo	12
1.4	Relevância do Estudo / Justificativa.....	16
1.5	Organização da pesquisa	18
2	PROFISSÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES.....	20
2.1	A sala de aula – espaço de saberes	23
3.	COMUNIDADE TRADICIONAL CAIÇARA E SUAS MARCAS	27
3.1	Comunidade como território seguro	27
3.2	Território caiçara – lugar de relações	30
3.3	Comunidade Caiçara.....	32
4.	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – INTERPRETANDO O REAL.	37
4.1	Objetivação e Ancoragem -	39
4.2	Panorama das pesquisas em Representação Social	40
4.2.1	Repositório Scielo	40
4.2.2	Repositório IBICT	42
5.	METODOLOGIA.....	45
5.1.	Tipo de Pesquisa.....	45
5.2.	População / Amostra.....	46
5.3.	Instrumentos	46
5.3.1	Entrevista.....	47
5.3.2	Iconografia.....	47
5.3.2	Observação	47
5.4	Procedimentos para Coleta de Dados	48
5.5	Procedimentos para Análise de Dados	50
6.	RESULTADOS E ANÁLISES	52
6.1	Professores e sua comunidade de pertença.....	53
6.1.1	O Feminino na Educação Básica Brasileira	54
6.1.2	Os de dentro e os de fora – sentimento de pertença	56
6.1.3	Professoras e a relação com o tempo.....	60
6.2	Currículo escolar e seu distanciamento da escola	63
6.2.1	– Currículo Oficial como universo reificado – os saberes da escola e das professoras.....	64
6.3	Identidade e memória caiçara – marcas de pertencimento	68
6.4	Alunos caiçaras e as expectativas ante ao futuro deles	73
6.4.1	Lançando âncoras ao mar – conhecendo o desconhecido	73
6.4.2	Puxando redes – pescando representações	78
6.4.3	Terra à vista – Expectativas de Futuro	98
6.5	Saberes da Resistência Caiçara na Escola	103
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112

REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE I – OFÍCIO.....	120
APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	121
APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	122
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
ANEXO I – MEMORIAL.....	126

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira surgida durante o período de colonização, refletia em suas práticas o modelo de sociedade de sua época. Sendo esta organização baseada no patriarcado, na escravidão e na propriedade de terras. Naquele contexto, cabia aos jesuítas garantirem que a fé católica e a domesticação dos índios fossem alcançadas, muitas vezes impondo um “currículo” pré-estabelecido, muitas vezes deslocado da realidade local. Além disso, ensinar aos filhos dos colonos a leitura e a escrita possibilitaria que a estrutura social, política e econômica permaneça intocável, colocando de um lado o grupo dominante e de outro lado, os dominados e estabelecendo diferenças claras entre o repertório cultural de professores e alunos. Mesmo com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas e a educação à serviço dos interesses do Estado, pouco mudou, já que persistia o mesmo modelo que beneficiava a classe dominante. Paulo Rennes Marçal Ribeiro (1993) nos apresenta pontos relevantes da educação brasileira e afirma que da colonização à república, o ensino pouco mudou, [...] pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. (RIBEIRO, 1993, p.16)

Já na República, as reformas do ensino tomaram força. Diversas propostas foram apresentadas e colocadas em prática, porém sem avanços consideráveis. Alterações nos currículos escolares, orientações filosóficas e organizacionais não foram suficientes para que o ensino brasileiro sofresse grandes mudanças e, assim, o sistema educacional permaneceu estagnado e distante dos ideais republicanos.

É a partir de 1920, que o sistema educacional passa a ser influenciado pelas grandes reformas que se seguiram pelas próximas décadas no século XX. Reformas importantes, porém, com poucos avanços na qualidade do ensino oferecido. É claro que não pretendemos apresentar uma visão pessimista da educação, mas sim, ponderar sobre o processo de escolarização brasileira, com o intuito de identificar que a escola que conhecemos hoje é um produto histórico, econômico e social e, sendo assim, os interesses de um grupo seletivo prevalece sobre a maioria. Ora, no passado, a aristocracia determinando os interesses da sociedade por meio da educação que beneficiava um pequeno grupo, ora, no presente, a elite burguesa fazendo o mesmo por meio dos sistemas de ensino.

Para a professora Maria de Fátima Cássio, os interesses neoliberais, assumidos pelo Brasil na década de 1990, direcionaram e ainda direcionam as reformas educacionais que,

disfarçados no discurso da erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental, como ferramenta para a “ampliação e exploração do uso de mão-de-obra.” (CÓSSIO, 2014, p.1575).

Partindo disso, em qualquer época, a seleção do currículo pouco considerou os saberes socialmente construídos pelos grupos sociais menos favorecidos, ou o diálogo com as realidades em que o ensino se inseria. Ao elaborar um currículo único para as escolas brasileiras, os interesses dos sistemas de ensino não se pautaram, exclusivamente, em selecionar os conteúdos essenciais para garantir a instrução, mas também, como afirma o linguista André Chervel (1990), a escolha dos conteúdos curriculares deveria servir a uma finalidade educativa anteriormente estipulada pelos sistemas educacionais, de acordo com seus interesses.

Assim, os currículos privilegiam a linguagem normativa, as fórmulas matemáticas, as artes eruditas, em sobressalto às ciências sociais e humanas. Todo saber que se encontra fora das áreas de interesse previstos nos documentos oficiais encontra grandes barreiras para a troca e para a produção de novos saberes. Por mais que nos discursos educativos e em parte dos documentos oficiais, os saberes e peculiaridades das regiões brasileiras devam ser atendidos, na prática, fica à escola e, somente a ela, a tarefa de mesclar os conhecimentos eruditos dos conhecimentos construídos pelos grupos sociais minoritários.

Mesmo distante do conceito de educação do início da colonização, algumas atitudes, posturas, normas, crenças e representações nos aproximam da ideia de que, talvez, ainda tenhamos uma escola para os abastados, que deve desenvolver altas habilidades, já que ocupará os altos cargos de chefia e comando e, longe desse grupo, uma escola que continua “catequizando”, não mais a fé católica, mas a crença de que ser qualificado para o trabalho – e se inserir socialmente via consumo – é o mais alto degrau que se pode almejar. No entanto, podemos identificar escolas que estão ultrapassando as barreiras impostas, propondo alternativas reais de intervenção, como é o caso da Escola Municipal Iberê Ananias Pimentel, lócus da nossa pesquisa, no município de Ubatuba, litoral norte do estado de São Paulo.

A forma como a escola trata os conhecimentos prescritos pelos sistemas educacionais e sua relação com os saberes sociais presentes em seu entorno, o caminho escolhido pelos docentes ante as inúmeras fontes de saberes identificados e o reconhecimento de que o ato de ensinar está intimamente relacionado ao ato de aprender e, assim, ensino o que sei e aprendo o que não sei com o outro.

Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1998) reflete sobre a transitividade do verbo ensinar. Ensinar exige dois complementos: um direto e um indireto, pois quem ensina, ensina algo a alguém. Essa relação estabelecida entre aquele que ensina e aquele que aprende é, por diversas vezes, invertida no cotidiano da sala de aula. O que agora ensina, também é o que agora aprende, logo, podemos afirmar que as relações sociais existentes no cotidiano da escola propiciam um espaço de troca, onde não só os conteúdos das disciplinas sejam pautas das aulas, mas que, também, os saberes dos alunos e do entorno da escola se encontrem. Não há barreiras, fronteiras, muros que impeçam essas relações. Na escola, professores, alunos e comunidade compartilham, reproduzem e produzem conhecimentos a partir da convivência, produzindo e reproduzindo sua própria cultura escolar e é nesse espaço, em que as representações sociais se proliferam também.

Entre esses sujeitos sociais e (re)produtores de saberes, o docente assume um papel fundamental no processo de aprendizagem de seus alunos. Nesse processo, o conhecimento acadêmico, as formações continuadas, seus valores, suas crenças serão representados em suas atitudes e em sua linguagem a respeito de seus alunos. Essa interpretação do real não é permanente e totalmente terminada, uma vez que o contato com o outro e com o mundo que o cerca muda a todo instante, logo suas representações podem ser alteradas de acordo com o ambiente e com as pessoas que as representam. Nesse campo das representações sociais, pesquisadores como Angela Arruda (2002), Serge Moscovici (2012) e Denise Jodelet (1984), explicitam esse dinamismo das representações como rede móveis e em constante movimento.

A partir disso, a presente pesquisa tem como espaço de produção de saberes e partilha de conhecimento uma escola da vila de pescadores, localizada no Litoral Norte de São Paulo, no município de Ubatuba, na praia de Picinguaba. A população, moradora dessa vila, é nascida neste local, em sua maioria. São famílias que têm a pesca e as atividades turísticas como seu trabalho e sustento. As gerações que ali passaram, mantiveram no mar, na pesca e na agricultura de subsistência uma relação social e histórica na então Província de São Paulo.

Essa região litorânea teve grande importância na economia da Província em razão da plantação e exportação do café, conforme afirma o professor doutor Antônio Carlos Sant'Ana Diegues (1974), diretor científico do Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB). Após o declínio economia cafeeira, os agricultores passam a ter no mar sua fonte de recursos, mantendo a agricultura para sua subsistência e a pesca como geradora de renda.

Assim, a comunidade caiçara foi, ao longo de sua história, adaptando suas práticas pesqueiras com a modernização da cidade. Contudo, resistem no local pescadores e famílias que, mesmo com as dificuldades sociais encontradas, permanecem na vila e guardam suas culturas, tradições, valores, crenças e atitudes. Tal particularidade, elementos identitários da comunidade caiçara, como nos ensina as pesquisadoras Fátima Oliveira e Graziela Werba (1998, p.92) produziu e produz saberes “populares”, que tem como princípio possibilitar o entendimento da realidade, a partir da visão construída pelo grupo social de pertença, conduzindo seus membros a adotar comportamentos e atitudes ancorados nesses fenômenos sociais. Logo, nosso interesse de pesquisa nesse espaço caiçara, busca identificar quais representações sociais as docentes produzem e/ou reproduzem sobre seus alunos caiçaras da vila de pescadores.

1.1 Problema

Busca-se apontar, por meio do estudo das representações sociais, como essa relação professor-aluno caiçara e suas interpretações são construídas diante da realidade observada. Os professores chegam à Unidade Escolar com suas formações acadêmicas e práticas pedagógicas interiorizadas por meio de suas formações universitárias, bem como seus saberes do senso comum a respeito dos alunos que ali se encontram. Tais representações, diante da história da população pesqueira caiçara, faz com que algumas crenças e valores sejam incorporados nas falas e nas ações dos docentes. Essa interferência possibilita uma construção de uma rede de relações entre as partes (professor-aluno) nem sempre baseada nos princípios educacionais aprendidos nas universidades, como também, enraizadas na leitura que fazem dos fatos históricos e sociais do grupo em que lecionam, produzindo assim, novos significados as suas ações, por vezes, recheadas motivações simbólicas (OLIVEIRA; WERBA, 1998).

Assim, podemos pensar que, talvez, a escola e o currículo escolar possam estar um tanto quanto distante da realidade, embora a escola esteja na beira da praia, seus conhecimentos permanecem acima da serra do mar e a despedida da comunidade de pertença não ocorra só com a saída física do espaço caiçara ao término do Ensino Fundamental I para dar prosseguimento aos estudos. Mas que possa ocorrer logo no ingresso à escola. Ou seja, despedem-se da comunidade caiçara, mesmo estando dentro dela, já que, no cotidiano da sala de aula, as marcas culturais, identitárias e de pertença ainda estão um tanto distantes. Logo, identificar as representações sociais que as professoras têm sobre seus alunos caiçaras seria

uma ferramenta importante para apontar possíveis mudanças no cotidiano da escola, nas relações sociais de seus atores e em seu entorno.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar as Representações Sociais das docentes que lecionam na escola municipal da Vila de Pescadores da Picinguaba, no município de Ubatuba, sobre si, sobre seus alunos e sobre a comunidade caiçara como forma de compreender a relação de saberes presentes no contexto escolar, com o intuito de estabelecer um diálogo entre o currículo escolar e os saberes sociais do contexto caiçara.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Descrever o perfil sociodemográfico dos docentes, possibilitando conhecer quem são os professores que lecionam na escola da vila de pescadores.
- Apreender as crenças, valores e atitudes dos docentes frente aos alunos caiçaras.
- Analisar o contexto interno da comunidade caiçara e sua produção de saberes construídos nas relações com o outro.
- Levantar as condições sociais e históricas dos alunos caiçaras e dos pescadores da Vila.
- Identificar as relações que os docentes têm com o entorno (escola-bairro-docente) em representações iconográficas.

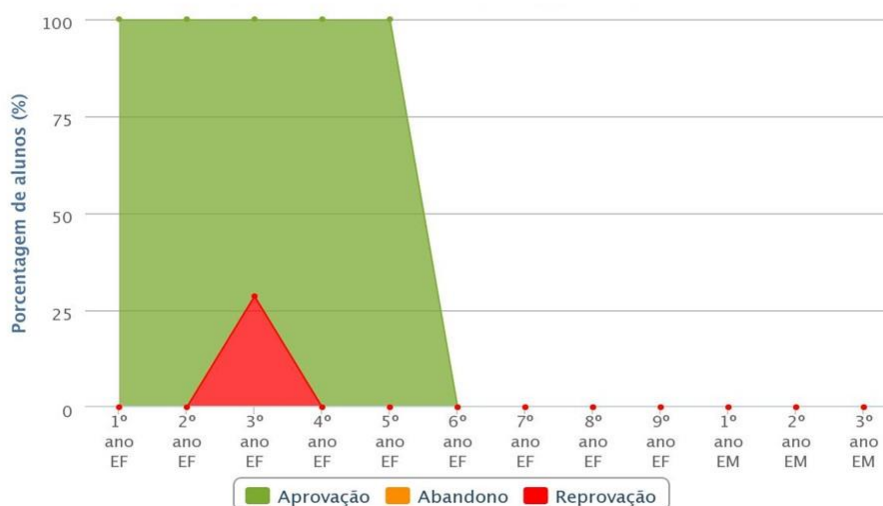
1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa foi realizada com cinco docentes, sendo quatro delas ocupantes de cargos efetivos na rede municipal de ensino e uma docente contratada para lecionar nas turmas de reforço escolar. A escola é pública e municipal, denominada Iberê Ananias Pimentel, e está localizada na vila de pescadores de Picinguaba, na costa norte do município de Ubatuba, Litoral Norte de São Paulo.

Fator relevante a ser considerado no que se refere à escola estudada são seus indicadores internos. Embora garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 1996, o acesso e a permanência das crianças na escola, no caso dos alunos, filhos de pescadores, esse direito fica prejudicado, uma vez que, ao terminarem o Ensino Fundamental I, os discentes precisam se deslocar de sua comunidade de origem para dar continuidade aos estudos. Com isso, uma parcela abandona a escola, ou quando continua, deixa para trás o convívio com seus pares e com a comunidade caiçara. Estando fora da vila

de pescadores, seus saberes, sua bagagem cultural, seu ambiente praiano, cede lugar a nova escola e, com isso, sua identidade em construção vai buscando referências no novo ambiente. Este distanciamento físico de sua comunidade de pertença ocorre, aproximadamente, por volta dos 10 anos de idade. De acordo com informações do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), a escola da Vila de Pescadores contava com 93 alunos matriculados da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Entre estes alunos, uma parte não é moradora da Vila de Pescadores, moram nos arredores, conhecido como sertão (entende-se por sertão, os locais fora da beira da praia, mas que fazem parte da mesma região, estando separada geograficamente pela Rodovia BR 101) e, por não terem escola próxima as suas casas, deslocam-se para a escola da vila. Do total de crianças matriculadas em 2017, seis delas reprovaram no 3º ano do Ensino Fundamental I, etapa em que a retenção é permitida por se tratar de final de ciclo. A escola não registrou abandono escolar, ou seja, as crianças permaneceram na escola durante todo o ano letivo.

Figura 1 - Taxa de Rendimento por Etapa Escolar



Fonte: <http://www.qedu.org.br/>

Outro indicador relevante se refere à taxa de distorção idade-série. Em 2016, a escola apresentou 21% de alunos com idade acima do ano/série em que estavam matriculados. Sendo a maior taxa de distorção no 3º ano do Ensino Fundamental I com 26% do total de alunos matriculados fora da idade esperada para o ano/série que cursavam. Também, ainda no 3º ano do Ensino Fundamental I, as taxas de reprovação são maiores se comparada com as outras

turmas, já que 28,06% dos alunos não desenvolveram os requisitos mínimos de aprendizagem e/ou frequência escolar desejados.

Informações acerca do fluxo escolar possibilitam identificar em que momento a escola e, conseqüentemente, os alunos enfrentam maiores dificuldades com a aprendizagem. Isso pode subsidiar ações para que esses resultados sejam alterados e os alunos desenvolvam o esperado dentro do tempo pré-estabelecido. Ao mesmo tempo, aponta para o currículo que vem sendo desenvolvidos nas salas de aula podendo indagar até que ponto, os conhecimentos elencados nos documentos oficiais estão sendo aprendidos pelos alunos caiçaras.

A instituição atende, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, na modalidade regular, nos períodos da manhã e tarde. Tem uma infraestrutura simples, com salas de aula pequenas, voltadas para um pátio coberto que funciona também como refeitório para as crianças. A merenda é preparada na cozinha da própria escola pelas cozinheiras que são moradoras da vila. Os alimentos são entregues pela Secretaria Municipal de Educação e não há um cardápio típico à base de peixes ou legumes cultivados na região, pois seguem um cardápio único para toda a rede municipal de ensino.

Para as atividades físicas dos alunos, um reduzido espaço aberto é utilizado, já que a quadra de esportes está isolada, pois precisa de reforma. Há ainda uma sala de informática com acesso à *internet* para trabalho em pequenos grupos. Existem alguns recursos materiais como livros, algumas revistas, materiais de papelaria para que as professoras possam trabalhar em sala de aula. Houve uma troca na gestão da escola, após as eleições, a equipe gestora que assumiu já trabalhava na mesma escola, o que foi apontado como facilitador do trabalho com a comunidade e com as professoras.

Quando escolhemos este local para a realização da pesquisa, levamos em consideração as especificidades da escola, considerando o seu contexto, posto que está localizada em uma das poucas comunidades tradicionais caiçaras ainda existentes no Litoral Norte que ainda preservam costumes e tradições. Ao chegar à vila de pescadores da Picinguaba, depara-se com um ambiente repleto de significados, culturas, personagens e saberes que se fundem com as riquezas naturais. Mesmo recebendo fortes influências dos “de fora” da comunidade, observa-se traços que permanecem enraizados nas atividades diárias de seus moradores. Ao mesmo tempo, vê-se o rastro da modernidade dos centros urbanos, como mostra a figura 1. O que antes era apenas uma vila de pescadores, formada por um número reduzido de moradias simples e suas roças utilizadas para a agricultura familiar, os barracões na areia da praia para guardar as canoas e redes, hoje disputa o espaço com as construções das casas de veraneios

que sobem as encostas dos morros, as pousadas à beira-mar, restaurantes, o movimento de carros que entram e saem continuamente da vila de pescadores, trazendo um novo formato ao modo de vida caiçara.

As histórias de pescadores que outrora se resumia ao modo de vida simples e as peripécias aventureiras das pescas em alto mar, tornaram-se preenchidas de resistência ao que, para alguns dos nativos, as mudanças trazidas pelos “de fora” teria ameaçado sua cultura, seu modo de vida, seus saberes e tradições. Para Cristina Adams (2000), em sua dissertação de mestrado intitulada “Caiçaras na mata atlântica – pesquisa científica *versus* planejamento e gestão ambiental”, ao citar a pesquisadora Kilza Setti, apontou que os caiçaras se dividiram entre dois grupos distintos: os que escolheram deixar para trás suas marcas identitárias tradicionais e sua comunidade em troca da tecnologia trazida pela construção de estradas e a possibilidade de morar no centro urbano; e, os que permaneceram nas comunidades tradicionais caiçaras, buscando construir uma nova organização social em que as práticas cotidianas ainda permitissem uma construção identitária relacionada a suas tradições.

Figura 2 - Vista da Vila de Pescadores



Fonte: o autor (2018)

A vila de pescadores de Picinguaba, retratada na figura 1, faz parte da Unidade de Conservação de Proteção Integral, pertencente ao Parque Estadual da Serra do Mar que cobre 80% do município de Ubatuba e é nessa área onde está a escola. Atualmente, a população da

vila é composta por pescadores, agricultores, artesãos e comerciantes, tendo o número de habitantes aumentado durante a temporada de verão com a vinda dos turistas. Grande parte desta população nativa está há mais de 200 anos no local (MALDONADO, 1986), usufruindo dos recursos naturais para sua própria sobrevivência e comercializando o excedente da agricultura e da pesca.

Mesmo nos dias atuais, grande parte desses costumes e tradições ainda estão presentes na vila com o auxílio de grupos organizados como a associação de moradores da vila de Picinguaba e o grupo de barqueiros e pescadores. Logo que se chega à vila reconhece-se o prédio escolar. A escola está na beira da praia, com seus muros, portões, grades de proteção e grandes janelas de vidro que permitem ver o mar – de longe – enquanto se ensina e se aprende. A escola é espaço importante para a comunidade, visto que é uma conquista dos moradores de ter seu direito à escola garantido em seu local de moradia, mesmo que seja somente até a conclusão do Ensino Fundamental I.

Uma característica importante a ser considerada nas escolas municipais de Ubatuba, é que não há um currículo próprio, pensado de forma a considerar as manifestações culturais existentes. Somente na costa norte do município, existem três comunidades tradicionais: os caiçaras, os quilombolas e os indígenas. Mesmo assim, as propostas curriculares não atendem às demandas desses grupos sociais. As escolas municipais atendem ao que está previsto nos documentos oficiais do MEC (Ministério da Educação) e fica à cargo das unidades fazer as adaptações curriculares por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Na escola da vila de pescadores, nosso *locus* de pesquisa, o PPP está em construção. Somente conseguimos acesso ao documento antigo, disponibilizado em um antigo *blog* da escola. O documento original se perdeu nos arquivos digitais e a gestão, à época da pesquisa, afirmou que deu início às conversas e reflexões sobre as adaptações necessárias para o contexto caiçara, ponderando sobre os projetos a serem desenvolvidos de forma a atender às demandas locais, mas ainda sem registro.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Em meio a este contexto caiçara, seus sujeitos e todo o seu repertório histórico e cultural, acumulado em mais de dois séculos de ocupação da faixa litorânea norte do estado de São Paulo, estudar as representações sociais que as docentes têm a respeito de seus alunos caiçaras, filhos de pescadores, vem ao encontro ao que tem sido um importante campo de estudo das Ciências Sociais no Brasil e no campo da Educação.

As representações sociais se fazem presente nas relações humanas como uma forma de interpretar o real. Por meio das representações sociais, o indivíduo ou grupo busca conhecer o mundo que o rodeia e que dele faz parte como forma de trazer significado que antes era desconhecido. Seja na escolha da linguagem e seus discursos, dos gestos e atitudes, o sujeito declara o que pensa sobre determinado objeto, tendo como fonte o conjunto de saberes acumulado em suas interações, observações do cotidiano e posicionamentos nos acontecimentos diários, nem sempre com o aporte teórico do conhecimento científico. Posicionar-se sobre algum objeto com ares de conhecedor, não é uma ação somente dos especialistas ou pesquisadores. Esteja na universidade ou numa comunidade tradicional, o sujeito, incessantemente, procurará dar significado aos fatos que observa para agir no meio.

No caso da comunidade caiçara, seus integrantes em sua caminhada histórica, conquistou o domínio da natureza que o cerca e as formas de sobreviver em um ambiente, num primeiro momento, hostil, amparado em saberes vulgares, vinculados ao senso comum, como ferramenta para preencher espaços entre seus sujeitos e seus espaços de construção coletivas. Como declarou Serge Moscovici, psicólogo francês que reformulou a Psicologia Social na segunda metade do século XX com a Teoria das Representações Sociais, “todo conhecimento, é obvio, pressupõe uma prática, uma atmosfera que lhe é própria e que lhe dá corpo e, sem dúvida, um papel particular de sujeito conhecedor.” (MOSCOVICI, 2012, p. 48).

Nesta ânsia de conhecer o que nos cerca, em 1961, na obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, lançada em Paris, Moscovici nos levou a pensar nas representações sociais como um produto das relações sociais, que visa a “preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer” (MOSCOVICI, 2012, p. 46), como um conjunto dinâmico e móvel. Assim, as representações sociais não são somente fenômenos individuais nos quais os sujeitos a constroem de forma intencional para determinar o comportamento no mundo externo, como defendida pela psicologia social da América do Norte. Também não são fenômenos puramente externos, em que os sujeitos são passivos e padecem com as influências extrínsecas. As representações sociais são construídas nas interações entre sujeitos e o objeto, construindo uma teias de significações, por vezes, simbólicas, com o intuito de “estar informado, não ser ignorante, ou ficar fora do círculo coletivo.” (MOSCOVICI, 2012, p. 51.) em uma ação reflexiva, onde o sujeito pratica e sofre a ação do ato de (re)conhecer o seu entorno e o que lhe compõe.

Logo, ao identificar as representações sociais dos docentes que lecionam em uma escola que pertence a uma comunidade tradicional caiçara é reconhecer que seus sujeitos detêm saberes carregados de significados que orientaram, no passado, e ainda orientam grande parte das ações coletivas do grupo. Estas singularidades contribuem para que as professoras, diante do desconhecido, arquitetem novas formas de conhecer e representar seus alunos caiçaras, de forma que os saberes do cotidiano de seus discentes possam incorporar as práticas cotidianas na escola, não como algo a ser rejeitado ou reprovado em benefício do currículo oficial, mas sim como uma relação de diálogo entre o que a escola pretender ensinar e o que os alunos sabem.

Esta relação entre o professor e seus alunos em um contexto caiçara permite observar a complexa relação entre eles e seus saberes e como se dá essa prática pedagógica em um contexto diferente do encontrado em escolas dos centros urbanos. Segundo Bonin (1998, p.53.) “para compreender o ser humano, além de estudar seu corpo e sua origem animal, é necessário pesquisar, principalmente, como ele se constitui em um contexto sociocultural.”

Logo, espera-se com esse estudo possibilitar uma leitura das relações entre as Representações Sociais e as práticas sociais e pedagógicas na escola para com os alunos caiçaras.

1.5 Organização da pesquisa

A presente pesquisa está organizada em seções que permitem uma análise do tema proposto. Na primeira encontra-se a introdução com os objetivos, problema e relevância da pesquisa.

Na segunda seção, abordamos os saberes docentes sob a ótica dos estudos de Maurice Tardif (2012), Claude Lessard (2016), Danielle Raymond (2000), António Nóvoa (2009) entre outros, a partir de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em referencial teórico das áreas de educação e representação social.

A terceira seção versa sobre um estudo histórico-social da comunidade caiçara. Fundamentados nos estudos de Antonio Carlos Sant’Ana Diegues (1974; 1999), Luis Geraldo Santos da Silva (1993), Cristina Adams (2000) e demais pesquisadores que nos possibilitará compreender as características dessa população praiana. É uma importante análise do projeto, uma vez que fundamenta alguns comportamentos e saberes populares dos caiçaras, necessários para compreender as representações sociais dos docentes e de seus alunos nesse contexto.

Na quarta seção, partimos para um estudo da Teoria das Representações Sociais nas óticas de Serge Moscovici (2012), Denise Jodelet (2009), Sandra Jovchelovitch (2011), Edna Maria Querido de Oliveira Chamon (2015) e Pedrinho Guarechi (2012) para entendermos como são (re)produzidas as representações sociais nas relações e interações humanas.

Apresentamos a metodologia e os instrumentos utilizados na coleta de dados na quinta seção.

A sexta seção, os dados coletados são tratados e analisados a luz das teorias abordadas nas seções anteriores.

Na conclusão, realizamos uma exposição textual com os resultados e atendimento dos objetivos propostos.

2 PROFESSÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES

Ainda que seja um tema recorrente em diversos estudos nas duas últimas décadas, sendo que alguns deles embasarão nossa discussão nesta etapa da pesquisa, refletir sobre os saberes dos professores (TARDIF, 2012, p.10) não é uma tarefa simples. Não basta elencar uma série de competências que devem ser mobilizadas no exercício da profissão, sem considerar todo o contexto em que os professores estão inseridos. Lecionar não é somente técnica, como também a ausência dos saberes ligados a pedagogia e a didática do ensino também não devem ser desconsiderados. Como apresentado no texto “Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente”, publicado em 1991, pelos pesquisadores canadenses Maurice Tardif, Claude Lessard e Lahaye, baseado nos estudos anglo-saxões, ensinar exige que o docente saiba algo que seja de interesse aos seus alunos em aprender e, claro, ao sistema de ensino. Dessa forma, ensinar não se resume a uma tarefa mecânica, isolada e indiferente sobre os objetos de ensino e seus alunos. Considerando os saberes sociais como instrumentos a serem conhecidos pela sociedade, e ensinados também na escola, pensar nos saberes dos professores está além de vê-los como “enciclopédias móveis”, prontos para proferir e acessar os saberes que lhe foram “implantados”. É preciso compreender que exercer a docência é uma atividade que “integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF; LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 218) em que se mobiliza um grupo de saberes, oriundos de diferentes esferas e tempos, passando pela universidade, sem negligenciar outros saberes oriundos de sua história como sujeito, como aluno e, claro, como professor.

Assim, não bastaria para lecionar somente dominar os conteúdos disciplinares, conhecimentos específicos, característicos dos especialistas e previstos nos currículos escolares, em que bastando seguir os caminhos traçados pelos sistemas de ensino, garantiria o sucesso da aprendizagem de seus alunos (CHERVEL, 1990, p. 190). Para ensinar seria igualmente essencial que o docente, fosse visto como sujeito do processo educativo, formado antes e durante a docência, da mesma maneira que vincula sua produção de novos conhecimentos a partir de sua prática em sala de aula. Nesta ótica, na qual a formação do professor não se limita somente na aquisição de conhecimentos teóricos a respeito da profissão, sua historicidade como sujeito e o contexto da escola assumem também significância, já que, da mesma forma, é na prática da docência que são incorporados novos saberes. É nesta perspectiva que compreendemos que os professores colaboradores desta pesquisa são sujeitos de saberes e trazem à realidade de ensino na escola da vila de

pescadores, mas de forma dialógica podem ser formados no contato com estes alunos e se sensibilizarem com os saberes do local, de forma a modificarem suas representações sociais e conseqüentemente suas práticas pedagógicas.

Partindo deste pressuposto, os conhecimentos acadêmicos e eruditos, essenciais para a docência, dividem lugar com outros saberes numa relação dialógica, em que não há um saber mais, mas um saber plural (TARDIF et al, 1991; TARDIF, 2012). Essa composição então estaria em constante movimento e mudança no interior da prática dos professores.

No Brasil, essa preocupação com os saberes docentes assume maior relevância a partir do fim da década de 1990 (ALVES, 2007) e permanece cada vez mais em pauta na contemporaneidade. Essa busca por compor o que sabe um professor parte do princípio de que não há como discutir a profissão docente, sua formação inicial e contínua sem considerar os saberes que os docentes constroem. O que sabe um professor é parte integrante de sua identidade e, conseqüentemente, de sua coletividade enquanto professor (TARDIF, 2012). Sua historicidade como aluno (PIMENTA, 2005), seu tempo como docente e sua relação com seus pares no interior da escola, agregam-se aos saberes construídos e/ou reproduzidos na prática da profissão, tornando os saberes um “saber deles” (TARDIF, 2012, p.11). No entanto, não é no acúmulo da formação que os saberes são estabelecidos, mas sim na capacidade de refletir criticamente sobre sua prática e sobre sua “(re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, p.13). Paulo Freire, educador brasileiro, (1998, p.25) reitera a necessidade de um posicionamento reflexivo e crítico sobre a prática e sua relação com a teoria.

A LDB, ao se referir aos profissionais da educação, considera que a formação necessária para exercer a docência passa pela habilitação em nível médio ou superior, além de declarar que a prática, experiência e capacitação em serviço englobariam o saber docente, cabendo ao poder público facilitar o acesso e a permanência nos cursos de formação dos professores. Com isso, não só a formação inicial e universitária ganha força, e registramos aqui a importância disso, como também a continuidade de formação no ambiente de trabalho passa a conquistar espaço no interior da escola. Para isso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, prevê até 40% do valor do repasse, salvo o destinado para pagamento dos professores, para a atualização da formação docente. Este incentivo tem assegurado algumas das ações de formação docente nas secretarias municipais e

estaduais por meio de programas de formação de professores não só de forma continuada, pós a formação inicial, como também a primeira licenciatura do professor, atendendo a meta 15 do Plano Nacional de Educação, vigente de 2011 a 2020, que remete a formação adequada para o exercício da docência.

No entanto, ainda há lacunas na formação inicial para a docência, visto que, a oferta de cursos de licenciatura e o acompanhamento de como se dá essa formação é, até o presente, difícil de ser realizada (GATTI et al, 2011, p.89). Deste modo, os vazios dos currículos de licenciatura ainda separam o conhecimento da universidade dos saberes da escola. O excesso de valorização do conhecimento acadêmico, tão evidenciado nos cursos de licenciatura, e primordiais para a constituição do professor, não é capaz, por si só, de atender às demandas da comunidade escolar.

Os indicadores educacionais brasileiros disponibilizados pelos órgãos oficiais (MEC – Ministério da Educação) até então mostram que, mesmo caminhando, permanecemos reproduzindo dados insatisfatórios no que se refere às aprendizagens dos alunos, podendo induzir que esses resultados podem estar ligados também as deficiências na formação dos professores. Atentamos aqui que não buscamos culpar os docentes pelos resultados, por vezes, desastrosos da educação brasileira, sabemos a complexidade do tema. Não é nosso objetivo, adentrar nesta discussão, mas sim refletir sobre possíveis causas dos desvios encontrados no processo educativo não só dos alunos da educação básica, como também dos alunos dos cursos de licenciatura.

Para Tardif (2012) há uma estreita relação entre a formação acadêmica e o exercício da profissão. A mescla entre a ciência da educação apreendida na universidade e o repertório de saberes encontrados no cotidiano da escola e das relações com o outro compõem a pluralidade do saber docente. Os saberes docentes, no plural, referem-se à diversidade de conhecimento produzido e acumulado ao longo de sua trajetória como sujeito receptor de saberes e produtor de saberes na ação educativa. Dessa forma, não há como separar o conhecimento técnico-teórico, acadêmico, dos saberes edificados na prática de sala de aula, da história de vida de cada envolvido, da trajetória profissional dos docentes, das relações que são construídas na escola e com o entorno (MOREIRA; CHAMON, 2015).

Essa historicidade do professor, impregnada de relações com as mais diversas fontes de saberes fortalece a identidade profissional e o seu repertório de saberes. Sandra Jovchelovitch, em seu livro “Os contextos do saber” (2011, p.91), assegura que por pertencermos a uma lugar, a um tempo, a um grupo e suas construções sociais, logo “nós partimos da pertença,

não do conhecimento”, assim o que sabemos está repleto de significações que, por vezes, rompem com a erudição do conhecimento científico, já que, considerando o contexto, o saber não é estável ou fixo.

