

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Pescando Letras:
diálogos interdisciplinares entre a educação ambiental e a alfabetização
de jovens e adultos no contexto da pesca artesanal.

Silvia Cordeiro de Araújo

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi

Dissertação de mestrado

Brasília - DF, 15 de junho de 2011.

Araújo, Sílvia Cordeiro de.

Pescando Letras: diálogos interdisciplinares entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos no contexto da pesca artesanal. / Sílvia Cordeiro de Araújo.

Brasília, 2011.

153 p.: il.

Dissertação de mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, Brasília.

1. Pesca Artesanal. 2. Educação Ambiental. 3. Alfabetização de Jovens e Adultos. 4. Sustentabilidade. I. Universidade de Brasília. CDS.

II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. A autora reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora.

Sílvia Cordeiro de Araújo

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Pescando Letras:
diálogos interdisciplinares entre a educação ambiental e a alfabetização
de jovens e adultos no contexto da pesca artesanal.

Sílvia Cordeiro de Araújo

Dissertação de Mestrado submetida ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Mestre em Desenvolvimento Sustentável, área de concentração em Educação e Gestão Ambiental.

Aprovada por:

Profª. Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi, Doutora (Universidade de Brasília)
(Orientadora)

Profª. Leila Chalub Martins, Doutora (Universidade de Brasília)
(Examinadora Interna)

Prof. Philippe Pomier Layrargues, Doutor (Universidade de Brasília)
(Examinador Externo)

Brasília-DF, 15 de junho de 2011.

*Aos pescadores e pescadoras artesanais,
que lêem os sinais do mundo entre olhares de cumplicidade.*

AGRADECIMENTOS

Ao Nego e à Nega, avós queridos e parte imprescindível do que sou, aos quais devoto imenso amor de neta, filha e mãe.

À minha mãe, Marli, e aos meus irmãos, Fábio, Fabiana e Juliana que estiveram amorosamente ao meu lado nesta caminhada.

À família, em especial, às tias Daisy e Denise e aos primos Leco e Lud pelo apoio, carinho e confiança de sempre.

À minha orientadora, Fátima Makiuchi, por me auxiliar com sua arte e sabedoria nas incursões acadêmicas.

À professora Leila Chalub Martins - referência inspiradora - por estar comigo nas primeiras descobertas no campo da educação ambiental e por ter se tornado parte permanente desta história.

Ao professor Philippe Pomier Layrargues por ter aceitado, gentilmente, compor a banca examinadora deste trabalho e por suas valiosas contribuições.

Aos amigos Sônia e André pelas encantadoras conversas antropológicas, Brunna e Xapa pelo auxílio carinhoso de sempre, Érica pela amizade afetuosa e Jaqueline pelo incentivo para que eu tentasse o mestrado e pelo entusiasmo e apoio incondicional em todos os momentos desta pesquisa.

Ao Fê, por ter tornado esses dias mais bonitos com sua arte, doçura e amor à vida em todas as suas formas.

Aos professores do Centro de Desenvolvimento Sustentável pelos momentos de diálogo e aprendizagem imensamente prazerosos. Em especial, a José Augusto Drummond, Dóris Sayago e Maurício Amazonas.

Aos colegas da turma de mestrado, Dani, Carol, Leandro, Fabiana e Jacqueline pelo companheirismo, alegria e conhecimentos que construímos juntos.

Aos amigos da Jogatina Literária pelos encontros lúdicos e conversas instigantes que espero ter sempre, em especial, a Cristina, Zahra e Ismael.

Aos MECTrefes Bianca, Lúcio, Caetana, Marco, Piti, Valéria, Luís, Mari, Raquel, Milena e Ana Cláudia e, especialmente, à Lídia Hubert, pela alegria e pelas boas risadas que compartilhamos.

À Rosana Núbia Sorbille, pela valiosa ajuda e presença sempre afetuosa.

Ao Gerson por me incentivar quando o mestrado era apenas vontade e por todo o apoio nos momentos finais de elaboração desta pesquisa.

Ao Ministério da Educação, que me concedeu a oportunidade de cursar o mestrado com

afastamento remunerado e construir conhecimentos que espero reverter em benefício social por meio do meu trabalho.

Aos colegas do Ministério da Pesca e Aquicultura, em especial à Ângela Maria Slongo e Maria Luíza Moretzsohn Gonçalves Ramos por tudo que compartilhamos e pelas instigantes conversas sobre educação, pesca e vida.

Aos colegas da Coordenação Geral de Alfabetização do Ministério da Educação por terem gentilmente me acolhido no retorno ao trabalho.

Às educadoras Vanessa, Cleydiane e Rejane Léa, por terem me permitido adentrar os seus espaços de vida e trabalho e, assim, realizar essa pesquisa.

Aos pescadores que conheci, por seus ensinamentos, sabedoria e simplicidade.

Minha gratidão sincera!

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando esta não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra ao morder a isca, incorporou-a.

A Pesca Milagrosa
Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa discute as perspectivas de construção de uma práxis pedagógica interdisciplinar entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos e as suas contribuições para a sustentabilidade no contexto da pesca artesanal. Para tanto, trata dos aspectos teóricos a partir dos quais a alfabetização de jovens e adultos e a educação ambiental são compreendidas nos campos da educação e do ambiente, tendo como parâmetros os referenciais da educação popular e da sustentabilidade, respectivamente. Já a análise de práticas pedagógicas relacionadas ao tema foi realizada por meio de um estudo de caso no âmbito do programa de alfabetização de pescadores “Pescando Letras” do Ministério da Educação, nos municípios de Cascavel e Forquilha, Ceará. Os resultados apontam que o encontro entre a alfabetização de jovens e adultos e a educação ambiental ocorre no entrelaçamento entre os princípios da interdisciplinaridade, da natureza política do ato educativo e da participação da sociedade civil nos processos de gestão da educação e do ambiente em que o exercício da democracia tem papel decisivo.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos; Educação Ambiental; Pesca Artesanal, Sustentabilidade.

ABSTRACT

This study discusses the construction perspectives of an interdisciplinary educational praxis between environmental education and the adult and young literacy teaching and its contributions for sustainability on the context of artisanal fishing. To this end, it addresses theoretical aspects from the fields of education and environment that underlie adult and young literacy and environmental education, employing as parameters referentials from popular education and sustainability, respectively. The analysis of pedagogical practice related to the subject was tailored from a case study in the scope of a fisherman literacy program called "Pescando Letras", from the Brazilian Ministry of Education, on the municipalities of Cascavel and Forquilha, Ceará. Results suggest that the interface of adult and young literacy and environmental education occurs from the interplay of principles such as interdisciplinarity, the political nature of the educational exercise and the participation of civil society on processes of educational and environmental management in which the practice of democracy exerts a crucial role.

Keywords: Adult and young literacy; Environmental Education; Artisanal Fishing; Sustainability.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Intercessão entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos.	22
Figura 2 Pesca artesanal como intercessão entre modernidade e tradição.	31
Figura 3 Mulheres marisqueiras na Ilha de Maré, Bahia.	41
Figura 4 Intercessão entre a alfabetização de jovens e adultos e a educação ambiental no contexto da educação popular.	61
Figura 5 O encontro entre a EA e a AJA no horizonte da sustentabilidade.	68
Figura 6 Fluxo de Gestão do Programa Brasil Alfabetizado.	74
Figura 7 Localização dos municípios de Cascavel e Forquilha no estado do Ceará.	84
Figura 8 Atividade de pesquisa com as educadoras de Cascavel.	87
Figura 9 Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras e revista Rede de Saberes.	92
Figura 10 Pescando Letras como intercessão entre AJA e EA no horizonte utópico da sustentabilidade.	102
Figura 11 Pescadores de Caponga, Ceará.	107
Figura 12 Desenhos das alfabetizadoras de Cascavel sobre o sentido da sua atividade.	111
Figura 13 Pontos fortes e fracos do programa Pescando Letras - Cascavel.	114
Figura 14 Açude Público de Forquilha.	115
Figura 15 Comemoração do dia do pescador em Forquilha, CE.	118
Figura 16 Pontos fortes e fracos do Pescando Letras - Forquilha.	120
Figura 17 Esferas de gestão e execução do Pescando Letras no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.	121
Figura 18 Mapa do Programa Brasil Alfabetizado.	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Produção relativa da pesca artesanal, industrial e aquicultura no Brasil.....	33
Gráfico 2 Pescadores artesanais e trabalhadores da pesca atendidos pelo Programa Brasil Alfabetizado entre os anos de 2008 e 2010 nas cinco regiões brasileiras.	78
Gráfico 3 Pescadores artesanais e trabalhadores da pesca atendidos pelo Programa Brasil Alfabetizado entre os anos de 2008 e 2010 na Região Nordeste, por UF.	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Situação do Pescando Letras por Unidade da Federação.	82
Quadro 2 Síntese dos eixos de interesse pedagógico descritos na revista Rede de Saberes. ...	95
Quadro 3 Núcleos temáticos da proposta pedagógica do programa Pescando Letras	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas no Brasil e as respectivas taxas estaduais e regionais.	79
Tabela 2 - Número de pescadores artesanais analfabetos no Brasil e as respectivas taxas estaduais e regionais de analfabetismo.	80
Tabela 3 Número de alfabetizandos atendidos pelo Pescando Letras no Ceará no ciclo PBA 2009/2010.	83

LISTA DE ABREVIATURAS

AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
CEDAC	Centro de Ação Comunitária
CGA	Coordenação Geral de Alfabetização
CGSL	Comitê de Gestão do Uso Sustentável de Lagostas
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
EA	Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBAMA	Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAC	Instituto de Ação Cultural
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPA	Ministério da Pesca e Aquicultura
MST	Movimento Sem Terra
ODM	Objetivos do Milênio
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PET	Programa de Educação Tutorial
PFVP	Plano de Formação e Valorização do Pescador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPALFA	Plano Plurianual de Alfabetização
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RGP	Registro Geral de Pesca
SAEG	Sistema de Acompanhamento Estatístico-Gerencial do Seguro-Desemprego Pescador Artesanal
SBA	Sistema Brasil Alfabetizado
SEAP	Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMEAR	Centro Ativo de Programas Sociais
SESI	Serviço Social da Indústria
SFPA	Superintendência Federal da Pesca e Aquicultura
SUDEPE	Superintendência do Desenvolvimento da Pesca
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	
LISTA DE GRÁFICOS	
LISTA DE QUADROS	
LISTA DE TABELAS	
LISTA DE ABREVIATURAS	
INTRODUÇÃO	17
1. APRESENTANDO OS MESTRES DA EMBARCAÇÃO	25
1.1. IDENTIDADE EM MOVIMENTO	28
1.2. A PESCA ARTESANAL	32
2. DEFININDO AS ROTAS DA NAVEGAÇÃO	44
2.1. OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DO AMBIENTE.....	45
2.2. ENCONTROS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR.....	51
2.2.1. Interdisciplinaridade	56
2.2.2. Natureza política.....	57
2.2.3. Participação da sociedade civil.....	58
2.3. ENCONTROS NO HORIZONTE UTÓPICO DA SUSTENTABILIDADE	62
3. DIÁRIO DE BORDO	69
3.1. PESCANDO LETRAS NO BRASIL ALFABETIZADO	72
3.2. DELIMITAÇÃO DO CAMPO	76
3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	85
3.3.1. Entrevistas	86
3.3.2. Análise documental	88
3.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE	89
4. RESULTADOS DA PESCARIA	92
4.1. CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	92
4.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	102
4.2.1 Educação e Pesca no Ceará	103
4.2.1. Cascavel.....	106
4.2.2. Forquilha.....	115
4.3. DESENHO ORGANIZACIONAL	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICES	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Proponho uma racionalidade cosmopolita que, nesta fase de transição, terá de seguir a trajetória inversa: expandir o presente e contrair o futuro. (...)

Do ponto de vista da razão cosmopolita que aqui proponho, a tarefa diante de nós não é tanto a de identificar novas totalidades, ou de apontar outros sentidos para a transformação social, como de propor novas formas de pensar essas totalidades e de conceber esses sentidos.

Santos, 2002.

Se por um lado a dinâmica da nossa história recente deu origem a novas referências do que seja desenvolvimento e sustentabilidade, por outro, as inquietações que impulsionaram os movimentos ambientalistas da década de 70 em relação aos modos de produção e consumo inaugurados pela Revolução Industrial parecem continuar atuais.

Apesar da emergência do discurso do desenvolvimento sustentável em escala global, impulsionado, entre outros, pela elaboração do Relatório Brundtland e pela Eco-92, continuamos nos perguntando para onde caminha a humanidade já que, em detrimento das inúmeras propostas e acordos políticos firmados e do amadurecimento conceitual do termo, os resultados concretos das discussões realizadas até então têm se mostrado insuficientes para conter a crise ambiental em curso.

Para onde estamos caminhando? E que mundo deixaremos para as próximas gerações? Para cada uma dessas questões, poderíamos encontrar várias respostas de uma infinidade de pessoas ou grupos portadores de diferentes vozes, olhares e lutas que ora se entrecruzam, ora se opõem, refletindo a dinâmica e a complexidade do campo ambiental frente à subjetividade humana e aos embates políticos e ideológicos que o envolvem.

No percurso que ora inicio, vislumbro o campo ambiental como um campo de forças, dinâmico e em constante movimento em que múltiplas formas de abordagem da realidade co-existem. Por isso, é necessário situar o olhar frente a este aparente emaranhado de relações possíveis, isso porque, se esse olhar reflete a incompletude de quem olha, ele reflete a minha incompletude. Ele inclui e reconhece a possibilidade do erro, as brechas da incerteza científica e a própria contradição que caracterizam o campo ambiental e a vida em seu movimento.

Como numa tentativa de elaboração semântica em movimento, o sentido do termo sustentabilidade aqui proposto dialoga tanto com o arcabouço de possibilidades existentes no

escopo do campo, de modo a corroborar ou contrapor seus aspectos mais gerais, quanto se constitui e realiza junto à realidade que caracteriza a dinâmica inegavelmente particular do grupo participante deste trabalho.

Neste sentido, seja como pesquisadora ou como cidadã do mundo, não posso deixar de compartilhar da angústia ou, como diria Zaoual (2003), “do ceticismo [que] predomina sobre a certeza dos argumentos econômicos clássicos” do mundo moderno. A angústia torna-se ainda maior quando que olhando “de dentro”, esse processo parece decorrer da ação de um ente que, sorrateiro e anônimo ou, como a “mão invisível” de Adam Smith, tenta atravessar-nos a alma e levar tudo o que é singular em prol de um mercado global desigual e excludente.

Para finalizar (ou iniciar), considero que a ampliação das condições de realização humana, a partir da construção democrática de novas formas econômicas, culturais e políticas de relação com o ambiente ancoradas nos contextos locais e baseadas nas diferentes racionalidades existentes no mundo em que vivemos é a grande utopia que inspira este trabalho.

O interesse particular é o de situar o papel da educação, sob uma perspectiva crítica, na construção de um mundo mais sustentável, justo e solidário.

Os percursos da navegação...

Delinear os contornos desta pesquisa é reconhecer o processo pelo qual construí minhas atuais concepções de mundo e de ser humano - minha história de vida. Por isso, inicio este trabalho procurando elencar algumas das experiências mais significativas que tive a oportunidade de vivenciar em relação aos campos da educação e do ambiente.

Ao longo da escrita desta dissertação, tentei recorrentemente identificar onde tudo começou, quando e porque surgiu este desejo ambientalista que em minhas memórias parece existir desde sempre, latente, por vezes romântico ou deliberadamente idealista. Não sei. No entanto, consigo identificar o momento em que este desejo passou a adquirir mais concretude. Foi no meu primeiro ano de graduação, em 2000, quando tive a oportunidade de ingressar no grupo PET (Programa de Educação Tutorial) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília FE/UnB e lá permanecer até o término do curso de Pedagogia.

No grupo PET passei a fazer parte do projeto Mulheres das Águas: despoluindo e recuperando as matas ciliares do rio das Brancas, cujo objetivo era contribuir para o

desenvolvimento social e ambientalmente sustentável do município de São João D'Aliança-GO e adjacências por meio da educação ambiental. Sob a coordenação da professora Leila Chalub Martins, o projeto tinha como eixos norteadores a organização do grupo de mulheres da cidade por meio de reflexões sobre as questões de gênero, a revitalização do Rio das Brancas motivada pela mobilização comunitária e a interlocução entre o conhecimento acadêmico e o tradicional na elaboração de estratégias de gestão do ambiente.

No projeto Mulheres das Águas pude entrever que a construção de um mundo mais justo e sustentável pressupõe o enfrentamento das desigualdades sociais. Também comecei a compreender que a ação socioambiental implica no reconhecimento da cultura como riqueza da humanidade, enquanto mediadora das relações do homem com o próprio homem e com a natureza, sua maneira de ser e de estar no mundo.

Em 2005, um ano após a conclusão do curso de graduação, ingressei no Ministério da Educação e passei a trabalhar em um projeto de qualificação profissional de jovens chamado Escola de Fábrica na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Dois anos depois, fui cedida para a então Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca – SEAP (hoje Ministério da Pesca e Aquicultura – MPA) com a finalidade de acompanhar um programa de alfabetização de jovens e adultos chamado Pescando Letras e outros projetos/convênios relacionados à educação de pescadores.

O Pescando Letras foi formulado em 2003, mesmo ano de criação da SEAP e também do Programa Brasil Alfabetizado. Ele se configura como uma linha de atuação pedagógica que além de buscar atender às especificidades da pesca com a finalidade de adequar os processos de alfabetização de pescadores, justifica-se pelos altos índices de analfabetismo verificados no setor pesqueiro. Isso porque, de acordo com os dados do Registro Geral de Pesca, dos 910.856 pescadores artesanais cadastrados, cerca de 30% são analfabetos, o que equivale a aproximadamente 267.530 pessoas, sem contar os analfabetos funcionais, cujo índice chega a alcançar mais de 60% da categoria. Para fins de comparação, vale destacar que de acordo com os dados do censo do IBGE/2010, o percentual médio de analfabetismo entre a população brasileira é de 9,6%.

Na SEAP tive a oportunidade de conhecer o mundo da pesca artesanal - como profissão, cultura e modo de vida. Para mim, um novo horizonte se descortinava em meio às atribuições burocráticas que tinha como técnica e as novas descobertas no campo da pesca artesanal.

Nesta época, a principal atribuição que eu tinha era a de identificar as demandas por alfabetização entre pescadores, fomentar a formação de turmas e o uso da proposta pedagógica do programa nos estados e municípios executores do Brasil Alfabetizado. Daí para frente, cabia ao MEC a gestão financeira e pedagógica do programa Pescando Letras.

Percebi que, no contexto de vida e trabalho dos pescadores artesanais, há uma série de dificuldades na manutenção das suas estratégias de reprodução social. Dentre elas está a redução dos estoques pesqueiros devido à poluição e à sobrexplotação de espécies, a precariedade das estruturas de organização política e econômica relacionadas à cadeia produtiva da pesca artesanal, a degradação ambiental e os conflitos existentes em torno do uso e conservação dos recursos naturais. Nesse cenário é preciso reconhecer o papel central da educação em geral e da educação ambiental em particular no processo de desenvolvimento sustentável, perspectiva inscrita nos materiais de apoio do Programa Pescando Letras e, de modo geral, nos documentos que institucionalizam as políticas públicas elaboradas para o setor.

Foi, então, em 2008, quando ainda trabalhava na SEAP, que ingressei no mestrado em Desenvolvimento Sustentável na área de concentração em Educação e Gestão Ambiental. Para mim, essa era uma oportunidade de contribuir com os processos de avaliação do Pescando Letras e me aproximar da realidade do programa nos municípios brasileiros. Há tempos eu desejava essa aproximação já que, não só em virtude do distanciamento físico, mas das atribuições burocráticas comuns aos técnicos de órgãos públicos, em muitos momentos, como costumava comentar uma colega de trabalho, parecíamos estar imersas numa realidade virtual.

Para mim o mestrado também representava a oportunidade de conectar o conhecimento adquirido em relação à pesca artesanal ao percurso acadêmico iniciado na graduação, especialmente em relação à educação ambiental.

A perspectiva da educação ambiental como prática interdisciplinar tem sido pauta de numerosos encontros nacionais e internacionais sobre meio ambiente e educação com a emergência da crise ambiental e do ambientalismo como um locus discursivo. Nos resultados desses encontros, não é raro encontrar diferentes modalidades de educação vinculando aos seus pressupostos questões relacionadas ao meio ambiente e, mais recentemente, ao desenvolvimento sustentável.

A emergência das discussões ambientalistas no campo da educação em suas diversas

modalidades e práticas (sejam elas formais, não-formais ou informais) é um avanço do ponto de vista do reconhecimento da responsabilidade e das potencialidades da educação para a construção de uma sociedade sustentável. No entanto, desenvolver estratégias capazes de entrelaçar a questão ambiental às práticas pedagógicas cotidianas dos educadores é um desafio que se impõe àqueles que atuam, direta ou indiretamente, em diferentes modalidades da educação.

Deste modo, a fim de contribuir com as discussões em curso sobre os diálogos interdisciplinares entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos, essa pesquisa transita entre as possibilidades teóricas existentes no campo da educação e do ambiente e da prática pedagógica dos educadores que atuam no âmbito do programa Pescando Letras.

Nesse percurso, a seguinte questão é o ponto de partida: como se articulam, sob o ponto de vista teórico e prático, os pressupostos da educação ambiental e da alfabetização de adultos no âmbito do programa Pescando Letras?

Com base nesse questionamento, este estudo tem como objetivos analisar as relações interdisciplinares entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens adultos e as suas contribuições para a gestão sustentável do ambiente no contexto da pesca artesanal, buscando identificar:

1. Que pressupostos teóricos podem ser considerados comuns à educação ambiental e à alfabetização de adultos sob uma perspectiva crítica da educação;
2. De que modo a educação ambiental se expressa nas ações de alfabetização de adultos desenvolvidas no âmbito do programa Pescando Letras;
3. Quais as contribuições do programa Pescando Letras para o desenvolvimento sustentável da pesca artesanal.

Assim, a perspectiva da análise é trazer à constelação da sustentabilidade um diálogo interdisciplinar entre as práticas de alfabetização de jovens e adultos e as da educação ambiental, como mostra a Figura 1:

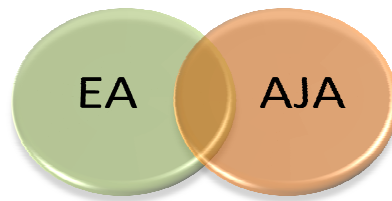


Figura 1 Intercessão entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos.

É importante ressaltar que por meio deste estudo não se pretende realizar uma avaliação exaustiva do programa Pescando Letras, mas uma análise capaz de contribuir para a elaboração de referenciais teóricos e metodológicos à prática educativa desenvolvida com pescadores artesanais em relação às questões socioambientais, sob uma perspectiva crítica e interdisciplinar da educação.

O pressuposto é o de que o diálogo entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos, sob uma perspectiva crítica, se dá no arcabouço da educação popular e no horizonte utópico da sustentabilidade, possibilitando uma infinidade de formas de organização da práxis pedagógica nos campos da educação e do ambiente. Considero, portanto, que não há resposta única ou verdadeira para as inquietações que ora menciono, já que elas se constituem em meio à concretude da realidade dos sujeitos e da história. Sob essa perspectiva, as respostas são possibilidades, assentes num mundo de conceitos intercambiáveis e mesmo contraditórios em que a prática cotidiana pode constituir-se, trazendo contribuições às teorias mais gerais.

Parto, então, da crítica à noção de totalidade instituída pela racionalidade moderna tendo como horizonte o que Santos (2002) denomina de razão cosmopolita. Essa visão indica como referência de ação e pensamento, que o mundo contemporâneo comporta múltiplas formas de existência ou totalidades inscritas concretamente no tempo presente e sobre as quais se podem vislumbrar as possibilidades de ascensão de um tempo futuro.

Para o autor, se a realidade comporta diferentes totalidades, não há como compreendê-la por meio de uma teoria geral que pressuponha homogeneidade ou a primazia de um saber sobre os demais. A alternativa, neste caso, é o exercício da tradução que consiste em buscar, por meio do diálogo e da confrontação, inteligibilidade entre as experiências atualmente disponíveis e as possíveis em diferentes contextos sociais.

O trabalho de tradução consiste em esclarecer, concretamente, em dado contexto

histórico, o que une e o que separa diferentes conhecimentos e práticas para identificar os pontos de articulação entre eles. A infinidade de totalidades possíveis pressupõe a delimitação do objeto em relação a outro, considerando-o, contudo, aberto ao diálogo em suas múltiplas dimensões. Estes objetos se inserem no que, neste trabalho, denominamos de horizonte da sustentabilidade: a interface entre totalidades, não sob o ponto de vista de uma visão hierarquizada, mas do reconhecimento de diferentes perspectivas que emergem das conexões sociais e ambientais entre eles.

Essa perspectiva se explicita em alguns momentos desta pesquisa nos quais se busca trazer ao diálogo diferentes áreas do conhecimento significadas por vozes também diversas. Como exemplo, temos que as discussões referentes à pesca artesanal estão situadas na tensão entre modernidade e tradição, e as da educação ambiental em relação à alfabetização de jovens e adultos são mediadas por pressupostos comuns às duas áreas do conhecimento. A análise dos dados também acena quanto a essa perspectiva na medida em que se busca refletir as construções dos sujeitos da pesquisa no que diz respeito à teoria e à prática pedagógica que são objetos da pesquisa.

Para dar andamento ao objetivo mencionado, esta pesquisa possui dois momentos distintos. O primeiro corresponde às construções iniciais sobre o tema no campo teórico. Ele explicita o fio condutor do sistema de significações a partir dos quais procuro conferir inteligibilidade à discussão que se apresenta concretamente na segunda etapa do trabalho. Nesta, os mesmos diálogos referentes à alfabetização de jovens e adultos e à educação ambiental, pensados ainda no plano teórico, se traduzem e entrelaçam, por meio de um estudo de caso, a uma perspectiva prática a partir da qual se organiza o Programa Pescando Letras nos municípios de Forquilha e Cascavel, no estado do Ceará.

Esta reflexão está sistematizada em quatro capítulos.

O capítulo I – Apresentando os Mestres da Embarcação - descreve o cenário da pesca no Brasil, com ênfase nas relações entre tradição e modernidade no contexto da pesca artesanal, nas características e problemáticas recorrentes sobre o modo de organização social e produtiva dos pescadores e as perspectivas de gestão sustentável dos territórios de pesca. Este capítulo inspira-se no que Santos (2002) denomina de sociologia das ausências na medida em que busca evidenciar a riqueza das experiências presentes, expressa por diferentes racionalidades como a da pesca artesanal, mostrando que a sua existência contrapõe a noção de totalidade hegemônica

que dá base à modernidade.

O **capítulo II – Definindo as Rotas da Navegação** - analisa teoricamente as perspectivas de diálogo interdisciplinar entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos sob a perspectiva crítica da educação. De modo complementar ao capítulo anterior, este capítulo tem como norte o que Santos (2002) denomina de sociologia das emergências, procurando apontar as contribuições da educação, a partir da análise das condições do presente, para a construção coletiva de um futuro inscrito no horizonte da sustentabilidade.

O **capítulo III – Diário de Bordo** - trata da metodologia e dos procedimentos utilizados para a coleta de dados, assim como apresenta as delimitações do campo da pesquisa.

No **capítulo IV – Resultados da Pescaria** - as concepções teóricas e as práticas pedagógicas dos educadores do programa Pescando Letras são analisadas à luz dos pressupostos da educação ambiental e da alfabetização de jovens e adultos.

1. APRESENTANDO OS MESTRES DA EMBARCAÇÃO

No comum recusam-se a falar nestas coisas maravilhosas que todos viram e ouviram na solidão do oceano. Ninguém vai acreditar. Trocam olhares de apoio tácito, de conveniente mudez preventiva. O melhor é dizer num sorriso: - no mar só tem peixe... Mas sabem que os peixes não são os únicos moradores do mar.

Câmara Cascudo, 2002.

Quando menciona os olhares de apoio tácito, Cascudo refere-se à relação de cumplicidade estabelecida entre os jangadeiros da costa do Rio Grande do Norte a que em outro momento caracteriza como “solidarismo instintivo e profundo”. Nessa relação, construída a partir da faina diária dos pescadores, seja no mar ou na terra, é que se compartilham os conhecimentos sobre as coisas maravilhosas da imensidão do oceano - o saber-fazer significado no cotidiano da pesca.

Jangada é um dos primeiros estudos sistemáticos da pesca no nordeste brasileiro, resultado de criteriosa pesquisa etnográfica e da ampla convivência de Cascudo com pescadores desde a infância. Ele é importante referência na compreensão da pesca e do que é ser pescador, não apenas sob o ponto de vista laboral, mas das relações situadas num tempo e num espaço específicos: situados na história.

Este e outros estudos nos auxiliam a identificar as perspectivas da educação sob o ponto de vista do desenvolvimento sustentável, já que é indispensável reconhecer a centralidade dos sujeitos no processo de aprendizagem e o contexto no qual ocorrem as suas práticas sociais. Em outras palavras, pensar nas contribuições da educação para a melhoria da qualidade de vida dos pescadores artesanais é reconhecer os valores e o modo sob o qual eles se organizam em comunidade assim como as transformações sociais e ecológicas, em curso, que influem na sua profissão. Como diria Machado (2009) é dar ouvido às “vozes da diversidade” no escopo da educação.

Posto isto, poderíamos nos perguntar, então: quem é o pescador artesanal enquanto sujeito do processo educativo aqui tratado? É possível lhe atribuir uma identidade ou defini-lo? E o que caracteriza o “saber-fazer” na pesca artesanal?

De início, é preciso considerar que, se a história é um processo dialético, constituído pelas contradições inerentes à realidade em sua concretude, a experiência e os cursos simbólicos, a exemplo dos jangadeiros mencionados por Cascudo (2002), constituem possibilidades de existência e de organização social não estanques, mas em movimento de transformação por meio da cultura. É certo que elas se assemelham a muitas outras, mas são únicas, peculiares porque situadas num tempo-espaço específico das relações humanas e sociais. Isso significa que essas realidades são “iguais na diferença” na medida em que expressam a multiplicidade de racionalidades existentes no mundo moderno.

Afirmar a igualdade na diferença não significa legitimar o discurso de respeito ou tolerância à diversidade, mas de conceber os sujeitos como alteridades, o que tem consequências no modo de se pensar as relações dos homens entre si, com o ambiente e com a própria educação.

Isso significa que reconhecer o “outro” como semelhante e ao mesmo tempo diferente – aquele que me constitui - implica numa responsabilidade ética por ele. Sob o ponto de vista ambiental, sem desconsiderar a interconexão entre a humanidade e a natureza, fundamental para a manutenção da vida, essa ruptura reitera as diferenças que situam a natureza como o “outro” do homem, o que também implica numa responsabilidade ética pela sua conservação e não pela sua dominação. (MAKIUCHI, 2005).

Na pesca artesanal, diferentes racionalidades se expressam numa relação diacrônica entre saberes e crenças transmitidos culturalmente sobre a relação dos homens entre si e com o ambiente. Como destaca Diegues, “a exploração dos recursos pesqueiros é antiga, tendo uma importância não somente econômica, mas cultural e simbólica” (2004, p. 6). Da antiguidade à modernidade, há registros da atividade da pesca, que foi responsável pela reprodução física e social de inúmeras sociedades ao redor do mundo.

Para o autor, esses conhecimentos são base para a organização das estratégias de pesca, assegurando tanto a regularidade, quanto a sustentabilidade da captura pelos pescadores artesanais e, assim, a reprodução dos seus modos de vida:

O conhecimento tradicional na pesca é entendido como um conjunto de práticas cognitivas e culturais, habilidades e saberes transmitidos oralmente nas comunidades de pescadores artesanais com a função de assegurar a reprodução do seu modo de vida. (DIEGUES, 2004, p.126).

O conhecimento tradicional dos pescadores, organizado a partir da sua prática e observação contínua dos fenômenos naturais é o que permite a sobrevivência das comunidades pesqueiras e dos seus modos de vida frente à imprevisibilidade e às transformações pelas quais o ambiente está suscetível. Sendo assim, os territórios nos quais a pesca ocorre são a síntese de diferentes categorizações e práticas culturais marcados por elementos físico-naturais aos quais os pescadores podem atribuir significado e constituir, respectivamente, suas bases de reprodução material e simbólica.

Em nível governamental, o reconhecimento dessas diferentes bases de reprodução social tem se expressado na configuração de políticas intersetoriais voltadas a públicos considerados específicos como os pescadores artesanais, indígenas e quilombolas por meio da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.

Essa política tem como objetivo central promover o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais com respeito à sua identidade e às suas formas de organização social. Como estratégia de elaboração e execução da política, argumenta-se em favor da participação equitativa de diversos setores governamentais e das respectivas representações dos povos e comunidades tradicionais, estes últimos definidos como:

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

O reconhecimento destes grupos, como acena o Decreto, tem tido importantes repercussões no âmbito governamental e para além dele. Isso porque os diferentes povos e comunidades que compõem a população brasileira passaram a ter maior abertura política no trato das suas questões de interesse. Outrossim, a instituição da política certifica a inclusão destes grupos nas demais ações governamentais, o que, apesar das deficiências ainda presentes em termos de atendimento e igualdade, dá visibilidade às demandas de diferentes segmentos sociais brasileiros.

Todavia, a despeito dos mencionados avanços, vale lembrar que, além do distanciamento entre a sociedade civil e o Estado, instituído pela atual ordem econômica, a visão moderna de sociedade, embrenhada na formação das instituições contemporâneas, baseia-se na primazia

dos saberes científicos sobre os demais. Deste modo, pensar em condições reais de equidade de participação desses povos e comunidades implica em legitimar em âmbito governamental a existência de múltiplas racionalidades que se instituem e se re-elaboram cotidianamente por meio de diferentes saberes, sentidos e noções de tempo e espaço, assim como viabilizar condições reais de igualdade de participação social.

Logo, as racionalidades que dão base às práticas sociais desenvolvidas pelos pescadores artesanais, ora contrapondo a noção de totalidade estabelecida pela modernidade, ora dialogando com essa mesma totalidade no cotidiano em que os sujeitos elaboram suas práticas sociais, indicam um arcabouço de conhecimentos que não devem ser desperdiçados (SANTOS, 2002) nos processos de gestão de políticas públicas com vistas à sustentabilidade ambiental.

Com base no que foi mencionado, este capítulo trata da identidade do pescador artesanal tendo como pressuposto que, no mundo moderno em que vivemos, as noções de tradição e modernidade se entrecruzam constituindo a riqueza presente da humanidade. Neste contexto, novas formas de organização social, política, econômica, cultural e territorial são possíveis na linha do que Santos (2002) denomina de sociologia das ausências.

É a partir dessa visão que se busca compreender a pesca artesanal: na perspectiva das contradições que a constituem enquanto síntese histórica em movimento entre tradição – modernidade, igualdade – diferença e outras inerentes ao ambiente sociocultural em que se inserem os pescadores e que porventura nos saltem aos olhos.

1.1. IDENTIDADE EM MOVIMENTO

O mundo moderno possui uma dinâmica peculiar em que a construção das identidades, tanto individuais quanto coletivas, se processa em meio a diferentes possibilidades de existência. Somos forçados a escolher um estilo de vida em meio a uma diversidade de opções que, na medida mesma em que instaura uma crise quanto aos preceitos morais da tradição, reforça a incerteza e o risco das escolhas a que estamos sujeitos.

Pode-se dizer que a modernidade procura romper com o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-o por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais. (GIDDENS, 2002, p.38).

Para Giddens (2002) três elementos em especial explicam o caráter peculiarmente

dinâmico da vida social moderna e seus confrontos com as práticas sociais tradicionais: a separação de tempo e espaço, o desencaixe das instituições sociais e a reflexividade institucional. A reorganização da noção de tempo e espaço é o que permite a interconexão entre acontecimentos aparentemente distantes sobre eventos próximos. Desse modo, a constituição das identidades passa a influenciar e, ao mesmo tempo, ser influenciada pelas mudanças sociais de grande amplitude. Essa relação é o que caracteriza o desencaixe das instituições sociais que passam a não mais ter um papel restrito aos seus contextos locais de atuação. Por fim, a reflexividade institucional se refere ao potencial que conhecimento produzido sobre as circunstâncias da vida social têm para influenciar mesmas mudanças sociais que são objeto de sua análise.

Os três mecanismos mencionados constituem, para o autor, alicerces para o dinamismo das instituições da modernidade que passam a influir nos hábitos e costumes tradicionais a partir da crescentemente interconexão entre as influências globalizantes e a constituição da identidade dos sujeitos e suas práticas sociais em níveis cada vez mais íntimos. Essa interconexão tem como princípio fundante uma dada racionalidade a partir da qual podemos compreender a relação entre tradição e modernidade.

Para Santos (2002), a razão que preside o conhecimento na modernidade, em uma das suas facetas (a metonímica), institui uma ditadura da parte pelo todo. Ou seja, a noção de totalidade da realidade, criada a partir de fragmentos do real tomados como referência, se impõe com absoluta primazia em relação às partes que a compõem. As partes, por sua vez, só existem em relação a esse todo homogêneo, governante, ao qual devem se enquadrar. Quando isto não é possível, a parte vira particularidade, exceção à regra, acabando por ser ignorada. É nesse contexto que, em relação ao conhecimento científico, o tradicional é colocado discursivamente como em posição de simetria, horizontalidade que, na verdade, oculta a relação vertical que se institui - a hierarquia de um saber pelo outro - na medida em que a totalidade proclamada é apenas uma dentre as possibilidades de existência.

Sob o ponto de vista social, a razão metonímica promove uma compreensão parcial do mundo já que institui uma noção de totalidade dada como exaustiva e completa, mas que é internamente seletiva (já que se constitui a partir de um recorte do real), repudiando a ideia de que as partes possam representar, elas próprias, outras totalidades. Essa lógica se traduz no desperdício da riqueza das experiências hoje em curso na medida em que elas são silenciadas por esta racionalidade que preside o pensamento moderno ocidental. Essa produção da

não-existência se legitima a partir da noção de um tempo presente contraído, fugaz, porque que traduzido em relação ao passado e ao futuro.

Para Santos (2002, p.245), “o que está em causa é a ampliação do mundo através da ampliação do presente”, a construção de um novo espaço-tempo que torne possível identificar a riqueza do mundo em que vivemos. Essa perspectiva – a que o autor denomina sociologia das ausências - não busca ampliar a totalidade dada, mas se propõe a mostrar a sua coexistência em relação a outras, reconhecendo suas heterogeneidades internas para desconstruir as articulações de poder que se instauram por meio de uma razão única. Trata-se de demonstrar que o que “não existe” é construído como tal, com a perspectiva de transformar as ausências em presenças e revelar a multiplicidade das práticas sociais existentes.

