



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JÚLIA BARBOSA SILVA

**LIMITES E POTENCIALIDADES NAS CARTILHAS DA ESCOLINHA
TAMAR EM AREMBEPE/BA PARA A PROMOÇÃO DO DIÁLOGO DE
SABERES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA**

Salvador

2022

JÚLIA BARBOSA SILVA

**LIMITES E POTENCIALIDADES NAS CARTILHAS DA ESCOLINHA
TAMAR EM AREMBEPE/BA PARA A PROMOÇÃO DO DIÁLOGO DE
SABERES NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosiléia Oliveira de Almeida

Salvador

2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Júlia Barbosa.

Limites e potencialidades nas cartilhas da escolinha Tamar em Arembepe / BA para a promoção do diálogo de saberes na perspectiva intercultural crítica / Júlia Barbosa Silva. - 2022.

151 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosiléia Oliveira de Almeida.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Conhecimento científico. 2. Conhecimento tradicional. 2. Projeto Tamar Arembepe (BA). 3. Material didático - Manuais, guias, etc I. Almeida, Rosiléia Oliveira de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 001.4 - 23. ed.

“Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler os sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contato com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e afastar-me das minhas certezas. Nesse território, eu não tenho apenas sonhos. Eu sou sonhável.”

Mia Couto

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 26/10/2022 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata JÚLIA BARBOSA SILVA, de matrícula 2020104884, intitulada Limites e potencialidades nas cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar em Areembe/BA para a promoção do diálogo de saberes na perspectiva intercultural crítica. Às 10:00 do citado dia, <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/rosileia-oliveira-de-almeida-2>, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Prof^ª. Dra. ROSILEIA OLIVEIRA DE ALMEIDA que apresentou os outros membros da banca: Prof^ª. Dra. DENISE MOURA DE JESUS GUERRA e Prof. Dr. FABIO PESSOA VIEIRA. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente



Fabio Pessoa Vieira
Data: 28/10/2022 11:33:20-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dr. FABIO PESSOA VIEIRA, UFBA
Examinador Externo ao Programa

Documento assinado digitalmente



DENISE MOURA DE JESUS GUERRA
Data: 05/11/2022 11:43:50-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dra. DENISE MOURA DE JESUS GUERRA, UFBA
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



Rosileia Oliveira de Almeida
Data: 28/10/2022 10:00:35-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Dra. ROSILEIA OLIVEIRA DE ALMEIDA, UFBA
Presidente

JÚLIA BARBOSA SILVA
Mestranda

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus pais e minha família, por todo suporte que me deram ao longo da minha jornada pessoal e profissional. Esse amparo serviu como base para que eu pudesse caminhar até aqui, e será meu principal alicerce para que eu continue trilhando meu caminho.

Agradeço, também, aos meus amigos(as), companheiros(as) de jornada que sempre estiveram ao meu lado e me deram o apoio ao longo de todo esse processo. Essa parceria foi, e é fundamental para percorrer com leveza e alegria as trajetórias da vida.

À minha orientadora, sou grata pelo acolhimento desde nosso primeiro encontro. Rosi abraçou meu projeto de primeira, e me deu todo o suporte necessário ao longo de todo o período do mestrado. É de grande admiração a forma que Rosi conduziu minha orientação, sua compreensão e tranquilidade serão, com certeza, inspirações que levarei comigo.

Agradeço à Universidade Federal da Bahia-UFBA, pela oportunidade em me titular como mestre e poder contribuir para os trabalhos acadêmicos em Educação no nosso país.

Agradeço a todos os professores que puderam e se disponibilizaram a compartilhar um pouco de toda a bagagem acadêmica e experiências de vida.

Agradeço à CAPES, instituição de fomento de minha bolsa de mestrado, pelo incentivo financeiro, o que me proporcionou tempo e maior dedicação à academia durante esse período.

RESUMO

A lacuna entre ciência e tradição destaca-se como uma das dicotomias da ciência moderna. Como consequência desse distanciamento temos a universalização e consideração dos conhecimentos científicos como superiores às custas da repressão dos conhecimentos das comunidades tradicionais. O diálogo de saberes se apresenta como uma proposta de horizontalizar as relações entre as diferentes formas de conhecimento, no sentido de possibilitar o intercâmbio entre eles. Nessa perspectiva, o Projeto Tamar revela-se como um Projeto que trabalhou desde o início em coadjuvação com as comunidades locais de pescadores das áreas onde atua. Em 2005 fundou a Escolinha do Tamar, localizada em Arembepe/BA, constituindo um espaço de Educação Ambiental, Inclusão Social e Valorização Cultural, que entre 2013 e 2019 desenvolveu a produção de cartilhas educativas pelos alunos, contando com a colaboração de professores, pescadores e pessoas da comunidade local. Tomando como base esse contexto, esta pesquisa se divide em quatro artigos que objetivam, de forma geral, analisar os limites e as potencialidades nas cartilhas da Escolinha Tamar em Arembepe/BA para a promoção do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais na perspectiva intercultural crítica. Quanto aos objetivos específicos, destacam-se: analisar a(s) perspectiva(s) de relação entre saberes científicos e tradicionais e os impactos socioculturais do Projeto Tamar nas comunidades locais, a partir da pesquisa documental e revisão sistemática de literatura; discutir como os conhecimentos científicos e tradicionais podem dialogar a partir de uma perspectiva intercultural crítica, utilizando a metodologia de revisão bibliográfica; contextualizar o processo de produção e uso das cartilhas da Escolinha de Arembepe/BA a partir da perspectiva de professoras e comunidade, utilizando entrevistas narrativas e semiestruturadas; e, analisar como os conhecimentos científicos e tradicionais são abordados nas cartilhas, discutindo limites e potencialidade de utilização como material educativo na perspectiva intercultural crítica, a partir da análise de conteúdo. Com base nos estudos desenvolvidos, é possível identificar que o Projeto Tamar desperta um sentimento de apreciação pelas pessoas que fazem ou fizeram parte da Fundação em algum momento, estabelecendo forte relação com as comunidades locais ao longo de sua história. Contudo, identifica-se certa limitação nas pesquisas desenvolvidas com essas comunidades, de forma que: a) a maioria dos trabalhos referem-se à assimilação dos conhecimentos científicos no

que diz respeito à biologia e à conservação das tartarugas marinhas por parte das populações locais; e b) para que seja possível a realização do estudo acerca dos impactos socioculturais do Projeto Tamar, deve-se considerar a especificidade de cada local, levando em conta a diversidade cultural que percorre o litoral do Brasil. Observa-se, ao longo dos artigos, algumas contradições tanto nos materiais acadêmicos consultados acerca dos impactos socioambientais nas comunidades locais, quanto nos discursos coletados ao longo das entrevistas referentes ao objetivo delimitado pela Escolinha do Projeto Tamar e ao processo de distribuição das cartilhas. Quanto a essas últimas, a análise realizada permite identificar a diferença de abordagem entre as cartilhas de 2015 e 2019, de forma que esta dá maior destaque a aspectos culturais, enquanto naquela, predominam aspectos biológicos da tartaruga marinha e seu ciclo de vida. De forma geral, os dois materiais possibilitam trabalhar a perspectiva intercultural crítica.

Palavras-chave: Conhecimentos científicos; Conhecimentos tradicionais; Diálogo de saberes; Cartilhas; Escolinha do Projeto Tamar.

ABSTRACT

The gap between science and tradition stands out as one of the dichotomies of modern science. The consequence of this gap is the universalization and consideration of scientific knowledge as superior, at the expense of repressing the knowledge of traditional communities. The dialogue of knowledge presents itself as a proposal to horizontalize the relations between the different types of knowledge, to enable the exchange between them. In this perspective, the Tamar Project reveals itself as a Project that has worked since its' beginning in cooperation with the local fishermen community in the areas where it operates. In 2005 it founded the "Escolinha do Tamar", located in Arembepe/BA, constituting a space for Environmental Education, Social Inclusion, and Cultural Enhancement, which between 2013 and 2019 developed the production of educational booklets by students, counting on the collaboration of teachers, fishermen, and people from the local community. Based on this context, this research is divided into four articles that aim, in general, to analyze the limits and potentialities in the primers of the Escolinha Tamar for the promotion of the dialogue between scientific knowledge and traditional knowledge in a critical intercultural perspective. As for the specific objectives, we highlight the following: analyze the perspective(s) of the relationship between scientific and traditional knowledge and the socio-cultural impacts of the Tamar Project on local communities, based on documentary research and systematic literature review; discuss how scientific and traditional knowledge can dialogue from a critical intercultural perspective, using the literature review methodology; To contextualize the process of production and use of the primers of the Escolinha de Arembepe/BA from the perspective of teachers and community, using narrative and semi-structured interviews; and, to analyze how scientific and traditional knowledge is approached in the primers, discussing the limits and potentiality of their use as educational material from an intercultural critical perspective, based on content analysis. Based on the studies developed, it is possible to identify that the Tamar Project arouses a feeling of appreciation for the people who are or were part of the Foundation at some point, establishing a strong relationship with local communities throughout its history. However, a certain limitation is identified in the research developed with these communities, so that: a) most of the works refer to the assimilation of scientific knowledge regarding the biology and conservation of sea turtles by the local populations; and b) for it to be possible to carry

out the study about the socio-cultural impacts of the Tamar Project, the specificity of each location must be considered, taking into account the cultural diversity that runs along the Brazilian coast. Throughout the articles, some contradictions are observed both in the academic materials consulted about the socio-environmental impacts on local communities and in the speeches collected during the interviews regarding the objective defined by the Tamar Project's School and the distribution process of the booklets. Regarding the latter, the analysis carried out allows us to identify the difference in approach between the 2015 and 2019 booklets, so that the latter gives greater emphasis to cultural aspects, while the former predominates on biological aspects of the sea turtle and its life cycle. In general, both materials allow working with a critical intercultural perspective.

Keywords: Scientific knowledge; Traditional knowledge; Dialogue of knowledge; Primers; School of the Tamar Project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Justificativa de pesquisa	16
Organização da dissertação	17
REFERÊNCIAS	18
ARTIGO 1: A relação entre saberes científicos e tradicionais, e impactos socioculturais previstos em comunidades onde o Projeto Tamar atua	22
1. A história do Projeto Tamar	22
2. A participação das comunidades locais	25
3. Linhas de atuação do Projeto Tamar	28
4. Impacto do Projeto Tamar nas comunidades locais	32
Considerações finais	39
REFERÊNCIAS	40
ARTIGO 2: Aproximando os saberes a partir de uma perspectiva intercultural crítica	43
Considerações finais	62
REFERÊNCIAS	63
ARTIGO 3: Os processos de produção e uso das cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar	66
1. A comunidade de Arembepe-BA e a Escolinha do Projeto Tamar	66
2. Os colaboradores da pesquisa	68
3. Do encantamento, fascinação e paixão ao reconhecimento: a afinidade pelo Projeto Tamar	70
4. Conhecendo a Escolinha do Projeto Tamar	73
4.1. O planejamento pedagógico	73
4.2. O objetivo da Escola	75
4.3. O processo de produção, uso e divulgação das cartilhas	78
4.4. Uma pessoa marcante	83
5. O Projeto Tamar e a comunidade de Arembepe	84

6. As cartilhas e a comunidade e Areembepe	88
Considerações finais	91
REFERÊNCIAS	92
ARTIGO 4: Uma “aventura pensada” com as cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar	94
1. Introdução	94
2. Pré-análise	95
3. Exploração do Material	96
4. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação	97
Análise Cartilha 2015: Tartarugas marinhas e os ciclos que se renovam	100
3. Análise das Subcategorias	103
Análise Cartilha 2019: Tata Meu Boi	111
3. Análise das Subcategorias	114
Considerações finais	122
REFERÊNCIAS	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE A: Roteiro da entrevista semiestruturada	133
APÊNDICE B: Roteiro da entrevista narrativa	138
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de entrevista semiestruturada	141
APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de entrevista narrativa	145
APÊNDICE E: Documento inicial de validação.	149
APÊNDICE F: Documento após a validação do primeiro grupo.	150
APÊNDICE G: Categorias finais de análise.	151

INTRODUÇÃO

Dentre os diversos conflitos presentes nas sociedades, visto a composição de indivíduos, grupos e comunidades socioculturalmente diversificados, identificamos um cenário histórico de dominação entre diferentes formas de conhecimento. Diante de um contexto marcado por interesses, baseado em um modelo de sociedade capitalista exploratório que ecoa nos aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, ambientais, entre outros, temos caminhado, segundo Candau (2008), cada vez mais para um modelo de “globalização neoliberal excludente” (CANDAU, 2008, p. 45) que reflete em um processo de “mundialização com pretensões monoculturais” (p. 45).

As desigualdades e injustiças estimuladas por esse sistema perpassam as questões sociais e econômicas de distribuição desigual de renda, divisão de classes sociais, elitização educacional, restrição de oportunidades, pobreza extrema, fome, além de questões sanitárias de falta de saneamento básico, exposição a doenças, falta de assistência à saúde, questões ambientais de exploração e esgotamento dos recursos naturais devido à superprodução, e inúmeros outros problemas. Além disso, o cenário capitalista globalizado favorece a construção de uma cultura global unificada, a qual suprime as individualidades e diferenças locais às custas de uma cultura universal.

McLaren (1997) critica o processo de fragmentação das identidades que acontece às custas do excesso de individualismo, já que, sob a lógica desse sistema as subjetividades são desconsideradas à medida que as identidades são co-padronizadas. É como se o indivíduo fosse empurrado pelo modelo social que ignora todo o seu contexto histórico-social de vida.

Sob esse olhar se construiu a ideia de democracia e direitos humanos que acabam por se restringir ao indivíduo quanto aos aspectos civis e políticos, enquanto cresce a necessidade de ampliarem coletivamente incorporando as questões culturais e ambientais (CANDAU, 2008). A ideia de igualdade de todos os seres humanos sem restrição de etnia, nacionalidade, opção sexual etc., é importante para a construção de uma sociedade justa social, econômica e politicamente. Porém, afirmar a igualdade não significa ausência de diferença. A proposta consiste em o que Candau (2008) chama de “o direito à diferença”, de forma que se transforma em um direito não só dos diferentes serem iguais, mas no direito

de ser diferente.

A dificuldade em reconhecer o que é diferente fez parte do processo de colonialidade, o qual ultrapassa o movimento de colonização territorial. A “organização colonial de mundo”, expressão utilizada por Edgardo Lander (2005) ao referir-se ao colonialismo da América, resultou na organização da “totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios, do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal” (LANDER, 2005, p. 10) europeia. Com o desenvolvimento da configuração mundial capitalista, a Europa passou a ter domínio não só do mercado mundial, mas também sobre as regiões e populações. Para Aníbal Quijano (2005) essa dinâmica implicou em um processo de atribuição da identidade geocultural europeia a essas diversas populações, o que ele chama de “*re-identificação histórica*” (p. 110, grifos do autor).

Sob esse modelo de dominação histórico-sócio-econômico-cultural europeu, as “outras” formas de representação de mundo, de modos de vida, de organização social, de produção econômica e de reprodução cultural foram reduzidas às custas de um movimento universal de padronização. De acordo com Aníbal Quijano,

todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (2005, p. 110).

Nessas condições, o modelo de conhecimento científico assumiu uma posição de superioridade quanto às tantas outras formas de saberes. Esse espaço ocupado pela ciência reduziu todas as formas de compreensão de mundo e de produção de conhecimento aos modelos e métodos científicos da interpretação dos fenômenos, esquecendo-se de que “quanto mais dialoga com várias dimensões mutantes de um fenômeno, mais rigoroso será a interpretação” (ALMEIDA, 2017, p. 34). Este movimento nos coloca sob ameaça de um processo que caminha em direção ao que Vandana Shiva (2003) chama de “monocultura da

mente”, no qual os sistemas locais de saber têm sido subjugados por políticas de eliminação, desprovidas de debate ou diálogo.

Este cenário caracteriza a lacuna entre ciência/tradição, uma das dicotomias presentes na ciência moderna. Como afirma Almeida (2017)

Uma linguagem universal, um método único, uma forma de pensar que privilegia a suposta realidade objetiva são disseminados na educação formal desde a primeira escola até a universidade. A diversidade das histórias locais, os modos diversos de conhecimento da natureza, o elenco de soluções para problemas pontuais, as distintas linguagens simbólicas de compreensão de mundo têm sido suprimidas ou são aliciadas, traduzidas, ou mesmo prostituídas pelo modelo uniformizador do conhecimento ocidental. (p. 36).

Traçando direções opostas a este modelo, a proposta aqui diz respeito ao fortalecimento do diálogo de saberes, cujo objetivo é possibilitar o intercâmbio entre os diversos sistemas de conhecimento, seja entre aqueles legitimados pelas instituições produtoras e difusoras do conhecimento científico, como entre os conhecimentos considerados não-científicos (FLORIANI, 2007, p. 107). Essa perspectiva possibilita compreender o potencial de complementaridade que existe nesta diversidade de formas de interpretação de mundo, assim como estabelece uma relação horizontal entre elas.

Neste trabalho abordaremos a proposta do diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais. Entendemos como comunidades tradicionais as sociedades com modos de produção pré-capitalistas, que possuem forte ligação com seu território ancestral, sistemas econômicos baseados na subsistência e pouca relação com a produção mercantil, sistemas de manejo dos recursos naturais com baixo impacto ambiental e respeitando os ciclos da natureza baseados em conhecimentos herdados intergeracionalmente e transmitidos de forma oral dentro das comunidades (DIEGUES, 2000).

Seguindo essa perspectiva o Projeto Tamar - Fundação fundada em 1980 com o objetivo de conservar e proteger as tartarugas marinhas - se destaca como um Projeto baseado na cooperação e trabalho mútuo com as comunidades locais. Sua estratégia inicial foi agregar a questão social à conservação das tartarugas, envolvendo as comunidades nesse processo. Segundo Marcovaldi (1999), a contratação direta dos ex-caçadores de tartarugas como patrulhadores das praias deu a esses pescadores status dentro de suas comunidades, um maior conhecimento das tartarugas marinhas e uma ética de conservação aprimorada.

Essa motivação fez com que eles se sentissem orgulhosos e respeitados pelo trabalho que fazem para a preservação dessas espécies (MARCOVALDI, 1999).

Na temática de Educação Ambiental se destaca a Escolinha do Tamar, localizada em Arembepe/BA, constituindo um espaço de educação ambiental, inclusão social e valorização cultural. De acordo com essa perspectiva, o Projeto Tamar se desenvolveu apoiado no fortalecimento da cultura e dos conhecimentos das comunidades tradicionais da região, aspecto que se destaca também na Escolinha do Tamar. Fundada em 2005, a escola atua há 15 anos na comunidade e desde 2013 realiza a produção de cartilhas desenvolvidas pelos alunos, professores e pescadores e pessoas da comunidade local. São sete cartilhas no total, produzidas de 2013 a 2019 reunindo as atividades realizadas e os conhecimentos técnicos ensinados ao longo do ano. Todo esse trabalho foi desenvolvido utilizando as tartarugas marinhas como tema central, envolvendo a sustentabilidade de recursos para promover a sensibilização e conservação ambiental dentro da comunidade. A finalidade de produção desse material está na disseminação do trabalho desenvolvido na Escolinha e na transmissão de conhecimentos ambientais importantes, de forma lúdica e criativa, para as comunidades do Litoral Norte da Bahia, ressaltando a importância de ações de educação ambiental na formação de agentes transformadores da realidade. Essa experiência pode ser vista como inspiração para outras instituições e práticas educativas, considerando os cenários histórico e atual marcados pelo distanciamento dos conhecimentos ancestrais e tradicionais pela hegemonia da ciência moderna.

Contextualizando a pesquisa, o objetivo do trabalho consiste em analisar os limites e as potencialidades de abordagem do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais nas cartilhas da Escolinha Tamar em Arembepe/BA a partir da perspectiva intercultural crítica.

Esta abordagem caracteriza-se por propor a inter-relação entre culturas rompendo com a ideia essencialista e imutável de culturas, ao entender que elas são dinâmicas e híbridas, já que se encontram em construção permanente a partir de um processo sociocultural. A perspectiva crítica diz respeito à consciência quanto aos mecanismos de poder que estão presentes nas relações culturais, marcadas por hierarquias, preconceitos e discriminações, e entende que fortalecer o vínculo entre a questão da diferença cultural e igualdade social nas sociedades é fundamental para a superação dos conflitos.

Justificativa de pesquisa

A justificativa de pesquisa, via de regra, refere-se ao interesse pessoal do pesquisador e à necessidade e importância da temática dentro da academia, considerando sua relevância social, cultural, ambiental, política, entre outros aspectos. Com este trabalho não é diferente.

Meu percurso acadêmico durante e depois da graduação - concluída na Universidade de Brasília, no curso de Ciências Biológicas - despertou o interesse em trabalhar com comunidades e saberes tradicionais. A experiência com a área da educação através da minha atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), me proporcionou, além da aproximação com a sala de aula, uma vivência com a etnia indígena Guarani Kaiowá, em Mato Grosso do Sul. Sempre descrevo essa experiência como um misto de sentimentos. Foi incrível conhecer um pouco dos modos de vida de outra cultura, o que me trouxe um entendimento de como é possível viver com muito menos do que a nossa cultura capitalista, consumista, globalizada nos faz acreditar que precisamos. Ao mesmo tempo, conhecer a realidade desse povo é, de certa forma, assustador. Descreveria como uma realidade marcada por constantes momentos de tensão, devido às lutas por terras por parte do setor ruralista, e, por parte da população indígena, a persistência e determinação em manter viva sua cultura.

Após a experiência prática, vivencial tive a oportunidade de conhecer um pouco dos “bastidores” do cenário de conservação ambiental, ao estagiar no Departamento de Áreas Protegidas no Ministério do Meio Ambiente, o que me possibilitou a aproximação com projetos de conservação ambiental sob o ponto de vista de políticas públicas e os conflitos ideológicos, políticos e econômicos que compõem a atual conjuntura ambiental no Brasil.

Foi no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ao ler o livro “Ética e educação ambiental: uma conexão necessária” de Mauro Grun (1996), que, ao fazer uma análise epistemológica da Educação Ambiental, me proporcionou o entendimento acerca, como o autor chama, da lacuna entre ciência e tradição. O contexto epistemológico do surgimento da ciência moderna orientou meu TCC e o interesse pelo tema permanece em meu trabalho de Pós Graduação, ainda que seguindo outra temática.

Seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos, após minha graduação, meu reencontro com a academia, já morando em Salvador, deu-se na UFBA. Durante a seleção do mestrado, meu projeto inicial consistia em pesquisar o diálogo de saberes no contexto da Floresta Amazônica. Simultaneamente à aprovação no mestrado iniciei meu estágio no

Projeto Tamar em Praia do Forte. O conhecimento acerca do projeto, da sua história e da sua relação com as comunidades de pescadores locais despertou o interesse em aproximar de mim mesma a temática de pesquisa e foi nessa perspectiva que apresentei meu projeto de mestrado para os colaboradores do Projeto Tamar. Permaneci o estágio durante um período do mestrado e nesse tempo trabalhei no monitoramento de praia com pessoas da comunidade que acompanharam essa história desde o início. Com essa experiência aprendi técnicas ancestrais que antes eram utilizadas para roubar ovos ou capturar tartarugas marinhas para se alimentar, e hoje, são utilizadas em prol da conservação desses animais. Ouvi histórias que descreviam como era comunidade local antigamente que me fizeram fechar os olhos e imaginar a extensão dos coqueirais se encontrando com a restinga nativa. Compartilhamos a inquietação em acompanhar a crescente e desordenada ocupação do litoral, a tristeza em pensar na destruição da natureza e na falta de habitat para os animais que ali vivem, mas também, partilhamos a felicidade, em cada soltura de filhotes ou encontros com tartarugas desovando, de fazer parte do processo de recuperação da população desses animais que chegaram perto da extinção.

Os caminhos deste percurso me trouxeram para o lugar onde me encontro atualmente: mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, pesquisadora do trabalho intitulado como Estudo da abordagem de diálogos de saberes nas cartilhas da Escolinha do Tamar em Arembépe/BA e seu potencial de utilização como material educativo intercultural crítico.