Do mesmo modo, Pierre Félix Bourdieu (1989), sociólogo francês, lembra que mesmo em sociedades sem escolas, os saberes são compartilhados entre aquele que ensina e aquele que aprende, ou seja, o ato de ensinar e de aprender situa-se nas relações com o outro, com o tempo e espaço, considerando não só o que se ensina, como também a forma, o *modus operandi*, de como se ensina o que se pretende ensinar. Assim, por meio do contato com o outro, com o contexto social e com os saberes oriundos de diferentes fontes, o professor vai se constituindo à medida que são incorporados à sua ação, aquilo que aprendeu e aprende, em um movimento contínuo, como poderemos perceber nas análises das entrevistas semiestruturadas das professoras participantes dessa pesquisa.

2.1 A sala de aula – espaço de saberes

Como vimos até aqui, os saberes docentes partem de uma pluralidade. Pluralidade esta que não se resume a um único princípio gerador de conhecimento (TARDIF, 2002, p.21). O meio social e sua história interferem no que se sabe e quanto se sabe de algo, ou seja, o saber dos professores é um “saber social” (TARDIF, 2002, p. 12). Se faz social uma vez que:

- a. é compartilhado com outros docentes dentro e fora da escola nas rodas de conversas na sala de professores durante o intervalo, nas reuniões de formação, nos conselhos de classe, nas atividades de planejamento;
- b. sofre interferências dos sistemas que o rodeiam, como a administração escolar, o sindicato do magistério e suas pautas de luta, nas universidades e nas formações contínuas oficiais;
- c. seu objeto de trabalho é um outro sujeito (aluno), que direciona as ações dos professores no cotidiano da sala de aula, desenvolvendo um sentimento ético e emocional;
- d. sua prática evolui e se altera de acordo com as mudanças e transformações que ocorrem na sociedade e chegam diariamente nas salas de aula;
- e. por último e não menos importante, o professor aprende a profissão estando dentro dela, no cotidiano da escola e da sala de aula, onde sua história profissional vai direcionando os caminhos a percorrer (TARDIF, 2002).

Este caráter social dos saberes dos professores propicia um terreno fértil para que se proliferarem as representações sociais dos docentes como sendo uma “preparação para a ação”. (MOSCOVICI, 2012, p. 46), operando, por vezes, como um guia, um norte, um caminho que viabiliza as relações e, ao mesmo tempo, direciona o comportamento para agir naquele contexto, com aquele grupo, naquele momento.

A partir disso, concebendo os saberes sob o ponto de vista social, Tardif (2002) apresenta o conjunto de saberes docentes empregados no exercício da profissão, os quais apresentamos brevemente na tabela 1.

Tabela 1 - Saberes Docentes

Saberes Profissionais	Saberes voltados à Ciência da Educação, bem como os saberes pedagógicos, amparados em “reflexões racionais e normativas”. Espaço das ideologias e doutrinas da profissão.
Saberes Disciplinares	Saberes presentes nas disciplinas das universidades. Surgem a partir da “tradição cultural”.
Saberes Curriculares	Saberes veiculados pelos currículos escolares. O que o professor deve saber para poder ensinar.
Saberes Experienciais	Saberes desenvolvidos no exercício da profissão docente. O saber-fazer ou o saber da prática.

Fonte: o autor (2018)

É claro que o autor, ao apresentar os saberes docentes não procura evidenciar um como o mais importante ou o mais necessário, mas sim chamar a atenção para o amplo leque de mobilizações necessárias na ação docente, considerando a escola e seu contexto em sua prática. Não basta dominar apenas o conteúdo da sua disciplina ou compreender como se aprende ou, ainda, conhecer as regras e as burocracias escolares. Estando uma vez dentro da sala de aula, todos esses saberes são evocados para a docência. Logo, os conhecimentos aprendidos na sua formação inicial, não apagam os saberes que trouxe consigo, mas sim, tais saberes vão sendo transformados, na medida em que chega à escola e encontra outros professores que também passaram por transformações e, assim, ensinando e convivendo com os demais sujeitos, outros saberes vão sendo incorporados a sua prática, compondo seu repertório, de forma que, com o fazer pedagógico, forma-se professor.

Este professor que agora pertence a uma escola e ao seu entorno, ancorado no seu cotidiano e nas relações existentes, desenvolve um novo saber ligado a sua prática: os saberes experienciais que passam a ter um rigor epistemológico não tido anteriormente, que estariam nas experiências do cotidiano e não nas enciclopédias das Ciências da Educação. É neste convívio com os demais (gestão, outros professores, funcionários, alunos, pais e comunidade escolar) que seus valores, costumes, crenças, representações e práticas educativas vão sendo costurados de acordo com o grupo que divide o mesmo espaço, com suas regras, normas, valores, costumes, crenças e representações pré-existentes, passando a contribuir na formação do sujeito-professor e a uma nova prática docente.

Na prática da sala de aula, os saberes experienciais vão assumindo sua forma para a ação. A partir deles, os professores avaliam sua profissionalidade e sua “competência” como professor (TARDIF, 2002, p.48), por meio da mobilização dos saberes para o exercício da docência. Partindo desse pressuposto, ensinar está além da transmissão de conteúdos aglomerados em sua formação inicial ou descritos nos documentos curriculares oficiais, ou ainda, a de que o professor não produz saberes em sua prática.

Como apresenta Paulo Freire (1998, p. 24), o professor se assume “como sujeito também da produção do saber” e novamente nesta troca de saberes, de atitudes, de valores e crenças, as representações sociais podem ir tomando forma, sendo (re)elaboradas, refutadas e/ou estabelecidas, uma vez que, o saber-fazer da docência, como dito anteriormente, nem sempre provêm somente dos saberes científicos, de sua prática individual ou da negação do contexto de atuação. Cada escola, cada comunidade, cada grupo de professores apresentarão algumas particularidades que diferem dos demais colegas de profissão de outras escolas.

As minúcias do grupo transmitem identidade e pertencimento a partir do momento em que as condições do lugar exigem que o professor aja naquele exato momento e espaço com aquele grupo social com o qual partilha o que sabe, sejam suas dúvidas, seus questionamentos e representações. Talvez seja por razões como essas, que para cada escola, cada comunidade, haverá um professor que, atuando em conjunto, desenvolve práticas específicas, de um “saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2012, p.49) em um contexto específico.

É neste ponto que também ganha sentido o presente estudo, ao refletir sobre as necessidades de adequação do currículo, à realidade dos alunos e da cultura local da Vila de Pescadores de Picinguaba. Lecionar nessa escola exige dos docentes um conhecimento não só do currículo a ser desenvolvido, como também dos saberes do fazer da comunidade caiçara.

Como abordaremos mais adiante, nas análises do material coletado, a sala de aula é tomada por saberes de diversas fontes e, assim, implica que o planejamento do professor sofra interferências contínuas para atender as demandas locais. O saber-fazer do professor vai tomando corpo conforme interage com seus alunos caiçaras. Ao se deparar com o novo (aluno caiçara), por vezes, desconhecido pelo docente, as representações sociais vão, ao mesmo tempo, também criando corpo. Na ânsia de tornar próximo o que, à princípio, era distante, os docentes vão trazendo para si parte desses saberes tradicionais, desde a aquisição de um novo vocabulário, como por exemplo, nomes de peixes, como também um conhecimento mais profundo dos modos de vida tradicionais caiçaras.

Assim, ser professor na comunidade tradicional caiçara é apossar-se de um saber-fazer para aquele grupo social, construído pelas relações sociais com outros professores, com seus alunos e, claro, com a comunidade.

3. COMUNIDADE TRADICIONAL CAIÇARA E SUAS MARCAS

Nesta seção abordamos a comunidade caiçara e suas singularidades, marcas identitárias desse grupo social. Entende-se como relevante caracterizar a região litorânea do Sudeste e Sul do Brasil, na qual habita a comunidade estudada e que, portanto, abriga nosso *locus* de pesquisa: a escola da Vila de Pescadores da Picinguaba, no município de Ubatuba, litoral norte de São Paulo.

Este município possui uma área de 708,105 km² e, de acordo com o último levantamento, realizado em 2017, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) conta com 88.313 habitantes. Seu território faz divisa ao sul com o município de Caraguatatuba, também pertencente ao litoral norte do mesmo estado e ao norte com a cidade de Paraty, já no estado do Rio de Janeiro. Ubatuba já ocupou um espaço relevante na economia do estado, no início do século XVIII, com o cultivo do café, chegando a ser “um dos municípios mais ricos da então Província de São Paulo” (DIEGUES, 1974, p.01).

No entanto, com o fim da produção cafeeira, a agricultura realizada nas grandes fazendas abriu espaço para outras formas de sobrevivência, sendo que a pesca era uma atividade secundária. Para Diegues (1974) a pesca assume o posto de atividade econômica a partir de 1910. Anteriormente a isso, a pesca se resumia a subsistência, trocando o excedente por aquilo que não se produzia. Somente com a abertura das estradas e, conseqüentemente, o turismo que passou a usufruir das belezas naturais da região, é que se observou algumas transformações no modo de vida caiçara. A chegada do novo à comunidade praieira, provocou uma dicotomia simbólica entre seus nativos: de um lado um certo encantamento com o possível “desenvolvimento” para a região e, ao mesmo tempo, o estranhamento e insegurança ao se deparar com o diferente e desconhecido que, aos poucos, modificava o cotidiano tradicional da comunidade.

3.1 Comunidade como território seguro

É claro que, a esta altura da pesquisa, precisamos considerar o conceito de comunidade. Não nos propusemos nesta etapa apontar uma única forma de compreender o que vem a ser comunidade, já que, podemos encontrar diferentes vertentes e conceitos, por vezes contraditórios entre eles. No entanto, nosso objetivo é chamar a atenção para que percebamos que ao tratamos de comunidade nesta pesquisa, não fazemos uso desse vocábulo de forma meramente ilustrativa ou genérica. Ao contrário disso, buscamos amparar a comunidade

caixara e suas singularidades para entender algumas mudanças encontradas nestes grupos sociais na atualidade. Para isso, utilizamos os estudos do historiador inglês Edward Palmer Thompson e do sociólogo e filósofo polonês Zigmunt Bauman para nortear essa discussão.

Thompson (1987), na obra “A formação da classe operária”, volume II, sétimo capítulo intitulado “Comunidade” aponta algumas considerações importantes ao afirmar que os trabalhadores ingleses, moradores das zonas rurais, mesmo com as mudanças trazidas pela industrialização e novo modo de vida fabril dos centros urbanos, ainda guardavam costumes e tradições de suas comunidades de origem. Tais costumes e tradições se manifestavam nas festas, consideradas pagãs, nas datas comemorativas, danças, dialetos, crenças, combates mesmo em torno do centro urbano. Assim, frente à adversidade encontrada na disciplina imposta para a convivência na sociedade londrina, a resistência no interior das comunidades mantinha viva algumas tradições e podia-se observar até “um crescimento da autoconsciência e do orgulho provinciano” (THOMPSON, 1987, p. 299) entre os membros das comunidades que foram sendo incorporadas às novas práticas sociais do urbano. Com isso, o historiador apontou que não houve vencedores entre o novo e o antigo, mas, sim, um amálgama complexo e rico de relações sociais construídas e desconstruídas continuamente.

Mais recentemente, Bauman (2003), em “Comunidade – a busca por segurança no mundo atual” compartilhou, que a crença em torno do conceito de comunidade como sendo sinônimo de coisa boa pertence mais ao imaginário e ao campo simbólico do que a realidade das comunidades existentes. Para o sociólogo, em nenhum momento, a comunidade real poderia garantir as benesses encontradas na comunidade idealizada, em virtude de que não há como construir muralhas que impeçam que o novo, o diferente, o “forasteiro”, encontrem uma entrada.

Este conceito de comunidade idealizada seria um “paraíso perdido”, como afirma Bauman (2003). Um sonho a ser alcançado para alguns, mas que na sociedade atual não se encaixa. Todos os sujeitos, sendo parte do seu grupo social, pobres e ricos, ambicionariam em tornar real o conceito de comunidade idealizada construída no imaginário. Todos nós, em algum momento, buscamos viver em um agrupamento como este, tornando, para nós, uma meta ou projeto a ser alcançado em busca da segurança que somente a comunidade idealizada nos garantiria. O isolamento com os “de fora” seria a muralha para manter longe qualquer interferência ou “contaminação”, visto que, na comunidade idealizada, tudo o que é externo, é abominável e deve ser combatido.

Todavia, ao voltarmos para as comunidades reais e existentes, percebemos que esse espaçamento entre os “de dentro” e os “de fora” não parece ser possível, diante da crescente globalização que ao invés de construir fortalezas que nos protegem e nos separam dos demais, cria pontes que, ao mesmo tempo nos aproximam e nos torna mais vulneráveis as interferências.

De qualquer forma, como nos lembra Jovchelovich, qualquer que seja a escolha, mais restritivos ou mais acessíveis, “nós crescemos e vivemos em comunidade” (2011, p. 127) e é a ela que cabe mediar nossa relação com o mundo social. Fora do núcleo familiar, viver em comunidade permite que interpretemos o “de fora” não como um estranho ou potencial inimigo a ser evitado, mas sim como possibilidade de construção de uma teia maior de relações sociais, permitindo “estar junto” com o outro, o diferente, o desconhecido (JOVCHELOVITCH, 2011, p.127) sem considerá-lo uma ameaça. Dessa forma, a segurança, antes vista como atributo vital para a homogeneidade da comunidade, cede espaço para o contato com quem quer que seja e onde quer que seja. As transformações pelas quais a sociedade moderna passou, como o avanço da tecnologia, novas formas de comunicação, relações de trabalho, política e econômica apenas evidenciaram o que já ocorria anteriormente, ou seja, “comunidades humanas sempre se encontraram com o outro e desenvolveram estratégias para se comunicar com ele.” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 131). O que se tornou evidente foi que com a globalização, este encontro do “eu” com o “outro” se tornou mais rápido, visível e palpável, rompendo fronteiras e raízes, criando novas formas de comunicação e relações, mas também, ao mesmo tempo, ainda permitiu que o sentimento de comunidade expandisse suas raízes de pertencimento, uma vez que, em toda nossa vida, buscamos a segurança que acreditamos que a comunidade pode nos dar. Para exemplificarmos isso, basta pensar nos grupos minoritários ou comunidades tradicionais, como a caiçara, entre outros. Para se fortalecerem e criarem representatividade, reúnem-se os sujeitos em torno de um denominador comum com o intuito de vencer qualquer individualidade e, assim, ser possível a convivência com outros grupos.

Ao refletirmos sobre a comunidade tradicional caiçara podemos observar que parte de seus costumes, tradições e saberes, são originados e agrupados de outros grupos sociais com os quais manteve relações nos últimos duzentos anos. No modo de vida caiçara, observa-se um pouco do modo de vida de outros grupos minoritários como o quilombola e o indígena, mostrando assim, que a comunidade tradicional caiçara se desenvolveu e se desenvolve na

convivência com o outro, ora de forma pacífica, ora no enfrentamento em defesa de seu território e tudo o que ele representa aos nativos.

3.2 Território caiçara – lugar de relações

Uma das características marcantes das sociedades é sua relação com o território que ocupa (CATAIA, 2001, p.06). Esta relação se torna mais evidente nos dias atuais quando nos deparamos com as comunidades tradicionais, visto que, ainda reservam práticas intimamente ligadas ao território que habitam mesmo diante da iminente globalização. Quilombolas, indígenas, ribeirinhos, caiçaras trazem consigo uma estreita relação com os seus e com o lugar onde se localizam. A visão do meio ambiente que ocupam é preenchida de significações que vão muito além da simples apreciação das imagens naturais que o rodeiam. Ser nativo de uma comunidade tradicional é comungar com o meio natural que o cerca não só sob o domínio do território, como também reconhecer que sua constituição como sujeito considerou e considera o local na escolha de suas ações e atitudes, de suas crenças e valores, de sua força de trabalho e lazer, caracterizando assim como espaço. Nele, o nativo modifica o meio como é modificado por ele. A forma como o nativo caiçara, morador da beira da praia, vê e sente seu ambiente natural é muito mais complexa do que a forma como o turista, o forasteiro, o “de fora” vê e usufrui do mesmo espaço.

Enquanto o caiçara tem o mar como uma importante forma de sustento por meio da pesca, o turista aprecia a beleza das águas salgadas e seu movimento como lazer. Um dos fundadores da geografia humanista, o geógrafo sino-americano Yu-Fu Tuan, observou que “a avaliação do meio ambiente pelo visitante é essencialmente estética.” (TUAN, 1980, p.74), o que o turista enxerga busca identificar características naturais e, por vezes, sociais que o espaço oferece, sejam elas belas ou não. Não há, num primeiro momento, uma relação de comunhão ou troca com as relações existentes entre nativo e meio. Ele pode identificar situações desagradáveis que o nativo não percebe por se tornar parte de seu cotidiano. Ao passo que para o nativo, o meio ambiente faz parte essencial de sua formação como sujeito pertencente àquela comunidade. Sob essa ótica, não há caiçara se não houver mar e toda a construção simbólica e cultural que o meio propiciou construir ao longo da história da sua comunidade sejam essas relações agradáveis aos olhos externos ou não. Sendo assim, ponderamos nesta fase da pesquisa algumas noções acerca de território, fronteira e territorialidade, por meio dos estudos do pesquisador brasileiro Márcio Cataia (2001) e de Paul Claval (1999), um dos mais respeitados geógrafos da atualidade.

Segundo Cataia (2001, p.04) em sua tese de doutorado, ao se discutir as relações humanas e sua história, esbarramos em “modificação do meio geográfico”. O homem em sua transformação, pela capacidade de ter projetos, rompeu barreiras naturais por meio de técnicas que foram desenvolvidas e que garantiram sua sobrevivência, conseqüentemente, sua conquista de novos espaços. O que a natureza impedia que fosse alcançada, as técnicas e o trabalho funcionavam como uma ponte para novos espaços a serem conquistados e para a sua modificação.

Este espaço, ora conquistado, buscava formas de se proteger de outras invasões, portanto precisava ser demarcado por meio de fronteiras as quais exigia vigilância contínua. As muralhas, mesmo que invisíveis aos olhos, protegeriam dos invasores, dos “de fora”.

Logo, o espaço povoado estaria marcado fortemente pelo seu patrimônio cultural, seus saberes, crenças e tradições construídas ao longo da história daquele grupo social e a sua relação com o meio. Essa posse da terra assinalaria o espaço como território, “oferecendo àqueles que o habitam, condições fáceis de intercomunicação e fortes referências simbólicas.”. (CLAVAL, 1999, p.12).

O território estaria então para seu grupo social como demarcador de pertencimento. Pertencer ao território, por sua vez, despertaria em si traços, memórias, vestígios, afetos que integrariam o sujeito ao grupo social com quem divide o mesmo território e, assim, passar a ter um “lugar”. Podemos pensar que a ideia de lugar se relacionaria não só ao espaço físico de ocupação, como também podemos inferir sobre as relações de afeto despertadas pelo território compartilhado. As comunidades tradicionais estão intimamente ligadas à terra. Não é somente um espaço ocupado. É seu lugar e nele são identificados seus membros à medida que estabelecem uma relação não só com os outros sujeitos da mesma comunidade, como também com os recursos naturais que o território oferece, sendo assim, “o território depende não somente do tipo do meio físico utilizado, mas também das relações sociais existentes.”. (DIEGUES, 1999, p.19).

Pertencer a uma comunidade impele que dividamos e participemos dos mesmos fenômenos sociais do grupo, mas o ato de compreender o outro exige dos sujeitos que essa relação seja construída e, com isso, constroem-se um conjunto de normas, valores, crenças, representações e linguagem para que a comunicação entre os membros da comunidade seja possível (JOVCHELOVITCH, 2002). Nas categorias de análise, essa afirmativa se torna mais evidente.

Quando voltamos nossos olhares para as comunidades tradicionais, este conjunto de comportamentos e atitudes se torna ainda mais evidente. No caso desta pesquisa, as comunidades tradicionais caiçaras e sua história de formação e resistência nos leva a considerar que, mesmo em uma crescente globalização, onde as relações entre sujeitos e territórios, parecem não mais encontrar barreiras, o repertório de práticas coletivas dos membros da comunidade caiçara ainda é diferenciador de outros grupos sociais. Mesmo com as transformações advindas dos avanços tecnológicos, como por exemplo, a construção de estradas, novos meios de transportes e pesca e a chegada do turismo, prevalece, forte e resistente, as peculiaridades que fizeram desse grupo social uma comunidade. Apegada em seus costumes, embora tenham sido modificados no decorrer do tempo e espaço, a comunidade tradicional caiçara luta constantemente para que seu território e lugar sejam respeitados, visto que, neste lugar, saberes e práticas estão enraizadas no modo de vida caiçara e em sua identidade.

3.3 Comunidade Caiçara

Tratar de comunidades tradicionais num sentido conceitual tem sido um desafio. Isso porque há uma certa divergência nas definições apresentadas por estudiosos e pesquisadores no assunto. Antônio Carlos Diegues, notório pesquisador das comunidades tradicionais caiçaras, apresenta a referida complexidade na definição de comunidades tradicionais. Para ele “a confusão não é somente de conceitos, mas até de expressões nas várias línguas” (DIEGUES, 1999, p.16). No entanto, o termo mais aceito até o momento seria “povos nativos”, pois apresentam algumas características específicas ligadas ao uso do território desde a ancestralidade; traços culturais distintos de outros grupos sociais; linguagem singular (algumas marcas linguísticas específicas do grupo, podendo até ser diferente da nacional); organização política e social específica e produção para a subsistência. Sendo assim, as marcas que diferem as populações tradicionais das populações urbanas estariam enraizadas na ligação dos grupos sociais com o território que ocupam. Enquanto as populações urbanas utilizam o território com o objetivo de explorá-lo para gerar lucro; os povos tradicionais, conhecedores profundos do meio natural que ocupam, resguardam os ciclos naturais e do meio, fazendo uso consciente dos recursos para sua própria subsistência, vendendo o excedente para adquirir produtos não encontrados no território de pertença. Pode-se afirmar então, que tais populações tradicionais ainda preservam um modelo econômico pré-capitalista. (DIEGUES, 1999).

De acordo com essas particularidades, podemos chamar a comunidade caiçara da Vila de Pescadores de Picinguaba, no litoral norte de São Paulo, na reflexão apresentada por Diegues, de população tradicional, uma vez que apresenta atributos semelhantes a outras populações tradicionais como, por exemplo, a indígena ou quilombola.

A comunidade tradicional caiçara remonta a colonização das terras brasileiras. Os caiçaras, como são conhecidos, variação do vocábulo tupi-guarani *caa-íçara* que significa homem do litoral, de acordo com a doutora em Ecologia Cristina Adams (2000), é o membro de uma comunidade composta, em sua origem, pelos indígenas, colonizadores portugueses, com alguns traços distantes de escravos africanos. Diferentes etnias e culturas compuseram um grupo social distinto que habita, até os dias de hoje, as margens das praias do litoral sul e sudeste brasileiro (DIEGUES, 1999). O termo caiçara nem sempre foi o nome dado à população praia. A princípio referia-se ao cerco feito com galhos de árvores para pegar os peixes. Com o passar do tempo, caiçara era o nome dado aos ranchos construídos na areia da praia para guardar os apetrechos da pesca e as canoas até reportar-se ao morador de beira de praia do litoral do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro (DIEGUES, 1999).

Com o objetivo de dominar todo o território brasileiro e defender suas fronteiras, a divisão do espaço da terra recém descoberta em capitânicas hereditárias, garantiria que as terras fossem ocupadas e protegidas de invasores. Assim, na região onde hoje se localiza o litoral norte paulista até o sul fluminense passou a ser de responsabilidade do então Governador-Geral do território brasileiro, Martin Afonso de Souza e sua nova terra denominada de Capitania de São Vicente (PASCALICCHIO, 2006).

No entanto, o litoral norte de São Paulo não retornou o sucesso esperado para a agricultura, visto que, as terras úmidas impossibilitavam que a região se firmasse economicamente. A região enfrentou também dificuldades de colonização, ora pela resistência dos nativos indígenas, ora pela dificuldade de contato com o planalto, feita até então por canoas de pesca ou canoas de voga utilizadas para escoar os produtos agrícolas e a aguardente produzida na região. (ADAMS, 2000)

Na segunda metade do século XIX até o início do século XX, o litoral norte de São Paulo ocupou o auge das relações econômicas com o cultivo do café. Após o declínio cafeeiro, as fazendas deixaram de ser os centros de produção e trabalho, com isso, os caiçaras voltaram a exercer a pesca artesanal e a agricultura de subsistência, propiciando assim que seus costumes e modo de vida fossem preservados e firmando, dessa maneira, a população dos caiçaras, constituída por pequenos agricultores e pescadores artesanais, cultivando e pescando o que era

necessário para sua subsistência, trocando o excedente por outros produtos que não produzia. Desenvolveu também um enorme conhecimento da biodiversidade da Mata Atlântica e do mar.

A estreita relação com o mar e com a diversidade biológica existente em seu habitat natural contribuiu para a composição de saberes essenciais para a sobrevivência não só material, como também de sua cultura, costumes, representações e crenças. Entre os saberes encontrados, podemos realçar o conhecimento empírico de técnicas de pesca, como a da tainha ou o cerco; técnicas de agricultura, como a roça itinerante; a construção de canoas a partir de um único tronco de árvore; a produção de artesanato com taboa e cipó, aprendido com os quilombolas da Fazenda Picinguaba; os remédios retirados da vegetação da Mata Atlântica entre outros. O saber tradicional, ligado ao saber-fazer, permanece até os dias atuais, passando oralmente de geração em geração, como sendo “o resultado de uma co-evolução entre as sociedades e seus ambientes naturais” (DIEGUES, 1999, p. 15) e essenciais para a manutenção sustentável desses espaços e costumes.

Com a modernização das faixas litorâneas através da construção da BR 101, conhecida popularmente como Rio-Santos, em 1977, as relações sociais e econômicas entre a comunidade tradicional caiçara do norte de Ubatuba se estreitam e a produção capitalista chega a lugares que ainda estavam preservados. A facilidade de acesso atrai fortemente o turista e, com isso, a especulação imobiliária passa a retirar do habitat natural não só os nativos caiçaras como parte de seus saberes. A prestação de serviço para turistas assume uma fonte de renda que, em muitos casos, substituiu o ato de pescar e plantar por uma atividade assalariada, independente de condições naturais (estações do ano, marés etc) e longe da rígida fiscalização da Unidade de Conservação (DIEGUES, 1999). A migração dos caiçaras para os centros urbanos foi decisiva para a exploração desordenada das áreas preservadas à beira-mar com a construção de casa de veraneio, pousadas, restaurantes e afins. Ainda no mesmo ano, institui-se também na região do litoral norte de São Paulo o Parque Estadual da Serra do Mar. Repleto de discussões a respeito da real necessidade de transformar o lugar como Unidade de Conservação Integral, visto que com isso, parte das práticas do nativo caiçara poderia estar ameaçada, já que passou a ser encarado como uma potencial ameaça ao meio natural.

Essa transformação de seu espaço de reprodução material e social em parques e reservas naturais resultou em graves limitações às suas atividades tradicionais de agricultura itinerante, caça, pesca e extravismo, contribuindo para a emergência de conflitos com os administradores dessas unidades de conservação e para uma migração ainda maior para as áreas urbanas, onde os caiçaras expulsos de seus territórios passaram a viver em verdadeiras favelas e fadados ao desemprego e subemprego. (DIEGUES, 1999, p. 43)

Ainda hoje, é possível perceber, ao conversar com os nativos caiçaras, as dificuldades encontradas em exercer suas atividades tradicionais sem a interferência dos administradores do Parque Estadual da Serra do Mar. O intenso diálogo entre a Associação de Moradores da Picinguaba e os representantes da unidade de conservação tem garantido que os nativos caiçaras possam continuar com suas práticas tradicionais, mesmo que sendo, em parte, vetadas pelo poder governamental. Além disso, a presença constante de pesquisadores e organizações não-governamentais também auxiliam que os direitos da comunidade tradicional sejam respeitados, uma vez que, o caiçara, exímio conhecedor dos ciclos naturais para plantio, extração e pesca, saberes aprendidos com os mais velhos através da linguagem, dos mitos, crenças e símbolos, atravessou o tempo, respeitando a natureza e conquistando seu espaço, não podendo ser encarado como um destruidor dos recursos naturais, pelo contrário, suas mais variadas técnicas foram, no passado, e ainda são essenciais para a manutenção da biodiversidade existente.

Esse “território é também lócus das representações e do imaginário mitológicos dessas sociedades” (SILVA, 1993, p. 21). Essas “pessoas comuns”, como chamaria Luis Geraldo Santos Silva, pesquisador associado do CEMAR (Centro de Culturas Marítimas da Universidade de São Paulo) à época da publicação do estudo denominado “Caiçaras e jangadeiros: cultura marítima e modernização do Brasil, em 1993, teriam, com seu modo de vida, construído seus saberes e suas culturas em uma estreita simbiose entre o homem e a natureza, a relação de respeito e afeto à diversidade biológica, a linguagem como principal instrumento de difusão de sua bagagem cultural.

Talvez, o crescimento desordenado e a necessidade de fazer parte de uma economia que, segundo Morin (1999, p. 200) seria “burocratizada, esclerosada” e que seria responsável por fornecer as condições necessárias para “bem viver” atrelado ao consumo, teria retirado de comunidades tradicionais, como a caiçara, o benefício de “viver bem” e em comunhão com a diversidade biológica que o cerca e que o define através de suas práticas sociais como pertencentes a essa comunidade.

A Convenção sobre a Diversidade Biológica, publicada durante a ECO 92 e assinada por mais de 160 países, define em seu Artigo 08 que as comunidades tradicionais e seus saberes devem ser respeitados e preservados e mantidos, uma vez que, são considerados pertences importantes da diversidade biológica local.

Dessa forma, podemos inferir que as instituições oficiais que se fazem presentes nas comunidades tradicionais podem contribuir para que o aglomerado de saberes e cultura dessas populações sejam respeitados e divulgados por meio de projetos e campanhas locais. No caso do nosso *lócus* de pesquisa, a escola municipal pode em suas atividades pedagógicas englobar entre suas expectativas de aprendizagem incluir os saberes tradicionais em seus currículos oficiais.

Porém quando nos deparamos com o currículo da escola da Vila de Pescadores, identificamos que há um certo distanciamento do que está previsto e o que a escola pode desenvolver. O currículo oficial do município de Ubatuba, que atende todas as escolas da rede municipal, está em construção no presente momento, segundo fomos informados pela Secretaria Municipal da Educação. Até então o documento não apresenta as especificidades locais, são oriundos de outros documentos nacionais distantes dos saberes locais, de tal forma que, os saberes tradicionais desenvolvidos na comunidade caiçara não encontrariam, na escola, espaço de partilha e valorização. Logo cabe à escola, seus gestores, professores, alunos e comunidade, por meio do Projeto Político Pedagógico voltar ações para que o caiçara e seus saberes encontrem nas salas de aula uma ponte entre os conhecimentos científicos, validados pelas academias, e os conhecimentos tradicionais, construídos por mais de dois séculos de ocupação de seu território.

4. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – INTERPRETANDO O REAL

Um atributo humano é o anseio em conhecer o mundo que o cerca. Para isso, a todo o tempo, constroem e reconstroem formas de interpretar a realidade com o intuito de agir sobre a real ao qual pertencemos produzindo, assim, saberes (JOVCHELOVITCH, 2011). Dessa forma, “os saberes não são sistemas isolados; pelo contrário, todo saber depende de um contexto e está enraizado em um modo de vida.” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 92). Este caráter social do saber alimenta a elaboração ou reelaboração das representações sociais, na medida que, para saber sobre algo é essencial trazer para si o que é distante. Conhecer algo não é um “presente” oferecido somente aos intelectuais, já que, estejam onde estiver, os agentes sociais buscarão interpretar a realidade observada de acordo com o contexto social ao qual fazem parte. Seja um professor ou alguém com pouca escolaridade, ambos irão, talvez de forma diferente, opinar sobre o objeto, até então, desconhecido, com o intuito de torna-lo real e palpável, levando em conta as influências sociais dos sujeitos que dividem o mesmo espaço. Assim, a todo momento, representamos algo ou alguém, considerando os fatores sociais externos na nossa interpretação.

Para estudar as representações sociais das professoras sobre seus alunos no contexto caiçara da Vila de Picinguaba foi importante observar a estreita relação entre os diferentes saberes existentes no processo de aprendizagem levando em consideração as significações socialmente construídas pelas professoras face aos seus alunos. Essa relação dos saberes, de um lado, acadêmico, ensinado nas escolas pelos professores, aprendido nas universidades e nas formações continuadas e validado pelas ciências; e de outro lado, os saberes da prática repletos de significados, símbolos e interpretações que foram compostos ao longo da história da comunidade tradicional da Picinguaba, aprendido no cotidiano das relações, por meio da oralidade e troca com os mais velhos e com o território. Todos estes saberes se encontrando na sala de aula e possibilitando que Representações Sociais encontrem espaço para formar a realidade encontrada, conforme as professoras trazem para si, percepções e interpretações do modo de vida caiçara e seus saberes do cotidiano. Para Sá (1998) as representações sociais estão “espalhadas” em todos os meios de interação social, sendo então a escola, seus saberes e seus sujeitos, agente produtores e validadores de representações.

Nessa perspectiva, Jovchelovitch (2004), ao apontar o movimento do conhecimento moderno, indica que a racionalidade do saber esteve, no passado, constituída no domínio das ciências e da lógica, desprovida e destituído da cultura, crenças e mistérios construídos ao longo da história da humanidade, uma vez que tal visão estaria apoiada no senso comum, logo

sem validação científica. A autora, ao citar o desenvolvimento e o progresso, característico da “Idade da Razão”, afirma que tal concepção do conhecimento afastou o saber das comunidades, ao ignorar ou diminuir o valor das culturas, costumes e tradições, pois nega a presença de conhecimento nessas ações humanas cotidianas. Por isso defende a necessidade de reconhecer os saberes em suas localidades de origem, uma vez que são construídos a partir da comunicação e da relação entre as partes, considerando, a todo o tempo, o contexto social de produção.

Na comunidade tradicional caiçara, os saberes sociais permitiram aos nativos conhecerem a si mesmos os outros, possibilitando o que o grupo social poderia fazer junto (JOVCHELOVITCH, 2011). Dessa forma, o estar junto é uma construção social essencial para a construção das marcas identitárias e os saberes das comunidades como espaço intermediário entre o micro (comunidade de pertença) e o macro (sociedade mais ampla). Estando juntos são estabelecidos normas, condutas, crenças, valores, representações, culturas e saberes necessários para a manutenção da comunidade e para a preparação da vida em sociedade.