A primeira das lógicas sobre a qual se funda a sociologia das ausências é a da ecologia de saberes que contrapõe a noção de um saber único, instituído e legitimado cientificamente – a monocultura do saber. A lógica da ecologia de saberes tem como princípio o reconhecimento da incompletude do conhecimento, seja ele científico ou não-científico, e a possibilidade de diálogo e de confrontação epistemológica entre diferentes saberes nos seus contextos de construção.

A segunda lógica é a da ecologia das temporalidades, por meio da qual se rejeita a ideia de uma temporalidade única e linear, reconhecendo a legitimidade de diferentes temporalidades em seus contextos como afirma Santos (2002):

Uma vez libertada do tempo linear e entregue à sua temporalidade própria, a actividade do camponês africano ou asiático deixa de ser residual para ser contemporânea da actividade do agricultor *hi-tec* dos EUA ou do executivo do Banco Mundial. Do mesmo modo, a presença ou relevância dos antepassados em diferentes culturas deixa de ser uma manifestação anacrônica de primitivismo religioso ou de magia para se tornar uma outra forma de viver a contemporaneidade. (SANTOS, 2002, p. 251).

Para expandir o presente no sentido de reconhecer a existência de diferentes totalidades, por meio da sociologia das ausências, Santos (2002) contrapõe a preponderância do universalismo sobre os contextos locais, propondo o rompimento com a noção que identifica diferença com desigualdade e a revalorização dos sistemas alternativos de produção pondo em questão a lógica de acumulação que sustenta o capitalismo global.

Reforçando essa assertiva, Zaoual (2003) afirma que o problema reside na defasagem entre o saber instituído e os fatos da experiência, ou seja, na concepção de modelos de

desenvolvimento não situados ou que não têm como aporte as condições de existência materiais e imateriais de cada contexto social em específico. Para ele, a tentativa de transposição de modelos de desenvolvimento tem mostrado sinais de crise na medida em que suas premissas predominantemente econômicas entram em choque com os contextos locais nos quais homens e mulheres, em sua ação cotidiana e concreta, promovem novos comportamentos econômicos. Com efeito, é no movimento dinâmico de relação entre a cultura do global e os contextos locais que se podem vislumbrar novas possibilidades de existência e organização social.

De modo geral, ao passo em que a natureza dinâmica da modernidade amplia as condições de existência dos sujeitos, ela também amplia o risco inerente às escolhas por novos caminhos. E, nessa relação, é preciso considerar a ação criativa e ativa dos sujeitos frente às possibilidades de existência constituídas entre o “referencial protetor da pequena comunidade e da tradição” e o da sociedade de risco. (GIDDENS, 2002, p.38).

Face ao que foi mencionado, pode-se ponderar que na contemporaneidade as práticas tradicionais e as modernas coexistem adquirindo feições diferenciadas nos contextos locais. Logo, pensar na interconexão cada vez maior e mais profunda entre tradição e modernidade não significa ter como horizonte o entendimento de que as práticas sociais tradicionalmente estabelecidas estão fadadas ao desaparecimento ou homogeneização frente à ilusão de totalidade criada pela racionalidade moderna.

Nessa perspectiva, o que se propõe quanto às ações de educação e de gestão sustentável do ambiente é o diálogo cada vez mais próximo entre as formas de conhecer e organizar a vida, hoje existentes, e as que são possíveis entre modernidade (e esta a partir de diferentes totalidades) e tradição. Parte-se, assim, do pressuposto de que todas as culturas em sua contemporaneidade e movimento permanente de recriação são incompletas e podem ser enriquecidas a partir do diálogo e do confronto com outras.



Figura 2 Pesca artesanal como intercessão entre modernidade e tradição.

Em síntese, é nos contextos concretos e locais que se podem re-elaborar formas territorializadas de política, cultura e de relações humanas (ZAOUAL, 2003) por meio da construção de novas racionalidades e da crítica aos modelos sociais impostos (SANTOS, 2002) e pela busca do referencial protetor da pequena comunidade (GIDDENS, 2002). Desses pontos de vista, modernidade e tradição constituem possibilidades de existência que, estando permanentemente suscetíveis ao amadurecimento crítico dos diferentes grupos sociais, permite a conformação de novas formas de vida.

Diante do exposto e com base nos limites sobre os quais se fundam as possibilidades de definição de uma identidade dos sujeitos no movimento entre modernidade e tradição, serão tratados, a seguir, os estudos que situam o pescador artesanal enquanto sujeito social.

Face à variedade de modos de organização social e produtiva existentes em torno da atividade pesqueira, assim como de ecossistemas aquáticos, costeiros e continentais a ela relacionados, há várias incursões no campo teórico no que se refere à conceituação da pesca artesanal. Portanto, reconhecer a diversidade e a complexidade das relações socioambientais na pesca implica em não adotar uma única definição que possa conduzir essa abordagem a um relativo reducionismo.

Por outro lado, embora reconhecendo que a prática da pesca ocorra com base em diferentes configurações locais e históricas, é possível identificar um conjunto de características e problemáticas recorrentes que podem contribuir para a construção de um cenário da pesca artesanal no Brasil.

1.2. A PESCA ARTESANAL

No Brasil, os primeiros registros sobre a pesca referem-se à atividade de subsistência desenvolvida pelos povos indígenas. Com a chegada dos portugueses e outros povos da Europa e, em seguida, dos escravos africanos, houve significativo incremento da atividade pesqueira que se tornou importante fonte de alimento para os engenhos e fazendas coloniais (SILVA, 1988). Esse também foi um período de introdução de novas práticas, técnicas de captura e hábitos alimentares que deram origem a inúmeras culturas litorâneas regionais ligadas à pesca no Brasil dentre as quais a dos jangadeiros no nordeste, a dos caiçaras no sudeste e a dos açorianos na Região Sul. (DIEGUES, 1999).

Atualmente, além da geração de emprego e renda, a produção proveniente da pesca

artesanal representa uma fonte fundamental de alimentos para as cidades litorâneas e ribeirinhas e contribui significativamente para a segurança alimentar e nutricional do país.

Contudo, apesar da importância da pesca em nível nacional e dos recentes esforços do governo para a realização de uma estatística da pesca, o Brasil ainda apresenta uma significativa carência de dados sobre o setor pesqueiro. Sob o ponto de vista quantitativo, estima-se que há em torno de dois milhões de pessoas atuando direta ou indiretamente na atividade pesqueira, sendo que no RGP, cadastro no qual estão registrados os profissionais que exercem a pesca com finalidade comercial, há cerca de 910 mil pescadores artesanais cadastrados.

De acordo com a estatística da pesca realizada pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em 2007, a pesca artesanal é responsável por aproximadamente 65% da produção da pesca extrativa (que inclui a pesca industrial e a artesanal), o que corresponde a uma produção de 505.812 toneladas de pescado ao ano. Isso significa que ela corresponde a 47% de toda a produção nacional, conforme mostra o Gráfico a seguir:

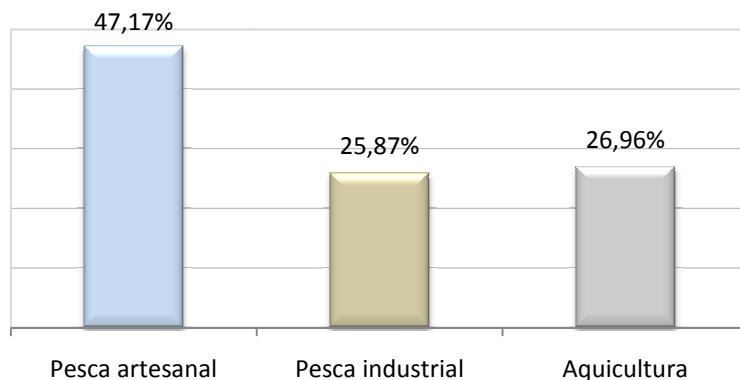


Gráfico 1 Produção relativa da pesca artesanal, industrial e aquicultura no Brasil.
Fonte: Estatística de Pesca, IBAMA, 2007.

A pesca artesanal é desenvolvida prioritariamente em águas interiores, costeiras ou estuarinas, em contraposição à pesca industrial que se estende às regiões oceânicas mais profundas por meio da utilização de embarcações maiores e com mais tecnologia e autonomia de navegação. Entretanto, não são apenas as características da frota que diferenciam a pesca artesanal da industrial. Ademais, não há como fazer generalizações visto que o uso de tecnologias, o montante da produção ou o tamanho das frotas, tanto artesanais quanto industriais, podem variar. Por isso, é comum se diferenciar esses dois tipos de atividade

analisando-se as relações de trabalho que caracterizam cada uma delas.

Para Diegues (2000) a compreensão da pesca artesanal deve levar em consideração o modo de vida peculiar dos pescadores, assim como as suas relações de trabalho. Em contraste com a pesca industrial, a pesca artesanal é classificada como a de pequena produção mercantil na qual a produção é em parte comercializada e em parte consumida pela família que, boa parte das vezes, também participa do processo produtivo.

Já a pesca industrial, de maneira geral, pode ser realizada pelos empresários ou armadores de pesca que, embora sejam proprietários das embarcações e petrechos, não participam de modo direto do processo produtivo, mas delegam funções ao mestre da embarcação. A produção industrial implica numa divisão do trabalho entre os tripulantes - mestre, cozinheiro, gelador, maquinista, pescador e outros. Além disso, na maior parte dos casos, é necessária uma formação específica dos trabalhadores para lidar com certos equipamentos de pesca e da própria embarcação industrial.

As pesquisas de Maldonado (1993) no litoral da Paraíba mostram que as tarefas desde a captura à comercialização do pescado - que na pesca industrial prescindem de uma organização hierárquica bem definida - na pesca artesanal eram desempenhadas, de maneira geral, pelos mesmos grupos de trabalho. Isso não significa que não haja hierarquia ou divisão de tarefas na pesca artesanal, mas que esta se dá a partir das definições do grupo de formas específicas de distribuição do poder em diferentes momentos da produção.

Uma das diferenças fundamentais entre a pesca industrial e a artesanal situa-se nas relações de trabalho que presidem o saber-fazer de cada grupo. Na pesca industrial a divisão verticalizada das funções é dada pelo proprietário dos meios de produção (o empresário) que se ocupa dos processos decisórios sobre as políticas, as rotas, o instrumental e as espécies a serem capturadas, assim como organiza e remunera os trabalhadores. Já a pesca artesanal, organiza-se em meio ao paradoxo de uma ética igualitária e ao mesmo tempo hierárquica de produção. (MALDONADO, 1993).

A ética igualitária refere-se à ação colaborativa que se estabelece entre os pescadores artesanais frente à imprevisibilidade da atividade e a necessidade de compartilhar conhecimentos ou segredos (sobre as técnicas, a dinâmica das espécies ou locais de pesca, por exemplo). A cooperação entre os pescadores é vista como condição necessária ao sucesso do

trabalho: um arriscar-se com os companheiros frente à imprevisibilidade das águas e dos seus seres e à competição com outros grupos de pesca. Essa ação colaborativa coexiste com a noção de hierarquia representada pela figura do mestre da embarcação, geralmente um pescador mais experiente que possui conhecimentos e habilidades necessários ao sucesso do trabalho e que lhe conferem o respeito dos demais companheiros.

Sob o ponto de vista normativo, a pesca é regulada pela Lei 11.959, 29 de junho de 2009, conhecida como Nova Lei da Pesca por ter sido recentemente sancionada no Brasil em substituição ao Código de Pesca, o Decreto Lei nº 221, de 28 de fevereiro de 1967. Após 14 anos de tramitação, a nova lei atualizou um valioso marco legal para a pesca em todas as suas modalidades (amadora, de subsistência, científica e comercial) e incluiu um capítulo exclusivamente para a aqüicultura.

A Lei 11.959/2009 representa um avanço para o setor pesqueiro e aquícola. Isso porque, além de atualizar o marco legal mencionado, amplia as possibilidades de acesso ao crédito, reconhece como atividade pesqueira artesanal a confecção e reparo de petrechos, pequenas embarcações e processamento do pescado (atividades que habitualmente envolvem mulheres) e incorpora relevantes aspectos do ponto de vista da gestão ambiental dos recursos pesqueiros.

Embora a experiência do Brasil, em termos de legislação, mostre que o amplo conjunto de instrumentos e normas não assegura a preservação ou a conservação dos recursos naturais, a incorporação dos princípios da sustentabilidade na nova lei reforça a expectativa de que a gestão ambiental tenha maior destaque nas políticas públicas para o setor. Outrossim, resta-nos perceber qual será, no tempo de vigência da mencionada Lei, a sua repercussão e os seus efeitos a partir dos construtos dinâmicos da relação entre a sociedade civil e o poder público.

A pesca é classificada pela Lei da Pesca como: a comercial: (industrial e artesanal) e a não comercial: (científica – para fins de pesquisa, amadora – para lazer e desporto e a de subsistência – para consumo doméstico ou trocas sem fins de lucro). A pesca artesanal é definida na lei como:

(...) a praticada diretamente por pescador profissional, de forma autônoma ou em regime de economia familiar, com meios de produção próprios ou mediante contrato de parceria, desembarcado, podendo utilizar embarcações de pequeno porte. (BRASIL, 2009).

Institucionalmente os pescadores artesanais organizam-se sob diferentes formas em

cooperativas, sindicatos, associações e outras entidades, mas as colônias de pesca são as que alcançam a maior representação política da categoria em todo o território nacional.

Cabe destacar que uma das primeiras formas de regulação da atividade pesqueira no Brasil se deu por meio das Capitânicas dos Portos, coordenadas pela Marinha de Guerra com intenções destacadamente militares. Como descreve Silva (1988), aproveitando o conhecimento dos pescadores sobre a costa do Brasil, o Estado visava defender o território nacional de possíveis invasões estrangeiras, transformando os pescadores em instrumentos de defesa nacional. Além de obrigados a pagar pelo cadastramento nas capitânicas, como previa o Decreto nº 447, de 19 de maio de 1846, os pescadores ficavam sujeitos ao serviço militar sempre que conveniente à Marinha de Guerra.

Com o fim do império e da escravidão no Brasil, as classes socialmente dominantes no país passaram a elaborar novas estratégias de regulação da atividade pesqueira. Foi nesse contexto que as colônias de pesca foram fundadas, em 1919, seguindo os mesmos moldes organizativos e interesses militares que orientavam a ação das Capitânicas dos Portos. Com as colônias de pesca, a representação política dos pescadores continuou a ser igualmente controlada e fiscalizada pelo Estado (SILVA, 1988), inclusive com relação aos estatutos e aos cargos de direção, ocupados de acordo com indicações do governo.

Em tempos mais recentes, a pesca artesanal ganhou maior visibilidade e reconhecimento, em especial, a partir do processo de redemocratização política do Brasil. Primeiro, porque, como mencionado, até então os pescadores eram representados por colônias tuteladas pelo Estado, sob uma política paternalista e dedicada ao controle político de suas instituições. Sobre esse aspecto, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 8º proclamou o direito dos cidadãos à livre associação profissional ou sindical estendendo essas disposições às colônias de pescadores e aos sindicatos rurais e conferindo-lhes direitos antes negados pela política vigente.

Segundo, porque, além da abertura política, a Constituição de 1988 trouxe em seu arcabouço legal o reconhecimento das variadas formas de organização social de distintos segmentos da sociedade brasileira. Desse modo, com os avanços trazidos pelo reconhecimento expresso dos direitos de diferentes povos, novos processos têm sido deflagrados para a inclusão nas concepções políticas do Estado grupos sociais específicos como os pescadores artesanais.

É importante destacar que, reconhecidos os avanços políticos mencionados, sob o ponto

de vista histórico, a limitação imposta pelo Estado à autonomia e organização dos pescadores artesanais ainda tem reflexos nas suas organizações. Obviamente, o processo de abertura política consolidado pela Constituição de 1988 contribuiu para que em muitas localidades eles passassem a participar mais ativamente dos processos políticos e de decisão sobre a atividade. Entretanto, muitas colônias de pescadores tendem a reproduzir a mesma relação dominadora e paternalista dos governos militares nas quais as diretorias controlam e induzem processos de deliberação, mantendo uma relação em que os pescadores não se impõem, nem se reconhecem como legítimos detentores de poder político.

Atualmente, as atribuições das colônias de pescadores consistem em apoiar os pescadores profissionais na legalização da sua profissão junto aos órgãos de governo, no acesso à aposentadoria e ao seguro-desemprego e outros benefícios sociais. Contudo, essas atribuições em nível local se diversificam a exemplo de colônias que desenvolvem projetos sociais em parceria com o Estado e com as universidades, ou mantêm junto aos associados ações de educação e assistência médica e odontológica. Por outro lado, casos como distorções estatutárias que permitem nas colônias a perpetuação de direções ou a presença de profissionais que não representam os pescadores e outros conflitos locais levam ao surgimento de novas formas de organização dos pescadores por meio de associações ou grupos que disputam representatividade junto ao Estado. (COTRIM, 2008).

No âmbito do Estado, a gestão da pesca artesanal, que hoje é feita pelo MPA - criado pela Lei 11.958, de 26 de junho de 2009 - tem um percurso histórico relativamente descontínuo. Para Cotrim (2008), esse movimento tem significativos reflexos no que se refere à gestão da pesca artesanal pelo Estado brasileiro em virtude das diferentes concepções que orientavam a formulação de políticas públicas para a pesca, ora como forma de garantir a segurança nacional, de expandir o mercado ou ordenar a gestão dos recursos naturais como se depreende do trecho destacado a seguir:

Na década de 20 o Ministério da Marinha foi o órgão do Estado responsável pela organização da pesca no Brasil, porém, essa situação foi se modificando com o passar do tempo. Em 1934, a pesca saiu do Ministério da Marinha e passou para a divisão de Caça e Pesca, dentro do Ministério da Agricultura. Em 1942, devido à segunda guerra mundial, a pesca saiu do Ministério da Agricultura e retornou ao Ministério da Marinha. Em 1967, no governo militar do Brasil, a pesca retornou ao Ministério da Agricultura agora dentro da SUDEPE [...]. Em 1989, foi extinta a SUDEPE e criado o IBAMA ligado ao Ministério do Meio Ambiente, para onde migrou a pesca. Em 2002 foi criada a SEAP, Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca. (COTRIM, 2008, p.19).

Em recente análise sociológica, Mendonça & Valencio (2008) argumentam as políticas públicas desenvolvidas pelo MPA impõem-se como forma de superação do valor tradicional da pesca artesanal pela modernidade. Eles partem do pressuposto de que o pescador constitui-se, enquanto sujeito, por meio de uma dada organização social mediada por conhecimentos tradicionais que permitem não apenas a sua atividade profissional, mas a sua reprodução sócio-cultural em base comunitária. A comunidade, desse ponto de vista, é compreendida como um processo que integra identidade e lugar na medida em que “o grupo se dá conta do território – seus fluxos potenciais, naturais e limitações de uso – como forma de constituir-se a si próprio, tal como os pescadores artesanais” (MENDONÇA & VALENCIO, 2008, p.109).

Em contrapartida - argumentam os autores - as políticas públicas formuladas para o setor pesqueiro desconsideram os contextos locais de organização social dos pescadores artesanais e seus conhecimentos tradicionais, impondo-lhes novas lógicas orientadas pelo mercado e pela racionalidade moderna. Segundo eles, essas políticas enfatizam a técnica e a produtividade, a exemplo da inserção dos pescadores no contexto produtivo da aquicultura e da mecanização das cadeias produtivas artesanais com vistas ao aumento da exportação de pescado brasileiro. Considera-se, portanto, que, na medida em que o conhecimento e a participação dos pescadores nos processos decisórios referentes à elaboração de políticas públicas são relegados à segunda ordem, o Estado impõe-se ideologicamente.

Tais considerações evidenciam o distanciamento entre o que se propõe em termos de políticas públicas para o setor pesqueiro e as reais demandas dos pescadores artesanais, situadas nos seus contextos concretos de vida e trabalho. Entretanto, não é possível generalizar a atuação do Estado já que, sendo um órgão não monolítico, ele engendra contradições internas expressas por diferentes concepções de políticas públicas e ações em nível local. Para Cotrim (2008), há uma duplicidade de visões que permeiam as políticas do MPA tanto sob o ponto de vista da perspectiva de ampliação produtiva e expansão do mercado, quanto da inclusão social dos pescadores por meio de processos participativos.

Ao analisar os documentos que institucionalizam a política de pesca e aquicultura brasileira, verifica-se que a perspectiva em evidência é a de contribuir para a melhoria das condições de vida e trabalho dos pescadores e para a elaboração de estratégias de preservação/conservação ambiental por meio de uma gestão sustentável dos recursos pesqueiros e aquícolas. Quanto a isto, o Plano de Desenvolvimento Sustentável Mais Pesca e Aquicultura (2008) e a Política Territorial da Pesca e Aquicultura (2008), que orientam as ações

do MPA, expressam os seguintes objetivos:

(...) entender as necessidades dos pescadores e aquicultores no seu contexto, trazendo o setor para dialogar com os demais atores territoriais e favorecendo os processos participativos. Ela é definida pelo conceito de territórios de identidade, como espaço inicial e privilegiado de apoio à **gestão compartilhada dos recursos pesqueiros** e gestão social das políticas voltadas para o setor. (BRASIL, 2008 a, grifo meu).

(...) promover o **desenvolvimento sustentável do setor pesqueiro e aquícola**, articulando todos aqueles envolvidos com a pesca e a aquicultura, consolidando uma política de Estado com inclusão social e contribuindo para a segurança e soberania alimentar do Brasil. (BRASIL, 2008b, grifo meu).

Em nível internacional, o Código de Conduta para uma Pesca Responsável, elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO) em 1995, reitera os princípios da sustentabilidade alinhando-se às deliberações da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), realizada três anos antes. Nessa perspectiva afirma que:

A gestão das pescas deveria promover a manutenção da qualidade, diversidade e disponibilidade dos recursos pesqueiros em quantidades suficientes **para as atuais e futuras gerações**, num contexto de segurança alimentar, da redução da pobreza e do **desenvolvimento sustentável**.

Sob este ponto de vista, a existência da pesca artesanal, não só como atividade produtiva, mas como modo de vida, depende diretamente da qualidade dos ecossistemas aquáticos e, portanto, da adequada gestão dos recursos naturais. Sendo assim, é importante destacar que os territórios de pesca não são homogêneos e indiferenciados, mas suas normas de apropriação, muitas vezes estabelecidas de modo informal, é que viabilizam o acesso e o uso dos recursos naturais pelos membros da comunidade. Quanto às estratégias de divisão desses territórios, temos como exemplo os pesqueiros guardados em segredo e localizados por mapas mentais dos pescadores (MALDONADO, 1993), a divisão informal dos territórios subjacente a um código de ética dos pescadores e até mesmo os acordos de pesca em que as normas de gestão dos recursos naturais são sistematizadas por toda a comunidade.

Sem perder de vista a complexidade dessas relações em suas múltiplas dimensões, atores e territorialidades, é possível identificar uma série de impactos sociais e ambientais que, não raro, provocam exclusão sociocultural e ignoram os diferentes modos de vida dos pescadores artesanais, pondo também em risco a adequada gestão dos recursos naturais pelas comunidades

pesqueiras. Dentre as dificuldades encontradas pelos pescadores artesanais para permanecerem na sua profissão, pode-se destacar a redução dos estoques pesqueiros devido à poluição e à degradação ambiental, os conflitos em torno do uso e conservação dos recursos naturais e a falta de infra-estrutura adequada de conservação e beneficiamento que permita agregar valor à produção.

Muitos desses impactos são decorrentes do uso irregular e da ocupação dos territórios de pesca como os desmatamentos, o aterramento de manguezais, os derramamentos de óleo no mar, o lançamento de esgoto doméstico e industrial sem tratamento nos mares e nos rios, a destruição de nascentes e o funcionamento de empreendimentos potencialmente poluidores que ocasionam inúmeros conflitos nas comunidades pesqueiras.

É preciso considerar que esses conflitos têm reflexos tanto no ambiente físico quanto social da atividade pesqueira já que o uso dos espaços naturais não se restringe às características intrínsecas do ambiente enquanto ecossistema. Como exemplo, os estudos de Woortmann (1991) com comunidades pesqueiras do litoral do Rio Grande do Norte mostram que o uso do território pode ter reflexos, inclusive, no sentido culturalmente construído sobre os papéis da mulher e do homem em dada comunidade.

De acordo com a autora, a divisão do espaço natural no contexto da pesca, permitia que os papéis do homem e da mulher na manutenção das estratégias de reprodução social do grupo fossem relativamente complementares. Em meados do século passado, mulheres e homens arcavam com a subsistência da família na medida em que o homem dominava o mar alto ou “mar de fora”, trazendo o pescado para a alimentação e comércio e a mulher ocupava predominantemente o espaço da terra, na qual também produzia alimentos por meio da agricultura.

Essas relações se transformaram na medida em que a terra passou a ser propriedade privada favorecendo a especulação imobiliária nas regiões próximas ao litoral. A limitação do acesso à terra pelos pescadores e suas famílias fez com que a prática agrícola, coordenada pelas mulheres, fosse progressivamente desaparecendo. Como alternativa, elas passaram a submeter-se ao subemprego nas cidades e perderam, assim, o status social que tinham em suas comunidades.

Ainda que atualmente se considerem as atividades da mulher fundamentais para as

estratégias de reprodução social das comunidades pesqueiras, a maior parte dos estudos relacionados à pesca artesanal ainda privilegia a atuação do homem, enquanto pescador. Contudo, podemos encontrar uma série de pesquisas recentes que têm buscado dar voz e visibilidade ao papel social da mulher na atividade. Esses estudos têm evidenciado a atuação das mulheres na pesca artesanal, tanto do ponto de vista da sua presença nos diferentes elos da cadeia produtiva da pesca: da extração do pescado, propriamente dita, ao beneficiamento e à comercialização, quanto do seu conhecimento etnoecológico e organização social para o manejo dos recursos pesqueiros. Muitas delas se destacam na coleta de mariscos, sendo conhecidas como marisqueiras e desempenham papel fundamental para a subsistência de suas famílias.



Figura 3 Mulheres marisqueiras na Ilha de Maré, Bahia.
Foto: Silvia Cordeiro de Araújo, 2010.

Compreender a inserção da mulher no universo da pesca artesanal é evidenciar os nós de uma rede social que se mantém e reorganiza permanentemente para a manutenção das condições de vida e subsistência das comunidades pesqueiras. Pensar nessas redes, sob o ponto de vista sistêmico, pressupõe entendê-las não só pela sua dinâmica interna e externa, mas fundamentalmente, por meio do reconhecimento dos sujeitos e das relações entre eles: os nós que a compõem.

Outro estudo representativo da relação da pesca com a gestão dos espaços naturais é o de Ramalho (2006) segundo o qual o desenvolvimento histórico do capitalismo provocou significativas mudanças no ambiente de produção pesqueira desencadeando movimentos de re-organização social dos pescadores. Suas pesquisas mostram que, frente aos impactos decorrentes do turismo litorâneo, da especulação imobiliária e da poluição nas áreas de

produção e de moradia, os pescadores de Itapissuma e Suape, Pernambuco, elaboraram diferentes estratégias:

Buscar novos pesqueiros [...]; desenvolver, em alguns momentos, outras atividades econômicas; voltar, cada vez mais, o processo de captura dos produtos do mar em direção aos interesses do mercado; e, acima de tudo, continuar destinando uma parcela da produção pesqueira para o consumo familiar. Ademais, o aumento da entrada das mulheres na atividade da pesca, na venda de pescados, bebidas e petiscos na beira da praia também são estratégias de reprodução social articulada pelas famílias que vivem da pesca em Itapissuma e Suape. (RAMALHO, 2006, p.167).

Segundo o autor, as respostas aos impasses decorrentes do confronto entre os mecanismos de reprodução do capital com as estratégias de reprodução social dos pescadores artesanais, que transcende cada vez mais o seu espaço local, passam fundamentalmente pela capacidade de recriar as relações de trabalho e pertencimento peculiares à pesca artesanal. Neste cenário, novas racionalidades se instituem para além de uma lógica totalizante, por meio da existência de diferentes corpos de saberes dinâmicos e construídos pelos pescadores em sua prática cotidiana. Esses saberes - científicos, empíricos ou intuitivos- constituem suas habilidades cognitivas, resultado de um aprendizado permanente de leitura do mundo em suas diferentes expressões.

Para Diegues (2004), pensar em estratégias de conservação dos recursos naturais pressupõe o reconhecimento dos conhecimentos e experiências das populações tradicionais não só como forma de respeitar o direito dessas populações à manutenção das suas formas de vida, mas como forma de superar o reducionismo do conhecimento científico na gestão ambiente. Neste caso, é importante romper com a relação de confrontação entre o conhecimento científico moderno e os conhecimentos tradicionais tendo em vista que o diálogo colaborativo pode permitir a construção de estratégias mais complexas e adequadas à gestão dos territórios de pesca. Essa perspectiva ultrapassa a da mera racionalidade econômica e técnica e inclui aspectos simbólicos relacionados à qualidade de vida das populações tradicionais.

Na atualidade, vários autores têm se debruçado à análise das relações entre a pesca artesanal e as novas ordens do mercado e da modernidade em sua amplitude. O que está em jogo nesse contexto de disputa senão a própria existência da pesca artesanal frente às novas ordens sociais? Lançar esse questionamento não significa que, à pesca artesanal, confere-se uma posição estanque e alienada das forças sempre fluidas do capitalismo e da modernidade. Pelo contrário, pergunto-me, sobretudo, como a pesca, como atividade produtiva e como modo

de vida, pode resistir a essas forças externas ou relacionar-se com elas sem subordinação.

Não é o caso de julgar as opções de existência dos diferentes grupos de pescadores e pescadoras: se devem unir forças para remar contra a maré das tendências homogeneizantes da modernidade ou se devem se deixar levar por ela. Contudo, é preciso conceber possibilidades de escolha em termos de readequação social. Não estando dadas, as alternativas, nesse processo, são partes da construção de um vir a ser coletivo no cenário dinâmico da modernidade em que a educação tem papel fundamental.

Analisando as recorrências presentes no contexto da pesca artesanal, podemos inferir que as suas relações de vida e trabalho, devidamente significadas em seus contextos locais, informam valiosos aspectos à práxis pedagógica. Essa práxis é vislumbrada como o fio condutor de uma rede de relações possíveis entre a alfabetização de jovens e adultos, a educação ambiental e as singularidades da pesca artesanal.

Isso significa que a adoção de formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e relação com a natureza deve ser pautada não apenas pelos saberes científicos, mas indispensavelmente pelos saberes locais e tradicionais por meio do reconhecimento da complexidade das relações socioambientais. É por meio desse diálogo que se busca a emergência de novas formas de relação com o mundo, não por processos de redução do outro à mesmidade, ou a totalização das subjetividades, mas a partir da responsabilidade de ouvir o que o outro tem a dizer, como ato ético, responsável e justo.

2. DEFININDO AS ROTAS DA NAVEGAÇÃO

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas de cidades descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora de má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia.

Pedagogia da autonomia
Paulo Freire, 1996.

O trecho acima destacado da obra de Paulo Freire indica uma interessante interface entre os pressupostos da Educação Ambiental (EA) e da Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA). E se a pergunta feita pelo educador é considerada subversiva para alguns, pode-se afirmar que este capítulo tem em si, uma inspiração eminentemente subversiva e procura respostas para a seguinte questão: quais os pontos de convergência entre os pressupostos da EA da AJA sob uma perspectiva crítica?

De antemão, poderíamos dizer que este encontro situa-se nas suas origens no campo da educação, não ocasionalmente inscrita em suas nomenclaturas. Contrariamente a um processo natural e espontâneo, a origem de diferentes “educações” nos mostra que ambas - EA e AJA – nascem de um processo de lutas sociais que reivindicam legitimidade no campo da educação, buscando atender a demandas de diferentes públicos com adequado aporte conceitual e metodológico.

Um dos marcos mais significativos a respeito da inclusão das temáticas ambientais no campo da educação de adultos foi consolidado na quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), conhecida como Conferência de Hamburgo – Agenda para o Futuro, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1997. Em seu artigo 35, o documento destaca a responsabilidade firmada pelos signatários da conferência em “promover a capacidade e a participação da sociedade civil em responder e buscar soluções para os problemas de meio ambiente e desenvolvimento” visando, por meio das ações de educação de adultos, o desenvolvimento sustentável.

Essa concepção foi reafirmada na CONFINTEA VI, que ocorreu no ano de 2009, em Belém do Pará, com o propósito de avaliar os impactos da conferência anterior e atualizar seus referenciais. O documento que situa o marco da ação de Belém indica, dentre seus pressupostos, a responsabilidade da educação de jovens e adultos em contribuir para os Objetivos do Milênio (ODM) e os demais relacionados ao desenvolvimento sustentável, humano, social, econômico, cultural e ambiental.

Contudo, é preciso considerar que, tanto as concepções de EA quanto as de AJA sobre as quais nos referimos, não são únicas e homogêneas em seu campo de atuação já que, na atualidade, elas compreendem múltiplas tendências capazes de originar uma diversidade de práticas pedagógicas. Portanto, com a finalidade de evidenciar as opções ideológicas e epistemológicas que orientam esta análise, será apresentado, inicialmente, o cenário em que diferentes concepções de EA e de AJA disputam espaço nos campos da educação e do ambiente.

Num segundo momento, serão identificados os pontos de intercessão entre a EA e a AJA tendo como aporte a perspectiva crítica da educação, expressa, entre outras, pelos movimentos da educação popular e pela esperança de construção de uma sociedade mais justa e democrática compreendendo a inscrição da educação no horizonte da sustentabilidade.

2.1. OS CAMPOS DA EDUCAÇÃO E DO AMBIENTE

Para compreender as relações entre a EA e a AJA, objetivo deste capítulo, é necessário conhecer os pressupostos de uma e de outra levando em consideração que, enquanto áreas do conhecimento inseridas nos campos de força da educação e do ambiente, elas engendram diferentes opções ideológicas e vertentes de ação pedagógica. Com efeito, elas possuem percursos históricos próprios e não lineares imbricados em complexas redes de formulação conceitual e disputas de poder.

Outrossim, apesar da práxis pedagógica constituir-se por meio de processos dialógicos junto aos sujeitos sob condições concretas de existência, ela não é neutra, posto que implique na escolha por uma fundamentação ideológica e epistemológica. Em outras palavras, é preciso esclarecer a partir de que referência teórica da EA e da AJA, dentre as propostas existentes no arcabouço da educação, trata a análise no âmbito desta pesquisa.

Tratar das formulações teóricas da educação ambiental (ou das educações ambientais) em

suas dimensões epistemológicas e pedagógicas implica em reconhecer a existência de diferentes noções da relação homem-natureza e da educação, respectivamente. Essas categorias se entrecruzam produzindo diferentes representações e práticas em educação ambiental a que Tozoni-Reis (2004) sintetiza em três grandes grupos de abordagem denominados natural, racional e histórico.

A abordagem natural tem como base epistemológica a noção de que o homem, enquanto ser natural que é, deve estabelecer uma relação harmônica com a natureza. Sob essa perspectiva, homem e natureza se fundem numa totalidade orgânica de funcionamento perfeito, em que predomina uma visão relativamente romantizada e idílica. Frequentemente essa ideia de totalidade remete à noção de natureza como possuidora de uma dimensão viva e ordenada por uma dada condição divina ou espiritual.

Já a abordagem racional, fundamenta-se numa visão mecanicista do mundo a partir da qual a relação homem-natureza deve ser mediada pela razão e pelos conhecimentos técnico-científicos. A visão mecanicista tem origem nas bases da ciência moderna a partir do racionalismo que, enquanto movimento filosófico, institui uma dada autonomia do pensamento humano (especialmente em relação à religião) e fundamenta a visão utilitarista da natureza. Contrariamente à abordagem anterior, para a abordagem racional a natureza não é intocável e a problemática ambiental pode ser superada com o avanço do conhecimento científico e da racionalidade humana. Assim, enquanto a abordagem natural prescinde de uma visão biocêntrica (a natureza como referência existencial), a abordagem racional baseia-se numa visão antropocêntrica.

Apesar de constituírem-se a partir de diferentes concepções de mundo, tanto na abordagem natural, quanto na abordagem racional, a concepção de educação ambiental vincula-se a uma perspectiva comportamental e tecnocrática da educação.

Para Layrargues (2000), essas concepções reiteram uma tendência de conscientização dos indivíduos para a adoção de comportamentos ecologicamente corretos, ora por considerar a sua condição de sujeito integrante da natureza, ora por enfatizar que a racionalidade humana é capaz de garantir o equilíbrio ambiental. Deste modo, a problemática ambiental mostra-se dissociada das relações de poder e das condições sócio-históricas que orientam a ação do homem sobre o ambiente, na medida em que obscurecem as contradições econômicas e políticas inerentes à sociedade.

Sob o ponto de vista histórico, vale ressaltar que essas concepções predominaram no contexto de emergência das discussões relacionadas à educação ambiental até a década de 60, associadas ao ambientalismo radical que enfatizava os aspectos ecológicos e preservacionistas da relação homem-ambiente. Sem desconsiderar a importância histórica do ambientalismo radical para a emergência do ambientalismo enquanto movimento social é preciso mencionar que esse discurso perdeu cada vez mais legitimidade quando dissociado da noção de justiça social.

Com o esgotamento do paradigma que hoje vivemos, tanto do ponto de vista da racionalidade científica quanto do ponto de vista da organização social, as discussões ambientalistas consideradas “radicais”, que até então pendiam para um enfoque ora ecológico, ora antropocêntrico, passaram a buscar progressivamente uma conciliação entre conservação da natureza e desenvolvimento humano. Ainda que inicialmente influenciadas pela busca da manutenção dos modelos produtivos em expansão em todo o mundo, foram essas as discussões que deram o tom da Conferência de Estocolmo, realizada em 1972, especialmente, dentre as demandas dos então denominados países em desenvolvimento, como o Brasil, em que muitas necessidades básicas da população não foram satisfeitas.

Como destaca Aguiar (1993):

Que significado pode ter a idéia de ecossistema, de estabilidade biológica ou de contaminação ambiental para imensas massas analfabetas do mundo subdesenvolvido, cuja luta cotidiana e desigual é por sua própria sobrevivência em condições precárias e absolutamente hostis? (AGUIAR, 1993, p. 122).