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada na forma de compilação de artigos (BARBOSA, 2015). A escolha desse modelo tem como objetivo romper o formato tradicional de trabalhos acadêmicos, como uma iniciativa de desenvolver outras formas de representar trabalhos acadêmicos (BARBOSA, 2015). Por seguir uma direção contra hegemônica, a autora nomeia este como um “formato insubordinado de dissertações e teses” já que se caracteriza por fugir da estrutura tradicional de fragmentação das seções, como introdução, metodologia, resultados e discussão. O modelo de compilação de artigos apresenta-se no formato de artigos independentes visando viabilizar o processo de publicação. Barbosa (2015) cita o desenvolvimento de demandas postas aos pesquisadores, o fortalecimento da

socialização dos pesquisadores na área de investigação e a socialização dos resultados como vantagens desse modelo de apresentação de pesquisa.

O primeiro artigo do presente trabalho compreende uma pesquisa documental e revisão sistemática de literatura com o objetivo de analisar a(s) perspectiva(s) de relação entre saberes científicos e tradicionais e os impactos socioculturais do Projeto Tamar nas comunidades locais.

O segundo artigo discute, utilizando a metodologia de revisão bibliográfica, como os conhecimentos científicos e tradicionais podem dialogar a partir de uma perspectiva intercultural crítica.

O terceiro artigo propõe a contextualização do processo de produção e uso das cartilhas da Escolinha de Arembepe/BA por meio da utilização metodológica de entrevistas semiestruturadas e narrativas com ex-professores da Escolinha, funcionários atuais do Projeto Tamar e moradores da comunidade de Arembepe.

Por fim, o quarto artigo compreende a análise das cartilhas propriamente dita quanto à abordagem dos conhecimentos científicos e tradicionais, discutindo limites e potencialidades de utilização das cartilhas como material educativo na perspectiva intercultural crítica, por meio da análise de conteúdo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo, LF Editorial, 2017.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Formatos Insubordinados de Dissertações e Teses na Educação Matemática**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 17, 2008.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo. **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo, 2000a.

FLORIANI, Dimas. Diálogo de Saberes: uma perspectiva socioambiental. In: **Encontros e**

caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores. v. 2. Brasília: MMA. 2007.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

MARCOVALDI, M. Â.; MARCOVALDI, G. G. dei. **Marine turtles of Brazil: the history and structure of Projeto TAMAR-IBAMA.** Biological Conservation, Washington, n. 91, p. 35-41, 1999.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003.

ARTIGO 1: A relação entre saberes científicos e tradicionais, e impactos socioculturais previstos em comunidades onde o Projeto Tamar atua

Resumo:

Este artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar a(s) perspectiva(s) de relação entre os saberes científicos e tradicionais e os impactos socioculturais previstos pelo Projeto Tamar nas comunidades locais. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em materiais já elaborados, como artigos científicos e livros (GIL, 2002). É possível identificar que a grande maioria das pesquisas com as comunidades aprofundam acerca da assimilação dos conhecimentos sobre tartaruga marinha e conservação marinha, além de contradições em trabalhos com as comunidades pesqueiras de Praia do Forte. Quanto aos impactos socioambientais, percebe-se uma compreensão maior acerca da ameaça pesqueira, e, em contrapartida, a necessidade de fortalecer o entendimento acerca do modelo de ocupação exploratória do litoral, visto seu impacto sociocultural-ambiental nas populações locais.

Palavras-chave: Impactos socioambientais, Projeto Tamar, Conhecimentos científicos, Conhecimentos tradicionais.

1. A história do Projeto Tamar

A história do Projeto Tamar representa um encontro de culturas que percorreu todo o litoral do Brasil. Um caminho trilhado partindo do desconhecido mundo das tartarugas marinhas e dos ecossistemas oceânicos que resultou em um projeto de pesquisa, educação ambiental e inclusão social.

O ponto inicial dessa trajetória se deu no Rio Grande do Sul, onde um grupo de estudantes da Faculdade de Oceanologia da Universidade do Rio Grande, em busca de explorar o desconhecido, decidiu desbravar o litoral do Brasil e as ilhas oceânicas.

Segundo a Fundação Pró-Tamar (2000), naquela época, final da década de 1970, essa era a única faculdade da América Latina especializada no estudo da biologia e geologia dos oceanos e contava com uma equipe de professores de diversos países, já que não havia qualificação no mercado brasileiro nessa área. Por isso, o cenário do Brasil quanto à conservação marinha era precário, havendo enfoque exclusivo nos parques nacionais e reservas biológicas terrestres, sem programas ou unidades de conservação marinha. Apesar de

o Brasil participar, já naquela época, de acordos internacionais de proteção às tartarugas marinhas e de ser proibida a captura desses animais durante a temporada reprodutiva (Portaria da Superintendência do Desenvolvimento da Pesca – Sudepe - de 29 de outubro de 1976), não havia publicações científicas sobre o assunto, nem sequer informações sobre distribuição, ocorrência, comportamento ou ciclo reprodutivo das tartarugas marinhas na costa brasileira. Pesquisas e projetos de conservação já aconteciam em países como o México, Suriname, Costa Rica e Estados Unidos. Assim, já se sabia que as tartarugas marinhas percorriam as praias do Brasil, África, América do Norte e América Central.

Nesse contexto, o Brasil, com seus oito mil quilômetros de litoral e com conhecimento científico incipiente sobre esses animais, sofria pressão internacional, já que, por se tratar de animais migratórios, ações de conservação dependem de um trabalho compartilhado entre os países que participam das rotas migratórias. Foi nesse cenário que um primeiro movimento em direção à proteção de recursos marinhos começou a acontecer.

Instituições como o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) e a Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN) contribuíram para a implementação do que se transformou nos anos seguintes no Projeto Tamar.

Nesse contexto, a primeira etapa desse trabalho “seria realizar o levantamento das espécies e principais áreas de reprodução das tartarugas marinhas no Brasil, para em seguida fazer a avaliação quantitativa e, por fim, a proteção desses animais no litoral e nas ilhas oceânicas” (Fundação Pró-Tamar, 2000, p. 23).

O primeiro contato dos estudantes com uma tartaruga marinha aconteceu na primeira viagem do grupo, que, após ir até a ilha de Fernando de Noronha (1976), seguiram para o Atol das Rocas (1977). Nessa estadia, eles encontravam os rastros e a areia remexida, mas não faziam ideia de que isso era feito pela tartaruga. Até que, em uma das noites, os pescadores que estavam acompanhando o grupo desceram do barco e mataram, para se alimentar, onze tartarugas de uma vez. Assustados com o que tinham visto, os estudantes reconheceram mais ainda a importância da conservação desse animal.

No ano de 1980 foi dado início efetivamente à primeira etapa do levantamento. Questionários foram enviados a prefeituras, universidades, delegacias regionais do IBDF e colônias de pescadores para ter conhecimento sobre a ocorrência das tartarugas marinhas, período reprodutivo, desovas nas praias e sobre a utilização comercial e econômica de cascos, carne e ovos. As primeiras respostas indicaram a ocorrência de desovas do Litoral Norte do Rio de Janeiro ao extremo norte do Amapá. A partir desse dado, foram iniciadas as pesquisas de campo, seguindo do Litoral Norte do Rio de Janeiro ao Extremo Sul da Bahia em 1981. Em

1982, voltaram à Sergipe e percorreram Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e Maranhão. Encontraram lojas e fábricas de artesanato com cascos de tartarugas marinhas, carne e ovos servidos em restaurantes e bares, e exposição de cascos desses animais.

Retornaram ao Atol das Rocas - a primeira reserva biológica marinha federal criada no Brasil - em 1982, onde ficaram por dois meses. As condições ambientais do Atol, como a transparência da água, possibilitando melhor visibilidade das tartarugas, e a grande quantidade de desovas na área proporcionaram o cenário ideal para conhecer e acompanhar na prática os comportamentos reprodutivos. Dessa forma, foram observados e documentados os hábitos das tartarugas e da vida marinha na reserva, resultando em 159 ocorrências de animais na praia, 67 desovas confirmadas e registradas e 43 tartarugas marcadas e catalogadas, além de ter sido realizado o primeiro trabalho de rádio-telemetria para conhecer os comportamentos migratórios desses animais. Agregando ainda mais valor a essa viagem, além de todos os resultados e conhecimentos adquiridos, foi no meio de toda essa experiência que surgiu o nome “TAMAR”, que antes era “Tartarugas Marinhas”.

O entendimento dessa realidade ao longo do litoral brasileiro levou à segunda etapa do trabalho com o objetivo de delimitar as áreas prioritárias de proteção a partir da avaliação das potencialidades de implantação do plano de manejo e de ações de conscientização comunitária.

A partir dessas fontes de informações e dos dados coletados nessas duas etapas, ficou claro que: (1) havia três principais áreas de desova no continente: Praia de Comboios, Espírito Santos; Praia do Forte, Bahia; e Pirambu, Sergipe; (2) a tartaruga cabeçuda é a que mais desova no continente; (3) apenas as tartarugas verdes desovam nas ilhas; (4) a temporada de desova no continente estende-se de setembro a março, às vezes a abril; (5) a temporada de desova nas ilhas acontece de dezembro até maio; e (6) a principal ameaça era a coleta de ovos e de fêmeas desovando (MARCOVALDI, 1999).

Nesse contexto, as três primeiras bases instaladas em áreas prioritárias foram em Pirambu, no litoral Norte de Sergipe; Regência, no litoral Norte do Espírito Santo; e Praia do Forte, no litoral Norte da Bahia, lugares onde, em 1983, se iniciou o monitoramento da primeira temporada reprodutiva. Hoje o Projeto Tamar atua em 22 bases ao longo do litoral brasileiro, protegendo as cinco espécies de tartarugas marinhas que ocorrem no Brasil: Tartaruga Cabeçuda (*Caretta caretta*), Tartaruga-de-Pente (*Eretmochelys imbricata*), Tartaruga Oliva (*Lepidochelys olivacea*), Tartaruga Verde (*Chelonia mydas*) e Tartaruga de Couro (*Dermochelys coriacea*).

2. A participação das comunidades locais

Diante da inexistência de conhecimentos científicos e trabalhos acadêmicos acerca das ocorrências de tartarugas marinhas no Brasil, foi por meio dos conhecimentos dos pescadores locais que o Projeto Tamar passou a conhecer aspectos relacionados ao comportamento, hábitos alimentares, ecologia e reprodução das tartarugas marinhas (OLIVEIRA, 2016). Eram eles que tinham contato direto com esses animais na captura para coleta de ovos, cascos ou carne. Como um exemplo abordado pela Fundação Pró-Tamar (2000), os nativos de Pirambu criaram o verbo *tartarugar*, que seria o ato de procurar as tartarugas no momento da desova para o consumo. Segundo o livro,

Muitos trabalhavam de dia e se dedicavam a *tartarugar* à noite, por hábito cultural e diversão, chegando a haver disputa entre os que tiravam mais ovos por noite. Quem possuía mais conhecimento identificava sem titubear o rastro das tartarugas, a hora certa da maré em que elas subiam para desovar, achavam os ninhos com mais facilidade. Alguns eram íntimos de certas tartarugas, velhas conhecidas que sempre voltavam a cada “safra”, no dizer do povo, referindo-se a elas com expressões como “a aleijadinha”, porque tinha uma das patas mutiladas, ou “aquela tartaruga grande de morro”. (Fundação Pró-Tamar, 2000, p. 42, grifos do autor).

Este relato mostra como essa prática é realmente “uma arte desenvolvida e aprimorada com a experiência de muitos anos” (Fundação Pró-Tamar, 2000, p. 41). Além do conhecimento sobre o período reprodutivo, processo de formação do ninho, horário e tempo de postura da desova, de diferenciar os tipos de tartarugas e de identificar e reconhecer inclusive os indivíduos, esse hábito exige a habilidade das mãos para não furar os ovos no momento de achar o ninho, afinal, o ovo da tartaruga possui a casca mole.

Oliveira (2016) descreve a fala dos pescadores em seu trabalho feito com pessoas da comunidade de Praia do Forte. Nessa pesquisa, os nativos que trabalharam no Projeto Tamar narram como aprenderam a interpretar os hábitos das tartarugas marinhas. Relatam que identificam a desova pelos dois rastros que ela deixa na areia, o de subida e o de descida. Ao chegar na areia, a tartaruga faz um buraco, coloca seus ovos e cobre, camuflando e escondendo seu ninho. Com a experiência em acompanhar os processos, eles conseguem encontrar o ninho após a postura com uma vareta, além de identificar pelo rastro que ela deixou na areia se ela realmente havia colocado os ovos.

Essas narrativas carregam consigo diversos aspectos que caracterizam a cultura da pesca. Incluído nas comunidades tradicionais, o conhecimento dos pescadores artesanais, segundo Diegues (2004), é entendido como

Um conjunto de práticas cognitivas e culturais, habilidades práticas e saber fazer transmitidos oralmente nas comunidades de pescadores artesanais com função de assegurar a reprodução do seu modo de vida. Nos casos das comunidades costeiras, ele é constituído por um conjunto de conceitos e imagens produzidos e usados pelos pescadores artesanais em sua relação com o meio-ambiente aquático (marinho, lacustre, fluvial) e com a própria comunidade. (p. 1).

Logo, os pescadores artesanais possuem forte relação com seu território para além da noção de espaço, já que ele compreende relações não só econômicas, mas também sociais e simbólicas com o ambiente marinho; utilizam tecnologias simples e de baixo impacto ambiental, além da acumulação limitada de capital e pouca, ou dependendo do local, quase nenhuma dependência dos centros urbanos; apresentam autoidentificação sociocultural com sua comunidade, seus modos de vida, visões de mundo e linguagens próprias, diferenciando-se da cultura urbano-industrial; e seus conhecimentos são passados intergeracionalmente, transmitidos pela oralidade.

No início do trabalho do Projeto Tamar com as comunidades, era muito comum encontrar pescadores reproduzindo o hábito do pai ou do avô de consumir e comercializar os produtos das tartarugas, como é o caso do Zé Paru, o primeiro tartarugueiro a trabalhar com a equipe do Projeto Tamar no Brasil. Conhecido como o mais experiente tartarugueiro de Pirambu, ele trabalhava de dia nas fazendas de coco e à noite, assim como seu pai, tartarugava religiosamente.

Por ser um costume antigo, a aproximação e conscientização das comunidades foi um processo delicado e progressivo. De acordo com a Fundação Pró-Tamar (2000, p. 29), a equipe de oceanógrafos precisou desenvolver técnicas para conseguir obter dados confiáveis, já que, por ser algo novo, as pessoas sentiam medo e acabavam sonhando informações para proteger a comunidade. Dessa forma, deixaram de se apresentar como representantes de um órgão do Governo e começaram a esconder o veículo com placa de identificação do IBDF em que viajavam para os moradores não associarem o trabalho dos pesquisadores às ações de fiscalização de pesca ilegal e apreensão de redes.

Além disso, precisavam filtrar as informações obtidas, já que muitas vezes as histórias se misturavam aos elementos culturais, religiosos e folclóricos, como, por exemplo, no Litoral Sul de Sergipe, onde a comunidade limitava-se a coletar os ovos, pois acreditavam que matar tartaruga desovando era pecado. Da mesma forma, em Pirambu, acreditava-se nos poderes afrodisíacos dos ovos de tartaruga. Havia inclusive a lenda de que Seu Mané Piroca, de 70 anos, havia tido um filho recém-nascido com uma jovem de 17 anos porque comia

muito ovo de tartaruga. Destaca-se, então, o enfoque nas “conexões simbólicas com o mundo não-material” (DIEGUES, 2004, p. 07) ao incorporar mitos e símbolos para justificar determinados costumes e histórias, e em alguns casos, representar o mar e os seres marinhos que ali vivem.

Sobre o próprio conceito de maritimidade, Diegues (2003) afirma estar ligado em sua maior parte ao aspecto social e simbólico, não se restringindo ao aspecto físico, já que o conhecimento marítimo se desenvolveu a partir de práticas culturais acumuladas por muito tempo e resultou da interação humana com o mar, esse ambiente tão diferente do continental. O autor destaca também a discordância entre a percepção das populações marítimas, do mar como entidade viva e a concepção físico-biológica limitada da ciência moderna-positivista, já que

Há uma tendência entre muitos cientistas naturais em achar que os conhecimentos sobre os oceanos começaram com os grandes cruzeiros oceanográficos do século XIX. Na verdade, o que se sabe sobre os mares é fruto de um acúmulo de informações que se iniciou quando o homem primitivo começou, da terra, a observar o mar e os seres que nele viviam. (DIEGUES, 2003, p. 01).

Nesse sentido, Suassuna (2005) identifica que as transformações sociais decorrentes das mudanças nos modos de vida dos nativos advindas da intervenção do Projeto Tamar nas comunidades locais provocaram rupturas reais e simbólicas nos indivíduos. Segundo a autora, a captura de tartarugas estava enraizada na consciência coletiva dos moradores e, por isso, considera a prática como tendo eficácia simbólica.

Segundo Zé Paru (Fundação Pró-Tamar, 2000), a população não sabia que este hábito cultural tão antigo era proibido. Dessa forma, para abandonar essa prática foi preciso tempo para entender a importância da conservação desses animais e para adquirir confiança nos pesquisadores. Como o primeiro tartarugueiro do Projeto Tamar, Zé Paru fiscalizava a praia identificando os ninhos de tartaruga e as pegadas deixadas na areia. Mesmo com a desconfiança dos vizinhos ele tentava convencê-los a abandonar este hábito para ajudar no trabalho de conservação. Alguns foram mais resistentes e levaram mais tempo para fazer parte do Projeto Tamar, como conta a Fundação Pró Tamar (2000) sobre o caso de Chiquinho. Ele disputava com Zé Paru, em sua época de tartarugueiro, quem era o melhor. Com sua fama de “*tartarugueiro* esperto, malandro e tinoso” (Fundação Pró-Tamar, 2000, p. 44, grifos do autor), Chiquinho enganava os concorrentes calçando o chinelo ao contrário para inverter o sentido de seu rastro na areia, apagava o rastro de tartaruga, andava pela água para não deixar pegadas, forjava rastros falsos como se fosse outras tartarugas, entre outros.

Resistiu à anos, até que desistiu e começou a trabalhar juntamente com Zé Paru, seu antigo rival.

Para Suassuna (2005), essa competição faz parte dos mecanismos culturais locais, uma vez que

As tartarugas estão inseridas nos hábitos e práticas cotidianas por serem parte de uma disputa (um jogo) entre os pescadores, para se identificar quais eram os mais experientes na captura. Essa identificação funciona como um mecanismo de reconhecimento social dentro da comunidade. Assim, as tartarugas marinhas apresentavam um valor simbólico para os nativos, construindo-se a partir da captura um sistema de classificação para demonstrar quem eram os melhores na região (p. 530).

Aprender com os pescadores um pouco desse conhecimento ancestral foi a estratégia que o Projeto Tamar adotou para conhecer sobre as tartarugas marinhas. De acordo com Marcovaldi (1999), naquele momento a única forma de parar a coleta de ovos e de tartarugas foi contratar o pescador para que ele recebesse um salário para monitorar as praias de desova em sua área de pesca. Dessa forma, considerando que cada pescador era de uma comunidade diferente, essa era uma forma prática de disseminar a mensagem de conservação da tartaruga marinha.

3. Linhas de atuação do Projeto Tamar

Pesquisa e monitoramento - educação ambiental - inclusão social

Aumentar a conscientização sobre os impactos das práticas de caça e coleta das tartarugas marinhas foi essencial para a mudança de valores das comunidades locais. Dessa forma, o Projeto Tamar adotou o engajamento da comunidade na conservação de tartarugas, o monitoramento de atividades que violem as leis de proteção e a geração de benefícios econômicos como principais estratégias para impedir a caça ilegal desses animais (PEGAS *et al.*, 2013).

De acordo com Silva *et al.* (2015), o Projeto Tamar possui cinco estratégias de ação, definidas como: estratégia de proteção, de pesquisa, de educação ambiental e inclusão social, da política e da sustentabilidade. A primeira caracteriza-se pelo monitoramento das áreas de desova e de alimentação. A segunda refere-se à coleta de dados biométricos, genéticos e obtidos através da telemetria de tartarugas marinhas, aumentando o conhecimento ecológico e biológico acerca do ambiente marinho. A estratégia de educação ambiental e inclusão social trabalha com a conscientização e geração de empregos para as comunidades locais. Com o objetivo de fornecer dados técnico-científicos e subsidiar políticas públicas, a estratégia política fortalece esforços de conservação. A última estratégia, definida como

sustentabilidade, tem como finalidade aumentar a autonomia financeira organizacional do Projeto, ampliar sua capacidade de geração de emprego e renda, e realizar atividades de educação e conscientização ambiental com as comunidades locais. Essas estratégias são consideradas complementares.

Apesar da percepção dos resultados conservacionistas e dos impactos socioeconômicos como bem-sucedidos, o Projeto Tamar reconhece a problemática da falta de documentação e de análise destes últimos. A alternativa encontrada foi a sistematização das iniciativas de integração comunitária, classificando-as como: educação Ambiental e inclusão Social, com o objetivo de monitorar essas atividades e intervenções em níveis local e nacional a partir da implementação de um banco de dados chamado conhecido como Sistema Integrado para Geração de relatórios (SIGRE). Devido à falta de metodologia para realização de uma análise sistemática desses dados que pudesse associar os impactos sociais das intervenções de “environmental education and social inclusion” (EESI) com os impactos de conservação tanto no nível local como nacional, o Projeto Tamar adotou a estrutura metodológica de abordagem de gestão ambiental adaptativa baseado na identificação de soluções de gestão e na análise de riscos potenciais e benefícios a partir dos conhecimentos existentes (SILVA *et al.*, 2015, p. 1544).

Essa metodologia é orientada pelo planejamento, experimentação, monitoramento e avaliação realizada ao longo do tempo a partir das práticas de manejo ecológico. Dessa forma, a gestão ambiental adaptativa, adotada pelo Projeto Tamar desde 2010, consiste na identificação do grau de ameaça como critério para definir as prioridades na proteção das tartarugas marinhas (SILVA *et al.*, 2015). Tal estratégia de conservação, segundo Silva *et al.* (2015), permite alcançar três objetivos: priorizar a intervenção do EESI a partir da gestão de ameaças; melhorar a eficácia das intervenções EESI quanto à interface sociedade-tartarugas marinhas a partir da prevenção de ameaças; e aumentar a sustentabilidade da comunidade local. Para isso, o processo de percepção de ameaças deve contar tanto com o conhecimento científico, como com a atuação de diferentes atores – moradores permanentes locais, turistas, organizações representativas, conselhos escolares, entre outros.

A estratégia de Educação Ambiental e Inclusão Social (EESI) conta com quatro linhas de atuação: duas abordam as principais ameaças atuais às tartarugas marinhas – captura incidental e desenvolvimento costeiro –, e duas para prevenir o surgimento de novas ameaças – inclusão social e iniciativas de capacitação e educação preventivas e transversais a longo prazo (SILVA *et al.*, 2015).

A captura incidental prejudica não só a conservação das tartarugas marinhas, como

também os pescadores em função da perda e do dano aos materiais de pesca, o que mostra a necessidade de monitoramento e avaliação dessa interação (GIFFONI, 2016). A principal estratégia do Projeto Tamar para reduzir esse problema tem sido o desenvolvimento de atividades integradas de proteção e educação, incluindo reuniões com os pescadores e líderes comunitários, treinamento com os pescadores sobre o protocolo de reavivamento de tartarugas em caso de captura e desenvolvimento de atividades educativas voltadas para as comunidades (SILVA *et al.*, 2015).

O modelo de exploração atual dos ambientes costeiros representa ameaças diretas e indiretas para as tartarugas marinhas devido ao aumento de imóveis, empreendimentos, do uso da praia, veículos e poluição. A cooperação entre o Projeto Tamar e os condomínios e hotéis, assim como a capacitação de seus funcionários, têm resultado em grandes parcerias que auxiliam a manter a praia em boas condições para as tartarugas.

A inclusão social tem como finalidade desenvolver alternativas ecológica e socialmente sustentáveis a partir da criação de oportunidades e capacitação para os pescadores e suas famílias em prol da conservação das tartarugas marinhas. As atividades desenvolvidas incluem a formação de grupos locais de fabricação de camisetas, pessoas da comunidade trabalhando nos centros de visitantes ou no monitoramento das praias, apoio à comercialização de artesanato da cultura local, disseminação de conhecimentos e ideias e práticas de conservação.

A quarta linha de atuação contempla programas de educação e capacitação principalmente às crianças e jovens da comunidade onde o Projeto Tamar atua com o objetivo de proporcionar experiências socioambientais adaptadas ao contexto local e destinadas a promover o apoio em longo prazo à conservação das tartarugas e da vida marinha.