Ainda, Arruda (2002) faz referência a Moscovici ao definir que as representações sociais se encontram em formas “consensual e científica”, sendo que a informalidade, o senso comum, os saberes do cotidiano englobariam o “universo consensual”, em que “a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício” (MOSCOVICI, 2007, p.50). No universo consensual estariam os saberes construídos pelo grupo social com o intuito de se conhecer e conhecer o outro. O universo científico estaria exposto na racionalidade dos saberes e nas especialidades, convertendo a sociedade “em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade” (MOSCOVICI, 2007, p.50). Dessa forma, as representações sociais estariam centradas no consciente coletivo, como fenômenos sociais, como orienta Mary Jane Spink, professora titular da PUC de São Paulo e pesquisadora das representações sociais (1993), elaborados no seu contexto de produção.

Negar os saberes socialmente estabelecidos, ou seja, os saberes sociais das comunidades tradicionais, seria negar a importância do conhecimento aprendido e da experiência adquirida, bem como anular as marcas identitárias e de pertencimento dos grupos sociais (ANDRÉ; HOBOLD; PASSOS, 2012). Não há como estudar o professor de uma comunidade caiçara, desprovido de suas particularidades e experiências do cotidiano da sala de aula. Lecionar em uma comunidade tradicional caiçara exige que o docente, ciente de si, de sua individualidade,

esteja disposto a conhecer o outro, suas características próprias e as características sociais dos sujeitos que compõem a comunidade. Dessa forma, estar em uma comunidade é compartilhar a experiência (JODELET, 2016) entre os docentes e alunos caiçaras, elaborando um conjunto de significações e interpretações do real de como esses sujeitos (professores e alunos) se referem ao contexto no qual estão inseridos, uma vez que, o sujeito é ser evidentemente social (FREIRE, 1980) e pertencente a um espaço onde essas Representações Sociais são construídas.

Spink (1993) destaca que as Representações Sociais exercem funções práticas na sociedade. Tais funções estariam alocadas nos campos social, afetivo e cognitivo. No campo social estariam as normas de conduta e a comunicação; no campo afetivo a preservação das “identidades sociais” e no campo cognitivo a familiaridade com o desconhecido. É no campo, então, cognitivo em que a ancoragem e a objetivação assumem a construção das Representações Sociais.

4.1 Objetivação e Ancoragem -

Para que possamos identificar as representações sociais que os docentes detêm de seus alunos caiçaras é indispensável, segundo Edna Chamon (2006) a objetivação e a ancoragem. Moscovici (2012) coloca que a elaboração das representações sociais passa por estes dois processos fundamentais, sendo a objetivação o processo em que o abstrato se torna concreto, torna-se familiar o que antes era estranho para que possa compor a realidade. No processo de objetivação, trazemos o que é conceitual para algo material, “tentamos acoplar a palavra à coisa” que pretendemos conhecer (MOSCOVICI, 2012, p. 100) ao “transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2007, p.61).

Já a ancoragem refere-se ao ato de nominar aquilo que foi objetivado. Spink (1993) trata como sendo o processo de “domesticação” da novidade. É na ancoragem em que estabelecem os saberes que serão capazes de direcionar o grupo, orientando atitudes e criando novos conceitos, valores, crenças e tradições. Moscovici (2007, p. 61) faz a seguinte comparação: “é quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social”.

Assim, as professoras da escola da Vila de Pescadores de Picinguaba estariam sujeitas a (re)elaboração de representações sociais sobre seus alunos caiçaras ao objetivar e ancorar em sua prática como docente, os fenômenos sociais observados na comunidade tradicional caiçara e em suas histórias de vida.

4.2 Panorama das pesquisas em Representação Social

O objetivo deste panorama é complementar a revisão de literatura como forma de identificar as pesquisas e estudos já realizados na temática das Representações Sociais, saberes e alunos caixas. Não se tratar de apresentar a totalidade das pesquisas realizadas nesta área, mas sim indicar algumas pesquisas e leituras sobre o tema que estejam, até certo modo, ligadas aos sujeitos da presente pesquisa.

Para esta pesquisa, utilizamos os repositórios online como Scielo e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para garantir maior abrangência nas produções acadêmicas produzidas em forma de artigo, dissertações e teses. Pesquisamos a partir do termo: “Representações Sociais de docentes sobre alunos” e, a partir disso, filtrando as pesquisas com o objetivo de aproximar o macro do tema para o micro do nosso objeto de pesquisa. Realizamos a leitura dos resumos e, encontrando familiaridade com o objetivo desta pesquisa, no caso das pesquisas que atendam a familiaridade desejada, os artigos, dissertações e teses foram lidas em sua íntegra para coligar semelhanças entre as pesquisas.

Apresentaremos tabelas com informações básicas a respeito dos periódicos pesquisados, temas tratados, número de publicações. Entre as produções identificadas, aquelas que mais se aproximaram do tema da presente pesquisa serão aqui apresentadas com maiores detalhes.

4.2.1 Repositório Scielo

A primeira tabela apresenta a quantidade de artigos encontrados no repositório online Scielo. A busca foi realizada por meio de periódicos, uma vez que, ao pesquisar o tema “Representações Sociais” como assunto, sem direcionar o periódico, encontramos à época da pesquisa 332 artigos relacionados ao tema, porém a maioria deles não se tratava de Representações Sociais na área da Educação. Dessa forma, para refinar a busca, optou-se por buscar nos periódicos voltados para estudos sobre educação com o objetivo de identificar os artigos que tragam das Representações Sociais e que estejam alocados na área da Educação. Feito isso, encontram-se 49 artigos relacionados ao tema da presente pesquisa, conforme apresentados na tabela 2.

Tabela 2 - Artigos Scielo

TEMA PESQUISADO – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
PERIÓDICOS	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
Cadernos CEDES	04
Cadernos de Pesquisa	13
Ciência & Educação	07
Educação e Sociedade	03
Educação em Revista	04
Educar em Revista	05
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	06
Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	03
Revista Brasileira de Educação	03
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	01
TOTAL DE PUBLICAÇÕES	49
Fonte: o autor (2018)	

A partir desse levantamento realizado, conforme mostra a Tabela 2, iniciou-se a leitura dos artigos com o intuito de identificar se há estudos sobre as Representações Sociais de docentes sobre seus alunos. Encontramos artigos em que foram estudados as representações sociais dos docentes sobre sua profissão. Em um dos artigos encontrados, as autores Machado e Santos (2015), identificaram quais representações sociais permeiam a relação dos professores com o sucesso profissional. Para o grupo observado, por meio de uma entrevista, os docentes percebem o papel transformador da escola e suas práticas como sinônimo de sucesso profissional.

Ainda no repositório online Scielo, encontramos pesquisas em que foram estudadas as representações sociais dos alunos, como no artigo de Franco e Novaes (2001) no qual se propuseram identificar as representações sociais que os alunos constroem sobre a escola e o trabalho. Percebeu-se que os jovens que participaram da pesquisa, depositam na escola expectativas de, a partir do que se aprende nela, obter melhores postos de trabalho.

Nos periódicos já mencionados na Tabela 2, encontramos um artigo que atende a essa busca, conforme mostra tabela 3.

Tabela 3 - Docentes como sujeitos de Pesquisa em Representações Sociais

TEMA PESQUISADO – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
ARTIGO	RESUMO
MUSIS, Carlo Ralph de e CARVALHO, Sumaya Persona de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.110, pp.201-217.	Investiga como o professor representa seus alunos com deficiência no ensino regular. Quais comportamentos e práticas o docente adota diante desse grupo de alunos. A partir da Teoria das Representações Sociais e com a aplicação de um questionário para 107 alunos do curso de Pedagogia. Os resultados obtidos apontam que os professores revelam sua prática em sala de aula ancorada numa representação de normalidade dos alunos com deficiência.

Fonte: o autor (2018)

No artigo, Muis e Carvalho (2010) observaram que o professor associa sua formação à prática. Para os sujeitos da pesquisa a formação específica e idealizada é necessária para oferecer qualidade na educação de alunos com deficiência. A afetividade aparece como outro fator importante nessa relação professor-aluno com deficiência, amor e carinho seriam atributos essenciais para compreender e possibilitar um trabalho inclusivo. Por fim, associam as Políticas Educacionais como responsáveis por restabelecer novas possibilidades pedagógicas e de estrutura das escolas para que a inclusão seja efetivada. Percebeu-se com a pesquisa que os professores, assim como a sociedade, estabelecem padrões de normalidade e é a partir desse padrão que traça suas ações em sala de aula. O diferente/deficiente é tratado com práticas voltadas aos ajustes desses alunos/deficientes ancorada no ideal de normalidade.

4.2.2 Repositório IBICT

Recorremos ao banco de dissertações e teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para buscar pesquisas de Mestrado e/ou Doutorado sobre Representações Sociais. Neste repositório 4.788 pesquisas são listadas sobre esse tema à época desta pesquisa. Entre as Universidades que mais pesquisaram o assunto, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) lidera com 419 trabalhos entre dissertações e teses em que a Teoria das Representações Sociais foram o foco das pesquisas. Apresentamos abaixo, a Tabela 4, onde mostramos as três Universidades que mais produziram sobre o assunto.

Tabela 4 - Universidades com o maior número de pesquisas em Representações Sociais

UNIVERSIDADES E A PESQUISA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
UFRN	419
USP	362
PUCSP	348
Fonte: o autor (2018)	

A UFRN conta com 17 teses sobre Representações Sociais na área da Educação e 08 dissertações. Entre as 25 pesquisas, 02 delas se aproximam do presente estudo. Em uma delas, Giovana Gomes Albino (2010) em sua dissertação de mestrado teve como objeto de estudo a representação social do professor da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Buscou-se perceber como os docentes constroem o “ser professor” nessa modalidade de ensino. Através de questionários e grupo focal, a autora evidencia três faces nessa representação: o professor ideal para a EJA; as relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem (professor-aluno) e a prática docente com essa modalidade de ensino. Maria Aldecy Rodrigues de Lima (2012) em sua tese de doutorado buscou as representações sociais dos docentes que lecionam em comunidades ribeirinhas no Acre. O objeto de pesquisa foram os professores/alunos do Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica na zona rural (PROFIR). Aplicando entrevista semiestruturada para um grupo de 137 professores que lecionam em tais comunidades, identificou-se elementos simbólicos que direcionam as práticas dos docentes ancoradas em elementos técnicos e afetos que constroem o professor nesse contexto.

A Universidade de São Paulo (USP) é segunda Universidade com o maior número de pesquisas sobre as Representações Sociais. Das 362 pesquisas, 41 estão concentradas na área da Educação, sendo 19 dissertações e 22 teses. Entre elas uma dissertação está relacionada com a temática da presente pesquisa, pois buscou identificar as representações sociais de docentes sobre seus alunos. Carolina de Paula Teles (2010), autora da dissertação, apresenta em seu trabalho, quais as representações sociais que uma professora que leciona na Educação Infantil para crianças de 05 anos tem sobre as crianças negras da turma e como isso interfere na sua prática docente. Aplicando uma entrevista para a docente, observando as aulas e anotando em um caderno de campo, como também, analisando alguns documentos

institucionais, a autora, amparada em Moscovici, identifica em sua pesquisa que a professora participante, ao tratar da democracia racial, espera que todas as pessoas sejam “iguais”. Ou seja, ainda não reconhece que o termo utilizado – iguais - é uma representação social que acredita que as diferenças entre as raças e etnias devam ser superadas em busca de um ser idealizado.

A busca das pesquisas sobre Representações Sociais na área da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), encontramos um total de 43 trabalhos, sendo 23 dissertações e 20 teses. Após a leitura dos resumos, identificamos uma dissertação em que se trata de representações sociais de docentes sobre seus alunos. Maria da Conceição Rocha Pesce (2013) propôs-se identificar as representações sociais de professores sobre alunos considerados em situação de risco. A autora optou por esse grupo de alunos, uma vez que, é recorrente a afirmação de que os alunos da periferia não dispõem de recursos materiais e/ou humanos. Percebeu-se que há crianças que buscam nos centros urbanos uma forma de trabalho que auxilia sua melhoria de vida. A escola ainda não abre espaço para que estas questões sociais sejam discutidas na escola, centrando-se apenas nos problemas de aprendizagem. Por meio de entrevistas aplicadas aos professores que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental II, escolha feita pelo fato de que esses alunos estão prestes a entrar na juventude e, logo, tendo que escolher rumos para o futuro, buscou-se investigar a visão dos professores sobre o futuro dos seus alunos. Para os docentes, a situação de risco, seria provocada pelo comportamento dos alunos, falta de estrutura familiar e a pobreza no seu entorno das relações sociais.

Feito esse levantamento das produções acadêmicas no campo das Representações Sociais em educação a partir das três Universidades que mais pesquisaram sobre esse tema, fica claro a importância da presente pesquisa. Muito se tem escrito sobre as representações sociais, porém não encontramos nos repositórios pesquisados pesquisas que buscaram identificar as representações sociais dos docentes sobre alunos em um contexto caiçara, tornando assim, nossa pesquisa essencial para o campo das representações sociais.

5. METODOLOGIA

A metodologia compõe o corpo sustentador de toda a pesquisa. Apoiada numa teoria construtivista, crítica e participacionista (GONDIM, 2003), uma vez que se trata de um estudo epistemológico no campo das Ciências Sociais, pretende-se com o método elaborar um conhecimento científico a partir de uma abordagem qualitativa da construção das relações entre o sujeito e a realidade construída.

A escolha por esta teoria metodológica se dá pelo fato de termos as Representações Sociais como embasamento teórico no presente estudo. Não há como segmentar o sujeito, no caso, as professoras, de suas representações sobre seus alunos caiçaras. Esses alunos, por sua vez, também são produtores e receptores de representações sociais, logo, também sujeitos envolvidos no processo de (re)construção das Representações.

[...]os teóricos críticos, construtivistas e participacionistas ressaltam que a relação nas ciências sociais é do tipo sujeito-sujeito, ou seja, o que é investigado não é independente do processo de investigação e, sendo assim, o conhecimento produzido é valorativo e ideológico. (GONDIM, 2003, p. 150.)

A escolha de uma abordagem qualitativa possibilita a investigação de pontos de vistas relevantes no fenômeno a ser estudado (GODOY, 1995). Nessa abordagem, o principal benefício seria então a capacidade de estudar o outro apoiado na compreensão do significado, na interpretação das relações interpessoais, correspondendo “a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável” (BARDIN, 2011, p. 145).

Na busca de investigar as representações sociais dos docentes de alunos caiçaras, tem-se no meio real de convivência social, no caso, a escola, o espaço central de investigação onde as relações são construídas entre os sujeitos/sujeitos da pesquisa e possibilitar a reflexão de suas práticas sociais e pedagógicas no contexto caiçara.

5.1. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, pois pretendeu investigar em uma situação real: o cotidiano das relações sociais na escola. Para Godoy (1995, p.25), “o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.”. Yin (2001) salienta que o estudo de caso contribui para compreender fenômenos, na ocasião desta pesquisa: as Representações Sociais. Sendo as Representações Sociais fenômenos que devem ser observados e identificados em situações reais e contemporâneas de produção, a escolha por este tipo de pesquisa se dá pelo objetivo geral da pesquisa.

No encontro disso, a pesquisa teve como estratégia um estudo exploratório e descritivo, pois buscou alcançar o imaginário social para identificar as representações sociais dado um contexto real de observação e análise.

Tendo como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici para embasar o estudo da realidade observada e possibilitar a interpretação das atividades relacionais entre os envolvidos.

5.2. População / Amostra

A população desta pesquisa foi composta por cinco docentes que lecionam na escola nos níveis de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental I na modalidade regular. Há 73 alunos matriculados na Unidade Escolar que conta também com o apoio de quatro funcionários: uma merendeira, um agente de serviço administrativo, um agente de serviços gerais e um vigia. A gestão é composta por uma diretora e uma coordenadora pedagógica. A escola atende seus alunos nos períodos da manhã e tarde.

Tais definições são importantes porque pode-se dizer que em um projeto com entrevistas o “primeiro cuidado, portanto é delimitar o grupo de colaboradores definindo abrangência numérica, espaço geográfico do desenvolvimento do projeto, momento temporal da pesquisa” (MEIHY e RIBEIRO, 2011, p.78). Dessa população, os docentes foram convidados para fazer parte da pesquisa compondo nossa rede de entrevistados (MEIHY; RIBEIRO, 2013, p.21).

De acordo com a conveniência e aceitabilidade, as docentes participaram da coleta de dados por meio de uma entrevista semiestruturada realizada na própria escola durante o intervalo das aulas, logo após este encontro, as mesmas docentes foram convidadas a produzir um desenho em que seu aluno, a escola da Vila e o contexto caiçara foram retratados. Também utilizamos da observação para colher informações sobre o dia-a-dia da comunidade.

Ao estabelecer o diálogo com a comunidade defendemos “que nos momentos de encontro, em especial o da entrevista, o pesquisador aja como mediador, sem perder a noção de sua necessidade de condução, mas, por outro lado, sem torna-la uma imposição” (RIBEIRO, 2007, 37). Por isso entendemos que o conhecimento produzido por esta pesquisa foi uma construção negociada de conhecimento junto à comunidade estudada.

5.3. Instrumentos

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram selecionados com o objetivo de possibilitar uma investigação contextualizada do fenômeno a ser estudado. Os instrumentos aplicados foram:

5.3.1 Entrevista

Na elaboração do roteiro de entrevista aspectos como a linguagem, o conteúdo e a sequência das perguntas buscam permitir o alcance dos objetivos propostos na pesquisa. Para Manzini (2004), as entrevistas semiestruturadas apresentam características mais livres, estando aberta à possibilidade de interferência das circunstâncias. Isso não faz dessa modalidade de entrevista desorganizada ou mal elaborada, pelo contrário, permite que seja observado e coletado informações que vão além das respostas dadas através da linguagem do objeto, como permite também que aspectos do contexto sejam considerados na coleta. A escolha desse tipo de entrevista se deu exatamente por permitir essa abertura, tratando-se de uma pesquisa em que as Representações Sociais são a temática de estudo, o ambiente, os fenômenos no contexto da entrevista, comportamentos e atitudes são essenciais para que o objeto seja visto em todos os ângulos possíveis. Assim, nessa pesquisa a entrevista com as docentes participantes foi conduzida a partir do uso “de roteiros, normalmente preparados com um estudo prévio da vida do entrevistado para a realização de entrevistas temáticas” (RIBEIRO, 2013, 38) (conforme Anexo III) em que responderam livremente as perguntas realizadas pelo pesquisador.

5.3.2 Iconografia

A iconografia, outro instrumento aplicado, forneceu ao pesquisador a concepção do entorno, afetos, preferências, representações que as docentes têm pelo espaço em que as relações interpessoais acontecem. Tratando de um estudo sobre as Representações Sociais, o uso de imagens, na ocasião, os desenhos das docentes sobre a escola, seus alunos caiçaras e a vila de pescadores, assumiu considerável instrumento de coleta para observar as objetivações socialmente construídas e que, por ventura, tenham sido negligenciadas nos outros instrumentos de coleta. Para Miriam Paula Manini (1997), as Ciências Humanas não são constituídas somente com palavras, portanto a utilização da iconografia permitiu observar a singularidade nas comunicações humanas.

Esse instrumento foi aplicado para as docentes ao término da entrevista. Elas receberam uma folha A3, lápis, giz de cera, regra e borracha para produzirem um desenho sobre a escola, seu aluno caiçara e a comunidade.

5.3.2 Observação

Para atendermos todos os objetivos da pesquisa foi necessário que observássemos o cotidiano das professoras na escola com seus alunos e o dia-a-dia da comunidade caiçara para que pudéssemos conhecer as relações sociais e os fenômenos sociais existentes na Vila de

Pescadores de Picinguaba. Conversas com moradores nativos, com turistas, comerciantes locais, pescadores, bem como participamos que algumas festividades tradicionais existentes. Durante a coleta de dados, passamos todo o tempo na casa de um casal moradores da Vila. O marido vive de pequenos trabalhos na construção civil e presta serviços como pescador contratado pelos barcos “de malha” para pescas em alto mar. A mulher é professora aposentada. Este contato nos permitiu conhecer parte do território caiçara; um pouco da cultura local; o trabalho das professoras da escola; oficinas de artesanato e de “fandango caiçara”. Em uma ida até a Ilha das Couves, importante ponte turístico local, tivemos contato com as belezas naturais do local, com a vegetação existente e usada como “remédio”; tal como observamos a exploração turística que gera alguns conflitos entre nativos e turistas no uso do território. Nossa pesquisa engrandeceu com este instrumento, já que, além das entrevistas semiestruturadas e iconografia, pudemos vivenciar alguns modos de vida tradicionais caiçaras.

5.4 Procedimentos para Coleta de Dados

A pesquisa atendeu aos requisitos necessários pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com o intuito de preservar os sujeitos envolvidos, uma vez que teve como foco pessoas em suas situações reais de trabalho. Também foi solicitada a autorização dos órgãos superiores, no caso a Secretaria Municipal de Educação do Município de Ubatuba, a Direção da escola e os docentes que participaram da coleta de dados que embasaram os resultados obtidos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi destinado aos sujeitos envolvidos, de forma a garantir a preservação do sujeito, baseada nos princípios éticos de pesquisa.

Utilizamos a entrevista individual semiestruturada, gravada em mídia digital, aplicada para 05 (cinco) docentes que lecionam na escola da Vila de Pescadores de Picinguaba que puderam escolher entre as dependências da escola, qual o local que se sentiam mais confortáveis para a gravação. As gravações ocorreram nos intervalos vagos das professoras, já que não são moradoras da Vila ou lecionam em mais de uma escola, o que torna o tempo disponível para participar da pesquisa menor, no entanto, este fator não comprometeu a qualidade do que foi coletado, uma vez que, como dito anteriormente, pudemos observar o cotidiano das professoras na escola. Além disso, em outro momento, retornamos a conversa para sanar possíveis dúvidas que foram encontradas durante a análise dos conteúdos das entrevistas. A entrevista versava sobre o cotidiano das professoras, sobre os saberes

tradicionais caiçaras e a relação com o currículo oficial, sobre as marcas identitárias do caiçara e perspectivas de futuro para os alunos na visão das docentes.

Com a nossa presença na escola, os alunos da Educação Infantil olhavam curiosos para o que estava acontecendo. Pessoas estranhas, de fora da comunidade caiçara e da escola instigaram a curiosidade das crianças. Em um momento, a professora pediu para que explicássemos aos seus alunos o porquê estávamos ali no espaço deles. Neste momento pudemos nos apresentar e conhecer um pouco deles também. Outro fator interessante foi que enquanto gravávamos, podíamos ouvir, ao fundo, o barulho das ondas do mar, do vento e das crianças. Acreditamos ter sido um momento importante não só para a nossa pesquisa, como também para as professoras. Percebíamos nos olhares delas que estavam felizes em fazer parte do nosso projeto. A professora Helicônia, ao final da entrevista, disse que havia gostado muito de poder compartilhar conosco um pouco de suas vivências na escola da Vila de Pescadores. Com as gravações em mãos, partimos para a audição. Num primeiro momento, nosso objetivo era simplesmente reconhecer as vozes, os sons do ambiente e algumas falas. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, manualmente, com o intuito de perceber as representações que as docentes têm a respeito de seus alunos caiçaras.

Tabela 5 - Duração e Local das Entrevistas

Professora	Duração da entrevista 1º momento	Local da entrevista 1º momento	Duração da entrevista 2º momento	Local da entrevista 2º momento
Orquídea	13min10seg	Sala da coordenação	12min02seg	Pátio
Helicônia	17min46seg	Sala de informática	15min55seg	Sala da coordenação
Juçara	20min49seg	Pátio	18min23seg	Refeitório
Bromélia	23min58seg	Sala de aula	20min44seg	Sala de aula
Açucena	29min56seg	Sala de aula	27min10seg	Sala de aula
Fonte: o autor (2018)				

Após o primeiro momento de entrevistas, convidamos as professoras a produzirem um desenho. Neste desenho, as docentes retratariam a si mesmas, seus alunos, a escola e a comunidade caiçara, assim nos permitiu explorar as visões que elas têm do seu entorno (escola-bairro-docente/aluno) com o uso das imagens.

Já a observação teve início muito antes da aplicação das entrevistas semiestruturadas e iconografia. Estivemos por vários dias na Vila de Pescadores, observando e conhecendo as singularidades locais. No início nosso objetivo era reconhecer o território e conhecer algumas pessoas (moradores e turistas), seguimos conhecendo a gestão escolar, as dependências da escola, as salas de aula, professoras e demais funcionários. Participamos de conversas informais com a equipe escolar, com pais que levavam e buscavam seus filhos na escola. Pelo fato de nos hospedar em uma casa na comunidade tradicional, tivemos a chance de conhecer pessoas que representam, com muita fidelidade, os costumes caiçaras. Pudemos ver os barcos de pescas chegando e descendo os peixes; o conserto das redes de pescas para serem lançadas ao mar; a arrumação das embarcações; as crianças nativas fazendo da praia seu quintal. Participamos também de uma festa junina que acontece no mês de julho, onde os saberes tradicionais podem ser vistos todos no mesmo local e hora: fandango caiçara, comidas típicas, cantorias e, claro, causos e histórias de pescador.

As professoras receberam, nesta pesquisa, nomes de plantas nativas da Mata Atlântica e muito encontradas na Vila de Pescadores para que pudessemos preservar a identidade das mesmas, ao mesmo tempo em que homenageamos as professoras e as plantas da Vila de Pescadores.

5.5 Procedimentos para Análise de Dados

Para tratar os dados coletados na entrevista semiestruturada, já descrita anteriormente, utilizamos o *software* IRAMUTEQ. Este software foi desenvolvido na França e, atualmente, está disponível em língua portuguesa. Além disso, é gratuito e pode ser instalado no computador com facilidade. Sua utilização requer um pouco de conhecimento o que pode ser encontrado em sites da internet. As entrevistas são organizadas em um único corpo textual pelo pesquisador antes de ser lançado para análise do software. O corpo textual a ser analisado precisa estar de acordo com algumas exigências pedidas pelo IRAMUTEQ para que tenha sucesso.

A escolha deste programa de informática se deu pelo auxílio que o recurso proporciona como ferramenta que facilitou a identificação da ocorrência lexical nas comunicações obtidas, selecionando o vocábulos e/ou expressões com maior ocorrência dos discursos analisados, criando classes divididas em mais significativas nos discursos, repetição e correspondência, entre outras opções de análise dos dados coletados. Ao mesmo tempo, sua utilização não nos limitou a análise somente realizada por ele. Durante as transcrições

manuais, já fomos analisando os conteúdos encontrados e, posterior a isso, passamos pelo IRAMUTEQ para perceber similaridades ou contradições nas análises feitas.

Já que tratamos das Representações Sociais, pudemos localizar, na comunicação, quais representações estão presentes no imaginário das docentes a partir da escolha dos vocábulos utilizados na fala, apresentando assim uma “tradução imediata do real” (MOSCOVICI, 115, 2011).

O resultado obtido pelo uso do *software* se dá mediante a identificação do número total e tipos de palavras, vendo a riqueza do vocabulário utilizado na produção de uma resposta ou um discurso, permitindo dessa forma, a análise dos conteúdos e a interpretação qualitativa dos dados. Bardin (1977), apresenta que existe um rigor na Análise de Conteúdo, uma vez que, essa investigação pretende anular as interpretações espontâneas, enriquecendo a exploração dos dados obtidos, podendo utilizá-los como prova de verificação das hipóteses levantadas.

Após a coleta dos dados, as entrevistas semiestruturadas foram transcritas manualmente pelo pesquisador e o corpo textual preparado para ser tratado no Iramuteq. Nele, geramos um dendograma que nos apresentou seis classes de palavras e que, posteriormente, elaboramos cinco categorias para a análise dos dados coletados.

6. RESULTADOS E ANÁLISES

Nosso objetivo principal nesta pesquisa foi identificar as Representações Sociais dos docentes sobre seus alunos no contexto caiçara. Para isso, aplicamos três instrumentos de coleta de dados: entrevista, observação e iconografia, por meio de desenhos produzidos pelas professoras participantes da pesquisa. Com os três instrumentos foi possível nos aproximar das representações do universo e do cotidiano da comunidade estudada. O conteúdo das entrevistas foi tratado com o auxílio do *software* IRAMUTEQ que nos apresentou seis classes de palavras. Essas classes de palavras foram analisadas e agrupadas em cinco categorias para análise. Após isso, as categorias foram nomeadas conforme tabela abaixo:

Tabela 6 - Categorias de Análise

Categoria 1	Professores e sua comunidade de pertença
Categoria 2	Currículo escolar e seu distanciamento da escola
Categoria 3	Identidade e memória caiçara – marcas de pertencimento
Categoria 4	Alunos caiçaras e as expectativas de futuro deles
Categoria 5	Saberes da resistência caiçara na escola
Fonte: o autor (2018)	

O roteiro de nossa entrevista estava organizado em 25 perguntas. A partir dele, inicialmente, traçamos um perfil sociodemográfico das professoras para que pudéssemos conhecer quem eram nossos sujeitos da pesquisa. Perguntas relacionadas a sua identidade e profissão nos permitiram saber quem são as professoras, onde moram, porque escolheram a escola localizada na Vila de Pescadores para lecionar. Esta primeira etapa foi a base para a primeira categoria de análise desta pesquisa. As professoras participantes puderam escolher o horário e o local para a coleta. O intuito da liberdade de escolha se deu para garantir maior comodidade as docentes, visto que, as entrevistas foram realizadas na escola e em horário de intervalo das aulas. Por esse motivo, a duração das entrevistas não foi longa, no entanto, isso não comprometeu o conteúdo das narrativas, visto que, em um segundo momento, ocorrido em outra data, voltamos à escola e perguntamos a elas como, na prática, os projetos que vem sendo desenvolvidos propiciam uma aproximação dos saberes tradicionais caiçara do currículo oficial.

Ao término das entrevistas foi solicitado as professoras participantes que desenhassem a si mesmas, a escola, seus alunos caiçaras e a comunidade caiçara. As imagens coletadas

também foram analisadas ancoradas nos *corpus* das entrevistas, investigando os significados subjetivos nas imagens produzidas (PENN, 2002) de acordo com as categorias de análise instituídas.

Assim, nossa análise foi pautada em cinco categorias. A primeira delas traça o perfil demográfico dos docentes e seu sentimento de pertença. A segunda categoria versou sobre identidade caiçara. Como terceira categoria, debruçamo-nos acerca do currículo escola e seu distanciamento da escola/comunidade caiçara. Em seguida, a quarta categoria analisada diz respeito as expectativas dos professores ante ao futuro dos seus alunos caiçaras. A quinta análise, pauta-se nas estratégias elaboradas pela escola como ferramenta de contextualização dos saberes, seguido das considerações finais e conclusão.

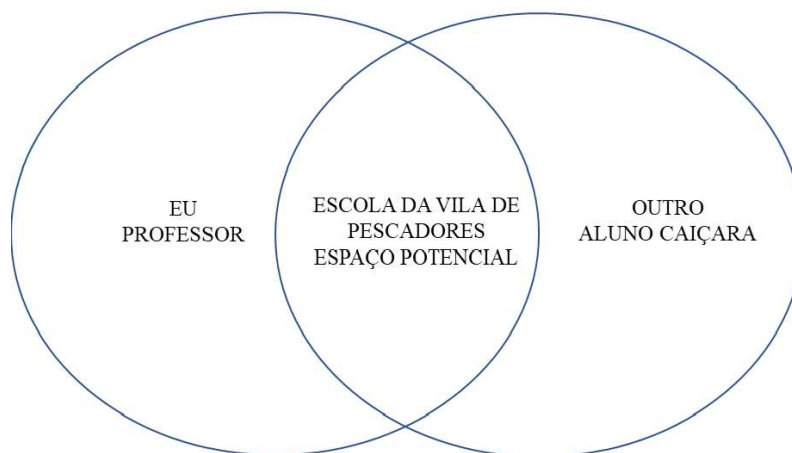
6.1 Professores e sua comunidade de pertença

Nesta primeira seção de análise dos dados coletados, delineamos o perfil demográfico dos docentes participantes e sua comunidade de pertença. Para identificar as representações sociais é primordial que conheçamos de quem estamos falando, em que tempo e em qual contexto estamos, já que as representações sociais são (re)produzidas em um espaço coletivo de trocas simbólicas por meio das relações entre os sujeitos com o objeto da representação.

Nossos sujeitos são professores, profissionais que tem a sala de aula e a escola como local de trabalho diário. Todos os dias, durante o período letivo, encontram-se naquele espaço, com seus colegas de profissão, com seus alunos e com a comunidade onde a escola está. Ao mesmo tempo, são sujeitos pertencentes a um grupo social, a uma comunidade que nem sempre é a mesma da escola em que trabalha. Com isso, traz consigo as marcas de sua identidade e não a abandona ao estar na escola. Logo, compreender quem são os professores permite aproximar essa relação entre o “eu”, professor, e o “outro”, aluno caiçara, no contexto da escola da Vila de Pescadores.

O ambiente da escola torna-se um espaço potencial, onde são construídas as representações simbólicas que esses docentes têm de seus alunos (JOVCHELOVITCH, 2008). A escola, então, torna-se um ambiente favorável para a elaboração de representações simbólicas, como mostra a figura abaixo, adaptada da obra de Jovchelovitch (2008):

Figura 3 - Espaço Potencial



Fonte: adaptada pelo autor (2018)

Conforme mostra a figura, o espaço potencial, neste caso, a escola da comunidade tradicional caiçara, proporciona ao eu-professor as ferramentas necessárias para a (re)elaboração das representações sociais sobre os outros, ou seja, seus alunos caiçaras.

. Neste espaço, as professoras buscam conhecer seus alunos diante das particularidades e singularidades destes sujeitos, considerando o território e seus costumes, como uma forma de orientar seu trabalho na docência, sem que, com isso, descarte as expectativas de aprendizagem destinadas nos currículos oficiais. No cotidiano da sala de aula da Vila de Pescadores, as docentes vão, aos poucos, construindo as representações sobre seus alunos e traçando um perfil de quem eles seriam, como eles se comportam, o que se pode esperar deles no futuro. Essa construção não acontece sem que outros olhares se juntem: de um lado o grupo de professoras e de outro, os alunos caiçaras.

6.1.1 O Feminino na Educação Básica Brasileira

Conhecer as professoras que participaram da pesquisa denota identificar os sujeitos (re)produtores das representações sociais. Ao chegar na escola, as docentes trazem consigo toda sua historicidade, as marcas de reconhecimento de suas identidades, seu repertório cultural. Ao entrar em contato com uma nova realidade tais marcas contribuem e recebem novas formas de se reconhecer e de atuar no grupo social, fazendo assim, parte dele.

Na escola municipal Iberê Ananias Pimentel, a presença do gênero feminino impera entre os professores. A escolha por gênero como categoria de levantamento de dados do perfil demográfico e não, simplesmente, o sexo biológico, foi proposital e ampara-se no artigo de Oda (2000, p. 01) no qual destaca que “o fato biológico, portanto, só adquire sentido no contexto social”. Sendo assim, a identidade feminina é construída nas relações sociais e nos diversos contextos de produção, não sendo determinada somente pelo sexo de nascença. Ao se definirem como gênero feminino, as participantes não só assumiram sua biologia, como também definiram sua identidade e seu lugar na sociedade contemporânea.