A par das mudanças que se processaram no campo ambiental com a incorporação de temáticas concernentes à justiça social, como mencionado, a educação ambiental passou a se re-estruturar política e pedagogicamente a fim de configurar-se como projeto de transformação social. Essa nova linha teórica encontra culminância no arcabouço teórico do que Tozoni-Reis (2004) denomina de abordagem histórica da educação ambiental. Sob essa perspectiva, a relação homem – natureza é fundamentalmente mediada pela história e pela cultura e, portanto, a problemática ambiental sugere a necessidade de transformações na organização da sociedade adquirindo uma dimensão essencialmente política.

Na linha do que afirma Layrargues (2000) a educação ambiental passou a incorporar o ambiente humano em suas considerações compreendendo aspectos socioeconômicos, políticos

e culturais das ciências sociais e humanas tendo os processos decisórios participativos como valor fundamental para a gestão do ambiente. Nessa linha a EA vem acompanhada por diferentes qualificações nos debates atuais como emancipatória, crítica ou transformadora, vertentes essas que têm em comum em suas bases discursivas a perspectiva da formação de sujeitos autônomos e capazes de agir criticamente em relação à problemática ambiental.

Na atualidade, as concepções natural, mecanicista e histórica da educação ambiental coexistem dando origem a uma diversidade de práticas pedagógicas. Elas se situam no lócus de discussões do campo ambiental que, apesar de fortalecido e cada vez mais incorporado às pautas institucionais e políticas das nações nos últimos tempos, está em permanente construção tanto do ponto de vista conceitual e político quanto prático. Logo, o campo ambiental é também campo de forças, de conflitos e, portanto, caracterizado por seu caráter eminentemente multirreferencial e polissêmico.

Segundo Almeida e Gerhardt (2005), a polaridade do conflito centra-se na determinação, segundo concepções e interesses de diferentes grupos sociais - a partir de influências como as suas representações, modos de organização, posições no extrato social e interesses econômicos - do que deve ser considerado como relevante em termos de políticas ambientais.

Do mesmo modo, o conceito de alfabetização passou por várias reformulações ao longo de sua história. Como destaca Henriques (2006, p. 21), até a década de 50 era considerada alfabetizada a pessoa cuja habilidade era ler e escrever um texto simples a partir de um relativo domínio do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Essa visão, predominantemente instrumental da AJA, se tornou mais complexa, “passando a incorporar o domínio da língua falada e escrita em um contexto social, assim como a dimensão cultural, política e de conquista dos direitos de cidadania”.

Sob esse ponto de vista, a alfabetização não corresponde estritamente ao desenvolvimento da habilidade de decodificação dos códigos escritos da língua por meio da compreensão das suas combinações ortográficas e fonéticas, mas da competência dos sujeitos em interpretar esses códigos em atividades cotidianas e utilizá-los em favor das suas práticas sociais, o que alguns autores denominam de letramento.

No Brasil, com a emergência de uma perspectiva da educação popular nos fins da década de 50, em que as ideias de Paulo Freire tiveram destaque, a noção de alfabetização assumiu uma

conotação cada vez mais política, voltada para a formação de sujeitos críticos dos modelos econômicos e sociais. Nesse período, as discussões referentes à alfabetização de jovens e adultos, até então focadas nas técnicas e mecanismos psicológicos de aprendizagem, passaram a incorporar enfaticamente questões de cunho social e político. (BEZERRA, 1980).

A AJA, nessa perspectiva, é vislumbrada como instrumento singular de superação das desigualdades sociais, na medida em que associa-se ao propósito de oferecer condições de autonomia para que as pessoas possam dar continuidade ao seu processo de educação/escolarização ao longo da vida. Essa concepção tem sido reafirmada nos encontros internacionais sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como referência as CONFINTEA V e VI, nas quais a alfabetização é destacada como um direito humano fundamental e condição para o exercício da democracia devendo contribuir para a participação e intervenção dos sujeitos em diferentes espaços sociais, econômicos, políticos e culturais.

Esta visão indica a necessidade de que as ações de alfabetização estejam conectadas às práticas sociais relevantes para os alfabetizandos, reconhecendo-os como produtores de conhecimento e agentes de transformação social. Deste modo, a aprendizagem do sistema de escrita e as práticas sociais dos alfabetizandos, contexto no qual os processos de leitura e escrita adquirem significado, devem ser simultâneas e interdependentes. Isso quer dizer que, no processo dialético que se institui nas ações de alfabetização, como diria Paulo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, assim como a apreensão do sistema escrito permite novas leituras do mundo. Daí que nos processos de alfabetização de adultos não se pode depreender do fato de que a visão de mundo das pessoas, constituída permanentemente por meio de suas experiências de vida é o que permite a atribuição de sentido à apreensão dos códigos escritos da língua e vice-versa.

Se a prática social é ao mesmo tempo base e horizonte formativo no processo de alfabetização, no qual se deve experimentar a dialética entre a leitura do mundo e a leitura da palavra é fundamental extrapolar os domínios da mera decodificação alfabética. Primeiro, para que as pessoas possam estabelecer uma identificação entre suas práticas sociais e a aprendizagem do código escrito percebendo-se como produtores de conhecimento e sujeitos deste processo. Segundo, porque para que estes sujeitos, na medida em que se apropriam das diferentes formas de comunicação e uso da linguagem, possam intervir autonomamente nos processos políticos de seu interesse, na sociedade do conhecimento em que vivemos e em que essas formas são legitimadas.

Deste modo, a prática libertadora e humanista, defendida por Freire (1996), indica que o processo de formação de sujeitos sociais emancipados deve religar o conhecimento do mundo à vida e descortinar uma leitura que permita contextualizar e problematizar a realidade. Logo, a análise de uma situação existencial concreta e suas dimensões significativas visa possibilitar a inserção das pessoas numa forma crítica de pensarem e agirem no mundo.

Nessa linha, Henriques (2006) argumenta que o processo educativo deve ter como base o capital cultural, étnico e social dos educandos. Assim, o diálogo permanente entre a educação e a vida, fundamental nas ações de alfabetização, evidencia a centralidade dos educandos no processo de aprendizagem e a relação entre educação e diversidade. Segundo o autor:

Estabelece-se um processo criativo de aprendizagem que nunca se esgota, onde todos aprendem, educadores e educandos, na escola ou fora dela, em processos formais ou informais. Nenhum conhecimento é melhor ou pior, assim como nenhuma tradição particular; o respeito pelo outro e por sua diversidade permite que se aprenda a viver juntos. (HENRIQUES, 2006, p. 22).

Vale ressaltar que a prática educativa aqui analisada é endereçada aos pescadores artesanais e demais trabalhadores da pesca, num contexto a partir do qual se tem como horizonte as perspectivas crítica (ou histórica, como define Tozoni-Reis) da EA e da AJA. Essa escolha se justifica, entre outras razões, pelo contexto e pelas relações socioculturais em meio às quais a atividade pesqueira se desenvolve enquanto modo de reprodução social. Com efeito, o uso direto dos recursos naturais pelos pescadores como base material do seu trabalho, alude à mediação de situações de conflito na gestão dos territórios e dos problemas ambientais, assim como demanda o aproveitamento das potencialidades locais a partir do uso sustentável dos recursos naturais disponíveis no ambiente.

Portanto, frente ao desafio que se impõe em conciliar a gestão do ambiente de forma a promover a qualidade ambiental e a justiça social, não se trata de desenvolver, junto às comunidades pesqueiras, um modelo de educação baseado na mera transmissão de conhecimento ecológico ou focado exclusivamente na adequação de comportamentos e práticas. Pelo contrário: propõe-se o deslocamento da esfera estritamente privada e pessoal, na qual se busca conscientizar as pessoas acerca do que é mais correto em termos de conduta ambiental, social e produtiva, para a esfera pública e coletiva de discussão e construção de novos projetos societários. Desse modo, afirma-se a necessidade de que a educação possa contribuir para a participação autônoma e ética dos pescadores e pescadoras nos processos

decisórios sobre a gestão do ambiente.

Como visto, noções tais como *ação política*, *democracia* e *emancipação social* se destacam nos campos da EA e da AJA e indicam o caminho a seguir na busca por um encontro interdisciplinar entre essas áreas do conhecimento que, a que tudo indica, se dá historicamente no contexto da educação popular.

2.2. ENCONTROS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Historicamente, podemos identificar o contexto das lutas dos movimentos sociais na conjuntura política dos fins do governo populista, especialmente no período situado entre os anos de 1959 e 1964, como o auge das discussões relacionadas à emergência de uma pedagogia crítica e popular no campo da educação. Essas discussões serviram de base à elaboração conceitual da educação popular.

Nesse período, o Brasil passava por uma crescente movimentação política, provocada pela crise econômica decorrente do acelerado processo de industrialização associado à abertura financeira do país ao capital internacional na década de 50. A atuação contraditória, característica dos governos populistas, ficava cada vez mais evidente: em oposição ao discurso desenvolvimentista, baseado em promessas de geração de riqueza e melhores condições de vida a toda a nação, na prática era o desequilíbrio econômico que se tornava cada vez mais perceptível aos trabalhadores por meio da inflação e da desvalorização salarial. Assim, a estabilidade do governo populista, baseada na desmobilização das massas, via-se crescentemente ameaçada pelos grupos populares que começavam a se organizar.

No interior da universidade, assim como nos meios literários e artísticos, as temáticas advindas das ciências sociais, principalmente as relacionadas à democratização do acesso ao conhecimento e à cultura, tomavam cada vez mais força. Com espírito de renovação, também se questionava o papel social da universidade e propunham-se novos projetos capazes de concretizar, em termos de participação popular, as discussões emergentes. Como denomina Bezerra (1985, p. 22), essa relativa “mudança da sensibilidade política dos quadros universitários” encontrou ressonância na força dos movimentos populares que se desenvolviam com maior amplitude.

A ação dos movimentos sociais comprometida com a busca de uma identidade nacional e alimentada pelas utopias de uma sociedade mais justa e igualitária rompe com o discurso da

ordem estabelecida. Assim, enquanto as propostas anteriores de educação, alinhadas ao poder de barganha dos governos populistas buscavam anular as tensões sociais para manter a ordem, a educação popular vinha para evidenciar as injustiças sociais como uma construção humana e, portanto, histórica e cultural.

Por meio da educação popular contestava-se a manutenção da ordem legitimada pelas relações de poder firmadas entre sociedade e Estado, com o propósito de evidenciar os conflitos existentes e as possibilidades de transformação a partir da afirmação das capacidades sociopolíticas das camadas populares. Nesse processo, o acúmulo teórico acerca da crítica aos modelos formais de educação - quanto à sua função de reprodução das desigualdades sociais - funde-se paulatinamente à conjuntura social desencadeada pelos movimentos sociais.

É importante salientar que essa fusão não é compreendida sob uma perspectiva linear da história, como se as discussões no âmbito acadêmico ocorressem paralelamente às discussões do movimento popular e, num determinado momento, se cruzassem constituindo uma unidade. Em outras palavras, é preciso ressaltar que tanto no meio acadêmico, quanto popular, essas ações refletiam uma conjuntura histórica e social mais ampla em que diferentes bandeiras políticas evidenciavam as contradições sociais características da época.

Do engajamento dos movimentos da classe média, representativos dos quadros universitários, e o movimento popular que se fortalecia no país, as críticas à educação formal se evidenciavam. Considerava-se que a escola, ao invés de oferecer condições de emancipação social, servia à reprodução da desigualdade por meio da formação de novas elites constituídas pelos educandos que, segundo a invenção do mérito, seriam capazes de avançar nos níveis de formação estabelecidos.

Reivindicava-se autonomia política e ideológica no âmbito da educação popular e contestava-se a ênfase dada, até então, à formação preponderantemente profissional dos trabalhadores a partir da qual se preconizava aumento da produção e manutenção da desigualdade social. Para os ativistas da educação popular, o modelo que sustentava o sistema formal ensino - com suas estruturas hierárquicas e dissociadas da realidade concreta dos educandos - não era condizente com as demandas do povo, já que privilegiava conteúdos de base científica ou eminentemente abstratos, evidenciando a separação entre estudo, vida e trabalho.

Sobre a relação entre a dimensão abstrata dos conceitos e a concretude da experiência, que para a educação popular é fundamental, é interessante lembrar um depoimento de Paulo Freire ao jornalista Ricardo Kotscho, em 1985. Ao relatar a sua experiência como educador, Freire reforçava a ideia de que um dos seus grandes equívocos, no início da carreira nas escolas do Serviço Social da Indústria (SESI), era o de levar aos pais de alunos discursos prontos, abstratos, muitas vezes em formato de palestras fechadas. Assim, ao invés de discutir com os pais as suas experiências concretas de vida e de relação com os filhos, ele partia para a descrição abstrata de conceitos.

Relatava Freire (1985) que, para ele, um grande aprendizado no campo da educação foi o de que o conceito serve para mediar a compreensão do concreto e não para ser descrito como encerrando um dado sentido.

Eu deveria ir ao concreto e discutir concretamente: o pai concreto relacionando-se com o filho concreto, numa situação concreta que é a situação do sujeito que não ganha o suficiente, que é a situação do operário que tem um salário que não alcança o mínimo necessário para a sobrevivência. Em lugar disso, o que fazia eu? Fazia um discurso no qual descrevia a relação de dois conceitos. (FREIRE, 1985, p.10).

Os defensores da educação popular argumentavam que os saberes e práticas deviam emanar das classes populares e que estas deveriam ser responsáveis pela condução do processo educativo. Para tanto, seria necessário redefinir não apenas os métodos e os conteúdos da prática pedagógica, mas as relações entre conhecimento científico e conhecimento popular, levando os educandos a se perceberem como produtores de conhecimento, crítica e transformação social.

Entre os movimentos que atuavam na efervescência das discussões e práticas da educação popular no Brasil, destacam-se o Movimento de Educação de Base – MEB (vinculado à igreja católica), o Movimento de Cultura Popular - MCP e o Centro Popular de Cultura - CPC da União Nacional dos Estudantes - UNE. Contudo, as experiências que lograram boas construções teóricas dentro do escopo da educação popular não ocorreram somente no Brasil, como reflexo da crise social e econômica que se instaurava nos fins do governo populista. Muitas ações neste campo foram desenvolvidas, pós-64, em diversos países do mundo, inclusive por brasileiros, que no período da ditadura militar encontravam-se exilados. Este é o caso do Instituto de Ação Cultural – IDAC, grupo do qual Paulo Freire fazia parte e que buscava manter viva a sua identidade brasileira por meio das ações da educação popular em

diferentes países como Guiné-Bissau, Suíça e Itália.

É possível identificar uma diversidade de percursos históricos, práticas e métodos referentes à educação popular, face à urgência com que se colocavam as suas demandas no âmbito dos movimentos sociais, assim como ao pioneirismo e aos diferentes contextos socioculturais nos quais atuavam seus militantes. Contudo, o que os unia era a utopia de que, por meio da educação, as pessoas poderiam se tornar construtoras críticas da sua própria história. (BEZERRA, 1980).

Especialmente ao longo dos últimos trinta anos, a educação popular tem passado por um processo de re-organização que, para Paludo (2009), reflete a crise social provocada pelo processo de acumulação capitalista, o empobrecimento da população e também por uma crise ética, política e de valores. Nesse contexto, a educação popular tem buscado novos instrumentos de ação político-pedagógica no sentido de qualificar os processos democráticos e responder a uma realidade em que novas formas de exclusão social se apresentam.

A necessidade de ressignificação da educação popular frente à sua indissociabilidade dos processos históricos e sociais em curso aponta para uma perspectiva que, apesar de vislumbrar a dialética como modo de apreender as contradições do mundo moderno, procura incorporar novas leituras da realidade com base nas inter-relações entre aspectos econômicos, culturais e políticos que refletem a complexificação da sociedade. De acordo com Paludo (2009, p. 45), isso significa que, na sociedade do conhecimento outras dimensões adquirem centralidade na constituição da identidade dos sujeitos, para além do conflito capital – trabalho, como as questões de ambiente, gênero, idade e religião que não se manifestam unicamente como ações de classe, mas de movimentos sociais.

Dito isto, cumpre esclarecer que na sociedade em que vivemos, especialmente nos países como Brasil, a exploração do sobretrabalho e, portanto, as relações de produção, não deixam de ocupar um papel fundamental na questão do empobrecimento. No entanto, o que se quer afirmar é que, no contexto atual, as relações capital-trabalho integram-se a outras dinâmicas expressas no escopo dos movimentos sociais, reiterando a indissociável relação entre as esferas da produção e do trabalho (associadas à noção de materialidade) e as questões vislumbradas dentro de um espectro “pós-material”.

Reiterando essa assertiva, em sua análise sobre a situação da educação popular na

América Latina, Paluto afirma que:

Os documentos e textos demonstram o trânsito de uma leitura cuja primazia era da classe social, da esfera da economia e da política no sentido restrito, para uma leitura na qual, além da dimensão do econômico, na qual incidem necessidades e direitos básicos como teto, terra, trabalho, saúde e educação, ganham primazia a leitura política em seu sentido ampliado, a cultural, a ambiental, a religiosa, a geracional, a sexual, a ética e a estética. (PALUDO, 2009, p.47).

Deste modo, embora a educação popular conserve suas bases utópicas e ideológicas e sua intencionalidade transformadora, ela tem se re-organizado em meio a um processo de gestão de novas leituras de mundo – as ressignificações ou refudamentações da sua prática - como expressão das dinâmicas sociais contemporâneas. Neste processo, alguns aspectos merecem destaque a partir das reflexões de Paludo (2009):

- Ampliam-se os espaços em que as concepções da educação popular norteiam as ações pedagógicas, reiterando que ela não é uma prática exclusiva dos espaços não-formais. Outrossim, que a educação popular não deve se colocar necessariamente à margem do Estado para buscar legitimidade e autonomia, mas reivindicar a efetiva democratização deste como espaço público;
- Reitera-se a dimensão política e de organização do povo e do trabalho como formador humano integrando ao processo educativo dimensões como a cultural e a ambiental (ambientalismo, gênero, diversidade cultural, geracional, religiosa e étnica, identidade e interculturalidade);
- Perspectiva de trabalho com uma visão mais integral do ser humano e do mundo, reconhecendo a inter-relação entre as dimensões psico-afetiva e corporal (corporeidade, espiritualidade, emoção e racionalidade), assim como a dimensão estética do ato educativo.
- Afirmação da natureza ética da prática pedagógica por meio da vivência de valores – ou a vivência radical da democrática dentro e fora do espaço educativo - em que se deve apostar no diálogo e na capacidade de discernimento das classes populares.

A partir do que foi mencionado, destacam-se três grandes características da educação popular que configuram a sua perspectiva crítica e emancipatória: a **abordagem interdisciplinar**, a **natureza política do ato educativo** e a **participação da sociedade civil** nos processos de deliberação e gestão das ações de educação.

2.2.1. Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, sob o ponto de vista da gestão do ambiente, pressupõe a construção de conhecimento a partir do que Leff (2000, p.21) denomina de *saber ambiental*. De acordo com o autor, o saber ambiental parte do reconhecimento de que, para além das bases biológicas e físicas do ambiente, “as dimensões sócio-culturais e econômicas definem as orientações conceituais, os instrumentos técnicos e os comportamentos práticos que permitem ao homem compreender e utilizar os recursos da biosfera para a satisfação de suas necessidades”. Sob esse ponto de vista, a visão do mundo é construção social inscrita em relações de poder que orientam as normas de apropriação da natureza.

A construção do saber ambiental tem um caráter dinâmico, aberto à complexidade do ambiente, o que implica em tratar nos processos educativos, das diferentes interpretações trazidas pelos sujeitos e promover o necessário diálogo de saberes, que fundamentam, respectivamente, a natureza hermenêutica e epistemológica do conhecimento.

Sob essa ótica, o exercício da interdisciplinaridade, baseia-se num diálogo permanente entre os sujeitos do processo educativo, sugerindo que o papel do educador é o de promover a interface entre os conhecimentos científicos e os que para Leff (2000) são os saberes populares, tradicionais ou locais para a produção de novos conhecimentos. É a partir desses saberes que se podem organizar permanentemente os itinerários formativos, nos quais o eixo norteador são as estratégias de gestão do ambiente sob um ponto de vista crítico e político.

Na perspectiva de uma abordagem interdisciplinar, cabe ao educador criar condições para que os educandos expressem seu conhecimento e sua cultura em sala de aula e também fora dela, promovendo a troca de saberes entre os envolvidos no processo educativo. Sua responsabilidade firma-se no compromisso em desenvolver nos educandos a curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), ou seja, de mediar o diálogo e também a confrontação entre experiência de vida dos educandos (o “saber de experiência feito”) e os saberes curriculares fundamentais. Para tanto, contrariamente à organização tradicional do ensino por matérias, a

tendência é definir núcleos temáticos que estejam ligados ao contexto social dos educandos permitindo, assim, a abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

A organização do ensino por meio de núcleos temáticos implica numa análise permanente das condições de vida e trabalho dos educandos e a definição, junto a eles, dos itinerários formativos. Portanto, não há roteiro pré-definido de temas e ações a serem desenvolvidos, tendo em vista que a construção coletiva e permanente do processo é fundamental para o sucesso do trabalho. Nesse sentido, a pesquisa é também itinerário formativo tendo em vista que a intenção é organizar a ação pedagógica por meio do diálogo entre educadores e educandos, a fim de (re) definir continuamente os rumos do trabalho.

2.2.2. Natureza política

Para Freire (1996) todo ato pedagógico implica num posicionamento político do educador, seja ele reforçador de um determinado *status quo*, no sentido da submissão à influência vertical de um padrão econômico neoliberal ou reformista, seja ele criador de espaços de crítica, ação e transformação da realidade social e re-invenção do poder. É certo que, no cotidiano da ação educativa, a expressão dessas posições nem sempre é explícita ou mesmo conhecida dos próprios educadores em relação à sua prática pedagógica. Isso porque, muitas vezes essas posições se confundem ou se distanciam na relação entre discurso e prática e se contradizem como expressão da própria condição social humana.

Embora a diversidade de experiências e construções pedagógicas presentes no arcabouço da educação popular, tanto no seu contexto de emergência, quanto na atualidade, dificultem a construção de uma definição única para esta concepção de educação, pode-se considerar que a perspectiva crítica que norteia as ações neste campo é o seu grande eixo político e pedagógico.

Sob o ponto de vista político, a educação popular se compromete com uma intencionalidade transformadora da realidade e, nesse sentido, se realiza na construção de um processo pedagógico em que os educandos são sujeitos de conhecimento, cultura e intervenção na história. Deste modo, as relações humanas são vislumbradas enquanto construções históricas, cuja síntese encontra-se na relação dos homens e mulheres entre si e com a natureza, como afirma Tozoni-Reis (2004):

(...) as categorias de totalidade, concreticidade, historicidade e contraditoriedade fazem um movimento – dialético – que dá forma à relação homem-natureza e à educação. A história é, então, a força construtiva das

relações sociais, e as relações sociais, a força construtiva das relações dos sujeitos com o ambiente em que vivem. (TOZONI-REIS, 2004, p. 113).

A concepção de uma educação transformadora - dimensão política fundamental da educação popular - parte do reconhecimento de que a educação deve fundamentar-se essencialmente num princípio ético, que Freire (1996, p.16) considera como a “ética universal do ser humano”. Para além de uma visão ingênua, a afirmação do princípio ético universal significa reconhecer a educação como direito humano já que ela é entendida como condição necessária à realização da vocação ontológica humana por *ser mais*, isto é, por realizar a sua humanidade conhecendo a si e aos outros. Logo, o que está em causa em meio à compreensão da universalidade ética é, essencialmente, a dignidade humana.

Isso significa que o espaço educativo é também espaço coletivo de reflexão e ação social já que, no grupo, a relação de confiança que se estabelece deve permitir aos educandos coletivizarem suas experiências individuais e vislumbrá-las dentro de um quadro coerente de organização e ação social. Como relata Oliveira (1985, p. 44), no mosaico de experiências reunidas em grupo “o importante é descobrir que as pequenas coisas da vida cotidiana escondem fatos políticos, passíveis de serem analisados, compreendidos e transformados”.

2.2.3. Participação da sociedade civil

Sob o ponto de vista da centralidade da sociedade civil nos processos de gestão e implementação da educação popular, vale considerar que a intervenção do Estado sempre foi um tema em evidência. Especialmente no contexto de emergência da educação popular, o que se percebe é a reivindicação sempre premente pela autonomia ideológica, política e pedagógica dos movimentos sociais.

Neste percurso, há grande influência dos estudos teóricos das ciências sociais como os de Althusser e Gramsci que, embora não tendo a educação como único objeto de estudo, situavam a escola como um dos aparelhos de reprodução ideológica do Estado e, conseqüentemente, pela manutenção das desigualdades sociais. Deste modo, algumas vertentes da educação popular chegavam a rejeitar qualquer tipo de intervenção estatal em suas ações no sentido de procurar romper com o modelo de sociedade cujo Estado ajudava a manter. Considerava-se, portanto, fundamental que os grupos oriundos dos movimentos sociais fossem os principais responsáveis pela coordenação das ações pedagógicas de caráter popular.

Na prática, vale ressaltar que o movimento da educação popular, especialmente no

contexto de sua emergência, possui contradições entre discurso e prática frente à urgência com que se colocava o desejo de mudança e de transformação social. Deste modo, a rejeição à figura do Estado como interventor nas ações da educação popular não é uma unanimidade. Em muitos casos foi o Estado um dos principais fomentadores de ações como as do MEB e do projeto De pé no chão também se aprende a ler, coordenado por Paulo Freire e incentivado pelo governo de Miguel Arraes no Rio Grande do Norte.

Não se pode prescindir do fato de que essas ações, em especial, receberam apoio de setores progressistas do governo, em grande parte, partidários das tendências políticas de esquerda. Obviamente, outras figuras políticas de eminência no auge dos governos populistas buscavam uma relativa inserção nos movimentos da educação popular, financiando projetos com a perspectiva de reconhecimento político, inclusive, com fins eleitoreiros. Deste modo, apesar da atuação central dos movimentos sociais nos processos de experimentação de novas formas de educação dentro do escopo da educação popular, não se pode ignorar que muitas dessas experiências se firmaram com a participação do Estado.

Atualmente, a educação popular tem buscado se afirmar no âmbito do Estado por meio da reivindicação dos movimentos sociais do direito a uma educação que atenda às necessidades de diferentes grupos sociais. Alguns estudos, inclusive, têm buscado refletir sobre as perspectivas de se pensar a educação popular não apenas nos espaços destinados à educação não formal, mas no âmbito da escola pública, considerando, é certo, as limitações encontradas em relação às formas de organização curricular que orientam os sistemas de ensino.

Deste modo, a educação popular tem buscado, cada vez mais, democratizar o Estado e, como diria Paludo (2009), torná-lo efetivamente público. O desafio que se coloca, então, é o de diluir o poder do Estado em suas diferentes esferas de ação por meio da participação, intervenção e controle social de suas ações.

Para Munarim (2008), há uma tendência atual de descentralização dos serviços de interesse social do Estado por meio da formalização de parcerias que, evidentemente, não se materializam como um processo imparcial ou apolítico. Com efeito, elas se expressam como ação intencional, às vezes política até mesmo no sentido partidário, sob diferentes ordens progressistas ou conservadoras.

De um lado, encontram-se as forças políticas e sociais dos movimentos tradicionalmente

vinculados ao pensamento de esquerda (intelectuais, políticos, militantes de movimentos sociais) que historicamente reivindicam a descentralização do poder do Estado capitalista por meio da participação da sociedade civil na elaboração e execução de políticas de interesse público. Essas correntes, embora com diferentes modos de atuação, têm como proposta central romper com o distanciamento instaurado pelas democracias representativas, buscando o exercício de uma democracia a que muitos denominam de integral, radical em que, concretamente, a participação popular possa se expressar de forma ativa.

Do mesmo modo, as tendências neoliberais também argumentam a favor de uma descentralização do poder do Estado com participação efetiva da sociedade civil na execução de serviços de interesse público, evidentemente com outra finalidade. É importante ressaltar que, em oposição à noção liberal do Estado como provedor social e interventor direto nas políticas de desenvolvimento econômico – o “Estado de Bem Estar Social”-, as correntes neoliberais, dão ênfase à perspectiva de regulação da sociedade pelo mercado, rejeitando a intervenção deliberada do Estado tanto sob o ponto de vista econômico quanto social.

Com base no que foi mencionado, a descentralização do poder do Estado parece ser uma via de mão dupla podendo servir tanto aos interesses de democratização do processo de elaboração e execução das políticas de interesse público, quanto à manutenção do *status quo*, na medida em que cria condições de regulação da sociedade pelo mercado reduzindo a figura do Estado à noção de “Estado mínimo” ou, recorrendo à sua intervenção apenas em momentos de crise econômica.

Entretanto, ao analisar as parcerias do Estado em suas diferentes esferas de ação (principalmente em nível municipal), Munarim (2008, p. 44) defende que apesar da perspectiva de retorno ao local poder representar uma transferência de encargos à sociedade, ela também pode significar uma oportunidade de produção de uma nova cultura política que se concretiza localmente. Sob esse ponto de vista, no município, por exemplo, a presença do Estado se torna menos abstrata e mais concreta, apresentando-se, assim, como “um *lócus* potencial de construção de um novo poder, um poder local”.

Em síntese, pode-se inferir que, ainda que com percursos históricos diferenciados e originados em campos de luta específicos, as concepções da alfabetização de jovens e adultos (antes centradas nas técnicas de aprendizagem) e da educação ambiental (sob uma perspectiva tecnocrática e comportamental) encontraram novas referências de ação no ideário da educação

popular.



Figura 4 Intercessão entre a alfabetização de jovens e adultos e a educação ambiental no contexto da educação popular.

De um lado a AJA busca conectar a apreensão dos sistemas de leitura e escrita às práticas sociais dos sujeitos tendo como propósito o desenvolvimento humano e a problematização das questões de cunho social concreto para o exercício democrático. Com efeito, a parte da compreensão de o analfabetismo ameaça o caráter da democracia - aspecto fundamental aos processos de gestão ambiental já que como argumentava Paulo Freire (1989) linguagem e poder são dimensões indissociáveis da ação humana e da transformação social. Deste modo, a apropriação dos sistemas de escrita, assim como a compreensão de seus usos e propósitos é condição fundamental para a autonomia e participação social dos sujeitos nos espaços coletivos em que essa linguagem é legitimada.

Na mesma linha, a educação ambiental argumenta em favor da autonomia dos sujeitos na gestão coletiva do ambiente por meio de processos democráticos e, em sua especificidade, reivindica a inclusão da natureza como alteridade. Isso implica em reconhecer a ação intencional de diversos atores sociais na gestão do ambiente em suas múltiplas dimensões que, não estando em condições de igualdade de participação nos processos decisórios, são penalizados com maior ou menor intensidade pelos riscos ambientais. (LAYRARGUES, 2000).

Considerando que a sociedade é lugar de conflitos, garantir o direito ao meio ambiente

ecologicamente equilibrado pressupõe a mediação de diferentes interesses entre os atores sociais que agem sobre o meio físico-natural. Construir esses novos modelos de desenvolvimento - em contraposição aos padrões totalizantes e hegemônicos - é um processo que deve se dar em diversos espaços, nos quais é fundamental o protagonismo de diferentes atores por meio de processos compartilhados e participativos.

Nessa linha, reafirma-se a responsabilidade da EA e da AJA em oferecer subsídios para o exercício da democracia. Numa ação educativa desta natureza, como afirma Loureiro (2006), busca-se a realização da autonomia e liberdade humanas, a politização da problemática ambiental em sua complexidade e o diálogo entre ciência e cultura popular nos processos de participação social e exercício da cidadania.

2.3. ENCONTROS NO HORIZONTE UTÓPICO DA SUSTENTABILIDADE

Existe um futuro sem sonhos? O que faríamos sem horizontes, sem auroras ou entardeceres? O que há além da linha onde se juntam o mar e o céu, cordilheira e firmamento? Os limites de nossas realidades imutáveis? Podem ou devem existir formas superiores de convivência social?

As utopias são um desafio essencial. A ordem atual quer enterrar a utopia usando golpes de mercado e ofensivas neoliberais. A utopia é concreta, factível e historicamente viável, geradora de ações possíveis e, ao mesmo tempo, janela aberta de par em par a novas utopias.

As Palavras São Noivas que Esperam.
Raúl Leis R.

Neste estudo, o encontro entre a EA e a AJA se insere no que denominamos de horizonte utópico da sustentabilidade. Esse horizonte é caracterizado pela utopia de que o desenvolvimento da humanidade - em suas dimensões social, ambiental, territorial, econômica e política - seja capaz de proporcionar “uma vida melhor, mais feliz e mais completa para todos” (SACHS, 2008, p.13).

Vale dizer que esse horizonte é utópico porque - como síntese em movimento de sonhos, intenções e representações de diferentes sujeitos e grupos na história - é inalcançável enquanto proposta única, homogênea e estanque. Seus alicerces são os sonhos em movimento em que o exercício democrático, a participação e a autonomia dos sujeitos lhes permitam fazer valer eticamente a sua diversidade no processo de construção permanente das utopias.

Sob uma perspectiva crítica, ambas - AJA e EA - têm como horizonte a utopia de uma

nova sociedade, cujo modelo não está definido a priori e no qual o princípio da igualdade democrática é pressuposto central nos processos de gestão do ambiente. A centralidade da democracia no âmbito do que concebemos como utopia da sustentabilidade reside na ampliação das liberdades humanas que, para Amartya Sen (2000), pode assumir múltiplas significações em diferentes contextos culturais e ecológicos. Sob essa perspectiva, não há um modelo de sustentabilidade que possa ser considerado único, universal e transposto para distintas realidades.

Promover o desenvolvimento com o propósito de expandir as liberdades humanas pressupõe que os indivíduos e grupos conquistem as condições necessárias de participarem ativamente da vida social e cultural de sua comunidade a partir do que é considerado legítimo e digno naquele contexto. Isso implica em legitimar, sobretudo, espaços de construção em que, respeitadas as especificidades dos grupos e pessoas, se possam negociar conflitos e compartilhar sonhos, ideias e ações para a melhoria da vida que se pode levar.

O foco de Sen (2000) é a eliminação das fontes de privação de liberdade, contemplando não apenas aspectos econômicos, mas disposições sociais, políticas e direitos civis dos indivíduos. Ele destaca cinco tipos distintos de liberdade, sob uma perspectiva instrumental, como categorias de base para se pensar o desenvolvimento. São elas: as liberdades políticas, as facilidades econômicas, as oportunidades sociais, as garantias de transparência e a segurança protetora.

As liberdades políticas e as facilidades econômicas, em sentido amplo, compreendem as condições de participação mais efetiva das pessoas em atividades políticas e econômicas, respectivamente, por meio do exercício da democracia e da ampliação dos intitamentos econômicos da população (recursos financeiros disponíveis e condições de troca e produção) de modo correspondente ao aumento da riqueza do país. As oportunidades sociais tratam do acesso aos serviços básicos, como os de saúde e educação, que influem não apenas na condução da vida privada dos indivíduos, mas nas suas condições de autonomia e participação efetiva em atividades sociais de interesse coletivo. As garantias de transparência referem-se à instituição de mecanismos capazes de inibir atividades como a corrupção por meio do controle social e, por fim, a segurança protetora trata da instituição de redes de segurança social capazes de evitar situações de vulnerabilidade frente às oscilações do mercado.

Como vimos, mesmo que as facilidades econômicas sejam mencionadas por Sen (2000)

como uma das liberdades instrumentais, elas não têm primazia sobre as demais visto que, segundo ele, a perspectiva econômica não tem resultado social efetivo, em termos de desenvolvimento com justiça e equidade, se dissociada de outras disposições sociais e políticas. Para o autor, as liberdades instrumentais são tanto os meios, quanto os fins do desenvolvimento e se complementam já que são capazes de influenciar umas às outras e contribuir para a liberdade humana mais geral como exemplifica a seguir:

Liberdades políticas (na forma de liberdade de expressão e eleições livres) ajudam a promover segurança econômica. Oportunidades sociais (na forma de serviços de educação e saúde) facilitam a participação econômica. Facilidades econômicas (na forma de oportunidades de participação no comércio e na produção) podem ajudar a gerar abundância individual, além dos recursos públicos para os serviços sociais. Liberdades de diferentes tipos podem fortalecer umas às outras. (SEN, 2000).

As liberdades instrumentais não estabelecem padrões universais de desenvolvimento, mas representam unidades fundamentais que, atreladas às concepções éticas e culturais de cada grupo social, devem atender aos imperativos que desse grupo emergem com base em diferentes indicadores. O exercício democrático, como meio e fim do desenvolvimento, assenta-se nas condições de definição e re-elaboração permanente do que é relevante para um determinado grupo social em termos de qualidade de vida e dignidade.

Para compreender a democracia na sociedade atual, Santos (1999) baseia-se na ideia de equilíbrio entre os pilares da regulação (mercado, Estado e comunidade) e da emancipação (racionalidades: moral-prática, cognitivo-instrumental e estético-expressiva). Para o autor, na medida em que a modernidade se identificou com o capitalismo num processo histórico, o pilar da regulação se fortaleceu com a supremacia do princípio do mercado em detrimento dos demais. Esse desequilíbrio tem um caráter problemático, na medida em que o Estado tende a contribuir para a reprodução do mercado, subordinando-se às suas regras e princípios.

É preciso considerar que, nessa perspectiva, as diferentes expressões do capitalismo nos contextos locais associam-se às formas de expansão de um mercado globalizado que busca se estabelecer de maneira verticalizada e unificadora a fim de expandir as suas formas econômicas, técnicas e culturais. Contrapondo, então, a ideia de que as formas do capitalismo resultam de um progresso natural da humanidade de modo imparcial e sem um controle central, o pressuposto é de que a sua expansão sustenta-se na reprodução da desigualdade de poder que orienta a relação entre as nações na medida em que, sendo um processo econômico e político, é

também histórico.

Podemos pensar no caso do Brasil que, à luz das promessas da modernidade de prosperidade e de justiça social, orientou suas ações governamentais, especialmente no final da década de 1940 aos anos 1970, pela busca de acelerado crescimento econômico com industrialização, urbanização e introdução de novas tecnologias de produção. Acreditava-se que o mero crescimento econômico poderia garantir as condições necessárias ao desenvolvimento na medida em que a renda e riqueza acumuladas fossem devidamente distribuídas. Entretanto, como nos mostra Veiga (2005, p.5), essa ideia pode ser considerada um prolongamento do mito do progresso, pois “desde a segunda guerra mundial, o crescimento econômico variou muito entre os países, ao passo que a distribuição de renda quase não mudou em termos comparativos”.