Na linha de atuação de inclusão social, de forma integrada às demais linhas de atuação, o Projeto Tamar construiu seu ciclo socioprodutivo (Figura 1).

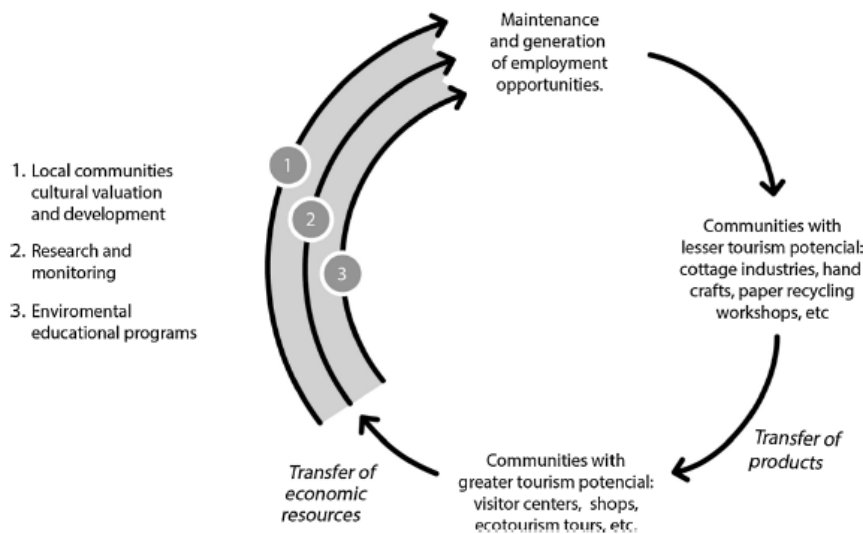


Figura 1: Esquema representando o ciclo sócio-produtivo do Projeto Tamar.
Fonte: Silva *et al.* (2015).

As linhas de atuação abordadas por Silva *et al.* (2015) foram utilizadas nesta seção para identificar aspectos acerca da(s) perspectiva(s) de relação entre os saberes científicos e tradicionais do Projeto.

Apesar de não ser o foco deste trabalho, identifica-se uma aproximação à corrente etnográfica de educação ambiental proposta por Sauvè (2005), a qual considera o aspecto cultural da relação com o meio ambiente. Segundo essa vertente, é necessário considerar a cultura de referência das comunidades envolvidas. Esse aspecto é interessante visto que contempla uma abordagem socioambiental.

Em contrapartida, Suassuna (2004) afirma que a educação ambiental proposta pelo Projeto Tamar tem como obstáculo a não participação política da comunidade de pescadores.

Silva e Silva (2017) em seu relato de experiência percebe que a Educação Ambiental desenvolvida no Centro de Atividades de Educação Ambiental em Ubatuba-SP segue uma perspectiva conservativa e pragmática, sendo acrítica em relação ao modelo de sociedade em que vivemos.

Vale destacar, ainda no contexto da educação ambiental, que Lima, Neto e Holanda (2018) observam em sua análise acerca do Programa de Ecoturismo e Educação Ambiental de Fernando de Noronha, que o Projeto Tamar “não possui ferramentas eficientes que possibilitem identificar informações a fim de direcionar as ações de sensibilização” (p.11). E nessa perspectiva, evidencia a relação direta entre os princípios da Educação Ambiental e as ações ambientais educativas, de forma que se torna fundamental que os pesquisadores e educadores do Projeto Tamar tornem-se conscientes da complexidade de seu trabalho e da

importância de desenvolvê-lo da melhor maneira.

Isto posto, destaca-se que para uma análise mais precisa seria necessário acompanhar cada atividade, além de um documento detalhando-as quanto ao referencial teórico, às metodologias utilizadas e aos objetivos das atividades.

4. Impacto do Projeto Tamar nas comunidades locais

Quanto às iniciativas de integração e colaboração social, o Projeto Tamar entende que o sucesso da conservação depende do trabalho com as comunidades locais e com os usuários das praias (SILVA *et al.*, 2015). De acordo com Silva *et al.* (2015), dados de pesquisa e monitoramento revelam que a integração com as comunidades ajudou o Projeto a atingir seus objetivos de conservação, sendo esse resultado relacionado à “capacidade de resposta à percepção de ameaças ou a possível formação de ameaças” (p. 1544).

A interação do Projeto Tamar com as comunidades locais desde o início do projeto permitiu desenvolver as intervenções de Educação Ambiental e Inclusão Social (EESI) adaptadas aos aspectos socioambientais locais (SILVA *et al.*, 2015). A partir desse modelo, percebe-se também a dificuldade de avaliação dos seus impactos além dos resultados observados na conservação das tartarugas marinhas, de forma que,

O TAMAR deve realizar uma avaliação dos impactos socioculturais e econômicos (positivos e negativos) de seus esforços de EESI de décadas, com o duplo objetivo de identificar a contribuição do TAMAR para o bem-estar das comunidades onde atua e avaliar os pontos fortes e fragilidades de sua contribuição para a sustentabilidade da conservação das tartarugas marinhas no Brasil (SILVA *et al.*, 2015, p. 1556).

Diversos trabalhos foram realizados para o entendimento dos impactos do envolvimento do Projeto Tamar com as comunidades locais. Suassuna (2005) manifesta a percepção clara desses impactos nos modos de vida dos indivíduos nativos, consideradas como transformações sociais por proporcionarem rupturas reais e simbólicas nos sujeitos. Nesse contexto, Tognin (2016) apresenta três possíveis cenários quanto às mudanças de comportamento das comunidades, que deixaram de consumir carnes e ovos de tartarugas marinhas e se tornaram parceiros na conservação desses animais, resultando em novas relações de trabalho, consumo, economia e alimentação. Esses cenários contemplam as hipóteses de que: a) as mudanças de comportamento são reflexos de um processo de mudança cultural geral, independente da presença do Projeto Tamar ou de outras instituições envolvidas com a proteção dessas espécies; b) a atuação do Projeto Tamar teria desencadeado uma mudança profunda de atitude, influenciando no processo de formação de sujeitos ecológicos;

ou, c) essas mudanças não refletem em uma mudança cultural geral, nem em uma formação de sujeitos ecológicos, sendo associada apenas a induções circunstanciais resultantes da presença do Projeto Tamar nas praias e dos mecanismos de atuação, via pagamentos de salários.

Em sua pesquisa com tartarugueiros que atuam no monitoramento de praias monitoradas pelo Projeto Tamar, Tognin (2016) conclui que suas formações como sujeitos ecológicos estão em curso e recomenda o prosseguimento de estudos sobre esse tema para a confirmação deste processo de formação.

Pegas *et al.* (2013) consideram o Projeto Tamar como um fator externo que pode estar incentivando mudanças de valores na comunidade de Praia do Forte que tinha como atividade dominante a pesca e passou a ser o turismo. Os autores trazem dois mecanismos de desenvolvimento econômico como influenciadores desse processo que cresceram paralelamente e se beneficiaram um do outro: o desenvolvimento do turismo costeiro em larga escala - não resultante do Projeto -, e o ecoturismo comunitário iniciado e administrado pelo Projeto Tamar. Acerca desses dois mecanismos, é importante destacar certa problematização quanto essa relação proposta, de forma que, esse contexto não condiz com a realidade territorial. O modelo de exploração do litoral caracteriza-se por ser excludente e segregatório, resultando na falta de simetria entre os dois modelos apresentados.

Com o objetivo de analisar se as iniciativas de envolvimento comunitário proporcionaram uma nova perspectiva sobre as tartarugas marinhas, Pegas *et al.* (2013) analisaram que os benefícios econômicos, assim como o emprego, os laços familiares com o Projeto Tamar, a ocupação, o tempo de residência, o conhecimento e as normas contribuíram para a mudança de comportamento e de valores em relação às tartarugas marinhas. Este estudo demonstra o apoio dos pescadores, suas famílias, novos moradores e de trabalhadores do Projeto na conservação das tartarugas, uma vez que contribui para a economia do turismo local.

Nesse sentido, Patiri (2002) identifica que o Projeto Tamar proporciona benefícios indiretos em locais com vocação turística, visto a imagem da tartaruga marinha como um marcador ambiental positivo. Um fator fundamental para o desenvolvimento local foi a estratégia de fixação dos gestores do Projeto nas comunidades. Para o autor, o Projeto Tamar tornou-se um programa socioambiental ao internalizar o paradigma do ecodesenvolvimento em sua missão institucional, dando origem a formas de ação que incorporem a dimensão ambiental e social.

Em contrapartida, Brito (2013) ao analisar se a articulação entre o Projeto Tamar e a atividade turística desenvolvida em Praia do Forte conduz a um desenvolvimento turístico

local sustentável, identifica aspectos positivos e negativos. Dentre estes, destaca três: a) o fortalecimento do produto turístico local ainda não se configura como ecoturismo; b) a qualificação da oferta turística destoa quanto ao padrão exigido de desenvolvimento do ecoturismo; e, c) quanto à representação sociocultural do Projeto Tamar e da atividade turística com as comunidades, não é possível estabelecer laços de confiança devido à ausência de cooperação entre os diversos autores.

Brito (2013) apresenta esses cenários partindo da incongruência que a autora identifica entre teoria e prática do ecoturismo, considerando o contexto de mudanças de paisagens promovidas pela expansão imobiliária comercial e conseqüentemente no deslocamento da comunidade local para áreas à margem da zona costeira. Esse contexto reflete no processo de não participação da comunidade no desenvolvimento turístico local, descaracterizando, inclusive, a vila de pescadores de Praia do Forte. Nessa perspectiva, a autora afirma a coexistência entre o Projeto Tamar e o turismo na região, porém, afirma essa interação como não efetiva, o que dificulta a formulação de estratégias que possam frear o avanço desordenado da ocupação imobiliária na localidade.

Em relação aos programas de educação ambiental desenvolvidos pelo Projeto Tamar, uma pesquisa realizada com participantes de um dos programas mostra que a metodologia utilizada tem eficácia na mudança de atitudes e valores (SILVA, 2016). O referido, denominado “Programa de Educação Ambiental Tamarzinhos”, atua de forma complementar à educação formal e tem como objetivo proporcionar vivências socioeducativas de forma inclusiva, voltadas à valorização cultural e integradas à economia local, utilizando a conservação da tartaruga marinha como tema central. As atividades desenvolvidas orientam-se pela metodologia do triplo enfoque da educação ambiental percorrendo os eixos sobre, no e para o ambiente, e contemplando aspectos cognitivos, afetivos/ experienciais e comportamentais, respectivamente.

De acordo com Silva (2016, p. 44), os conhecimentos vivenciados no programa “podem contribuir para o entendimento de procedimentos científicos baseados em estudos já realizados sobre os fatores biológicos e ecológicos relacionados às espécies de tartarugas marinhas que ocorrem na área”. Como parte do resultado de sua pesquisa, a autora conclui que os conhecimentos cognitivos sobre as tartarugas marinhas, quanto à sua biologia e ecologia, foram, de certa forma, incorporados. Esse elemento também é encontrado no trabalho de Tognin (2016), ao identificar, a partir de entrevistas com tartarugueiros do Projeto Tamar, a compreensão da comunidade local acerca da importância da não interferência nos ovos e nas fêmeas para o ciclo de vida das tartarugas marinhas, assim como o conhecimento e

o entendimento das relações ecológicas com outros animais, a percepção das principais ameaças como a pesca, a preocupação com o meio ambiente e o futuro da comunidade, e o entendimento da relação direta entre o aumento da população de tartarugas e o trabalho que elas desenvolvem na praia.

Da mesma forma, Pegas e Rocha (2012) desenvolveram uma pesquisa com moradores locais com o objetivo de investigar suas percepções sobre o Projeto Tamar, o programa de educação ambiental guia mirim (depois reestruturado para Tamarzinhos) e as tartarugas marinhas e seu conhecimento sobre as ameaças às tartarugas marinhas, leis de proteção e estratégias de conservação. Como resultado, identificaram, além da compreensão de aspectos sobre o meio ambiente, a tartaruga marinha e sua conservação, a aquisição de maior autoestima dos participantes e mudanças em suas aspirações pessoais.

Um aspecto importante identificado por Silva (2016) foi uma maior compreensão entre os entrevistados acerca da pesca como ameaça às tartarugas marinhas e menor quanto ao desenvolvimento costeiro. A autora relaciona essa questão a temas pouco explorados na formação, como relação entre conectividade dos ecossistemas costeiros e o ciclo de vida desses animais, impossibilitando a vinculação, por parte dos entrevistados, das alterações ambientais - como desmatamento e fragmentação de habitats – ao desenvolvimento turístico e imobiliário do litoral. Segundo Abreu, Vasconcelos e Albuquerque. (2017), a expansão desordenada do litoral tem gerado intensos impactos ambientais, culturais, econômicos, sociais e territoriais que vão desde a descaracterização do espaço até o declínio de atividades tradicionais desenvolvidas pela comunidade local e a expropriação do território propriamente dita.

A partir dessa informação, destaca-se uma questão que deve ser problematizada: a não associação do desenvolvimento costeiro ultrapassa o aspecto ambiental. Apesar da aproximação, feita por Silva (2016), dessa ameaça às questões de ftopoluição e trânsito de veículos nas praias de desova decorrentes da ocupação do litoral, é fundamental abordar o impacto sociocultural desses empreendimentos. Apesar de o estudo ter sido desenvolvido na Praia do Forte, esse é um contexto que se expande ao longo do litoral do Brasil.

Nessa direção, percebe-se como parte desse contexto a urbanização e exploração turística, que apesar de proporcionar dinamismo econômico e desenvolvimento local, se realizada sem planejamento adequado, provoca sobrecarga na infraestrutura urbana, especulação imobiliária, periferização, entre outros (SILVA, 2021). O ecoturismo se destaca como um novo segmento do mercado turístico que estabelece relações com a dinâmica cultural e ecológica, com uma proposta de respeito à conservação ambiental e às comunidades

locais (LAYRARGUES, 2004). De acordo com Pegas *et al.* (2013), a contribuição do Projeto Tamar no desenvolvimento do ecoturismo da região de Praia do Forte se tornou uma oportunidade de fonte de renda, assim como uma via de apoio para a sensibilização dos residentes e turistas. Contudo, para um efetivo entendimento acerca do assunto, deve-se levar em consideração o crescente e excludente processo de urbanização litorâneo.

Abreu, Vasconcelos e Albuquerque (2017) associam esse novo modelo de ocupação do litoral à desterritorialização da comunidade nativa, ocasionando o desenraizamento e a procura de novos territórios para reconstruir suas vidas. Considerando territorialidade como “o conjunto de práticas e suas expressões materiais e simbólicas capazes de garantir a apropriação e a permanência em um dado território por um determinado agente social, o Estado, os diferentes grupos sociais e as empresas” (CORRÊA, 2002, p. 251), aproximamos esse enfoque de outro destaque apontado por Silva (2015). Em sua entrevista, Silva (2015) destacou a relevância da compreensão da história dos antigos moradores para a construção da identidade cultural, o que fortalece a ideia de ancestralidade e pertencimento ao local em que vivem. Contudo, a não associação de pessoas da comunidade a uma ameaça que interfere com tanta intensidade em seus modos de vida pode ser interpretada pela necessidade de compreensão e conscientização de como o cenário atual de desconfiguração ambiental e sociocultural reflete não só no rompimento da tradição local adquirida ao longo da história, como também na falta de representatividade diante de sua identidade cultural.

Isso pode ser consequência de um modelo de desenvolvimento e ocupação não planejado e não participativo, resultado da falta de engajamento entre os diversos atores sociais que atuam ou administram a zona costeira (ABREU; VASCONCELOS; ALBUQUERQUE, 2017). Nesse aspecto, segundo Suassuna (2005), os nativos de Praia do Forte se sentem excluídos da participação nas decisões políticas, considerando que o Projeto Tamar deveria defender os interesses da coletividade. A autora relaciona esse sentimento à necessidade da comunidade em expressar seus anseios como forma de resistência ao processo de intervenção do Projeto Tamar e aos indivíduos de fora da comunidade.

No entanto, Oliveira (2016) encontra uma resposta diferente em sua pesquisa com pescadores da região de Praia do Forte. Percebe-se que o fato de os fundadores do Projeto Tamar possuírem um fenótipo e um sotaque muito diferente das pessoas locais e proporem mudanças em seu modo de vida foi uma dificuldade encontrada na época. Porém, esse aspecto é visto também como algo positivo, pois teria despertado a curiosidade e o encantamento da comunidade por ser algo novo. Destaca-se também que a resistência foi quebrada principalmente pela forma como atuaram, se aproximando das comunidades com humildade, e

não de forma impositiva.

Da mesma forma, Pegas *et al.* (2013) identificam em seu trabalho que os laços de longo prazo das comunidades com os fundadores estão ligados a um sentimento de confiança e isso influencia o apoio e a contribuição da população local nas iniciativas de conservação.

Suassuna (2015), contudo, afirma que houve um processo de preservação da cultura por parte das comunidades, resultando na resistência ao novo. Para a autora, a mudança dos hábitos e comportamentos culturais dos pescadores decorrente da proibição da utilização da tartaruga marinha como fonte de alimento resultou na desconstrução da identidade do nativo. Nesse contexto, em pesquisa com os pescadores Oliveira (2016) relaciona a não existência de conflitos com o Projeto Tamar porque os pescadores não tinham a tartaruga como fonte de subsistência, aspecto também abordado em Pegas *et al.* (2013), ao identificarem que havia um consumo ocasional de tartarugas marinhas. Apesar da existência do consumo, muitas vezes a captura acontecia casualmente, uma vez que a base econômica de Praia de Forte era a produção de coco, tendo a tartaruga como um complemento na dieta alimentar da comunidade. Segundo Oliveira (2016),

Outra característica dessa relação que apareceu durante o trabalho foi o fato de que a captura da tartaruga consistia em uma atração, da qual participavam muitas pessoas, mostrando que para além do consumo para alimentação existia um propósito de lazer e entretenimento com as atividades relacionadas à captura do animal. Ficou claro no relato dos pescadores a existência de festividades que tinham como atrativo principal capturar para posteriormente consumir a carne da tartaruga marinha, juntamente com bebida alcoólica (p. 125).

Na mesma pesquisa, Oliveira (2016) identifica a relação direta entre oportunidades de trabalho e benefícios oferecidos pelo Projeto às comunidades e a contribuição para colaboração com a conservação das tartarugas marinhas, assim como Patiri (2002) ao ressaltar que a geração direta de emprego diminuiu as reações de animosidade surgidas no início das ações de conservação. Enquanto isso, Suassuna, (2005) evidencia uma situação de exclusão por parte das comunidades ao questionar que as contratações eram privilégios de alguns antigos pescadores. Afirma também uma situação de afrontamento entre, de um lado, os interesses particulares e, do outro, os das comunidades.

Outro aspecto importante identificado em Oliveira (2016) foi que a inclusão dos pescadores no trabalho do Projeto Tamar contribuiu para que os ninhos fossem respeitados pelas comunidades, pois mexer com o ninho significava prejudicar também o pescador que trabalhava como tartarugueiro. Essa dimensão também foi identificada em Tognin (2016), ao destacar o alcance do respeito social das comunidades por parte dos tartarugueiros.

Patiri (2002) e Suassuna (2005) abordam sobre a forma de intervenção do Projeto

Tamar nas comunidades. Para o primeiro autor, a atuação do Projeto varia de acordo com a realidade de cada local, de forma que: a) em regiões com menores oportunidades o Projeto Tamar atua como “agente catalisador” (grifos do autor, p. 203) do desenvolvimento local, como aconteceu em Pirambu-SE; b) em regiões com estágio mais avançado de desenvolvimento econômico, a fundação atua também como ator proporcionando a realização de fóruns comunitários visando a elaboração de plano participativo de desenvolvimento integrado e sustentável, como em Regência -ES; e, c) em regiões com maiores oportunidades onde há estratégia governamental para promoção do ecoturismo, os Centros de Visitantes do Projeto Tamar têm um papel fundamental na movimentação das economias locais, o que aconteceu em Praia do Forte-BA e Fernando de Noronha-PE.

Em contradição ao identificado por Patiri (2002), Suassuna (2005) caracteriza essa intervenção nas localidades de Praia do Forte e Regência. A autora define Praia do Forte como uma vila de natureza mercantil visto sua infraestrutura turística dirigida à exploração econômica, de forma que a natureza se torna objeto de apropriação e troca. Nesse contexto, Suassuna (2005) associa esse aspecto à instalação do Projeto Tamar como um processo de legitimação dos interesses privados e não das comunidades. Quanto à Regência, a autora afirma a intenção do Projeto em manter a vila com características de uma “natureza doméstica” (grifos da autora, p. 532) de forma a manter seus aspectos tradicionais de modo que “o carisma é parte do tipo ideal de dominação em Regência” (p. 521).

Quanto à base de Florianópolis, localizada no Bairro de Barra da Lagoa, Maciel *et al.* (2012) identificaram que as relações do projeto com as comunidades ainda são frágeis e pouco desenvolvidas, e associa esse aspecto à hipótese do tempo de instalação, por ser novo no local, e ao fato de que os artesanatos e produtos vendidos na loja tem origem da sede do Projeto Tamar, em Praia do Forte. Os autores ressaltam também a ausência de uma cooperativa de pescadores e os conflitos das comunidades com as grandes redes de hotéis. Nesse sentido, Maciel *et al.* (2012) percebem que, no que diz respeito à geração de renda e de serviços, os projetos de desenvolvimento social parecem ter mais sucesso em outros lugares, e nesse contexto, propõe maior interação com as comunidades e maior autonomia da base para promover a valorização da identidade local.

Dessa forma, destaca-se a especificidade da relação e das características socioambientais, culturais e econômicas de cada localidade em que o Projeto Tamar se instala.

Considerações finais

Em suma, percebe-se uma afinidade do Projeto Tamar à perspectiva etnográfica de educação ambiental, ao levar em conta aspectos culturais das comunidades em que atua. Porém, a análise realizada acerca da(s) perspectiva(s) de relação entre os saberes científicos e tradicionais foi, de certa forma, superficial, por não se dispor de um documento aprofundado sobre as atividades e suas metodologias e ausência de registros e acompanhamento dessas atividades.

Visto a inviabilidade de se desenvolver de forma mais aprofundada, no contexto da presente pesquisa, a investigação dessas atividades e metodologias, foram utilizados com referência os trabalhos desenvolvidos com comunidades em que o Projeto Tamar atua e com os programas que o Projeto proporciona. Identifica-se que a maioria das pesquisas com as comunidades giram em torno de identificar se houve assimilação dos conhecimentos sobre tartaruga e conservação marinha. Dos resultados dos trabalhos analisados depreende-se que é possível constatar que o objetivo de conscientização foi atingido, perpassando não só o aspecto ambiental como também o social e o econômico, de forma que o sucesso na conservação das tartarugas marinhas pelo Projeto Tamar está diretamente relacionado à proximidade com as comunidades locais. Nesse sentido, constata-se que o caminho desse processo parte da análise de como os conhecimentos científicos adquiridos sobre a biologia e a conservação das tartarugas marinhas é compreendido pelas comunidades. Dessa forma, é reconhecível a necessidade em desenvolver pesquisas e/ou atividades, programas, projetos que proporcionem o caminho inverso, ou seja, como os conhecimentos das comunidades locais têm sido incorporados pelos saberes científicos acadêmicos e pelo Projeto Tamar. Já se sabe que o conhecimento dos pescadores fez parte da construção do Projeto, e, dessa forma, seria interessante saber como isso perpassa esse cenário atualmente, seja por meio de pesquisas e estudos com essa finalidade, ou a partir da análise dos projetos e programas desenvolvidos na instituição.

Outro importante destaque é a questão da ocupação do litoral do Brasil, visto que sua característica exploratória tem como consequência impactos socioambientais. Esse modelo é marcado pela exclusão das comunidades locais às custas da elitização dos espaços litorâneos e é fundamental agregar a questão sociocultural à questão ambiental. O fato das comunidades não assimilarem de forma mais aprofundada essa ameaça, resultado encontrado no trabalho de Silva (2016), pode ser visto como uma problemática que precisa ser fortalecida junto às populações locais. A facilidade de compreensão da pesca como principal ameaça pode estar relacionada ao compartilhamento dessas experiências pesqueiras visto que é uma prática que

está no dia a dia das comunidades. Isso facilita a aproximação com a questão. Porém, o desenvolvimento costeiro em sua forma exploratória, como tem acontecido, ameaça não só as praias de desova das tartarugas marinhas, mas também os espaços de expressão cultural das comunidades. Isso pode ser trabalhado de forma conjunta, não só com a finalidade de conscientizar a população local, mas como forma de fortalecimento para uma conservação social, cultural e ambiental.