A presença maciça das mulheres no exercício da profissão docente pode ser comprovada por diversos estudos, entre eles, a Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2015) que informou que, no Brasil, dos mais de dois milhões de docentes, um pouco mais de 80% são mulheres. No Estado de São Paulo, ainda na mesma fonte, essa porcentagem alcança 81,87% de professoras nas escolas. No município de Ubatuba, a pesquisa afirma que 80,31% são do gênero feminino. A base para a pesquisa do INEP foi o Censo Escolar do ano de referência. Vale ressaltar ainda, que o Censo Escolar não apresenta o termo “feminino” vinculado à gênero e sim a sexo.

É evidente a partir dos dados apresentados que as mulheres são predominantes no exercício da docência na Educação Básica Brasileira. Chamon (2007) enfatiza que é de conhecimento de todos a presença feminina na docência. Este consenso tem suas bases na história da educação no Brasil, como afirma Marconato (2002, p.45) em sua dissertação de mestrado, “até os anos 30, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada para a mulher de classe média”. Oda (2000) ressalta que faz parte do imaginário social paternalista da sociedade que a mulher é dotada de aptidões voltadas ao cuidado da casa e dos filhos, ficando então para elas, uma vida pública ancorada na vida privada, dividindo assim as funções sociais e as relações de trabalho.

A presença do feminino na docência “remonta ao século XIX e permanece desde então” (TARDIF, 2013, p.553), fortemente marcada pela aproximação das aptidões do lar, destinada nas representações da sociedade, às mulheres, das atribuições do ato de educar na escola.

No entanto, a profissionalização do magistério, surgida segundo Tardif (2013) de forma mais intensa por volta de 1980, nos Estados Unidos, buscava aproximar a profissão do magistério. A chegada das professoras às Universidades poderia significar um distanciamento do lar, do vocacionado para aproximá-las da profissão docente. Assim, para ser professora

não bastaria somente saber cuidar de crianças, apoiando-se em saberes ligados à prática, mas sim, seria importante, apoiado no projeto norte-americano de profissionalização do magistério, a melhoria da atuação dos professores e do rendimento dos alunos; formação universitária aos professores; definição dos saberes dos professores.

Neste sentido é importante destacar que as professoras entrevistadas se posicionam como profissionais, e encaram a docência como um exercício profissional que exigiu e continua exigindo formação específica. Nas falas das professoras foi possível verificar uma preocupação com os alunos e com suas formas de aprender. Também é relevante compreender que tais professoras projetam possibilidades de futuro para seus estudantes, mostrando que compreendem seu fazer relacionado à formação e atuação desses sujeitos.

6.1.2 Os de dentro e os de fora – sentimento de pertença

Neste tópico, expomos o local de moradia das professoras que lecionam na escola da Vila de Pescadores e que participaram da pesquisa. Nosso intuito não foi meramente apontar o local de moradia, mas sim o sentimento de pertença das professoras à comunidade de origem. Das cinco professoras participantes, somente uma delas é moradora da Vila de Pescadores da Picinguaba, onde está localizada a escola, sendo as outras quatro professoras moradoras do município de Paraty, no estado do Rio de Janeiro.

Ao perguntar às professoras onde residem, quatro delas informaram que moram no município vizinho, fazendo referência a cidade de Paraty, que faz fronteira ao norte do município de Ubatuba, estado de São Paulo, onde foi realizada a pesquisa. A cidade de moradia das docentes fica a, aproximadamente, 35,8 quilômetros de distância da Vila de Pescadores. Salientamos que o trajeto entre Paraty e a escola da Vila de Pescadores é feito pela rodovia BR 101, conhecida como Rio-Santos, além de mais 2 quilômetros em estrada de terra, bastante acidentada.

Quando questionadas sobre o local de moradia, também eram indagadas sobre como era morar lá (fora da comunidade tradicional caiçara de Ubatuba). Essa continuidade na pergunta foi capaz de revelar a afetividade das professoras com o local de moradia e seu sentimento de pertença à cidade litorânea.

Tratamos aqui como pertença o lugar onde as dimensões simbólicas e afetivas dos sujeitos são construídas em relação com o espaço físico. O sentimento de pertencer a um lugar ultrapassa os limites de espaço. Pertencer é comungar de singularidades sociais, culturais,

linguísticas e territoriais, onde se reconhece como parte integrante e indissociável do território.

As relações que os grupos mantêm com o seu meio não são somente materiais, são também de ordem simbólica, o que os torna reflexivos. Os homens concebem seu ambiente como se houvesse um espelho que, refletindo suas imagens, os ajuda a tomar consciência daquilo que eles partilham. (CLAVAL, 1999, p.11)

As professoras residentes na cidade vizinha declaram prontamente que gostam de morar lá, reiteram as belezas naturais do litoral fluminense, a tranquilidade da pequena cidade, suas atrações turísticas e culturais, seus saberes, bem como parte de sua identidade. “Morar lá pra mim é maravilhoso, nunca quis sair de lá, é um lugar tranquilo onde eu me identifico, onde eu gosto de ficar, realmente, eu gosto de lugar calmo, tranquilo.” (Profa. Juçara). Percebe-se que a professora utiliza o adjetivo “maravilhoso” para citar os motivos da escolha de sua moradia, há uma manifestação afetiva com o lugar. Para isso, ela se refere a tranquilidade como atributo de maior valor para a escolha.

Do mesmo modo, a professora entrevistada que é moradora da Vila de Pescadores, ao ser indagada sobre como é morar na Vila, ela se manifesta com o mesmo sentimento de pertença a comunidade tradicional caiçara que as professoras “de fora” da vila. Ela afirmou que morar na Picinguaba é “tranquilo, um local muito tranquilo, muito bom de se viver. De excelência e vivência. Gosto muito de morar aqui.” (Profa. Orquídea). Novamente, a dimensão afetiva com o lugar assume uma posição de destaque, na medida em que a professora procura palavras adjetivadas para explicitar sua opção de moradia. Na fala das entrevistadas não se identifica motivos para a escolha do lugar ligados, por exemplo, a existência e o acesso à serviços públicos de qualidade, mas sim verbalizam o que está presente em seu imaginário social, construído em sua relação de pertencimento com o lugar. Mesmo morando em cidades distintas e diferentes, elas compartilham de um sentimento em comum: o se sentir parte do lugar.

Demonstram também, mesmo sendo respostas individuais, a uma narrativa coletiva, características do sentimento de pertença a uma comunidade. Jovchelovitch (2008, p.138) revela que “quando a história de uma vida individual é contada, ela contém a história, os acontecimentos, as formas culturais e as maneiras de se comportar de toda uma comunidade”. Isso nos instiga então a refletir que, mesmo morando em cidades vizinhas, as narrativas se encontram como se falassem do mesmo lugar, já que compartilham de memórias sociais presentes no imaginário social do grupo.

Porém quando questionadas quanto ao porquê escolheram trabalhar na escola da Vila, em outro município e estado, alegam dois fatores para a escolha ligados aos benefícios profissionais encontrados. Assim, num primeiro momento, a afetividade não é o viés da escolha. Na fala das professoras, o primeiro motivador para se trabalhar distante de casa é o salário maior pago ao professor no município de Ubatuba, como pode ser visto na fala da professora Juçara: “Eu fiz o concurso para cá porque aqui pagava melhor. Então foi uma opção financeira”. Fica claro nesta frase que não há uma relação afetiva com o motivo da escolha, mas sim uma escolha pautada no âmbito profissional e financeiro. A falta da dimensão afetiva e certa referência a uma escolha profissional, nestas respostas se dá pelo fato de que não apresentava, à época, uma relação com o lugar se não a profissional. A escola da Vila de Pescadores era, até então, um lugar desconhecido, ausente, distante que, financeiramente, oferecia uma possibilidade melhor de exercício profissional e que, portanto, valia a locomoção.

Encontramos, na narrativa de outra professora, a mesma justificativa ao falar sobre a opção do seu local de trabalho:

“Lá [Paraty] o salário de professor não é muito atrativo. Aí as minhas colegas que trabalhavam para cá falavam: “nossa o salário de professor de lá é melhor” e eu ficava: ‘ai, quero fazer o concurso de lá’ [...]”. (PROF^a AÇUCENA)

Pelo relato da docente, percebemos a precarização salarial dos professores brasileiros, e em especial a do Estado do Rio de Janeiro, comprovada pelo relatório da OCDE, publicado em 2016, onde aponta que o salário dos professores brasileiros é um dos mais baixos dos países que fazem parte do grupo avaliado, composto por setenta países, entre eles Brasil, ocupando os últimos lugares no ranking divulgado, e Cingapura, com as melhores notas em leitura, matemática e ciências. Situação como essa, leva os professores a buscarem melhores condições salariais, mesmo, como é o caso das professoras participantes da pesquisa, que tenham que se deslocar para outros municípios. Da nossa amostra, quatro delas, num total de cinco, lecionam em outra unidade no município onde moram, como é o caso da professora Açucena: “Eu leciono em outra escola. Eu tenho um cargo de Ensino Fundamental I que eu trabalho com alfabetização”.

Esta precariedade tanto salarial, bem como a jornada excessiva de trabalho imobiliza o trabalho dos docentes, já que precisam acumular mais de um cargo de professor para que possa sobreviver. Dessa forma, por vezes, o cansaço da rotina de trabalho com cargas horárias

de mais de 40 horas, torna-se uma barreira até mesmo na formação dos professores (SAVIANI, 2009).

O outro fator pautado na escolha por lecionar na escola da Vila de Pescadores narrada pelas professoras diz respeito a proximidade de casa. Já que precisam se deslocar de seu município de moradia em busca de melhores salários, a distância entre o município de Paraty e a escola da Vila é menor comparado as outras escolas de Ubatuba, como foi dito pela professora Helicônia: “Eu não escolhi na verdade. A gente acaba sendo escolhida pelo lugar e pela proximidade. Essa região norte é que tem mais facilidade pra gente vir pra cá”.

Mesmo não sendo uma opção primeira lecionar na escola da Vila de Pescadores, as professoras ressaltam os benefícios do lugar. A afetividade volta a aparecer nas falas, isso ocorre porque, estando trabalhando na escola, a convivência com o novo grupo social e seu contexto estabelece um vínculo anteriormente não visto. A comunidade de pescadores passa a criar forma no imaginário das professoras e, novamente, suas memórias tentam aproximar o que trazem em sua bagagem histórico-cultural de sua cidade de moradia e de pertencimento à Vila de Pescadores de Picinguaba. A partir daí as docentes começam a elencar as belezas naturais e as particularidades da comunidade caiçara que compensariam a ausência da escolha e que tal narrativa possibilitaria uma aproximação dos costumes, valores, saberes, cultura da comunidade caiçara. A esse respeito, trataremos mais adiante na categoria cinco de análise.

Até mesmo para a professora participante, moradora da Vila de Pescadores, não foi uma escolha lecionar na escola. Pelo fato de não ser professora efetiva da rede municipal, no processo de atribuição de aulas, a maior busca é pelas escolas do centro, assim ficam as escolas mais distantes sem professores efetivos e é aí que os docentes contratados vão lecionar nestas escolas: “Não foi minha escolha, no meu caso é o seguinte fazemos o cadastro, entregue todo o meu currículo, né, os meus diplomas e aí, dependendo da demanda, conforme eles precisam, eles contratam” (Profa. Orquídea).

Isso posto, a dimensão afetiva não foi uma norteadora das escolhas e das avaliações das professoras tanto para seu lugar de moradia, como para seu lugar de trabalho. Ao tratarem de suas escolhas ou da ausência delas, há uma manifestação cognitiva e simbólica, pautada nos motivos de suas opções ligada ao campo afetivo. Em suas falas, percebemos o valor dos sentimentos sejam eles bons ou não. Suas escolhas não foram aleatórias ou ao acaso, foram pensadas e avaliadas por meio de suas afeições com o lugar (local de moradia) e com os proventos profissionais. Assim a escola da Vila de Pescadores foi tomando forma para as professoras no momento em que elas, convivendo no contexto caiçara da Vila, estabeleceram

vínculos afetivos com a nova comunidade a qual passaram a pertencer, mesmo que não como moradora ou nativa, mas como parte simbólica da representação social que construíram, tornando próximo o que antes era distante: a comunidade tradicional caiçara da Vila de Pescadores de Picinguaba.

6.1.3 Professoras e a relação com o tempo

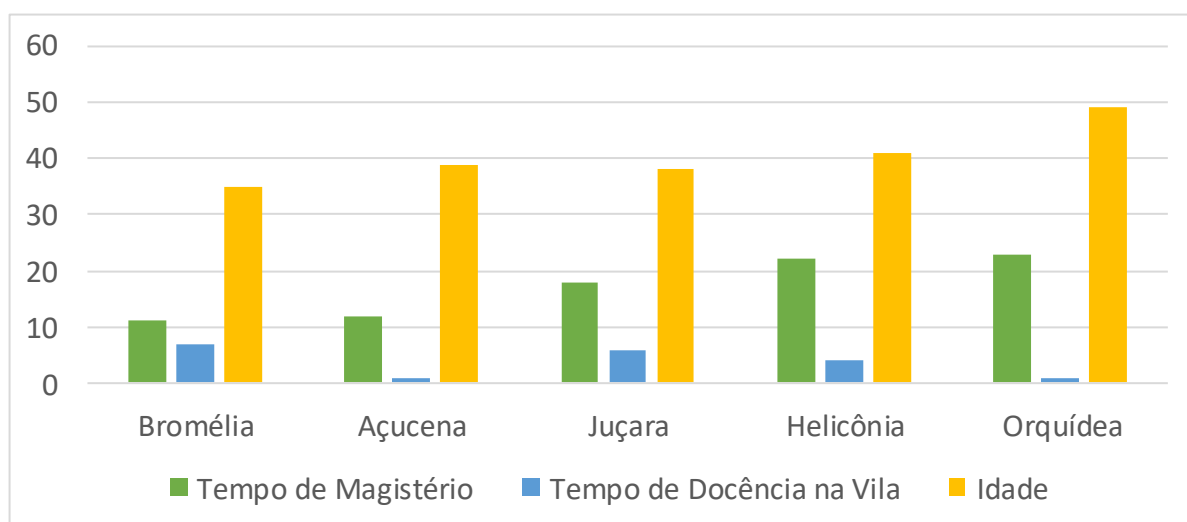
As representações sociais são fenômenos elaborados e reelaborados com o contexto e com a relação de tempo. As docentes construíram suas representações sociais de seus alunos estando com eles, naquele lugar e dentro de um espaço de tempo. Não bastou chegar à escola da Vila de Pescadores para, como de imediato, compartilhar das representações existentes. Sendo as representações sociais fenômenos dinâmicos, elas se criam, se estabelecem e se desfazem a todo tempo. O que hoje as professoras afirmam sobre seus alunos, pode não ter sido o mesmo que afirmaram ao chegarem na escola no passado, como também poderá não ser a mesma coisa daqui certo tempo.

Da mesma forma, o tempo que cada uma tem de magistério e que leciona na escola da vila influenciou e influencia no processo de (re)elaboração das representações sociais existentes. Isto porque as experiências de uma vida impactam as visões e identidades construídas ao longo dela. “Tem-se, assim, a constituição da narrativa, como ato de negociação das memórias pessoais[...], que baseada em uma experiência, tornou-se outra forma de construção de identidades” (RIBEIRO, 2007, p.11). Assim, entendemos que experiência, identidade e representações sociais são parte de um mesmo processo de criação de sentidos e significados de si, e de se estar no mundo.

A experiência do trabalho da docência, assim como todo trabalho, na perspectiva de Tardif e Raymond, referindo-se à Karl Marx, modifica o trabalhador, pois “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.210). No exercício do magistério, o tempo de trabalho auxilia na construção das aprendizagens a respeito das teorias e das técnicas da ação docente. Logo, quanto mais tempo de docência, maior o repertório de conhecimentos e saberes dos professores construídos ao longo de sua trajetória na profissão. Os saberes teóricos, construídos na formação inicial dos docentes ao frequentar os cursos superiores são incorporados por saberes da prática da docência. É na sala de aula, com seus alunos e com outros professores que sua prática se aprimora. Na escola, com o passar do tempo, o professor vai se formando professor. Seus saberes do trabalho são construídos e modificados de acordo

com o tempo em que exerce a profissão e o ambiente da escola (TARDIF e RAYMOND, 2000). As participantes da pesquisa, quanto ao tempo de magistério e o tempo de docência na escola da Vila de Pescadores estão distribuídas conforme a figura 4.

Figura 4 - Professoras e o tempo



Fonte: o autor (2018)

De acordo com a figura 4, todas as professoras participantes contam com mais de 10 anos de profissão docente. No entanto, o tempo de docência na escola da Vila de Pescadores não segue a uma proporção. A professora com menos tempo de magistério é a que tem mais tempo de docência na escola da vila. Essa temporalidade vivida com a comunidade de pescadores, com a escola da Vila e com os alunos caiçaras mescla os saberes da profissão docente com os saberes locais. Esses saberes da experiência (TARDIF, 2012) são contemporâneos, pois estão em movimento com o cotidiano da escola e são construídos no dia a dia e nas relações sociais. Nesse campo do saber da prática, as representações encontram um espaço propício para se constituírem.

Por outro lado, a professora com maior tempo de magistério, é moradora da Vila e é a que menos tempo tem de docência na escola. A vivência na comunidade pode ser um aliado nas reflexões pedagógicas da escola, visto que, pelo fato de residir no local, talvez, propiciaria um conhecimento mais próximo dos costumes, valores, crenças e cultura caiçara.

Essa relação do tempo com a profissão docente é fundamental para compreendermos a relação das docentes com os saberes da experiência. Esta busca por definir o que sabe um professor teve início nos estudos anglo-saxões, o que ficou conhecida pela expressão

Knowledge base (TARDIF, RAYMOND, 2000). Tal expressão englobaria todos os saberes plurais e complexos, necessários para o exercício da profissão docente. Saberes tanto da formação teórica dos professores como também da prática. Assim, a experiência baseada na trajetória dos professores se assume como sendo a “fonte primeira de sua competência, de seu ‘saber-ensinar’” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 213).

O saber profissional, ligado à prática, concilia a relação do docente com o ambiente da escola em toda sua história de vida e não somente no ingresso na profissão docente. A temporalidade dos professores baseia-se nos conhecimentos teóricos da profissão, no exercício prática da docência e as adaptações que se fazem necessárias no cotidiano da escola, bem como seus saberes individuais, oriundos de sua trajetória de vida e os contextos sociais ao qual pertenceu e pertence. Logo, reproduz-se, algumas vezes, “em suas práticas pedagógicas as mesmas práticas que foram usadas por seus predecessores há mais de um século.” (TARDIF, 2013, p. 554).

Em se tratando das representações sociais, o tempo que cada uma das professoras da escola da Vila de Pescadores tem com a comunidade propiciou conhecer o modo de vida do caiçara, a relação do saber tradicional com o saber do currículo oficial da escola, a afetividade com seus alunos e com o lugar.

Logo suas representações foram sendo elaboradas com o passar do tempo, modificando à medida que as relações sociais existentes no contexto da escola e da comunidade forma se estreitando, a ponto de conhecer até mesmo o comportamento das famílias ante à escola. A professora Helicônia, uma das com maior tempo lecionando na escola da Vila, afirma com muita certeza que ainda há dificuldade de relacionamento entre escola e comunidade. Ao afirmar isso, ela remete seu tempo de trabalho na escola, pois sabe das tentativas de aproximação que foram lançadas, desde que chegou lá.

A professora Jussara nos relatou que se espantou ao chegar na escola e perceber que seu aluno caiçara não gostava de ficar calçado: “Meu aluno vem descalço. Não quer ficar de chinelo, não quer ficar de tênis”. No entanto, com o tempo conheceu parte dos modos de vida caiçara e compreendeu a atitude de seu aluno, para ela, hoje, seu aluno caiçara “quer andar, quer falar com todo mundo que chega” e, segunda a professora, isso seria um costume dos nativos caiçaras da Vila de Pescadores.

Spink (1993) chama nossa atenção para a temporalidade nas representações sociais que, segundo ela, o contexto social está atrelado a perspectiva temporal de curto, médio e longo prazo. As representações já se iniciam logo no curto tempo, pois precisamos trazer à luz

aquilo que nos é invisível, distante e desconhecido; seguido do tempo de socialização em que as ações se transformam em hábitos, movidos pelo sentimento de pertença ao lugar; e o tempo longo abrindo espaço para as memórias. Logo refletir sobre o tempo das professoras com a profissão e com a escola da vila nos permitiu reconhecer que parte das representações sociais sobre os alunos caiçaras são fenômenos sociais engendrados no contexto caiçara, na aproximação afetiva com o lugar e com as memórias trazidas no imaginário social.

6.2 Currículo escolar e seu distanciamento da escola

Nesta categoria de análise, ponderamos acerca do que se ensina na escola e o que se aprende fora dela. A dicotomia dos saberes privilegiados nos currículos escolares e os saberes construídos entre os membros da comunidade tradicional caiçara cria uma lacuna entre os “dentro” e os de “fora”. As fronteiras entre a escola e a comunidade caiçara estão além dos muros físicos, elas existem simbolicamente nos conteúdos e nas práticas diárias educativas. Os currículos não adaptam o que a escola pretende ensinar aos conhecimentos já construídos pela comunidade, mesmo que este seja flexível, permitindo as adequações aos aspectos particulares de cada comunidade, na prática há uma dificuldade em tornar real o que é idealizado.

No caso do município de Ubatuba, o currículo oficial das escolas municipais é pautado nas expectativas de aprendizagem apresentadas nos documentos curriculares federais. Não há, ainda, um currículo municipal que agregue os saberes sociais aos conhecimentos prescritos nos programas oficiais. O que se ensina na escola da Vila de Pescadores é o que se ensina nas escolas do centro. Quando solicitamos na escola, o currículo que é seguido, fomos informados que não há. O que existe são orientações pontuais enviadas pela Secretaria Municipal. Porém está sendo construído um currículo municipal e, conforme foi dito para nós, este documento irá refletir sobre os saberes tradicionais caiçaras sem negar ou diminuir a relevância dos conhecimentos já estabelecidos pelos programas oficiais.

Ressaltamos que este distanciamento entre currículo e escola não é uma característica exclusiva de comunidades tradicionais, as escolas estejam elas nos locais que estiverem, encontram uma fronteira entre seus currículos oficiais e a capacidade de aproximar às práticas sociais da comunidade de pertença dos alunos. A ausência do diálogo entre o currículo escolar e os saberes do cotidiano potencializam o distanciamento da escola mesmo estando essa dentro da comunidade. A altivez da escola faz com que fique fora dela aquilo que lhe é

diferente. A inclusão, meta desejada pelo sistema educativo, aparta-se das ações fundamentais para que seja efetiva.

6.2.1 – Currículo Oficial como universo reificado – os saberes da escola e das professoras.

Como apontado na dissertação de mestrado de Mocellin (2016) ao fazer referência a Tomaz Tadeu da Silva (2011) afirma que os currículos foram amparados na organização das fábricas “da especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2011, p. 12 *apud* MOCELLIN, 2016, p. 68). Para Silva (2011), nos Estados Unidos, por volta dos anos 1920, o currículo estaria no centro da discussão da administração educacional, visto que a industrialização ganhava cada vez mais espaço e força. Assim, o que era ensinado na escola precisaria estar relacionado aos interesses da industrialização. A partir daí, selecionar os conhecimentos considerados indispensáveis na formação da sociedade recém industrializada garantiria a formação da mão de obra necessária para o trabalho.

O currículo exerce assim, sua força e seu poder ao privilegiar um grupo de conhecimentos e saberes pré-determinados não exclusivamente aos interesses e fins educacionais, como também, aos interesses da industrialização e do capital. “O currículo é capitalista” (SILVA, 2011, p.147). Os conhecimentos validados pela ciência, de posse de uma pequena parcela intelectualizada, ou seja, os universos reificados (GUARESCHI, 2012), passam assim a ocupar grande parcela dos currículos. Tais conhecimentos curriculares são hierarquizados, dando ênfase a conteúdos que são elencados como essenciais para a formação da sociedade que se pretende construir.

Para Cossio (2014, p. 1573), ao tratar da nova Base Nacional Curricular, afirma que “um projeto curricular remete a um projeto educacional que, por sua vez, revela, implícita ou explicitamente, um projeto de nação”. Essa concepção de currículo, embora modificada e discutida ao longo da história da educação, ainda carrega em si, a prerrogativa dos conhecimentos científicos, dificultando o diálogo com os saberes do cotidiano, da prática diária dos sujeitos, os universos consensuais (GUARESCHI, 2012), ficando dessa forma, sob a responsabilidade da escola, adequar suas especificidades na execução do currículo, por meio da Proposta Político Pedagógica.

Durante as entrevistas, as professoras foram indagadas sobre o que seria conhecimento para elas. Nas respostas, podíamos perceber uma pausa, seguida de afirmações pragmáticas

acerca do conhecimento. A pausa mostrou a complexidade de se estruturar uma narrativa com uma resposta coerente. As definições apontadas nas narrativas estão ancoradas em saberes, práticas, vivências, experiências da comunidade caiçara, aquisição da leitura e escrita. Estando elas em uma comunidade tradicional caiçara, que ocupa seu território há mais de 200 anos, não há como pensar em conhecimento de forma desvinculada dos saberes tradicionais.

Elas vivenciam diariamente na comunidade caiçara seus alunos contando as histórias e aventurais de seus pais e vizinhos pescadores. Ouvem as narrativas dos alunos quando contam entusiasmados sobre as idas para a mata, as brincadeiras na praia entre outros casos. Logo falar sobre conhecimento na escola da Vila de Pescadores é ancorar em suas respostas todas as imagens trazidas à mente no momento da fala pela memória afetiva com o lugar e com seus alunos. Vimos isso na fala da professora Helicônia que afirmou que “o conhecimento é você tá instrumentalizado” e que o saber caiçara “é saber sobre tudo que está relacionado ao meio ambiente e proteger e conhecer tudo sobre pescaria, sobre assuntos marítimos.”.

A docente não buscou somente seu repertório acadêmico para responder à pergunta. Percebe-se na fala, que o conhecimento, na visão da professora assume um caráter pragmático, uma vez que, seus significados ancoram-se nas práticas diárias, na utilidade do conhecimento para a vida cotidiana do caiçara.

Assim foram as respostas das outras professoras. Como, por exemplo, a professora Orquídea:

Conhecimento é tudo. É a base, né. Não é só o ler e o escrever. O conhecimento é o que você é, se você hoje é uma pessoa é porque você teve uma história, você teve oportunidade, é o que você se transformou porque você teve uma história porque você viveu, teve pessoas boas ou pessoas ruins na sua vida. (PROF^a ORQUÍDEA)

A docente trata conhecimento como um conjunto de habilidades, num primeiro momento cognitivas, ligadas ao currículo escolar, seguidos de valores, atitudes, culturas e crenças construídas na história do sujeito e em suas relações com o outro, também fora do espaço escolar. Para ela “a vivência da gente, tudo o que a gente aprende sobre a própria comunidade, sobre tudo o que está relacionado com a nossa vida e que faz bem pra gente” seria conhecimento.

As marcas identitárias encontradas no modo de vida são trazidas à tona na fala. Vale ressaltar que a professora Orquídea é a única, entre as professoras, que é moradora da Vila de Pescadores. Dessa forma, negar os saberes sociais como conhecimento, seria, para ela, negar a história da comunidade e a identidade caiçara ao afirmar que “deixar de lado as vivências dele, aquilo que ele aprendeu com o meio em que ele viveu.”.

Mais uma resposta se refere ao conhecimento como instrumento para a vida prática. A professora Açucena nos contou que “é pra vda, a gente vai usar” o conhecimento. Ora basta olhar para o cotidiano da Vila de Pescadores, seus moradores nativos plantam, pescam, consertam suas redes e barcos, constroem suas casas, conhecem sobre os movimentos das marés, as fases da lua, as plantas medicinais. Ou seja, o que sabem e o que aprendem na Vila está estreitamente aproximado aos costumes tradicionais do caiçara, ao seu modo de vida e ao seu território.

Podemos assim extrair das declarações que o conhecimento para as professoras remonta à Silva (2001, p.150) ao tratar do currículo sob a ótica da teoria pós-crítica como sendo “lugar, espaço, território”.

Pensar em conhecimento na escola da Vila de Pescadores de Picinguaba é pensar no contexto social e nas relações sociais de seus sujeitos com seus saberes tradicionais.

No entanto, esta aproximação entre o que se ensina na escola e o que se aprende na Vila não é nem uma tarefa fácil, muito menos simples. Consecutivamente, as professoras discorrem sobre a dificuldade em relacionar o conhecimento previsto no currículo aos saberes da vila de pescadores. Por vezes, afirmam que seus alunos não vão à escola pelo que podem aprender, mas sim por verem a escola como um local de encontro “as vezes, eles vêm à escola bravos, até a gente acalmar e explicar que aquilo é para o bem, é um conhecimento” (Prof.^a Açucena). Na representação das professoras, a escola e seus conhecimentos se parecem divergentes para os alunos caiçaras. Para elas, eles não se sentem como parte da escola, ou melhor, eles não sentem que a escola possa fazer parte deles e de sua comunidade também.

Como não há um currículo oficial adaptado às peculiaridades do caiçara e pensando nisso, como hipótese ainda no projeto de pesquisa, também perguntamos para as entrevistadas, qual seria o currículo ideal para os alunos caiçaras. Em todas as falas, mesmo sem negar a relevância dos conhecimentos presentes no currículo, foi apontada a necessidade de incorporar os conhecimentos caiçaras no currículo da escola.

o currículo que a gente já tem, ele é muito válido e ele é importante, porque a escola tem esse papel, né, de ensino aprendizagem mas eu acho que também tem essa parte da cultura local que deve ser inserida e que funciona que é muito legal. (PROF.^a JUÇARA).

Para a professora Juçara, o currículo oficial da escola precisa se adaptar ao repertório de saberes do caiçara, à “cultura local”. Logo em seguida, ela afirma que já desenvolve práticas em que os saberes tradicionais são tratados na escola. Quanto ao inserir os saberes

caixaras nas práticas escolares, ela deve ter se referido aos projetos que vem sendo desenvolvidos e que trataremos mais adiante.

A certeza em afirmarem que o currículo ideal da escola precisa se voltar também aos saberes locais dos caiçaras foi recorrente em todas as entrevistas. Não houve qualquer divergência quanto a isso. Ao mesmo tempo, identificamos que para elas não basta adaptar o currículo, com imagens de peixes nas atividades de sala ou permitir que o aluno fique descalço. Há, igualmente, uma preocupação em certificar que o ser caiçara tenha espaço na sociedade contemporânea.

Para a professora Bromélia, os saberes caiçaras devem ser retomados no currículo como forma de preservar os saberes sociais e a identidade caiçara, isso permitiria, como alega a professora a “aprender a não perder”, para ela, os saberes caiçaras estão se “perdendo muito” e não só isso, perderia também assim “o gosto por ser caiçara, por nascer nesse lugar, por viver nesse lugar e saber valorizar e saber dizer não para o novo que não é bom pra ele” Essa declaração reforça a visão de Silva (2011, p. 150) de que “o currículo é documento de identidade” (SILVA, 2011, p. 150).

As professoras reconhecem que os saberes tradicionais têm de compor as expectativas de aprendizagens dos alunos como forma de se abeirar à comunidade, na medida que os caiçaras perceberem que seus saberes são aprovados na escola; maneira de garantir que a identidade caiçara seja respeitada, não com o intuito de “amarrar” a permanente construção do sujeito, mas como assegurar seus direitos ao acesso a todos os bens e os serviços. A conservação da cultura tradicional caiçara, uma vez que seus modos de vida são (re)produzidos também no interior da escola, esta se dispendo como instituição reconhecida e validade pela sociedade; e a prerrogativa de defesa de seu direito ao território, uma vez que as práticas cotidianas que os caracterizam como sujeito-caiçara protegeriam seu lugar.

Para duas das docentes, para que a adaptação do currículo seja efetiva, esse deveria ser construído com a comunidade caiçara e não somente pela equipe docente da escola, selecionando os saberes tradicionais que comporiam o currículo. “Acho que precisa construir isso, partir pra construção de um currículo, porque a gente tem a comunidade que às vezes não tá batendo com as ideias da escola” (PROF^a HELICÔNIA). Ainda, “deveria ser construído um pouco com eles, ter a participação deles” (PROF^a AÇUCENA).

Ouvir a comunidade tradicional da Vila de Pescadores de Picinguaba, na visão das professoras, legitimaria os saberes sociais dos caiçaras, trazendo para dentro da escola seus agentes para agirem como sujeitos na construção do que deve ser ensinado e compartilhado na

escola. Possibilitar o diálogo com a comunidade seria, assim, uma alternativa de aproximação das famílias e uma forma da escola de assumir um pouco da identidade local.

Nas narrativas das professoras, o Projeto Político Pedagógico representaria um instrumento notável para a construção de um currículo mais próximo da comunidade caiçara, pois possibilitaria esta comunicação entre os saberes da escola e os saberes da vila fossem reais e não apenas simbólicos. Para elas não basta elencar saberes oriundos do grupo caiçara, é necessário também identificar quem são os “donos” deste saber.

A identidade do caiçara é parte integrante e inseparável do conhecimento produzido por eles, como sujeitos do saber, não havendo, dessa forma “processo de conhecimento que não projete a identidade e os projetos do sujeito do saber.” (JOVCHELOVITCH, 2011, p.175). Porém “o Projeto Político Pedagógico não está sendo tão discutido”, como nos contou a professora Helicônia, para ela “falta um pouquinho dessa integração à comunidade também, porque a gente tem ainda, rugas de comunicação, a gente não tem uma relação aberta com a comunidade”. Ao passo que este achegamento poderia contribuir para um maior conhecimento por parte das docentes sobre os costumes tradicionais e, conseqüentemente, sobre seu aluno caiçara, podendo assim, representar o seu aluno caiçara por meio de sua identidade.

Identificamos que a comunidade caiçara e sua identidade permanecem ausentes do currículo da escola. Pode-se dizer que isso ocorre também pelo fato de que não há um documento norteador concebido para as escolas municipais. No entanto as professoras entrevistadas demonstram interesse em tornar real o que está distante. “O barco está à deriva, pronto a deslizar, impulsionado por essa correnteza [...]” (GUARESCHI, 2012, p.171), assim o PPP (Projeto Político Pedagógico) construído em conjunto tornar-se-ia o farol necessário para ancorar o barco do desconhecido (saberes, costumes, crenças, cultura caiçara) no que lhes é familiar (currículo escolar). Infere-se, dessa forma, que o currículo escolar assume uma representação, segundo as professoras, de um documento importante para a sistematização do ensino, porém distante ainda do universo consensual da comunidade caiçara, já que ainda não comunga dos atos simbólicos e saberes edificados pelos caiçaras.