A perspectiva do crescimento econômico não garantiu a distribuição justa e igualitária de renda e menos ainda o desenvolvimento. Assim, em contrapartida à rápida expansão industrial e urbana que marcou a história do Brasil até meados da década de 70, verificou-se um aprofundamento das desigualdades que em muitas regiões do país se reverteram em exclusão social. Esse processo reflete as influências e singularidades da expansão do capital no país que se deu de maneira submissa à ordem tecnológica e financeira internacional.

Dentre as estratégias de re-organização do próprio capital para a manutenção das suas bases de reprodução, assumimos, então, uma posição periférica reforçada pela nossa condição de dependência do capitalismo hegemônico dos países centrais. Entre outras, a saída para esses problemas tem sido o endividamento ou o assistencialismo que, em todo caso, têm contribuído com o círculo vicioso de auto-realização dos lucros dos “países do Norte” e de manutenção da dependência econômica dos “países do Sul”.

Nesse cenário em que o princípio do mercado adquire primazia, a principal ação política da sociedade civil, como parte do contrato social com o Estado, assenta-se no direito ao voto e, portanto, na representação democrática. Aqui, temos o principal entrave ao exercício da cidadania social, baseada na expressão das diferentes subjetividades, já que “a representação democrática assenta na distância, na indiferenciação e mesmo na opacidade entre representante e representado” (SANTOS, 1999, p.211). Igualam-se as particularidades dos sujeitos que, como números de um contingente abstrato e indistinto, tornam-se parte de uma categoria universal. Deste modo, a preponderância do aspecto econômico na modernidade impõe uma nova ordem

não apenas aos sistemas produtivos, mas ao Estado e à sociedade por meio da busca pela expansão das formas de reprodução do capitalismo em diferentes contextos locais.

Este desequilíbrio entre os pilares da regulação afigura – se, então, como base para uma cidadania forjada na representação e no distanciamento dos sujeitos entre si e na relação com o Estado. Sendo a coletividade tratada indistintamente, sendo o todo reduzido ao mesmo, qual o lugar da subjetividade que funda a liberdade de ser? Há liberdade num contexto em que as diferenças são praticamente intocadas? Frente a essa situação, poderíamos nos perguntar, então, quais as perspectivas de emancipação social com vistas à realização das utopias democráticas e alicerçadas no que tratamos como constelação da sustentabilidade?

Contribuir para a superação dessa desigual correlação de forças, em que o mercado se beneficia do enfraquecimento do Estado e da sociedade civil, é conceber o que Santos (1999) chama de nova cidadania, que tanto se constitui na obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado, como na obrigação política horizontal entre cidadãos. Desse ponto de vista, tanto a sociedade civil quanto o Estado têm papel imprescindível nas tomadas de decisão que orientam os processos de desenvolvimento sustentável a partir do reconhecimento das singularidades dos diferentes grupos sociais. Entretanto, reconhecendo as assimetrias de poder existentes na sociedade, o autor enfatiza ser necessário re-valorizar o princípio da comunidade fortalecendo a atuação da sociedade civil como pilar de regulação da ação vertical do Estado e também como promotora da justiça ambiental.

Nessa linha, Guimarães (2006) reitera que a construção de novas compreensões de mundo é um processo que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo na medida em que as transformações sociais, não são resultado do mero somatório da mudança de comportamentos individuais, mas do que o autor denomina de movimentos coletivos conjuntos. Ele reforça a ideia de que a superação da crise ambiental é um exercício de cidadania que “não se constitui simplesmente de um movimento que agrupa forças individualizadas de forma aditiva e sim, um movimento complexo de ação conjunta que produz sinergia” (GUIMARÃES, 2006, p.27). À educação, mais que conscientizar ou disciplinar comportamentos como forma de contribuir para a reprodução dos padrões de reprodução do capital, cabe criar espaços de coletivização da individualidade nos quais seja possível sistematizar criticamente as experiências das pessoas tendo como horizonte um contexto de reflexão e ação social mais amplo.

Deste modo, ainda que as relações sociais na modernidade inscrevam-se num contexto

em que o modo de produção capitalista e a racionalidade moderna contribuam para um dado descolamento do sentimento de coletividade, é esse mesmo sistema em suas contradições, que permite a emergência de novas formas de agir e pensar no mundo. É de dentro dele que se pode vislumbrar o devir, como exterioridade a esse mesmo sistema, como parte que, no pensamento de Morin (2007) pode ser maior que o todo, diferenciando-se dele em suas próprias emergências.

É visando à emergência da crítica a que nos referimos - aberta ao mundo em suas múltiplas dimensões – que situamos o papel da educação em geral e das educações ambiental e de jovens e adultos em particular. Não como condições exclusivas de mobilização política e de concretização de uma utopia democrática, mas como condições, entre outras (de caráter social, econômico e político) fundamentais para a sua emergência.

Para Freire (1987), a educação é, sob esse ponto de vista, um meio de humanização do homem por meio de um processo no qual o contexto social, ambiental e histórico é o princípio de organização das relações de ensino-aprendizagem. No horizonte de humanização do homem a educação é eminentemente emancipatória na medida em que pressupõe a elaboração de formas de organização mais justas e igualitárias e a superação das formas materiais de dominação e exclusão social que violam a humanidade dos sujeitos.

De acordo com o autor, a *boniteza* de se estar no mundo e com o mundo é poder conhecê-lo e dialeticamente nele intervir. É, portanto, permitir ao homem, “ser inconcluso e consciente da sua inconclusão” (FREIRE, 1987, p.16), que se humanize realizando sua vocação por conhecer a si e ao mundo, ambos em sua historicidade. Daí que conhecer implica em apropriar-se do já existente, estando aberto às incertezas e à incompletude do conhecimento para construir algo novo.

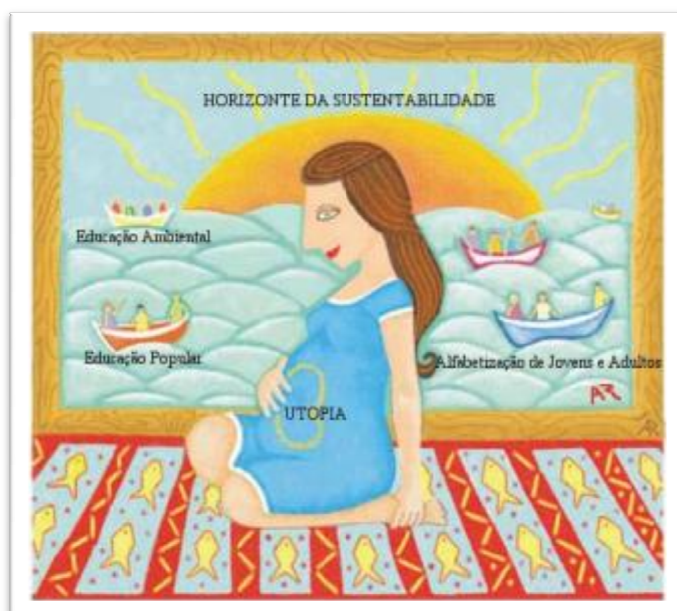
Sendo o tempo presente a condição concreta de elaboração das novas formas de existência e emancipação social, a utopia da sustentabilidade alinha-se ao que Santos (2002) define como sociologia das emergências. Ela parte da crítica à visão linear da história e situa a riqueza do presente como lócus privilegiado de elaboração de um “futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente através das atividades de cuidado”. (SANTOS, 2002, p.254).

O cuidado, sob o ponto de vista da sociologia das emergências, é a precaução frente a um

futuro que não está dado, mas engendra a incerteza do devir, da possibilidade. O futuro como possibilidade que o presente comporta em sua concretude, não é mais totalidade abstrata e homogênea determinada pelo mito do progresso. Ele é possibilidade vislumbrada a partir do reconhecimento das condições presentes de existência e da pluralidade de formas de organizar a vida por meio das relações humanas que co-existem no mundo.

O futuro como possibilidade concreta e não mais como abstração de uma totalidade dada, vazia e infinita, implica no reconhecimento da incerteza e, portanto, no cuidado e na precaução. Ele lança o desafio simbólico (e aí reside o potencial da educação) de ampliar os saberes e práticas que permitam aos sujeitos identificarem suas condições reais de existência e as pistas para identificação das tendências do futuro sobre as quais é possível atuar.

Para Santos (2002), a multiplicidade de experiências hoje em curso indica que não há um princípio único de transformação social. Logo, as vias de emancipação têm como arcabouço o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, experiências de desenvolvimento, trabalho e produção e de vivências democráticas para além da democracia representativa liberal, como mencionamos. Sob esse ponto de vista, ampliamos o presente, reconhecendo a pluralidade de formas da existência contemporânea e contraímos o futuro, concebendo-o como possibilidade que, por ser também incerta, implica em cuidado, esperança e ação aqui e agora.



*ção ambiental e a
ção de jovens e
ologam na maré da
popular e no
la sustentabilidade.*

Figura 5 O encontro entre a EA e a AJA no horizonte da sustentabilidade.
Ilustração: Andrea Ramos para o livro Jovino e o Peixe Prateado.
Disponível em <http://www.andreailustradora.blogspot.com/>

3. DIÁRIO DE BORDO

Hoje fui ao MPA e as pedagogas de lá tentaram insistentemente entrar em contato com a educadora do programa sem sucesso. Também não conseguiram atendimento pelo telefone na GRE. Fui à Secretaria de Educação e estavam todos em reunião. Solicitaram-me que voltasse amanhã. O único proveito do dia de hoje foi aprender a me deslocar por aqui... (Diário de campo, Recife - PE, 15 de março de 2010).

Encontrei alguns pescadores conversando e me sentei perto deles. Fiquei quieta, só observando. Em pouco tempo a conversa começou a fluir a partir de assuntos aleatórios. Quando eu disse que estava fazendo pesquisa, um deles me indicou o seu Zequinha, um pescador de 68 anos, aposentado, que mora na Ilha de Cajaíba. (...) O seu Zequinha foi logo falando sobre como era a pesca no seu tempo. É como que intuitivamente ele soubesse que isso para uma pesquisadora é importante. Na roda, quando surgia algum assunto que poderia interessar, ele lançava um olhar de diálogo para mim... (Diário de campo, São Francisco do Conde - BA, 31 de maio de 2010).

Essa noite quase não dormi. Chorei muito. Fiquei pensando no projeto e em tudo que eu poderia fazer hoje. Tive sonhos estranhos. Apesar de tudo, acordei bem disposta. Estou em Santo Amaro da Purificação e já tirei uma foto com a Dona Canô! (Diário de campo, Santo Amaro - BA, 03 de junho de 2010).

Esta pesquisa tem como perspectiva uma vinculação entre a discussão teórica de caráter mais geral ao contexto particular da prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Pescando Letras, alinhando-se aos pressupostos metodológicos do estudo de caso.

O estudo de caso caracteriza-se fundamentalmente por sua particularidade e também por basear-se numa lógica heurística. Isso significa que, se por um lado se atém à complexidade de fenômenos localizados num tempo e espaço específicos, por outro, procura trazer contribuições às teorias sobre esses mesmos fenômenos em sua amplitude. Esse propósito se expressa na busca por novos sentidos, compreensões e conceitos capazes de ultrapassar a verificação estrita de uma hipótese pré-definida. Por meio do estudo de caso, proveniente da análise de uma situação, programa ou fenômeno particular é possível fazer generalizações ou mesmo propor questionamentos e desafios às teorias gerais no sentido do seu aprimoramento ou reformulação.

Essas características conferem ao estudo de caso uma natureza relativamente flexível e aberta que se funda no princípio da incerteza e da imprevisibilidade científica na medida em que a construção do conhecimento se dá em relação a uma realidade em movimento e transformação. Nessa perspectiva, considera fundamental:

O papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. (ANDRÉ, 2005, p.47).

No estudo de caso, compreender uma dada situação ou fenômeno social pressupõe a análise de suas múltiplas dimensões e a aproximação com o contexto concreto de ação e de elaboração de sentidos pelos sujeitos. Desse modo, ainda que prescindida da delimitação de uma unidade de estudo, como ocorre neste caso em relação ao Programa Pescando Letras, esta atitude implica em compreender a unidade sob o ponto de vista da sua complexidade: “as suas inter-relações enquanto um todo orgânico e a sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação”. (ANDRÉ, 2005, p.24).

Para Morin (2007), compreender a realidade antropossocial em sua complexidade implica em conceber alguns princípios conceituais que, embora não reneguem o que se edificou com o modo cartesiano de fazer ciência, contrapõem algumas de suas bases epistemológicas. De início, o autor se opõe à noção de separação entre sujeito e objeto, expressa no campo científico pelo “penso, logo existo” sugerindo um olhar imparcial do sujeito (pesquisador) concebido como um ente portador da razão reificada e desprovida de todo e qualquer julgamento de valor em relação ao objeto (mundo).

A perspectiva é que, tanto a realidade quanto os sujeitos, ambos indissociáveis na pesquisa, sejam compreendidos em sua complexidade. Assim, não só o sistema sociocultural e suas transformações são objetos de análise, mas os sujeitos quanto ao seu imaginário e redes de sentidos. Isto porque, se de um lado o mundo existe em relação a um sujeito historicamente situado que o vê, significa e classifica, de outro, é esse mesmo mundo que o constitui enquanto ser pensante. Deste modo, embora se considere suas individualidades e autonomia, sujeito e objeto constituem-se reciprocamente como sistemas abertos e em permanente comunicação. (BARBIER, 2007).

A abordagem da pesquisa é multirreferencial (BARBIER, 2007), já que a análise das práticas e situações individuais e sociais, tomadas em sua dinâmica, requer um intercâmbio necessário entre diferentes campos de conhecimento e de sentidos. Aqui, especialmente, procuramos trazer ao diálogo diferentes temáticas da educação, da cultura e do ambiente, envolvendo grupos de sujeitos que, longe de qualquer possibilidade de classificação determinista, assumem diferentes papéis sociais (pescadores artesanais, marisqueiras,

educadores, militantes, gestores públicos, acadêmicos e outros).

Esses sujeitos, suas subjetividades e saberes, representam as possibilidades de construção de novos conhecimentos a “partir de baixo”, nos contextos locais, procurando estabelecer uma contra-hegemonia às imposições de uma totalidade única. Deste modo, cada local constitui-se em uma constelação de totalidades possíveis na relação com os contextos mais amplos e globais.

Em sua elaboração teórica, Zaoual (2003) trata do local sob o ponto de vista da diversidade endógena e da relação dialética com o global, definindo-o como *sítio simbólico de pertencimento* ou pertença. Os sítios são entendidos tanto sob o ponto de vista geográfico, quanto simbólico, considerando o espaço e o tempo no qual o homem se situa e se relaciona com a realidade a partir de diferentes representações.

Considerando as interações entre as especificidades internas do local (dada a sua natureza aberta e dinâmica) com outros contextos sociais, a compreensão dos sítios leva em conta que, muito embora uma localidade possa apresentar certa identidade coletiva, “a diversidade é sempre onipresente e infinita”. Temos, então, que dentro de um mesmo local os sítios podem ser caracterizados pelos grupos, redes, classes, religiões ou mesmo situações sociais a que pertencem.

Cada sítio pode ser considerado como um sistema singular, aberto e dinâmico como demonstra Zaoual (2003) por meio de uma analogia:

O sítio é constituído de “três caixas” estreitamente vinculadas. Sua “caixa preta” contém os mitos fundadores, suas crenças, sua experiência, sua memória, sua trajetória. Sua “caixa conceitual” contém seu saber social, suas teorias e seus modelos. Por fim, sua “caixa de ferramentas” restitui, de modo imediato, seus ofícios, seus modelos de ação etc. (ZAOUAL , 2003, p.55).

A proximidade com o local e com a realidade que o configura procura rejeitar a concepção totalitária que tende à percepção de seres humanos abstratos ou genéricos e também o seu oposto, que subsume os indivíduos como unidades separadas e isoladas de todo o resto. Portanto, considera-se a centralidade da relação dos seres humanos entre si e com o meio. Isso implica em assumir uma concepção do humano como ser incompleto que necessita intrinsecamente do “outro”, que não é sem as relações que estabelece com o mundo que o cerca. (GUARESCHI, 2002).

De acordo com Guareschi (2002), a análise sob esse ponto de vista tende a ser aberta, afastando-se dos postulados positivistas ou funcionalistas, na medida em que busca compreender as possibilidades de mudança e transformação dos seres e suas organizações sociais. Considera-se que, quando em relação, não somos indivíduos fechados e completos, portadores de uma natureza essencial e imutável, mas pessoas em constante transformação na complexa dialética do mundo.

Esse homem em transformação e ação num mundo concreto, ou na terminologia de Zaoual (2003), o *homo situs*, comunica-se com o meio recorrendo a múltiplas contingências simbólicas - crenças, conceitos e comportamentos - em torno de um sentido de pertencimento. O sítio simbólico é para Zaoual (2003) como um marcador imaginário do espaço vivido no qual o homem, ser indisciplinado que é, participa e, ao mesmo tempo, atribui sentido ao seu próprio mundo.

Indisciplinado é o homem no sentido de que ele sente, pensa e age implicado ou enredado num mundo real, complexo e em movimento, de modo não tão disciplinar e abstrato quanto o que a ciência moderna tem tentando estabelecer. É nessa perspectiva que Zaoual (2003) defende uma reconciliação entre os homens a partir de uma abordagem científica menos imparcial e mais “indisciplinada” ou, como se queira, mais complexa, visto que o múltiplo já está nos fatos.

3.1. PESCANDO LETRAS NO BRASIL ALFABETIZADO

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003, pelo MEC, com uma concepção ancorada no ideário da educação para todos, tendo como pressuposto que a alfabetização de jovens, adultos e idosos deve possibilitar a inclusão educacional alicerçada nas reais necessidades do público atendido. Essa discussão insere-se no escopo dos debates contemporâneos sobre a educação como direito dos indivíduos e grupos independentemente das suas diferenças étnicas, regionais, culturais, de gênero ou idade. Desse ponto de vista, a educação não é vista unicamente por seu valor instrumental, como o de possibilitar o aumento das condições de inserção no mercado de trabalho ou da renda dos indivíduos, mas como direito humano relacionado à oportunidade de educação ao longo da vida.

O principal objetivo do PBA é promover a superação do analfabetismo entre os jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização da educação básica

por meio do fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade. Para aderirem ao programa, os estados, os municípios e o Distrito Federal, denominados Entes Executores (EEx), devem seguir os procedimentos estabelecidos em uma resolução publicada anualmente pelo MEC que também estabelece os parâmetros de organização das ações de alfabetização e de utilização dos recursos financeiros disponibilizados.

Para aderir ao PBA os EEx devem elaborar um Plano Plurianual de Alfabetização (PPAlfa) no qual são identificadas as ações a serem desenvolvidas, a meta, a abrangência e o período de execução do programa. De acordo com os parâmetros de organização estabelecidos pelo MEC, as turmas devem ter no máximo 25 alfabetizandos, sendo no mínimo sete para as áreas rurais e 14 para as áreas urbanas, com carga-horária total de 240 a 320 horas/aula distribuídas, respectivamente, entre seis, sete ou oito meses de duração.

Os EEx devem selecionar voluntários que atuarão como alfabetizadores, tradutores-intérpretes de libras e coordenadores de turma e lhes oferecer uma formação inicial com a finalidade de promover a troca de saberes sobre teoria e prática pedagógica na alfabetização de jovens e adultos e o planejamento de ações. O valor mensal da bolsa auxílio dos alfabetizadores é de 250 reais e a dos coordenadores de turma é de 500 reais.

Os recursos financeiros do programa são repassados aos EEx em caráter suplementar, não substituindo, portanto, as obrigações constitucionais e estatutárias dos entes federados quanto à oferta da alfabetização de jovens e adultos. Esses recursos podem ser utilizados para o pagamento de uma bolsa aos voluntários e o custeio da sua formação, aquisição de material escolar, pedagógico, didático ou literário, gêneros alimentícios e transporte para os alfabetizados.

A Figura 6 apresenta as principais etapas de gestão do PBA, que tem início com as ações de **mobilização** do público não alfabetizado e envolve estratégias de **acesso** e **permanência** dos beneficiários do programa. A etapa final tem culminância no **sucesso** da aprendizagem, cujos indicadores são o êxito apresentado nos resultados dos testes cognitivos, no acesso ao material de leitura e à documentação civil àqueles que não tinham e a continuidade dos estudos dos egressos na EJA.

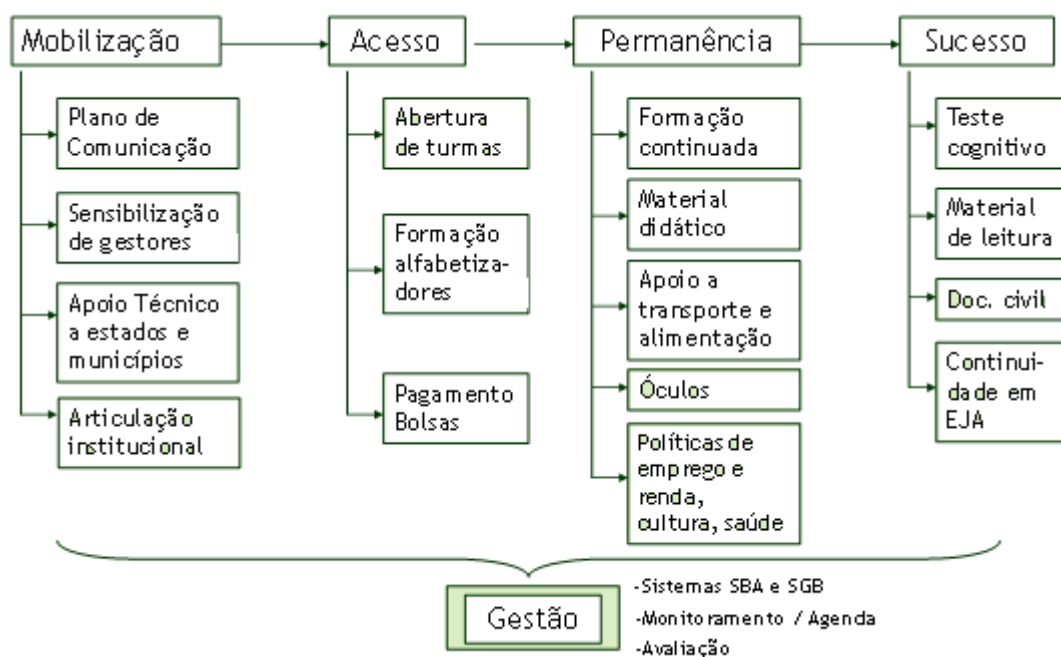


Figura 6 Fluxo de Gestão do Programa Brasil Alfabetizado.
Fonte: MEC, 2011.

Na estrutura organizacional do MEC, o PBA está situado na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que tem o papel de formular políticas de valorização das diferenças e da diversidade, da educação inclusiva, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável tratando de temáticas como educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, diversidade étnico-racial e ensino especial.

Em âmbito federal, as responsabilidades de gestão e elaboração das normas de funcionamento do programa são compartilhadas entre a SECADI, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

Dentre as atribuições da SECADI estão as de habilitar os EEx do programa a receberem apoio financeiro, coordenar e prestar apoio técnico-pedagógico e avaliar as ações de implementação do programa. A CNAEJA, órgão de caráter consultivo composto por representantes do governo e da sociedade civil, tem como atribuição discutir os mecanismos de financiamento, acompanhamento e implementação dos programas e projetos de EJA. E, por fim, o FNDE, como autarquia federal de assistência técnica e financeira do MEC, tem a função de viabilizar os trâmites financeiros desde a transferência de recursos à prestação de contas dos EEx.

Para fomentar o atendimento adequado ao perfil dos potenciais alfabetizandos e aos diferentes contextos sociais do programa no país, o PBA permite que os EEx utilizem diferentes metodologias, desde que atendam aos parâmetros gerais de planejamento estabelecidos e monitorados pelo MEC no sentido de qualificar a efetividade dos processos de alfabetização. Também com essa perspectiva, são identificados, no atual desenho do programa, os denominados segmentos sociais específicos: os jovens de 15 a 29 anos não alfabetizados; as populações indígenas bilíngües, as populações do campo (agricultores familiares, agricultores assalariados, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas e remanescentes de quilombos); os pescadores artesanais e trabalhadores da pesca; as pessoas com necessidades especiais associadas à deficiência; a população carcerária e os jovens em cumprimento de medidas sócio-educativas.

A necessidade de adequar os processos educativos a diferentes públicos e os altos índices de analfabetismo registrados entre os pescadores artesanais deram origem à vertente pedagógica denominada Programa Pescando Letras no âmbito do PBA. Esse programa foi formalizado por meio do Acordo de Cooperação Técnica nº14/2008 (ANEXO I), cuja primeira versão foi assinada em 2005 e a segunda em 2008, com validade até o mês de julho de 2011.

Da parte do MEC, além das responsabilidades mencionadas quanto à gestão do PBA, cabe identificar nos Planos Plurianuais de Alfabetização e no SBA, o atendimento aos pescadores artesanais enquanto segmento social específico. Ao MPA compete mobilizar os pescadores artesanais não alfabetizados para ingresso no programa por meio de suas unidades técnicas e operacionais, definir as metas de alfabetização e os municípios prioritários e disponibilizar a Proposta Pedagógica do Pescando Letras ou subsidiar a organização de propostas pedagógicas específicas para pescadores junto aos parceiros locais.

O programa Pescando Letras segue os requisitos e princípios do PBA, mas conta com dois materiais específicos para a alfabetização de pescadores, cuja produção foi coordenada pela então Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República: a publicação Rede de Saberes - Alfabetização de pescadores artesanais: informações, reflexões e pistas metodológicas na formação de educadores (2004) e a Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras (2005). Esses materiais situam os pescadores artesanais enquanto sujeitos do processo de alfabetização identificando a sua cultura e o seu contexto sociopolítico como mote para o planejamento das ações pedagógicas no âmbito do programa.

3.2. DELIMITAÇÃO DO CAMPO

Considerando a abrangência nacional do PBA, a primeira etapa do trabalho de campo demandou a identificação dos estados em que o Programa Pescando Letras tivesse sido finalizado ou estivesse em andamento no ano de 2010, período de realização da pesquisa de campo.

Para dar seguimento a esta etapa da pesquisa, foram encontradas algumas dificuldades, pois não há no MEC, nem no MPA, um sistema de identificação dos locais em que ocorre atendimento específico aos pescadores no âmbito do PBA. Vale destacar que, por atendimento específico compreende-se a adaptação pedagógica e metodológica das práticas de alfabetização para o atendimento aos pescadores, assim como das ações de formação inicial e continuada oferecidas aos alfabetizadores, como recomenda a proposta pedagógica do Programa Pescando Letras.

No que trata do mapeamento das ações do Pescando Letras, vale destacar que o MPA apresentou a delimitação dos estados e municípios em que estava em fase de implementação um projeto piloto de alfabetização - viabilizado por meio de um convênio - para avaliação do uso do método cubano de alfabetização *Sim, eu posso!*¹ junto aos pescadores e demais trabalhadores da pesca.

De acordo com o Ministério, a utilização do método cubano se justifica por possibilitar a alfabetização de jovens e adultos em um curto período de tempo, o que permitiria alfabetizar os pescadores no período de defeso, que costuma durar em média quatro meses. Para complementar o tempo de execução da ação, que tem duração de oito meses, foram elaborados módulos de qualificação profissional e formação cidadã para serem utilizados após a aplicação do método.

O projeto piloto foi desenvolvido nas cinco regiões do Brasil com a meta de alfabetizar 4.100 pescadores artesanais e demais trabalhadores da pesca, sendo 1.000 em Santa Catarina (Laguna, Imaruí e Imbituba); 900 no Rio de Janeiro (São Gonçalo, Maricá e Niterói); 200 no Mato Grosso (São Félix do Araguaia, Luciara, Porto Alegre do Norte e Santa Terezinha); 1.000 na Bahia (Morpará, Barra, Remanso e Pilão Arcado) e 1.000 no Pará (Currealinho, Breves,

¹ O método de alfabetização *Sim, eu posso!* foi elaborado pelo Instituto Pedagógico Latino-americano y Caribeño (IPLAC), situado em Havana – Cuba e consiste na utilização de vídeo-aulas e da correspondência entre letras e números como técnicas de aprendizagem.

Portel e Melgaço). Até a finalização desta pesquisa os resultados dos projetos-piloto não haviam sido divulgados pelo Ministério.

Apesar de haver um mapeamento específico dessa ação pelo MPA, cabe ressaltar que em virtude do formato diferenciado dos projetos-piloto e dos objetivos desta pesquisa se alinharem à proposta pedagógica inicial do Programa Pescando Letras, optou-se por não realizar o trabalho de campo nos municípios mencionados.

De acordo com o MPA, mais de cem mil pescadores artesanais e trabalhadores da pesca já foram beneficiados pelo programa e, destes, como indicam os dados disponíveis no SBA, 71.326 foram cadastrados somente nos últimos três anos. Contudo, em ambos os Ministérios, há poucos resultados em termos de uma avaliação qualitativa da política em relação aos pescadores. Especialmente sob o ponto de vista pedagógico, as informações são insuficientes quanto às condições deste atendimento no que se refere à adaptação metodológica, à formação dos alfabetizadores ou mesmo à utilização do material do Programa Pescando Letras.

Num diagnóstico realizado pelo MEC² sobre a realidade educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 1602 municípios brasileiros, quanto ao indicador “uso de metodologias específicas para a população de pescadores”, apenas 2% (32) dos gestores entrevistados declararam utilizar uma metodologia específica para atender o segmento pescador, com disponibilidade de recursos didáticos adequados e formação específica dos educadores.

Dos entrevistados, somente 1% (16) declarou possuir uma metodologia específica para pescadores, mas sem fornecer recursos didáticos e formação específica aos educadores, 10% (160) declararam atender a pescadores, mas sem metodologia específica e 15% (240), declararam não haver metodologia diferenciada ou não haver atendimento a pescadores. O restante dos municípios – 1201 - que equivalem a 72% dos entrevistados, declarou não ter informação sobre o assunto ou não haver necessidade de adaptação da metodologia para o segmento.

Os resultados indicam uma carência de ações específicas voltadas aos pescadores atendidos no âmbito do PBA já que apenas 3% dos municípios visitados declararam possuir

² Produto resultante do Termo de Referência do Projeto 914/BRA/1123 – Apoio à Alfabetização de Jovens e Adultos e à Educação de Jovens e Adultos em municípios prioritários, 2008. Dados não publicados.

algum tipo de adequação das suas ações aos pescadores, sendo que pelo menos 13% declararam atender a esse segmento em ações de alfabetização. Por outro lado, mesmo em relação às prefeituras que declararam possuir algum tipo de adaptação da proposta pedagógica, a insuficiência de dados qualitativos dificulta uma avaliação mais precisa quanto aos processos de alfabetização desenvolvidos junto aos pescadores.

Face à indisponibilidade destes dados, optou-se pelo contato direto com as Superintendências Federais de Pesca e Aquicultura e com as SEDUC para delimitação do campo de estudo. Para a realização destes contatos, priorizou-se a Região Nordeste do Brasil que é a que possui o maior número de pescadores artesanais e trabalhadores da pesca atendidos pelo PBA, conforme mostra o Gráfico 2, a seguir:

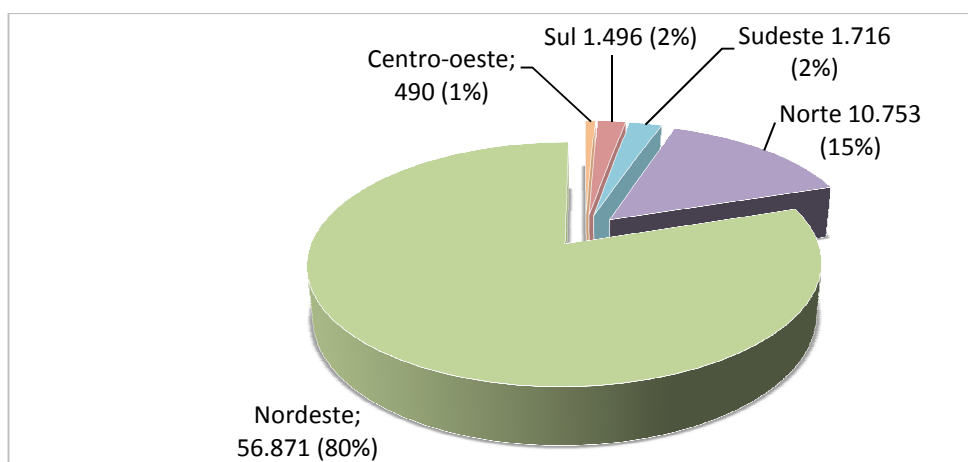


Gráfico 2 Pescadores artesanais e trabalhadores da pesca atendidos pelo Programa Brasil Alfabetizado entre os anos de 2008 e 2010 nas cinco regiões brasileiras.

Conforme os dados do Gráfico 2, a Região Nordeste se destaca dentre as demais regiões brasileiras com um índice de 80% dos pescadores artesanais e trabalhadores da pesca atendidos pelo programa nos últimos três anos.

Também se pode atribuir essa situação aos altos índices de analfabetismo verificados na Região Nordeste, que de acordo com os dados do Censo IBGE/2010 correspondem a 19,07% da população do estado (Tabela 1) e ao fato de ser esta a região com maior concentração de pescadores artesanais. Como mostram os dados do RGP, a região possui cerca de 414.756 pescadores artesanais cadastrados (45% do setor), estimando-se que, destes, 142.262 sejam analfabetos, como mostra a Tabela 2.

Tabela 1 – Número de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas no Brasil e as respectivas taxas estaduais e regionais.

Região	UF	Pessoas com 15 anos ou mais analfabetas	Taxa de analfabetismo	
			Por estado	Por região
SUL	RS	383.365	4,53%	5,10%
	SC	202.583	4,15%	
	PR	506.178	6,29%	
SUDESTE	ES	219.786	8,13%	5,46%
	MG	1.265.101	8,32%	
	SP	1.404.985	4,34%	
	RJ	542.241	4,30%	
CENTRO OESTE	GO	362.884	7,95%	7,20%
	DF	68.166	3,47%	
	MS	141.171	7,68%	
	MT	191.749	8,50%	
NORDESTE	PI	524.710	22,93%	19,07%
	CE	1.176.638	18,78%	
	RN	441.956	18,55%	
	PB	616.609	21,91%	
	PE	1.177.707	18,01%	
	AL	537.541	24,32%	
	SE	278.251	18,41%	
	BA	1.729.815	16,59%	
MA	948.187	20,88%		
NORTE	AM	229.349	9,85%	11,19%
	PA	613.897	11,75%	
	AC	80.264	16,50%	
	AP	37.702	8,42%	
	RO	99.642	8,76%	
	RR	31.156	10,33%	
	TO	129.096	13,10%	
BRASIL		13.940.729	9,6%	

Fonte: Censo IBGE/2010.

Tabela 2 - Número de pescadores artesanais analfabetos no Brasil e as respectivas taxas estaduais e regionais de analfabetismo.

Região	UF	Número de pescadores/as RGP	Escolaridade	Taxa de analfabetismo no segmento pescador artesanal	
			Analfabetos	Por estado	Por região
SUL	RS	18.914	2.366	12,51%	18,66%
	SC	35.250	7.202	20,43%	
	PR	12.248	2.827	23,08%	
SUDESTE	ES	16.637	1.966	11,82%	19,60%
	MG	21.947	2.647	12,06%	
	SP	28.065	3.166	11,28%	
	RJ	16.217	8.460	52,17%	
CENTRO OESTE	GO	2.826	331	11,72%	21,52%
	DF	233	19	8,15%	
	MS	5.758	990	17,19%	
	MT	9.290	2.557	27,52%	
NORDESTE	PI	35.059	19.917	56,81%	34,30%
	CE	30.422	8.147	26,78%	
	RN	32.286	5.973	18,50%	
	PB	22.399	5.857	26,15%	
	PE	13.106	6.000	45,78%	
	AL	30.223	3.022	10,00%	
	SE	22.047	11.030	50,03%	
	BA	111.855	51.650	46,18%	
	MA	117.359	30.666	26,13%	
NORTE	AM	62.957	19.196	30,49%	28,22%
	PA	220.961	61.670	27,91%	
	AC	7.915	2.268	28,66%	
	AP	12.872	2.850	22,14%	
	RO	7.289	4.021	55,17%	
	RR	10.021	1.279	12,76%	
	TO	6.700	1.472	21,97%	

TOTAL BRASIL	910.856	267.530	29,37%	
---------------------	----------------	----------------	---------------	--

Fonte: MPA – Ministério da Pesca e Aquicultura, 2010. (Consulta ao SAEG.net - Sistema de Acompanhamento Estatístico-Gerencial do Seguro-Desemprego Pescador Artesanal. Atualizado até o Lote 721 de 28/08/2010 e ao Registro Geral de Pesca – RGP).

É importante reforçar que o alto número de pescadores artesanais e trabalhadores da pesca atendidos num determinado estado ou município de abrangência do PBA não significa

que o Programa Pescando Letras tenha sido realizado naquela localidade. Isso porque há casos em que não se justifica o uso de uma abordagem metodológica unicamente voltada aos pescadores, pois muitas vezes eles estão inseridos em turmas compostas por diferentes segmentos sociais.

Isso não significa que as especificidades desses pescadores, como sujeitos da alfabetização, devam ser negligenciadas no processo educativo, mas que o desenvolvimento da proposta pedagógica do Pescando Letras em sua integralidade não se justifica para uma turma desse tipo, na medida em que prevê a adequação de tempos, conteúdos e metodologias para pescadores.

Ainda assim, mesmo nos casos em que as turmas são formadas prioritariamente por pessoas identificadas nos segmentos “pescador artesanal” ou “trabalhadores da pesca”, a realização do Pescando Letras, enquanto proposta pedagógica e metodológica é facultada aos EEx do programa. Deste modo, um município pode apresentar um alto número de pescadores cadastrados no PBA, mas não ter formado turmas específicas de pescadores ou ter optado por não utilizar a proposta pedagógica do Pescando Letras.

Face a essa realidade e não havendo um mapeamento institucional do Pescando Letras em âmbito federal, como mencionado, iniciou-se um contato com os gestores estaduais para identificação dos locais de aplicação da proposta pedagógica do programa. Este contato direcionou-se às SFPA (responsáveis por fomentar a formação de turmas específicas de pescadores e o uso da proposta pedagógica do programa) e às Secretarias Estaduais de Educação - SEDUC (executoras do Programa Brasil Alfabetizado).

Como requisito para identificação dos possíveis locais de realização da pesquisa considerou-se a existência de parceria entre a SEDUC e a SFPA na execução do programa, a adequação metodológica do processo de alfabetização com base nos materiais do Pescando Letras e a realização de formação específica aos educadores para o atendimento aos pescadores artesanais e trabalhadores da pesca.