Acerca do real impacto sociocultural do ecoturismo proporcionado pelo Projeto Tamar nas comunidades em que atua, é fundamental analisar e pesquisar de forma mais específica e profunda. É perceptível que essa estratégia contribuiu para a mudança de hábitos e valores relacionados às tartarugas marinhas e influenciou no apoio das comunidades locais para a conservação. Dessa forma, faz-se necessário ressignificar essa temática para o contexto atual de relação entre a exploração desordenada do litoral e o ecoturismo, e suas repercussões ambientais, sociais, culturais e econômicas. Além do mais, acima de tudo, é imprescindível levar em consideração se a proposta participativa e democrática do ecoturismo realmente está sendo aplicada, o que depende, em grande parte, das políticas públicas desenvolvidas na localidade estudada.

Ao longo da pesquisa foram encontradas contradições em trabalhos com as comunidades de pescadores de Praia do Forte, principalmente entre Suassuna (2005) e Oliveira (2016) - uma hipótese para essa dissociação poderia ser a diferença cronológica em que as pesquisas foram desenvolvidas - e entre Patiri (2002) e Suassuna (2005). Destaca-se que, de todos os trabalhos analisados nessa pesquisa, o de Suassuna (2005) foi o único que identificou uma relação de dualidade e conflito entre as comunidades e o Projeto Tamar.

Nesse sentido, percebe-se também o desafio em chegar a uma conclusão precisa acerca dos impactos do Projeto Tamar nas comunidades locais, uma vez que se deve considerar a especificidade de cada local, visto a variedade cultural encontrada ao longo dos 8 mil quilômetros de litoral no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabiana Lima; VASCONCELOS, Fábio Perdigão; ALBUQUERQUE, Mária Flávia Coelho. A diversidade no uso e ocupação da zona costeira do Brasil: a sustentabilidade como necessidade. **Conexões, Ciência e Tecnologia**. v.11, n. 5, p. 8-16, 2017.

BRITO, Vivian Costa. Turismo, desenvolvimento regional e sustentabilidade: o caso do Projeto Tamar em Praia do Forte – Bahia. **Revista Orbis Latina**, vol. 3, n. 1, 2013.

CORRÊA, R. L. Territorialidade e corporação: um exemplo. In: SANTOS, Milton; SOUZA,

Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação**. Hucitec: São Paulo, 2002. p. 251–256.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'ana. Conhecimento Tradicional e Apropriação Social do Ambiente Marinho. In: RODRIGUES, Ecio; DE PAULA, Alberto Costa; ARAÚJO, Carla Medeiros. (Org.). **Roteiros Metodológicos: Plano de Manejo de uso múltiplo das reservas extrativistas federais**. Brasília: IBAMA, 2004. v. 1, p. 125-157.

FUNDAÇÃO PRÓ-TAMAR. **Assim nasceu o Projeto Tamar**. Salvador: A Fundação, 2000.

GIFFONI, Bruno de Barros. **Pescaria como unidade de gestão para o monitoramento, avaliação e mitigação da captura incidental de tartarugas marinhas na pesca**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ecologia e Biomonitoramento) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAYRARGUES, Philippe Pamier. **A função social do ecoturismo**, 2004.

LIMA, Paloma Queiroz de; NETO, Lourival Dutra; HOLANDA, Luciana Araújo de. Programa de Ecoturismo e Educação Ambiental do Projeto Tamar - Fernando de Noronha: uma análise de 2013 a 2016. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, v.11, n. 1, p. 47-60, 2018.

MACIEL, Christiani Scheffer *et al.* Significação ambiental, política e social do Projeto Tamar na Barra da Lagoa em Florianópolis. **Revista de Curso de Ciências Sociais da UFSC**, ano VI, n. 6, p. 217 - 233, 2012.

MARCOVALDI, M. Â.; MARCOVALDI, G. G. dei. Marine turtles of Brazil: the history and structure of Projeto TAMAR-IBAMA. **Biological Conservation**, Washington, n. 91, p. 35-41, 1999.

PATIRI, Victor José de Andrade. **Projetos ecológicos e desenvolvimento local - Estudo de caso do Projeto Tamar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

PEGAS, Fernanda de Vasconcellos; COGHLAN, Alexandra; STRONZA, Amanda; ROCHA, Valéria. For love or for money? Investigating the impact of an ecotourism programme and local residents' assigned values towards sea turtles. **Journal of Ecotourism**, v. 12, n. 2, p. 90-106, 2013.

PEGAS, Fernanda; COGHLAN, Alexandra; ROCHA, Valéria. An exploration of a mini-guide programme: Training local children in sea turtle conservation and ecotourism in Brazil. **Journal of Ecotourism**, v. 11, n. 1, p. 48–55, 2012.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Rhafic Concolato. Urbanização e exploração turística no litoral brasileiro: relações e implicações. **Revista Científica Interdisciplinar**, n. 6, v. 2, p. 167-177, 2021.

SILVA, Fernanda Felisbino Ferreira; SILVA, Janete Dubiaski da. O desenvolvimento da Educação Ambiental no programa de estágio do Projeto Tamar Ubatuba-SP. **EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017.

SILVA, Valéria Rocha França da. *et al.* Adaptive threat management framework: integrating people and turtles. **Environment, Development and Sustainability**, v.18, p. 1541-1558, 2015.

SILVA, Valéria Rocha França da. **Avaliação do Programa de Educação Ambiental Tamarzinhos, como contribuição para a conservação das tartarugas marinhas na Praia do Forte – Bahia, Brasil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ecologia e Biomonitoramento) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. A educação ambiental e o Projeto Tamar. **Ambiente e Educação**, v. 9, p. 55-67, 2004.

SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. Entre a dominação racional-legal e o carisma: Projeto Tamar e sua intervenção em comunidades pesqueiras do litoral brasileiro. **Sociedade e Estado**, v.20, n. 3, p. 521-539, 2005.

TOGNIN, Frederico. **Entre a mudança cultural e a formação de sujeitos ecológicos: os tartarugueiros do Projeto Tamar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ecologia e Biomonitoramento) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline Santos de. **O conhecimento tradicional dos pescadores de Praia do Forte-BA no Projeto Tamar**. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2016.

ARTIGO 2: Aproximando os saberes a partir de uma perspectiva intercultural crítica

Resumo:

A partir da metodologia de revisão bibliográfica, este artigo tem como objetivo discorrer, partindo da perspectiva intercultural crítica, acerca do diálogo entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais. A problemática que guia essa discussão perpassa a lacuna entre essas diferentes formas de produção do conhecimento e sua relação com o processo de colonialismo do saber. Nesse contexto, a interculturalidade crítica apresenta-se como perspectiva orientadora da pesquisa à medida que propõe um movimento político, social e cultural ao abordar as relações de poder, as divisões e classes e a hierarquia cultural vigente em nosso modelo de sociedade. Dessa forma, essa abordagem fortalece o diálogo de saberes ao viabilizar o direito da diferença, levando em conta os aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos, e garantindo a tomada de consciência da estrutura social em que vivemos.

Palavras-chave: Conhecimentos científicos, Conhecimentos tradicionais, Diálogo de saberes, Interculturalidade crítica.

O distanciamento entre as diferentes formas de saber tem sido uma problemática que vem ganhando visibilidade nas pesquisas e discussões acadêmicas. El-Hani e Greca (2011) se referem a essa questão como a lacuna pesquisa-prática, e que se apresenta não só no campo educacional, como em muitas áreas do conhecimento. Para discorrer acerca das origens dessa problemática, os autores focam na não utilização das pesquisas acadêmicas como contribuição para prática, contexto que expressa a forma de relação entre a pesquisa acadêmica e a prática profissional, e a dificuldade de relacionar diferentes formas de conhecimento.

A lacuna entre os conhecimentos científicos e tradicionais se apresenta como a problemática que orienta esta pesquisa, visto a riqueza na especificidade e singularidade dessas modalidades de conhecimentos, assim como na possibilidade de conexão entre eles. Entender essa distância e construir aproximações entre esses conhecimentos requer uma investigação mais profunda de caráter epistemológico.

Guiando-se por este caminho, é importante destacar que a ascensão do conhecimento científico tem suas raízes apoiadas no paradigma mecanicista, o qual

substituiu a concepção organísmica da natureza por uma noção mecânica e sem vida, baseado em uma perspectiva antropocêntrica, em que "o mundo passa a ser visto a partir de um ponto de vista único e privilegiado - o do Homem" (GRUN, 1996, p. 27). O contexto histórico desse processo é marcado pela transição da Idade Média para o Renascimento, entre o mundo medieval e o moderno.

O movimento de modernização, de acordo com Arendt (1958), marca uma ciência que vê a natureza a partir de um ponto de vista universal, sendo responsável por uma radical e rápida mudança na mente humana e nas sociedades modernas. Este modelo científico, baseado na observação, condiciona o distanciamento entre o homem e seu ambiente, de forma que "se desvincilha de qualquer envolvimento e preocupação com que está perto de si, e se retira a uma distância de tudo o que o rodeia" (Arendt, 1958, p. 263). Assumir essa posição de neutralidade a partir da negação do subjetivo, segundo Almeida (2016), se sustenta pela ideia de um sujeito separado da natureza, fora do mundo e desconectado do objeto que constrói e estuda.

É a partir dessa perspectiva que o mundo passa a ser visto sob olhares fragmentados. Tem-se como consequência desta lógica científica, dicotomias como natureza/cultura, sujeito/objeto, mente/corpo, razão/emoção. A lacuna entre ciência e tradição também faz parte dessa construção, pois, como afirma Mauro Grun (1996), o "afã pelo novo" da modernidade se fortalece pelo abandono das tradições, estabelecendo uma forma de conhecimento privilegiada e universal, o saber científico. Este conhecimento, visto como descorporificado, descontextualizado e des-subjetivado, segundo Edgardo Lander (2005), só pode ser concebido sobre as bases dessas dicotomias. Ou seja, um mundo e indivíduos dissociados, cobertos de lacunas.

De acordo com Morin (2005), o desenvolvimento disciplinar das ciências precede os processos de superespecialização, resultando em enclausuramento e fragmentação do saber, além do distanciamento do que ele chama de ciências da natureza das ciências dos homens, ou seja, a não associação de um indivíduo biologicamente constituído com seus aspectos históricos, culturais e sociais. Da mesma forma, tal fragmentação tende também para o fortalecimento da inconsciência e ignorância, no sentido de que, cientistas e pesquisadores especializados podem acabar se restringindo à sua disciplina ou especialidade, dificultando a possibilidade de reflexão, de integração de diferentes conhecimentos e saberes.

Merece destaque nesse cenário a ideia de rigor científico que a ciência moderna carrega. Expresso por “critérios de formalização excessiva, quantificação, padronização e imutabilidade de descrição e interpretação de um fenômeno” (ALMEIDA, 2017, p. 34), entendemos essa imposição de “regras” como fundamental no processo de superiorização do conhecimento científico (MORIN, 2005). A determinação de um rigor rígido e endurecido impossibilita o processo de compreensão de que: 1) não há uma ciência, e sim, diversas ciências; 2) existem outras formas de conhecimento além do conhecimento científico.

A princípio, é importante ressaltar que “todas as ciências são humanas” (ALMEIDA, 2017, p. 27), produto de construção de um sujeito imerso em uma cultura. O cientista não é um indivíduo superior aos outros e muito menos desintegrado de uma sociedade, pois carrega consigo convicções, vivências e experiências, de forma que a objetividade inflexível pode comprometer uma pesquisa. É nesse sentido que citamos Morin (2005), ao dizer que

O físico não é mais inteligente do que o sociólogo, que ainda não consegue fazer da sociologia uma ciência. É que, em sociologia, é muito mais difícil estabelecer a regra do jogo: a verificação experimental é quase impossível, a subjetividade está sempre comprometida. A idéia de que a virtude capital da ciência reside nas regras próprias do seu jogo da verdade e do erro mostra-nos que aquilo que deve ser absolutamente salvaguardado como condição fundamental da própria vida da ciência é a pluralidade conflitual no seio de um jogo que obedece a regras empíricas lógicas (p. 25).

Propor o diálogo inter-ciências proporciona o que Almeida (2017) considera como um processo de aproximar a multidimensionalidade dos fenômenos físicos e socioculturais.

Autores como Edgar Morin e Maria da Conceição de Almeida associam a ciência aos icebergs. Morin (2005) fala sobre a “zona cega da ciência”, que seria a parte imersa não científica, porém indispensável ao seu desenvolvimento. Seguindo o mesmo caminho, Almeida (2017) afirma que a ciência é somente a ponta de um grande iceberg dos saberes construídos pela humanidade, um tipo particular de saber que monopolizou as interpretações dos fenômenos de mundo, limitando a diversidade de histórias locais para solucionar problemas a partir de distintas linguagens simbólicas de compreensão de mundo.

Boaventura de Sousa Santos (2019) relaciona a validade privilegiada da ciência

moderna às correntes dominantes das Epistemologias do Norte. Tais correntes, segundo o autor, baseiam-se em princípios fundamentais que contribuíram para o processo de supervalorização do mundo ocidental em relação ao resto do mundo, já que dizem respeito à observação sistemática, à experimentação controlada e ao rigor que a ciência moderna ocidentalocêntrica se apoia e, ao mesmo tempo, se distingue e se afasta radicalmente de “outras” ciências cultural e geograficamente diferentes. Santos (2019) deixa claro que não existe uma única Epistemologia do Norte, mas todas elas apresentam pressupostos básicos, e os especifica como:

prioridade absoluta dada à ciência como conhecimento rigoroso; rigor, entendido como determinação; universalismo, entendido como sendo uma especificidade da modernidade ocidental e referido a qualquer entidade ou condição cuja a validade não é dependente de qualquer contexto social cultural ou político concreto; verdade, entendida como representação do real; uma distinção entre sujeito e objeto, o que conhece e o que é conhecido; a natureza enquanto *res extensa*, a temporalidade linear; o progresso da ciência por vias das disciplinas e da especialização; a neutralidade social e política como condição da objetividade (p. 24).

Esse processo foi marcado pela separação entre o mundo ocidental ou europeu - visto como moderno - e os demais povos, resultando na supremacia da cultura e história europeia. Edgardo Lander (2005) se refere a esse movimento como *colonialismo do saber*, determinado pela “força hegemônica do pensamento neoliberal”, caracterizada por apresentar a narrativa histórica europeia como a única e a mais avançada e normal forma da experiência humana. É nessa narrativa em que a Europa, com seu conhecimento objetivo, científico e universal, - ocupando a posição de centro geográfico e do auge do movimento temporal - participa da construção histórica marcada por um “caráter universal da experiência europeia”, resultando em uma “universalidade radicalmente excludente” (LANDER, 2005, p. 10). A problemática abordada por ele, nesse contexto, se refere à naturalização do modelo de organização social liberal como a única forma social possível, que, ao contrário do que o senso comum muitas vezes impõe, não foi um processo espontâneo e natural do desenvolvimento histórico da sociedade, e sim marcado por tensões e resistências devido às traumáticas transformações de ruptura com os modos anteriores de vida.

Exemplificando esse contexto, o escritor e historiador Laurentino Gomes, que venceu o Prêmio Jabuti de Literatura sete vezes, fala em uma entrevista para a BBC (2021)

sobre a importância da história e cultura dos povos africanos escravizados para o Brasil. Essa contribuição vai desde os conhecimentos tecnológicos para os ciclos econômicos até a culinária, crenças religiosas, música, dança, entre outros elementos artísticos e até formas de se relacionar, comportamento e formação de caráter. A sabedoria quanto às tecnologias de garimpo de ouro e diamante veio dos povos africanos, assim como a pecuária e metalurgia, tanto que o preço dos escravos era diferenciado de acordo com seus conhecimentos e especializações.

Segundo o historiador, há um projeto nacional de apagamento de memórias, refletido nos livros didáticos, que impõe exclusividade branca europeia à construção do Brasil. Se aprofundar na história tem mostrado que a África, ao contrário do que dizem, não representa um ator secundário nesse contexto. A cultura africana é protagonista na história econômica, social e artística da identidade brasileira.

A fixação dos sistemas modernos de saber se deu de forma impositiva e colonizadora a partir de quatro dimensões demarcadas por Lander (2005):

1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos (LANDER, 2005, p. 13).

Sob essa perspectiva, Santos (2019) refere-se à linha abissal que separa as sociedades e afirma o dualismo metrópole/colônia, impedindo o lado colonial de expressar sua representação de mundo devido ao conhecimento dominante da metrópole, especificamente, a Europa ocidental, de forma que “as epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se reproduza esse conhecimento” (p. 25).

Esse posicionamento representa uma posição etnocêntrica, em que as pessoas tendem a considerar a visão de mundo particular de um povo ou uma cultura ao/à qual pertencem como a mais completa, verdadeira e central. Segundo Laraia (2001), este é um fenômeno universal condicionado pela nossa herança cultural de depreciar o comportamento de quem age fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Essa manifestação não se restringe a algum período ou sociedade específica, sendo considerada

por Rocha (1988) como uma experiência de choque cultural que nasce da constatação das diferenças e, por isso, é “uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através de nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é existência” (ROCHA, 1988, p. 5).

A perspectiva etnocêntrica consolida a dicotomia “nós e os outros”, já que valoriza excessivamente os modos de vida de determinada sociedade, estabelecendo padrões do que é considerado correto, à medida que minimiza e diminui o que é diferente. Como consequência, temos uma limitação tendenciosa que restringe e desvaloriza as diversidades culturais, contexto que se relaciona com distanciamento entre ciência e tradição, dicotomia profundamente abordada na obra “Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição” de Maria da Conceição de Almeida.

Essa separação se fortalece na posição supervalorizada que a ciência ocupa dentro das diversas formas de conhecimento, de modo que, o que não faz parte dessa rede é simplesmente excluído. Foi o que aconteceu com os conhecimentos tradicionais, uma completa domesticação, redução e negação desse saber para que a ciência moderna fosse consolidada. E para melhor compreensão acerca da discussão mencionada, entraremos no debate conhecendo um pouco sobre essa forma de conhecimento não acadêmica.

Cabe aqui a importância em ressaltar que estabelecer uma abordagem crítica quanto à posição que a ciência ocupa na sociedade não significa desconsiderar seu valor, seu mérito e seu papel político, econômico, social etc. Afinal, a proposta não é inverter essa pirâmide e subvalorizar os conhecimentos científicos em troca da supervalorização de outras formas de saberes. Pelo contrário, a ideia de um diálogo de saberes contempla a noção de complementar as diversidades de formas de conhecimentos, de forma que se comuniquem e conversem em um cenário de diálogo horizontal, rompendo com as verticalidades que constroem hierarquias.

Quanto ao conceito, os conhecimentos tradicionais compreendem os saberes que advêm das comunidades tradicionais. Discorrendo a respeito do termo, Diegues (2000) aborda diferentes nomenclaturas utilizadas para se referir a essas comunidades, cada uma delas com seus determinados pontos de vista, que classificam esse tipo de organização social como camponesas, populações nativas, povos tribais, ou ainda, referindo-se a elas como culturas que se associam aos modos de produção pré-capitalista, já que não têm como

objetivo principal o lucro, e sim a reprodução cultural e social de seu grupo a partir da ideia de interdependência com a natureza e seus ciclos.

Dessa forma, possuem aspectos relevantes que as caracterizam como tal, como a relação com seu território, que ultrapassa a perspectiva econômica e não depende somente do meio físico, mas também das relações sociais que ali acontecem, além de ser o espaço das representações e do imaginário mitológico. Essa característica é também abordada por Mazzocchi (2006), quando afirma que as atividades nessas sociedades são altamente ritualizadas, incluindo uma forte dimensão simbólica em cada ação realizada. Nesse sentido, é relevante analisar o sistema de símbolos, mitos e crenças construídas por essas populações, pois elas guiam a relação com o meio, e juntamente com seus conhecimentos, desenvolvem seus “sistemas tradicionais de manejo”, constituídos por tecnologias simples com um impacto limitado no meio ambiente. Isso remete a outro aspecto fundamental, que é a relação direta e codependente com o meio natural, baseada no entendimento dos ciclos naturais, pois essas comunidades usufruem desse meio respeitando a capacidade de recuperação dos animais e das plantas utilizadas.

Esses sistemas tradicionais de manejo não são somente formas de exploração econômica dos recursos naturais, mas revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, por intermédio de mitos e símbolos que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais (DIEGUES, 2000, p. 20).

Os conhecimentos aprofundados da natureza são passados intergeracionalmente por meio da oralidade, afinal, neste território sagrado estiveram e estarão várias gerações e o conhecimento precisa ser repassado com práticas e vivências, e não com papéis e canetas. Outro importante aspecto para definir essas culturas e populações, além do modo de vida, é a autoidentificação ao seu grupo social.

Partindo da dificuldade em definir o conceito dessas comunidades, há uma diversidade de nomenclaturas para se referir a seus conhecimentos. O termo comum mais utilizado, até mesmo de forma popular, é conhecimentos tradicionais. Há ainda autores que utilizam a nomenclatura “populações ecológicas tradicionais” como Andrade e Mojica (2013). O termo também é utilizado no trabalho de Mazzocchi (2006), em que ele cita expressões utilizadas, cada uma delas carregando diferentes aplicações, como “conhecimento tradicional, conhecimento ecológico tradicional, conhecimento local,

conhecimento ou ciência indígena, conhecimento popular, conhecimento de agricultores, conhecimento dos pescadores e conhecimento tácito” (p. 463).

Apesar da variedade de nomes e conceitos utilizados para definir essas comunidades e seus conhecimentos, é fundamental levantar a reflexão a respeito do termo “tradicional” e suas implicações. Tal definição carrega limitações ao fortalecer uma ideia de estagnação, impedindo o reconhecimento dessas comunidades como dinâmicas em constante transformação sociocultural, além de desconsiderar o fato de que “todas as culturas e sociedades têm uma ‘tradição’” (DIEGUES, 2000, p. 23). A ideia de tradição acarreta uma imagem de estabilidade, de uma cultura que permanece estacionada, sem modificações ou adaptações. Mazzochi (2006) também discute sobre o assunto e coloca que “a palavra ‘tradicional’, por exemplo, coloca a ênfase na transmissão de conhecimento ao longo de uma continuidade cultural, mas pode ignorar a capacidade das sociedades tradicionais de se adaptarem às novas circunstâncias” (p. 463). Com esse mesmo pensamento, Edgardo Lander (2005) afirma que há uma rejeição de sua contemporaneidade ao utilizar essas expressões do passado como “tradicionais” ou “não-modernas”, pois, referir-se a elas “como em processo de transição em direção à modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias” (p. 15).

Nesse contexto, percebe-se que a consolidação da hegemonia científica só aconteceu com base em três princípios: a domesticação da tradição, a negação do estágio de anterioridade da cultura científica e visão de tradição como senso comum (ALMEIDA, 2017). Como sinônimo da palavra domesticação, podemos entender esse processo como uma dominação dos conhecimentos tradicionais por parte da ciência, que reforça a oposição entre o primitivo e o moderno. Os saberes ancestrais são vistos como populares, não evoluídos ou não oficiais, utilizados como matéria-prima que precisa ser lapidada para se transformar em produto final, a ciência. Essa ideia se articula com a problemática de considerar os saberes tradicionais como senso comum, como um conhecimento casual, não avaliado metodicamente nem criticado. Como produto final, é o conhecimento científico que é consumido, transformado em conteúdo a ser transmitido pelo sistema educativo, se resumindo a um movimento de propagação de uma história única enfraquecida de diversidade de olhares, de métodos, de representações e expressões. Estabelecendo uma simples linha do tempo é possível visualizar como os conhecimentos tradicionais são

milenarios e foi sob essa base que a ciência - muito jovem comparada a tantos anos de saberes locais - fundamentou suas estruturas. Além de que,

Diferentemente do senso comum, os saberes da tradição arquitetam compreensões com base em métodos sistemáticos, experiências controladas e sistematizações reorganizadas de forma contínua. Mesmo que não tenham como princípio primeiro uma crítica coletiva permanente, tais saberes se objetivam numa matriz de conhecimento que pode ser atualizada, refutada, acrescida, negada e transformada (ALMEIDA, 2017, p. 64)

É por isso que a cultura científica acadêmica precisa estar atenta “para não cuspir no próprio prato” (ALMEIDA, 2017), já que a gestão deste ou de qualquer outro conhecimento compreende um processo que demanda tempo, experimentações, aprendizagens, desafios e uma essência, de forma que “nenhuma cultura se edifica sem a base, o solo e a argamassa do passado” (ALMEIDA, 2017, p. 61). Agradecer sua precedência é tão importante quanto reconhecer a continuidade e a atualidade dos conhecimentos das comunidades que progredem por caminhos diferentes da ciência.