6.3 Identidade e memória caiçara – marcas de pertencimento

Identificar as representações sociais que as professoras compartilham de seus alunos caiçaras exige desta pesquisa também apontar alguns conceitos de identidade e memória, visto que esses atributos constituem parte essencial do sentimento de pertencer a algum lugar. O

universo consensual, do qual as representações sociais são (re)elaboradas, preenchidas de significações partilhadas pelo grupo, em uma comunidade caiçara, é composta, em grande parte, de suas marcas identitárias, muitas vezes, propagadas por meio da linguagem, resgatando o que foi construído pelos antepassados e preservado pelos descendentes contemporâneos, como num ato de resistência, na memória dos costumes, práticas, saberes e cultura caiçara.

Mesmo as professoras entrevistadas sendo moradoras de uma cidade litorânea que cultiva e mantém viva a cultura caiçara, ressaltamos aqui que para ser caiçara não basta estar geograficamente localizado no espaço ao lado do mar. O fato de ser morador da faixa litorânea e trazer na memória alguns dos costumes desses sujeitos não são suficientes para se definir caiçara, embora as memórias fortaleçam os laços de pertencimento.

Ser caiçara, pertencer a essa comunidade tradicional, é trazer em sua identidade marcas percebidas nos fazeres do cotidiano, na linguagem, nas crenças, no ambiente e nos atos simbólicos. Suzana Ribeiro (2007, p.184) em sua tese de doutorado nos alerta que “é importante observar que as memórias são resultados das experiências vivenciadas mesmo que deixem poucos traços de si em nós ou mesmo que a transformemos”. Tais memórias, resultante de experiências, são compositoras das identidades que definem usos do território e práticas cotidianas.

Para Diegues (2000, p.19) “o território depende não somente do tipo do meio físico utilizado, mas também das relações sociais existentes” nele. No caso das comunidades tradicionais caiçaras, o meio ambiente e sua relação com o homem produzem marcas de sua existência como grupo social específico. Este grupo se caracteriza a partir de fenômenos sociais como o conhecimento do território e as formas de utilização sustentável desse lugar, a construção de canoas a partir das árvores nativas encontradas nas costeiras, o cultivo e o respeito pelos ciclos naturais da mata, mar e da pesca que compõem um repertório de saberes de posse da comunidade caiçara e constituem o sujeito caiçara.

Por meio da oralidade, os antepassados caiçaras divulgaram e divulgam entre os “de dentro” os saberes, mistérios do mar, segredos da pesca e do cultivo. Saberes esses primordiais para o convívio e sobrevivência na e da comunidade. Nas narrativas das memórias sociais dos caiçaras é que sua existência se fortalece como grupo tradicional e enraíza as marcas identitárias da comunidade. Neste sentido, não se pensa a tradição como algo imóvel, ela é criada e recriada cotidianamente, de maneira que preserva se reinventando

em diálogo constante. Assim, não basta estar junto. O “estar junto é um longo e laborioso processo que necessita ser construído” (JOVCHELOVITCH, 2011, p.128).

Logo o fato da escola estar localizada na vila de pescadores, por si só, bem como as professoras entrevistadas conhecerem alguns aspectos do modo de vida do caiçara não asseguram, a priori, que o ato educativo esteja em comunhão com as marcas identitárias e saberes caiçaras. A escola municipal Iberê Ananias Pimentel, mesmo estando fisicamente “dentro” da comunidade tradicional caiçara, ainda enfrenta a resistência de suas fronteiras epistemológicas acerca do conhecimento. O currículo trabalhado na escola não apresenta as particularidades do ser caiçara, seus conhecimentos e sua cultura, pois não foi construído com essa intenção ou com a participação dos atores envolvidos. Assim, fica às docentes, à medida em que, reconhecendo a necessidade de se incorporar os saberes populares da comunidade, a missão de trazê-los para a sala de aula, enfrentando, por vezes, o desconhecimento de que saberes são esses e como incluí-los na prática. Diante do que ainda é oculto, “as representações aglutinam a identidade, a cultura e a história de um grupo de pessoas. (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 175), essencial para “compreender a identidade” (JOVCHELOVITCH, 2011, p.130) e propor ações que acreditem ser válidas no processo educativo.

No momento em que as participantes da pesquisa foram indagadas sobre o que é ser caiçara, as narrativas demonstram-se ancoradas no mar, na pesca, na forma de falar e nos saberes caiçaras que resgatam da memória.

Tem essa relação com o mar muito próximo, a minha mãe é moradora de costeira, então nasceu lá, conheço muito da cultura caiçara pela minha mãe, construção de artesanato, tipo de comida, tipo de vida que eles tinham, bem simples e eu me considero caiçara. (PROF.^a HELICÔNIA)

Aproxima-se da fala da professora a tentativa em comungar com a comunidade caiçara e todas as suas peculiaridades, ressalta-se que conhecer os fenômenos sociais do grupo tradicional consiste em interagir com o outro, com o diferente, em fazer parte dos costumes, da cultura, das crenças e saberes (JOVCHELOVITCH, 2011).

Caiçara tem uma coisa assim, eu me sinto um pouco caiçara também, de raiz, a gente se identifica muito com lugar, tem características diferentes de quem mora no centro, é, acho que gosta mais de conversar, de tá perto, tem um carinho. Eu acho que é isso. Eu me considero. Ser caiçara pra mim é isso, tá enraizado. (PROF.^a JUÇARA)

Pelas falas das professoras, identifica-se que o que conhecem da vida caiçara, num primeiro momento, está ancorada na memória compartilhada com os mais velhos, e são trazidos à tona, à medida que convivem com seus alunos no cotidiano da escola. Mesmo não

sendo pescadoras, não cultivando a pesca ou conhecendo os ciclos naturais, afirmam ser caiçaras também pelo fato de agregarem alguns costumes simbólicos em suas vidas. Ao mesmo tempo, são os saberes da prática e a memória que trazem em suas histórias de vida que marcam a identidade do caiçara. A afetividade que possuem a respeito das memórias são os parâmetros de escolha das marcas identitárias (CANDAU, 2011), como podemos perceber nas palavras da professora Bromélia: “A gente tem o mar pra gente, a natureza, essa coisa do plantar, do cultivar e isso assim é prazeroso. Eu gosto por conta disso.”

As peculiaridades do sujeito caiçara diferem-no do sujeito dos centros urbanos. Nas declarações das professoras, identificamos que o modo de vida simples é um diferenciador dos alunos de outras escolas que lecionam ou já lecionaram e que estão localizadas nos centros.

a criança que mora no centro, tipo de Parati, mesmo estando nessa idade as daqui são mais puras, são mais, eu acho, que são mais ingênuas, por exemplo, uma criança esses dias chegou triste, eu fui perguntar por que que tu tá triste: “ah, pro, é que o gavião comeu meu pintinho.”. Então achei isso de uma riqueza tão grande que você não vê numa criança que mora no centro, né. Então isso me encanta. Então existe esse olhar de mundo, essa leitura diferenciada. (PROFª BROMÉLIA)

A identidade nacional iluminista ancorada nos atributos cartesianos não encontra lugar no grupo caiçara.

Eu acho que ser caiçara tem que gostar do mar, né, principalmente. Quem não é caiçara não gosta de curtir a praia, o sol e ser caiçara, acho que tem que ter bastante garra, né, porque não é fácil você viver de pesca, viver de mar, das tempestades. Eu sou o tipo de caiçara que não vejo nada disso. Eu tenho outro emprego, não enfrento o mar, não ando de barco. (PROFª AÇUCENA)

As professoras também se declaram caiçaras em suas falas, ao mesmo tempo em que elas representam, por meio das entrevistas, que ser caiçara é viver do mar, da pesca, da agricultura familiar e outras tarefas sociais destinadas, na maioria das vezes, aos homens nesta comunidade. A comunidade caiçara é patriarcal, os homens assumem o papel de mantenedor da família, responsáveis pelo trabalho e sustento de suas famílias, enquanto às mulheres se dedicam a cuidar das pequenas “roças”, da casa e dos filhos. Logo ao se declararem caiçaras, as mesmas compartilham da organização social da comunidade tradicional e, no caso das professoras, contribuem para uma nova forma de entender o arranjo da estrutura social, uma vez que, trabalham fora, não se dedicando, exclusivamente, as tarefas domésticas.

Isso pode ser observado, talvez, no desenho da professora Juçara (figura 7). Na imagem construída pela docente, entre seus alunos retratados, há uma garota com um livro na

mãe, lendo, enquanto os meninos estão voltados para o mar e para os pescadores. Trataremos mais desta figura, adiante.

Eu me sinto caiçara. Esse morador de beira de praia, com aquelas raízes, que são tradicionais, aqueles costumes de pescado, de ser mais intimista. Acho o caiçara é muito intimista, chegado, é próximo demais. Eu acho que caiçara é isso. Eu me considero caiçara. Ser caiçara é assim, vejo que paratiense, não sei se seria sinônimo, na minha cabeça é quase sinônimo, porque a gente tem essa relação com o mar muito próximo, a minha mãe é moradora de costeira, então nasceu lá, conheço muito da cultura caiçara pela minha mãe, construção de artesanato, tipo de comida, tipo de vida que eles tinham, bem simples e eu me considero caiçara. Só que já é uma modificação, já não é mais aquele do tempo da minha mãe. (PROF^a HELICÔNIA)

Na comunidade tradicional caiçara, enquanto os homens vão para o mar, as mulheres ficam em casa cuidando dos afazeres do lar, como cuidar da casa, dos filhos e da roça. Como apresenta Cristina Adams (2000, p.149) a mulher caiçara exerce uma função significativa no campo social da comunidade também sob o ponto de vista simbólico, pelo motivo de que a elas não cabem somente cumprir com as tarefas caseiras, mas é, da mesma forma, “essencial para a manutenção do grupo doméstico, sua reprodução, produção e sobrevivência”.

Outro ponto relevante nas falas das professoras se refere à afeição pelo território. Em todas as falas, a representação do caiçara com o mar é observada. O lugar do caiçara é princípio fundamental, não só para esta comunidade, como para as comunidades tradicionais diversas.

Eu gosto de ser caiçara porque a gente tem uma ligação acho que direta com a natureza, com a vida. A gente tem assim essa oportunidade de presenciar mais a natureza no dia a dia, sabe? Diferente de que mora, acho que, numa grande cidade que quando vê tipo o mar fica: “Nossa.”. A gente tem o mar pra gente, a natureza, essa coisa do plantar, do cultivar e isso assim é prazeroso. (PROFESSORA BROMÉLIA)

Dessa forma, no momento em que as professoras se declaram caiçaras, elas também se consideram parte integrante desta comunidade, pois se auto atribuem algumas características que cedem a elas marcas de pertencimento e identidade, como: nascer e viver na cidade litorânea; trazer laços familiares com antigos moradores caiçaras; conhecer parte significativa do modo de vida e cultura tradicional; conviver diariamente com outros(as) caiçaras além do círculo familiar; e trazer na memória afetiva, passagens de comunhão com o território que ocupam. Aliado a isso, no âmbito do exercício da profissão docente, percebemos por meio das observações realizadas, que há um esforço em trazer para sua prática educativa, parte dos saberes do fazer caiçara para a sala de aula, o que contribui e muito para que seus saberes profissionais e curriculares sejam tomados por novas esferas do conhecimento, propiciando ao

ato educativo um significado aditivo e não excludente, ora em constante harmonia entre os saberes, ora em conflito, na medida em que as fronteiras simbólicas do currículo oficial, num primeiro momento, centrado no universo reificado, são enviesadas por novas formas de conhecimento, provenientes de diferentes fontes (re)produtoras de saberes, por vezes, no caso dos saberes do fazer caiçara, oriundos do universo consensual.

Identificamos com isso que ao representarem seu aluno caiçara reportam às suas memórias, ao que conhecem do ser caiçara para também representar as crianças caiçaras.

6.4 Alunos caiçaras e as expectativas ante ao futuro deles

Seguindo nossa análise, o objetivo nesta categoria foi identificar como as professoras representam seus alunos caiçaras e quais as expectativas cultivadas quanto ao futuro deles. Considerando as manifestações do ser caiçara apresentadas nas entrevistas, nos desenhos e nas observações, as professoras narraram, desenharam e mostraram no cotidiano da sala de aula, como é seu aluno caiçara e as diferenças encontradas em alunos de escolas localizadas em outras comunidades, como os alunos de escolas localizadas no centro urbano. Para isso, dividimos esta parte da dissertação em duas categorias. Na primeira apresentamos o que é o aluno caiçara nas representações das professoras e na segunda, trataremos sobre o que as professoras esperam dos seus alunos caiçaras na vida adulta, fora da escola.

6.4.1 Lançando âncoras ao mar – conhecendo o desconhecido

Para tornar conhecido o que antes era desconhecido, a objetivação e ancoragem assumem integrante parte do organismo na elaboração das representações sociais (MOSCOVICI, 2012). Por meio da internalização do que antes era ignorado, busca-se aproximar, naturalizar, classificar e nomear o objeto, tornando-o revelado, sabido e real.

Nessa busca por conhecer o desconhecido, as professoras buscam em seus repertórios, uma maneira de comunicar que represente o objeto. Assim, “a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material” (MOSCOVICI, 2012, p.100). Ou seja, no processo de objetivação, aproximamos o que temos no campo das ideias a algo concreto.

As professoras ao responderem as indagações solicitadas, prontamente, procuram, por meio de palavras e imagens, classificar e tornar visível seu aluno caiçara, representando-o de maneira que ele se converta no que, para elas, possa ser mais conhecido. Para isso, escolhem as palavras de acordo com o que supostamente sabem sobre seus alunos caiçaras. Não

necessariamente, as palavras escolhidas estejam amparadas em teorias científicas, vindas do universo reificado. No entanto, tais vocábulos, escolhidos e pensados anteriormente à fala, mesclam-se com as mais variadas vertentes do que possam conhecer acerca de seus alunos caiçaras, representando-o. Nesse ponto, alguns dos vocábulos se repetem e essa repetição não é aleatória ou desvinculada do contexto social, lugar de interação entre os sujeitos, mas é, por meio desse processo, que “ao penetrar no meio social como expressão do real, o modelo figurativo se torna então natural, utilizando como se fosse copiado diretamente dessa realidade” (MOSCOVICI, 2012, p.115).

Percebe-se assim, que as narrativas apresentam atributos os quais, segundo as participantes, compõem a representação do sujeito-aluno-caiçara como sendo “alunos que gostam muito de pescar, de conviver com a natureza” (Professora Orquídea). Com isso, a pesca e o convívio com a natureza são características apresentadas pela professora Orquídea ao representá-los. Também a professora Bromélia chama a atenção para o conhecimento popular de seu aluno caiçara relacionado à pesca. Para ela seu aluno partilha dos saberes do fazer e compartilha o que sabe com os demais, sem, com isso, deixar de ser criança. Em sala de aula, ela afirma que seu aluno caiçara “fala do pescar” com muita propriedade. Desta maneira pode-se dizer que as professoras entendem o “ser caiçara” intimamente relacionado ao mar, à pesca e à natureza. Como pudemos ver as duas professoras ao falarem de seu alunos caiçaras apresentam associações que se repetem apontando representações sociais semelhantes.

Para Moscovici (2012, p.218), objetivar a representação social pode se dar por meio de “genótipos semânticos”, ou seja, a combinação de palavras com o intuito de explicar o “desconhecido”, seu aluno caiçara, e, assim, torna-lo real. Logo, para representar seu aluno caiçara, recorrem-se as suas memórias e, com isso, a vocábulos ligados ao mar, à pesca, sua simbiose com a natureza, sinais distintivos de outras comunidades diferentes. Para a professora Juçara, uma característica que chamou sua atenção ao ter contato com o aluno caiçara foi perceber que “meu aluno vem descalço. Não quer ficar de chinelo, não quer ficar de tênis. Quer andar, quer falar com todo mundo que chega. Saber o que que tá fazendo aqui, quem é, porque tá no lugar deles.”.

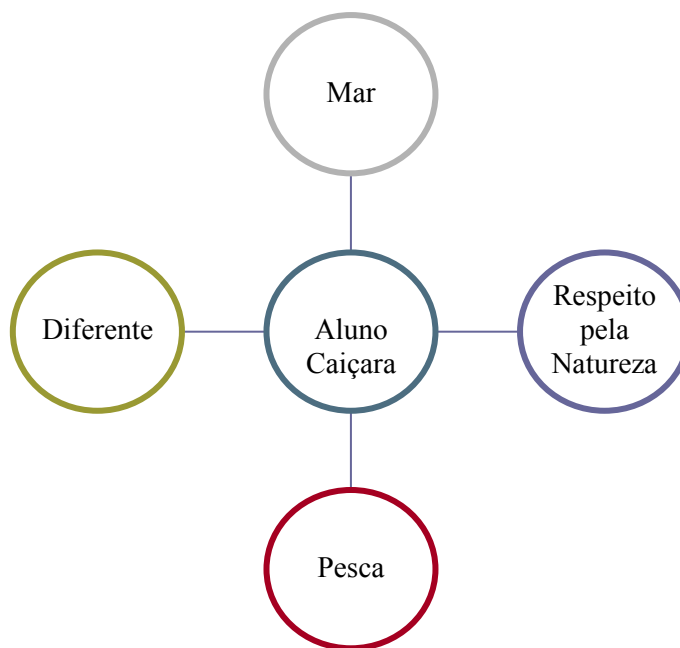
O fato narrado pela professora Juçara a respeito de seu aluno estar descalço remete ao modo de vida do caiçara. Assim, mesmo estando na escola, ele permanece em sua comunidade de pertença. A escola não é um espaço neutralizador, pelo contrário, é um *locus*

de conflito e convivência, onde a resistência é observada em gestos simples, como não ficar calçado só porque está na escola.

Neste sentido, este é um dos elementos importantes para a defesa de que as escolas estejam inseridas nas comunidades. Na escola da vila, é possível ir de chinelo, como se anda na vila. Fato que poderia não ser aceito em uma escola localizada em outro lugar. A cultura performatizada nos sujeitos entra na escola, resignificando os espaços e as relações. Nesta escola a professora vê o aluno como diferente, mas entende que está inserido em um mundo da diferença e isso o empodera.

Partindo disso, podemos, quem sabe, propor um modelo figurativo do aluno caiçara, conforme as narrativas das professoras, ponderando a repetição de vocábulos ditos ao representar seu aluno caiçara, buscando, assim, naturalizar o que anteriormente era abstrato, tornando-se evidência e compondo a realidade (MOSCOVICI, 2012), de acordo com que o tentamos mostrar na Figura 5.

Figura 5 - Modelo Figurativo do aluno caiçara



fonte: o autor (2018)

Ao escolher os vocábulos e pela repetição dos termos nas narrativas das professoras, a objetivação e a ancoragem dão forma e nomeiam algo anteriormente desconhecido (MOSCOVICI, 2011). Como pode ser observado no modelo figurativo apresentado, o aluno

caiçara é representado, pelas professoras, como um sujeito morador da praia, que compartilha de um relacionamento íntimo com o mar e com os recursos naturais oferecidos pelo território que ocupa. Este território possibilitou uma organização social distinta das demais sociedades existentes, identificados pelo modo de vida simples e pelo repertório de saberes do fazer, necessários para a sobrevivência do grupo social (DIEGUES, 1999).

Por outro lado, as docentes afirmam que a abertura da comunidade caiçara para aquilo que está além de suas fronteiras físicas e simbólicas, atrai os olhos curiosos dos pequenos caiçaras. De forma que a diferença, é ao mesmo tempo atrativa e ameaçadora. Tais influências externas são representadas por elas como uma possível “ameaça” ao acervo cultural deste grupo social – da mesma forma com que Bauman (2003) caracteriza as comunidades idealizadas em que se encontram apenas os iguais e assim se sentem seguras. Podemos observar isso, na narrativa da professora Helicônia:

Porque eu percebo que as crianças se perdem muito, eles ficam visualizando só o outro, não consegue ter um fio condutor dele, entendeu, as crianças tão meio assim. Valoriza mais o que vem de fora e por outro lado, os que vem de fora valorizam o que tá aqui, mas também não sei se é de uma forma legal esse tipo de exploração. Até que ponto isso é legal?” (PROFESSORA HELICÔNIA)

Novamente o desconhecido, um dos motores para a elaboração das representações sociais, no caso da fala da professora, ocupa seu lugar. Para ela, a convivência do seu aluno caiçara com o turista e toda a “novidade” que esse sujeito representa precisa ser observada, pois provoca nela, o receio que a cultura caiçara seja esvaziada. Isto porque o possível, “encantamento” com os costumes e modo de vida dos centros urbanos, trazidos para dentro da comunidade tradicional por meio do turismo. Isso tem provocado no grupo das professoras uma movimentação para que os saberes tradicionais adentrem no currículo, como estratégia de garantir que a identidade caiçara não se perca. Sobre os meios buscados para a aproximação do currículo aos saberes sociais da comunidade, trataremos mais adiante.

O interesse pelo “diferente” não é visto somente como um “perigo” para os alunos caiçaras. Na fala da professora Juçara, o fato de seu aluno frequentar a escola e se interessar também pelos saberes valorizados no currículo oficial, diferentes, dos saberes aprendidos com os membros de sua comunidade de pertença, demonstram que a curiosidade é essencial para dar significado para as atividades da escola, uma vez que eles “gostam de estudar, gostam de vir à escola, de ouvir história, desenhar, dividir, aprender coisa nova, montar quebra-cabeça. Coisas que, às vezes, não tem em casa...”. (PROF^a JUÇARA)

A comunidade tradicional caiçara de Ubatuba sempre esteve em convivência com o externo. A alteração no modo de vida dos nativos passou por diversas transformações na

medida que antigas atividades agrícolas, estimuladas pelas fazendas produtoras de café e cana de açúcar entraram em decadência. O antigo lavrador do sertão litorâneo foi modificando seu modo de vida com o intuito de se adaptar à nova organização social e econômica, descendo do sertão para a praia, diminuindo e alterando sua produção agrícola e aumentando e desenvolvendo sua capacidade de pesca que, por sua vez, também se modificou com a chegada do barco à motor e suas variantes (ADAMS, 2000). A construção da estrada acelerou a comunicação e as relações entre nativos e não-nativos, mas não pode ser vista, à princípio, como uma ameaça aos caiçaras, visto que ainda ocupam seu território e comungam dos costumes tradicionais. O sujeito, seja quem for, e esteja onde estiver se encontra em constante movimento e construção, adaptando e modificando às realidades sociais às quais está inserido. Angela Arruda (2002, p. 134) sugere que o sujeito é “ativo e criativo, e não uma tabula rasa que recebe passivamente o que o mundo lhe oferece, como se a divisão entre ele e a realidade fosse um corte bem traçado”. Pode ser esta habilidade dos seus sujeitos-alunos que instiga esta preocupação das docentes.

Por outro lado, podemos pensar que em construção e móveis também são as tradições e os sentimentos de pertencimento às comunidades. E que o contato com diferentes produz mudanças. A professora Bromélia evidenciou na entrevista que esta pluralidade presente nas relações sociais da Vila de Pescadores de Picinguaba, pode ser encontrada também na sala de aula:

Tem alunos que moram no sertão da Cabeçuda, eu ainda não tive a oportunidade de conhecer, mas quero muito. Eles têm uma vida diferente dos alunos que estudam também nessa escola, na mesma sala e que vivem aqui na comunidade, aqui na Vila e são vivências particulares, diferentes modos de vida, leitura de mundo diferente e isso me encanta muito, muito. (PROFª BROMÉLIA)

Percebe-se nessa narrativa, que a diversidade social está presente dentro da escola, pois os alunos vêm de “outros lugares”, além da Vila de Pescadores. Como ela mesma se refere, o chamado “sertão”, fora da beira da praia, apresenta outros modos de vida, mais próximos da agricultura familiar, e, mesmo assim, são considerados caiçaras. A identidade caiçara, embora representada no modelo figurativo como sendo o sujeito íntimo do mar, também foi representada por elas, como sendo o sujeito que respeita a natureza e os recursos que ela oferece. No caso, o caiçara do sertão que sobrevive da agricultura familiar e do extrativismo vegetal como principal fonte de subsistência e manutenção de sua cultura.

Assim, mesmo no discurso das entrevistadas, as características do caiçara sendo elencadas como um diferenciador de outros grupos sociais, uma delas afirma que não há diferenças entre os alunos da vila de pescadores e os alunos de outra comunidade. “Eu não

vejo grandes diferenças, não. Porque a comunidade que eu trabalho é uma comunidade rural, eles não são tão ligados a raiz caiçara, mas tem traços disso também” (PROF^a HELICÔNIA). Vale indicar aqui que essa aproximação narrada pela professora se refere ao fato de que, segundo Adams (2000), o caiçara tem sua origem na cultura caipira. Para a autora, o mameluco paulista engloba o caipira do interior e o caiçara, sendo a agricultura de subsistência e seu modo simples de vida, o elo de ligação entre os dois grupos. Logo, há sim uma aproximação do aluno da comunidade rural com o aluno da comunidade caiçara, no entanto, a relação com o mar os diferencia como grupo social, sem excluí-lo da identidade caiçara.

As formas diferentes de falar, de pensar, de agir, de trabalhar e conviver chamam a atenção por serem desconhecidas daquilo que a fronteira preservou. Nesse caso, a fronteira não se resume somente a geografia do território, mas também aos costumes e saberes, bem como os atos simbólicos de grupos sociais distintos. Estas peculiaridades do aluno caiçara apresentadas no modelo figurativo presentes no imaginário das professoras também compõem a representação que é dada a comunidade tradicional caiçara como um todo:

Eles entendem do tempo. Dizem que o tempo tá nublado, vai chover, ou que tem uma coisa diferente no mar, não tá bom para pesca. Esse conhecimento deles do vento, que o vento vem de tal posição, isso é um conhecimento acho que muito caiçara. A gente do urbano, a gente não tem muito esse conhecimento de ler o clima, de tempo, de perceber as temperaturas. Isso é próprio deles e eles sabem que dia eles vão pescar tal peixe, onde tá o cardume, porque que tem aquele cardume naquela posição. (PROF^a AÇUCENA)

O fato das professoras representarem seus alunos caiçaras a partir dos costumes e saberes tradicionais pode reforçar a intenção delas de que ser caiçara é manifestar no cotidiano as peculiaridades do grupo de pertencimento que os diferencia das outras “sociedades” existentes. Há uma preocupação com a integração social de seus alunos caiçaras com outros sujeitos de fora da comunidade, mesmo quando observam que a escola e seu currículo também são diferentes. No entanto, neste caso, assumem uma posição privilegiada no sentido de apresentar novos caminhos e possibilidades para seus alunos caiçaras.

6.4.2 Puxando redes – pescando representações

Terminadas as entrevistas, as professoras foram convidadas a representarem por meio de desenho a si mesmas, a escola, a vila de pescadores e seu aluno caiçara. Receberam uma folha tamanho A3 e materiais como lápis preto, lápis colorido, giz de cera, régua e borracha para que, livremente, expressassem suas representações por meio de um desenho. Também

foram orientadas que não analisaríamos as habilidades individuais em desenhar, mas sim suas representações sobre o objeto desenhado. Nosso intuito foi, aliado ao que elas narraram e no que observamos no dia a dia da escola, identificar suas representações sociais sobre seus alunos caiçaras, por meio das imagens. O local em que as professoras produziram o desenho também foi de livre escolha. Algumas escolheram o mesmo local das entrevistas, outras preferiram procurar um ambiente mais tranquilo. Enquanto elas desenhavam, aguardamos próximos, porém a uma distância que propiciasse mais privacidade para as professoras.

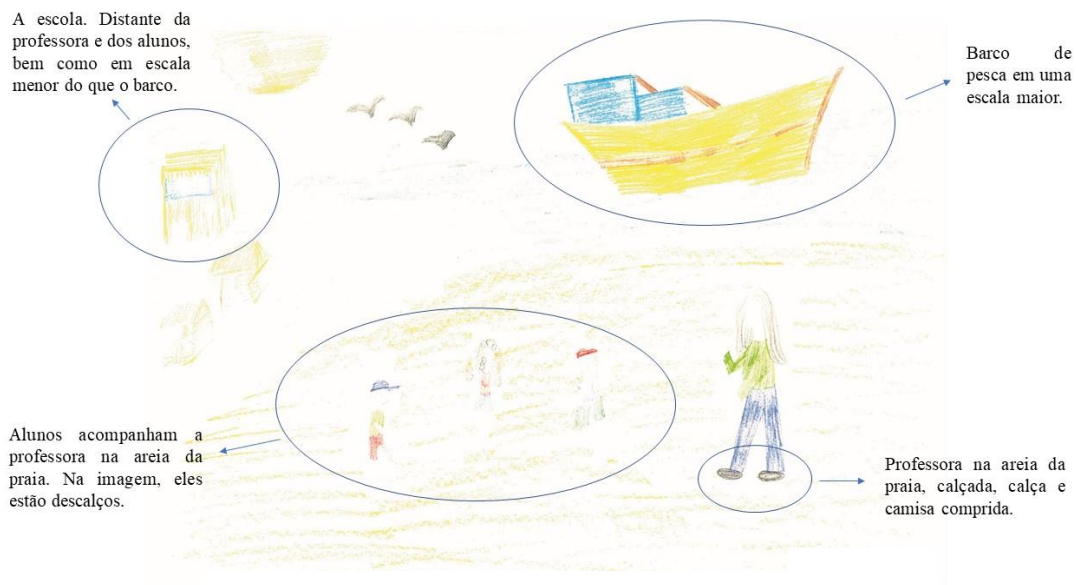
Antes de começarem a desenhar, houve uma pausa, talvez porque refletiam sobre o que falaram na entrevista e, ao mesmo tempo, buscando na memória afetiva a melhor forma de se expressar. Esta preocupação com o produto do desenho levou uma das docentes, a professora Helicônia, a pedir outra folha de papel para fazer um rascunho do que pretendia mostrar, esta atitude pode ter sido uma maneira de garantir que sua representação fosse trazida nos mínimos detalhes segundo a visão da mesma.

O tempo utilizado por cada docente variou bastante. Não estipulamos um prazo, posto que gostaríamos que elas pudessem pensar, sentir e se expressar sem que fossem interrompidas pelo tempo. Entendemos que com esta estratégia os desenhos retratariam as representações sociais com mais fidelidade.

Terminada esta coleta e com os desenhos em mãos, partimos para a análise das imagens e a interpretação dos desenhos, tendo por base teórica no auxílio para a análise em Gemma Penn (2002). Assim os desenhos produzidos, aliados as narrativas obtidas nas entrevistas e as observações realizadas do cotidiano da escola e da comunidade caiçara atuaram como uma ferramenta de contribuição no sentido de anular as ambiguidades que podem ser geradas somente pelas imagens (PENN, 2002).

Dispomo-nos, desse modo, a ponderar sobre as objetivações que são apresentadas nos desenhos. Vale ressaltar que a objetivação, parte do processo para a (re)elaboração das representações sociais, busca imagens concretas para externar a realidade representada (SPINK, 1993), oportunizando maior confiabilidade aos nossos resultados aqui apresentados.

Figura 6 - Desenho da professora Açucena



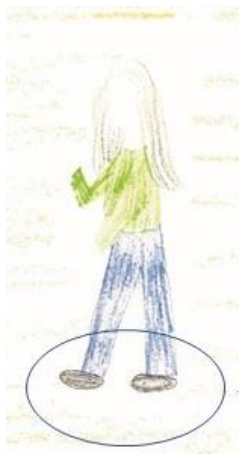
Fonte: documento de pesquisa (2018)

Na figura acima, a professora Açucena representa, por meio das imagens, alguns elementos que compõe o cenário caiçara. Penn (2000) baseando-se na obra de Pierce, nos orienta que na interpretação de imagens podemos nos valer dos níveis de significação. O primeiro nível de significação, denominado de primeira ordem, ou denotativo, refere-se exatamente as imagens presentes no desenho, bastando saber apenas seu significado.

No caso do desenho da professora Açucena, a presença do barco no mar exige de nós, em primeira ordem de significação, somente um conhecimento do significado do que vem a ser um “barco”. Nesta ordem de significação, o tipo de barco, sua finalidade, seu tamanho, cores, posição no desenho e sua escala não considerados. Já quando vamos para o nível de segunda ordem, isso muda, já que, ao identificamos o barco no desenho, trazemos para a interpretação e análise, conhecimentos além daquele identificado na primeira ordem. Esses conhecimentos são ancorados no repertório cultural e nas experiências adquiridas por quem as interpreta, com o objetivo de buscar as representações simbólicas na composição das imagens pelos elementos escolhidos. Por este motivo que nossas entrevistas e observações de campo realizadas na escola e na Vila de Pescadores são consideradas nesta etapa da pesquisa.

Voltando a figura 6, podemos identificar no desenho a presença de diversos elementos que compõe a paisagem caiçara. Começamos pelo território caiçara representado pelo mar, praia e pássaros, evidenciando, decerto, as belezas naturais do lugar e a relevância do território para os caiçaras, de acordo com sua fala:

“A minha paixão é o mar. Eu falei ‘gente não acredito que tem escola aqui de frente para o mar, na divisa com Paraty, é a escola que eu acho que eu quero, se tiver lá, é a escola que eu vou escolher pela localização, por tá num lugar lindo, né’. Até então não conhecia a clientela ainda, mas já me apaixonei pela paisagem, pelo visual, pela proximidade com a cidade que eu moro. (PROF^a AÇUCENA)



Neste território caiçara, ela desenhou parte das marcas identitárias do uso do meio pelos nativos, como o barco traineira (falaremos mais sobre este tipo de embarcação mais a frente) utilizado para a pesca em maior quantidade.

Ao se desenhar, a professora Açucena se apresenta vestida com calça comprida, camisa longa e sapatos na areia da praia. Normalmente, não nos vestiríamos assim na praia, porém a professora, talvez, tenha buscado frisar que aquele lugar para ela, é lugar de trabalho e não, à priori, de lazer. Suas roupas também podem evidenciar sua identidade profissional, já que as professoras não vão lecionar vestindo roupa comumente utilizadas na praia, mostrando assim como gosta de ser reconhecida pelos seus alunos em sua profissionalidade. Ao se diferenciar dos seus alunos por meio das vestimentas, ela estabelece uma relação de diferença e de poder sobre o outro ao exercer sua autoridade como docente. A vestimenta, neste caso, pode representar a fronteira simbólica entre ela, professora, pertencente a outra comunidade, localizada no centro urbano, e seus alunos caiçaras da Vila de Pescadores, comunidade tradicional caiçara. Isso fortalece a alteridade, já que, diferenciando, a professora estabelece as marcas identitárias dela e de seus alunos.

Já, ao desenhar seus alunos caiçaras, os mesmos aparecem vestidos com camisetas, bermudas, no caso dos meninos, e saia curta, para a menina. Reparamos também que os alunos caiçaras estão descalços, com os pés no chão. Isso pode significar que há maior familiaridade dos alunos caiçaras com o território. Ali é o lugar deles estejam na escola ou não. O fato de estarem sem calçados, foi narrado na entrevista pela professora Juçara, como mostramos anteriormente.



Para as professoras, tanto a autora do desenho como a da fala, o estar descalço poderia ser uma característica do aluno caiçara, estaria ancorado no sentimento de pertencer à vila de pescadores e comungar com a natureza

local e ao modo de vida simples de seu grupo social.