Na Região Nordeste, somente os estados de Pernambuco e do Ceará apresentaram estes requisitos, tendo realizado ou finalizado alguma etapa do programa Pescando Letras no ano de 2010. O quadro a seguir ilustra a situação informada pelos estados da Região Nordeste:

UF	SITUAÇÃO
AL	Não realizou o programa em 2010. Contudo, um município formou turmas específicas de pescadores buscando atender às especificidades do público. Não houve formação específica dos educadores.
BA	Há parceria entre o MPA e a SEDUC desde 2008, mas não houve formação específica dos educadores. O MPA realiza a divulgação das ações entre as entidades representativas da pesca e distribui material pedagógico do Pescando Letras.
CE	Há parceria entre o MPA e a SEDUC e formação específica dos educadores conforme a proposta pedagógica do Pescando Letras.
MA	Não realizou o programa em 2010, mas há perspectiva de realização em 2011 já que houve adesão de 5 municípios ao Brasil Alfabetizado com a perspectiva de atender pescadores.
PB	Não realizou o programa em 2010, mas o MPA está firmando parceria com a SEDUC para o ano de 2011.
PE	Há parceria entre o MPA e a SEDUC e formação específica dos educadores conforme a proposta pedagógica do Pescando Letras.
PI	Há parceria entre a SEDUC e o MPA, mas não houve formação específica dos educadores. O MPA realiza a divulgação das ações entre as entidades representativas da pesca e distribui material pedagógico do Pescando Letras.
RN	A SEDUC atendeu a pescadores, mas não ofereceu atendimento pedagógico diferenciado com oferta de material e formação dos alfabetizadores. O MPA realiza ações de divulgação, mobilização e formação de turmas.
SE	Situação não informada.

Quadro 1 Situação do Pescando Letras por Unidade da Federação.

Para o Pescando Letras em Pernambuco foram inscritos 214 alfabetizandos, distribuídos em cinco municípios. E no estado do Ceará, a SEDUC/CE inscreveu 1.686 alfabetizandos, distribuídos em 13 municípios por meio da parceria instituída com a SFPA.

Diante deste cenário, a pesquisa de campo foi realizada no Ceará face à amplitude do programa no estado.

Tabela 3 Número de alfabetizandos atendidos pelo Pescando Letras no Ceará no ciclo PBA 2009/2010.

Município	Nº de alfabetizandos
Jaguaribe	34
Crateús	35
Varjota	62
Cariús	71
Cascavel	88
Jijoca de Jericoacoara	93
Icapuí	105
Pentecoste	110
Barroquinha	117
Forquilha	124
Quixelô	142
Iço	178
Acaraú	527
Total	1.686

Fonte: SEDUC/CE, 2010.

Os municípios de Forquilha e Cascavel foram selecionados para o estudo de caso de acordo com a indicação da então coordenadora do programa, segundo a qual estas localidades apresentavam experiências exitosas e alinhadas aos propósitos do programa Pescando Letras.

Cumprе esclarecer que a escolha por uma experiência considerada exitosa se deu em virtude de a proposta inicial de pesquisa não ter como perspectiva uma avaliação exaustiva do Pescando Letras, mas a análise, sob o ponto de vista teórico e conceitual do programa, das perspectivas de intercessão entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos. Ou seja, buscou-se analisar, sob diferentes pontos de vista, de que modo a questão ambiental se expressa no programa de alfabetização Pescando Letras.



Figura 7 Localização dos municípios de Cascavel e Forquilha no estado do Ceará.

Fonte: Guia Geográfico: mapas do Brasil.

Disponível em <http://www.brasil-turismo.com/mapas/ceara-interativo.htm>, em 17 de maio de 2011.

Um aspecto interessante para o estudo é que o município de Cascavel fica na área litorânea do estado do Ceará, em que predomina a pesca marítima, enquanto o município de Forquilha localiza-se numa região semi-árida do noroeste cearense em que ocorre a pesca de açude. Outro aspecto relevante é que no primeiro caso os educadores não receberam a formação inicial do programa, o que representa interessante aspecto diferencial para se refletir sobre a relevância desta ação no âmbito do Pescando Letras.

Antes da delimitação do estado do Ceará como campo de pesquisa, foram realizadas duas visitas de pré - campo aos estados de Pernambuco e Bahia, nos meses de março e junho de 2010, respectivamente. Neste período, a pesquisa-ação era a referência metodológica da pesquisa, por meio da qual se previa a realização de uma formação inicial e continuada aos educadores do Programa Pescando Letras com abordagem dos temas de interface entre alfabetização e educação ambiental. Visava-se, portanto, organizar um processo permanente de reflexão-ação para a construção coletiva de conhecimento junto aos atores envolvidos na realização do programa.

À época, o estado de Pernambuco estava em fase de implementação do Pescando Letras por meio de uma parceria entre a SFPA e a SEDUC/PE. Na visita ao estado foi realizada uma reunião com as técnicas responsáveis pelo programa, momento em que foi possível discutir a proposta de pesquisa e conhecer as estratégias de ação/articulação da superintendência junto à SEDUC.

Nesta reunião, o entrave encontrado em relação à concretização da proposta de pesquisa foi o fato de não haver previsão para o início das aulas em virtude dos trâmites burocráticos do programa e do pouco número de turmas formadas. Além disso, as turmas encontravam-se em municípios

demasiado distantes, o que inviabilizava, em termos logísticos e financeiros, a realização de um curso que reunisse os alfabetizadores em uma única localidade.

Nova visita foi realizada ao estado da Bahia com vistas à concretização da proposta inicial. O município indicado pela coordenação estadual do programa foi o de São Francisco do Conde, localizado no Recôncavo Baiano. Neste município, foram realizadas parte das entrevistas previstas junto aos pescadores artesanais da região, aos representantes da prefeitura do município e da colônia de pescadores. Entretanto, a dificuldade de acesso às turmas formadas, localizadas em aproximadamente 22 distritos daquele município para os quais não havia transporte no período noturno, inviabilizou a realização da pesquisa naquela localidade.

3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme mencionado, o estudo de caso tem como perspectiva a construção de conhecimento alicerçado na prática e nas redes de sentidos constituídas pelos sujeitos da pesquisa. Deste modo, essa concepção metodológica demanda o uso de diferentes instrumentos capazes de entrelaçar os estudos teóricos já realizados com um contexto particular em sua complexidade e múltiplas dimensões.

Com base nestes propósitos, o trabalho de campo desta pesquisa teve como objetivos:

- Identificar as ações realizadas pelos os gestores públicos federais – MEC e MPA e estaduais – SFPA/CE e SEDUC/CE - relacionadas à implementação do Programa Pescando Letras.
- Conhecer as práticas pedagógicas, concepções e sentidos atribuídos à alfabetização de jovens e adultos e à educação ambiental pelos educadores do programa Pescando Letras nos municípios de Cascavel e Forquilha.
- Caracterizar o lugar³ de realização da pesquisa com ênfase aos aspectos sociais e culturais referentes à pesca artesanal e os problemas ambientais a ela relacionados.

A maior parte dos dados de campo foi coletada em visita realizada ao estado do Ceará no

³O conceito de lugar é aqui entendido como contexto compreendendo tanto os aspectos do espaço físico, quanto da cultura e da sociedade, os quais se expressam nas singularidades locais e, ao mesmo tempo, nas possibilidades de generalização.

período de 14 a 27 de novembro de 2011, momento em que foi possível entrevistar os gestores públicos e educadores do programa Pescando Letras e dar seguimento à pesquisa documental.

3.3.1. Entrevistas

Ao todo, foram realizadas 16 entrevistas direcionadas aos atores do Programa Pescando Letras cujos respondentes foram: o Superintendente da Pesca e Aquicultura do estado do Ceará (1), a atual coordenadora técnica (1) e a coordenadora anterior do programa no Ceará (1), os coordenadores de turma (2) e as alfabetizadoras dos municípios de Forquilha (5) e Cascavel (6).

Em Cascavel foram formadas 11 turmas do Pescando Letras, atendendo a 147 pescadores, sendo que seis, dos alfabetizadores cadastrados, participaram da entrevista. Em Forquilha, participaram cinco, dos dez alfabetizadores cadastrados e o município atendeu a 124 pescadores artesanais. Em ambos os municípios, as aulas tiveram oito meses de duração sendo que no primeiro as aulas tiveram início em 1º de março de 2010 e término em 1º de novembro de 2010 e no segundo, as aulas tiveram início em 23 de novembro de 2009 e término em 23 de julho de 2010.

Em Cascavel a coordenadora de turma era filha do presidente da colônia do município e em Forquilha era o próprio presidente da colônia, o que pode ser considerado, ao mesmo tempo, como um ponto positivo e negativo do programa, visto que, apesar do comprometimento e vinculação destes com os pescadores em suas localidades, ambos não apresentavam experiência em alfabetização de adultos.

As entrevistas com os educadores do programa (APÊNDICE A) foram realizadas em dois grupos sendo um composto pelas alfabetizadoras e a coordenadora de turma de Cascavel e outro com as de Forquilha. A opção por realizar a entrevista em grupo se deu em virtude das restrições de tempo e de deslocamento das educadoras e, também, como forma de oportunizar a discussão coletiva sobre o programa.

O roteiro de entrevista com estes educadores direcionou-se às suas percepções, práticas pedagógicas e articulações institucionais realizadas durante o processo de alfabetização no âmbito do programa Pescando Letras. Para tanto, após a delimitação dos objetivos da pesquisa e a apresentação de todos os participantes, como primeira atividade, sugeriu-se que cada alfabetizador desenhasse ou escrevesse algo que para ele representasse o ato de alfabetizar.

Após a apresentação e discussão desta atividade em grupo, procedeu-se à realização da entrevista propriamente dita, em que, conforme mencionado, os participantes seguiram um roteiro de questões previamente elaborado. Embora, em diversos momentos, essa atividade tenha se aproximado do que se denomina como grupo focal, permitindo a livre condução do diálogo a partir dos assuntos emergentes, ela não configura integralmente essa perspectiva por dispor de um roteiro de entrevista previamente elaborado e disponibilizado aos respondentes durante o trabalho. Deste modo, as questões do roteiro de entrevista serviram de base para as discussões em grupo, cujo seguimento foi dado pelas próprias educadoras por meio das questões consideradas mais importantes naquele momento.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas.

Para as educadoras de Cascavel o ano de 2010 foi a primeira experiência com alfabetização de pescadores, sendo que as de Forquilha já estavam na segunda etapa do programa no município. Em ambos os casos, percebia-se um sentimento de orgulho das educadoras quando falavam de seu trabalho e também dos pescadores.



Figura 8 Atividade de pesquisa com as educadoras de Cascavel.

Ao final da atividade, cada participante recebeu um peixe verde e um peixe amarelo recortados em cartolina, sendo que no primeiro, deveriam escrever uma palavra ou frase que representasse o ponto forte do programa e, no segundo, o ponto fraco. Nos dois casos, as educadoras enfatizaram a falta de suporte pedagógico e material durante todo o processo de alfabetização e a presença da colônia de pescadores do município como entidade de apoio na resolução das suas dificuldades, questões estas que serão analisadas no quarto capítulo deste

estudo.

Conforme menciona Poupart (2008), no campo científico o uso da entrevista não se justifica apenas por um argumento metodológico para o qual ela é um dos instrumentos privilegiados de acesso às experiências dos atores sociais. Para a autora, outros dois grandes argumentos se somam a essa perspectiva: para o primeiro, de ordem epistemológica, a entrevista é fundamental para se compreender a perspectiva dos atores sociais no processo de construção do conhecimento. E, para o segundo, o processo de pesquisa demanda responsabilidade ética e política do pesquisador no sentido de conhecer e explicitar os dilemas afeitos aos atores sociais com vistas a contribuir para a sua superação.

Embora a utilização da entrevista como instrumento de pesquisa permita uma relativa aproximação com o contexto social dos atores por meio do seu discurso, é preciso considerar que “os discursos são indissociáveis de seus contextos de produção e enunciação” (POUPART, 2008, p.235). Isso significa que o discurso não deve ser aceito como transparente ou equivalente às práticas sociais dos atores posto que se construa em meio às relações sociais e de poder por eles vivenciadas em seu cotidiano. Além disso, não se pode prescindir da própria influência da pesquisa no processo de construção desse discurso, face aos aspectos como o instrumento utilizado, a relação entre entrevistador e entrevistado e o contexto da pesquisa.

Sob esse ponto de vista, o discurso é construção em movimento e, não sendo isento de influências contextuais, põe em tensão permanente os posicionamentos dos indivíduos acerca de determinados assuntos face ao contexto de sua elaboração. A pesquisa, nessa perspectiva, não se propõe à identificação de uma verdade dos fatos, ou à descrição homogênea de uma dada realidade por todos os seus atores. Pelo contrário, propõe-se à compreensão do discurso como construção ao mesmo tempo individual e social em que os esquemas conceituais e as experiências dos indivíduos adquirem significação.

3.3.2. Análise documental

Nesta etapa da pesquisa foram utilizados como fontes principais de consulta e análise os documentos cuja elaboração foi coordenada pelo MPA: a Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras e a publicação Rede de Saberes e pelo MEC: a Resolução Anual do PBA.

Também foram consultados o Relatório Técnico e Analítico de Aplicação dos Testes Cognitivos do Brasil Alfabetizado, etapa 2009/2010 no estado do Ceará, sistematizados pela

SEDUC/CE e as informações registradas nos Relatórios de Planejamento Mensal dos Alfabetizadores do Pescando Letras, elaborados pelos alfabetizadores do programa e arquivados na SEDUC/CE juntamente com as fichas de frequência.

Para Cellard (2008) o documento constitui uma valiosa fonte de pesquisa na medida em que favorece o registro da memória sobre determinados assuntos e elimina, ao menos em parte, as influências exercidas pela própria pesquisa em relação ao processo de construção do discurso pelos indivíduos. No entanto, como destaca o autor, se por um lado a análise documental elimina parte da influência do pesquisador sobre o sujeito, é preciso considerar que a informação é incompleta já que não permite interação direta entre os interlocutores: autor e pesquisador.

Isso não significa que o texto flua em sentido único do autor para o leitor, já que ambos interagem no processo de construção de sentidos atribuídos à informação por meio das suas concepções de mundo, experiências pessoais e opções ideológicas. Entretanto, por mais que o distanciamento entre pesquisador e pesquisado, neste caso, seja visto como uma vantagem no processo de pesquisa, ele não elimina as influências do contexto sobre os processos de formulação discursiva expressos nos textos. Num processo de análise documental, então, é importante atentar para o fato de que o texto não é uma representação direta da realidade, mas uma construção discursiva suscetível a contradições e influências sociais.

Deste modo, assim como na entrevista, na análise de documentos é fundamental conhecer o contexto de elaboração do documento com a perspectiva de identificar as influências sociais e históricas no processo de construção discursiva expresso no texto. Este tipo de análise não se restringe à síntese dos conteúdos tratados ao longo dos documentos, mas conjuga diferentes fatores tais como a análise do contexto em que o documento foi produzido, da sua autenticidade e confiabilidade, da identidade dos autores, da sua natureza e lógica interna de construção. (CELLARD, 2008).

3.4. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com o objetivo de estreitar os diálogos entre a EA e a AJA por meio da análise das concepções teóricas e metodológicas do Programa Pescando Letras, foram definidas, a partir da discussão realizada no capítulo dois desta dissertação, as seguintes categorias de análise dos dados: interdisciplinaridade, natureza política, inserção da questão ambiental e participação da

sociedade civil na gestão do programa.

Segue uma breve descrição das categorias mencionadas com base nas principais noções e que fundamentam a análise, a identificação dos objetivos e questões de estudo e das fontes de dados.

I. INTERDISCIPLINARIDADE

- Descrição: Construção de conhecimento fundado na interlocução entre diferentes saberes de base científica, tecnológica e tradicional.
- Objetivo: Identificar se ao longo do processo de alfabetização desenvolvido houve abordagem interdisciplinar de conteúdos e se as temáticas abordadas apresentam vinculação com contexto social local.
- Questão: Há no programa a perspectiva de uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos? As temáticas abordadas apresentam vinculação com a realidade social dos alfabetizandos?
- Fonte: PPP Pescando Letras, Rede de Saberes, entrevistas, relatórios mensais.

II. NATUREZA POLÍTICA

- Descrição: As posições ideológicas presentes nos materiais do programa e as assumidas pelos educadores em relação ao ato educativo.
- Objetivo: Identificar se as ações desenvolvidas no âmbito do programa têm como fundamento uma perspectiva crítica e emancipatória da educação.
- Questão: O programa vincula-se a uma perspectiva crítica e emancipatória da educação?
- Fonte: PPP Pescando Letras, Rede de Saberes, entrevistas, relatórios mensais.

III. INSERÇÃO DA QUESTÃO AMBIENTAL

- Descrição: Problematização das questões referentes à interação entre os sistemas sociais e os sistemas naturais com ênfase à questão do acesso, uso e gestão dos recursos naturais no contexto local da pesca artesanal.
- Objetivo: Verificar sob que perspectiva da educação ambiental as questões ambientais são abordadas no programa.
- Questão: De que modo a questão ambiental é abordada no âmbito do programa Pescando Letras?

- Fonte: PPP Pescando Letras, Rede de Saberes, entrevistas, relatórios mensais.

IV. PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL

- Descrição: Participação de representantes da sociedade civil nas ações de gestão e implementação do programa nas esferas federal, estadual e municipal.
- Objetivo: Identificar de que modo e em que momentos a sociedade civil participa do processo de gestão e implementação do programa.
- Questão: A sociedade civil participa dos processos de gestão e implementação do programa Pescando Letras? Em caso afirmativo, qual a natureza desta participação?
- Fonte: Acordo de Cooperação Técnica MEC – MPA, Resolução Brasil Alfabetizado.

4. RESULTADOS DA PESCARIA

Há ainda as representações, a história pessoal, as visões de mundo. Há o contexto, a vida e as relações que imprimem nova dinâmica à prática. Há os acertos e os erros: as descobertas. E é em meio a esse mundo em movimento que se educa, que se constrói e reconstrói a práxis pedagógica com base no que se tem como ponto de partida e de chegada, no que pode ser. Utopia.

Neste capítulo serão analisadas as concepções teóricas do Pescando Letras (4.1), as práticas pedagógicas dos educadores do programa (4.2) nos municípios de Cascavel e Forquilha, Ceará, e o desenho organizacional do PBA (4.3) tendo por base as categorias anteriormente explicitadas: interdisciplinaridade, natureza política, abordagem da questão ambiental e participação da sociedade civil nos processos de gestão da educação.

4.1. CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Conforme apresentado no capítulo 3 deste trabalho, apesar do Pescando Letras seguir os requisitos e princípios do PBA, o programa possui materiais que oferecem orientações específicas quanto à ação pedagógica, tendo como objetivo promover a alfabetização de pescadores artesanais considerando a sua cultura, trabalho e modo de vida.

Os dois documentos que dão base às concepções pedagógicas do programa são a publicação Rede de Saberes: alfabetização de pescadores artesanais (2004) e a Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras (2005).

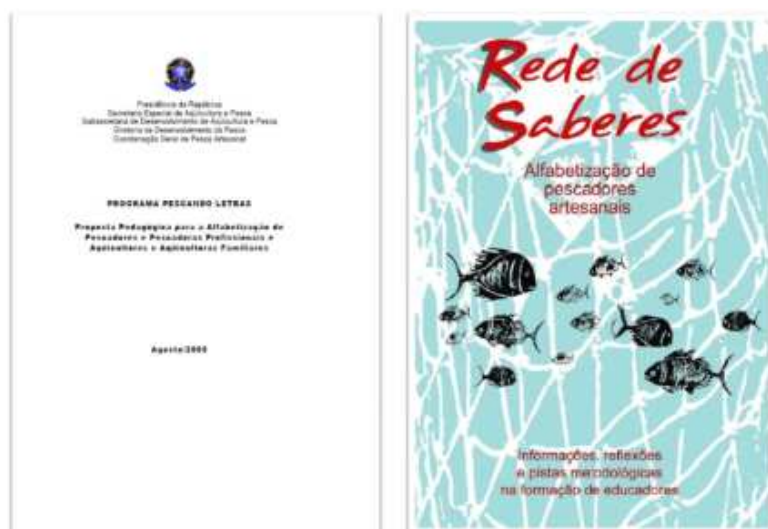


Figura 9 Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras e revista Rede de Saberes.

O objetivo da revista Rede de Saberes é auxiliar os alfabetizadores na organização da sua prática, tratando dos diferentes temas relacionados ao contexto da pesca com sugestões de textos, atividades e rotinas de organização do tempo da alfabetização. Na primeira parte da publicação, são abordados os principais momentos da história da EJA no Brasil que, sob o ponto de vista da gestão do Estado, é marcada pelo caráter assistencialista das campanhas de combate ao analfabetismo.

Em seguida, são abordados os principais aspectos que justificam a existência de um programa de alfabetização específico para pescadores artesanais que, segundo a publicação, se deve à perspectiva de possibilitar o enfrentamento dos problemas referentes à melhoria das condições de vida e dignidade dos pescadores e suas famílias. Essa perspectiva está alinhada à discussão proposta na revista acerca dos objetivos da prática educativa, segundo a qual a ação de alfabetização deve ter como horizonte o exercício democrático no que se refere aos processos políticos e ambientais relacionados à pesca.

Além das temáticas mencionadas, a revista Rede de Saberes discute a função social do educador de jovens e adultos e apresenta sugestões de temas e atividades a serem trabalhados ao longo do processo de alfabetização com aporte de textos em forma de contos, entrevistas e músicas sobre pesca.

A revista é o primeiro material de base do programa Pescando Letras e foi discutida e validada por meio da formação de 35 representantes do MPA em 14 estados e a aplicação da proposta em três colônias de pesca do Rio de Janeiro. Esse processo foi coordenado pelo MPA juntamente com duas organizações não-governamentais, o Centro de Ação Comunitária (CEDAC) e o Centro Ativo de Programas Sociais (Semear), entre outubro e dezembro de 2003, com apoio dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

As duas organizações - CEDAC e Semear - possuem um histórico de atuação no campo da educação popular, percurso este que fica expresso nas concepções de educação que norteiam a organização da revista Rede de Saberes. Deste modo, vale à pena explicitar, ainda que brevemente, um pouco do histórico dessas duas instituições.

O CEDAC foi criado em 1979 a partir da atuação de pessoas engajadas nos movimentos populares, sindicais e pastorais sociais com o objetivo de fortalecer organizações da sociedade civil e incentivar o exercício democrático por meio da educação. Com isso, a perspectiva da

organização - conforme descreve a sua missão e os seus objetivos - é contribuir para que diferentes representações possam exercer seu protagonismo no que diz respeito ao controle das ações do governo e à elaboração de ações coletivas visando ao desenvolvimento comunitário.

Com um propósito semelhante, o Semear foi criado em 1999 e destaca, dentre os seus objetivos, a perspectiva de construção de um mundo mais justo e solidário aliando ações voltadas a grupos com baixa escolaridade ou em situação de vulnerabilidade social à educação e à qualificação profissional.

Logo de início, a vinculação das duas instituições com a educação popular se reflete na concepção da alfabetização de jovens e adultos descrita na revista:

Aprender a ler e escrever é, no mesmo momento, ensaiar leituras do mundo, pensar a vida e suas implicações, registrar valores de afirmação, descobrir a força coletiva, valorizar o que faz e ampliar o seu espaço de intervenção social. (BRASIL, 2004, p.20).

Essa concepção reforça a perspectiva emancipatória da alfabetização de jovens e adultos e extrapola a compreensão desta modalidade da educação como a mera apreensão dos códigos escritos. Num modo tipicamente freireano de pensar a alfabetização, a revista procura vincular a educação à vida, aos valores e à força da coletividade nos processos de transformação social. Essa visão reforça que, para além do espaço privado de ação e mudança de comportamento, a transformação social demanda ação coletiva e política, que ocupe o espaço público, o que para Guimarães (2006) remete à noção de movimento coletivo conjunto.

Apontando para uma ação pedagógica de caráter interdisciplinar, a publicação Rede de Saberes sugere três eixos de interesse para a alfabetização de pescadores: a questão política, a questão pedagógica e a questão ambiental, como mostra o Quadro 2:

EIXO	OBJETIVOS
Questão política	Fortalecer os meios de participação social dos pescadores artesanais e de exercício da cidadania; Possibilitar o acesso à memória escrita e o registro da oralidade.
Questão pedagógica	Planejar ações pedagógicas alicerçadas nas experiências dos sujeitos, reconhecendo as suas relações com o mundo letrado;

	Propor o uso de diferentes formas de expressão oral e escrita com valorização da cultura local.
Questão ambiental	Promover debates e ações relacionados à preservação do meio ambiente, com ênfase na gestão das águas e dos recursos pesqueiros.

Quadro 2 Síntese dos eixos de interesse pedagógico descritos na revista Rede de Saberes.

Fonte: BRASIL. Rede de Saberes. Alfabetização de pescadores artesanais: informações, reflexões e pistas metodológicas na formação de educadores. 2004, p. 25-30.

Já a Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras (PPP Pescando Letras) reafirma os pressupostos da Rede de Saberes e agrega informações sobre a alfabetização digital, alinhando-se às políticas desenvolvidas pelo MPA por meio do programa *Telecentros Maré*.

Enquanto proposta pedagógica, a PPP Pescando Letras deixa lacunas no que trata dos princípios e perspectivas da alfabetização de jovens e adultos, assim como sua função social no contexto da pesca artesanal. Em linhas gerais, apresenta uma abordagem mais pragmática, atendo-se à sugestão de atividades e rotinas de organização do tempo nas ações de alfabetização convertendo-se em uma síntese do material Rede de Saberes.

As atividades propostas pela PPP Pescando Letras para a organização da alfabetização estão distribuídas em seis núcleos temáticos: identidade, vida em comunidade, tempo, atividade pesqueira e aquícola, organização dos pescadores profissionais e aquicultores familiares e, como proposta de tema transversal, a questão do meio ambiente de acordo com o quadro síntese a seguir:

NÚCLEO TEMÁTICO	SUGESTÕES DE ATIVIDADES
Identidade	Trabalhar o nome dos alunos, quando e onde nasceram, suas histórias de vida, profissão, registro e documentos necessários, família, lazer.
Vida em comunidade	História da comunidade, principais acontecimentos, reivindicações, serviços prestados, conquistas já efetivadas pelos moradores, economia da região, oferta de trabalho, discussão sobre trabalho infantil, gênero, presença de escola e creches.
Tempo	O tempo em suas diferentes dimensões - abordando fenômenos da natureza, as datas, horas e fatos marcantes - ordenar fatos importantes para a comunidade, principais brincadeiras da infância, tempo de trabalhar,

	tempo de descansar, tempo de se divertir, principais diversões existentes na comunidade.
Atividades Pesqueira e Aquícola	A importância da atividade pesqueira para o país, o período do defeso, comercialização do pescado, direitos do pescador, tecnologias e petrechos.
Organização dos pescadores profissionais e aquicultores familiares	Tratar dos direitos e necessidades de organização dos pescadores e aquicultores, de como se estruturam as entidades de base (colônias, associações, sindicatos) e da mobilização para a participação em espaços de interesse como fóruns, seminários movimentos e conferências.
Meio Ambiente (tema transversal)	Discutir a relação homem – natureza a partir da realidade local.

Quadro 3 Núcleos temáticos da proposta pedagógica do programa Pescando Letras
Fonte: BRASIL. Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras, 2005.

Os eixos temáticos para a ação pedagógica destacados nos materiais do Pescando Letras relacionam-se às condições de vida dos pescadores, como descreve a Rede de Saberes:

É preciso ressaltar que tanto as suas condições de vida, quanto as suas condições de trabalho estão muito distantes da importância que possuem na produção nacional de pescado. A pesca enfrenta vários desafios. Por ser uma atividade extrativista está intimamente relacionada às condições ambientais, seja no impacto causado pela poluição, seja na legislação ambiental e sua relação com as questões sociais. Muitos pescadores trabalham para as indústrias pesqueiras, utilizando material terceirizado – como barco, motor e rede; ao mesmo tempo, a expansão do turismo acaba por deslocá-los das suas áreas tradicionais de pesca. Por fim, suas condições de vida estão muito aquém da dignidade que esses trabalhadores e suas famílias necessitam e merecem. (BRASIL, 2004, p. 14).

Conforme destaca o trecho acima, as precárias condições de vida e trabalho a que grande parte dos pescadores artesanais está submetida reforçam a demanda de que as pautas da Educação de Jovens e Adultos sejam capazes de integrar aspectos ecológicos e sociais. Essa assertiva é base para a construção pelos eixos temáticos mencionados que, em suas especificidades, se articulam aos propósitos da educação ambiental e da alfabetização de jovens e adultos.

De acordo com os materiais do programa, esses eixos apresentam questões recorrentes no contexto da pesca artesanal e devem ser tratados sob perspectiva do local. Portanto, reafirmam

a necessidade de que a educação se faz por meio do diálogo permanente com as condições concretas em que a diversidade da pesca artesanal se faz presente, visando à organização de uma prática pedagógica contextual, interdisciplinar e eminentemente política.

Quanto à questão ambiental, a revista Rede de Saberes destaca que a pesca artesanal enfrenta vários desafios e “por ser uma atividade extrativista está intimamente relacionada às condições ambientais, seja no impacto causado pela poluição, seja na legislação ambiental e sua relação com as questões sociais”. Nesse sentido, além de identificar os diferentes tempos, espaços e processos de interação entre os pescadores, destaca a sua estreita relação com a natureza como eixo fundamental do processo de alfabetização:

Os pescadores lêem com sabedoria os sinais da natureza, os ventos, as correntes marítimas, o fluxo dos peixes, os problemas ambientais que atrapalham a pesca, as dificuldades do seu trabalho, a necessidade de organização. (BRASIL, 2004, p.15).

Como aponta a revista, o trabalho de campo realizado para a elaboração do material revela que as temáticas ambientais estão entre as questões de destaque no processo de educação de pescadores:

Se trabalharmos com pescadores e suas comunidades, o tema da relação entre pesca e meio ambiente, independente das nossas sugestões, vai estar presente na sala de aula, nas conversas, no imaginário, nas preocupações. Esse é um dos eixos de interesse mais flagrante dos nossos grupos de alunos. (BRASIL, 2004, p.29).

Conforme sugere o trecho em destaque, na medida em que o processo de alfabetização busca articular-se aos contextos locais da pesca artesanal como espaço de reflexão e ação social, as questões ambientais, inerentes à atividade pesqueira, podem surgir independentemente de um planejamento prévio em virtude do caráter contextual da EJA.

No entanto, vale destacar que a delimitação das temáticas ambientais dentre as concepções teóricas do programa é pertinente, não apenas pela relação explícita que apresenta com o público atendido, mas porque, como reforça Carvalho (2004), a inclusão de um saber ambiental no campo da educação é reflexo das lutas históricas pelo reconhecimento das dimensões singulares da prática ambiental que por muito tempo foi relegada a um espaço abstrato e esquecido no marco geral da educação.

Apesar de se verificar que a questão ambiental figura nos materiais do Pescando Letras dentre os eixos prioritários de ação pedagógica, percebe-se que a concepção de meio ambiente

tratada oscila entre as abordagens natural e crítica da educação ambiental.

No que se refere à abordagem natural, destacam-se os trechos a seguir:

Os pescadores profissionais estão preocupados com as questões do meio ambiente, não só por depender diretamente dele para a sua sobrevivência, mas, também, por um certo **pertencimento ao ecossistema** de onde deriva sua pesca. Um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado é de fundamental importância para a vida de um modo geral. (BRASIL, 2005, p.6).

Seria interessante que os educadores selecionassem algumas notícias de jornais e revistas, letras de músicas, ou alguns vídeos que falam da agressão à natureza como, por exemplo, os desmatamentos e as queimadas, ou que **tragam orientações acerca de como deve ser a relação do homem com a natureza**, considerando o **equilíbrio ecológico** para que a vida na terra não continue ameaçada. (BRASIL, 2005, p.28).

Nota-se que a menção ao ambiente centra-se na noção de equilíbrio ecológico, segundo a qual as ações de preservação são compreendidas sob um ponto de vista genérico e abstrato, como capazes de garantir a “vida de um modo geral” ou “para que a vida na terra não seja ameaçada”. Essa concepção é reforçada pela perspectiva de que ao educador cabe trazer “orientações acerca de como deve ser a relação do homem com a natureza” de modo que os educandos sejam capazes de adequar seus comportamentos na gestão do ambiente em que vivem e trabalham.

Essa visão tem como foco o ambiente não humano, compreendendo que os impactos ambientais são decorrentes do desconhecimento dos princípios ecológicos de organização da natureza. Sendo assim, a educação busca associar-se aos conteúdos das ciências naturais já que o seu papel é o de “socialização humana perante a natureza” (LAYRARGUES, 2000, p.2). O papel da educação ambiental como instrumento de conscientização dos indivíduos sobre a sua atuação no ambiente é reforçado, visando à adoção de comportamentos ecologicamente corretos. Neste caso, os impactos ambientais são imputados aos indivíduos, ao passo em que as relações políticas e as bases econômicas que orientam a intervenção de grupos e organizações no ambiente e os conflitos sociais relacionados ao uso dos territórios são relegadas à segunda ordem ou mesmo ignoradas no processo formativo.

Por outro lado, em alguns momentos a PPP Pescando Letras se aproxima de uma visão crítica da educação ambiental, especialmente, quando reforça a perspectiva de que a ação ambiental deve ser contextualizada localmente e contribuir para o fortalecimento da cidadania, tendo a realidade dos indivíduos como base concreta de reflexão e ação:

Na direção de criar um elo entre essas temáticas, a questão do meio ambiente deve ser tratada não como um tema, mas de forma transversal a todos os outros. Assim, além de garantirmos que seja feita uma reflexão **contextualizada** pela realidade desses alunos, estaremos também assegurando um trabalho de **construção da cidadania** dos pescadores profissionais e aquicultores familiares. (BRASIL, 2004, p.14).

Outra proposta bastante significativa é o exercício denominado olhar ao redor. Para desenvolver essa atividade, uma sugestão é que os educadores peçam aos alunos que tragam para a sala de aula **relatos de acontecimentos locais**, façam o relato desses acontecimentos e organizem um mural da turma. (BRASIL, 2004, p.28).

Portanto, frente à relevância do marco ambiental para a gestão da atividade pesqueira, é importante destacar que ainda há lacunas nos materiais do Pescando Letras no que trata da discussão das questões ambientais. Como mencionado, as abordagens apresentadas oscilam entre as perspectivas natural e crítica da educação, podendo originar uma diversidade de práticas pedagógicas dissociadas dos propósitos da educação popular a que se propõe o programa como um todo.

No entanto, as concepções de aprendizagem e função social da alfabetização apresentadas alinham-se a uma perspectiva crítica da educação. Sob esse ponto de vista, o processo de aprendizagem se propõe à emancipação dos sujeitos, tendo como base o reconhecimento das diferentes racionalidades que se expressam no espaço educativo por meio do diálogo entre saberes e valores.

A construção de conhecimento alicerçada na realidade dos sujeitos engendra o sentido de contrapor a relativa noção de totalidade instituída pela modernidade. Nesse sentido, o que se busca é a construção permanente das bases do desenvolvimento e da sustentabilidade buscando-se romper com o ideal de progresso instituído por um tempo presente contraído e um futuro abstrato, pré-existente e programado à revelia das pessoas (SANTOS, 2002). O horizonte da educação, portanto, é o fortalecimento de espaços sociais democráticos por meio da ação autônoma dos sujeitos da ação alfabetizadora.

A perspectiva de fortalecimento de processos democráticos relacionados à vida e ao trabalho dos pescadores artesanais, por meio da educação, é destacada na revista Rede de Saberes:

A participação desses trabalhadores na sociedade é fundamental para expressar o que pensam e fazem. Podem dividir conosco os seus saberes, contribuir e ampliar as possibilidades de construção democrática com as suas

vozes, culturas e criações, participar mais ativamente nas decisões, geralmente tomadas em outros espaços, mas relacionadas ao seu trabalho e à sua vida. Portanto, alfabetizar esses sujeitos não é apenas uma questão de direito, mas, sobretudo uma possibilidade de cuidar melhor de uma importante faceta de nossa humanidade, de nossa forma de ser e estar no mundo. (BRASIL, 2005, p.16).

As concepções do programa têm como ponto de convergência o princípio da democracia dentro e fora do espaço educativo. Isso porque destacam, como princípio pedagógico, a necessidade do diálogo entre a experiência dos alfabetizandos e o processo de alfabetização no espaço da sala de aula, cujo exercício coletivo deve contribuir para a autonomia dos sujeitos nos processos sociais mais amplos em que estão implicados.

Se escolhermos fortalecer as possibilidades dos pescadores e de suas comunidades para melhorar as condições de existência dadas, a matéria-prima da alfabetização é a sua experiência de vida. (BRASIL, 2005, p.20).

Nessa linha, os materiais do Pescando Letras reforçam que a função social do educador, sob a perspectiva da democracia, é fazer da sala de aula um espaço de diálogos, assim como de construções coletivas e interdisciplinares. Sob esse ponto de vista, o educador deve buscar romper com a noção hierárquica em relação aos alfabetizandos, buscando com eles estabelecer um diálogo permanente na construção dos itinerários formativos.

Numa ação educativa desta natureza, para além do privilégio aos aspectos cognitivos do processo de ensino aprendizagem, o espaço da sala de aula deve possibilitar o fortalecimento de laços de confiança e coletividade. Isso significa que as experiências dos indivíduos, na medida em que são compartilhadas no grupo, podem ser vislumbradas dentro de um contexto social concreto. O espaço educativo é, então, espaço privilegiado de reflexão porque capaz de possibilitar aos educandos uma análise coletiva e sistemática da realidade e a elaboração de estratégias de intervenção/transformação social.

Tendo em vista o que foi mencionado, pode-se considerar que, apesar de apresentarem lacunas no que trata da abordagem mais pontual dos temas ambientais, os propósitos de base do Programa Pescando Letras acenam quanto à possibilidade de um amadurecimento teórico neste campo, na medida em que oferecem abertura a uma prática pedagógica contextual, política e interdisciplinar alinhando-se aos pressupostos da educação popular. Outrossim, as temáticas de base indicadas para o trabalho pedagógico, quais sejam: identidade, vida em comunidade, tempo, atividade pesqueira e aquícola, organização dos pescadores e meio ambiente, ainda que não explicitamente tituladas de “educação ambiental” alinham-se aos pressupostos

mencionados.