Sob essa perspectiva, retomamos duas ideias a respeito dessa lacuna - ciência/tradição - e suas consequências, que a autora Almeida (2017) problematiza e procura desconstruir. A primeira é sobre limitar a concepção de intelectual a quem produz ciência, e a segunda é que esse intelectual acadêmico é privilegiado no processo de leitura e tradução dos fenômenos do mundo. Como intelectuais podemos entender as pessoas que fazem a observação dos fenômenos e os decifram e explicam em concepções de mundo, e para isso, criam e utilizam métodos específicos. Durante toda a história da humanidade esses intelectuais estiveram presentes e, dependendo da época e da cultura a qual pertenceram, receberam nomenclaturas diferentes, como “xamãs, pajés, curandeiras, conselho de anciãos, sacerdotes, cientistas” (ALMEIDA, 2017, p. 48). Independente do nome que recebem, eles desempenham um papel semelhante no meio em que estão inseridos, que é de lapidar essas informações e observações de mundo e repassá-las para seu grupo. Suas diferenças consistem na ocupação de tarefas, no caso das comunidades tradicionais, esses produtores de conhecimento desempenham atividades práticas do cotidiano, em contrapartida, no campo dos conhecimentos científicos, quem produz ciência está distante de quem utiliza esse conhecimento e mais ainda de quem entende ele. Logo,

ao contrário de se oporem entre si pela natureza ou graus de excelência e rigor de suas construções representacionais, essas duas faces de um mesmo intelectual se distinguem apenas por privilegiar certas estratégias cognitivas, determinados

domínios de referência, modelos mentais condicionados por suas experiências de vida, métodos mais analíticos ou mais sistêmicos, disseminação de seus conhecimentos pela escrita ou pela oralidade, e assim por diante. Mesmo assim, são ambos parasitados pela mesma e unidual aptidão que caracteriza o pensamento humano, isto é, a aptidão mito-lógica (ALMEIDA, 2017, p. 49).

Com isso é possível reconhecer, então, que, essas duas formas de conhecimento são mais semelhantes do que se imagina, pois, apesar de seguirem caminhos e metodologias diferentes, convergem em um mesmo fim: a produção e disseminação do conhecimento. Porém, uma das problemáticas que fortalece a ideia de distanciamento entre elas é forma de abordagem aos saberes não acadêmicos, já que, são referidos como “anticientífico”, “tradicional”, “primitivo”, não sistematizado, ou, segundo Sousa (2019), entendidos como “o reino da ignorância” (p. 25). A utilização da nomenclatura “científico” institui certa “imunidade social” a esse sistema ao passo que esse nome não se refere verdadeiramente ao saber, possuindo, mais relação com o poder, pois “os modelos da ciência moderna que promoveram essas visões derivam menos da familiaridade com uma prática científica real e mais da familiaridade com versões idealizadas que deram à ciência um status epistemológico especial” (SHIVA, 2003, p. 23).

Este cenário marcado pelo privilégio, domínio e exclusividade do saber científico universal tem como resultado o processo, denominado por Vandana Shiva (2003), como uma monocultura da mente, determinado por políticas de eliminação que subjagam os saberes locais. O conhecimento ocidental moderno pode ser caracterizado como um sistema fechado, cego às alternativas, baseado na exclusão, e que ultrapassa as etapas de avaliação, sendo simplesmente aceito.

A destruição da diversidade de saberes não coloca em risco somente as culturas que estão sendo apagadas, mas também “as próprias condições para a existência de alternativas” (SHIVA, 2003, p. 25) do saber dominante. A favor de uma ciência democrática que dialogue com as outras formas de conhecimento, podemos considerar que estamos em um momento de transição paradigmática que tem transformado a ciência. Com o objetivo de abrir disciplinas, facilitando o diálogo inter-ciências, vencer a simplificação redutiva e promover a aproximação com as múltiplas dimensões dos fenômenos físicos e processos socioculturais, essa mudança proporciona uma nova visão sobre o rigor científico, partindo do pressuposto de que o diálogo promove uma interpretação mais precisa, coerente e, até mesmo, rigorosa (ALMEIDA, 2017). É nesse sentido que

Reaver antigas sabedorias; experimentar outros modos de conhecer, catalogar, classificar; combinar mais livremente as informações sem ter que escolher entre tradição e modernidade, local e global, natural e social, talvez seja um bom antídoto para não morrermos de frio no pico do iceberg da Ciência abstrata. É para abrir as ciências e evitar sua necrose que outros conhecimentos devem ser experimentados, conhecidos (ALMEIDA, 2017, p. 40).

Boaventura de Sousa Santos (2019) propõe as Epistemologias do Sul como uma corrente que abre espaço para que os grupos sociais oprimidos, vítimas da injustiça, da opressão e dos impactos causados pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, para que possam representar e transformar o mundo em seus próprios termos e suas próprias aspirações. A posição que o Sul epistemológico ocupa, não é de vítima, mas sim de luta, resistência e revolta a fim de ultrapassar essa lacuna existente, considerando que, o processo de não reconhecer como válidos os outros tipos de conhecimentos de acordo com o critério dominante da modernidade ocidental, provocaram um “epistemicídio massivo” (p. 27) ao destruir a diversidade de saberes que se encontra ao lado colonial da linha abissal.

Por fazer referência ao Sul epistemológico, e não geográfico, essa ideia caminha no sentido de ressignificar as relações de dominação, não para substituir as epistemologias, muito menos em apagar as diferenças entre Norte e Sul, mas para apagar as hierarquias de poder existentes para que essa dicotomia seja eliminada, ressignificada. Nas palavras de Santos (2019), “trata-se de um tipo de pensamento que promove a descolonização potenciadora de pluralismos articulados e formas de hibridação libertas do impulso colonizador que no passado lhes presidiu, tais como a criouliização e a mestiçagem” (p. 27).

Assumir essa postura possibilita fortalecer a importância desses saberes para a contemporaneidade, participando da construção de uma ciência plural, mestiça, diversa, aberta e democrática, em direção a uma ecologia de ideias (ALMEIDA, 2017) e a uma ecologia de saberes (SOUSA, 2019), visto que os conhecimentos tradicionais têm muito a contribuir.

Por exemplo, dando enfoque ao aspecto ambiental, essas comunidades têm monitorado o impacto das mudanças climáticas em seus modos de vida (CURI *et al*, 2013). Esta pesquisa realizada na região do Seridó Potiguar (RN) mostra que a principal fonte de informação para organizar o calendário agrícola da comunidade é a identificação de sinais da natureza, por meio da observação da floresta, da fauna, dos eventos meteorológicos, dos astros e até mesmo sensações corporais, como dores nos ossos e articulações dos idosos.

Este é um conhecimento passado oralmente de geração a geração e tem como principal objetivo determinar como será o próximo inverno, em relação à quantidade e ao período das precipitações e às áreas que serão mais beneficiadas com as chuvas, contribuindo, então, para a “adaptação da agricultura familiar do semiárido nordestino frente à variabilidade climática local” (CURI *et al.*, 2013, p. 399).

Da mesma forma, o estudo realizado por Baggethun, Coberba e Garcia (2013) utilizam estudos de caso da África, Ásia, América e Europa para pesquisar a resiliência dos conhecimentos ecológicos tradicionais (TEK) diante da modernidade e da globalização, e como eles são importantes para responder às mudanças ambientais globais. A análise percorre a ideia de que esses saberes eram antes vistos como vestígios do passado, estáticos, condenados a se perderem com o desenvolvimento econômico. No entanto, vários estudos têm mostrado que os TEK são dinâmicos e possuem alta capacidade de se adaptar a novas condições ecológicas e socioeconômicas, contribuindo para uma diversidade biocultural. Sendo uma possibilidade de garantir resultados de conservação ambiental, os conhecimentos ecológicos tradicionais têm potencial para contribuir na coleta e comercialização de produtos não-madeireiros e possuem alto nível de precisão sobre o clima, quanto às ocorrências e intensidade de eventos de seca e enchentes. Além da observação e do monitoramento das condições climáticas, marés e correntes, o que possibilita compreender as taxas e intensidades das mudanças climáticas, eles desenvolvem práticas de adaptação local, ajustando os ciclos de cultivo e diversificando as fontes de renda em meio às mudanças ambientais. Dessa forma, os TEK são importantes na interpretação, adaptação e proteção das mudanças climáticas, possibilitando que as sociedades humanas fortaleçam sua capacidade de lidar com distúrbios e manter o ecossistema.

Estudos como esses reforçam a compreensão do potencial de complementaridade entre os conhecimentos tradicionais e os científicos acadêmicos. Domínios da ciência que enfatizam a necessidade e importância do conhecimento local têm ganhado visibilidade, como é o caso da etnoconservação. Tomando como referência a ideia de conservação utilizada nas instituições ambientais e/ou acadêmicas - a mais utilizada, difundida e generalizada - encontramos uma definição marcada por aspectos exclusivamente científicos, baseados em uma visão tecnicista de acordo com a concepção neoliberal que valoriza as

técnicas modernas e o mercado (DIEGUES, 2000).

Esse “modelo conservacionista dominante”, segundo Diegues (2000), possui dois princípios que se encontram de certa forma enraizados e precisam ser reconsiderados. A primeira é a ideia de que o ser humano precisa estar separado da natureza para que ela possa ser conservada e protegida. Essa concepção, que se apresenta principalmente na civilização ocidental, se fortalece em uma compreensão negativa da presença humana nos ambientes naturais, no sentido de que o ser humano prejudica, destrói e explora a natureza. Não é estranho que essa imagem da nossa espécie prevaleça, considerando todos os danos ambientais que o planeta tem sofrido. Porém, pode-se dizer que essa visão se refere aos hábitos das populações urbano-industriais, o que pode perigosamente caminhar no sentido da universalização cultural, excluindo as práticas das sociedades que vivem em comunhão com o meio natural. E é diante desse contexto que problematizamos a segunda característica do modelo dominante de conservação, que se refere à idealização de uma “natureza selvagem”, “natureza intocada”, o que seria o ambiente natural genuinamente protegido, sem nenhuma interferência humana. Esse mito naturalista se afirma na ideia de áreas intocadas pelo ser

humano que apresentam um estado “puro” anterior ao aparecimento da espécie humana, constatando a incompatibilidade da associação entre o ser humano e conservação (DIEGUES, 2008). A ideia de parques nacionais, que surgiu no século XIX nos EUA, parte desse princípio, no sentido de que são áreas naturais protegidas - isentas de presença humana - criadas para que as populações urbano-industriais possam visitar e apreciar a natureza, compreendendo, então, uma proposta de turismo elitista, visto que somente uma parcela da população poderá pagar para acessar esse ambiente (DIEGUES, 2008; 2000b). Essa perspectiva conservacionista alinhada com o mito moderno de natureza selvagem é incompreensível pelas populações tradicionais, considerando que essas sociedades estabelecem uma relação simbiótica com o meio em que vivem e que a organização florestal que as áreas naturais apresentam hoje é resultado do manejo natural de comunidades ancestrais.

Uma pesquisa de grande impacto publicada na Science a respeito dos “Efeitos persistentes da domesticação de plantas Pré-Colombianas na composição da Floresta Amazônica” revela que a Amazônia foi modificada por índios pelos últimos milhares de

anos. O estudo mostra que árvores utilizadas por populações Pré-Colombianas são mais abundantes, em riqueza e quantidade, em sítios arqueológicos, e questiona a ideia de uma Floresta virgem e intocada (LEVIS *et al.*, 2017). Dessa forma, o manejo dos recursos naturais por essas populações é marcado por elementos culturais derivados da adaptação dessas populações em seus territórios, “pois se percebe que a constituição física e biológica dessas áreas é determinada pelo modo de vida propagado” (PEREIRA; DIEGUES, 2010, p. 47).

É nessa perspectiva que propomos a etnoconservação como uma concepção que fortalece o vínculo entre conservação da natureza e o manejo dos recursos naturais por populações tradicionais, de forma que seus estudos

Se direcionam para a classificação dos elementos naturais segundo os mitos, valores e visões de mundo das populações tradicionais. Ao cogitar esse sistema de classificação por meio da abordagem cognoscitiva, procura-se a compreensão do modo como esses elementos culturais influenciam ou até mesmo determinam o manejo dos recursos naturais, ao mesmo tempo em que proporcionam a conservação dos mesmos (PEREIRA; DIEGUES,, 2010, p. 46).

Essa perspectiva de conservação compromete-se com o aspecto cultural das comunidades, já que, por ser uma ramificação da etnociência, sugere uma articulação entre o natural e o social (PEREIRA; DIEGUES, 2010).

É fato que o cenário de tentativa de diálogo entre essas formas de conhecimento é marcado por certas tensões e resistências da cultura científica acadêmica, mas é importante ressaltar que esse processo não se trata de inverter a pirâmide de saberes imposta pela sociedade e sobrepor os conhecimentos tradicionais aos científicos, mas sim de estabelecer uma reorganização, de forma que esses saberes se complementem.

Há diversas vertentes que propõem o diálogo entre os conhecimentos científicos e tradicionais. As abordagens que serviram de base para a pesquisa são: o multiculturalismo e a interculturalidade.

Quanto ao termo “cultura”, diversos são os conceitos discutidos por diversos autores. Fundamenta esta pesquisa a teoria que a considera como um sistema adaptativo (LARAIA, 2001), defendida por Clifford Geertz (1973). Ele define cultura como um agrupamento de instrumentos simbólicos que controlam o comportamento, refletindo a ligação entre o que o ser humano é intrinsecamente capaz de se tornar e o que de fato ele se

torna. Seu conceito parte de uma concepção semiótica, já que, entender determinada cultura não representa descrevê-la. É preciso entender como uma pessoa interpreta sua cultura, ou seja, seria a interpretação de uma interpretação. Geertz (1973) incorpora em seu conceito a importância da heterogeneidade no entendimento dos conflitos culturais, contrapondo-se à ideia de homogeneização cultural.

Com surgimento a partir dos movimentos sociais, o multiculturalismo se apresenta como uma ruptura da ideia de homogeneidade e universalização da humanidade, tomando assim, como categorias centrais a diversidade, a descontinuidade e a diferença, de forma que a identidade é percebida como um processo dinâmico de construção e reconstrução (CANEN; OLIVEIRA, 2002). Sua proposta consiste em alcançar uma cidadania sem dependência das procedências étnicas, de gênero ou condição social (PINHEIRO; BAPTISTA, 2021). Por ser um termo polissêmico, o multiculturalismo apresenta diversas vertentes, que, segundo Candau (2008) é um obstáculo no aprofundamento acerca do assunto. Suas diferenças se manifestam na forma que descrevem a diferença e a diversidade cultural, e como interferem e transformam a dinâmica social a partir desse contexto. De acordo com Candau (2008), a abordagem assimilacionista descreve nossa sociedade como multicultural, identificando as diferenças de oportunidades, de acesso a determinados serviços e de escolarização, porém propõe a incorporação de uma cultura hegemônica e universalista, sem interferir na base social. Essa perspectiva não implica na problematização do posicionamento monocultural, de forma que “simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são” (CANDAU, 2008, p. 50), a fim de construir uma “cultura comum”.

A concepção diferencialista ou plural reconhece a diferença e propõe assegurar a expressão dos grupos socioculturais. Entretanto, pecam por limitar essas culturas como estagnadas e essencialistas, contribuindo para a formação de comunidades homogêneas. Contemplando as diferenças e semelhanças de suas vertentes, o multiculturalismo manifesta-se como uma proposta de pluralizar o olhar quanto à diversidade de identidades culturais, dentro do contexto de uma “globalização neoliberal excludente” (CANDAU, 2008) que caminha para a limitação sociocultural, destacada pela tendência em universalizar e generalizar as individualidades. A questão central que permeia essa demanda, segundo Candau (2008), estende-se ao direito da diferença, que contempla o

direito de afirmação da diferença, além do direito de igualdade das diferenças, tendo como objetivo a articulação entre os dois polos. A abordagem crítica é a perspectiva multicultural que acolhe essa percepção propondo uma transformação das relações socioculturais para que a diferença seja reconhecida e caminhe de mãos dadas com a justiça social, cultural e econômica. Proposto por McLaren (1977), o multiculturalismo crítico se apoia nos princípios da pedagogia crítica que defende o posicionamento acerca das naturalizações de formações socioculturais enraizadas que acabam por reprimir as diferentes identidades à medida que fortalecem a padronização cultural. Assim como as outras abordagens multiculturais, a problemática central gira em torno da globalização neoliberal desencadeada pelo modelo capitalista.

Temos experienciado um crescimento populacional desenfreado acompanhado pelo acúmulo de riqueza material por uma mínima parcela da população, enquanto outra parte se encontra em profunda pobreza. A expansão dessas problemáticas alcançam questões sanitárias quanto ao saneamento básico, exposição a doenças que se refletem no aspecto ambiental em relação a poluição dos recursos hídricos, poluição urbana, hábitos e alimentação não saudáveis, fome, miséria, problemas com álcool, drogas e criminalidade. A discrepância na balança da desigualdade de oportunidades, de distribuição de renda e de justiça social só tem alimentado o que McLaren (1977) chama de desintegração cultural, acompanhada pelo processo de naturalização das relações sociais de poder e privilégio - posição defendida por liberais e conservadores, caracterizando mais uma vertente do multiculturalismo. Os multiculturalistas conservadores desconsideram os conflitos históricos e defendem que a justiça já existe, só precisa ser distribuída de forma igualitária. Estabelecem uma educação que opta por uma visão econômica e de mercado, promovendo, segundo McLaren, uma “apropriação seletiva de discursos” (1977, p. 40) a partir de uma “amnésia diante da história de relações de raça e gênero” (1977, p. 41), dentro de um modelo de democracia que promove a igualdade construindo identidades formais. Essa referência democrática capitalista

Tem sido a maneira pela qual os cidadãos têm sido convidados a se esvaziar de toda a sua identidade racial e étnica, de forma que, aparentemente, eles se apresentarão nus diante da lei. Na realidade, as pessoas são convidadas a se tornarem um pouco mais do que consumidores descorporificados (McLAREN, 1977, p. 42).

Sua visão de cultura comum, igualitária e hegemônica baseada em uma falsa ideia de

igualdade é desonesta, e sob a perspectiva multicultural crítica, deve ser contraposta por novas alternativas epistemológicas de resistência teórica e prática.

Isso é absolutamente crucial, em um tempo em que a cidadania está sendo definida pelos multiculturalistas conservadores como pertencente a uma cultura comum, cultura unitária, isomórfica com a lógica da homogeneização cultural e uma configuração racio-nacional unificada - ou quando todas as produções culturais que assustam a coesão unitária da cultura comum estão sendo deslegitimizadas. Isso significa alistar nossas pedagogias a serviço das pessoas pobres, despossuídas e oprimidas. Significa interrogar, perturbar, desmistificar, descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que guiam a sociedade panóptica e disciplinar, que gesta a soberania, a lógica da divisão e autoridade, sintomaticamente reveladas pela crise do politicamente correto. Isso também significa uma guerra sem reservas contra o capitalismo (McLAREN, 1977, p. 42).

Diante o exposto, percebe-se as diversas similaridades entre a perspectiva multicultural crítica e a interculturalidade. Apresentamos cinco características marcantes que especificam a abordagem intercultural: a) Inter-relação entre diferentes culturas, contradizendo a perspectiva multicultural assimilacionista e diferencialista; b) Rompimento com o essencialismo e a padronização cultural, ao defender que as culturas são dinâmicas e possuem suas raízes históricas; c) Hibridização cultural, já que não existe cultura pura, pois elas se encontram em construção permanente a partir de uma dinâmica sociocultural; d) Consciência dos mecanismos de poder, uma vez que as relações culturais são marcadas por hierarquia, preconceito e discriminação; e e) Fortalecer o vínculo da questão complexa entre diferença e desigualdade presente nas sociedades.

É possível identificar diferenças e semelhanças entre as duas abordagens, a inter e a multiculturalidade, e por isso, alguns autores como Catherine Walsh (2019), enfatizam a importância em não os abordar como sinônimos. Para a autora, a primeira é desenvolvida nas lutas sociais por grupos subalternizados; busca a transformação estrutural e sócio-histórica; e introduz a questão da diferença colonial. Já o multiculturalismo é elaborado pela classe social mais alta; permanece ligado à manutenção dos centros de poder; e esconde o jogo da diferença colonial.

Diante dessa análise, é importante ressaltar que essa comparação feita por Catherine Walsh aborda o multiculturalismo de uma forma generalizada, já que, a perspectiva crítica de McLaren – que “parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação” (CANDAUI, 2008, p. 51) - se aproxima muito da abordagem intercultural.

Provocados por esse contexto e inspirados nos aspectos interculturais apresentados até agora, estabelecemos a perspectiva intercultural como orientadora desta pesquisa. Essa escolha se deu pela abordagem crítica da interculturalidade que se aprofunda na problemática sociocultural enquanto questiona o sistema econômico vigente em nossa sociedade, sua ligação com as relações de poder, divisão de classes e hierarquia cultural. Todas essas questões sustentam o princípio da padronização cultural e da universalização do conhecimento, que se reflete na ideia de democracia baseada em uma igualdade generalizada que desconsidera a diferença.

Segundo Catherine Walsh (2019), a interculturalidade está além da ideia de inter-relação ou comunicação entre culturas, se estendendo aos aspectos geopolíticos de lugar ou espaço, ou seja, uma representação de outra forma de produção de conhecimento, contra a modernidade e a colonialidade, construindo uma nova prática política, uma nova sociedade e um novo poder social. Sua abordagem se baseia em um conceito que surgiu a partir do movimento étnico-social indígena equatoriano. Logo, sua origem é fora do norte global – “centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico” (WALSH, 2019, p. 10) -, fugindo das perspectivas eurocêntricas modernas.

Nessa perspectiva, Santos (2019) também propõe a tradução intercultural nos termos da Epistemologia do Sul, acreditando que esse é o caminho para a libertação colonizadora - é importante lembrar que a colonização não se restringiu aos aspectos geográficos, por isso, essa perspectiva abrange também a ideia de colonialidade dos conhecimentos - que, durante tanto tempo, e até os dias atuais, vem ignorando, desvalorizando, silenciando e oprimindo as diversas formas de conhecimento que diferem da ciência moderna ocidental e do Norte epistemológico. Sua proposta intelectual de trabalho cognitivo coletivo se alinha com as lutas sociais, partindo da compreensão do reconhecimento da diferença.

Por isso, a interculturalidade:

Trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como resultado do processo de colonialidade) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas políticas, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente (WALSH, 2019, p. 16).

É fundamental ressaltar a relação da interculturalidade com a proposta decolonial na medida em que questiona e critica, de forma histórico-sociocultural, os processos de colonialidade. Sugere, então, um caminho que permita, tanto na teoria quanto na práxis, pensar através das diferenças e das subjetividades, ao reconhecer que vivemos em sociedades e civilizações plurais, as quais foram reprimidas às custas dos legados coloniais eurocêntricos e das perspectivas de modernidade.

Dessa forma, conhecendo os paradigmas dominantes vigentes, a perspectiva intercultural propõe um movimento político, social e cultural para ultrapassar as fronteiras hegemônicas transformando as estruturas sociais históricas.

A proposta intercultural de viabilizar o direito da diferença, levando em conta os aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos, garante a tomada de consciência da estrutura social em que vivemos, incentivando a construção de uma sociedade em que as culturas e saberes se interliguem e dialoguem. Pinheiro e Baptista (2021) enfatizam que optar pela interculturalidade na América Latina pressupõe a criação de culturas políticas enraizadas nas culturas de base e a luta pelo reconhecimento das identidades, sendo este último um aspecto fundamental uma vez que esse processo de compreensão e valorização das diferenças possibilita o enriquecimento e a autocriação recíproca (p. 28).

Com o objetivo de possibilitar o intercâmbio entre os diversos sistemas de conhecimento, seja entre aqueles legitimados pelas instituições produtoras e difusoras do conhecimento científico, como entre os conhecimentos considerados não-científicos (FLORIANI, 2007, p. 107), identifica-se uma conexão entre o diálogo de saberes e a perspectiva intercultural.