Ainda no mesmo desenho, a professora mostra a escola distante dela e dos alunos. Ao considerarmos o espaço físico em que a escola está localizada na Vila de Pescadores, pode-se pensar que a mesma deveria estar mais próxima a ela e aos alunos. Por outro lado, de acordo com referências geográficas, pode-se pensar que o barco de pesca poderia ter sido apresentado onde foi desenhada a escola. Isso porque ao chegar a Vila de Pescadores, a escola está localizada logo na entrada. O local onde ficam os barcos de pesca e canoas está localizado no fim da praia. Observamos também que, embora tenha desenhado uma placa em frente ao que seria a escola, a mesma está sem identificação, possivelmente, a ausência do nome da escola na placa pode nos mostrar que falta a identidade para este lugar, no caso – a escola, por isso ela e seus alunos estão na praia e não dentro ou próximo ao prédio escolar. Mas não só, pode significar também que a comunidade é palco de vivências escolares, e que a comunidade está presente no cotidiano escolar. Assim, sugerimos aqui uma fala da professora que chama a atenção sobre como ela representa a escola.

Ah, a gente trabalha numa vila caiçara, é tranquilo, as crianças são disciplinadas”, mas aí a gente vê que na realidade quando você chega aqui, você se depara com salas multisseriadas, a gente se depara com distanciamento da Secretaria da Educação, a gente vê situações em sala de aula que fogem a nossa competência, apesar da gente estar nesse lugar assim que é maravilhoso. (PROF^a AÇUCENA)

Fica mais claro, que para a professora Açucena, embora o território caiçara seja “maravilhoso”, a escola apresenta alguns entraves para o seu exercício profissional. Ela criticou a organização das turmas e do “distanciamento”, até aquele momento, da Secretaria Municipal de Educação do município de Ubatuba, sendo, porventura esses os motivos da escola estar distante dela e dos alunos no desenho. No ponto de vista dela, representado no desenho, a escola está distante! Se esta hipótese estiver de acordo, isso a conduz, com seus alunos caiçaras, à areia da praia de modo que ela possa se sentir mais próxima da comunidade caiçara e de seus saberes, afinal seus alunos e o território caiçara estão presentes diariamente em suas atividades profissionais cotidianas. Estando à beira-mar com os seus alunos caiçaras, sente-se valorizando os saberes da prática da população local.

Esta valorização da cultura caiçara foi representada também pela presença do barco no desenho. Há uma intenção da professora ao escolher esse objeto para compor seu desenho. Ao considerarmos novamente o modelo figurativo

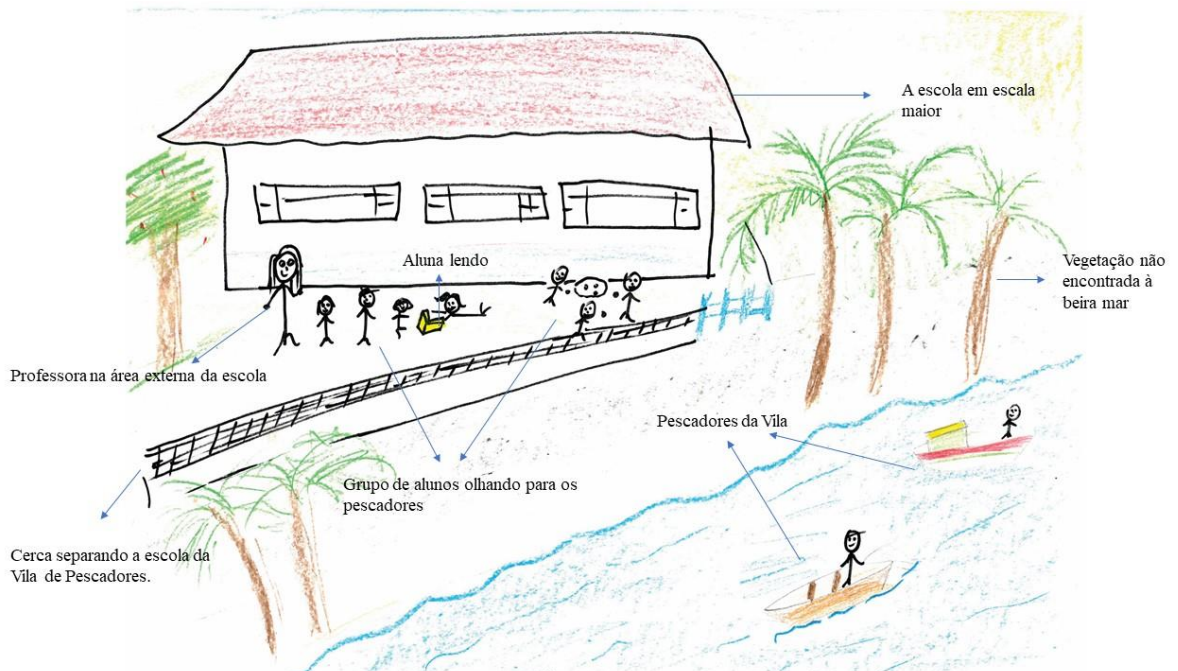


apresentado na Figura 5, as docentes representam o aluno caiçara por meio das palavras “mar” e “pesca”, entre outras. Tamanha a força das atividades pesqueiras para ela que o barco está em escala maior do que todos os outros elementos trazidos ao desenho. A presença do barco é reconhecer o impacto social da pesca como elemento identitário da vida caiçara. É essencial destacar que a maioria dos pescadores da vila têm embarcações de pequeno porte. Os antigos pescadores-lavradores foram incorporando a suas atividades pesqueiras novas ferramentas e instrumentos que propiciaram melhores condições para a pesca, como o motor nos canoas e pequenos barcos, além de novas técnicas de pesca, como o cerco flutuante, trazido pelos japoneses na década de 1940 e utilizado até os dias atuais (DIEGUES, 1974). Claro que ao pescar com canoas e outras técnicas simples de pesca, prática conhecida como pesca artesanal, a produção é menor do que pescar com barcos médios e/ou grandes, logo isso interfere no retorno financeiro dos pescadores, bem como o tipo de pescado capturado. Ao mesmo tempo, os barcos médios/grandes são caros e necessitam de outros marinheiros para saírem à alto mar. É comum encontrar pescadores artesanais que prestam serviços aos donos dos barcos maiores nas saídas em busca de pescado.

Esses pescadores chegam a passar, como foi narrado pela professora Açucena em conversa com as mães dos alunos, um período considerável embarcado, enfrentando todas as peripécias do tempo, clima e marés. Ela nos contou que as mulheres falam: “olha meu marido fica 15 dias”, esse distanciamento da família por um período de 15 dias, às vezes, eles enfrentam tempestade e pode ser que eles tenham uma boa pescaria ou não.

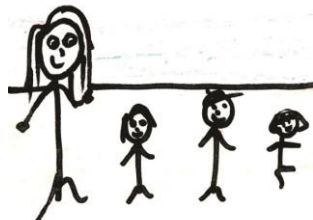
Os alunos da vila, em sua maioria, são filhos de pescadores artesanais e pequenos agricultores. A grande parte desses alunos, filhos de pescadores, têm como aspiração ser dono do próprio barco, já que este tipo de embarcação como a do desenho tem um custo muito alto, sendo sinônimo de conquista pessoal. Logo, ter o próprio barco representaria uma relação de poder para os moradores da vila, pois aumentaria sua produção, não mais com ênfase apenas no próprio consumo, vendendo o excedente, mas como uma atividade econômica mais rentável e lucrativa.

Figura 7 - Desenho da professora Juçara



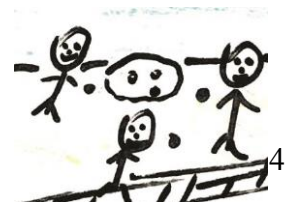
Fonte: documento de pesquisa (2018)

A Figura 7, foi elaborada pela professora Juçara, seguindo as mesmas orientações dadas a todas. Nesta imagem podemos identificar a presença dela mesma e de seus alunos caiçaras no espaço externo da escola, a praia e os pescadores. Ela, professora, e parte dos



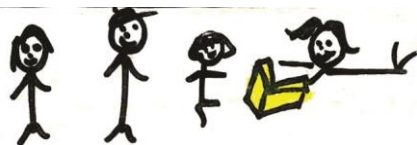
alunos caiçaras estão com seus olhares voltados para a praia e, possivelmente, para os pescadores em seus barcos. Pode-se identificar até mesmo sorrisos nos rostos deles. Somos capazes de arriscar uma interpretação de que o cotidiano dos pescadores e as belezas naturais do território agradam o grupo que observa. Ao levarmos em conta o que a mesma docente nos relatou na entrevista que seus alunos gostam de contar as histórias que ouvem em casa dos pais e amigos. É comum que um aluno caiçara chegue com algum caso novo na sala de aula sobre os acontecimentos diários da comunidade. Histórias sobre o mar e a pesca são corriqueiros. Ela lembrou na entrevista de uma conversa seus alunos falam sobre “a lua, falam sobre as coisas que eles vão aprendendo sobre a pesca, sobre fazer a canoa.”

Até um grupo de alunos para a brincadeira e passa a admirar os pescadores e seus barcos. Possivelmente, a frequência deste tipo de diálogo em sala de aula, simboliza para a professora a alegria em olhar, ouvir, compartilhar aquilo que se aprende com os mais velhos. Essa prática, comum nas comunidades



tradicionais, garantiu e garante que os costumes, modo de vida e saberes do fazer permaneçam vivos no grupo.

Todavia, há uma aluna (o sexo é definido aqui pela presença dos cabelos longos, como o da professora) que está lendo um livro. Ela, a aluna, não parece tão curiosa com os pescadores, quanto a professora e os outros alunos. Talvez a docente tenha pensado em mostrar que, conhecendo a organização social da comunidade tradicional caiçara, na qual no cotidiano dos pescadores, a figura masculina impera na realização das atividades pesqueiras e não as mulheres. Os cuidados com as redes de pesca, com o barco, com a força das marés



ficam à cargo dos homens, enquanto às mulheres cabem os cuidados com a casa e os filhos, bem como com o artesanato. Essa ordem social da comunidade caiçara

remonta ao colono português, como Adams (2000, p.105) afirma que “a autoridade paterna, revestida de austeridade, o recato da mulher e sua pequena autonomia e a importância atribuída ao compadrio” demarcam as relações entre homens e mulheres caiçaras. Também Márcia Regina Denadai, no livro “Com quantas memórias se faz uma canoa”, escrito com outros colaboradores (2009, p. 46) fortalece essa peculiaridade das comunidades caiçaras no que se refere ao rigorismo em dividir os papéis entre homens e mulheres, para os autores, a pesca é papel dos homens, “difícilmente a mulher vai para o mar e chega mesmo a temê-lo”.

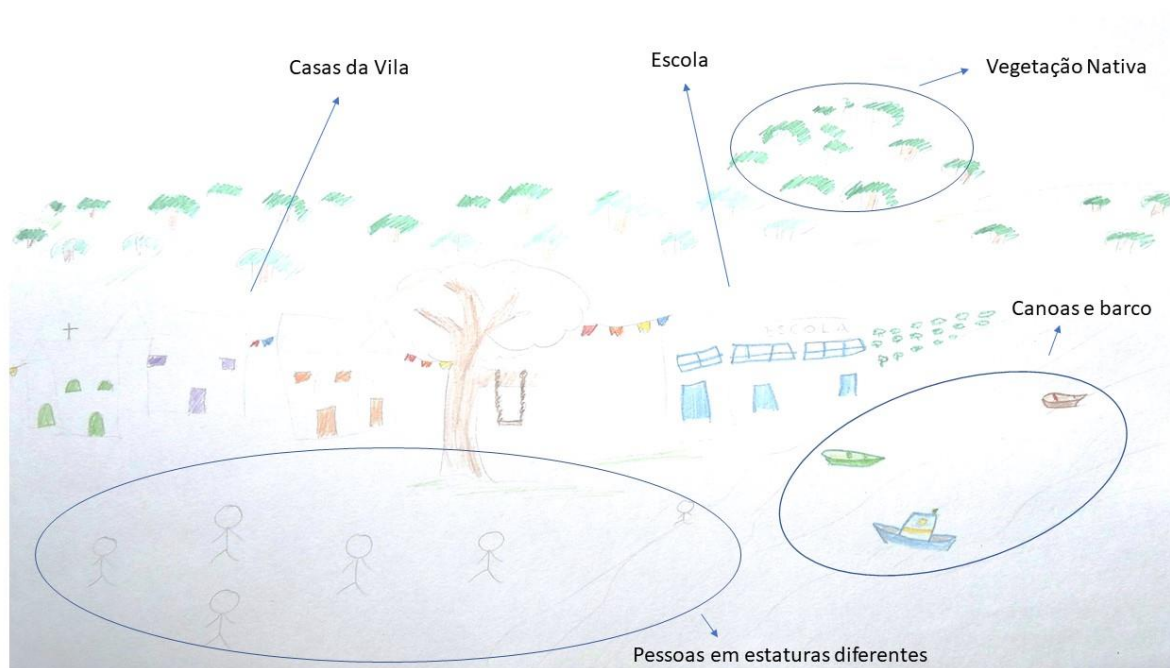
Comparada as falas das professoras entrevistadas que quando se fala de caiçara, logo remontam a figura masculina, já que o termo caiçara está relacionado à pesca. A professora Bromélia conta que “muitas meninas, são casadas com gringos, com estrangeiros, que ficam deslumbradas e eles também com elas, quando chegam”.

Esse interesse das meninas pode estar relacionado ao encantamento com o “de fora”, argumento bastante tratado pelas professoras na entrevista. Para elas, muito da cultura tradicional caiçara vem se perdendo pelo interesse dos caiçaras, tantos homens como mulheres, pelo que vem “de fora”. As crianças, meninos e meninas, e os adultos veem nos turistas uma alternativa para ganhar dinheiro fazendo passeios de barco para as ilhas e como uma forma de mudar de vida, já que a vida na vila de pescadores ainda é difícil. Essa dificuldade em viver na Vila pode ser compreendida pela ausência de acesso a bens e serviços básicos, como escola que atenda outros níveis de ensino (fundamental II e Médio), posto de saúde, transporte, supermercado, banco etc. Viver na Vila de Pescadores na sociedade contemporânea é uma tarefa árdua. Os antepassados que povoaram as beiras das praias não tinham anseio e nem alternativas de mudança. O que a praia e o mar oferecia era o suficiente

para sobreviver nessas regiões. Com o desenvolvimento da região litorânea e, em especial, a chegada da estrada, o turismo cresceu e os “de fora” apresentaram aos nativos o que era desconhecido dos caiçaras. Dependendo da pesca e da agricultura de subsistência não mais satisfaz por completo as necessidades do povo caiçara. Embora estejam privilegiados pelas belezas naturais e pela tranquilidade, a falta do acesso aos bens já citados pesa nas escolhas futuras.

Outro elemento que nos chamou a atenção no desenho é a presença da cerca separando a escola da Vila de Pescadores. O fato da professora e seus alunos estarem fora da sala de aula representaria a necessidade e a busca por incluir os saberes sociais dos caiçaras no currículo escolar, no entanto, ainda há uma barreira entre os saberes da escola e os saberes dos caiçaras. Essa imagem, decerto, nos convida a refletir que por mais que a professora busque incluir os saberes caiçaras em seu fazer pedagógico, há ainda uma cerca simbólica que segrega o cotidiano da escola do cotidiano da Vila de Pescadores e todos os seus saberes.

Figura 8 - Desenho da professora Bromélia



Fonte: documento de pesquisa (2018)

A Figura 8 foi construída pela professora Bromélia, nela encontramos a escola, a vegetação nativa, algumas casas, uma cruz sobre uma das construções, podendo se referir a uma igreja, algumas pessoas sem rostos, quem sabe, ela mesma e seus alunos caiçaras,

valendo-nos das diferentes estaturas e a presença de embarcações como a canoa caiçara e um barco de maior porte, aproximando, pela forma, de um barco traineira.

Ao desenhar a escola, a professora fez, conhecendo o prédio escolar, as portas voltadas para o mar e, acima delas, as janelas. No entanto, como observamos durante nosso tempo na escola, as portas ficam voltadas para um pátio no interior, ficando as janelas posicionadas de frente para o mar. Ao que parece, mudar a posição das portas, significaria representar que a escola está aberta para um possível diálogo com a comunidade caiçara e todo seu repertório cultural, como nas próprias palavras dela: “essa escola aqui, a comunidade tem as portas abertas, todos os projetos que eu vejo aqui na escola, a comunidade tá inserida”.

Quando nos voltamos para a presença das árvores, trazendo para o desenho a abundância da vegetação nativa (algo que também aparece em outras imagens, mas não com tanto destaque) e as casas diferenciadas pelas cores das portas e janelas, ousamos dizer que, supostamente, ela representou a diversidade de seus alunos quanto os seus locais de moradia. Durante a entrevista, a docente nos contou que, entre seus alunos, nem todos são moradores da Vila de Pescadores. Uma parte deles mora no “sertão”, como é chamado o território fora da beira da praia.

Mesmo sendo uma escola pequena, eu acho que aqui tem em torno de 90 alunos, manhã e tarde, tenho vinte alunos na minha sala e a gente vê realidades diferentes. Tem alunos que moram no sertão da Cabeçuda, eu ainda não tive a oportunidade de conhecer, mas quero muito. Eles têm uma vida diferente dos alunos que estudam também nessa escola, na mesma sala e que vivem aqui na comunidade, aqui na Vila e são vivências particulares, diferentes modos de vida, leitura de mundo diferente e isso me encanta muito, muito. (PROFª BROMÉLIA)

Aparentemente, tenha sido esse o motivo pelo qual as árvores estão em diferentes posições, acima da escola, nos mostrando que nem todos vivem à beira-mar ou são pescadores. Há caiçaras que vivem da pequena agricultura e não do pescado, e, ao desenhar as portas coloridas, parece remeter à diversidade de costumes presentes entre este grupo social.

Também encontramos a presença das canoas caiçaras. É relevante refletir que a canoa caiçara foi um dos principais meios de transporte e de sobrevivência do pescador caiçara, já que, estando à beira-mar e sem estradas, a canoa permitia a locomoção entre as praias vizinhas e o centro da cidade, tal como possibilitar a pesca além da praia. Roberto Verschleisser (1990), em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa sobre as canoas caiçaras e afirma que durante a colonização, somente canoas e jangadas foram encontradas em terras brasileiras como meio de transporte.



Ainda nos dias atuais, a canoa caiçara é utilizada por nativos para a pesca artesanal. Denadai (2009) nos conta que, entre os anos de 2007 e 2008, foram catalogadas 422 canoas no município de Ubatuba. Durante nossa pesquisa, um grupo de caiçaras estavam construindo uma canoa em Camburí, praia próxima a Vila de Picinguaba. Na entrevista da professora Bromélia ao nos contar sobre a identidade caiçara, ela busca em sua memória afetiva, uma maneira de se expressar.

Caiçara é quem vive perto do mar, é pesca, é quem aprecia, cultiva a sua a cultura que é passada de pai para filho, é também quem trabalha na roça, que planta, que consome. É o que gosta do mar e que vive, nasceu ali, próximo ao mar, e que cultiva tudo isso. Meu avô é pescador. (PROF^a BROMÉLIA)

As representações sociais também se valem do afeto para tomarem forma (SPINK, 1993). No caso da professora, ao lembrar do caiçara, ela objetiva esse sujeito em seu avô e, conseqüentemente, nas histórias ouvidas dele. Por isso, talvez, ela tenha dito na entrevista que a cultura caiçara é passada de pai para filho, além, é claro, de conhecer que a oralidade foi e é a principal ferramenta de transmissão dos saberes tradicionais caiçaras. Por meio dela, os antigos caiçaras, pescadores e agricultores artesanais, propagavam seus ensinamentos aos mais novos. Sem acesso à leitura e escrita, os causos, lendas, histórias de pescador contadas e ouvidas nas beiras das praias, às vezes, debaixo dos ranchos construídos na areia para a guarda das canoas e redes de pesca, atuavam como principal artifício para que os saberes do fazer fossem preservados até os dias de hoje. Os nativos caiçaras mais antigos ainda se valem das narrativas para ensinar os outros membros da comunidade, seus conhecimentos a respeito das marés, da pesca, da agricultura, do artesanato, da música, das festas religiosas e profanas. A linguagem garante que a identidade caiçara seja reconhecida mesmo nas crianças. Nas entrevistas das professoras participantes da pesquisa foi comum encontrar relatos em que elas aprendem sobre os costumes tradicionais com seus alunos.

Então assim, eu aprendi nomes de peixe que eu não sei, eu até ganhei peixe pra provar que, realmente, o peixe existia. Ele falou: “professora, você já comeu porquinho?”, eu pensei no mamífero, né. “Já, já comi”. “Não professora, é o peixe porquinho”, mas eu falei “existe um peixe porquinho?”, ele: “existe, eu vou trazer pra você ver” e eu ganhei o peixe porquinho, ele é avermelhado e é saboroso. (PROF^a AÇUCENA)

A riqueza dos saberes tradicionais caiçaras também pode ser encontrada na construção da canoa. Seu feitio, até hoje, é dividido com os demais por intermédio da oralidade. Há poucos nativos que sabem como construir uma canoa caiçara.

Este tipo de canoa, construída a partir de um único tronco, sendo de maior uso para feitio, a madeira do guapuruvu, seguida pelas madeiras da ingá, cedro ou timbuíba

(DENADAI, 2009), chegam a medir mais de quatro metros e têm pintura colorida. O valor simbólico para as famílias dos pescadores encontra-se no ato do feitiço das canoas e na forma de se referir ao construtor como mestre. O mestre canoeiro conhece o processo de feitiço em sua totalidade, desde a escolha da melhor madeira, as técnicas de derrubada da árvore, cortes e medidas e seu valor estético nas escolhas das cores que serão usadas na pintura da canoa. As embarcações recebem nomes, por vezes, em homenagem ao mestre canoeiro, ao dono da canoa ou um membro de sua família. Ao batizar sua canoa, ela assume um papel importante dentro do núcleo familiar caiçara. Historicamente, esse tipo de embarcação artesanal imperou entre os pescadores da região litorânea onde se localiza a Vila, *locus* da pesquisa, até meados de 1945 (DIEGUES, 1974), quando começaram a chegar às comunidades praias os primeiros motores para barcos.

No desenho aparece diferentes tipos de embarcações. Elas fazem com que a atividade pesqueira esteja presente na representação imagética produzida pela professora, mas também que a pesca de forma subliminar também seja uma referência. Desta maneira tomamos como importante refletir sobre como a pesca, convertida em atividade comercial, permite a manutenção da comunidade em termos econômicos. A professora compreende a relevância da canoa para a comunidade caiçara como parte da história desse povo. Mesmo nos dias atuais, é comum ver as canoas caiçaras à beira-mar, embora sua produção esteja ameaçada, possivelmente, pela dificuldade encontrada em derrubar as árvores, já que as Unidades de Conservação limitam algumas práticas. Essas embarcações ainda são usadas para a pesca artesanal, para se locomover entre as praias vizinhas, para dar acesso ao barco ancorado mais distante da praia. Durante nossas observações, caminhando na orla, nos deparamos com os ranchos construídos na areia da praia e embaixo dele, claro, as redes, varas e canoas caiçaras. Esses ranchos guardam não só os apetrechos utilizados diariamente na pesca, como também servem para proteger os pescadores do sol e grande parte de suas histórias. É comum encontrar pessoas embaixo dos ranchos conversando, arrumando as redes, guardando os materiais de pesca e se escondendo do sol ou da chuva.

Figura 9 - Rancho Caiçara



Fonte: o autor (2018)

O valor simbólico das canoas caiçaras é tão grande que, anualmente, a Vila realiza uma festa tradicional caiçara e, entre as atrações, a corrida de canoa é uma das atividades mais esperadas pelos nativos e turistas. Na Vila de Picinguaba, acompanhamos a festa e a corrida de canoas, todos e todas puderam competir, cada um, em uma modalidade: homens, mulheres e crianças. Logo pela manhã, toda a comunidade e os turistas se reúnem na beira da praia, as canoas são enfileiradas e se pode ouvir um pouco das histórias de pescadores sobre suas embarcações. As crianças, atentas, olham para o mar, pegam os remos, empurram a canoa para a água e, ansiosos, aguardam o início da competição. Há marcações com boias no mar do trajeto a ser percorrido pelos competidores. Esta prática tem sido recorrente nas cidades litorâneas da região, de tal forma, que há, no calendário das atividades oficiais dos municípios, a corrida de canoa caiçara, buscando preservar um pouco da memória e costumes dos nativos caiçaras, bem como sua expressão de patrimônio cultural material e imaterial dessa população (RAIMUNDO, SIMÕES, 2016).

Figura 10 - Corrida de canoa caiçara



Fonte: o autor (2018)

Em 2012, uma associação de pescadores registrou no IPHAN (Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) o pedido intitulado “Processos e Práticas Culturais Referentes à Canoa Caiçara” que visa reconhecer o feitio da canoa caiçara como patrimônio tombado de sua cultura. O processo está em andamento e pode ser consultado no site do IPHAN.

Ressaltamos também que no desenho da professora Bromélia, as árvores atraem nossos olhares, uma vez que, assim como as canoas, são coloridas. Vale evidenciar que a Vila de Pescadores está localizada no Parque Estadual da Serra do Mar, logo a vegetação nativa é encontrada por toda a extensão comunidade caiçara. No entanto, o fato dessa comunidade estar em uma Unidade de Conservação (UC) tem gerado muitas críticas por diversos pesquisadores e organizações caiçaras. A proteção integral defendida pelas UC entra em conflito direto com os costumes e práticas das comunidades tradicionais. A derrubada da árvore para fazer a canoa, a retirada do palmito juçara para consumo, a criação de roças para a agricultura familiar tem motivado tensões entre o Estado e o caiçara.

De um lado os chamados territórios sobrepostos (comunidades tradicionais) que por toda sua existência fizeram uso da terra e dos recursos naturais de forma sustentável e de outro as Unidades de Conservação (área de proteção estadual) que alegam proteger a biodiversidade, desde que não exista o homem nesses territórios. A professora ao trazer no seu desenho a vegetação, parece apresentar que é possível existir o equilíbrio entre o caiçara, seus saberes, costumes e tradições e a preservação sustentável do território. Nas narrativas das professoras encontramos traços que comprovam a possibilidade real de estabelecer laços entre o homem e a natureza: “eles aprendem né, a pesca, aprendem a fazer a rede, aprendem milhares de coisas sobre a natureza, sobre o mar, que eles aprendem em casa, com os pais, com família.”. (PROF^a JUÇARA)

Como visto, para as professoras, o repertório de saberes tradicionais está intimamente relacionado ao uso consciente dos recursos naturais e as atividades pesqueiras. A observação e a experimentação foram as habilidades desenvolvidas pelas populações tradicionais e que compõem o acúmulo de saberes desses povos sobre o meio que ocupam (DIEGUES, 1999). Esse conjunto de saber-fazer, transmitido oralmente entre os habitantes do local, permanece presente até hoje na Vila.

Por isso, não há como as professoras falarem do aluno caiçara sem evidenciar a importância dos modos de vida do caiçara, seus costumes e saberes, "...tem fases do ano que ele é pescador e outra que ele não pode ser porque tem que respeitar a questão do defeso, agora pode pescar e agora não pode pescar. E aí a gente vê muitos pescadores na beira da praia, às vezes, costurando a rede" (Professora Açucena). Relatos como esse vem de encontro à defesa da etno-biodiversidade (Diegues,1999) onde os humanos e a natureza convivem de forma harmoniosa, respeitando seus tempos e espaços em prol do bem comum da comunidade tradicional caiçara.

Assim, a presença das canoas e da vegetação no desenho da professora Bromélia pode ser interpretado como um reflexo a inter-relação homem-ambiente, seu valor de uso material e seu valor simbólico na preservação do povo caiçara, de sua identidade e do seu território de pertença: Olha só, tem na atividade o balaio, a vassourinha que vocês fizeram, né. O peixe, o camarão, o barco tá aqui, tá na sala de aula". (PROF^a BROMÉLIA)

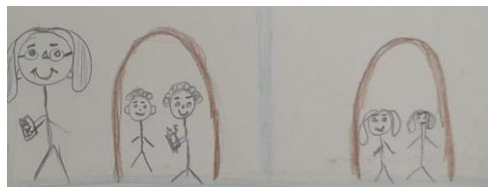
José de Souza Martins (1997) denuncia que o capital é um dos responsáveis pelo desenraizamento dos sujeitos, posto que, em uma sociedade capitalista, tudo precisa estar subordinado ao mercado. Essa lógica capitalista forçaria as populações tradicionais - no caso do texto do autor citado, os camponeses da Europa, porém cabe perfeitamente aos nossos caiçaras - a abandonarem seu modo de vida simples de subsistência em troca de trabalho assalariado à serviço do capital. Percebemos assim, o risco de pensar as comunidades tradicionais como potenciais ameaçadores do mercado e devem, por isso, serem desprovidos de características singulares e de subsistência, moldando-se ao ideal pré-determinado por uma sociedade capitalista excludente que visa incluir o diferente nos padrões previamente estabelecidos. Essa preocupação é encontrada na fala da professora Bromélia ao representar seu aluno caiçara: "eu acho que ele tem que aprender a dizer não e aprender a gostar e valorizar o que ele é e quem ele é. Para eles quem mora na cidade grande é interessante, é melhor, tem a vida é mais fácil, ganha mais dinheiro."

Figura 11 - Desenho da professora Orquídea



Fonte: documento de pesquisa (2018)

Nossa próxima análise diz respeito ao desenho da professora Orquídea. É importante ressaltar que a professora Orquídea é moradora da Vila de Pescadores, por isso, porventura, a ausência de elementos ligados à vegetação, praia, canoas e barcos, como nos desenhos anteriores, já que, para ela, possa ser algo muito comum para ser representado. Pode ser que, para ela, o diferente, o destaque, o que deva ser evidenciado na comunidade caiçara seja a escola.



Tanto no desenho, como na entrevista, ela representa a escola e seu papel social para a comunidade, já que distante do centro urbano, a presença da escola na Vila de Pescadores garante o direito à escola previsto em lei para as crianças moradoras da Vila e nos arredores. Destacamos aqui os sorrisos nos rostos tanto da professora como de seus alunos. Isso possivelmente seja um sinal de satisfação pela presença do espaço escolar na comunidade. Atentamos também que de todos os desenhos feitos pelas docentes, esse é o único em que os alunos e alunas estão dentro da escola, pela presença do arco, representando a porta da sala de aula. Em sua entrevista, a docente insistiu em ponderar sobre as vantagens que a escolarização trouxe e traz às crianças caiçaras. Para ela, seus alunos precisam “aprender o que está inserido no meio, conviver e aprender também outras coisas fora do meio dele, porque vai agregando

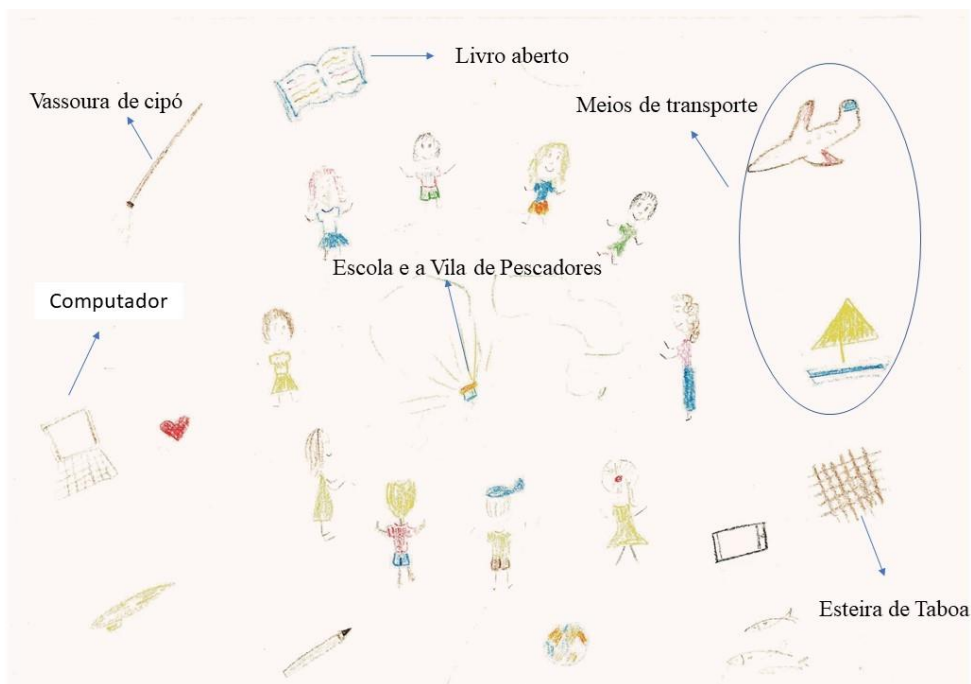
outros saberes.”. Sobre isso, Jovchelovitch (2011, p.138) nos ensina que os saberes comuns estão incorporados nas ações entre os sujeitos pertencentes a mesma comunidade, “como algo já dado, como um conjunto de sentidos e recursos já ali existente”.

Assim, a escola seria, no entendimento da professora, um espaço privilegiado para a aquisição de novos saberes não aprendidos à beira-mar, na convivência com seus familiares e amigos. Os saberes edificados na comunidade tradicional caiçara, preenchidos de significados e representações, estabelecem os limites das relações sociais no interior da comunidade e portanto, a presença da escola na comunidade caiçara leva, para esse grupo social, novos saberes, dessa vez descritos em seu currículo oficial e no fazer profissional das professoras. Este diálogo entre os saberes do fazer caiçara com os saberes da escola, convivendo no mesmo espaço, reafirma que não há, como ressalta Paulo Freire (1987, p.68) “saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”, e é na diferença entre o que se aprende na praia e o que se aprende na escola que pontes simbólicas são construídas entre o que acontece dentro e fora da comunidade, tornando a escola um ambiente de reflexão e de (re)produção de novos saberes e representações.

O acesso dos alunos caiçaras as mais variadas fontes de conhecimento oportunizam que, dotados destes saberes, possam participar ativamente dos conflitos que enfrentam com a presença da Unidade de Conservação (U.C.) em seu território, na medida em que a U.C inibe algumas práticas tradicionais de subsistência desse grupo. Nas observações e conversas com moradores locais e representantes de associações como a dos pescadores, a ocupação do território pelos caiçaras se dá por uma fiscalização excessiva por parte da Unidade de Conservação, levando algumas famílias caiçaras a abandonarem suas casas e seu território de pertença se mudando para o centro urbano, como pode ser visto no texto de Mauro Barbosa de Almeida e Roberto Sanches Rezende, do Departamento de Antropologia da Unicamp (2012).

Como tratamos aqui, as agressões sofridas pelas comunidades tradicionais caiçaras pelas Unidades de Conservação exigem cada vez mais que os caiçaras se apoderem dos seus modos de vida, sua cultura e saberes, como também estejam aptos a defender seus direitos, sendo o acesso às mais diferentes aprendizagens e conhecimentos uma das ferramentas que o instrumentaliza para o exercício da cidadania (NÓVOA, 2009) e, assim, garanta seu território e tudo o que ele representa.