Deste modo, a especificidade do trabalho com pescadores artesanais - ainda que constituída num contexto identitário em movimento entre tradição e modernidade e permeada pela diversidade de modos de organização sociocultural existentes – revelam que potencialmente o programa Pescando Letras pode constituir interessante aporte para o diálogo entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos oferecendo contribuições significativas à gestão sustentável da pesca artesanal nas múltiplas dimensões definidas por Sachs (2008):

- **Social:** ampliar as condições de exercício democrático pelos pescadores artesanais por meio da qualificação da sua inserção num mundo letrado e do fortalecimento dos vínculos coletivos em que as suas condições de vida podem ser sistematizadas e compreendidas dentro de um quadro social mais amplo.
- **Econômica:** qualificar os processos de gestão da cadeia produtiva da pesca gerando renda e condições dignas de trabalho para os pescadores tendo em vista a diversidade de entraves à gestão de sua atividade como o intermédio de atravessadores e as precárias condições de comercialização do pescado.
- **Ambiental:** promover condições efetivas de conservação e preservação dos recursos pesqueiros e aquícolas por meio de uma gestão compartilhada dos problemas e potencialidades locais.
- **Territorial:** promover a adequada gestão dos territórios de pesca considerando a utilização múltipla das zonas costeiras e ribeirinhas frente a situações como a especulação imobiliária, a poluição das águas, a pesca predatória. Deste modo, pode fortalecer os processos de gestão dos conflitos socioambientais referentes ao acesso e uso comum dos recursos pesqueiros e aquícolas visando à distribuição justa dos custos e benefícios da ação de diversos atores sobre o meio ambiente.
- **Cultural:** fortalecer os processos de criação e re-criação das relações de trabalho e pertencimento peculiares à pesca artesanal frente às novas ordens em que modernidade e tradição dialogam continuamente.

Em linhas gerais, considerando a relevância da gestão sustentável dos recursos aquícolas e pesqueiros e a centralidade do exercício democrático neste contexto, verifica-se que a educação é transversal aos processos de construção de ações sustentáveis e à execução de políticas públicas para o setor pesqueiro.

Em síntese, como representa a Figura 10, o Pescando Letras encontra-se numa intercessão entre a alfabetização de jovens e adultos e a educação ambiental no que denominamos no capítulo II deste trabalho de *horizonte utópico da sustentabilidade*:

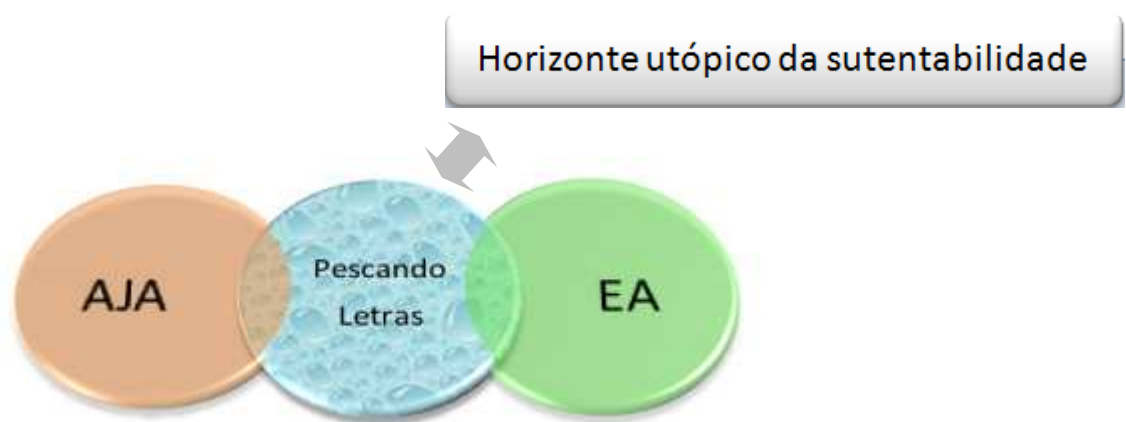


Figura 10 Pescando Letras como intercessão entre AJA e EA no horizonte utópico da sustentabilidade.

4.2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Considerando as perspectivas teóricas identificadas nos materiais de base do Pescando Letras, perguntamo-nos, então: como esses princípios se expressam em termos de prática pedagógica? Para responder a essa questão foram analisadas duas experiências do programa realizadas nos municípios de Cascavel e Forquilha, Ceará. Para tanto, partindo do reconhecimento de que a educação constitui-se enquanto um processo histórico e social e, portanto contextual, este tópico inicia-se por uma breve apresentação das ações realizadas pelo estado do Ceará sobre o tema para, em seguida, analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas localmente pelos educadores do Programa Pescando Letras.

É importante ressaltar que a menção aos educadores do programa se refere aos coordenadores/as de turma e aos alfabetizadores/as que participaram da pesquisa. Por não haver necessidade e em respeito à identidade desses participantes, suas falas não serão identificadas

nominalmente, nem por códigos, já que os trechos transcritos refletem os consensos encontrados durante a entrevista em grupo.

4.2.1 Educação e Pesca no Ceará

Em fim dos anos 1930, o pescador Manoel Olímpio Meira, o “Jacaré”, caboclo de baixa estatura e pele queimada de sol, era bastante conhecido pelos seus colegas jangadeiros, tendo, inclusive, assumido a presidência da colônia de pesca Z – 1, na praia de Iracema, em Fortaleza. Na virada da década, ele confidenciou um sonho à professora da escolinha da colônia: aprender a escrever e ir ao Rio de Janeiro falar diretamente com Getúlio Vargas sobre os problemas e as dificuldades dos pescadores cearenses. A professora logo se prontificou a ajudá-lo, propondo que, ao final das aulas, quando as crianças se retirassem da escola, ela o ensinaria a ler e escrever. [...]

Em 1941, o sonho de “Jacaré” era compartilhado não apenas pelo amigo “Tatá”, mas também por outros dois colegas pescadores, Manoel Pereira da Silva, o “Mané Preto”, e Jerônimo André de Souza. Assim, eles tomaram uma decisão inusitada e, em certo sentido, temerária: navegar de jangada de Fortaleza ao Rio de Janeiro e se entenderem diretamente com o presidente da República e ditador do Estado Novo, Getúlio Vargas. Estava prestes a ser concretizado o episódio que, mais adiante ficou conhecido como o *raid* de São Pedro, nome de batismo da jangada.

Do Mar ao Museu, a saga da jangada São Pedro.
Berenice Abreu de Castro Neves.

O episódio do *raid* de São Pedro ficou marcado na história do Ceará. Jacaré e seus três companheiros chegaram ao Rio de Janeiro – de jangada - e, mais que realizarem um sonho, se fizeram ver e ouvir, como o oprimido que busca libertar a si e ao opressor. Aquele que busca realizar a sua humanidade e o compromisso ético do outro pela própria humanização.

Embora tenha ocorrido há quase 70 anos, o *raid* de São Pedro é emblemático. Não só por retratar um período importante da história do país, mas por representar a luta de grande parte dos pescadores brasileiros que, ainda hoje, padece frente às dificuldades de manter a pesca como trabalho e modo de vida. Assim, o sonho de Jacaré se conecta, no tempo e no espaço, ao sonho de muitos outros: jangadeiros, marisqueiras e pescadores que lutam pelo direito de *ser*.

De acordo com os dados do RGP/2010, o Ceará possui 30.422 pescadores profissionais artesanais cadastrados, sendo que, de acordo com Sistema de Acompanhamento

Estatístico-Gerencial do Seguro-Desemprego Pescador Artesanal (SAEG) /2010, os índices de analfabetismo entre os pescadores do estado estão em torno de 26,78%, o quinto maior da Região Nordeste.

O Ceará atendeu a 15,5% do total de 56.871 pescadores artesanais e trabalhadores da pesca cadastrados nos últimos três anos no SBA, ficando atrás apenas da Bahia e do Maranhão, conforme indicam os dados a seguir:

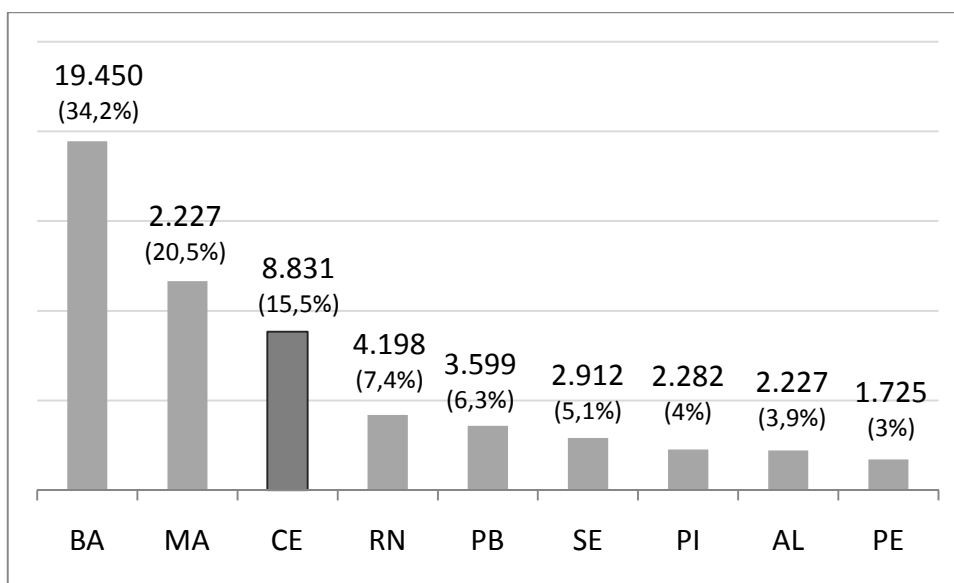


Gráfico 3 Pescadores artesanais e trabalhadores da pesca atendidos pelo Programa Brasil Alfabetizado entre os anos de 2008 e 2010 na Região Nordeste, por UF.
Fonte: Sistema Brasil Alfabetizado (SBA/MEC), 2011.

Em termos de educação de pescadores o estado do Ceará obteve relativo destaque no cenário nacional no ano de 2007 em que desenvolveu por meio da Universidade Estadual do Ceará (UECE) o Plano de Formação e Valorização do Pescador (PFVP). Este plano foi instituído por um decreto presidencial que concedia uma bolsa-auxílio aos pescadores cuja licença para a pesca de lagosta não havia sido renovada, mediante a participação em um curso de alfabetização ou qualificação profissional pelo período de três meses. O plano atendeu a 9.532 pescadores artesanais em 11 estados da Região Nordeste e, destes, a 3.862 somente no estado do Ceará.

Essa iniciativa é consequência de uma deliberação do Comitê de Gestão do Uso Sustentável de Lagostas (CGSL), coordenado pelo IBAMA, que para reduzir o esforço de pesca sobre as lagostas no Brasil, instituiu medidas como a instituição de petrechos de pesca

adequados e a definição do tamanho mínimo das lagostas comercializáveis e reduziu o número de licenças de pesca para a espécie, provocando a exclusão de aproximadamente 10 mil pescadores da atividade.

O objetivo principal do plano foi o de mitigar os impactos da exclusão destes pescadores da pesca da lagosta e contribuir por meio de uma bolsa auxílio e da oferta de educação, para o seu re-encaminhamento profissional. Os cursos destinados a esses pescadores integraram ações de alfabetização e qualificação profissional por meio de oficinas de economia solidária, boas práticas pesqueiras e saúde e segurança do pescador para as quais foram elaborados materiais específicos.

Apesar do pouco tempo de duração, a realização do projeto deu novo impulso ao Pescando Letras no Ceará, consolidando a parceria pesca-educação, entre a SFPA/CE com a SEDUC/CE, em 2008. Deste modo, o MPA que, em nível estadual, tinha uma atuação quase restrita à distribuição de materiais do Pescando Letras passou a ter maior participação na execução do programa. Por meio dessa parceria, a superintendência passou a participar da formação de turmas de pescadores e da organização dos cursos para os educadores do Pescando Letras em colaboração com a SEDUC/CE.

No entanto, a ampliação da atuação da superintendência na operacionalização do Pescando Letras se deu de modo ainda pouco institucional já que a então coordenadora do programa, entre os anos de 2008 e 2010, não possuía qualquer vínculo com o MPA. Ela havia atuado, no ano de 2007, no processo de implementação do Pescando Letras por meio da pró-reitoria de extensão da UECE, onde trabalhava na época, e também como coordenadora operacional no PFVP. Dando continuidade a essa atuação, ela promoveu o intercâmbio entre a SFPA/CE, as colônias de pescadores e a SEDUC/CE para a formação de turmas, distribuição de material didático e pedagógico e organização da formação inicial dos educadores.

Somente em outubro de 2010 a superintendência designou formalmente uma servidora para o acompanhamento das ações do Pescando Letras e outros projetos do MPA. No mesmo ano, como resultado do trabalho de mobilização realizado no ano anterior, o estado atendeu a 1.686 pessoas em turmas do Pescando Letras, algumas destas, foco desta pesquisa nos municípios de Cascavel e Forquilha.

4.2.1. Cascavel

Além de ser professora a gente tem que ser pescadora de ideias.
Alfabetizadora de Cascavel

O município de Cascavel localiza-se na região centro-leste do litoral do estado do Ceará, no Polígono das Secas e possui 66.124 habitantes (IBGE, 2010). A cidade fica a 57 km da capital Fortaleza e se divide em seis distritos – a sede (Cascavel), Caponga, Guanacés, Jacarecoara, Pitombeiras e Cristais.

Em Cascavel, foram cadastrados 147 alfabetizando em 11 turmas do Pescando Letras, predominantemente no distrito de Caponga, em virtude da mobilização realizada pela Colônia Z-8, localizada no mesmo distrito, no qual há uma grande concentração de pescadores artesanais.

Em Caponga, a simplicidade das casas dos pescadores, a que muitos denominam de vilas, se destacam em meio às casas de veraneio, já que o município de Cascavel é amplamente conhecido por seus atrativos turísticos e pelas belezas naturais distribuídas em cerca de 10 km de orla marítima. Por isso, em contraposição à desaceleração da indústria e da agricultura que ocorreu no município nos últimos anos, as atividades relacionadas aos serviços de comércio e artesanato têm assumido incremento em virtude do aumento do fluxo turístico.

Assim como em boa parte dos municípios litorâneos do estado do Ceará, em Caponga a pesca da lagosta ainda é predominante (mesmo com a depleção dos estoques), em virtude de historicamente a espécie apresentar alto valor de mercado. Neste contexto, é importante destacar que a pesca tem papel significativo como fonte de renda e modo de vida para grande parte da população que, seguindo ensinamentos dos pais e outros familiares ainda na infância, encontram na atividade pesqueira suas estratégias de sobrevivência.

Tradicionalmente, a pesca é realizada com o uso de jangadas, como ilustra a Figura 11:



Figura 11 Pescadores de Caponga, Ceará.

Um dos maiores problemas ambientais apontados pelos pescadores da região é a pesca de lagosta por meio da prática de mergulho com uso de compressores, prática proibida pelo IBAMA que além de causar impactos ambientais, frequentemente provoca danos, às vezes irreversíveis, à saúde dos pescadores que a utilizam. Embora a maior parte dos pescadores de lagosta em Caponga utilize os petrechos de pesca permitidos por Lei - os manzuás e os covos – a pesca predatória costuma gerar grandes conflitos locais e, segundo relatam os pescadores da região, a atuação local do IBAMA é insuficiente no que diz respeito à fiscalização.

Em Caponga as aulas tiveram início em 1º de março de 2010, o que corresponde ao módulo III do programa Pescando Letras no Ceará, sob a coordenação da SEDUC/CE. Assim como nas outras localidades participantes desta etapa, as educadoras do município de Cascavel não receberam formação inicial, nem continuada. Para contornar essa situação, foi realizada uma reunião de cerca de quatro horas na SFPA, em Fortaleza, pela então coordenadora do programa, com os educadores selecionados. Neste momento, elas puderam esclarecer dúvidas e receber orientações sobre o preenchimento dos instrumentais de acompanhamento das turmas a fim de cumprirem os quesitos institucionais do programa.

Das seis alfabetizadoras participantes da pesquisa, cinco possuíam o ensino médio completo e uma o nível superior. Por serem residentes nas localidades em que atuaram como alfabetizadoras, na área próxima à colônia, todas declararam ter contato anterior com pescadores artesanais, sendo que quatro delas são filhas de pescadores e a coordenadora de turma é filha do presidente da colônia. Do total de alfabetizadores participantes do programa no município, oito estavam na faixa etária de 18 e 29 anos e três na de 30 e 39 anos.

Apesar de considerarem os resultados do trabalho satisfatório, as educadoras reconheceram que a sua atuação no processo de alfabetização poderia ter sido qualificada por meio da formação inicial, que havia sido prometida no início do programa, mas não se realizou:

O que eu queria dizer é que faltou a oportunidade da nossa semana, né. Pois é, que a gente não teve. Eu entrei com a cara e a coragem, né. A gente que procurou o livro pra dar a aula deles. Não tinha material.

Vale ressaltar que das sete educadoras entrevistadas, somente uma declarou possuir experiência anterior na EJA, o que a reafirma a relevância da formação inicial e continuada. Outrossim, as alfabetizadoras desconheciam os materiais de base do programa, embora tivessem recebido orientações quanto aos seus princípios básicos como a adequação dos tempos de aula ao defeso.

Percebe-se que na localidade houve uma diversidade de práticas pedagógicas que, naturalmente, refletem as representações das educadoras quanto ao processo de alfabetização. Certamente, não se pode ignorar que a influência dessas representações, assim como a diversidade de práticas é característica inerente ao processo educativo já que ambas são parte do repertório de experiências e do contexto de atuação dos educadores. Contudo, neste caso, verifica-se que as ações desenvolvidas pelos educadores se distanciaram dos propósitos programa:

Eu dei as aulas deles aqui, me baseei no livro do meu filho. Quer dizer, eles num sabiam as letras, por exemplo, a e i o u, né? A de quê? Vamos botar a na cabeça. A de avião. Por exemplo, os encontros das vogais, como é que o cachorro faz? Au, au... quer dizer o a com o u.

Neste caso, vale lembrar que o uso de metodologias para a alfabetização de crianças com adultos desconsidera que, ao adentrarem o espaço educativo, os educandos já apresentam inserção num mundo letrado e que no seu cotidiano, como diria Paulo Freire (1989), elaboram suas leituras de mundo. Desse modo, na medida em que a história de vida, a experiência e as representações dos educandos se tornam secundários no espaço educativo, o processo de aprendizagem alia-se a uma perspectiva mecânica da alfabetização, em que a decodificação dos códigos escritos da língua adquire centralidade.

Embora esse tipo de posicionamento não seja generalizado entre as educadoras participantes da pesquisa, isso indica não ter havido discussões significativas entre elas no que se refere à metodologia a ser utilizada por meio de uma formação continuada ou mesmo nos

encontros mensais de planejamento.

O relato das educadoras revela que mesmo com a realização de encontros mensais entre o grupo, no que se refere à abordagem metodológica de base do programa, elas tinham liberdade para abordar os conteúdos de leitura, escrita, numerização e, eventualmente, alguma data comemorativa. Segundo elas, as reuniões mensais serviam para definir os conteúdos a serem tratados no mês, sendo que cada uma utilizava a abordagem que julgasse adequada com sua turma.

A gente já relatava o escritor que a gente ia trabalhar naquele mês. A gente já deixava definido qual o escritor que a gente ia trabalhar naquele mês. Por exemplo, é o alfabeto, quantas letras do alfabeto, as vogais, quando terminou, é a sílaba, quantas sílabas nós vamos dar início? Era assim que a gente trabalhava.

A gente planeja o que vai ser trabalhado durante o mês, se tem alguma data comemorativa, algum feriado, a gente passa pra eles o que quer dizer aquele feriado, dependendo do que seja, seja religioso, o que for a gente passa pra eles, faz um trabalho em cima daquele feriado, daquela data e assim a gente trabalhou.

Os relatórios mensais de planejamento das educadoras de Cascavel revelam que nas aulas “especificidade”, que ocorriam em média uma vez por semana, os assuntos tratados foram, de modo geral, os dos cadernos do PFVL com os temas Economia Solidária, Boas Práticas Pesqueiras e Saúde e Segurança do Pescador.

Verifica-se que esta forma de organização dos planos de aula foi predominante nos municípios litorâneos beneficiados pelo programa em todo o estado, posto verificar-se na consulta aos planos mensais que eles seguiram a mesma referência dos cadernos mencionados. A análise dos planos mensais indica que os cadernos do PFVP, sob o ponto de vista dos educadores, eram compreendidos como o material didático próprio do programa para se tratar das questões de interesse dos pescadores, por meio de freqüentes menções a esses cadernos como “livros didáticos do programa”.

Se por um lado o uso desses cadernos serviu como importante referência ao trabalho voltado às especificidades da pesca, por outro, percebe-se uma utilização prescritiva do material. Deste modo, os assuntos trazidos pelos pescadores e a sua conexão com a realidade local como o uso do compressor para a pesca de lagosta e o lixo deixado pelos turistas nas praias, conforme relataram as próprias educadoras, se tornaram secundários.

Cumpra esclarecer que, apesar de oferecerem importantes contribuições ao processo educacional de pescadores, estes cadernos estão elencados dentre os materiais de base do programa Pescando Letras como o PPP Pescando Letras e a revista Rede de Saberes em nível nacional já que foram produzidos em edição única. No caso do Ceará, que foi o gestor do PFVP por meio da Universidade Estadual, a disponibilidade deste material era grande, o que permitiu o uso pelas turmas do Pescando Letras no estado.

Sobre a relação com os pescadores, as alfabetizadoras relatam que a ação alfabetizadora foi um momento de aprendizagem muito significativo para ambos. Segundo elas, ao longo do processo educativo os pescadores se manifestavam espontaneamente sobre assuntos do seu interesse ou conversavam sobre suas experiências de vida, o que para elas também significou um aprendizado:

E aprender com eles. Tem informação que eles passam pra gente que a gente num tem nem ideia de como seria ou como é. Troca de informações. Troca de experiências. Ser companheira deles. A experiência que eles têm é na prática, né?

Eles comentavam como é que foi a pesca, o que aconteceu.

Foi isso que eles [os alfabetizadores] falaram no último encontro que a gente teve com os alunos, eles falaram que não estavam ali pra formar doutores, até mesmo porque eles mesmo, o que eles sabiam sobre pesca na frente do que os pescadores sabiam, tinha se tornado quase nada. Eles aprenderam tudo com eles.

De certo modo, as relações expressas nos trechos em destaque favorecem a interface entre as práticas sociais dos pescadores e o processo de aprendizagem, pressuposto de base no que se refere ao encontro entre educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos. Vale reforçar que essa perspectiva alinha-se ao princípio da interdisciplinaridade, o qual demanda - para além do intercâmbio entre diferentes áreas do conhecimento - a ampliação dos espaços de diálogo entre saberes construídos tanto pelos educadores quanto pelos educandos em suas práticas sociais.

Todavia, embora as educadoras tenham reforçado que esses diálogos eram frequentes, possivelmente em virtude dos vínculos de confiança que se estabeleceram entre elas e os educandos ao longo do processo de alfabetização, não se verificam alterações nos planos mensais de aula com o intuito de abordar essas questões. Os momentos de troca de experiências ficavam para depois da atividade foco da aula, que como relata uma das alfabetizadoras, era um

momento em que os pescadores “chegavam assim como quem queria desabafar, conversar um pouco, né? Aí de vez em quando eles terminavam as tarefas deles, eles começavam...”.

Quando perguntadas sobre o que para elas significa ser alfabetizadora, foi unânime a ênfase às dimensões afetivas do trabalho pedagógico:

O meu foi ensinar com amor e dedicação. Porque pra mim, pra ensinar tem que ter amor, se dedicar, né? Porque num adianta você fazer por fazer. Cê nunca faz porque você quer (?). Mas você colocando amor, dedicação naquilo que você está fazendo, com certeza o trabalho sai bem feito.

Desenhei uma representação de um coração e a alfabetização pra mim engloba cada característica. A principal é o amor. Acho que sem amor você não consegue fazer nada, tanto na vida profissional como particular. Então amor está em primeiro lugar, depois vem o quê? A dedicação, porque tem que ter dedicação pra fazer aquilo que você gosta de fazer, né? Vontade. Respeito, né? Respeito também tem que estar envolvido dentro da alfabetização, tem que haver esse respeito entre ambas as partes. Criatividade, né? Alfabetização tem que ter muita criatividade, tem que ter muitas ideias também. Pra que invista na atenção do aluno e ele possa realmente aprender.

Paciência, respeito, humildade, determinação e também cativar os alunos pra que eles possam retornar sempre com vontade, né? Então eu fiz aqui também a professora pescando os alunos entendeu? É buscando, cativando eles pra que eles possam retornar pras aulas.

Os desenhos apresentados reafirmam essas proposições:



Figura 12 Desenhos das alfabetizadoras de Cascavel sobre o sentido da sua atividade.

Inicialmente, não se pode prescindir de que a existência de valores afetivos no trabalho pedagógico é capaz de potencializar os efeitos positivos dos processos de aprendizagem, na medida em que permite vislumbrar os sujeitos em sua complexidade e transcender a cisão razão – emoção que ao longo de muitos anos predominou no contexto da educação. Sob esse ponto de vista, considera-se que a relação entre afetividade e inteligência é indissociável e intrínseca ao desenvolvimento humano, o que rompe com a supervalorização dos aspectos cognitivos no processo de aprendizagem. Especialmente no caso da EJA, considera-se que o fortalecimento de vínculos afetivos positivos pode qualificar o aprendizado e, em alguns casos, funcionar como motivação para a frequência dos educandos. (DONADON & LEITE, 2009).

Compartilhando desta visão, Freire (1996) afirmava que a competência técnico-científica e o rigor, necessários à prática educativa, não são incompatíveis com a amorosidade na relação entre educadores e educandos. Isso porque se considera que essa postura contribui para a criação de um ambiente favorável de aprendizagem e de trocas a partir dos laços de confiança que se estabelecem de modo que se dilua o distanciamento entre os atores do processo educativo.

No entanto, é importante destacar que embora as educadoras tenham enfatizado as dimensões afetivas e o fortalecimento de vínculos no processo educativo, elas tendem a assumir uma posição de hierarquia em relação aos educandos. Essa posição não se revela como uma imposição ou um ato de auto-afirmação das educadoras como figura central nos processos de aprendizagem, mas como senso de cuidado com o “outro”, aparentemente mais frágil ou que conhece menos:

Eu fiz um desenho também, a professora ensinando o aluno. Aí eu coloquei essas palavras, ensinar, ajudar e compreender os alunos...

Pra mim ser alfabetizadora é levar conhecimento a quem não possui tanto, é ajudar nas necessidades, tirar dúvidas...

É passar para eles o conhecimento, ter paciência em ensiná-los, né?

No caso analisado, enquanto a dimensão afetiva adquire centralidade como princípio pedagógico, a dimensão política do processo educativo é silenciada. A perspectiva da alfabetização para além do contexto de sala de aula não é mencionada pelas educadoras, nem mesmo quando perguntadas explicitamente a respeito da função da alfabetização de jovens e adultos.

Com base nessa constatação, percebe-se que em Cascavel a ação alfabetizadora é pensada sob o ponto de vista da relação de amorosidade entre educadores e educandos o que, como mencionado, é um ponto positivo do programa na medida em que possibilita o fortalecimento de vínculos e a criação de um espaço favorável de diálogo e aprendizagem. Todavia, a efetivação de um diálogo entre a alfabetização e as questões ambientais, proclamada pelos materiais do Pescando Letras, não se realiza sob o ponto de vista da prática pedagógica. Vale lembrar que este diálogo demanda uma abordagem interdisciplinar entre educação e vida e um posicionamento político dos educadores fundamentado numa perspectiva crítica frente ao seu contexto social de atuação.

Para finalizar, vale descrever um fato que, em certa medida, retrata a falta de autonomia das educadoras ao longo da execução do programa e revela a importância da presença continuada do ente executor da ação no sentido de oferecer subsídios materiais e pedagógicos capazes de qualificar positivamente a política.

No caso de Cascavel, o período de defeso predominante é o da lagosta que tem duração de seis meses e ocorre, usualmente, de dezembro a junho. Deste modo, ficou inicialmente definido que os pescadores teriam quatro dias de aula por semana nos meses de defeso e que nos períodos de pesca esse tempo seria reduzido. Contudo, de acordo com as alfabetizadoras, essa organização inicial prejudicou a frequência dos pescadores às aulas e gerou evasões. Segundo elas, após a redução da carga horária, os pescadores parecem ter ficado desmotivados frente à descontinuidade do processo de alfabetização.

Para resolver o problema, inicialmente as educadoras mantiveram a organização da carga-horária semanal, mas adotaram a estratégia de visitar os pescadores em suas residências, dando, assim, andamento ao processo de alfabetização:

aí foi o ponto negativo do projeto, porque quando era quatro vezes por semana as salas eram lotadas, quando a gente diminuiu pra dois dias na semana, aí começaram a cair de novo. Aí quê que aconteceu: como o número que vinha pra sala de aula era pouco, as professoras começaram a fazer o trabalho em casa, começaram a ir até eles, porque levava as tarefas, explicava, pedia pra eles irem deixar na sala. Aí, assim eles iam voltando. Mas não como antes, quando eram os quatro dias. Aqui eles num gostaram muito desse negócio de menos aulas não.

A fala das educadoras revela uma insatisfação em relação à proposta de redução da carga-horária nos períodos de pesca em virtude de que a descontinuidade gerada no processo de alfabetização desestimulou a frequência dos pescadores. Isso porque, no município de Cascavel

os pescadores não costumam ficar muitos dias embarcados nos períodos de liberação da pesca e também não ficam ociosos nos períodos de defeso.

Segundo relatos dos pescadores, nos períodos de defeso eles costumam procurar outras espécies, cuja pesca não esteja suspensa, para continuar trabalhando. Sendo assim, no caso do município, a flexibilização dos horários de aula em acordo com os períodos de defeso não se mostrou necessária.

Apesar dessa constatação e da evasão de vários alfabetizandos após a redução da carga-horária semanal, percebe-se que as educadoras do município não se sentiram com autonomia suficiente para alterar a organização do tempo inicialmente definida pelo grupo sob orientação da coordenadora estadual. Quando, de fato, decidiu-se pela reformulação dos tempos de aula, a evasão de muitos alfabetizandos foi irreversível.

Para finalizar, as educadoras enfatizaram que, embora tenham enfrentado muitas dificuldades, foi gratificante participar do programa, destacando como pontos fortes a troca de saberes e o fortalecimento dos laços de amizade das educadoras entre si e com os pescadores e ao apoio da colônia de pescadores que formou as turmas, forneceu ajuda material, espaço físico para as aulas, reuniões e outros.

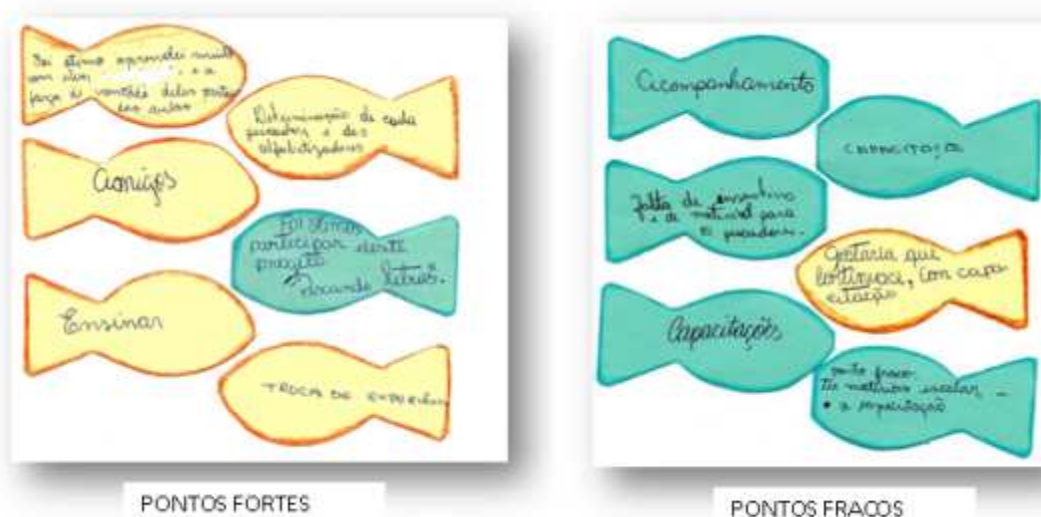


Figura 13 Pontos fortes e fracos do programa Pescando Letras - Cascavel.

Como pontos fracos, elas destacaram os problemas institucionais identificados ao longo da execução do programa pelo governo do estado, como a falta de monitoramento e de formação inicial e continuada e a demora na entrega dos materiais didáticos.

De maneira geral, verifica-se que os pontos fortes citados pelas educadoras relacionam-se diretamente com as instâncias referentes aos seus domínios locais de ação e mobilização. Quanto às demais instâncias de gestão do programa, além de apresentarem críticas à atuação do EEx no estado, elas demonstraram não ter clareza quanto às funções de órgãos como o MPA e o MEC, o que evidencia o distanciamento entre as ações locais de alfabetização e a gestão institucional do programa em diferentes níveis.

As aulas em Cascavel foram encerradas no dia 15 de novembro de 2010 com uma comemoração organizada pelas educadoras na colônia de pescadores em que os pescadores participantes receberam um certificado simbólico de participação no programa Pescando Letras.

4.2.2. Forquilha

O município de Forquilha está localizado na Zona Norte do estado do Ceará, a 208 km de Fortaleza e possui uma população de 21.786 habitantes (IBGE, 2010). Forquilha era um distrito de Sobral que foi emancipado em 1985. O nome da cidade diz muito sobre a sua história, cuja povoação local se deve à construção do açude Forquilha, entre os anos de 1919 e 1928, no cruzamento dos Rios Oficina e Timbaúba.

Além de abastecer a cidade, o açude de Forquilha mantém atividades como a pesca, a agricultura e a pecuária nas áreas de vazante.



Figura 14 Açude Público de Forquilha.
Fonte: Prefeitura Municipal de Forquilha.

Tradicionalmente o cultivo de lavouras como as de batata doce, jerimum, feijão, milho e mandioca em torno do açude de Forquilha eram fonte de subsistência para muitas famílias da região, que recebiam autorização do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas

(DNOCS) para a prática agrícola nas áreas de vazante. Durante alguns anos, após a conclusão do açude, as atividades desenvolvidas nessas áreas eram monitoradas pelo DNOCS com a finalidade de evitar a poluição das águas.

Entretanto, como afirmam Aragão e Loiola (2006):

Decorrido o tempo, vê-se hoje o DNOCS mutilado das suas antigas funções de grande agente do progresso da Região Nordeste. Os açudes, sem cuidados, apresentam-se sujos, entregues a uma parceria com os estados, que pouco funciona. Há casos até de construções de residências de veraneio nas suas margens, com o agravante de esgotos despejarem dejetos na bacia hidrográfica. (ARAGÃO e LOIOLA, 2006, p.70).

De acordo com o presidente da Colônia de Pescadores Z-68 de Forquilha, a poluição do açude da cidade tem como fonte principal o desmatamento, o escoamento de agrotóxicos das lavouras e o uso das áreas de vazante para a criação de gado, problemas que o DNOCS não tem tido condições de enfrentar:

O mau uso, o descaso. Fica um açude como esse aqui, né? O DNOCS tem um agente, dois. Tem alguns agentes aqui, mas nativo deve ter uns três ali cuidando de umas coisinhas, só marcando ponto, né? E aí fica os usuários como pescadores, vazanteiros e outros mais, usando do jeito que entendem, com aquela cultura ultrapassada deles, né? Jogando animais dentro da água, outros que fazem queimadas, cortam a mata ciliar e nas vazantes utilizam agrotóxico e aí vai juntando uma coisa com a outra, aí causa uma coisa como essa que aconteceu. Um alto índice de poluição nesse açude, né?

A poluição do açude tem prejudicado a atividade pesqueira na região e levado muitos pescadores a procurarem auxílio na colônia que, por sua vez, demanda ação dos órgãos competentes de fiscalização sem obter retorno. Mas, de acordo com o presidente da colônia, que participa do comitê de revitalização do açude, o DNOCS não dispõe de infra-estrutura técnica e material para regular as atividades poluidoras.

Em Forquilha foram formadas dez turmas do Pescando Letras, totalizando um número de 124 pescadores artesanais matriculados. Do total de dez alfabetizadores cadastrados no município, nove tinham entre 20 e 34 anos, nove possuíam nível médio e apenas um tinha nível superior. Deste total, cinco alfabetizadoras foram entrevistadas sendo que, apenas três declararam ter experiência anterior em Educação de Jovens e Adultos.

Os educadores de Forquilha tiveram formação inicial no mês de outubro de 2009, que compôs a segunda etapa do programa Pescando Letras no estado do Ceará. Os relatos referentes à formação inicial mostraram que as concepções e metodologias relacionadas à alfabetização de

jovens e adultos foram problematizadas e que as reflexões de Paulo Freire foram tratadas dentre as concepções de educação do programa. Além disso, de acordo com a gestão local, foram utilizados os materiais de base do Pescando Letras: a Proposta Pedagógica e a publicação Rede de Saberes.

Provavelmente em virtude de terem participado da formação inicial, as alfabetizadoras procuraram enfatizar o papel social da alfabetização e quando perguntadas sobre o que para elas significava ser alfabetizadora responderam:

A nossa função não é só de ensinar a ler e escrever, mas sim de mostrar para eles um mundo que só não é letrado e sim de meros cidadãos capazes de mudar esse Brasil.

Eu como alfabetizadora do projeto Pescando Letras meu objetivo é desenvolver um trabalho com adultos para que eles aprendam a ler e escrever como também conhecer os seus direitos no meio da sociedade.

Como se percebe, a intenção das alfabetizadoras era pensar o processo educativo para além do espaço de sala de aula. Em suas falas, elas buscaram mostrar a relevância dos assuntos relacionados ao contexto social no trabalho pedagógico e o propósito de superar a apreensão mecânica dos códigos escritos. Por isso, em alguns momentos elas destacaram a tentativa de articular os temas da pesca aos processos de alfabetização e numerização, utilizando, por exemplo, palavras conhecidas dos pescadores para trabalhar leitura e escrita, ou propondo a realização de operações matemáticas relacionadas ao cotidiano dos pescadores.