Autores com Giatti *et al.* (2021) afirmam a necessidade do diálogo entre múltiplos níveis organizacionais, se estendendo do local ao global, para romper com a exclusão cognitiva e proporcionar saberes híbridos. Da mesma forma, Almeida (2017) propõe a religação de áreas de conhecimento, uma postura não estritamente analítica de pensar e uma atitude mais dialogal entre os fenômenos compõem horizontes abertos para uma ecologia dos conhecimentos, uma vez que “alimentam práticas investigativas mais múltiplas e flexíveis, bem como um novo intelectual igualmente múltiplo e mestiço” (p. 143). Segundo

a autora, para alcançar a os cenários dessa ecologia, é necessário uma atitude intelectual de humildade para aceitar os limites dos conhecimentos científicos e dos conhecimentos tradicionais, além da recusa da universalização – para não dissolver as singularizações dos fenômenos, dos sujeitos, das culturas e das narrativas de mundo –, da aceitação do antropomorfismo – de forma que antropomorfizar é parte do processo cognitivo da qual podemos tentar reduzir, mas não eliminar –, e, também, do cuidado em distinguir os saberes, mas não separar e se opor.

É nesse sentido que a proposta do diálogo de saberes contribui para o fortalecimento da democracia de saberes (FLORIANI, 2007; GIATTI *et al.*, 2021), à medida que considera a diversidade de informações, correlações, determinações e padrões de auto-organização, em busca da abertura ao diálogo e da compreensão por uma comunidade maior e diversa (ALMEIDA, 2017, p. 144).

Considerações finais

Analisar, de forma crítica, a problemática da lacuna entre saberes científicos e saberes tradicionais, proporciona perpassar por diversas discussões que envolvem sua implicação nos aspectos sócio-culturais. Para falar sobre o tema, partimos da contextualização epistemológica, o que nos leva ao processo de surgimento da ciência moderna, influenciado pela modernização, marcado pelo paragma mecanicista.

Dentro desse processo, diversos autores propõem discussões acerca desta lacuna e suas repercussões históricas e atuais, de forma que podemos citar como referência utilizada neste trabalho: a) Edgardo Lander, ao discutir acerca do colonialismo do saber; b) Boaventura de Sousa Santos, abordando a matéria das Epistemologias do Sul; c) A crítica ao etnocentrismo, muito debatida por Everardo Rocha; e d) Maria Conceição Xavier de Almeida, ao fazer a interlocução entre conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e complexidade. Nesse sentido, é possível identificar que uma importante questão com forte influência no contexto hegemônico do modelo científico acadêmico, deifinido ao longo do artigo como um processo de negação do estágio de anterioridade da cultura científica, o que implica no silenciamento das outras formas de produção do conhecimento consideradas como não-científicas. Dessa forma, surge a necessidade em se trabalhar com o diálogo, intercâmbio, inter-relação entre culturas e entre diferentes formas de ler e traduzir os fenômenos de mundo, o que é definido por diversos autores como: diálogo de saberes, ecologia dos saberes, tradução

intercultural e democracia dos saberes.

Ante o exposto, tomando como referência a investigação contemplada até aqui, apresentamos a perspectiva intercultural crítica como uma abordagem que possibilita o diálogo de saberes, por apresentar a proposta da inter-relação entre diferentes culturas ao romper com a ideia do essencialismo e padronização cultural, questionando a idelização de que as culturas são puras e analisando, de forma crítica, os mecanismos de poder que estão presentes nas relações culturais.

REFERÊNCIAS

- AGGETHUN, Erik Gómez; CORBERA, Esteve; GARCIA, Victoria Reyes. Tradicional ecological knowledge and global environmental change: Research findings and policy implications. **Ecol. Soc. Author Manuscript**. 2013.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. O território do sujeito implicado - ciência nômade. **Revista de Estética e Semiótica**, v. 6, p. 31-40, 2016.
- ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. 2 ed. Cidade: São Paulo, LF Editorial, 2017.
- ANDRADE, Adela Molina; LYDA, Mojica. Puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. **Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural**, Bogotá, v. 16, n. 12, p. 37- 53, 2013.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ARRUDA, R. "Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, n. 5. p. 79-92, 1999.
- PINHEIRO, Paulo César; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Em busca de referências culturais para a educação científica. In: BAPTISTA, Geilsa Costa Santos; PINHEIRO, Paulo César; FARIAS, Luiz Márcio Santos. **Educação científica por meio da interculturalidade de saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 17-44.
- BBC. British Broadcasting Corporation. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57575496>> Acesso: 28 jun. 2021.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. n. 17, v. 13, 2008.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria. A. Multiculturalismo e currículo em ação: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21. p. 61-74, 2002.
- CURI, Melissa Volpato; SILVA, Neusiene Medeiros da; ANDRADE, Anna Jéssica Pinto; IBIAPINA, Izabel; SOUZA, Cimone Rozendo de; SAITO, Carlos Hiroo. Conhecimento tradicional e previsões meteorológicas: agricultores familiares e as “experiências de inverno” no semiárido Potiguar. **V Rev. Econ. NE**. Fortaleza, v. 44, n. especial, p. 383-402, 2013.

- DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo. **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo: cidade, 2000a.
- DIEGUES, Antônio Carlos. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. In: DIEGUES, Antônio Carlos. **Etnoconservação - Novos Rumos para a Conservação da Natureza**. 1. ed. São Paulo: Nupaub; HUCITEC, 2000b.
- DIEGUES, Antônio Carlos. Conhecimento Tradicional e Apropriação Social do Ambiente Marinho. In: Rodrigues, E; de Paula, Alberto; Araujo, C.. (Org.). Roteiros Metodológicos: Plano de Manejo de uso múltiplo das reservas extrativistas federais. Brasília: IBAMA. v. 1, p. 125-157, 2004
- DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- EL HANI, Charbel Niño; GRECA, Ileana María. Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 3, p. 579-601, 2011.
- GEERTZ, Clifford. **Interpretation of cultures**. New York-NY: Basic Books, 1973.
- GIATTI, Leandro; GUTBERLET, Jutta; TOLEDO, Renata Ferraz de; SANTOS, Francisco Nilson Paiva dos. Pesquisa participativa reconectando diversidade: democracia de saberes para a sustentabilidade. **Estudos avançados**. v.35, n. 103, p. 237-253, 2021.
- GRUN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1996.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, p. 8-23, 2005.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- LEVIS, Carolina. *et al.* Persistent effects of pre-Columbian plant domestication on Amazonian forest composition. **Science**, v. 355, n. 6328, p. 925-931, 2017.
- MAZZOCCHI, Fulvio. Western science and traditional knowledge. **EMBO reports**. v. 7. n. 5. p. 463-466, 2006.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 82. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
- PEREIRA, Bárbara Elisa; DIEGUES, Antônio Carlos. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconversaço. **Desenvolvimento e meio ambiente**. n.22, p. 37-50, 2010.
- ROCHA, Everardo Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SHIVA, Vandana. Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e um posicionamento “outro” a partir da diferença decolonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas (UFPel)**, v. 5, n. 1, p. 6-38, 2019.

ARTIGO 3: Os processos de produção e uso das cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar

Resumo: Este artigo tem como objetivo contextualizar os processos de produção e uso das cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar de Arembepe/BA a partir das perspectivas de professores da Escola, colaboradores do Projeto Tamar e da comunidade de Arembepe. A metodologia utilizada foi a entrevista, por ser um método que possibilita a coleta de informações a partir da interação entre duas ou mais pessoas. O grupo de entrevistados contemplou colaboradores atuais e ex-funcionários do Projeto Tamar, e moradores da comunidade de Arembepe/BA. É possível identificar a importância da cartilha no processo de planejamento anual das atividades e de avaliação contínua. Discute-se acerca da necessidade de aproximação da equipe executora da Escolinha com a equipe que atua na base do Projeto Tamar de Arembepe/BA, assim como, mais atenção ao processo de distribuição dos materiais educativos. Nessa perspectiva, as cartilhas caracterizam-se como fundamentais no processo de fortalecer e valorizar os conhecimentos, a cultura e a história da comunidade.

Palavras-chave: Cartilhas, Escolinha do Projeto Tamar, Entrevista semiestruturada, Entrevista narrativa.

1. A comunidade de Arembepe-BA e a Escolinha do Projeto Tamar

Localizado à beira-mar no município de Camaçari, o distrito de Arembepe se encontra a 30 km de Salvador, na Estrada do Coco, rodovia estadual BA 099, que liga a cidade de Lauro de Freitas a Praia do Forte. É uma estrada turística, pedagiada, sendo o principal acesso para a região da Costa dos Coqueiros, que compreende todo o litoral norte do Estado da Bahia se estendendo por 193 km. Quanto à densidade populacional, o município de Camaçari, segundo a estimativa de 2020 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conta com 304.302 pessoas e apresenta taxa de escolarização de 96,7% na faixa etária de 6 a 14 anos.

Como forte ponto turístico, encontra-se na comunidade de Arembepe uma das últimas comunidades de hippies do Brasil. A proposta dos moradores da aldeia hippie é viver mais próximo da natureza, com o mínimo possível, contra a lógica de consumo do sistema capitalista (SOUSA, 2013). Apesar de ter sido criada na década de 1960, a posse de terra aos moradores só foi concedida pelo poder público em 1990, quando a Prefeitura de Camaçari construiu e disponibilizou o Centro de Artesanato, ampliando o acesso turístico à comunidade

e aos artesanatos por ela produzidos - principal fonte de renda. Ao mesmo tempo, a instalação da base do Projeto Tamar em Arembepe, cujo estacionamento fica ao lado da Aldeia Hippie, segundo Sousa (2013), gerou um processo de aproximação ao contexto urbano, que, ao mesmo tempo que favoreceu o turismo e o acesso aos artesanatos, aumentou o fluxo de pessoas, modificando os comportamentos e as práticas dos moradores e veranistas.

Atuando em uma abordagem não formal da Educação Ambiental, a Escolinha do Tamar está presente na comunidade há 16 anos, atendendo crianças com faixa etária de 6 a 14 anos. Até 2019, contava com 60 alunos matriculados, sendo cerca de 20 alunos por turma, sem separação por faixa etária. Os alunos podiam renovar a matrícula anualmente, possibilitando uma assistência contínua. Dessa forma, o mesmo estudante poderia frequentar a escola dos 6 aos 14 anos.

A criação da Escolinha se deu a partir de um workshop apoiado pela AVINA - fundação filantrópica latino-americana que atua em prol do desenvolvimento sustentável da América Latina - e organizado pela Fundação Tamar, em Arembepe, no ano de 2014. Com a participação de especialistas em projetos de conservação e de intervenção social referentes a crianças e adolescentes em risco social, esse workshop incentivou e contribuiu para a criação da proposta “Projeto Tamar - Conservação da Natureza com Cidadania” que foi aprovada junto à UNESCO - Criança Esperança em 2005. Desde então, o programa foi construindo e aprimorando suas propostas e aplicações, incorporando suas próprias diretrizes e se adaptando à realidade e às demandas da comunidade. O calendário anual era planejado no início de cada ano letivo pela equipe técnica executora, que determinava a temática ambiental abordada ao longo do ano e propunha atividades que integrassem o foco central da conservação das tartarugas marinhas às questões socioambientais. Ao final de cada ano letivo, nos anos de 2013 a 2019, resultava uma cartilha educativa produzida na linguagem dos alunos, que reunia todas as atividades desenvolvidas e os conhecimentos aprendidos.

Até 2019, a Escola utilizava um espaço cedido pela Prefeitura de Camaçari, localizado a 3 km da Vila de Arembepe, que contava com uma estrutura com cerca de 2.500m², composta por uma sala de aula com dois banheiros e uma copa, dois barracões para atividades externas e uma horta comunitária. Com a pandemia de Covid-19, a escola encerrou suas atividades em março de 2020 e esse espaço foi devolvido à Prefeitura. A Escola ficou desativada até fevereiro de 2021, quando se iniciou uma proposta de verão para atender alunos da aldeia hippie no espaço da base do Projeto Tamar de Arembepe. As atividades foram

planejadas para realização no período de 8 de fevereiro a 25 de março de 2021 às segundas, quartas e sextas-feiras durante a tarde, contraturno escolar de 10 estudantes, com faixa etária de 8 a 16 anos. A proposta de trabalhar com alunos da aldeia visou, além de fortalecer vínculos e potencializar multiplicadores da conservação marinha e cultural, atender recomendações sanitárias ligadas à pandemia de COVID-19, já que a aldeia é vizinha da base do Projeto Tamar em Arembepe e, assim, os alunos não precisariam utilizar transporte público, facilitando a locomoção e reduzindo os riscos de contaminação. As aulas foram realizadas respeitando o distanciamento social e as normas de higienização.

O cronograma foi interrompido no dia 26 de fevereiro devido ao decreto assinado pelo governador da Bahia, prorrogado por todo o mês de março, que restringiu as atividades não essenciais diante da situação de emergência em que se encontrava a Bahia e o Brasil em decorrência da pandemia. Dessa forma, foram enviadas atividades e kits de artes para que os alunos pudessem concluir as atividades em casa, de forma segura. Após esse evento, a Escola não realizou nenhuma atividade, permanecendo inativa até o momento.

2. Os colaboradores da pesquisa

A proposta metodológica do artigo se baseia na entrevista, visto que é uma técnica de investigação para coletar dados subjetivos e objetivos a partir da interação entre duas ou mais pessoas (BATISTA; MATOS; NASCIMENTO, 2017; FRASER; GONDIN, 2004). Dada sua vantagem em “favorecer a relação intersubjetiva do entrevistador com o entrevistado” (FRASER; GONDIN, 2004, p. 140), optamos por ressignificar a ideia de coleta de dados por “coleta de compreensões” uma vez que as compreensões advêm das experiências dos sujeitos que representam suas intimidades sociais, afetivas e culturais (MACEDO, 2009).

A entrevista, ao possibilitar ouvir os interlocutores e privilegiar a fala dos atores sociais, possibilita acessar suas opiniões, crenças, visões de mundo, símbolos e significados (FRASER; GONDIN, 2004). Por sua flexibilidade, há diversos tipos diferentes de entrevista. Para esta pesquisa, foram utilizados dois deles: a entrevista semiestruturada e a entrevista narrativa. A primeira caracteriza-se por possuir um roteiro flexível em que além das perguntas previamente elaboradas, podem ser inseridas outras no decorrer da entrevista, em sintonia com o que o/a interlocutor/a vai dizendo. A segunda, definida como um dispositivo não estruturada, caracteriza-se pela combinação dos contextos sociais, históricos e culturais com a história de vida, possibilitando o aprofundamento da investigação a partir da compreensão dos sentidos, crenças e valores que orientam o entrevistado (MUYLAERT *et al.*, 2014), na intenção de seguir o caminho proposto pela multirreferencialidade, na medida em que propõe

o acesso, a compreensão e a formação a partir de outras referências, do encontro com a heterogeneidade (MACEDO; GUERRA; MACEDO, 2019).

A proposta inicial deste capítulo contemplava seis entrevistados, porém, por questões de disponibilidade, só foi possível entrevistar quatro pessoas. Das quatro entrevistas, duas aconteceram de forma virtual, via plataforma Zoom, e as outras duas ocorreram na base de Arembepe/BA, visto que o local é aberto e amplo, e está fechado para visitas desde o início da pandemia. Para esta pesquisa foram utilizados dois roteiros de entrevista, um para a entrevista semiestruturada (Apêndice A) e o outro para entrevista narrativa (Apêndice B), compreendendo dois entrevistados cada uma. A primeira foi utilizada junto a uma ex-professora da Escolinha do Projeto Tamar e a atual gestora da Base de Arembepe para obter conhecimento acerca do funcionamento da Escolinha do Projeto Tamar, considerando os aspectos pedagógicos, as atividades desenvolvidas e o processo de produção e uso das cartilhas. A segunda técnica de entrevista foi utilizada com moradores da comunidade de Arembepe que tiveram algum contato com a Escolinha do Projeto Tamar, no intuito de conhecer um pouco da relação da comunidade com a escola. Apresentamos abaixo uma breve introdução dos participantes da pesquisa juntamente com a especificação de qual técnica de entrevista foi utilizada com cada um deles. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

As entrevistas foram realizadas de acordo com as normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos. Dessa forma, todos os/as entrevistados/as assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), documento cujo modelo pode ser encontrado no Apêndice C. Para manter o anonimato dos/as entrevistados/as foram utilizados pseudônimos inspirados nos nomes das tartarugas que ficavam na base antes do fechamento para visita: Popeye, Bailarina, Vovó e Cabeçuda. Abaixo está uma breve descrição acerca de cada um/a deles/as.

Popeye: Morador nativo da comunidade de Arembepe, possui 59 anos e trabalha no Projeto Tamar há 35 anos fazendo o monitoramento das praias e atuando na manutenção da base. O roteiro utilizado com Popeye corresponde à entrevista narrativa, a qual foi realizada de forma presencial.

Bailarina: Nascida em São Paulo, possui 37 anos e é formada em ciências biológicas. Está no Projeto Tamar desde 2012, quando entrou como estagiária, e hoje atua na coordenação da base de Arembepe. O roteiro utilizado com Bailarina corresponde à entrevista semiestruturada, a qual foi realizada de forma presencial.

Vovó: Nascida na Península de Maraú, mora em Arembepe desde 2002. Possui 66 anos e atua atualmente em uma escola de Salinas de Margarida com um projeto de divulgação das cartilhas da Escolinha do Tamar. O roteiro utilizado com Vovó corresponde à entrevista narrativa, a qual foi realizada de forma virtual.

Cabeçuda: Moradora de Arembepe há 32 anos, nasceu em Salvador, porém ainda recém nascida retornou à comunidade de Arembepe. É gestora ambiental licenciada em biologia e pedagoga. De 2003 a 2004 participou, quando adolescente, do Programa de Treinamento para Formação de Guias Ecológicos Mirins. Realizou, logo após, um estágio na Escolinha do Projeto Tamar em 2006 e 2007 e, em seguida, atuou como monitora de educação ambiental até 2017. O roteiro utilizado com Cabeçuda corresponde à entrevista semiestruturada, a qual foi realizada de forma virtual.

3. Do encantamento, fascinação e paixão ao reconhecimento: a afinidade pelo Projeto Tamar

A escolha deste tema como o primeiro tópico do artigo deu-se por ser a admiração pelo Projeto Tamar um aspecto em comum destacado por todos/as os/as entrevistados/as. Cabeçuda afirma que a escolha de seu curso teve total influência pela experiência que viveu no Projeto Tamar. Ela aprofunda nessa questão ao dizer:

Então, assim, eu sempre falo isso hoje como educadora, com a escola aqui, que visa essa questão ambiental, de que a gente só ama o que a gente se encanta. Então a gente precisa conhecer para preservar, a gente precisa conhecer para amar. Então, a gente precisa antes de todo esse processo não só o conhecimento, mas a gente precisa encantar pessoas. Então, assim, no projeto Tamar, a gente consegue encantar com as vivências. Então, são as tartarugas, a abertura de ninho, desde a alimentação, desde o falar disso, desde levar para a prática. Então a gente, na verdade, encanta. Então, o processo de encantamento aconteceu comigo quando eu fui guia dentro da base, quando a gente falava com o pertencimento disso, de tudo né, desde o ciclo de vida, desde tudo para a gente encantar pessoas. Então, eu acho que esse processo da escolha é quase unânime. Todo mundo que passa na idade da infância ou adolescência tem sim, um.. como eu posso dizer... um direcionamento para essa área. Eu acho que quase que unânime: 'Pró, quando eu sair daqui vou para a faculdade de biologia porque eu quero trabalhar no Tamar'. (Cabeçuda)

A palavra encantamento foi utilizada como referência ao Projeto Tamar e foi citada em diversos momentos ao longo da entrevista. Cabeçuda se destaca como a única entrevistada que participou, quando criança e adolescente, de um dos Programas de Educação Ambiental

oferecidos pelo Projeto Tamar, o qual era denominado na época como *Programa de Treinamento para Formação de Guias Ecológicos Mirins* e atualmente recebe o nome de *Tamarzinhos*. Silva (2016), ao entrevistar alguns ex-tamarzinhos, destaca como conclusão de seu trabalho a dimensão afetiva relativa às relações de cuidado e acolhimento que os jovens tiveram enquanto fizeram parte do programa, de forma que considera essa dimensão fundamental para as mudanças de valores, atitudes, hábitos e comportamentos. Da mesma forma, Pegas e Rocha (2012), ao desenvolverem uma pesquisa com participantes do *Programa de Treinamento para Formação de Guias Ecológicos Mirins*, identificaram uma grande autoestima dos participantes, além de mudanças em suas aspirações pessoais. Esses fatores podem ser relacionados ao sentimento de encantamento citado por Cabeçuda e ao relato feito por ela quanto ao interesse dos alunos da Escolinha pela formação na área ambiental.

Nesse mesmo sentido, Bailarina destaca seu sentimento de reconhecimento durante sua trajetória no Projeto. Durante sua graduação, conheceu o Tamar através de uma apresentação de uma colega de classe, o que despertou seu interesse. Ao enviar seu currículo, foi chamada para estagiar na base de Ubatuba em 2012. Ela conta sobre sua primeira impressão:

...e aí foi... foi reconhecimento, assim, nas primeiras palestras de treinamento eu já olhei pro Curupira ¹ assim e falei: 'caraca, um dia eu quero estar aqui, acho que um dia eu quero tá aqui.' (Bailarina)

Quanto ao Popeye, sua história no Projeto Tamar é escrita desde a fundação da base de Arembepe, onde começou a trabalhar em 1987. Percebe-se que sua história na comunidade relaciona-se diretamente com sua trajetória no Projeto Tamar, manifestando um profundo sentimento de pertencimento, quando diz:

Minha história na comunidade de Arembepe, eu participo do Projeto Tamar em si né. Minha história com Arembepe é mais voltada ao Tamar. (Popeye)

Conta também que ajudou a construir a base onde trabalha atualmente:

¹ Refere-se ao apelido de um dos colaboradores do Projeto Tamar.

[...] Tava iniciando. Tinha só cerca... Isso aqui tudo eu vi fazer do início, vi começar do zero. Tudo isso aí! Aonde você me perguntar aqui onde tem uma caixa de passagem, onde passa cabeamento, eu sei lhe responder tudo. Tudo! E ele me deixou encarregado disso, eu fazia a praia e quando chegava da praia, eu vinha pra aqui pra passar o dia, acompanhar aqui... (Popeye)

Ao longo de sua fala, é possível identificar o nível de precisão das lembranças e informações resgatadas, como por exemplo no trecho em que ele conta quando começou a trabalhar no Projeto Tamar e especifica a hora em que chegaram em sua casa para perguntar sobre seu interesse em trabalhar com o Projeto.

Aí quando foi a tarde, ele foi em minha casa a tarde, por volta de umas três horas da tarde, quatro horas, ele foi lá em casa. Eu morava sempre na Aldeia. Aí ele chegou e disse: Popeye, tem interesse de trabalhar no Tamar? Eu disse: Tenho, tenho interesse. Ele falou: Você gostaria de começar a trabalhar com a gente a partir de amanhã? Eu respondi: Depende de vocês. (Popeye)

Dentro do mesmo contexto, continua contando sobre o processo e detalha todos os acontecimentos, inclusive os utensílios de trabalho que recebeu:

Todos os documentos estão aí dentro, só não tá aí identidade que eu vou pegar identidade que tá dentro de minha carteira. Aí fui lá, peguei a identidade e entreguei tudo a ele. Aí no outro dia... não, no final de tarde por volta de quatro e meia, cinco horas, ele chegou lá em casa de novo. 'Vim trazer a camisa, a farda, boné, caixas e uma caderneta pra você anotar os ninhos. (Popeye)

Esses trechos revelam a memória viva de Popeye acerca de sua história cruzada com a história do Tamar. Seu carinho e encantamento pelo Projeto Tamar se manifestam quando ele diz:

Eu contribuo para o Tamar, participo do trabalho do Tamar, participo porque eu gosto e faço o que eu gosto. Não é que eu faço de má vontade e não gostaria de estar fazendo um trabalho, adoro o que eu faço. Adoro mesmo de coração e paixão. Sou um cara apaixonado pelo Tamar e pelas tartarugas. Minha parte da fiscalização na praia, de ver os ninhos, pra mim é a melhor parte que tem. (Popeye)

Já Vovó conta que conheceu o Projeto Tamar por meio de uma amiga em uma oficina de teatro que elas fizeram. Relata sua admiração pelo Tamar ao dizer, em vários momentos da entrevista, que ficou fascinada pelo projeto, pelas tartarugas e pela Escolinha.