Figura 12 - Desenho da professora Helicônia



Fonte: documento de pesquisa (2018)

Prosseguindo, deparamo-nos com o desenho da professora Helicônia. Entre todas as ilustrações, essa apresenta um maior número de elementos. A professora apresenta uma série de objetos diversos, como livro, lápis, computador, avião, barco, peixes, televisão, esteira de taboa, vassoura de cipó formando um círculo em torno de si mesma e seus alunos caiçaras, que por sua vez, formam outro círculo em torno do globo terrestre e no centro a escola e a Vila de Pescadores. Durante a entrevista, a docente se apresenta preocupada com o possível abandono da cultura caiçara pela, como ela se referiu, “contaminação de fora”.

Tal preocupação é encontrada nas falas das outras professoras e de alguns moradores da Vila que conhecemos durante nossas observações de campo. Para eles, as fronteiras simbólicas da comunidade caiçara encontram-se ameaçadas pelo avanço desenfreado do turismo que explora não só as belezas naturais, como descaracteriza as peculiaridades do povo caiçara e pela excessiva fiscalização da Unidade de Conservação. Diegues (1999) aponta que por volta de 1980 iniciou-se um processo de defesa das comunidades tradicionais caiçaras com a formação de associações, organizações não-governamentais e institutos de pesquisa com o objetivo de garantir às populações caiçaras o direito de continuar morando e vivendo nas praias localizadas nas Unidades de Conservação. Com a proibição de parte das atividades de subsistência dos caiçaras, estes foram forçados a buscar fora da Vila de Pescadores uma fonte de renda. Muitas vezes, lançados à sorte, abandonam as regiões de origem em busca de

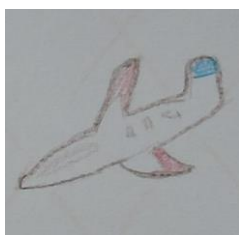
trabalho nos centros urbanos. Sem experiência e/ou formação, submetem-se a trabalhos braçais e recebem pouco por isso, enfrentando dificuldades que antes não conheciam.

Os caiçaras que resistem e permanecem em seu territórios, necessitam conseguir dinheiro para sobreviverem, uma vez que, são impedidos de praticar as atividades que outrora os mantinha. Conseqüentemente, a exploração turística como passeio de barcos para as ilhas próximas se tornou uma atividade rentável e os incluiu precariamente na sociedade de consumo (MARTINS, 1997). Durante a temporada de verão, observa-se vários barcos ancorados na praia aguardando os turistas para visitarem a Ilha.

Outra preocupação da professora Helicônia seria o papel da escola não só preservação da cultura caiçara, mas como um ambiente propiciador de aprendizagens.

Eu acho que ficar só no resgate cultural não vai ser suficiente, então ele tem que ter esse conhecimento acumulado culturalmente, tem que abrir horizontes para outras coisas, não sair do que eles têm, conhecer o que eles têm, valorizar o que eles têm, porque é a nossa alma que tá ali, mas ele tem que ter abertura para outros espaços, não se fechar nisso. (Professora Helicônia)

Percebe-se essa crença da professora ao analisar seu desenho. Quando ela afirma mesclar diferentes elementos provenientes de fontes diferentes, ela torna possível a

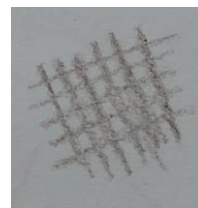


convivência saudável do que há na Vila de Pescadores e o que vem de fora, visto que “o estar junto não é algo que está lá a priori, ou que emerge já pronto na vida social.” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 127),

mas sim construído no interior das relações sociais

existentes no contexto. No desenho da docente,

identificamos a presença da vassoura de cipó, a esteira de taboa, a pesca, o barco que são elementos presentes na comunidade caiçara. Na escola da Vila de Pescadores há um projeto chamado “Tecendo Saberes”, o qual trataremos



mais adiante, onde o artesanato caiçara é ensinado para as crianças pelos caiçaras mais velhos, moradores da Fazenda da Caixa, território quilombola, próximo à Vila de Pescadores de Picinguaba. Esse projeto foi citado em todas as entrevistas e durante a fala da professora Helicônia. A mesma nos contou que “eles fazem artesanato e conversam com os artesãos sobre como era o tipo de vida”, essa relação acontece dentro da escola, durante o período de aulas e com o acompanhamento das professoras.

No desenho também podemos encontrar as figuras do avião, do computador e da televisão, quem sabe, ela quis nos apresentar os recursos tecnológicos que rompem barreiras físicas e simbólicas e que já estão presentes no cotidiano dos alunos caiçaras, conectando os “de dentro” e os “de fora”. Ela nos falou ainda que sua “mãe é moradora de costeira e nasceu

lá”, isso a possibilitou a conhecer “muito da cultura caiçara, como a construção de artesanato, tipo de comida, tipo de vida que eles tinham, bem simples. Só que já é uma modificação, já não é mais aquele do tempo da minha mãe”.

Possivelmente, por isso os elementos tecnológicos aparecem no desenho. Da mesma forma, o livro e o lápis, presumivelmente, esteja relacionado à escola e seus saberes, assumindo, mesmo que simbolicamente, a posição de vínculo, elo, ligação com a comunidade tradicional, fortalecendo as marcas identitárias dos caiçaras e possibilitando o diálogo com o Outro, seja este outro, quem quer que seja.

Sendo assim, podemos perceber nas representações criadas pelas imagens e pelas entrevistas que as professoras veem a vila e a escola como partes de um universo complexo, em que diferentes elementos compõe um cenário plural. A escola, e seus saberes, não está sozinha, vem cercada de pessoas, canoas, vegetação, mar. Isso parece nos remeter à reflexão que também seus saberes não estão isolados, mas sim em diálogo. Pode-se dizer que tal diálogo é estabelecido entre escola e comunidade, mas também entre comunidade e estrangeiros “de fora”.

Outro ponto a ser destacado é que as imagens produzidas pelas professoras as colocam em maior contato com a comunidade que o currículo e que suas próprias entrevistas. Isso pode indicar um caminho ou mesmo uma aspiração, de intensificar tal relacionamento com a comunidade. Nas imagens esse relacionamento é valorizado, mas por vezes, foi possível perceber que ainda não foram desenvolvidas práticas que estabeleça este contato dentro da sala de aula.

Ao mesmo tempo, os desenhos parecem mostrar que esse universo da cultura caiçara é bastante presente e vivido pelos alunos fora da escola, e que elementos disso entram na escola em trajés e calçados, em palavras e posturas das crianças. E as professoras Orquídea e Helicônia parecem pontuar que é preciso que seus alunos se apropriem do conhecimento para além da cultura local, para ampliarem seus mundos. Neste sentido, cabe pensar qual o papel dessa escola que pode ser vista como elemento de fronteira entre o dentro e o fora, e que portanto ocupa lugar privilegiado do contato de culturas. Privilegiado pois rico em trocas e em produção do novo.

Assim, cabe pensar na superação da dicotomia hierarquizadora entre dentro e fora, caiçara e urbano, mas pensar as conexões, os processos de (re)significações que são estabelecidos entre os saberes. A escola é, portanto, *locus* privilegiado da troca, que deve atentar para que ela se estabeleça de forma dialógica, não violenta e não hierarquizadora.

Talvez esse ainda seja caminho a ser trilhado, mas que parece estar no horizonte do fazer das professoras.

6.4.3 Terra à vista – Expectativas de Futuro

Exercer a docência não se resume só a compartilhar conhecimentos acumulados aprendidos na universidade. O ato de ensinar está sujeito a antecipar aquilo que se espera que seus alunos aprendam, é tentar tornar presente aquilo que ainda é ausente (MOSCOVICI, 2011), logo esta ação planejada recheia-se de representações a respeito do que se ensina, para quem se ensina e para que se ensina. Na entrevista, questionamos as professoras sobre como gostariam de ver seus alunos na vida adulta e o que seria sucesso e fracasso para seu aluno caçara.

Pensar sobre sucesso e fracasso na atualidade parece ser uma tarefa um tanto quanto árdua. Em uma sociedade em que o capital dita as regras, estes vocábulos são repletos de representações, imagens e símbolos sobre o que eles significam e exigem para que sejam alcançados. Os mesmos vocábulos também se tornaram costumeiros nos discursos proferidos no meio educacional, podendo ser encontrados em manchetes dos meios de comunicação, orientações pedagógicas, pesquisas, indicadores internos e externos das escolas e sistemas de ensino. Impulsionados pelo sistema econômico, sucesso e fracasso aproximaram-se da ideia individualista de mérito, ou seja, o sujeito é responsável pelos seus resultados de acordo com sua dedicação (BORBA, 2017).

No Brasil, essa visão não é diferente. Embora o conceito de mérito e meritocracia sejam recorrentes no meio acadêmico, podemos ouvir e presenciar pessoas com ou sem instrução proferindo suas representações acerca desse tema. Moscovici (2011) expressa que as representações sociais assumem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem, sendo a informação a ferramenta para ordenar o conhecimento acerca do objeto social. Os grupos sociais, de posse das informações, alguns com mais detalhes do que outros, proferem suas impressões, por vezes, ancoradas no imaginário do grupo social. Partindo disso, as professoras entrevistadas utilizam de seus conhecimentos, experiências profissionais e de suas histórias de vida para responder as questões sobre sucesso, fracasso e futuro.

Para ilustrar o que temos dito quanto às representações sociais presentes nas falas das professoras, observamos a insegurança da professora Juçara ao responder sobre o sucesso para o aluno caçara:

Eu acho que ter sucesso, é bem complicado, né, a gente pensa que sucesso é ser brilhante, ter um emprego maravilhoso, ganhar bem, mas desde pequeno, que a gente conversa com eles, o que eles querem é pescar, é ter um barco. Então, eu acho que sucesso pra eles é conseguirem isso, o que eles querem e serem felizes, né. (PROF^a. JUÇARA)

Verifica-se na narrativa, a complexidade de se afirmar o que seria sucesso para seu aluno caiçara. Isto pois, seus valores são um pouco dissonantes com relação ao que se pode imaginar como perfil de sucesso em outros contextos. Para a docente, sucesso estaria ancorado, num primeiro momento, à elevação do acesso ao consumo, tornar-se um consumidor de maior potencial, contribuindo assim para o aumento da produtividade e do lucro. No entanto, o fato da professora já conhecer a realidade da comunidade caiçara, sua simplicidade, seu modo de vida e costumes, esse conceito passa a ancorar-se em atributos ligados ao ser caiçara, à identidade e ao seu território de pertencimento. Contudo a questão do ter acesso a um bem, e ter dinheiro para realizar sua compra, aparece a medida em que a professora diz que o que seus alunos querem “ter um barco”. Marca-se ainda a diferença desta compra estar relacionada a um bem de produção – relacionado a pescar – e não de consumo.

Neste sentido, ser dono do próprio barco é uma das ambições dos alunos caiçaras, pois os coloca em uma posição de prestígio social na Vila, além, é claro, do aumento considerável da renda familiar: “Eles querem ser pescadores, eles querem ter as coisas aqui. Eles falam muito dessa realidade, eles falam muito disso e eles valorizam isso. É impressionante!” (PROF^a. JUÇARA).

A mesma professora se impressiona com o posicionamento de seus alunos ao dizerem que querem ser pescadores e continuarem na Vila. Este tipo de resposta das crianças da comunidade caiçara difere das crianças dos centros urbanos. Assim ao ouvir os sonhos das crianças com relação a vida adulta, a professora reconhece que pertencer àquele território caiçara é existir como parte viva do lugar, comungando e modificando os fenômenos sociais de ordem simbólica presentes no cotidiano dos caiçaras.

Outra professora, Bromélia, compartilha da surpresa da pergunta e se volta para a realidade caiçara para ancorar sua visão de sucesso quando diz que “sucesso pra esse aluno? Nossa! É ele reconhecer quem ele é, a importância dele. Acho que isso seria sucesso. Ele se enxergar”. A preocupação da professora pode estar em seu aluno caiçara “perder” sua identidade em busca de aventurar-se fora da comunidade caiçara. Quem sabe, para ela, o fato de seu aluno caiçara sair da Vila de Pescadores representaria também abandonar parte de sua identidade. A comunidade idealizada pela professora trataria de protegê-lo das ameaças além

das fronteiras (BAUMAN, 2003). Entretanto, ao mesmo tempo, ela se coloca no lugar do seu aluno quando indaga: “será que eu quero ver meu aluno pescando de madrugada, sentindo frio, passando a noite no mar?” (PROF^a BROMÉLIA).

Esse questionamento revela que as dificuldades da vida do pescador poderiam encorajar seu aluno a abandonar a Vila e buscar um caminho diferente do que, segundo ela, estaria já traçado. Ao olhar para seus alunos ainda crianças, ela, talvez, reflita sobre o que realmente seria o esperado para eles e, ao ponderar sobre as dificuldades da vida do pescador, por ventura, aprendida nas conversas com seus alunos, ela se sinta em dúvida.

Diegues (1974), em sua pesquisa, à época, revelou que somente 4,8% dos pescadores artesanais pretendiam que seus filhos continuassem na pesca, devidos aos contratemplos encontrados na atividade pesqueira. Entre as aspirações dos pescadores artesanais estava a possibilidade de vender suas casas, mudarem-se para o centro urbano e conseguir um trabalho remunerado. Nos dias atuais, muitos pescadores artesanais da Vila prestam serviços para os donos dos barcos maiores, como por exemplo, o barco de malha. Em uma conversa com um pescador do local, ele nos contou que esses barcos são maiores, mais seguros do que as canoas para o alto mar, realizam a pesca com redes (malhas), são tripuladas por um grupo de pescadores que passam dias embarcados, enfrentando todo e qualquer variante do clima e que recebem pelo trabalho que executam ao retornarem à Vila. No entanto, são embarcações caras para a realidade de grande parte dos pescadores caiçaras. Na figura 13, mostramos um dos barcos de malha da Vila de Pescadores de Picinguaba, ancorado próximo à praia.

Figura 13 - Barco de pesca de malha



Fonte: o autor (2018)

Ainda considerando os estudos de Diegues (1974), entre os pescadores da pesca industrial 32,2% tendiam a incentivar a pesca para seus filhos, posto que as condições de pesca e o retorno financeiro é menos arriscado que a pesca artesanal que está baseada na subsistência e venda do excedente.

No entanto, na interpretação da professora Helicônia, sucesso para seu aluno caiçara seria poder escolher o que quer para si e, para ela, “a escola poderia de alguma forma proporcionar isso da gente poder ter possibilidade de escolha”. Para ela, nem a comunidade, nem a escola podem cercear as oportunidades, impondo um padrão a ser seguido. Nesta direção, podemos retomar as discussões sobre o papel da escola como local de fronteira, e troca entre culturas.

Quando indagamos sobre o que seria fracasso para seu aluno caiçara, a professora Juçara e Helicônia compartilham do mesmo entendimento e afirmam que seria a impossibilidade de poder fazer as escolhas na vida adulta: “eu acho que fracasso é ele não ter a oportunidade de fazer as escolhas dele. Talvez se não aprender a ler, escrever né, mas eu acho que é isso, eles não terem a oportunidade de fazer outras escolhas, se quiser, né.” (PROF^a JUÇARA)

Para a professora Orquídea, moradora da Vila de Pescadores, o fracasso seria “deixar de lado as vivências dele, aquilo que ele aprendeu com o meio em que ele viveu. Abandonar ou, sei lá, destruir, não participar.”. A mesma preocupação tem sido dos grupos existentes no município onde está localizada a Vila de Pescadores. Como já tratamos aqui, a instalação do Parque Estadual da Serra do Mar, como unidade de conservação, institui entre os nativos caiçaras, pesquisadores e associações de moradores uma inquietação na medida que os modos de vida do caiçara passaram a ser ameaçados e o nativo visto como uma ameaça ao meio ambiente (DIEGUES, 1999; RAIMUNDO, SIMÕES 2016).

Quando inquirimos no tocante a como as professoras gostariam de ver seus alunos na vida adulta, elas ponderam sobre a felicidade e a realização pessoal. Como para elas o sucesso para seu aluno caiçara não estaria ancorado simplesmente na acumulação de bens de consumo, a resposta se centraliza em afirmar que gostariam de ver seus alunos felizes com as escolhas que fizerem. A professora Orquídea, novamente, destaca a necessidade da formação escolar como forma de alcançar a felicidade. Ela afirma, sobre seu aluno, que “gostaria que, em primeiro lugar, que ele adquirisse sabedoria, fosse esperto, inteligente e que fosse feliz”. Também a professora Helicônia não hesita em dizer que seu aluno caiçara precisa ser “feliz e realizado”. Na mesma linha segue a professora Juçara que afirma que “gostaria de vê-los com oportunidade de escolher o que eles querem fazer, de serem felizes na vida, de poder escolher a profissão que eles quiserem”. A professora Bromélia reforça o prestígio de uma vida feliz quando diz que seu aluno precisa “ter certeza do que é bom para ele e ser feliz.”. Para a professora Açucena, independente das escolhas que fizerem na vida adulta e ressalta o anseio em serem donos dos barcos de pesca, ela conta que “gostaria de ver eles bem, vivendo num lugar que eles gostam.”.

Fica evidente que entre as professoras, a vida adulta dos seus alunos caiçaras depende de escolhas. Pode ser que a preferência em responder ao questionamento com o vocábulo “feliz” seja uma forma abstrata de se posicionarem ante ao futuro dos seus alunos. Elas sabem que há muitos fatores que interferem nestas “escolhas” e que nem sempre serão “escolhas” de fato, lembrando que a escola tem um papel no caminho para a ampliação das possibilidades de atuação desses sujeitos.

Dito isso, é possível compreender que viver em uma comunidade tradicional caiçara ainda é um grande desafio. Viver bem em uma comunidade caiçara é um desafio ainda maior, posto que a complexidade se torna cada vez maior.

Viver é enfrentar as incertezas, os riscos, é confrontar-se com os outros, quer sejam eles os próprios familiares, na busca de compreender e ser compreendido. O ato de viver vai na contramão do sobreviver. Enquanto viver é sintonizar um bem-estar que envolve aspectos psicológicos, morais, de solidariedade, convivialidade, sobreviver é estar privado de alegrias. Sobre-viver é ser tratado como um objeto de aceleração, se habituar ao cronômetro, que não permite sentir, fruir o viver. (MORIN, 2016, p. 612)

Muitas vezes, a vida em uma comunidade pequena está mais voltada a garantia de sobrevivência do que realmente a viver bem. Assegurar seus costumes, seu modo de vida, suas atividades relacionadas ao extrativismo, à agricultura, à pesca, suas crenças e saberes e sua relação com o meio têm ocupado maiores espaços entre as expectativas de futuro dos caiçaras.

6.5 Saberes da Resistência Caiçara na Escola

Nesta etapa da análise, tivemos como foco identificar as estratégias utilizadas pelas professoras para aproximar o currículo oficial da rede de ensino à realidade dos seus alunos caiçaras, ao permitir que as “muralhas” simbólicas em torno do currículo e os saberes nele descritos sejam transpostas. Assim, uma nova cultura escolar pode tomar corpo, sem negligenciar os conhecimentos nele apresentados, mais uma vez retomando a posição de fronteira e, portanto, de contato ocupada pela escola neste cenário cultural.

Essa categoria de análise se fez necessária porque para identificar as representações sociais das professoras sobre seus alunos caiçaras é importante também identificar como as docentes agem diante do conflito entre saberes da escola e saberes da comunidade. Vimos até aqui, que nossas entrevistadas representam seu aluno como um sujeito de beira de praia, de modo de vida simples, repleto de saberes do fazer, intimamente ligados ao território, aprendido e transmitido oralmente dentro da comunidade, compondo assim sua identidade. Esta representação ancorada e objetivada em suas histórias de vida, suas memórias sociais e afetivas, suas (con)vivências com familiares, amigos, alunos e comunidade tradicional caiçara tomou forma e direciona suas práticas cotidianas no interior da escola, oportunizando espaço para que a cultura escolar, vista de forma funcionalista (BARROSO, sem data), ou seja, como propagadora da cultura dominante, ofereça também ambiente acolhedor para outras culturas, no caso da nossa pesquisa, a cultura caiçara.

As representações sociais das professoras da escola da Vila de Pescadores têm motivado que novas práticas pedagógicas ocupem a centralidade de seus fazeres. Em especial na medida em que, reconhecendo as diferenças entre os de “dentro” e os de “fora”, busquem

valorizar no cotidiano da sala de aula os saberes do fazer tradicionais do caiçara, sem abandonar os saberes sociais do currículo escolar.

Em nossas entrevistas, as professoras afirmaram que buscam dar significado ao que se ensina na escola, partindo do contexto da Vila de Pescadores, mesmo que o currículo oficial, ou o PPP da escola, não pautem diretamente dos saberes tradicionais caiçaras. Nas falas das docentes, percebemos que há uma movimentação significativa no saber-fazer das professoras. Ao analisarmos as coletas, podemos arriscar que as práticas educativas no interior da escola passam, mesmo que ainda lentamente, já que não é tarefa simples transpor as barreiras simbólicas, a incluir no seu cotidiano os saberes que, à princípio, estariam fora das expectativas de aprendizagem, sendo necessário que a partir de agora práticas efetivas sejam internalizadas e pautem a ação educativa.

Entretanto mesmo de forma insipiente, quando perguntamos sobre como tratavam os saberes do cotidiano caiçara nas aulas, as docentes elencaram algumas ações pedagógicas que, ao ver das mesmas, aproximariam os conteúdos previstos no currículo aos saberes socialmente construídos pelo grupo ao qual os alunos fazem parte. Como por exemplo o projeto Tecendo Saberes.

“Esse projeto, ele funciona com as turmas da manhã, terceiro e quarto ano, é uma turma mista Terça-feira, eles fazem artesanato e fazem a conversa com os artesãos que fazem esse artesanato, então eles lá da comunidade da Fazenda da Caixa que vêm aqui, trazem material e conversam como era o tipo de vida, como é que era construída, pra que que serviam as coisas e eles constroem esse artesanato.”

(PROF^a HELICÔNIA)

Ponto importante a ser lembrado é que o currículo trabalhado na escola não foi elaborado pelos seus agentes, ou seja, não houve diálogo entre seus sujeitos sociais para sua concepção, sendo o mesmo currículo para toda a rede municipal de ensino de Ubatuba, que por sua vez, até o momento da pesquisa, afirmou que estão em processo de diálogo para a construção de currículo próprio para a rede. Logo o que se espera ensinar na escola da Vila de Pescadores de Picinguaba é o mesmo que se espera ensinar em qualquer outro espaço. Não estamos afirmando que o currículo utilizado na escola seja infértil. O que evidenciamos é que desconsiderando o contexto social onde a escola está inserida, o currículo assume uma posição excludente ante outras formas de saber.

Nos foi relatado nas entrevistas que o currículo é um documento simples, no qual estão elencados os conteúdos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidos nas crianças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, cada nível com suas especificidades,

seguindo orientações no MEC. Conforme pode ser visto na fala da professora Açucena: “a gente trabalha essa grade curricular comum com todo mundo. Às vezes, as crianças se deparam com um conhecimento que não é da realidade deles e aí eles questionam isso em casa.”

Sendo assim, não há caiçaras, não há identidade. O currículo é um não-lugar (MARC AUGÉ, 1994) posto que os conteúdos prescritos orientam o que deve e o que não deve fazer, sem considerar para quem é feito. Como não considera o território onde os saberes são praticados, nega também os sujeitos que o compõe, evidenciando os interesses de um pequeno grupo dominante (APPLE, 2002).

Nenhuma das professoras refutou os saberes presentes no documento oficial. Porém também não afirmam que o que está escrito nele seja o que gostariam de ensinar na escola. Além de reconhecerem a dificuldade em ultrapassar as barreiras simbólicas acerca do currículo, já que, ao questioná-lo, poderia parecer que não reconhecem os saberes postos nele. Quanto a esse conflito, Chervel (1998), ao tratar das disciplinas escolares, partes integrantes que dão forma ao currículo, afirma que a escola acaba que, por meio dos conteúdos disciplinares, impondo aos alunos um processo de “aculturação”, com o intuito de socializar a nova safra (alunos) aos interesses do mesmo grupo dominante que “escolheu” quais são os saberes privilegiados na escola. No entanto, a escola também é produtora de cultura e não uma mera instituição reprodutora de padrões e comportamentos pré-estabelecidos. Dessa forma, mesmo negligenciando, à priori, a diversidade de culturas dos sujeitos que integram os mais variados grupos sociais, suas identidades, origens, histórias de vida, saberes e representações, não é capaz de atender integralmente aos anseios impostos para a sociedade que se espera construir, uma vez que a escola, como instituição, é tomada pelas relações sociais dos sujeitos que a frequentam e, nessa relação contínua, os saberes do fazer da comunidade tradicional caiçara avançam para dentro da escola, mesmo que seja ao movimento das marés.

Nesse contexto, a escola, seu currículo, seus planos e projetos não podem ser considerados como peças desconstruídas no fazer pedagógico da escola, que ingenuamente pode se propor neutra ou imparcial. As posturas, mesmo que ocultas, escondidas nas entrelinhas, relacionam-se a interesses que ultrapassam seus muros físicos e simbólicos. A sociedade como a conhecemos muda constantemente e, exige dos professores, uma contínua reflexão crítica no interior da escola a respeito do que se ensina e como o faz, voltando seus olhares para quem aprende e em que lugar.

Ainda que a escola não assuma em documentos oficiais as particularidades locais, as diferenças culturais, sociais e econômicas, os anseios individuais ou do grupo, é na prática educativa, no cotidiano da sala de aula, no fazer-ensinar que a cultura escolar, mesmo que antes parecesse despersonalizada do contexto social, que vai assumindo posições de acordo com os caminhos que vão sendo traçados pela comunidade escolar. Quando levamos em conta a comunidade tradicional caiçara e todas as suas manifestações distintivas, ainda não totalmente tomada pelas leis de mercado, a ausência da representatividade de seus saberes na escola, afasta, exclui, torna fora aquele que, ao menos na ótica da universalização do ensino, deveria estar dentro. Assim, a partir das análises apontadas por esta pesquisa, é preciso ampliar a compreensão e a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática (BUENO, 2008).

No decorrer das entrevistas, perguntamos qual seria o currículo ideal para seus alunos caiçaras. Ao responderem à pergunta, uma pausa demonstrou que pensar num currículo ideal para o contexto caiçara não é uma tarefa simples. Até porque pensar em currículo, pode ser pensar no conceito do que vem a ser currículo e, aí, mais uma vez, as representações sociais acerca disso são afluídas em sua diversidade. Mesmo assim, as professoras pontuaram que considerar a bagagem de saberes da comunidade tradicional seria indispensável, o que permitiria contextualizar as demandas da comunidade caiçara no ato de ensinar e aprender.

A professora Orquídea acredita que “é importante que ele [o aluno] também aprenda sobre o que ele vive, sobre a vivência do meio em que ele está inserido” e diz que “sempre trabalha atividades relacionadas ao meio” mostrando tentar estabelecer o diálogo entre os conhecimentos do currículo escolar e os da comunidade.

Considerar o contexto onde o ensino e a aprendizagem serão construídos é, ao mesmo tempo, abrir espaço para que a história da formação da comunidade caiçara, seus modos de vida, sua cultura, memórias, crenças, valores, representações e saberes sejam incorporados aos objetos de ensino, aos comportamentos, atitudes, representações e a cultura da escola. Para a professora Helicônia, trazer para a sala de aula, as expectativas da comunidade caiçara viabilizariam resgatar e preservar os saberes do cotidiano que, segundo ela, estariam sendo negligenciados até mesmo dentro da comunidade.

Aqui tá recebendo uma massa muito grande de turistas, uma exploração muito grande e não sei até que ponto isso é bom pra crianças, se não for trabalhado a questão da raiz deles, da onde, quem eu sou e pra onde eu vou, né. (PROF^a HELICÔNIA)

Entre os fatores responsáveis pelo suposto “abuso” apontado pela docente, estaria a exploração turística que cresce a todo vapor na Vila de Pescadores. Durante a alta temporada, nos meses de verão, nos quais a comunidade caiçara recebe grande quantidade de turistas que, nos dias atuais, tem sido a alternativa para a geração de renda de alguns grupos locais. Parte dessas atividades econômicas ligadas ao turismo se deu como forma de garantir a subsistência das famílias caiçaras que, nesta época do ano, conseguem aumentar sua renda familiar, independente da pesca ou agricultura. Possivelmente, o contato dos seus alunos caiçaras com os turistas e o modo de vida do centro urbano, seja apontado pela professora como um motivador para que as crianças construam uma representação de que o que é de fora é melhor do que tem dentro da comunidade, deixando de lado as práticas identitárias do grupo social caiçara.

No entanto, é importante lembrar mais uma vez que a comunidade caiçara está localizada em uma região que pertence a uma Unidade de Conservação do Parque Estadual da Serra do Mar e, por isso algumas das antigas atividades tradicionais de subsistência foram proibidas (extrativismo vegetal, caça, roçada itinerante para plantio e alguns tipos de pesca). Dessa forma, a exploração do turismo converteu-se em uma fonte de renda para os caiçaras que agora necessitam comprar o que antes eles mesmos produziam ou ao vender o excedente arrecadavam fundos para suprir possíveis necessidades.

O abandono de antigas práticas caiçaras influenciaria em uma possível extinção de parte dos saberes herdados dos antepassados e que foram importantes para a preservação da Mata Atlântica até o presente momento. As formas rudimentares de plantio, pesca e outros saberes vêm sendo substituídas por práticas onde a tecnologia é empregada, contudo, para Adams (2000) essas propostas podem não funcionar no contexto caiçara, já que seriam técnicas mais destrutivas.

Assim, não só os modos de subsistência estariam ameaçados com as mudanças desordenadas, mas todo o valor simbólico e imaterial presente no modo de vida caiçara também. Tais fatos mostram que a cultura deste local não está isolada e que é preciso compreender a tradição no diálogo promovido pelo contato entre diferentes. A professora Helicônia nos contou sobre essa preocupação ao observar e conversar com seus alunos caiçaras.

buscar essa identidade tá sendo bacana, porque eu percebi uma participação melhor das crianças. Eu acho que contexto e significado é importante pra gente aprender qualquer coisa, porque isso tem que fazer sentido pra eu aprender, porque senão não adianta, pra que eu que quero saber isso. (PROF^a HELICÔNIA)

Esta inquietação – derivada de certa hierarquização provocada pelo encantamento com o modo de vida do outro - da professora tem provocado nas práticas escolares algumas alterações. Em todas as entrevistas, a preocupação com a chegada do novo e a perda da identidade e cultura caiçara é constante. Essa representação social ante as mudanças que chegam pode indicar um receio de que os benefícios apontados por elas quanto a ingenuidade, a simplicidade e o modo de vida seja “contaminado” por influências internas.

Além disso, os saberes tradicionais, aprendidos e ensinados aos membros da comunidade pelos antepassados e as marcas identitárias do grupo social pertencente à comunidade também vêm sendo explorados. Os turistas, oriundos dos grandes centros nacionais ou internacionais, que frequentam a Vila da Pescadores, enxergam as belezas naturais e os saberes caiçaras como um produto a ser consumido. Essa “nova elite” (BAUMAN, 2003), frequentadora dos hotéis e pousadas à beira-mar, não se sente pertencente a um espaço ou território, pois desconsideram as fronteiras existentes, já que

O que esse estilo de vida celebra é a irrelevância do lugar, uma condição inteiramente fora do alcance das pessoas comuns, dos “nativos” estreitamente presos ao chão e que (caso decidam desconsiderar os grillhões) vão encontrar no “amplo mundo lá fora” funcionários da imigração pouco amigáveis e severos em lugar dos sorridentes recepcionistas dos hotéis. (BAUMAN, 2003, p.54)

Partindo disso, a professora Helicônia acredita que há uma cultura escolar que impede ou reduz a possibilidade de um diálogo aberto com a comunidade caiçara, e isso pode se dar pelo fato de que a escola, ao privilegiar os saberes do currículo oficial, não reconheça os saberes tradicionais como outra fonte de conhecimento, que poderia aproximar a escola da Vila de Pescadores.

Eu acho que falta um pouquinho dessa integração com a comunidade também, porque a gente tem, ainda, rusgas de comunicação. A gente não tem uma relação aberta com a comunidade. Acho que precisa construir isso, pra gente partir pra construção de um currículo. (PROFª HELICÔNIA)

Considerar a comunicação entre a escola e a comunidade caiçara contribui para a construção de um espaço público de troca, por vezes simbólicas, dos saberes sociais e do papel da escola enquanto terreno fértil em que as práticas educativas e expectativas das professoras em relação aos seus alunos possam reconhecer o eu coletivo presente na Vila de Pescadores.

Nesse mesmo contexto, a professora Juçara nos contou que seus alunos caiçaras gostam de compartilhar os acontecimentos do cotidiano caiçara e as histórias que ouvem próximos aos ranchos das canoas.

Eu acho que o tem muito aqui que favorece é essa questão da oralidade, de contar, essa questão da vivência. Acho que isso é uma coisa que favorece. As crianças, eles são bem desinibidos nesse sentido de gostar de falar, de se comunicar. Acho que essa questão da comunicação favorece. (PROFª JUÇARA)

A escola, vista pelas professoras ora como emissora e em outros momentos como receptora da comunicação, buscaria “estabelecer uma relação de igualdade, de equivalência” (MOSCOVICI, 2012, p.285) com a comunidade para adaptar-se a ela. Portanto, a comunicação, ferramenta indispensável na visão das professoras, instituiria uma prática onde os saberes privilegiados pela escola possam sofrer as alterações necessárias no objeto que deve ser ensinado aos alunos caiçaras. Esse posicionamento de diálogo entre a escola e a comunidade também é evidenciado pela professora Bromélia que diz que o processo de ensino e a nova cultura escolar se dá quando “a escola se abre para valorizar a comunidade também”. A interação entre os sujeitos sociais que compõem a escola – gestão, professoras, alunos caiçaras e comunidade, ampliaria a capacidade da escola em reconhecer a pluralidade de saberes e sua variabilidade, bem como incluí-los no dia a dia dos saberes escolares.

Como observado, as professoras demonstram que a comunicação entre a escola e a comunidade caiçara fortalece o vínculo necessário para dar significado aos anseios pedagógicos previstos.

Por esse caminho, algumas adaptações são realizadas pelas professoras na sala de aula. Tais adaptações ocorreram, num primeiro momento, não como uma proposta do conjunto escolar, mas como atitudes individuais das professoras. Conforme as docentes constroem as relações no interior da escola e compartilham de seus anseios quanto ao exercício da profissão docente no que se refere as aprendizagens, o currículo, mesmo que de forma indireta, entra em situação de conflito.