Ainda assim, percebe-se que as perspectivas da formação inicial pouco se refletem nas suas práticas e representações pedagógicas. Essa situação se evidencia na falta de clareza quanto ao método utilizado ao longo do processo de alfabetização:

A gente faz aqui a reunião, aí os planejamentos são todos iguais. Que o nível é igual, todo mundo é igual. Aí cada um dá de maneira diferente, claro. O método de cada um é de todos, só que cada um desenvolve ele da maneira que ela achar melhor, de maneira com os alunos, porque tem alunos que às vezes sabem escrever palavras e tem aluno que não sabe.

Os conteúdos e princípios referentes à especificidade do público também não aparecem nos relatos e planejamentos mensais, nem mesmo aqueles sugeridos pelo material Rede de Saberes, que as alfabetizadoras confirmaram ter recebido e trabalhado durante a formação inicial.

De acordo com as alfabetizadoras, as aulas destinadas aos temas da pesca tinham como

eixo prioritário as datas comemorativas como o Dia de Reis, Dia de São José, Dia de São Pedro, Carnaval e outras.

Um momento importante, destacado por elas, foi a realização da festa do dia de São Pedro, que ocorreu no dia 29 de junho, data em que também se comemora o dia do pescador. Neste dia, elas organizaram, com apoio da colônia, uma confraternização aberta aos pescadores do município e seus familiares com um programa de atividades que contou com uma missa em ação de graças, um café da manhã e jogos de competição como futebol e canoagem.

Quanto a isso, vale destacar que, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a relação do currículo com as datas comemorativas locais pode apresentar interessantes aportes para a discussão da cultura e da identidade da comunidade. Essa perspectiva também está elencada dentre os objetivos da PPP Pescando Letras: “reforçar os laços de pertencimento e sociabilidade comunitária, explorando seus recursos de expressão e comunicação: as festas, as danças, a oralidade e a poesia, os cantos e os rituais das dádivas e retribuições” (BRASIL, 2005, p.8).

Entretanto, o risco presente neste tipo de abordagem é que o currículo, pensado sob o ponto de vista da especificidade, seja vinculado unicamente a essas datas, - como parece apontar o relato das educadoras do programa e os planos mensais - tornando secundárias outras questões de interesse dos pescadores enquanto sujeitos do processo de alfabetização.



Figura 15 Comemoração do dia do pescador em Forquilha, CE.
Fonte: arquivo da Colônia Z – 68 de Forquilha.

Embora se perceba que na organização das aulas não estejam previstas atividades específicas sobre os temas da pesca, as alfabetizadoras afirmaram que estes assuntos eram discutidos de modo espontâneo pelos pescadores em sala de aula, assim como em Cascavel.

De acordo com o relato de uma das alfabetizadoras, por mais que se possam discutir temas de interesse dos pescadores, elas procuravam evitar tratar de questões polêmicas,

passíveis de serem debatidas, os “assuntos de confronto”. Esses assuntos eram vistos como secundários aos processos de alfabetização: um espaço para o desabafo dos pescadores a que elas ouviam atentamente e aconselhavam quando possível.

Eles falam, mas, graças a Deus, eles nunca trouxeram aqueles assuntos de confronto, nunca. Parece que eles queriam desabafar, queriam que a gente ajudasse amigamente com palavras. E, graças a Deus, sempre foram selecionados. Quando terminou a gente fez confraternização com eles, levou uns brindezinhos, bolo, refrigerante. Na minha turma foi muito boa, graças a Deus...

As alfabetizadoras destacaram que o principal problema ambiental local é poluição do açude. Para tratar do tema, o presidente da colônia de pescadores, que também era o coordenador pedagógico, fez uma visita às salas de aula. Segundo as alfabetizadoras, este foi um momento muito importante para os pescadores já que além das questões ambientais sobre o açude, foram tratados temas relativos aos seus direitos enquanto categoria profissional.

No mais, as alfabetizadoras tiveram dificuldade de identificar em que momento alguma questão ambiental foi abordada durante as aulas:

Num me lembro nem qual foi o mês que a gente trabalhou. Porque a gente sempre fala num todo, porque a gente tem que preservar o meio ambiente, porque justamente, né? Porque aqueles peixes já estragados, aqueles sujos que vem da linha, que ele não pode jogar no meio ambiente. Que tem aqueles pescadores que tiram aquele (...) na beira d'água e sempre fala pra eles que não podem jogar no meio ambiente, eles têm que levar uma sacolinha, alguma coisa que é pra trabalhar, pra colocar no lixão.

No trecho acima, percebe-se que a noção de ambiente é associada à noção de meio natural, natureza e, no que diz respeito ao problema da poluição no açude, os pescadores deveriam contribuir para a limpeza e a coleta do lixo encontrado durante a pesca. Essa perspectiva reafirma a compreensão de uma abordagem ambiental centrada na mudança de comportamento, tornando secundários outros aspectos relacionados aos problemas ambientais locais, como o uso inadequado das áreas de vazante pelos criadores de gado ou a falta de fiscalização da pesca predatória no açude.

Os educadores de Forquilha identificaram como pontos fortes do Pescando Letras o fortalecimento dos vínculos e a troca de experiências entre as alfabetizadoras, o que segundo eles permitiu a realização e a continuidade do programa no município.

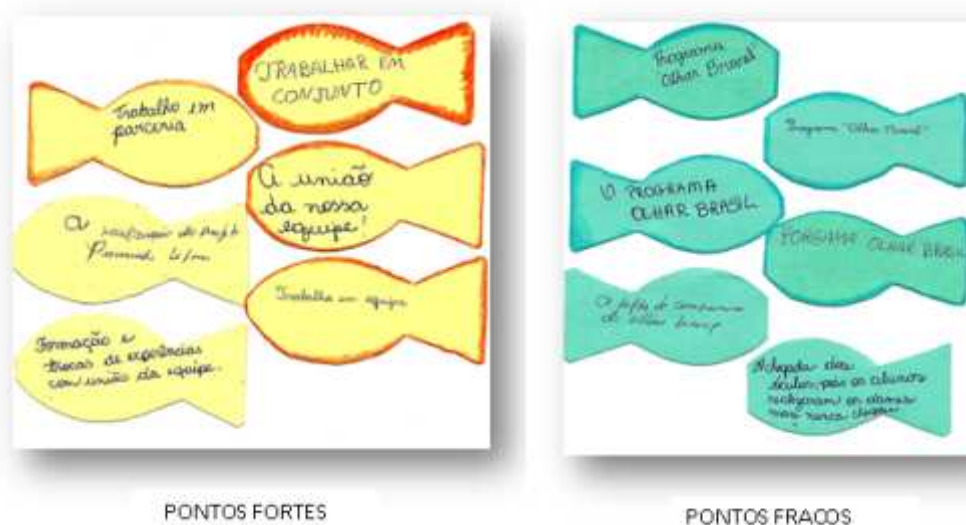


Figura 16 Pontos fortes e fracos do Pescando Letras - Forquilha.

Quanto aos pontos fracos, eles destacaram o atraso no envio dos materiais didáticos, que tiveram de ser providenciados pela colônia de pescadores, e o fato de os óculos dos alfabetizandos com problemas de visão não terem chegado. Segundo elas, a realização dos exames oftalmológicos do programa Olhar Brasil no município gerou grande expectativa por parte dos pescadores visto que muitos deles apresentaram problemas de visão.

Assim como em Cascavel, verifica-se que em Forquilha os pontos fortes mencionados pelas educadoras estão associados às articulações locais, especialmente à ação colaborativa entre elas e a colônia no enfrentamento das adversidades encontradas durante a realização do programa. Do mesmo modo, percebe-se que os pontos fracos destacados relacionam-se aos aspectos institucionais da política, prioritariamente os vinculados à gestão estadual do programa. Também parece não haver clareza dos educadores quanto às funções dos demais entes executores da política, especialmente os de nível federal como o MEC e o MPA.

Em linhas gerais, verifica-se que - a despeito das educadoras de Forquilha terem participado da formação inicial do programa - as suas práticas pedagógicas aproximaram-se daquelas encontradas no município de Cascavel (que não recebeu formação), diferenciando-se apenas no plano discursivo.

4.3 DESENHO ORGANIZACIONAL

O desenho organizacional do programa PBA prevê uma relativa partilha de ações em

diferentes esferas procurando operar com um modelo descentralizado de política para fortalecer os processos de organização locais, como ilustra a Figura 18.

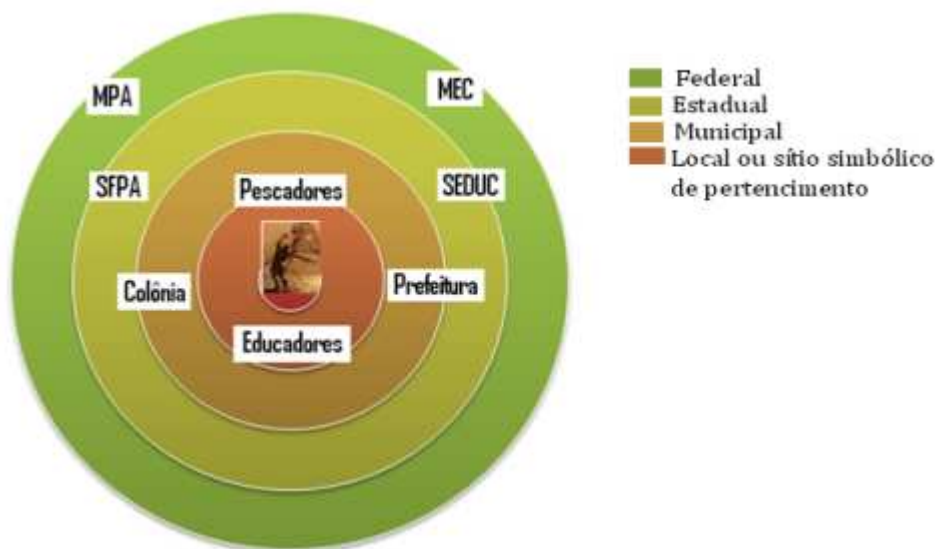


Figura 17 Esferas de gestão e execução do Pescando Letras no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

A perspectiva de uma atuação conjunta entre o governo em suas diferentes esferas de ação e a sociedade civil, no âmbito do PBA, reforça o reconhecimento de que a educação popular não se coloca à margem da ação do Estado como se pensava em termos de autonomia pedagógica no seu contexto de emergência.

Nos últimos anos, alguns programas de nível federal, como o PRONERA e o próprio PBA, têm mostrado que a educação popular procurou se fazer presente no âmbito governamental em favor da sua legitimidade política, ideológica e pedagógica e da afirmação do papel fundamental do Estado pela oferta adequada de educação a diferentes grupos sociais.

Em 2004, com a criação do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA), o governo passou a estabelecer três importantes espaços formais de diálogo sobre o tema: a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), os encontros com os Coordenadores Estaduais de Jovens e Adultos e com os Fóruns de EJA no Brasil. (MACHADO, 2009).

A CNAEJA existe desde o final da década de 1980, mas sua participação efetiva nas ações do governo só foi retomada em 2004, o que, para Machado (2009), se deve às expectativas e cobranças dos movimentos sociais em relação à postura do novo governo e aos compromissos firmados no que concerne ao diálogo permanente com a sociedade. A CNAEJA

tem caráter consultivo e congrega diferentes representações do governo e da sociedade civil que se reúnem para discutir as políticas de EJA do MEC, cujos resultados se expressam por meio da publicação de resoluções e outros encaminhamentos.

De acordo com Machado (2009, p.6), a CNAEJA “ocupa efetivamente um espaço na agenda política do DPEJA, não apenas pela formalização através de um decreto, mas pela regularidade nas reuniões e pelas atribuições a ela delegadas”. Segundo a autora, isso não significa que sempre haja um alinhamento entre as proposições da comissão e as da DPEJA/MEC. Essa situação fica clara em situações polêmicas, nas quais alguns pontos de divergência se expressam e evidenciam os limites de intervenção da comissão nas decisões do governo.

Já os Fóruns de EJA começaram a se organizar no contexto de preparação da V CONFINTEA, organizada pela UNESCO na Alemanha, em 1997. Para elaborar um diagnóstico da EJA no Brasil e reunir proposições para a política nacional nesta modalidade, o governo federal promoveu vários encontros entre diversos segmentos sociais brasileiros como as universidades, os movimentos populares e as secretarias estaduais e municipais de educação.

A ação articulada entre estes segmentos deu origem a uma rede de pessoas e instituições atuantes no campo da EJA em todo o país, que resultou no surgimento dos Fóruns. Atualmente, além de participarem das reuniões da CNAEJA, os fóruns também se reúnem semestralmente com o MEC e realizam encontros anuais com apoio do governo federal, assim como ocorre com as Coordenações Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de constatar que a interlocução entre o governo e as mencionadas instâncias tem gerado importantes proposições para a elaboração e implementação de políticas de EJA, a autora afirma que, na prática, essa abertura ainda exige um exercício no que diz respeito à construção de uma gestão democrática. Isso porque além dos diversos interesses sociais envolvidos nas deliberações destas instâncias, de acordo com Machado (2009), o fazer político brasileiro ainda é influenciado por uma tradição patrimonialista, um modelo híbrido de burocracia patrimonial, que se manifesta nas limitações da participação da sociedade civil na gestão do Estado.

Quanto a isso, destaca a autora, um desafio que se coloca, especialmente no âmbito da CNAEJA é promover uma participação equilibrada de diferentes sujeitos de direito da EJA

nessas instâncias de modo a garantir a necessária “escuta da diversidade”. Em sua análise, ela verifica que:

Não se observa concretamente na pauta apresentada ou nos seus desdobramentos grandes intervenções que venham, por exemplo, do segmento indígena, juventude, economia solidária, ambiental, ou parte do representante dos fóruns, movimentos de alfabetização, ONG’s com atuação em EJA e universidades. (MACHADO, 2009, p. 8).

Partindo do nível federal para o estadual, o Acordo de Cooperação Técnica nº 14/2008, assinado entre o MPA e o MEC, incentiva a parceria entre as SFPA e as SEDUC, destacando dentre as competências do MPA:

Coordenar e articular ações de suas unidades técnicas e operacionais, escritórios e representações a fim de facilitar o entrosamento estadual e municipal e a execução de metas de alfabetização de pescadores profissionais artesanais e industriais acordadas com o MEC.

Possivelmente em virtude de diferenças políticas em nível estadual ou falta de conhecimento dos propósitos do Acordo, nem sempre essas parcerias se realizam entre as superintendências da pesca e as secretarias estaduais de educação. No estado do Nordeste, por exemplo, apenas quatro, das oito superintendências consultadas, declararam ter parceria com a SEDUC para o alcance das metas do programa Pescando Letras e apenas duas conseguiram realizar uma formação diferenciada para os educadores.

De acordo com o gestor de uma das superintendências entrevistadas, há uma grande dificuldade em manter contato com as secretarias municipais e estaduais de educação o que deveria ser fortalecido para melhorar a eficiência do programa. Uma vez que essa interlocução não se realiza, a ineficiente troca de informações entre o ente executor e a SFPA dificulta o alcance dos objetivos do Acordo:

(...) os formulários encaminhados para a formação das turmas não foram devolvidos ao MPA e, com isso, não foi possível encaminhar o material Rede de Saberes e demais publicações e sugestões para as alfabetizadoras. Também não recebemos os formulários com turmas formadas aqui na SFPA. Assim, não podemos confirmar se alguma turma específica de pescadores foi formada.

Embora as entidades executoras do programa PBA possam desenvolver o Pescando Letras sem qualquer parceria formal com a Superintendência de Pesca e Aquicultura de seu estado, verifica-se que apenas os estados em que essa parceria se concretizou, houve adaptação pedagógica para o atendimento aos pescadores artesanais e trabalhadores da pesca.

No Ceará, apesar da SEDUC/CE ser o órgão executor do programa, verifica-se que outra modalidade de parceria foi instituída com entidades da sociedade civil para atender públicos específicos. Foram parceiros no estado: o Movimento Sem Terra (MST), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, de modo indireto, as colônias de pesca, mobilizadas pelo MPA, que participaram das ações implementação das turmas de alfabetização.

De acordo com o superintendente da pesca e aquíicultura do Ceará, há uma relação de parceria muito boa com a SEDUC/CE. Isso possibilitou, por exemplo, que as ações de formação inicial dos educadores do Programa Pescando Letras fossem organizadas pela superintendência da pesca, com aporte dos recursos do PBA recebidos pela SEDUC/CE.

Contudo, quanto ao acompanhamento das turmas e às ações de formação continuada, parece não haver clareza dos gestores sobre suas funções. Enquanto o PBA institui que as ações de formação continuada competem ao EEx do programa, a SEDUC/CE não realizou a ação por julgar que esta seria uma responsabilidade do parceiro: a SFPA. Como a SFPA não tem estrutura técnico-pedagógica, também não realizou a formação continuada, nem o monitoramento do programa no estado.

Sendo assim, apesar da parceria entre pesca e educação ser institucionalizada no Ceará, verifica-se que a divisão de funções entre os órgãos do governo permanece fragmentária. Exemplo disso é o fato da SEDUC/CE não ter registro das ações de formação inicial organizadas pela SFPA e também não possuir relatórios de acompanhamento das turmas do Pescando Letras. Enquanto isso, a SFPA também aponta não ter realizado a ação, o que prejudica a organização de uma memória institucional e pública do programa.

A falta de estrutura técnica também foi mencionada pelas SFPA dentre as principais dificuldades na execução do Pescando Letras:

São várias as dificuldades para tocar o PPL [Projeto Pescando Letras]. A começar pela inexistência de uma equipe técnica – pedagógica. Por sermos um Ministério novo ainda não dispomos de uma equipe para assistir os trabalhadores da pesca no âmbito da educação; os recursos financeiros são insuficientes para acompanharmos a aplicação do programa, além da imensa extensão territorial e grande número de analfabetos. Nossos projetos são verticalizados e não temos autonomia para elaborá-los, mas para executar aqueles recebidos do MPA. No momento, diante da fase de transição, a qual está passando todos os Ministérios, não temos nada novo. (Técnico de uma SPFA do Nordeste).

O trecho em destaque enfatiza, ainda, a dificuldade de interlocução entre o MPA e as suas Superintendências Estaduais no sentido de aprimorar a execução das políticas decididas em nível federal. Além de desconsiderar as condições que as superintendências dispõem para a realização do programa, como visto, essa postura provoca conflito quanto ao entendimento do que compete a cada parceiro no âmbito do Acordo.

Conforme o que foi mencionado, verifica-se que a gestão do Programa Pescando Letras na esfera estadual tem se mostrado insuficiente por diversos fatores de ordem política, técnica e pedagógica. Esta situação indica que, mais que conferir autonomia aos entes federados na execução da política (princípio fundamental no âmbito de um Estado democrático), o Governo Federal deve estabelecer mecanismos de suporte e monitoramento das ações realizadas a fim de assegurar a adequada gestão dos objetivos da política. Sem isto, a autonomia conferida aos EEx tende a tornar-se uma via de mão dupla na medida em que pode potencializar as ações locais sintonizadas aos contextos específicos ou permitir a reprodução da condição de desigualdade já existente.

Nos casos analisados a atuação do MEC se mostrou atrelada predominantemente à gestão técnico-financeira do PBA ainda que, conforme a Resolução nº 12, de 2009, constasse dentre as suas responsabilidades:

- b) coordenar, acompanhar e avaliar a implementação das ações do programa pelo EEx, por intermédio dos sistemas informatizados específicos e de outros instrumentos que considerar apropriados para o acompanhamento e a avaliação da consecução do programa;
- c) prestar apoio técnico-pedagógico aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para a execução das ações do programa, bem como orientá-los na operação correta dos sistemas informatizados específicos;
- d) desenvolver, implementar e coordenar um Sistema Nacional de Avaliação do Programa Brasil Alfabetizado;
- e) implementar e coordenar um sistema de acompanhamento pedagógico das ações do Programa Brasil Alfabetizado executadas, bem como do desenvolvimento dos Planos Plurianuais de Alfabetização de Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009).

Frente a essas atribuições, verifica-se que a estrutura técnica da Coordenação Geral de Alfabetização (CGA) não oferece condições adequadas de monitoramento da política visto que, para atender a 1.443 parceiros somente no ciclo 2010 (o que compreende, aproximadamente,

1.585.844 alfabetizandos⁴), a coordenação contava com uma equipe de apenas nove pessoas, sendo:

- O Coordenador-Geral de Alfabetização,
- A Coordenadora de Alfabetização,
- Dois servidores em cargo comissionado,
- Uma técnica da área de educação,
- Três agentes administrativos e
- Uma secretária.

Deste modo, ainda que pareça haver um grande esforço da coordenação do programa no sentido de qualificar pedagogicamente as ações realizadas, as demandas referentes à gestão técnico-financeira do PBA impõem um sentido de urgência que se sobrepõe às demais, em virtude da insuficiente composição da equipe.

Ainda no segundo semestre de 2010, verifica-se um importante esforço da CGA no sentido de monitorar *in loco* as ações do PBA mediante a realização de 47 visitas a municípios de oito estados brasileiros, selecionados por suas fragilidades quanto à gestão do programa e à efetividade. A partir dos resultados dessas visitas, sistematizadas em relatórios, foram realizados alguns encaminhamentos com a finalidade de sanar as deficiências encontradas por meio de recomendações, medidas cautelares ou mesmo punitivas (solicitação de devolução de recursos ou encaminhamento para auditoria), conforme o caso.

Evidentemente, percebe-se que o número de visitas realizadas representa ainda um baixo percentual de turmas no universo do programa. Contudo, não se pode prescindir do fato de que o MEC, enquanto gestor central da política, não possui condições de realizar o monitoramento *in loco* de toda a execução do PBA por limitações físicas e também por ser essa responsabilidade compartilhada com os entes federados que, efetivamente, executam as ações nos municípios brasileiros.

Quanto a esse tema, vale destacar que a oferta da alfabetização da modalidade de EJA é de responsabilidade dos sistemas de ensino estaduais e municipais e, como mencionado, as transferências de recursos do programa não substituem as obrigações constitucionais e estatutárias destes entes. Isso significa que o PBA se propõe a ser um programa de fomento à

⁴ Número de alunos cadastrados no SBA, no exercício de 2010, em turmas ativas ou descontinuadas (que foram ativas, mas tiveram seu funcionamento interrompido).

EJA nos seus diferentes segmentos, na medida em que, além de buscar a alfabetização de jovens e adultos, visa promover a continuidade dos estudos dessas pessoas na Educação Básica, obrigação dos estados e municípios.

Neste caso, é importante frisar que, na análise hora em curso, a referência ao Estado, como estrutura política soberana, não se direciona unicamente às figuras do MEC e do MPA - órgãos gestores do Pescando Letras – mas, igualmente, aos estados e municípios responsáveis pela oferta da EJA e pela execução física e financeira dos recursos recebidos via Brasil Alfabetizado.

Como garantir, então, a efetividade do programa? Essa é uma pergunta que parece rondar a CGA. Frequentemente percebe-se, na coordenação, uma preocupação com a qualificação técnica e pedagógica do PBA. Para isso, pesquisas e novos instrumentos de gestão vêm sendo amadurecidos, mas, na prática, a concretização dos princípios estabelecidos ainda é um desafio.

Este impasse parece adquirir maior amplitude quando se pensa no princípio da autonomia conferida aos entes federados. Que ela é fundamental em termos de democracia não há o que discutir. Mas qual o limite? Quer dizer, até que ponto o MEC pode interferir na gestão estadual ou municipal do programa? De certo modo, essa questão já foi respondida: realizando as funções previstas em suas Resoluções que, como visto, ainda não são operacionalizadas de modo satisfatório.

Uma vez que os EEx aderem ao PBA assumindo responsabilidades, cabe ao MEC fortalecer os instrumentos e mecanismos de controle visando garantir que os princípios fundamentais do programa sejam cumpridos, como a realização das formações inicial e continuada, o fornecimento de estrutura física adequada às aulas, a oferta de materiais didáticos e pedagógicos condizentes com a demanda do público atendido e outros.

Ainda assim, não há como o MEC, enquanto instituição, estar presente em todos os locais nos quais as turmas do PBA estão em execução em virtude das questões já mencionadas. Deste modo, uma das alternativas a este impasse é fortalecer os processos de controle social das ações do programa em nível local. É importante destacar que algumas ações nesse sentido vêm sendo realizadas como a abertura de uma Central de Atendimento à população para esclarecimentos ou recebimento de denúncias por telefone e e-mail e também a disponibilização de um mapa do PBA na *internet*.

Nesse mapa é possível consultar informações sobre as turmas em funcionamento em todas as regiões do Brasil, como o local, horário e o nome dos gestores responsáveis pela ação em cada localidade, como mostra a Figura 19:

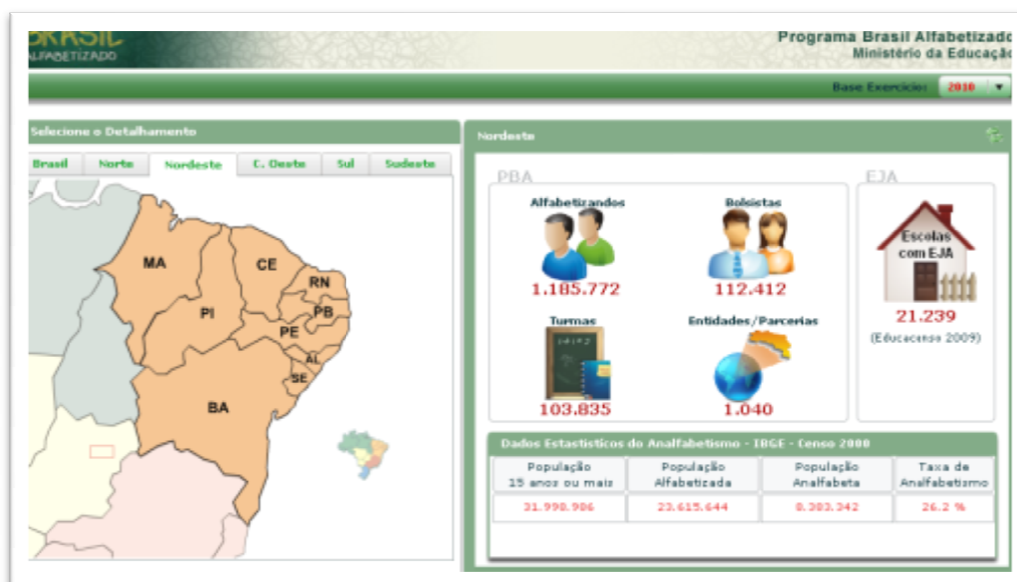


Figura 18 Mapa do Programa Brasil Alfabetizado.

Disponível em <http://brasilalfabetizado.fnde.gov.br/mapa/>, acessado em junho de 2011.

Em síntese, as principais lacunas identificadas no que se refere à execução do Pescando Letras foram:

1. O insuficiente suporte pedagógico das ações desenvolvidas no âmbito do PBA pela SEDUC/CE que ocorreu unicamente no momento da formação inicial dos alfabetizadores do município de Forquilha. Ainda assim, como fica evidente, a formação inicial não apresentou repercussões significativas nas ações dos alfabetizadores, que continuaram reproduzindo modelos de alfabetização dissociados dos propósitos do programa. Em ambos os casos, a SEDUC/CE só apareceu nos municípios para realizar os testes cognitivos recomendados pelo Programa Brasil Alfabetizado.
2. Não ter havido ação de monitoramento ou suporte do poder público, em nenhuma das suas esferas de atuação, durante o período de realização do programa nas duas localidades.
3. A baixa consecução dos objetivos do Acordo de Cooperação Técnica nº 18/2008 nos

estados da Região Nordeste, que revela um atendimento insuficiente aos pescadores artesanais não alfabetizados.

Face ao exposto, verifica-se que as limitações de organização do Pescando Letras - enquanto vertente pedagógica - são de natureza estrutural, visto que se confundem com as lacunas de funcionamento do PBA. Elas se expressam, entre outros, pela ausência do Estado, em diferentes esferas, no monitoramento das ações e na oferta de um aporte pedagógico capaz de qualificar positivamente o trabalho de alfabetização em nível local visto que a atuação dos órgãos governo ficou quase que restrita aos aspectos financeiros e burocráticos do programa.

Deste modo, embora o Programa Pescando Letras apresente significativa relação com os princípios de encontro entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos no que concerne à sua vocação interdisciplinar e política, na prática as ações desenvolvidas não cumprem com o mesmo propósito.

Assim, ao passo em que o desenho institucional do PBA confere ao Pescando Letras a necessária abertura ao diálogo entre Estado e sociedade civil, permitindo uma favorável descentralização de poder, os casos analisados mostram que, na prática, essa perspectiva mais se aproximou de uma descentralização precária da política. E, como visto, essas condições inviabilizaram o alcance dos objetivos do Pescando Letras, quais sejam: a ampliação das condições de inclusão social e de bem estar das populações de pescadores analfabetos, o que vai de encontro à atual política do governo federal no que trata do combate à pobreza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adeus, adeus
Pescador não se esqueça de mim
Vou rezar pra ter bom tempo, meu bem
Pra não ter tempo ruim
Vou fazer sua caminha macia
Perfumada com alecrim

Suíte do Pescador
Dorival Caymmi

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as relações interdisciplinares entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos, buscando seus pressupostos de intercessão. Para alcançar esses objetivos realizou-se um estudo teórico e a análise das práticas e concepções pedagógicas dos educadores do programa de alfabetização de pescadores artesanais, Pescando Letras, por meio de um estudo de caso nos municípios de Cascavel e Forquilha - Ceará.

Os eixos epistemológicos que nortearam esta análise tiveram como inspiração o que Santos (2000) denomina de racionalidade cosmopolita tendo por base a sociologia das ausências e a sociologia das emergências.

Na direção do que prevê a sociologia das ausências, num primeiro momento buscou-se evidenciar as características recorrentes de organização da pesca artesanal como trabalho e modo de vida, assim como as peculiaridades que justificam a existência de uma ação específica de alfabetização para os pescadores.

Especialmente no que concerne à gestão do ambiente no contexto da pesca artesanal, partiu da consideração de que a construção coletiva de estratégias de conservação dos recursos naturais é condição fundamental à sustentabilidade da atividade em virtude das características da pesca enquanto atividade extrativista e da multiplicidade de impactos ambientais decorrentes da ação de diferentes atores sociais sobre os territórios pesqueiros. Exemplo disso são os freqüentes conflitos relacionados à pesca artesanal na gestão dos territórios como a especulação imobiliária nas áreas litorâneas, o crescente aumento da poluição das águas deflagradas pela ausência de políticas eficazes de saneamento ou fiscalização da produção industrial, a pesca predatória ou industrial em grande escala nos territórios de pesca artesanal e

outros.

No contexto sociopolítico da pesca artesanal, um dos principais desafios é fortalecer a participação dos pescadores na construção de espaços democráticos para a gestão dos territórios de pesca por meio da educação. Quanto a isso, vale lembrar que o ambiente natural é para os pescadores sua base material de reprodução social, sendo os territórios de pesca espaços aos quais eles atribuem sentidos sociais e simbólicos e constituem suas identidades. O território, sob essa perspectiva, é espaço de convergência da relação pescador – natureza, os quais se transformam mutuamente por meio do trabalho.

Neste campo, reitera-se que a pesca artesanal transita entre modernidade e tradição sendo que, no diálogo entre a perspectiva homogeneizante propagada pela racionalidade moderna e a diversidade dos contextos locais, os sujeitos e grupos sociais são capazes de promover uma releitura dos padrões sociais existentes contrapondo o mito totalizante do progresso.

Num segundo momento, o esforço de tradução empreendido direcionou-se ao encontro entre os pressupostos da educação ambiental e da educação de jovens e adultos no plano teórico, tendo como base os instrumentos e concepções da educação popular e o que se denominou de horizonte utópico da sustentabilidade.

No campo da educação popular, conclui que este encontro se dá no processo de concepção e execução de uma ação educativa alicerçada nos princípios da interdisciplinaridade, da ação política, da abordagem das questões ambientais e da participação da sociedade civil nos processos de gestão da educação. De modo complementar, reconhece que o princípio da sustentabilidade como universo utópico da ação educativa se firma na instituição de processos democráticos reais, levando em consideração que o desenvolvimento deve refletir um processo permanente de construção social capaz de romper com um ideal de progresso pré-concebido à revelia dos sujeitos e de sua cultura.

Considera-se, portanto, que a educação tem papel fundamental nos processos de instituição de ações coletivas de gestão da vida e de construção de *outro mundo possível*. Essas perspectivas, assentadas na sociologia das emergências, apontam para a instituição de uma nova racionalidade que, como aponta Santos (2000), possa expandir o presente como riqueza da humanidade e contrair o futuro como possibilidade de construção.

Em relação ao Pescando Letras, verificou-se que este apresenta relativa fundamentação

crítica, permitindo o enlace entre os pressupostos da educação ambiental e da alfabetização de jovens e adultos sob o ponto de vista teórico. Essa perspectiva aponta que, uma vez alinhada às especificidades de um saber ambiental no contexto da pesca artesanal, a ação educativa pode ampliar as perspectivas de organização social dos pescadores frente às problemáticas por eles vivenciadas no que tange à gestão sustentável da pesca em suas diversas dimensões.

Contudo, os estudos de caso realizados nos municípios de Cascavel e Forquilha, Ceará, mostraram que os pressupostos teóricos do Programa Pescando Letras pouco se realizam em termos de prática pedagógica. Quanto a isso, cumpre esclarecer que os objetivos deste estudo não se limitaram a verificar se as práticas pedagógicas empreendidas pelos educadores do programa seguiram à risca as recomendações da proposta pedagógica do Pescando Letras e do Programa Brasil Alfabetizado.

Posto isso, é importante reiterar que o objetivo central desta pesquisa foi o de verificar em que medida as concepções teóricas do programa, seu desenho organizacional e as práticas pedagógicas analisadas permitem o encontro interdisciplinar entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos. A relevância desta escolha se deveu à perspectiva de vislumbrar as estratégias de organização do programa a partir de suas peculiaridades locais e das contribuições ao desenho ou do re-desenho da política em sua amplitude.

Sob esse ponto de vista, as dificuldades e potencialidades apresentadas pelas construções locais dos atores envolvidos na execução do programa Pescando Letras trazem importantes contribuições para se pensar em termos de organização e estrutura da política pública, desde a sua concepção teórica à prática estabelecida nos contextos concretos em que ela é realizada.

Dos casos analisados, destacam-se como pontos positivos:

- O **fortalecimento dos laços de confiança** entre educadores e educandos que favoreceu a criação de espaços de diálogo e engajamento do grupo. Essa situação se deve, em grande parte, ao fato dos educadores pertencerem às comunidades beneficiadas pelo Programa, o que lhes possibilitou manter uma vinculação cotidiana com o contexto local da pesca artesanal e com os pescadores em processo de alfabetização.
- O **envolvimento das colônias de pescadores** na organização local do programa, favorecendo a mobilização e permanência dos pescadores e o apoio logístico aos

educadores participantes. A atuação das colônias também apontou a possibilidade de participação da sociedade civil organizada nos processos de implementação local do Pescando Letras.

Dentre as principais dificuldades verificadas nos casos analisados, destacam-se sob o ponto de vista institucional:

- O **insuficiente cumprimento das ações** previstas no Acordo de Cooperação Nº 14/2008 pelo MEC e pelo MPA, em virtude de fatores como as precárias condições materiais e técnicas de execução da política, assim como a dificuldade de interlocução, em nível estadual, entre as SFPA e as SEDUC's.
- A **precária atuação da SEDUC/CE** nos municípios visitados, especialmente, nos momentos de formação dos educadores e monitoramento das ações executadas sob sua responsabilidade, enquanto ente executor da política.

E sob o ponto de vista pedagógico, as fragilidades mais contundentes encontradas na execução do programa foram:

- O desenvolvimento de um processo educativo ancorado numa **visão mecanicista do processo de alfabetização** e o uso prescritivo dos materiais do programa, que se reflete no descolamento entre as práticas sociais dos pescadores e as ações educativas planejadas.
- A **ausência de posicionamento político crítico** dos educadores frente às questões de interesse dos pescadores.
- O **posicionamento conservacionista dos educadores em torno da questão ambiental**, na medida em que se identifica meio ambiente com natureza e a educação ambiental com mudança individual de comportamento, desvinculando desta compreensão os aspectos sociais, políticos e históricos que influem na ação humana sobre o ambiente.

Vale ressaltar que as lacunas apresentadas no que se refere à prática pedagógica analisada não parecem ser advindas de falta de comprometimento ou dedicação dos educadores envolvidos. Pelo contrário, o que se percebe no contato com eles é o orgulho por estarem contribuindo para a melhoria das condições de vida dos pescadores, muitos deles seus vizinhos

e conhecidos, cujas histórias e problemáticas presenciam no dia-a-dia de suas comunidades.

Entretanto, nem mesmo o fato de alguns alfabetizadores serem vinculados à rede pública de ensino apresentou repercussões significativas em relação à concepção de alfabetização de jovens e adultos adotada como referência à prática educativa. Isso porque muitos dos educadores, apesar de atuarem na rede pública de ensino, têm experiência na modalidade de educação infantil ou, de modo geral, no ensino dito regular.

Ainda no caso em que os educadores do programa participaram da formação inicial, as dificuldades apresentadas mostram que as suas representações e experiências anteriores no campo da educação são predominantes em suas práticas no âmbito do Pescando Letras. Deste modo, verifica-se que as diferenças entre o grupo de Cascavel (que não participou da formação inicial) e o de Forquilha se instituíram apenas no plano discursivo. Enquanto no primeiro caso as alfabetizadoras enfatizam os aspectos afetivos implicados no processo de alfabetização de jovens e adultos, no segundo elas incluem a dimensão social e a perspectiva emancipatória de seu trabalho. Mas, na prática, as duas ações se assemelham quanto aos pontos positivos e negativos anteriormente apontados.

Diante desta situação, fica evidente que a formação inicial por si só não se mostrou capaz de provocar o rompimento de práticas anteriores dos educadores do programa. Isso porque esse processo demanda mais que o conhecimento de conteúdos pertinentes de trabalho com pescadores, ainda que, neste caso, eles sejam fundamentais no estabelecimento de vínculos entre alfabetizadores e alfabetizandos.

O que parece ter centralidade neste processo é a discussão permanente de posturas ou pressupostos para o trabalho educativo, que como sugere Galvani (2002) deve ser capaz de desencadear nos educadores uma qualificação constante de sua prática por meio da autoformação em suas dimensões social, ecológica e pessoal. Nessa perspectiva, considera-se que é a reflexão individual e coletiva sobre o dia a dia da práxis pedagógica que deve informar aos alfabetizadores os rumos do processo educativo.