Com o passar do tempo, eu aí fui vendo a questão do Tamar, fui ver a saída das tartarugas e fiquei fascinada. / Quando eu cheguei eu sempre ia no Tamar visitar, ficava assistindo os vídeos, fazendo perguntas às biólogas. E eu fiquei fascinada porque eu vim da beira do mar, né. E como eu sempre gostei de cultura, fiz teatro essas coisas, eu fiquei fascinada pela Escolinha do Tamar, né, pelo trabalho que eles faziam com as crianças. / E quando a comunidade me apresentou que eu vi aquela tartaruga enorme eu fiquei fascinada. / [..]) eu tô lhe dizendo, o Tamar é uma coisa fascinante pra todo mundo que conhece. (Vovó)

Dessa forma, percebe-se a harmonia entre os/as entrevistados/as quanto a um sentimento profundo de afeição e admiração pelo Projeto Tamar. É interessante destacar que os/as participantes da pesquisa utilizaram palavras específicas para expressar essa afinidade: envolvimento, encantamento, pertencimento, reconhecimento, fascinação e paixão.

4. Conhecendo a Escolinha do Projeto Tamar

4.1. O planejamento pedagógico

Por ter trabalhado durante onze anos diretamente na Escolinha, a maior parte das informações acerca da pedagogia, das aulas e do processo de produção e uso das cartilhas foram relatadas por Cabeçuda. A entrevistada explica que, por mais que não tivesse a nomenclatura de coordenadora da Escola, ela era a monitora responsável tanto pelos projetos quanto pela estruturação do local. O objetivo de sua chegada à Escolinha pode ser identificado quando ela afirma:

Faltava essa pessoa que tivesse uma experiência, uma vivência nesse sentido. Então, assim, eu fui convidada, porque eu fui jovem aprendiz, guia mirim lá atrás e eu já estava na biologia. Então era algo que faltava, que era essa formação mesmo. Então eu fui no intuito de dar identidade ao lugar que precisava trabalhar tartaruga marinha como animal bandeira². (Cabeçuda)

Ao especificar sobre as metodologias de ensino e o planejamento da escola, fica claro, ao longo da entrevista, a ausência de um Projeto Político Pedagógico. Cabeçuda cita o projeto que foi escrito para o edital de apoio financeiro do *Criança Esperança* como um documento orientador. Nesse processo, a Escola foi contemplada durante os anos de 2012 e 2017, porém esse patrocínio tem como validade somente o ano da contemplação, o que evidencia a falta de um documento que pudesse orientar os outros anos em que não houve a parceria. Mesmo em relação aos anos de contemplação, Cabeçuda questiona sobre o processo de produção do

² Espécie bandeira refere-se a um animal escolhido para representar a causa ambiental. São espécies carismáticas que chamam atenção das pessoas e por isso são utilizadas para difundir a mensagem da conservação e conscientizar a população (PROJETO TAMAR, 2022).

documento, pois quem participava “*era a equipe da base e não os envolvidos com a escola diretamente*”. Ao longo da entrevista ela reforça: “*não era algo de equipe executora, de pessoas que ali estavam executando. Não era.*”

A entrevistada manifesta um incômodo quanto a essa questão ao explicar sobre a importância em participar dessa construção para uma melhor execução dos trabalhos na Escolinha, o que pode ser identificado no trecho: “*Então, existia aí um processo que às vezes eu ficava chateada, porque era para eu estar presente porque eu sabia da realidade.*”. Na falta de um documento pedagógico, Cabeçuda explica que as atividades eram orientadas e planejadas pedagogicamente de uma forma intuitiva: “*Você ia fazendo com o seu conhecimento e experiência...*”.

Ela explica que ao final de todos os anos letivos a equipe planejava teoricamente como seria o próximo ano e nesse momento acontecia a escolha do tema a ser trabalhado, sempre utilizando a tartaruga marinha como eixo central. Assim, já é possível identificar uma das atribuições da cartilha no planejamento anual da Escola, enquanto produto final de um processo didático desenvolvido no decorrer do ano letivo.

Eu tinha que pensar que em janeiro, fevereiro, porque no final do ano eu tenho uma cartilha, então eu tinha que planejar isso pontualmente. E aí eu ia, mês a mês, a gente produzindo algo, porque eu já visualizava lá na frente a cartilha. Então o que me norteava, era a cartilha. (Cabeçuda)

Apesar de não explicitado em documentos, Cabeçuda deixa claro que as atividades desenvolvidas na Escolinha do Projeto Tamar eram orientadas pela pedagogia de projetos:

[...] que é algo que mais se adaptava à nossa realidade de ter ali os projetos que norteariam as nossas vivências. Então, a cada ano eles iriam mudar o tema para que a gente pudesse ter outros aprendizados, não ser a mesma coisa. Era uma escola baseada na pedagogia de projetos. (Cabeçuda)

Alves e Oliveira (2008) contextualizam o surgimento da Pedagogia de Projetos partindo da perspectiva da mudança pedagógica em que a aprendizagem acontece a partir da resolução de problemas, proporcionando o desenvolvimento do senso crítico e da pesquisa. Acrescentam, ainda, que essa abordagem traz uma nova perspectiva para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, de forma que este deixa de ser uma simples memorização ou apenas repasse de conteúdo.

Ainda dentro do contexto de planejamento, Bailarina questiona sobre um certo

distanciamento entre a equipe de pesquisa e a equipe de professores da Escolinha:

[...] quem era do campo não se misturava muito com a galera da Escolinha, porque o campo como sempre demandou muito da gente, então eles queriam poupar a gente um pouco, então o planejamento da pesquisa, as biólogas da escolinha participavam, mas do planejamento da escolinha a gente do campo não participava. A gente só sabia qual era o tema, às vezes que tinha uma visita diferente, alguma coisa assim, mas o dia a dia a gente não tinha muito contato. (Bailarina)

Ela complementa explicando que o contato da equipe de campo com a Escolinha era superficial. Dentre as atividades que desenvolviam com os alunos, Bailarina descreve:

A gente escolhia um tema, a gente ia lá dar uma aula pra eles, quando tinha uma atividade externa ou quando juntava as crianças todas aí a gente entrava junto pra cuidar das crianças, pra passar orientação. Quando eles vinham pra cá pra visitar, era a gente que atendia as crianças, né. Só que é isso, era um contato bem, bem pequeno, perto do que poderia ser, da gente estar mais entrosado. Tanto que a ideia é, agora, que tudo aconteça aqui pra que haja, né, essa.. esse movimento com eles e com a equipe, que não tenha essa separação de quem é do campo. (Bailarina)

No final da fala, após reconhecer o distanciamento entre as equipes, Bailarina destaca a importância do fortalecimento desse vínculo entre as equipes e também com as crianças para que elas se apropriem do Projeto Tamar.

Porque eu acho que até pras crianças era diferente o comportamento delas lá e aqui. Elas se sentiam um pouco visitantes aqui também, não sentia como um quintal de casa, entendeu? Eu acho que.. um pouco... essa distância botou esse gelo. (Bailarina)

Ela complementa reconhecendo que a distância física entre o Projeto Tamar e a Escolinha dificultava essa aproximação, considerando toda a logística para levar 60 alunos de um lugar para o outro.

4.2. O objetivo da Escola

O primeiro momento em que Cabeçuda se refere ao objetivo da Escolinha surgiu enquanto a entrevistada contava sobre a avaliação das fichas de inscrição de 2009 a 2012, realizada por ela para entender o perfil dos alunos da Escola. As fichas de inscrição apresentavam informações básicas sobre as crianças e adolescentes, como filiação, endereço, nome e também dados do perfil socioeconômico. Cabeçuda compartilha que realizou uma análise das fichas e apresentou para a equipe executora. Como resultado, encontrou uma

melhora no perfil socioeconômico dos alunos ao longo dos anos e vê essa mudança como positiva, porém relata que encontrou divergência com o coordenador da base de Arembepe da época, uma vez que ele afirmava que esse resultado entraria em contradição com o objetivo da Escola de atender crianças em risco social. Esse mesmo argumento pode ser identificado na fala de Bailarina ao reconhecer um movimento que

[...] estava gourmetizando³ um pouco a escolinha, então estava fugindo um pouco daquela raiz social, do que é o Tamar, qual é a missão também, né. (Bailarina)

Em contrapartida, Cabeçuda insiste no argumento de que estar em risco social não diz respeito apenas ao aspecto econômico.

Porque o seu projeto disse que as crianças estão em risco social, assim como eu tô morando na comunidade, você também vindo para a aldeia todos os dias, a gente está em risco social porque você pode ser assaltado, você pode ser aliciado para entrar no tráfico de drogas. [...] No seu objetivo está errado porque risco social, não quer dizer que as crianças são pobres e morrem de fome. (Cabeçuda)

Ela propõe rever o objetivo da Escola e enfatiza que “*não mudaram as crianças, mudou a realidade delas*”. Cabeçuda complementa dizendo que essa mudança representa algo positivo, pois isso mostra que a Escolinha também influenciou para que essas crianças pudessem mudar de realidade. Acrescenta em sua fala sobre a importância de se incluir alunos com diferentes realidades na Escola:

Que bom que tem o outro que tem um pouquinho mais que consegue explicar e mostrar a realidade dele para a gente, isso é inclusão social, isso é inclusão. O seu trabalho é incluir crianças. (Cabeçuda)

No que diz respeito a essa influência, seria interessante a investigação de como a Escolinha impacta na vida das crianças. De acordo com a fala de Cabeçuda, esse estudo foi realizado de forma superficial a partir das fichas de inscrição das crianças. Nesse trabalho é apresentado como proposta de execução para a reabertura da escola um acompanhamento mais aprofundado acerca desse contexto.

Em sua fala, a entrevistada complementa que “*quando você fala de tartaruga, a gente pode quantificar isso. Mas quando você fala de criança, de realidade, você pode qualificar.*” Nesse sentido, Cabeçuda enfatiza a necessidade desse olhar por se tratar de uma Escola não formal, ou seja, “*ela não leva um conhecimento de nota ou quanto eu aprendi sobre tartaruga*

³ Envolve a apropriação de um termo da culinária e gastronomia, sendo utilizada no campo social. Nesse contexto, refere-se à ideia de tornar algo mais sofisticado.

ou quanto eu sei hoje. Ela vai levar, são valores, são vivências.”

Nesse aspecto, o trabalho de Silva (2016) possibilita identificar que participantes do Programa de Educação Ambiental Tamarzinhos puderam se apropriar de conhecimentos biológicos e ecológicos sobre as tartarugas marinhas e o ambiente costeiro, encontrando também relação com o acolhimento e os cuidados que os jovens receberam ao longo da participação no Projeto. Esses aspectos, segundo Silva (2016), são vistos como fundamentais para as mudanças de valores, atitudes, hábitos e comportamentos. Também nesse contexto, Tognin (2016) apresenta que as atividades de capacitação realizadas com os tartarugueiros ao longo da temporada “trouxeram um profundo conhecimento sobre a ecologia da tartaruga marinha” (p. 41). Indo além do aspecto da biologia do animal, trabalhar com a conservação das tartarugas proporcionou aos tartarugueiros alcançar certo respeito social na comunidade, constatando inclusive o orgulho desses sujeitos ao exercer essa função, de forma que demonstram a vontade em perpetuar o trabalho de conservação a seus descendentes. Em sua pesquisa, Tognin (2016) busca compreender as raízes das mudanças comportamentais observáveis entre os tartarugueiros, e como estas se apresentam como mudança cultural, formação de sujeitos ecológicos ou induções circunstanciais.

Para desenvolver seu trabalho, Tognin (2016) toma como referência Isabel Cristina Moura Carvalho ao tratar o sujeito ecológico como um estilo de vida orientado por valores ecológicos. O autor relaciona esse conceito ao processo de mudança comportamental dos tartarugueiros a partir da atuação do Projeto Tamar nessas comunidades. Carvalho (2013) designa sujeito ecológico como “a internalização ou subjetivação de um ideário ecológico” (p. 1), de forma que essas crenças e valores compartilhados socialmente se tornam convicções pessoais que definem escolhas, estilos e sensibilidades éticas e estéticas. Seguindo esse entendimento, como conclusão de seu trabalho, Tognin (2016) afirma estar em curso a formação de sujeitos ecológicos dos tartarugueiros do Projeto Tamar

Partindo da perspectiva do contexto das pesquisas antepostas, apesar de não haver um trabalho específico para, como disse Cabeçuda, “qualificar” as vivências e experiências das crianças da Escolinha do Projeto Tamar, Silva (2016) e Tognin (2016) permitem reconhecer a influência do Projeto Tamar tanto em relação à apropriação de conhecimentos sobre a tartaruga e a conservação marinha, quanto ao processo de mudanças de valores, se estendendo até mesmo ao aspecto afetivo.

Para Cabeçuda, ficou claro em sua análise das fichas de inscrição de 2009 a 2012 que

a Escolinha do Projeto Tamar fez parte do processo de mudança da realidade socioeconômica dos alunos, de forma que “[...] *essa mãe pudesse trabalhar quando seu filho está aqui, no horário oposto da escola. Tudo isso influencia quando essa mãe solo tem uma renda, porque ela tem onde deixar o filho.*”

Quanto às divergências entre os pontos de vista em relação ao objetivo da Escolinha, Cabeçuda enfatiza a necessidade de uma melhor delimitação acerca dos requisitos socioeconômicos do aluno para a ocupação da vaga. Ela explica que nos anos subsequentes da análise, após as inscrições, era realizado um “mapeamento gráfico” do perfil dos alunos daquele ano, ou seja, *“já não era mais um processo de comparação e sim de apresentação, que era muito importante a gente conhecer esse aluno.”* Dessa forma, essas informações eram apresentadas para a equipe executora da Escolinha no início do ano letivo, com o intuito de conhecer o perfil e o grupo de alunos que estaria presente ao longo do ano.

4.3. O processo de produção, uso e divulgação das cartilhas

De acordo com Cabeçuda, ao final de cada ano letivo era feito o planejamento acerca do tema a ser trabalhado no próximo ano. Nesse contexto, a entrevistada menciona a cartilha como orientadora do planejamento anual das atividades realizadas.

As cartilhas são compostas por diversos recursos educativos, como desenhos, poemas e músicas, tudo produzido pelos próprios alunos sob orientação da equipe executora da Escolinha. Segundo Cabeçuda, esses materiais eram produzidos ao longo do ano, descrevendo o processo ao explicar *“eu disponibilizava os recursos e a técnica e eles produziam”*, de forma que tudo isso era planejado de acordo com tema da cartilha.

No processo de construção da cartilha os desenhos passavam por uma seleção. Cabeçuda explica que quando eram desenhos coletivos eles dividiam as crianças em grupos, sempre misturando as faixas etárias, com o intuito de *“agregar mais crianças”*.

A gente tinha quatro mesas grandes lá da Escolinha do Tamar e aí a gente pagava crianças maiores com menores para poder fazer isso. Então eu falei: “ó gente vai fazer a escolha da capa, a produção da capa da cartilha. Só que a gente não vai poder todo mundo, porque eram 60, 80 crianças na época. Então a gente vai ter que fazer uma democracia e vai fazer uma eleição de qual é a melhor capa.” [...] A gente dividiu em grupos grandes, é dividido crianças menores com maiores, sabendo que umas desenham bem, outras menorzinhas vão ajudar na pintura, o outro ajuda a recortar, o outro faz, e eu dou os recursos. (Cabeçuda)

Nesse contexto, constam nas cartilhas de 2013 a 2018 os nomes dos alunos autores em todos os elementos da cartilha. Cabeçuda se refere a isso como uma estratégia de reconhecimento dos alunos. A cartilha de 2019 é a única que não apresenta o nome dos autores nos materiais, e como Cabeçuda já não fazia parte da equipe da Escolinha na época, não soube explicar o motivo dessa omissão.

Diversos autores, como Natividade, Coutinho e Zanella (2008), referem-se ao desenho infantil a partir de uma perspectiva da psicologia, como uma importante ferramenta para compreender o aspecto histórico-cultural da criança. A relevância dos desenhos diz respeito não só ao produto final, como também ao processo de criação do desenho, pois, como uma forma de linguagem, o desenho contribui para a construção de sua própria realidade, envolvendo o imaginário e a projeção de sentimentos. Nesse contexto, Natividade, Coutinho e Zanella (2008) destacam que o processo de atribuição de sentido aos desenhos acontece a partir da verbalização do autor do desenho, o que limita, nesta pesquisa, a interpretação dos desenhos produzidos. Dessa forma, a não proximidade e o não acompanhamento dos alunos que produziram as cartilhas impossibilitam o aprofundamento na análise dos desenhos. Em relação a esse processo de produção dos materiais, Cabeçuda relata sobre as crianças “[...] eles sempre trazem uma referência: ou a tartaruga ou a questão mais... o sentimento, né, daquela criança. A criança é uma incógnita, né?! Na verdade, a criança é uma caixinha de surpresas, a gente nunca está preparado para o que sai.”

Para a produção das cartilhas, Cabeçuda relata que eram utilizados diversos recursos didáticos, como retroprojetor, televisão, filmes e réplicas. Além disso, comenta também sobre as vivências realizadas na base de Arembepe, como a soltura de filhotes. Bailarina também refere-se a essa experiência e explica como aconteciam as atividades na base:

Era visita guiada. Era bem roteiro de escola, de visita. Então era visita guiada. Claro que tinha uma regalia de tocar em um animal, de fazer o que hoje é o biólogo por um dia, da gente botar eles pra dentro, medir tartaruga, acompanhar, tinha... Mas é isso, eram coisas muito pontuais. Não fazia parte da rotina deles. A parte de rotina deles de mão na massa, era com a horta, que era o que eles tinham lá. Então com a horta eles tinham contato diário, da rega, da colheita, mas com as tartarugas, não, não tinha. (Bailarina)

Popeye também faz referência à horta, ressaltando a proximidade das crianças com essa atividade:

Tinha de tudo na Escolinha, tudo! Todo dia as crianças levavam pra casa coentro, hortelã, cebolinha, tomate, pimentão... fazia os kits pras crianças.. pimenta, eles catavam e começavam a engarrafar pra fazer as garrafinhas pequenas pras crianças levarem pras casas deles. Alface, todo dia eles tiravam o alface pra cada criança levar um molho de alface, cebolinha, pimentão, hortelã, tomate... Deu muito tomate, muito tomate. Feijão de corda, eles catavam, faziam os feixes, tipo.. cada dia ele escolhia um grupo, porque não tinha muito também pra todos levarem. Se o grupo da tarde era menor, o grupo da tarde menor é que ia ter o feijão naquele grupo. O próximo grupo da manhã que ia ter o próximo, o feijão era deles. O que dava pra distribuir tudo num dia, eles distribuía tudo no dia, pra todos. Muita, muita coisa. Aipim, milho, tudo deu lá. (Popeye)

Ainda em relação ao contato das crianças com a base de Arembepe, Cabeçuda exprime sua insatisfação no que se refere às vivências que teve em sua época de guia mirim, as quais gostaria de proporcionar aos alunos da Escola.

[...] assim que o que eu queria era levar para tartarugar, levar para, né... as criança faziam assim uma hora ou outra uma soltura, mas isso não era o que eu tive como guia mirim, de dar banho na tartaruga, de marcar um dia para descer para lavar a tartaruga... Então esse processo do encantamento ele aconteceu, mas ele não era do jeito que eu tinha que eu pensava que eu queria que fosse então assim... mas assim, os recursos, apesar dessa limitação, a gente utilizava. (Cabeçuda)

Dessa forma, percebe-se na fala, tanto de Bailarina como de Cabeçuda, a expectativa em aproximar as crianças da base de Arembepe, assim como proporcionar maior contato e vivência com as tartarugas. É possível reconhecer, quando Bailarina fala sobre as possibilidades que essa aproximação poderia proporcionar, que a distância entre a escola e a base inviabilizava esse fortalecimento da relação.

Eu acho que.. um pouco... essa distância botou esse gelo. Então quando eles vinham pra cá, era tudo maravilhoso. Eles vinham pra cá uma ou duas vezes no ano, três quando muito, porque a logística era ruim. Porque eram 60 crianças ao todo, aí dividia as turmas e a gente pegava cada estagiário, pegava o carro, ia lá, enchia de criança e trazia. Pra ir embora, tinha que tirar daqui e levar pra lá porque os pais muitas vezes iam buscar lá. Então essa logística dificultava a frequência deles aqui. (Bailarina)

Nesse aspecto, Bailarina reforça que teve pouco envolvimento no processo de criação das cartilhas, participando apenas de atividades externas ou quando surgia a necessidade de lecionar alguma aula sobre biologia de tartarugas, por exemplo. Ou seja, a equipe de pesquisa apenas executava alguma atividade quando havia solicitação por parte da equipe gestora da

Escolinha. Sendo assim, Bailarina explica que recebia a cartilha já pronta ou para alguma revisão, “[...] *mas sempre nesse processo final*”.

Após a finalização da cartilha, Cabeçuda explica que primeiramente era feito um lançamento interno com os alunos. Segundo ela, esse era um momento de surpresa para os estudantes, pois “[...] *quando eles pegavam esse material, eles pegavam no sentido já de procurar onde eles estavam, né, então, assim, era um processo muito de surpresa ‘Ah, olha eu aqui!’*”. Em seguida, era realizado um lançamento das cartilhas na comunidade, acompanhado por uma apresentação dos alunos e pela distribuição do material.

Quanto à divulgação das cartilhas no Projeto Tamar, percebe-se uma divergência de informações. Bailarina afirma que

[...] tudo que já vinha da escolinha já vinha pronto praticamente, tanto que a divulgação dentro da Fundação, acho que foi até uma cobrança de alguns anos porque não havia muita divulgação dessas cartilhas, que é um material riquíssimo, né, é um material aí pra vida, e que nem entre as bases, entre as regionais havia muito esse conhecimento, né, do que era produzido aqui, do que era feito. (Bailarina)

Já Cabeçuda relata que “*dentro do Tamar, todo mundo recebeu. Cada base eu acho que recebia as cartilhas*”. Segundo ela, as crianças, as famílias, a comunidade, os patrocinadores e as bases recebiam a cartilha.

Cabeçuda refere-se às cartilhas como um material de educação ambiental e resgate cultural. A entrevistada reforça a importância do produto, mas reconhece que a utilização do conteúdo das cartilhas dentro da escola se limitava ao ano de sua produção.

[...] dentro da escola em si a gente já não trabalhava ela no outro ano. Então é uma produção do próximo ano de um novo livro, mas não era trabalhada mais ela porque já foi trabalhada, então a gente já conhecia, a gente criou isso, nós precisamos fazer uma nova criação [...] depois era começar do zero para fazer de novo e ficava na nossa biblioteca. (Cabeçuda)

Além de ser considerada um produto resultante das atividades desenvolvidas durante o ano, Cabeçuda fala das cartilhas como parte do processo avaliativo. Dessa forma, “*a cartilha se tornou a avaliação de que as crianças aprenderam, de que elas fizeram um livro e de que elas puderam ainda ensinar outras pessoas através desse trabalho*”. A avaliação então era um processo contínuo que acontecia ao longo do ano. Junto com esse processo, ela comenta também sobre a participação da família.

Vinha muito sobre o que a família também falava nessa ficha de inscrição ou no final do ano na apresentação. [...] a gente precisava desses braços, que é a família, que é o espaço e que era a escola. Eu não conseguia avaliar eles sozinha porque a gente precisava desses repertórios fora disso. (Cabeçuda)

Ainda em relação à avaliação, Cabeçuda comenta sobre a aplicação dos pré e pós-testes, os quais são questionários respondidos pelos alunos, o primeiro no início do ano letivo e o segundo, ao final. Sua crítica em relação a esse método refere-se ao fato de que o mesmo teste, com as mesmas perguntas, era aplicado no mesmo ano letivo tanto para os alunos novatos quanto para os alunos antigos, e isso poderia inviabilizar a avaliação quantitativa acerca da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Cabeçuda questiona: “*Hoje vou falar sobre a tartaruga, certo, mas e aquela criança que já está comigo já há três anos, já não sabe o que é? Então eu faço o que? Eu só faço com os novos?*”.

A entrevistada complementa que, tratando-se de avaliação, as cartilhas eram o melhor método avaliativo a ser realizado ao longo do ano.