Este conflito, essencial para a mudança das práticas de aprendizagem, convida os envolvidos a uma posição crítica não em questionar a relevância dos saberes nele apresentados, mas refletir até que ponto só o que está nele é o que deve ser ensinado na escola. A presença diária das professoras com a comunidade tradicional caiçara não se encerra só nas atividades inerentes a sua profissão, por estarem na Vila de Pescadores e por se considerarem caiçaras, passam a compartilhar as relações sociais e dos fenômenos sociais em construção na comunidade. Mesmo não morando na Vila de Pescadores, trazem para si os conflitos do grupo e, por estarem na escola, local privilegiado para a sistematização do conhecimento, se sentem convidadas a abrir espaço para os dilemas que permeiam a vida caiçara.

Quando perguntamos se os saberes caiçaras encontram espaço nas aulas, não há uma resposta afirmativa incorporada em todas as falas.

Sempre tem atividades culturais relacionadas ao caiçara. Tem a festa da cultura. É que tem as festas, tem diversas festas que onde eles aplicam os saberes que está relacionado. A festa da Cultura é montada com saberes, com um projeto relacionado com projeto da escola. Sempre há essas festas. (PROF^a ORQUÍDEA)

Para a professora Orquídea, as festividades escolares são as formas de adaptação realizada pela escola. Embora essas atividades sejam válidas, visto que os saberes do cotidiano ocupam o espaço da escola, ressaltamos que, a transposição didática não se resume a uma pausa no currículo da escola para que outras atividades sejam executadas. Ações pontuais com o objetivo de apresentar manifestações culturais de grupos sociais distintos vai de encontro ao que Torres Santomé (2011) denomina de currículo de turistas, já que não há uma preocupação em incluir esses saberes no processo de ensino da escola, mas sim promover uma pausa nos conteúdos do currículo escolar, em prol de ato pedagógico superficial, sem aprofundamentos ou compromisso.

A professora Helicônia reconhece que tanto os saberes da escola como os saberes caiçaras necessitam estar agregados: “Eu acho que, tem um projeto aqui que trabalha com a gente, que é o Tecendo Saberes, eu não sei se conversaram com você sobre isso, que resgata um pouco dessa cultura, mas eu acho que ficar só no resgate cultural não vai ser suficiente.”. (PROF^a HELICÔNIA)

O projeto o qual a professora se refere recebeu o nome de “Tecendo Saberes”. Nesse projeto são realizadas algumas ações que buscam valorizar os saberes envoltos na produção do artesanato do quilombo que fica próximo à Vila de Pescadores. Idealizado por um instituto em parceria com a Secretaria Estadual de Cultura que convida a comunidade do quilombo para compartilhar com os alunos um pouco dos saberes tradicionais ligados ao artesanato local. Esta iniciativa é bem vista pelas professoras da escola e impulsionou a professora Helicônia a desenvolver seu próprio projeto voltado à comunidade caiçara. A época da entrevista, a docente afirmou que estava em fase de elaboração do seu plano de trabalho.

A gente tá fazendo um trabalho no bairro, então a gente vai fazer esse resgate de história, de lenda daqui do bairro, se deus quiser. Chamar o pessoal para fazer entrevista, tipo de brincadeira, porque eu percebo que as crianças aqui não têm tanto isso, e o trabalho do Tecendo Saberes estimulou a fazer isso também. (PROF^a HELICÔNIA)

No ano de 2016, foi publicado um livro com o título “O Artesanato Tradicional: tecendo saberes” onde é relatado as etapas do trabalho desenvolvido na escola com os alunos caiçaras. Salientamos que esse projeto foi e ainda é importante para as professoras, bem como para a comunidade. Ao menos, essa relação da escola com os saberes tradicionais, construídos socialmente pelo grupo minoritário, tem ocupado um espaço nas atividades da escola. Haja vista que, semanalmente, ocorrem os encontros do grupo desenvolvedor do projeto com os alunos da escola. Ao mesmo tempo, as professoras têm se sentindo motivadas a também desenvolver atividades curriculares, onde não seja algo pontual, com data e hora para início e término, mas que seja uma cultura escolar, ao longo do ano letivo, abrir espaço para os saberes que até então estavam fora dos muros da escola.

Assim, destaca-se o anseio e os passos dados pelas professoras em trazer, para suas práticas, os saberes tradicionais, sem abandonar os saberes do currículo. Percebe-se também, que as mesmas reconhecem as especificidades da comunidade tradicional e, claro, de seus alunos caiçaras e seu entorno. Essa atitude já é um respeitável passo para que os saberes, sejam eles oriundos das academias ou dos grupos sociais tradicionais, possam se conglomerar no cotidiano da escola, aproximando assim, cada vez mais, a escola da Vila de Pescadores de Picinguaba.

7. Considerações Finais

Cabe nesta parte final do texto apontar nossas considerações finais a respeito dos resultados alcançados. Durante todo o percurso, buscamos identificar as representações sociais das professoras sobre seus alunos caiçaras, sobre si mesmas e sobre a comunidade.

Para que os objetivos fossem atingidos, percorremos um longo caminho de leitura, reflexão, coleta de dados e análise de resultados. Buscamos compreender – por meio do contato com a bibliografia, com as entrevistadas semiestruturadas, com os desenhos e observações, como representam os sujeitos caiçaras, seus modos de vida, costumes, tradições, crenças, anseios e sua relação simbiótica com o meio natural desta comunidade. Identificamos também as marcas identitárias intrinsecamente ligadas ao território que habitam e, até mesmo, as ameaças que esse grupo social vem sofrendo ao ver seu espaço sendo invadido pelos “de fora” e sua resistência em preservar suas memórias, seus saberes e sua essência.

Ao mesmo tempo, buscamos conhecer a realidade das professoras da escola da Vila de Pescadores, suas impressões, seus saberes e, claro, suas representações sociais sobre os alunos caiçaras. Sabemos que lecionar em uma comunidade tradicional exige que tomemos o contexto em que as aprendizagens são construídas. Não há como separar a escola da Vila de Pescadores. Por mais que o currículo oficial estabeleça os conhecimentos a serem ensinados, por vezes, distantes do que se aprende no diariamente na comunidade caiçara, o cotidiano das professoras, a relação com os alunos caiçaras e suas famílias, o som do mar enquanto se está na sala e outras marcas distintivas do lugar onde está a escola, penetram no fazer pedagógico, modificando, alterando, criando uma nova forma de exercer a profissão docente.

Por meio das entrevistas e dos desenhos, pudemos ouvir e ver como as docentes imprimem suas significações no que se refere ao ser caiçara, a comunidade pesqueira, as ações pedagógicas realizadas diariamente na escola, a relação dos saberes do currículo e dos saberes sociais e os seus alunos.

A pesquisa nos permitiu apreciar que os saberes da profissão docente, embora amparados pelos conhecimentos teóricos aprendidos na universidade, não se resumem somente ao acúmulo das teorias pedagógicas. Para o exercício da docência, outros saberes são incorporados à prática, por vezes, baseados nas representações dos que convivem no espaço escolar. Nesse ambiente, repleto de particularidades relacionadas ao contexto social em que a escola está inserida, as representações sociais encontram um terreno fértil para sua proliferação.

Assim, identificamos que para as professoras, o aluno caiçara é um sujeito com atributos que o diferenciam de outros grupos sociais “de fora” da comunidade pesqueira. O mar, a pesca, o artesanato, a curiosidade, a linguagem além de serem marcas identitárias dos sujeitos caiçaras, também compõem o repertório de representações das professoras a respeito de seus alunos.

Evidenciamos também que não é uma tarefa fácil desmoronar as fronteiras dos conhecimentos curriculares para também ceder lugar aos saberes do fazer do caiçara. As participantes da pesquisa demonstraram que há manifestações favoráveis para mesclar os saberes da escola e os saberes do cotidiano, no entanto ainda encontram dificuldades para que a cultura caiçara ocupe de forma efetiva as salas de aula, permitindo uma cultura escolar que considere os saberes não descritos no currículo oficial e, assim, destacando que a escola tem papel importante nesse movimento.

Destacamos também que ao analisar os desenhos das professoras, talvez a escola não ocupe o centro dominante das relações entre escola, docência, alunos e comunidade caiçara. Por outro lado, a presença constante dos elementos da realidade caiçara pode reforçar a resistência que os aspectos da vida tradicional ainda preenchem o imaginário das docentes. Assim, deduzimos que as participantes da pesquisa reconhecem que o contexto caiçara precisa encontrar seu lugar no dia a dia da escola, possibilitando estabelecer uma relação de interação entre os saberes, onde os conhecimentos coexistam e não sejam excluídos para privilegiar um ou outro.

Nesse contexto, há uma movimentação da cultura escolar, ferramenta necessária para refletir sobre os saberes ensinados na escola e os saberes aprendidos na praia. Tal caminho começa a ser trilhado na organização de projetos, na ânsia em fazer diferente, na euforia de refletir sobre o currículo, mas ainda precisa ser ampliado.

Por fim, nosso estudo permitiu compreender que na sociedade contemporânea, onde a força do capital direciona as perspectivas de futuro da sociedade, para as professoras da Vila de Pescadores, o encontro com a felicidade seria o sinônimo de sucesso para seus alunos caiçaras, visto que a comunidade já detém a maior de todas as riquezas: viver bem em comunhão com o território que lhes pertence por direito.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Cristina. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. **Revista de Antropologia, São Paulo, USP**, v. 43, n. 1, 2000.
- ALBINO, Giovana G. Da representação social do ser professor da EJA à descoberta de seu aluno como referente. **Dissertação de Mestrado**. UFRN, 2010.
- ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de; HOBOLD, Márcia de S; PASSOS, Laurizete F. As Práticas da Licenciatura na Perspectiva do Professor Formador. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**.
- APPLE, Michael. “Endireitar a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.55-78, jan./jun. 2002.
- ARRUDA, Angela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.
- _____. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC, Especial Temática, p. 09-23, 2002.
- AUGÉ, Marc. Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Acervo digital Unesp**: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BONIN, L. F. R. Indivíduo, cultura e sociedade. In Strey, M. et. al, **Psicologia Social Contemporânea: livro-texto**. Petrópolis: Vozes, p. 58-72, 1998.
- BORBA, Eduardo de. Sobre a meritocracia: uma investigação. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2017.
- BORGES, Maria C.; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 43/5, jul. 2007.
- BOURDIEU, Pierre F. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BUENO, José, G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José, G. S.; MENDES, Geovana L.; SANTOS, Roseli A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores, 2008; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011

CATAIA, Márcio. Território Nacional e Fronteiras Internas. **Tese de Doutorado**. USP, 2001.

CHAMON, Edna M. Q. de O. Representação Social da pesquisa pelos doutorandos em ciências exatas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, Ano 6, n. 2, jul. 2006.

_____. Representações Sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol. 18, n. 2, mai/ago. 2014.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.

CLAVAL, Paul. O Território na transição da pós modernidade. Tradução: Inah Vieira Lontra, Márcio de Oliveira e Rogério Haesbaert. **Revista Géographies et Cultures**, Paris, n. 20, 1996.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 – 1590, out./dez. 2014.

DENADAI, Márcia Regina. Com quantos paus se faz uma canoa. São Paulo, 2009.

DIAS, Gilmar L.; DIAS, Alessandra C.; CHAMON, Edna M. Q. O. “As atitudes de licenciados sobre o ser professor”: uma dimensão das representações sociais. **Educação Unisinos**, vol. 18, n. 3, set/dez. 2014.

DIEGUES, Antônio C. **A Pesca em Ubatuba – estudo sócio econômico**. São Paulo: SUDELPA, 1974.8i3

DIEGUES, Antônio C. (Org.); ARRUDA, Rinaldo S. V.; SILVA, Viviane C. F.; FIGOLS, Francisca A. B.; ANDRADE, Daniela. **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. São Paulo: NUPAUB-USP, 2000.

FRANCO, Maria L. P. B.; NOVAES, Gláucia T. F. Os jovens do Ensino Médio e suas Representações Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, p. 167-183, março/ 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete; SÁ, Elba S.; DALMAZO, Marli E. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GUARESCHI, Pedrinho. O que é mesmo psicologia social? uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L., orgs. **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 25-45, 2012.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

GONDIM, Sônia M. G. Grupo Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Bahia, n. 12(24), p. 149-161, 2003.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

_____. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.162 p.1258-1271 out./dez. 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Trad. Pedrinho Guareshi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**. 16 (2): 20-31; maio/ago. 2004.

LIMA, Maria A. R. Formação e Vivências: A Representação Social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá-Acre. **Tese de Doutorado. UFRN 2012**.

MACHADO, Laêda B; SANTOS, Jaqueline A. L. C. Escola organizada em ciclos: as representações sociais de professores considerados bem-sucedidos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 843-868, out./dez. 2015.

MALDONADO, Simone C. **Pescadores do Mar**. São Paulo: Ática, 1986.

MANINI, Miriam. Os Usos da Iconografia no Ensino e na Pesquisa: o acervo multimeios do arquivo Edgard Leuenroth. **Cadernos AEL**, n. 5/6, 1996/1997.

MANZINI, Eduardo J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In **Seminário Internacional sobre Pesquisas e Estudos Qualitativos**. Bauru, 2004.

MARCONATO, Neuza. Mulheres Professoras: o ser e o fazer na inserção profissional. **Dissertação de Mestrado**. UFSC, 2002.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTI, Alda J. A. Relevância e Aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana Lopes S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades e famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOCELLIN, Elisângela. O lugar da agroecologia no currículo da escola do campo. **Dissertação de Mestrado**. UFFS, 2016.

MOSCOVICI, Serge. O fenômeno das representações sociais. In: **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 61-62.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais e investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, Alessandro M. M.; CHAMON, Edna M. Q. O. **Ser Professor: Representação Social e Construção Identitária**. Curitiba, PR: Appris, 2015.

MORIN, Edgar: **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. **Porto Alegre: Sulina, 2015**.

MUSIS, Carlo R. de; CARVALHO, Sumaya P. Representações Sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan.-mar. 2010.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

ODA, Indiamara H. Mulheres professoras: um jeito de ser e perceber-se mulher. **Revista Mediações**. Londrina, vol 5, n. 2, p.51-71, jul./dez. 2000.

OLIVEIRA, Fátima O. e WERBA. Graziela C.: Representações sociais. In: Strey, M.N et al. **Psicologia Social contemporânea**. Petrópolis: Vozes, pp. 104-117, 1998.

PASCALICCHIO, Daniel. **Dias de Caiçara**. São Paulo: Dialeto American Documentary, 2006.

Penn, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

PESCE, Maria da C. R. Representações sociais de professores sobre alunos considerados em situação de risco. **Dissertação de Mestrado**. PUC, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. **Representações Sociais: diálogos com a educação**. Curitiba, PR: Champagnat, 2012.

RAIMUNDO, Sidnei; SIMÕES, Eliane. Dilemas e desafios para a instalação de sistemas agroflorestais no interior e entorno do Parque Estadual da Serra do Mar – Núcleo Picinguaba – SP. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 11, n. 22, p. 464-490, abr., 2016.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto: FFCLRP - USP, 1993.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *Tramas e traumas: histórias de vida e identidades em marcha*. São Paulo: FFLCH/USP, 2007.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Visões e perspectivas: documento em História Oral. **Oralidades**. 2, 2007, 35-44.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013. Disponível em: <<http://www.memorias.cpsctec.com.br/publicacoes/apostilas/historiaoral.pdf>> Acesso em 28 de Maio de 2018.

SÁ, Celso P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

SILVA, Luiz G. S. **Caiçaras e Jangadeiros: cultura marítima e modernização do Brasil**. São Paulo: CEMAR/USP, 1993.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUSA, Clarilza P.; VILLAS BOAS, Lúcia P. S. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 271-286, mai/ago 2011.

_____. **Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba, PR: Champagnat, 2014.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 120-122, 2009.

_____. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 300-308, jul/set, 1993.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº4, 1991

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TELES, Carolina de P. Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. **Dissertação de Mestrado**. USP, 2010.

THOMPSON, Edward P. **A Formação da Classe Operária Inglesa – volume II**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TUAN, Yu-Fu. **Topofilia – um Estudo da Percepção, Atitudes e valores do Meio Ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VERSCHLEISSER, Roberto. Com quantos paus se faz uma canoa: um estudo da canoa caiçara. **Dissertação de Mestrado**, UFRJ, 1990.

APÊNDICE I – OFÍCIO

OFÍCIO

Taubaté, 12 de janeiro de 2016.

Prezado Senhor

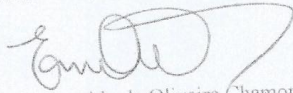
Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno Vitor Paulo Fida da Gama, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2016 e 2017, "AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES E ALUNOS NO CONTEXTO CAIÇARA". O estudo será realizado com os professores e alunos da Escola Municipal Iberê Ananias, na cidade de Ubatuba, Litoral Norte de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dra. Edna Maria Querido Chamon.

Para tal, será realizado observações de aulas, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e iconografia de docentes e alunos por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Vitor Paulo Fida da Gama, telefone (12) 981464667, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo. Sr Hélio José de Paula
Secretário Municipal de Educação de Ubatuba
Rua Gastão Madeira, nº 101, Centro.
Ubatuba-SP

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



Ubatuba, 16 de março de 2017.

De acordo com as informações do ofício encaminhado sobre a natureza da pesquisa intitulada “LANÇANDO REDES AO MAR - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DE ALUNOS NO CONTEXTO CAIÇARA”, com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) VITOR PAULO FIDA DA GAMA, do Mestrado Profissional em Educação, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS, OBSERVAÇÃO E ICONOGRAFIA com os docentes que atuam neste local, sendo mantido o anonimato dos profissionais.

Atenciosamente,

Sandra Aparecida Moraes
RG.07.632.096-9 RJ
Vice Diretor de Escola
E.M.Prof.Iberê Ananias Pimentel
Av.Beira Mar 65 - Picinguaba Ubatuba SP
CNPJ:05.001.456/0001/9

Sandra Aparecida Moraes
RG 07.632.096-9
Diretor de Escola

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA

Parte I

Ficha sócio demográfica:

Idade:

Gênero:

Morador da comunidade: (S) (N)

Anos de docência na comunidade:

Anos de docência no ente (M) (E) (P):

Parte II

Eixos Norteadores do Estudo

Roteiro de entrevista:

1. Diga-me. Você é morador(a) desta comunidade? Onde mora?
2. Conte-me. Por que você escolheu lecionar nesta escola?
3. Descreva-me os motivos que você escolheu lecionar nesta escola.
4. Quantas horas semanais passa com seus alunos na escola?
5. Diga-me, você leciona em outra escola? Quais seriam as principais diferenças existentes entre seus alunos da comunidade de pescadores e os da outra escola?
6. Conte-me, como você define o caiçara?
7. Conte-me, você se considera caiçara? Como é ser caiçara?
8. Descreva-me o aluno caiçara?
9. Fale-me sobre o currículo a ser seguido na escola?
10. Você participa da construção da Proposta Pedagógica da Escola (PPP) da escola?
Conte-me esta experiência.
11. Fale-me sobre o que é conhecimento para você?
12. Conte-me o que é, ao seu ver, importante que o aluno caiçara aprenda.
13. Descreva o que é para você conhecimento caiçara.
14. Como essa comunidade caiçara é vista no PPP da escola?
15. Conte-me, ao seu ver, como a comunidade caiçara é descrita no PPP?

16. Diga-me: no seu planejamento de aula ou na sua prática em sala de aula “os saberes” caiçaras são elaborados? Descreva-me um pouco. Conte-me, nas suas atividades os alunos e o mar, assim como costumes, são elaborados? Fale-me um pouco disto.
17. Diga-me, no calendário escolar, há alguma atividade voltada ao caiçara? Como são estas práticas?
18. Ao seu ver, seus alunos caiçaras gostam da escola? Descreva-me.
19. Ao seu ver, seus alunos caiçaras gostam de estudar?
20. Descreva-me como é lecionar em uma comunidade de pescadores?
21. Diga-me o que seria sucesso para o aluno caiçara.
22. Diga-me, o que seria fracasso para os alunos caiçaras?
23. Diga-me, quanto ao rendimento escolar dos seus alunos, quais seriam os fatores que favorecem a aprendizagem?
24. Diga-me, quanto ao rendimento escolar dos seus alunos, quais seriam os fatores que desfavorecem a aprendizagem?
25. Descreva-me como você gostaria de ver seu aluno caiçara na vida adulta?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DE ALUNOS NO CONTEXTO CAIÇARA”

Orientador: Prof. Dr(a). Edna Maria Querido Oliveira Chamon

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DE ALUNOS NO CONTEXTO CAIÇARA

Objetivo da pesquisa:

- Identificar as Representações Sociais dos docentes de alunos caiçaras como forma de compreender a relação de saberes presentes no contexto escolar entre os envolvidos no processo de aprendizagem.
- Descrever o perfil sociodemográfico dos docentes, possibilitando conhecer quem são os professores que lecionam na escola da vila de pescadores.
- Apreender as crenças, valores e atitudes dos docentes frente ao presente e ao futuro dos alunos caiçaras.
- Elaborar um estudo bibliográfico sobre o saber docente, sua formação acadêmica e a prática profissional.
- Analisar o contexto da comunidade caiçara e sua produção de saberes construídos nas relações com o outro.
- Analisar as condições sociais e históricas do povo caiçara e dos pescadores da Vila.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados por meio das entrevistas, observações das aulas, grupo focal e desenhos que serão aplicados junto aos docentes e alunos da E.M. Iberê Ananias Pimentel na cidade de Ubatuba/SP.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas, observações das aulas, grupo focal e desenhos, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevistas, observações das aulas, grupo focal e desenhos serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevistas, observações das aulas, grupo focal e desenhos. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem as Representações sociais de docentes de alunos no contexto caiçara. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

também ser contatado pelo telefone (12) 981464667. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Edna Maria Querido Oliveira Chamon, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 36254217. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que compõem a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O deponente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre as representações sociais dos docentes de alunos caixaras.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

UBATUBA, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante: _____

Vitor Paulo Pádua da Gama
Pesquisador Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

Anexo I – Memorial

Apresentação

Este memorial é parte integrante da dissertação do curso de Mestrado Profissional em Educação da UNITAU. Pretendo aqui, apresentar um breve histórico da minha trajetória profissional como docente, gestor e formador de professores, relacionando com os autores estudados na disciplina e compartilhar um pouco da experiência acumulada durante meus dezoito anos de magistério.

O memorial está organizado em seções que englobam meu início na carreira docente, o trabalho na gestão escolar e, por fim, o trabalho com a formação de outros professores.

1. Jovem Professor

A escolha da profissão pode ser considerada a tarefa mais difícil aos jovens. Normalmente, antes de completar dezoito anos, os jovens são cobrados pela família, pela escola e pela sociedade a optar por uma profissão dentre muitas outras. Nesse momento, as influências familiares, como por exemplo, seguir a carreira dos pais, pode ser considerável e conveniente, já que os benefícios e barreiras profissionais já são conhecidos, tornando, assim, essa seleção mais simples. Porém, teríamos maturidade para isso? Nossa breve bagagem seria suficiente para definirmos a profissão exercida em toda a vida adulta? Como os saberes indispensáveis para o exercício da profissão são estabelecidos?

Aos dezessete anos, matriculei-me na faculdade de Letras. Filho de professora, via na docência uma alternativa de contribuir com meu trabalho para o bem comum. Muito jovem, iniciei a graduação e seis meses depois, estava em uma sala de aula como docente na rede estadual de São Paulo. Quando os professores titulares se ausentavam, eu assumia a turma. A cada dia e/ou período, estava com uma turma diferente e precisava exercer a profissão mesmo sem ter as condições mínimas necessárias para isso, ou melhor, os “saberes profissionais” (TARDIF, 2012) apreendidos na faculdade ainda eram insuficientes. Precisava praticar a docência mesmo com um repertório de formação erudita, saberes pedagógicos, experiências reduzido em seis meses de graduação, valia-me nesse momento de uma aprendizagem informal (MARCELO, 2010), em que há pouco reflexão, baseada em modelos de outros professores com os quais nos identificamos. Ao me deparar com tais dificuldades, o jovem professor recorria aos professores mais experientes para buscar respostas às indagações inúmeras do trabalho docente.

Nóvoa (2009) sugere que a formação dos professores ocorra dentro da profissão, ou seja, outros professores auxiliarem na formação dos colegas. Afirmo que, já no início de minha carreira como docente, os professores mais experientes contribuíram muito para o meu desenvolvimento profissional. Dos conteúdos curriculares aos problemas com a indisciplina dos alunos foram “socorridos” em conversas de corredores com os colegas de profissão. Sugestão de posturas e atividades eram destinadas a mim todos os dias pelos colegas. Hoje compreendo o que Tardif (2012) disse sobre os saberes docentes ao declarar que este é construído na relação direta com o trabalho.

Lecionei em várias escolas, em municípios diversos, Caraguatatuba, São Sebastião (Maresias), Ilhabela, Ubatuba. Não podia escolher, era contratado na rede estadual, pouca pontuação para escolher aulas e escolas, onde precisava de professor, lá eu estava. Por diversas vezes, percebia-me ancorando o “ser professor” em imagens dos professores que eu havia conhecido como aluno. Raymond (1998); Tardif (2012); Vaillant e Marcelo (2012) referem-se que, parte do que conhecemos sobre o ensino provém da nossa trajetória escolar como aluno, logo, o nosso desenvolvimento profissional se baseia na nossas experiências pessoais e profissionais com a escola e que mesmo as formações iniciais não são capazes de modificar essas crenças anteriores

Dessa forma, foi no cotidiano da escola, em que fui me formando professor. Eu observava, questionava e, sempre, estudando. Lia muito, não queria que minha pouca idade fosse sinônimo de incapacidade. Em alguns momentos, era surpreendido por falas do tipo: “você ainda é jovem, vai fazer outra coisa, isso aqui não tem mais jeito”. Eram colegas professores se referindo ao desgosto com a profissão docente e tentando me convencer de que eu deveria mudar de profissão. Moreira; Chamon (2015) escreve que os docentes, em especial os da rede pública de ensino, encontram-se desmotivados, já que precisam acumular jornadas para garantir uma remuneração suficiente. Isso, continuam os autores, geram uma “descrença na possibilidade de transformação”. Mesmo diante de tais discursos, o ânimo jovem combatia afirmações desse tipo e, assim, eu tentava mostrar que era possível. Era na prática do trabalho docente que resistiria as tristes comparações do fracasso com a escola e que buscava fazer bem o que me propunha.

Ainda na rede pública, meus saberes eram transformados. A pouca experiência era, gradualmente, substituída por mais tempo em sala de aula e, conseqüentemente, um acúmulo maior de saberes oriundos de diversas fontes “o saber docente como um saber plural” (TARDIF, 2012, p. 36). Saber profissional, aprendido da graduação; saberes disciplinares

amparados na tradição cultural; saberes curriculares compostos dos conteúdos e metodologias e os saberes experienciais construídos no cotidiano da escola. No entanto, como escreve Tardif (2012, p.43) ‘nenhum saber é por si só formador’, fazia-se indispensável produzir saberes no interior da escola. A formação docente estaria apoiada numa “profissionalidade docente” (NÓVOA, 2009) em que não são só valorizadas as competências e atributos do ser um “bom” professor, como uma mercadoria a ser vendida, mas como uma “produção indentitária” dos professores.

2. A Gestão – um olhar do macro da escola

Anos se passaram e aos vinte e três anos, fui convidado pelo Dirigente Regional de Ensino a desempenhar a função de coordenador pedagógico em uma escola de periferia da minha cidade. Acumulava cargo, o que me permitia estar na gestão e na sala de aula ao mesmo tempo, o convite admitia dividir os saberes construídos com outros docentes. Era meu ingresso na gestão.

Durante dois anos fui coordenador em uma escola de periferia com sérios problemas. Evasão, altos números de retenção, furtos, drogas, baixos resultados em avaliações externas. Não eram só problemas de ordem pedagógica, como também de cunho social. À escola foi dado um excesso de missões (NÓVOA, 2009) transformando-a em uma “instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade”. Esse peso, ou como escreve Nóvoa (2009) esse “credo pedagógico” me fez desacreditar de que era possível transformar, mudar, melhorar. As motivações que me levaram à escolha da profissão pareciam não se suportarem mais. As falas dos professores mais velhos sobre “mudar de profissão enquanto você ainda é jovem” voltaram a ocupar destaque nas minhas reflexões. No entanto, como sempre li, pesquisei, busquei me formar melhor, nesse mesmo ano tive contato com as pesquisas do professor Nóvoa, que cito aqui neste memorial. Entre as diversas leituras, “à escola o que é da escola”, fez com que eu priorizasse as ações e elaborasse meu planejamento apoiada na ideia de que a escola deve voltar-se para a aprendizagem como sua primeira e principal missão, visto que, conforme Nóvoa (2009) a primeira condição para o exercício da cidadania é a aprendizagem.

Nesse tempo, iniciei o curso de Pedagogia no município de Jacareí. Viagens semanais para concluir mais uma graduação. Dois anos mais tarde, já habilitado, o antigo Dirigente Regional de Ensino, regressando ao seu cargo de origem como diretor de escola, convidou-me a ser seu vice-diretor na mesma escola em que estudei da terceira série primária até o final do ensino técnico. Quanta honra para mim. Mais uma vez, um desafio diferente, ser vice-diretor

de professores que foram meus professores. Foram quatro anos nesta escola e uma aprendizagem para a vida inteira.

3. Formação dos professores – espaço coletivo de trocas e produção de saberes

Em 2009, o então diretor da escola assumiu a Secretaria Municipal de Educação de Caraguatatuba e me convidou para montar um Núcleo Pedagógico. Oficialmente, era formador de professores fora da escola em que atuava. Com uma equipe de professores, fomos responsáveis pela formação de coordenadores pedagógicos e de docentes. Participação



em Congressos, formações diversas, leituras e mais leituras. Com isso, o reconhecimento firmou-se. Poderia assumir o conceito de Vaillant e Marcelo (2012) de “professor perito”, capaz de ser autoconsciente do meu ensino e disposta a aprender sempre, estando em constante reflexão sobre minhas práticas

pedagógicas ora individualmente, ora em conjunto, com o objetivo de aprimorar o que fazia para fazer melhor e contribuir com a aprendizagem dos alunos e

formação dos meus colegas, já que “ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro” (TARDIF, 2012, p. 222). A certeza disso, concretizou-se quando os resultados das escolas municipais



melhoraram, ou seja, os professores e gestores da rede apropriaram-se das formações, podendo assim, colaborar com a construção dos saberes docente. Em 2011, regressei a mesma escola em que estudei e fui vice-diretor, dessa vez, como professor e, no ano seguinte, assumi a coordenação pedagógica do Ensino Médio da escola. Durante dois anos, estive novamente responsável pela formação dos docentes e acompanhamento dos alunos, nesse tempo, a escola obteve a maior nota do Litoral Norte no IDESP, IDEB e ENEM. Muito trabalho na formação docente, projetos interdisciplinares desenvolvidos em diversas áreas do conhecimento, o que rendeu participações na revista Gestão Escolar através de vídeos e entrevista, para tratar do tema: Formação de Professores Especialista, como o coordenador pedagógico exerce essa função; recuperação da aprendizagem, o uso do uniforme escolar, ou seja, mais aprendizagens construídas e compartilhadas.

Em 2013, removi meus cargos de professor para a cidade de São José dos Campos. Mais uma vez, tentava acostumar com os ares do Vale, longe do mar, pois percebia que precisava estudar. Não podia ficar estudando sozinho, precisava de uma instituição e orientação. Infelizmente, não pude fazer como eu queria. A necessidade de trabalhar



nos três períodos me levou ao curso à distância, pós-graduação em Projetos Interdisciplinares,

área que sempre me dediquei nas escolas em que trabalhava e que acredito ser uma alternativa para o currículo oficial. Muitos projetos foram elaborados e reconhecidos em minha trajetória. Em São José dos Campos, além de lecionar Inglês no segundo cargo, aceitei o desafio de coordenar uma escola na periferia da cidade. Tal escola era tida, pela Secretaria Estadual da Educação como sendo prioritária, ou seja, com resultado abaixo do aceitável. Altos índices de retenção, evasão, número alto de alunos com defasagens graves de aprendizagens. Aceitei o desafio, precisava dividir as experiências de sucesso que alcançado em uma escola com os melhores indicadores, com uma escola em uma realidade tão adversa. Assim fiz, e, mais uma vez, ótimos momentos pessoais e profissionais na nova escola. Mesmo desconfiados do que eu propunha fazer, os docentes aceitaram a tarefa e, juntos, vimos que era possível desenvolver um trabalho de qualidade em meio às adversidades. Formação dos professores, proximidade dos alunos, acompanhamento das aulas e, claro, resultados satisfatórios. Mais uma vez, tive a chance de colher bons frutos do trabalho, como também, contribuir para aquele grupo de professores. Contudo, o mar me fez falta. Estava longe da praia e da família.

Em 2015, regressei à Caraguatatuba, assumi a Direção de uma escola no município de São Sebastião. Escola localizada na periferia. Esse momento era muito diferente de outros de já havia vivenciado em escolas. Dificuldades grandes em todas as áreas da gestão e muito trabalho desenvolvido. Dirigia 52 km por dia para trabalhar. Sabia da necessidade da minha presença naquela escola, pois tinha a certeza de que poderia fazer alguma coisa. Tempo depois, ao conversar com alunos, um grupo olhou para mim e disse: “desde que você chegou aqui, mudou muita coisa”. Eu sabia o que tinha mudado e que havia mudado para melhor. Era visível no rosto deles. Nesse dia, após essa conversa com eles, entrei na minha sala e voltei 18 anos atrás, quando escolhi a licenciatura porque queria transformar alguma coisa. Muitos desses alunos, sequer tinham banheiro em casa. Eram de famílias pobres e, grande parte, a primeira geração a ter acesso à escola pública.

A distância que percorria diariamente, ficava pequena quando sabia a importância do trabalho que estava sendo feito. Porém, ainda latejava em mim, a necessidade de voltar a estudar, mas para isso, teria que exonerar um dos meus cargos no estado e, assim, abduquei de um cargo efetivo e ingressei no Mestrado Profissional em Educação na UNITAU. A cada aula, comprova-se a certeza de que eu precisava ser orientado nos meus há muito o que aprender. Tive uma imensa e feliz surpresa no mestrado quando percebi que poderia pesquisar sobre o caiçara, povo que fez parte da minha história pessoal e profissional, por meio de uma

pesquisa sobre as representações sociais dos docentes e alunos que vivem à beira mar. Filhos de pescadores, íntimos da vida praiana e dos costumes tão peculiares.

Considerações Finais

Por fim, encerro o presente memorial com a certeza de que essa trajetória se fez no caminho da escola. Ora como aluno, ora como docente, aprendi e aprendo nos lugares em que passo, com as pessoas que convivo, com as experiências que tenho. Sei que o saber docente é composto de uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2012) construídos e reconstruídos no interior das relações com os outros professores e alunos. Dessa forma, a racionalidade do saber cede espaço às experiências de quem sabe e de quem aprende junto a um espaço real de convivência e troca.

Referências Bibliográficas

- MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente. vol. 02, dez. 2010.
- MOREIRA, A. M.; CHAMON, E. Q. O. **Ser Professor: Representação social e construção identitária**. Curitiba: Appris, 2015.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Paraná: UTFP, 2012.