Considera-se, sob esse ponto de vista, que são os sujeitos concretos, seus desejos e problemáticas que demandam um dado posicionamento do educador. Nestes momentos é que o processo continuado de formação dos alfabetizadores torna-se fundamental como aporte de conhecimentos e experiências capazes de qualificar a ação pedagógica em curso adequando-a,

na medida do possível, aos sujeitos e às questões emergentes no espaço educativo.

No entanto, como mostram os casos analisados, os momentos destinados à formação continuada, previstos no âmbito do programa, tiveram como foco a definição sequencial de conteúdos gramaticais e de numerização ou as datas comemorativas a serem trabalhados pelas alfabetizadoras. Outrossim, a proposta pedagógica do programa Pescando Letras é desconhecida nos dois municípios e o material disponível na publicação Rede de Saberes, embora tenha sido tratado na formação inicial, também não foi utilizado.

Outro ponto de destaque é que a atuação dos coordenadores de turma ficou restrita aos trâmites logísticos e operacionais do programa e não há registro de atividades pedagógicas ou formativas realizadas por eles ao longo do processo de alfabetização. Quanto a isto, é preciso considerar que, se por um lado esses coordenadores tinham um vínculo direto com as colônias ou com os próprios pescadores em suas comunidades (o que se considera um aspecto positivo), por outro, eles tinham pouca ou nenhuma experiência anterior em educação de jovens e adultos.

De acordo com o que recomenda a Resolução PBA 2009, que é referência para o ciclo analisado, as atividades de formação continuada são atribuição dos coordenadores de turma em conjunto com a entidade executora, que neste caso foi a SEDUC/CE. Entretanto, nota-se que em virtude da inexperiência dos coordenadores em educação e da ausência do suporte pedagógico do estado, essas atividades não se realizaram de modo efetivo.

Quanto a isso, vale lembrar que, especialmente no contexto de emergência da educação popular, a aproximação entre as ações de educação e os movimentos sociais e estudantis da época imprimia um dado caráter crítico e político a este campo na medida em que a sociedade civil buscava centralidade e autonomia nos processos de gestão da educação. No caso do Pescando Letras, em que os pressupostos da educação popular parecem ganhar força no plano teórico, quem seria responsável por desempenhar essa função senão os educadores do programa e as instituições representativas dos pescadores já que eles são a expressão da sociedade civil no contexto de implantação da política?

Apesar da resposta para esta questão parecer evidente, é fundamental considerar que as condições sociais e históricas em que os educadores do Programa Brasil Alfabetizado se encontram são de natureza diversa àquela dos movimentos da educação popular. Esses educadores, em sua maioria, não vêm de um contexto de insurgência social, de um movimento

reivindicatório ou de contracultura. Em grande parte, eles são provenientes das localidades nas quais o programa é implementado e atuam com a perspectiva de complementar a renda familiar ou mesmo realizar uma boa ação em sua comunidade.

Sendo assim, percebe-se que sem suficiente aporte do Estado, o programa desenvolveu-se a partir de um relativo “espontaneísmo” dos educadores que, ainda que com boa vontade e comprometimento, não apresentaram experiência ou formação satisfatória na execução das atividades que lhes cabiam.

Nota-se que, apesar deste estudo tratar de dois casos específicos, essa situação é reafirmada no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado em seu contexto mais amplo de execução. Quanto a isso, os relatórios de monitoramento do programa elaborados pelos técnicos da CGA/MEC no ciclo 2009/2010, mediante a realização de visitas a 47 municípios brasileiros, apontam a existência de uma significativa dificuldade de gestão dos entes parceiros em nível estadual e municipal e também o despreparo dos educadores selecionados para a docência.

Na medida em que o programa não alcança seus objetivos no que diz respeito à alfabetização e mobilização do público do programa para a continuidade dos estudos na EJA, a condição de subalternidade a que grande parte dos pescadores analfabetos está submetida se reproduz. Logicamente, é preciso considerar que vários fatores contribuem para esta condição, mas a exclusão destas pessoas dos processos de participação social legitimados na sociedade do conhecimento em que vivemos é um fator fundamental neste processo.

Frente à insuficiente execução do programa, a autonomia conferida pelo MEC, por meio do Programa Brasil Alfabetizado, aos entes executores da política, reitera o princípio da desigualdade, a despeito dos ganhos obtidos pelo processo educativo desencadeado, na medida em que deixa de desempenhar seu papel fundamental na superação da condição de subalternidade a que boa parte dos educandos estão submetidos.

Sob o ponto de vista teórico, o desenho organizacional do programa caminha no sentido da afirmação do Estado que se faz presente no local como ente capaz de permitir uma participação concreta dos sujeitos no controle e execução da política. Entretanto, os casos analisados mostram que as precárias condições de descentralização das ações da política por meio das parcerias instituídas em nível estadual e local caminharam no sentido contrário às

perspectivas discursivas que dão base às suas concepções.

Deste modo, também se reproduz o desequilíbrio entre os pilares da regulação propostos por Santos (1999) - o mercado, o Estado e a sociedade civil. Isso porque, embora a sociedade civil possua canais de participação nos processos de realização do programa, a insuficiente presença do Estado em relação às ações sob sua responsabilidade inviabilizou o alcance dos objetivos da política, quais sejam: contribuir para a emancipação social dos egressos do processo de alfabetização.

Evidentemente, no caso da pesca, se tomamos por base a situação anterior à criação do Brasil Alfabetizado, não se pode ignorar que a criação do programa Pescando Letras acena como um significativo avanço no que concerne à perspectiva de atendimento educacional específico aos pescadores artesanais pelo MEC e pelo MPA. Isso porque a atual concepção que orienta as ações do programa procura identificar os diversos sujeitos do processo de alfabetização reconhecendo as suas especificidades.

Essa discussão reflete a crescente demanda da sociedade civil, a que Santos (1999) associa à emergência das reivindicações dos novos movimentos sociais e a sua influência no âmbito estatal. Os militantes dos novos movimentos querem mais que o reconhecimento civil dos seus direitos enquanto cidadãos. Eles querem *ser* e isso remete ao reconhecimento de diferentes racionalidades pelo Estado, permitindo aos sujeitos usufruírem de condições de igualdade sendo *outros* - ou iguais na diversidade.

Contudo, se na prática a política não se realiza, o discurso da igualdade, ao invés de promover emancipação, cumpre um ciclo de reprodução da desigualdade. Sob esse ponto de vista, o anúncio pelo Estado de uma ação conjunta com a sociedade civil mais parece contribuir para a manutenção de uma ordem regulada pelo mercado que para a real construção de um projeto societário que reflita os interesses das camadas populares. Desse modo, se os movimentos sociais se renovaram, incorporando novas questões às suas pautas de reivindicação, o Estado parece apenas atualizar-se discursivamente para a manutenção do mesmo ou da construção da diferença que é também desigualdade.

Entretanto, a perspectiva de rompimento com esse ciclo aponta que pensar o local, no qual a prática política efetivamente se realiza, pode apontar possibilidades significativas de constituição de novas bases de diálogo e confrontação entre os atores sociais e o Estado. Como

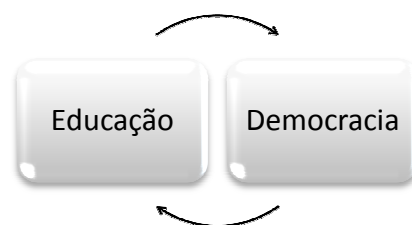
reforça Zaoual (2003), é no local - o sítio simbólico de pertencimento – que a diversidade se faz infinitamente presente e em que o homem pode recorrer às suas contingências materiais e imateriais, condições de produção da sua existência, para construir novas perspectivas de desenvolvimento com sustentabilidade.

A educação situa-se, neste processo, como espaço de construção coletiva, aportada na concretude do cotidiano em que os sujeitos re-elaboram suas condições de vida e podem efetivamente constituir uma nova cidadania (SANTOS, 1999) frente à figura vertical do Estado que se faz presente concretamente no local ou ausente transfigurando-se em abstração.

A partir do que foi mencionado, conclui-se que a ação de alfabetização de pescadores, devidamente aliada à perspectiva ambiental representa um dos aportes necessários à construção de ações coletivas e políticas alicerçadas nos contextos locais da pesca artesanal, processo este em que a democracia tem centralidade.

A educação, sob essa perspectiva, implica numa das condições fundamentais para o exercício da democracia, incluindo-se dentre as *oportunidades sociais* (SEN, 2000) fundamentais para a superação das fontes de privação da liberdade. Do mesmo modo, o exercício democrático permite a reivindicação de melhores condições de acesso a uma educação de qualidade - capaz de refletir as aspirações e singularidades de diferentes grupos sociais.

Assim, entre educação e democracia sob uma perspectiva crítica, inaugura-se um ciclo positivo de recursividade:



Sendo a educação transversal às demais ações e políticas no contexto da pesca artesanal, vale considerar que a precariedade do atendimento educacional oferecido aos pescadores compromete o exercício da democracia – condição fundamental para a construção de alternativas sustentáveis de gestão do ambiente. Isso porque não se pode prescindir do fato de que a relação entre a sociedade civil e o Estado, entes contraditórios e não monolíticos,

institui-se em meio a um campo de relações de poder. Assim, a noção de participação equitativa demanda, para além de abertura política, o fortalecimento da sociedade civil a partir de condições concretas de igualdade e autonomia.

Em síntese, os resultados desta pesquisa apontam que no plano teórico, o encontro entre a educação ambiental e a alfabetização de jovens e adultos, sob uma perspectiva crítica, se dá no arcabouço da educação popular e no que denominamos de universo da sustentabilidade. E, em termos de prática pedagógica, verifica-se que a concretização dos pressupostos de interface entre estas duas áreas - a interdisciplinaridade, a natureza política, a questão ambiental e a participação da sociedade civil - ainda é um grande desafio em termos pedagógicos e políticos.

Vale destacar que, no atual contexto brasileiro, o Plano Brasil Sem Miséria, recentemente instituído por meio do Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011, recoloca como prioridade do governo o propósito de melhorar as condições de vida da população em situação de pobreza e extrema pobreza, igualmente reforçando a importância do acesso dessas populações às políticas de educação de jovens e adultos. Dentre os eixos de ação da atual política de governo – renda, inclusão produtiva e acesso a serviços públicos - o PBA insere-se dentre os programas a serem fortalecidos e aperfeiçoados no país no trabalho de combate à pobreza.

Nessa linha, a perspectiva é de que o programa adquira maior visibilidade em nível nacional, devendo fortalecer, sobretudo, seus mecanismos de **formação, monitoramento e avaliação**. Mais do que nunca, como diria Boaventura, é preciso expandir o presente e contrair o futuro, fortalecendo a ação em curso para que se possam planejar melhores condições de vida e liberdade à tod@s e, em especial, aos pescadores e pescadoras, foco deste trabalho, que também compõem parte significativa da população que hoje se encontra em situação de vulnerabilidade social.

A partir do que foi mencionado, algumas recomendações se fazem pertinentes à fim de que se possa qualificar positivamente a gestão do Programa Pescando Letras em suas diferentes instâncias:

1. Fomentar o atendimento específico aos pescadores artesanais pelos entes executores do Programa Brasil Alfabetizado, pois se verifica uma insuficiente execução da Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras pelos estados e municípios em que ainda há altas taxas de analfabetismo no setor;

2. Instituir mecanismos capazes de aprimorar o processo de seleção e formação de educadores responsáveis pelo Pescando Letras, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, tendo por base o desenvolvimento de um processo permanente de autoformação sob uma perspectiva crítica da educação e os materiais de referência do programa;
3. Mapear as turmas de alfabetização de pescadores para viabilizar as ações de monitoramento e a avaliação do atendimento educacional a este público tendo em vista que tanto o MEC quanto o MPA possuem apenas o número de pescadores atendidos pelo Brasil Alfabetizado e não os locais em que há turmas específicas do Pescando Letras.
4. Ampliar os canais de intercâmbio e divulgação do programa Pescando Letras em território nacional, a fim de promover a troca de experiências e a socialização de informações sobre as ações educativas realizadas com pescadores artesanais;
5. Articular estratégias de ação com outras políticas do governo e da sociedade civil em todos os níveis da federação, especialmente aquelas alinhadas ao Plano Brasil Sem Miséria, de modo a favorecer a busca ativa e o atendimento às populações em situação de vulnerabilidade social, da qual significativa parcela dos pescadores faz parte;
6. Adequar os materiais do programa no que concerne à abordagem das questões ambientais visando aprofundar as discussões realizadas e oferecer subsídios teórico-metodológicos sobre a educação ambiental no contexto da pesca artesanal;
7. Fortalecer e ampliar a estrutura técnico-pedagógica da Coordenação Geral de Alfabetização do MEC para possibilitar condições adequadas de monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pelos estados e municípios;
8. Fortalecer e ampliar a estrutura técnica e material do MPA e, especialmente, das SFPA, para que seja possível viabilizar as devidas ações de interlocução com parceiros, mobilização de pescadores, distribuição de materiais e atendimento ao público do programa por meio de outras políticas do ministério.

Face às limitações deste estudo e à restrita literatura sobre o assunto, recomenda-se, a

realização de pesquisa junto aos pescadores artesanais não alfabetizados para identificação de seus históricos, representações e reivindicações em termos de educação, visando qualificar o atendimento a este público. No caso dos pescadores participantes do programa Pescando Letras, sugere-se, ainda, a realização de uma avaliação do processo educativo realizado.

Como visto, há muito que se construir para garantir o direito dos pescadores a uma educação adequada à sua cultura e modo e vida, assim como promover a continuidade dos seus estudos. Mas se utopia é movimento, aqui estamos nós, para construir novos tempos e buscar a (nossa) humanidade todo dia...

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ronaldo Conde. **Crise social e meio ambiente**. In: BURSZTYN, Marcel (org). Para pensar o desenvolvimento sustentável. Brasília: Brasiliense, 1993.

ALMEIDA, Jalcione; GERHARDT, Cleyton Henrique. A dialética dos campos sociais na interpretação da problemática ambiental: uma análise crítica a partir de diferentes leituras sobre os problemas ambientais. In: **Ambiente e Sociedade**. V.8, n.2, Campinas jul./dez, 2005.

ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série pesquisa; vol.13).

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora: 2007.

BESSA, Evânio Reis *et al.* **Cascavel, 300 anos**. 2ª edição. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2001.

BEZERRA, Aída. **As atividades em educação popular**. In: BRANDÃO, Carlos R. A questão política da educação popular. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 16-39.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Rede de Saberes: alfabetização de pescadores artesanais**. Brasília, 2004.

_____. Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República. **Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras**. Brasília, 2005.

_____. Decreto 6.040/2007, de 7 de fevereiro de 2007. Disponível em: www.planalto.gov.br.

_____. Resolução Brasil Alfabetizado nº 12, de 3 de abril de 2009. Lex: *Diário Oficial da União* – Seção 1 Nº 66, terça-feira, 7 de abril de 2009 a.

_____. Lei nº 11.959/2009, de 29 de junho de 2009b. Disponível em: www.planalto.gov.br.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.13-24.

CASCUDO, Luís Câmara. **Jangada: uma pesquisa etnográfica**. São Paulo: Global, 2002.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. (org). A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 295 – 316.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo (Alemanha). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília:

SESI/UNESCO, 1999.

COTRIM, Décio Souza. **Agroecologia, sustentabilidade e os pescadores artesanais: o caso de Tramandaí (RS)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

DONADON, Daniela Gobbo; LEITE, Antônio da Silva. Educação de Jovens e Adultos: as dimensões afetivas na mediação pedagógica. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17, 2009, Campinas. **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2009.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. A Sócio-Antropologia das Comunidades de Pescadores Marítimos no Brasil. **Etnográfica**, Lisboa, v. 3, n.21, p. 361-375, 1999.

_____. **Os Saberes Tradicionais e a Biodiversidade no Brasil**. Ministério do Meio Ambiente: São Paulo, 2000.

_____. **A pesca construindo sociedades**. São Paulo: Nupaub/USP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 24ª ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; Frei BETTO. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 1985. (Série educação em ação).

GALVANI, Pascal. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. In: ENCONTRO CATALISADOR DO PROJETO - A Evolução Transdisciplinar na Educação. Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS. São Paulo: Triom, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GUARESCHI, Pedrinho. **Alteridade e relação: uma perspectiva crítica**. In: ARRUDA, Ângela (org.). Representando a alteridade. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p.149 – 161.

GUIMARÃES, Mauro. **Armadilha Paradigmática na Educação ambiental**. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (orgs.). Pensamento complexo, dialética e educação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006, v.01, p.15-29.

HENRIQUES, Ricardo. **Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa**

Brasil Alfabetizado. In: HENRIQUES, R.; BARROS, R. P., AZEVEDO, J. P. (orgs.). Brasil Alfabetizado, caminhos da avaliação. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

JOAB, Aragão; LOIOLA, Jeta. **Três riachos, uma Forquilha.** Forquilha: Edição do autor, 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. - **Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos sócio-ambientais.** In Loureiro, C. F. B. et al (orgs.). Sociedade e Meio Ambiente: A Educação Ambiental em Debate. São Paulo: Cortez, 2000, 87-155.

LEFF, Enrique. **Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental.** In: PHILIPPE, A. Jr et al (orgs.). Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. São Paulo: Signus Editora, 2000.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006.

MAKIUCHI, Maria de Fátima Rodrigues. **Alteridade.** In: FERRARO, Luiz Antônio (org.). Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 27 – 36.

MALDONADO, Simone. **Mestres & Mares: Espaço e Indivisão na Pesca Marítima.** São Paulo: ANNABLUME, 1993.

MENDONÇA, S. A. Teixeira; VALENCIO, N. F. L. S. O papel da Modernidade no Rompimento da Tradição: as políticas da SEAP como dissolução do modo de vida da pesca artesanal. **Boletim do Instituto de Pesca**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 107-116, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MUNARIM, Antônio. **Parceria: uma faca de dois gumes.** In: IRELAND, Timothy; LEMOS, Cláudia (org.). Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos. 2ª edição. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008, p. 31-48.

OLIVEIRA, Miguel Darcy; OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Vivendo e aprendendo – experiências do idac em educação popular.** 9ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PALUDO, Conceição. **Educação popular – Dialogando com Redes Latino-Americanas (2002-2003).** In: IRELAND, Timothy; PONTUAL, Pedro (org.). Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009, p.41-62.

POUPART, Jean. **A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas,**

teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. (orgs). A pesquisa qualitativa, enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 215-253.

RAMALHO, Cristiano Welligton Noberto. **“A, esse povo do mar!”: um estudo sobre o trabalho e pertencimento na pesca artesanal pernambucana.** São Paulo: Polis/CERES (Centro de Estudos Rurais do IFCH – UNICAMP), 2006.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento incluyente, sustentável, sustentado.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SANTOS, Boaventura Souza. **Subjetividade, cidadania e emancipação.** In: Pela Mão de Alice. São Paulo: Cortez, 1999, p. 235-280.

_____; Boaventura Souza. Sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v.63, p.237-280, 2002.

SEN, AMARTYA. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Luiz Geraldo Silva (coord.); **Os pescadores na História do Brasil.** Comissão Pastoral dos Pescadores, v. 1, Recife, 1988.

TAVOLARO, Sérgio Bandeira F. **Ação comunicativa.** In: FERRARO, Luiz Antônio (org.). Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 15 - 26.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação Ambiental: natureza, razão e história.** Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

VEIGA, José Eli. **O prelúdio do desenvolvimento sustentável.** In: CAVC. Economia Brasileira: perspectivas do desenvolvimento. São Paulo: RG Editores, 2005.

WOORTMANN, Ellen F. Da Complementaridade à Dependência: a mulher e o ambiente em comunidades pesqueiras do nordeste. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 18, 41-61, ANPOCS, 1991.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e Diversidade Cultural.** São Paulo: Cortez. 2003.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS ALFABETIZADORES

Caro alfabetizador,

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado realizada pela aluna Silvia Cordeiro de Araújo junto ao Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília – CDS/UnB. O objetivo é identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas com os pescadores no *Brasil Alfabetizado* e contribuir para a melhoria do programa. A sua participação é fundamental para o sucesso deste trabalho! Os seus dados pessoais não serão identificados. Obrigada!

PERFIL DO ALFABETIZADOR/TURMA

1. Nome: _____
2. Idade: _____.
3. Sexo: F () M ()
4. Escolaridade:
 1. () Fundamental incompleto
 2. () Fundamental completo
 3. () Ensino médio incompleto
 4. () Ensino médio completo
 5. () Superior incompleto
 6. () Superior completo
5. É professor da rede pública de ensino?
 1. () Sim, de uma escola Estadual.
 2. () Sim, de uma escola Municipal.
 3. () Não.
6. Data de início das aulas: ____/____/____.
7. Data de término das aulas: ____/____/____.
8. Número de alunos matriculados: _____.
9. Localização da turma: 1. () área urbana 2.()área rural
10. Em que local funcionou a sala de aula?
 - 1.() escola pública
 - 2.()escola particular
 - 3.() igreja
 - 4.() associação de moradores
 5. ()casa do alfabetizador
 - 6.()colônia de pescadores
 - 7.() outro.
11. Antes dessa experiência, você já havia trabalhado como alfabetizador (a) de jovens e adultos?
 1. () Sim, no Brasil Alfabetizado.
 2. () Sim, em outro programa/ação do Governo Federal. Qual?
 3. () Sim, em um programa/ação do Governo do Estado. Qual
 4. () Sim, em um programa/ação do Município. Qual?
 5. () Sim, em um programa/ação de uma organização da sociedade civil. Qual?
 6. () Sim, por iniciativa própria.
 7. () Sim, outro. Qual?
 8. () Não.

12. Antes desta experiência no *Brasil Alfabetizado*, você já tinha algum contato com pescadores/trabalhadores da pesca? Qual?

ASPECTOS INSTITUCIONAIS

13. Qual a estratégia de mobilização utilizada para a formação da sua turma? (Se necessário, marque mais de uma alternativa).

1. visita às casas dos alfabetizandos.
2. articulação com entidades relacionadas à pesca.
3. utilização das bases de dados do Registro Geral de Pesca (RGP).
4. utilização dos dados da base Seguro Desemprego Pescador Artesanal.
5. divulgação no rádio.
6. Outro tipo de estratégia. Qual?

14. Durante a alfabetização houve parceria com entidades relacionadas à pesca? (Se necessário, marque mais de uma alternativa):

1. Sim, colônia de pescadores.
2. Sim, associação de pescadores.
3. Sim, cooperativa de pescadores.
4. Sim, Ministério da Pesca e Aquicultura (antiga SEAP).
5. Sim, Secretaria Estadual (de agricultura, pesca ou meio ambiente).
6. Sim, Secretaria Municipal (de agricultura, pesca ou meio ambiente).
7. Sim, outra entidade. Qual?
8. Não.

14.1 No que consistiu essa parceria?

1. fornecimento de materiais ou informações sobre a pesca na região.
2. mobilização dos pescadores para formação das turmas.
3. apoio financeiro para complementar os recursos do programa.
4. apoio no planejamento das aulas.
5. realização de palestras/oficinas.
6. Outro tipo de parceria. Qual?

14.2 Como você avalia essa parceria?

15. Em relação ao *Pescando Letras* avalie a atuação dos seguintes entes no seu município:

15.1 Prefeitura Municipal, 15.2 Governo Estadual, 15.3 Ministério da Educação

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

16. Como você avalia a formação inicial (local, duração, entidade formadora e programação)?

17. A formação inicial tratou de algum tema relacionado à pesca?

1. Sim
2. Não
3. Não participei da formação inicial
4. Não houve formação inicial

17.1 Caso você tenha respondido “sim”, identifique os temas abordados.

18. Qual a periodicidade dos encontros de planejamento com a coordenação do programa?

1. () semanal 2. () quinzenal 3. () mensal 4. () outra. Qual?

19. Como você avalia as atividades de formação continuada (duração, materiais utilizados, coordenador e temas abordados)?

20. A formação continuada tratou de algum assunto relacionado à pesca? Qual/quais?

21. Durante o processo de alfabetização a coordenação do programa disponibilizou algum material didático/pedagógico relacionado à pesca? Descreva.

22. Em algum momento os alunos participam do planejamento das aulas? Descreva.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

23. Você utilizou um método específico de alfabetização? Qual?

24. Você conhece a publicação *Rede de Saberes, Alfabetização de Pescadores Artesanais*?

1. () Já ouvi falar, mas não tive acesso.
2. () Li, mas não utilizei em meu planejamento.
3. () Li, mas foi pouco relevante para o meu planejamento.
4. () Li e utilizei no meu planejamento.
5. () Nunca ouvi falar.

25. Você conhece a *Proposta Pedagógica do Programa Pescando Letras*?

1. () Já ouvi falar, mas não tive acesso.
2. () Li, mas não utilizei em meu planejamento.
3. () Li, mas foi pouco relevante para o meu planejamento.
4. () Li e utilizei no meu planejamento.
5. () Nunca ouvi falar.

26. Durante o processo de alfabetização você elaborou algum material pedagógico para o trabalho com os pescadores? Descreva.

27. Houve necessidade de adequar os horários das aulas ao ritmo de trabalho dos pescadores ou ao período do defeso? Descreva.

28. Durante o período de alfabetização você trabalhou com algum tema relacionado à pesca? Qual/quais? Descreva as atividades realizadas.

29. Há algum problema ambiental na região que afete a atividade pesqueira?

30. Durante o período de alfabetização você trabalhou com algum tema relacionado ao meio ambiente? Qual/quais? Descreva as atividades realizadas.

31. Algum desses temas (pergunta 29 e 30) foi indicado pelos alunos?
() Sim. Qual/quais? () Não.

32. Você tem sugestões de temas que deveriam ser abordados com os pescadores em sala de aula? Quais?

33. Durante o período de alfabetização a comunidade participou de alguma atividade? Descreva.

34. Durante o período de alfabetização você discutiu algum problema da comunidade com os alunos? Qual?

35. Houve alguma ação dos alunos em relação a essa situação? Qual?

36. Para você, o que poderia ser feito para melhorar o atendimento dos pescadores pelo programa *Brasil Alfabetizado*?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE PESQUISA DE CAMPO NO CEARÁ

1. Delimitação geográfica e identificação dos atores envolvidos

- a. Visitar: MPA, Secretaria de Educação, Gestores Locais, Colônia de Pescadores;
- b. Recolher material sobre o município (história, aspectos geográficos, indicadores);
- c. Identificar e entrevistar os pescadores/trabalhadores da pesca inscritos no Pescando Letras;
- d. Verificar a existência de outras entidades de apoio ao Pescando Letras;
- e. Visitar os principais pontos de pesca. Registrar com foto.

2. Ministério da Pesca e Aquicultura – MPA

- a. Verificar a estrutura de organização do programa no estado e ações planejadas;

3. Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE

- a. Verificar a estrutura de organização do programa no estado e ações planejadas;
- b. Identificar os critérios de seleção dos educadores;
- c. Identificar entidades de apoio (institucional, financeiro e outros).

4. Educadores (coordenadores de turma e alfabetizadores)

- a. Atividade em grupo nos municípios de Forquilha e Cascavel.

I – (20 min.)

Objetivo: apresentação dos participantes.

Atividade: auto-apresentação e apresentação dos objetivos da pesquisa; apresentação dos educadores.

II – (30 min.)

Objetivo: identificar as representações dos alfabetizadores sobre o significado do ato de alfabetizar.

Atividade: escrever ou fazer um desenho sobre o que para cada um representa o ato de alfabetizar e apresentar ao grupo.

III – (1 hora)

Objetivo: avaliar as práticas pedagógicas e articulações institucionais realizadas durante o processo de alfabetização.

Atividade: responder ao questionário completo (APÊNDICE I) com leitura em grupo e discussão.

IV – (30 min.)

Objetivo: identificar o que as alfabetizadoras classificam como pontos fortes e fracos do programa *Brasil Alfabetizado*.

Atividade: construção de coletiva de dois painéis, referentes aos pontos fortes e fracos do programa respectivamente. Discutir em grupo.

V – (20 min.)

Considerações finais.

Avaliação da atividade.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SUPERINTENDÊNCIAS ESTADUAIS DE PESCA E AQUICULTURA

Às Superintendências Federais da Pesca e Aquicultura.

Prezad@s,

Sou aluna de mestrado do Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília - CDS/UnB e tenho realizado uma pesquisa com o objetivo de identificar as potencialidades e perspectivas do *Programa Pescando Letras* no que concerne ao atendimento específico de pescadores artesanais no âmbito do *Brasil Alfabetizado*. Por isso, gostaria de reunir mais informações referentes às ações realizadas pelas Superintendências em relação ao programa, considerando que a sua proposta pedagógica permite diferentes formatos institucionais e linhas de ação locais. Conto com a sua colaboração para este trabalho respondendo ao questionário abaixo e coloco-me à disposição para outros esclarecimentos.

Esta é uma oportunidade de compartilharmos um pouco da experiência de cada estado, assim como de conhecer as suas dificuldades, críticas e sugestões em relação ao *Pescando Letras* e contribuir para a qualificação do atendimento educacional oferecido aos pescadores artesanais. Os dados serão utilizados unicamente para fins de pesquisa acadêmica e os respondentes não serão identificados.

Segue, anexa, uma carta de apresentação.

Muito obrigada!

Atenciosamente,

Silvia Araújo

Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS

Universidade de Brasília – UnB

Telefone: (61) 8117 – 3321

E-mail: silvinhacaraujo@gmail.com

1. O *Pescando Letras* foi desenvolvido no seu estado em 2010?

1.1 Se sim, a superintendência tem conhecimento dos locais e entidades que desenvolveram o programa? Houve parcerias entre a superintendência e alguma entidade (Colônia de Pescadores, SEDUC, Prefeitura Municipal e outras).

2. Além do *Pescando Letras*, esta superintendência realiza alguma ação no estado relacionada à educação de pescadores artesanais? Se sim, descreva as ações e parcerias realizadas (se houver).

3. Há na superintendência um profissional responsável pelo acompanhamento dos projetos relacionados à área de educação de pescadores? Se sim, qual a sua formação? Quais as atribuições desse profissional?

4. Quais as principais dificuldades encontradas pela superintendência em relação ao *Pescando Letras*?
5. Quais os projetos da superintendência em relação à educação de pescadores no estado para o ano de 2011?
6. Observações/ sugestões. (Livre e opcional).

ANEXO I

Vigência até: 28/07/2011

Acordo de Cooperação Técnica Nº 014/08

ACORDO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM A UNIÃO, POR INTERMÉDIO DA SECRETARIA ESPECIAL DE AQUICULTURA E PESCA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA E DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

A **UNIÃO**, representada pela **SECRETARIA ESPECIAL DE AQUICULTURA E PESCA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA**, localizada na Esplanada dos Ministérios Bloco D sala 400, Brasília-DF, doravante denominada SEAP/PR, neste ato representado pelo Senhor Secretário **ALTEMIR GREGOLIN**, brasileiro, divorciado, portador da carteira de Identidade nº 3.570.656-SSP/SC, CPF nº 492.308-169-49 e o **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**, doravante denominado **MEC**, neste ato representado pelo Ministro de Estado da Educação, **FERNANDO HADDAD**, localizada na Esplanada dos Ministérios, Bloco "L", 7º Andar, Brasília/DF, doravante denominado MEC, neste ato representado por seu, brasileiro, casado, **RESOLVEM** celebrar o presente **ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA**, para estabelecer regime de mútua cooperação técnica entre as partes, que se regerá, no que couber, às disposições contidas na **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e suas alterações, na Lei de Diretrizes Orçamentárias, no Decreto nº 93.872, de 23.12.86, e na Instrução Normativa STN nº 01, de 15.01.97 da Secretaria do Tesouro Nacional, e suas alterações, bem como nos princípios constitucionais dispostos no "caput" do art. 37 da Constituição Federal, mediante as Cláusulas e condições previstas neste Instrumento Jurídico.**

CLÁUSULA PRIMEIRA – Do Objeto

O presente Acordo tem por objeto manifestar a vontade firme de seus partícipes em estabelecer projeto de cooperação mútua visando implementar o Programa de Alfabetização de Pescadores e Pescadoras – Pescando Letras.

CLÁUSULA SEGUNDA – Das Metas

Constituem prioridades eleitas pelos partícipes celebrantes deste instrumento as seguintes metas:

- a) Alfabetizar pescadores profissionais artesanais e industriais.
- b) Formar alfabetizadores de jovens e adultos, conforme princípios pedagógicos do Programa de Alfabetização de Pescadores e Pescadoras – Pescando Letras.
- c) Articular a integração da qualificação profissional e educação cidadã ao processo de alfabetização dos pescadores profissionais artesanais e industriais.
- d) Articular a continuidade dos estudos dos pescadores profissionais artesanais e industriais nos programas de educação de jovens e adultos.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES

I – Compete ao MEC:

- a) Identificar nos Planos Plurianuais de Alfabetização os projetos que prevêem o atendimento ao segmento social específico dos pescadores profissionais artesanais e/ou industriais.
- b) Identificar no cadastro do Sistema Brasil Alfabetizado os alfabetizandos que tem como atividade profissional a pesca;
- c) Garantir, conforme plano de trabalho formalizado, recurso para a capacitação de alfabetizadores e bolsa para os alfabetizandos;
- d) Evidenciar nos instrumentos que vierem a ser formalizados a especificação do atendimento aos pescadores profissionais artesanais e industriais de acordo com as diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado e o Projeto Pedagógico do Pescando Letras.
- e) Articular parcerias de base nacional, estadual e municipal, bem como com organismos internacionais que contribuam com a obtenção de meios financeiros, técnicos, tecnológicos, materiais e operacionais, tais como: pessoal, instalações e equipamentos necessários para o alcance dos objetivos deste Acordo de Cooperação.

II – Compete à SEAP/PR:

- a) Coordenar e articular ações de suas unidades técnicas e operacionais, escritórios e representações a fim de facilitar o entrosamento estadual e municipal e a execução de metas de alfabetização de pescadores profissionais artesanais e industriais acordadas com o MEC;
- b) Definir os estados e municípios prioritários e metas anuais para a alfabetização dos pescadores profissionais artesanais e industriais;
- c) Disponibilizar Projeto Pedagógico do Pescando Letras visando sua implementação ou subsidiando a elaboração dos projetos educacionais dos parceiros locais;
- d) Articular parcerias de base nacional, estadual e municipal, bem como com organismos internacionais que contribuam com a obtenção de meios financeiros, técnicos, tecnológicos, materiais e operacionais, tais como: pessoal, instalações e equipamentos necessários para o alcance dos objetivos deste Acordo de Cooperação.

CLÁUSULA QUARTA – DA ADMINISTRAÇÃO

Para execução do presente Acordo de Cooperação, as instituições indicarão seus representantes para acompanhar e propor as ações para o bom desenvolvimento das atividades previstas, tais como: definir e estabelecer as prioridades, orientar os trabalhos, acompanhar e avaliar os projetos a serem desenvolvidos.

CLÁUSULA QUINTA – DA EXECUÇÃO E DOS RECURSOS

Quando houver necessidade de alocação de recursos orçamentários e financeiros para execução das atividades decorrentes deste Acordo, serão elaborados os planos de trabalho específicos que explicitarão os objetivos, as metas físicas e financeiras, o plano de aplicação, o valor a ser aplicado em cada caso e sua respectiva dotação orçamentária e financeira, a supervisão dos trabalhos, a vigência, os prazos, obedecendo as normas e critérios previamente aprovados pelos partícipes.

PARÁGRAFO ÚNICO: Cada um dos partícipes deverá garantir às pessoas e instituições sob sua responsabilidade envolvidas nos projetos e atividades concernentes ao presente instrumento, que conheçam e aceitem todas as condições estabelecidas no presente documento.

CLÁUSULA SEXTA – DA UTILIZAÇÃO DE SÍMBOLOS

Em todas as comunicações e publicações pertinentes a projetos advindos deste Acordo de Cooperação, far-se-á menção expressa das instituições acordadas.

PARÁGRAFO ÚNICO: É vedado às partes utilizar nos empreendimentos resultantes deste Acordo, nomes, símbolos ou imagens que caracterizam promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos.

CLÁUSULA SÉTIMA – DA VIGÊNCIA:

O prazo de vigência do presente Acordo será de 03 (três anos), a partir da data da assinatura, podendo ser prorrogado por assentimento dos partícipes mediante Termo Aditivo.

CLÁUSULA OITAVA - DA DENÚNCIA

O presente Acordo poderá ser denunciado a qualquer tempo, por mútuo consentimento dos partícipes ou por iniciativa de um deles, mediante notificação por escrito com antecedência mínima de trinta dias, ou, ainda, em face de superveniência de impedimento legal que o torne formal ou materialmente inexecutável.

CLÁUSULA NONA – DA PUBLICAÇÃO:

Constitui-se em encargo da SEAP/PR a publicação do extrato deste Acordo de Cooperação Técnica, no Diário Oficial da União (DOU), nos moldes previstos na Lei 8.666/93, e alterações posteriores.

CLÁUSULA DÉCIMA – DO FORO:

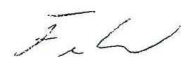
Para dirimir as questões decorrentes do presente Acordo que não encontrem solução administrativa, as partes elegem o foro da Justiça Federal de Brasília, da Seção Judiciária do Distrito Federal.

Assim, depois de lido e achado conforme a vontade das partes e compatível com a legislação reguladora da espécie, este Acordo é assinado pelos representantes nomeados no seu preâmbulo e pelas testemunhas abaixo, em 03 (três) vias de igual teor, para que possa o mesmo surtir seus legais e jurídicos efeitos.

Brasília-DF, 28 de julho de 2008.



ALTEMIR GREGOLIN
Secretário Especial de Aqüicultura e Pesca
da Presidência da República



FERNANDO HADDAD
Ministro de Estado da Educação

TESTEMUNHAS:

1. _____
NOME:
RG:
CPF:

2. _____
NOME:
RG:
CPF:



DATA 07 / 08 / 2008

PÁGINA: 81

Ministério da Pesca e Aquicultura**GABINETE DO MINISTRO****EXTRATOS DE ACORDOS DE COOPERAÇÃO TÉCNICA**

Termo de Cooperação Técnica Nº 014/2008, Processo nº 00350.002302/2008-16. Celebrado entre a Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca da Presidência da República - SEAP/PR, CNPJ nº 05.482.692/0001-75, representada pelo seu Secretário Especial, Sr. Altemir Gregolin - CPF: 492.308.169-49 e o Ministério da Educação - MEC, representado pelo seu Ministro de Estado, Sr. Fernando Haddad - CPF: 052.331.178-86. Objeto: Manifestar a vontade firme de seus partícipes em estabelecer projeto de cooperação mútua visando implementar o Programa de Alfabetização de Pescadores e Pescadoras - Pescando Letras. Vigência: 28 de julho de 2011. Data de assinatura: 28 de julho de 2008.