O processo da cartilha em si, eu acho que antes de ser um processo avaliativo, que ele não deixa de ser, ele é um processo de conhecimento, de conhecer e de valorizar. Então, assim, antes de tudo, era um processo das crianças se enxergarem parte de um produto. A gente criou isso, é um processo de valorização. Então, a gente trabalhava muito isso: vocês são escritores, vocês têm uma responsabilidade com que a gente vai ensinar para as outras pessoas porque muito ela vai falar pela gente. [...] É um processo muito de valorização de quem participou disso. É um processo também de avaliar, então a gente usou isso como produto de avaliação na escola e também de ensinar e de valorizar o nosso trabalho linkado a ensinar e sensibilizar, porque é importante, e de encantamento, como eu falei. (Cabeçuda)

Em seu trabalho, utilizando os pré e pós-testes aplicados na Escolinha do Projeto Tamar, Diniz Sobrinho (2020) objetivou avaliar o grau de sensibilização dos alunos e sua afetividade quanto às tartarugas marinhas no ano de 2018, verificando também se haveria relação positiva entre esses aspectos e a idade e o seu tempo de permanência do estudante na Escolinha. A autora conclui que tanto o tempo de permanência quanto a idade influenciam na sensibilidade do discente, além de identificar mudanças na percepção em relação à tartaruga marinha e sua conservação. Como contribuição, Sobrinho (2020) propõe a separação das turmas conforme a idade e a aplicação de atividades que contemplem as peculiaridades de cada faixa etária, de forma a adequá-las aos respectivos públicos. Além disso, complementa com a ideia da implementação, nos questionários, de questões relacionadas à temática

trabalhada no respectivo ano letivo.

4.4. Uma pessoa marcante

Falar sobre a Escolinha do Projeto Tamar despertou grandes emoções em Bailarina e Cabeçuda. Uma figura importante muito mencionada durante as entrevistas foi Edu, a pessoa que esteve presente na Escolinha desde sua criação. Infelizmente, Edu faleceu em 2018, lembrança que trouxe comoção durante a fala das entrevistadas. Segundo Cabeçuda,

Edu era estagiário de muitos anos, então ele foi um dos fundadores dali, junto com Neca, com Heron. Então ele era lá da diretoria do início, e aí o que acontece, ele tinha um poder de autonomia muito grande dentro da base. Ele era o coordenador de Arembepe, era, mas ele era muito grande na Praia do Forte também. Então ele era Tamar, instituição mesmo e ele era morador de Arembepe. Veio de São Paulo, morava em Arembepe, ele ficou aí no Tamar desde acho 2006 ou foi 2005? Ele chegou em 2005 se eu não me engano. [...] Ele só saiu quando morreu, foi em 2018. Então ele era essa pessoa que era o biólogo de formação e viveu Tamar acho que a vida inteira, desde a faculdade até o dia em que Deus levou. (Cabeçuda)

Da mesma forma, Bailarina, ao falar sobre sua trajetória no Projeto Tamar, traz diversas lembranças de Edu e se refere a ele como um mestre.

[...] Eu saí de Sauípe e voltei pra Arembepe [...] E aí foi, aí tô aí. Aí trabalhei com o Edu nesse projeto, foi muito legal. Ele foi um mestre assim... (Bailarina se emociona). Foi um mestre, um amigo, e a gente fica muito sentido até hoje, né, por tudo, mas sou muito grata por tudo. (Bailarina)

Cabeçuda também traz memórias de Edu com muito carinho, assim como menciona, de forma descontraída, momentos de divergências que tiveram.

[...] uma vez até discuti muito com Edu, porque eles usavam a nomenclatura de que eram crianças em risco social [...] mas assim Edu, quem conheceu, eu não sei se você conheceu, porque ele faleceu em 2019, não 2018. Foi, faleceu em 2018, março de 2018, 15 de março. E aí ele era muito teimoso, sabe? Turrão. Ele já vinha com a questão dele então era muito difícil entrar em coisas com ele porque ele já tinha uma idealização. (Cabeçuda)

Ao longo de toda a entrevista, Cabeçuda e Bailarina mencionam a figura de Edu. Seja em relação às atividades desenvolvidas ou ao sentimento de saudade. Percebe-se que ele foi uma figura fundamental na criação da Escolinha e para o desenvolvimento das cartilhas. Isso pode ser reconhecido também na cartilha de 2018, em que foi feita uma homenagem pública a ele (Figura 1).

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer a todas as pessoas envolvidas diretamente no desenvolvimento das atividades da Escolinha do TAMAR no ano de 2018.

Em especial ao nosso querido amigo Eduardo Saliés, que hoje nos acompanha e dá forças em outro plano espiritual, mas se torna presente em cada pedacinho das realizações dessas crianças e adolescentes. Ele idealizou tudo isso durante sua caminhada, aqui em Terra, batalhou por cada grão de areia, cada coqueiro lá plantado e cada sorriso estampado no rosto das nossas crianças e adolescentes. Gratidão ao nosso querido amigo!

Agradecer também a toda Equipe TAMAR Arembepe, que juntos tornam esse Programa possível. A Neuzinha, pelos lanches deliciosos; Raimundo, Damião, Cosme e Golinho pelo zelo ao nosso espaço e a equipe de voluntários, por todo apoio durante as atividades.

Ao mestre Orelha, ao Professor João e Grupo Kirubé, pela amizade e parceria.

Agradecer a equipe da ONG SOS Mata Atlântica, em especial ao Cesar Pegoraro e voluntários, pelo treinamento e apoio, para realização do Programa Observando Rios e todo o encantamento que as coletas proporcionaram às crianças e adolescentes.

Aos voluntários do Sítio Folha d'água, em especial Evelyn Hartoch, por todas as histórias contadas sobre suas experiências em diversos cantos do mundo.

Aos pais e responsáveis, pela participação e apoio nas atividades, por confiarem no trabalho desenvolvido na Escolinha, com carinho e dedicação.

E às crianças e adolescentes, somos gratas pela confiança e comprometimento em estarem conosco completando nossos dias de pureza e alegria. Vocês fazem a diferença em nossas vidas!



Turma Matutino e Vespertino

15

Figura 1. Página de agradecimentos da cartilha de 2018.

Ao final da entrevista, em seus agradecimentos, Bailarina rememora Edu fazendo referência a seu interesse no processo de divulgação do trabalho desenvolvido pela Escolinha do Projeto Tamar.

Quero agradecer, agradecer por você estar olhando pra Escolinha, o Eduardo ficaria muito feliz. Era uma coisa que ele sempre quis muito divulgar, o trabalho da Escolinha, fazer mestrado, sabe? Ele sempre quis muito isso, ele estimulava muito as meninas pra isso, então, eu tenho certeza que ele está feliz. Então, eu quero agradecer (Bailarina se emociona). (Bailarina)

Deixamos, por fim, nossos sentimentos por essa perda e reforçamos nosso contentamento em poder contribuir para algo importante para ele, para a Escolinha do Projeto Tamar e para a comunidade de Arembepe.

5. O Projeto Tamar e a comunidade de Arembepe

Por ter acompanhado a chegada do Projeto Tamar, Popeye fala sobre a reação da comunidade de Arembepe nesse processo:

Rapaz, a comunidade na verdade... é... eles não foram contra o Tamar, certo? Eles ajudaram muito o Tamar, incentivando para o pessoal não roubar mais ovo de tartaruga, não comer mais tartaruga. Eles deram mão de obra para os nativos, para as pessoas que moravam aqui, trabalhavam aqui, contratou muita gente da comunidade, certo? E o Tamar foi uma fonte de renda para Arembepe muito boa, muito boa. (Popeye)

A referência que Popeye faz ao Projeto Tamar como uma importante fonte de renda para a comunidade também pode ser vista no trabalho de Pegas *et al.* (2013), ao destacarem a contribuição do Projeto Tamar no desenvolvimento do ecoturismo na região de Praia do Forte. Segundo Marcovaldi (1999), a contratação direta de ex-pescadores foi um dos principais benefícios das comunidades em que o Projeto Tamar se instalou. Nesse sentido, a proposta de geração de emprego e renda também é apresentada por Silva (2015) como uma das estratégias de ação do Projeto.

Entretanto, ao discutir acerca da relação entre o Projeto Tamar e o turismo da Praia do Forte partindo da perspectiva de um desenvolvimento turístico regional sustentável, Brito (2013) identifica em seu trabalho a ausência de ações voltadas para qualificar o produto turístico local. Ao discorrer sobre a temática, a autora diagnostica pontos de estrangulamento no que se refere ao avanço da ocupação de grandes empreendimentos que destoam e descaracterizam a vila de pescadores de Praia do Forte, alterando a paisagem local e gerando o deslocamento das comunidades locais para áreas à margem da zona costeira. Em sua conclusão, Brito (2013) afirma a coexistência entre o Projeto Tamar e o turismo na região, porém, afirma essa interação como não efetiva, o que dificulta a formulação de estratégias que possam frear o avanço desordenado da ocupação imobiliária na localidade. Apesar de o Projeto Tamar realizar suas ações de formação de forma independente das ações voltadas para o turismo na região, Brito (2013) reconhece a forte associação entre a tartaruga marinha ao produto turístico da região, tornando-se um atrativo para visitantes e turistas, e, conseqüentemente, para investimentos públicos e privados.

Nesse sentido, Brito (2013) apresenta um contraponto importante acerca da influência do Projeto Tamar no desenvolvimento do ecoturismo de Praia de Forte, identificando, inclusive, no contexto na região, uma incongruência entre teoria e prática do ecoturismo, de forma que “o termo é subjugado à utilização do recurso natural apenas, ou como um produto de melhor aceitação no mercado, não atendendo aos seus pressupostos de sustentabilidade” (p. 30). Essa discussão é importante, pois traz diversos pontos de vista acerca da temática do ecoturismo na região, o que pode enriquecer o diálogo para a implementação de políticas

públicas que fortaleçam o desenvolvimento econômico sustentável das comunidades locais.

Tomando como referência a fala de Popeye, em outros momentos da entrevista ele menciona o Projeto Tamar como fundamental no processo de diminuição do consumo das carnes e ovos de tartaruga, como por exemplo no momento em que questiona: “*Por que hoje existe a tartaruga? Por conta do Projeto Tamar, se não existisse Projeto Tamar, não existia mais tartaruga no Brasil.*” Da mesma forma, Vovó também faz referência direta ao Projeto Tamar e ao processo de conscientização ambiental que proporcionou às comunidades:

Porque os mais velhos contam, né, que aqui primeiro as crianças daqui eram alimentadas pelo ovo da tartaruga, né? E aí o Tamar chegou pra ajudar a comunidade a não cometerem esse crime. E aí depois do Tamar a comunidade teve uma outra visão ambiental de proteger as tartarugas. [...] porque na realidade, quando se podia, né, quando não existia o Projeto Tamar, o pessoal, né, se alimentava da tartaruga porque diz que é uma carne muito gostosa, os ovos as pessoas tiravam na hora que a tartaruga ia colocar os ovos na areia [...] (Vovó)

Nesse sentido, trabalhos como o de Silva (2016) e Tognin (2016) contribuem para estudar a influência do Projeto Tamar no processo de conscientização e educação ambiental, e na formação de sujeitos ecológicos. Silva (2016) contempla em sua pesquisa a estratégia educacional do Programa Tamarzinhos partindo do ponto de vista cognitivo, afetivo e de mudança de valores e hábitos para a conservação. Em seus resultados, identifica “uma razoável apropriação de conhecimentos sobre as tartarugas marinhas quanto à sua biologia e ecologia e sobre os ambientes costeiros” (SILVA, 2016, p. 110), destacando a importância das relações afetivas no processo de mudança de valores, atitudes, hábitos e comportamentos. Já Tognin (2016) conclui em seu trabalho com tartarugueiros do Projeto Tamar que as atividades de capacitação desenvolvidas trouxeram profundo conhecimento sobre a ecologia das tartarugas marinhas, e complementa afirmando:

É possível dizer que a mudança cultural, as relações de trabalho, formação ambiental, as relações comunitárias e o engajamento pessoal são fatores que concorrem para a boa conservação da tartaruga marinha. Também pode-se dizer, que a formação dos tartarugueiros como sujeitos ecológicos está em curso. (TOGNIN, 2016, p. 42).

A assimilação de aspectos relacionados à biologia das tartarugas marinhas pode ser identificada na fala de Popeye ao se referir às espécies de tartaruga utilizando a nomenclatura científica (*Chelonia mydas*, *Caretta caretta*, *Dermochelys coriacea*, *Eretmochelys imbricata*, *Lepidochelys olivacea*). “*As que mais morrem hoje são as juvenis, é a Lepi, é Chelonia que*

morre, morre, Imbricata muito pouca, a Cabeçuda muito pouca, mas morre, certo? A de couro nós não temos nessa região, mas pro Sul já morre muita de couro.” Além disso, em determinado momento da entrevista, Popeye questiona uma informação científica a respeito da proporção de tartarugas que chegam à idade adulta:

Você sabe ali que de mil você vai ter um ou dois, que eu acho muito baixo isso aí. Eu acho muito baixo. Eu sempre questionei isso aí e debato o tempo todo isso aí. Porque não existe! De mil... Se por temporada a gente solta 180 mil filhotes por base, você imagine quantos mil filhotes nós vamos ter por temporada. (Popeye)

Percebe-se ao longo das entrevistas que essa relação da comunidade de Arembepe com o Projeto Tamar supera os aspectos biológicos e ecológicos acerca da conservação das tartarugas marinhas. Bailarina, Popeye e Vovó enfatizam o descontentamento da comunidade com o fechamento da base e da Escolinha do Projeto Tamar devido à pandemia. Vovó comenta que *“todo o pessoal aqui tá muito sentido dessa coisa né, de não poder mais ver a tartaruga, né. Quando o Projeto Tamar foi desativado, a comunidade teve um baque. Isso é certeza absoluta.”* Da mesma maneira, Popeye afirma *“[...] então o vínculo nosso é muito forte com a comunidade. Como a comunidade também é forte com a gente. Pena que hoje nós não temos abertura pra receber o público, eles sempre tão cobrando a gente, perguntando quando vai reabrir”*. Bailarina também refere-se à cobrança da comunidade: *“O pessoal procura, né, pergunta tanto da Escolinha quanto do espaço”*.

Bailarina fala da importância em reativar o espaço não só para o público, como também para a comunidade, e destaca certa fragilidade que percebeu durante seu tempo no Projeto Tamar:

Então é isso, aos poucos entregando um pouco o espaço também pra comunidade pra que eles se sintam um pouco parte disso. Porque o que eu percebo desses anos que eu tô aqui é que a comunidade, ao longo dos anos, ela foi se afastando um pouco. No começo, pelas fotos que eu vejo, eu sinto que era mais entrosado, né, quando tinha atividades aqui de corridas de canoinha, que as crianças faziam aqui, tinha um entrosamento maior. Aí com a Escolinha no começo que também tinha esse lado mais social. Porque nos últimos anos a gente percebeu que foi perdendo um pouco. (Bailarina)

Ao reconhecer a potencialidade em fortalecer esse vínculo, Bailarina fala sobre representatividade.

[...] É, eu acho que a primeira coisa é a representatividade, né, de eles verem pessoas conhecidas da casa deles ali, contando, falando, então eu acho que isso é muito legal. (Bailarina)

Seguindo essa perspectiva, Vovó manifesta sua admiração pelo trabalho desenvolvido pelo Projeto Tamar com a comunidade e propõe que esse movimento seja expandido: “Porque o trabalho é tão bonito que eu acredito que deveria ser transformado em uma manifestação cultural de Arembepe. O projeto né, cultural. Porque dava consciência às crianças, por exemplo, a como defender o meio ambiente, as tartarugas e a comunidade.”

Popeye também expressa seu carinho tanto pelo trabalho que desenvolve no Projeto Tamar como também pelo espaço da base de Arembepe, ao afirmar que

Não é porque tá fechado que nós vamos abandonar, muito pelo contrário, nós vamos cuidar muito desse espaço e zelar por ele. Enquanto vida e saúde nós tivermos, nós vamos zelar por ele. Nós gostamos do que a gente faz. Nós não só fazemos por fazer, em função só do salário não, nós fazemos porque a gente gosta do que faz. (Popeye)

Em outros trechos da entrevista é possível perceber o otimismo e esperança que Popeye manifesta quanto ao processo de reabertura da base de Arembepe.

Pena que hoje nós não temos essa equipe que nós tínhamos antes, de 23 pessoas trabalhando com a gente aqui, tudo funcionava isso aqui, mas eu espero e tenho fé em Jesus e em Deus que um dia vai voltar tudo de novo, que eu acredito que sim.. porque tudo é questão de paciência.. que vai dar certo, um dia vai dar certo de volta. Um dia vai dar tudo certo. [...] no nome de Jesus um dia vai reabrir. Só tem que ter paciência e esperança que um dia vai dar certo. (Popeye)

Esses trechos permitem ter noção do impacto que o fechamento da Escolinha e a suspensão da visita na base de Arembepe tiveram tanto para as pessoas da comunidade como para os próprios funcionários do Projeto Tamar. É possível perceber a expectativa que carregam à espera da volta das atividades. Enquanto isso, permanecem cuidando do espaço com o mesmo carinho e atenção.

6. As cartilhas e a comunidade e Arembepe

Ao falar das potencialidades em se trabalhar as cartilhas na comunidade de Arembepe, Bailarina e Vovó sugerem que esse material seja divulgado de forma mais eficaz nas escolas.

[...] eu acredito que, primeiro a gente precisa ir reocupando um pouco o nosso lugar dentro da comunidade [...] eu acho que o ideal nesse começo é começar com as escolas, apresentar cartilhas para essas escolas, né, pro corpo docente para que eles usem isso como um material [...] Eu acho que o caminho é esse, ir pelas escolas, ir pra essas lideranças, porque aqui tem várias lideranças, né, e começar a mostrar o potencial dessas cartilhas para ser mostrado pras crianças que muitas vão se reconhecer e vão falar: ‘olha, era na minha época da escolinha’, né? (Bailarina)

[...] esse material é tão cheio de conteúdo, que devia ser trabalhado em todas as escolas da comunidade e fora da comunidade. Porque é uma cartilha que conta a história, um pouco da história né, da comunidade [...] (Vovó)

Para além das escolas, Vovó propõe também que “*deviam ser feitas em alta escala essas cartilhas e elas serem distribuídas em feiras, hotéis...*”.

Nesse contexto, Vovó fala um pouco sobre o trabalho que vem desenvolvendo em uma escola localizada no município de Cairu, no Recôncavo, em parceria com um professor. Inicialmente, Vovó conta que levou a cartilha de 2019, a qual vem sendo trabalhada com os alunos, e explica como o material é trabalhado com os estudantes: “*Ele lê a história do Tata meu boi, e depois os meninos fazem as perguntas, né, e ele responde, né, tudo em relação*”. Complementa dizendo que sua ideia é ampliar esse trabalho tanto para outros lugares como com as outras cartilhas disponíveis, expandido para diversas comunidades e localidades: “*Eu acho que a gente tinha que introduzir, em todo o lugar que tivesse mar, pescador, essa cartilha devia chegar até os locais*”.

Ao citar esse trabalho que Vovó vem desenvolvendo, Popeye demonstra sua sensibilização a esse movimento: “*Eu fiquei até assim emocionado quando eu vi ela me contando essas coisas. E isso aqui nós temos que divulgar mais, nós temos que distribuir mais pras escolas. Só que tem escola que às vezes eles botam lá no estoque e não distribuem pros alunos*”.

Ao falar das cartilhas, Popeye demonstra seu orgulho em fazer parte desse processo em dois momentos marcantes. Primeiramente, diante da pergunta se ele conhecia a Escolinha do Projeto Tamar, ele respondeu: “*Não só conheci como eu construí a Escolinha do Tamar. Escolinha do Tamar quem fez fui eu. Eu com nossa equipe. Todos os barracões que tinha na escolinha, nós fizemos lá três barracões grandes, a Escolinha, uma casinha pras mães, tudo quem construiu fui eu. Tudo!*”. Em seguida, ao mostrar sua foto no final da cartilha de 2014, ele comentou: “*Tem meu nome aqui né, tem minha foto... Tem eu aqui montado em meu*

burrinho”. Nesse momento Popeye interrompe a entrevista para procurar em seu celular uma foto. Ele mostra, orgulhoso, a foto de seu filho soltando filhotes de tartaruga, e o apresenta: “*Esse aqui é meu filho soltando tartaruga pra cá do emissário. Trabalhou no Tamar comigo cinco anos [...]*”.

Nessa perspectiva, é possível estabelecer relação com o trabalho de Tognin (2016), ao identificar que a atividade desenvolvida pelos tartarugueiros possibilitou o alcance de certo respeito social em sua comunidade. Da mesma forma, ressalta a vontade que os tartarugueiros têm em expandir o trabalho de conservação para os seus descendentes de forma a perpetuar esse movimento.

Quanto à relação das cartilhas com os conhecimentos da comunidade, Vovó fala da importância da aproximação dos alunos aos conhecimentos e às histórias das comunidades.

Eu acho super importante sim, porque aí a criança vai desde cedo aprendendo a respeitar o mar, a natureza, e com esse projeto eles ainda mostravam a questão cultural [...] E a gente dá autoestima aos alunos da Escolinha Tamar em dizer que a profissão de marisqueira é uma profissão importante, que tem pessoas importantes na família, como rezadeira, parteira, lavadeira de roupa, pescador, marisqueiro. Pelo menos dá à criança uma autoestima e uma visão muito ampla sobre o lugar que ela vive e de onde geralmente os pais e mães tiram sua sustentação, o sustento de vida né, do mar. (Vovó)

Quanto a essa dimensão cultural, Bailarina reforça a questão da representatividade em relação ao envolvimento de pessoas da comunidade nas atividades desenvolvidas na Escolinha, pois possibilita que eles se vejam como parte daquilo.

Acho que isso devia ser até melhor explorado, porque a gente que vem de fora, eles ficam todos encantados que a gente vem de fora, mas eu acho que quando é uma pessoa, tipo esses contadores de histórias, esses griôs... [...] Então eu acho que é isso, o maior tesouro de ter esse envolvimento da comunidade é a representatividade das crianças e valorizar a cultura deles, pra eles entenderem que se eles não se apropriarem daquilo, os filhos deles possivelmente não terão essa oportunidade de escutar a história, de ver os grupos culturais se apresentando, né. Então eu acho que é uma das coisas mais legais que a escolinha tem, é de mesclar né, trazer um pouco a parte técnica, mas muita coisa local, porque realmente eu acho que a criança se vê ali, né, elas se veem ali. (Bailarina)

Nesse ponto de vista, Cabeçuda se refere à participação da comunidade ao afirmar que: “*O nosso processo era muito de valorização, e também dessa questão do pertencimento*”.

Observa-se consonância na fala dos entrevistados quanto ao envolvimento de pessoas da comunidade na Escolinha do Projeto Tamar. Destaca-se que a questão cultural é fortemente mencionada nas entrevistas.

Considerações finais

Diante do número restrito de entrevistados que conseguimos mobilizar para esta pesquisa, reforçamos que, para obter melhor entendimento acerca da relação da comunidade de Arembepe com o Projeto Tamar, é necessário que seja realizado um estudo mais abrangente e aprofundado sobre o tema. No entanto, destacamos a relevância do deste estudo considerando a potencialidade de utilização dos materiais educativos produzidos pela Escolinha do Projeto Tamar de Arembepe, o que fortalece o processo de valorização social e cultural das populações pesqueiras que ocupam o litoral do nosso país. Esperamos que essa pesquisa possa servir de inspiração para outras futuras.

Quanto ao processo de produção das cartilhas, apesar da inviabilidade em acompanhar as atividades presencialmente, devido ao fechamento da Escolinha em virtude da pandemia do COVID-19, foi possível obter um entendimento amplo em relação a esse contexto. Percebemos que a cartilha possui um papel fundamental no planejamento das atividades e na avaliação dos estudantes ao longo do ano letivo. Porém, observamos a falta de um documento institucional, como por exemplo um Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de orientar de forma mais organizada e coerente o desenvolvimento das atividades voltadas ao alcance do objetivo da escola. Quanto a este último, identificamos uma contradição nas falas de Bailarina e Cabeçuda, de forma que a primeira refere-se ao termo “gourmetização” da Escolinha ao mencionar, como algo negativo, a mudança do público-alvo que a Escola objetiva atender. Já Cabeçuda vê este mesmo processo como algo positivo a partir da análise que realizou das fichas de inscrição e reforça que isso reflete em um resultado benéfico para a comunidade, pois insiste que o público-alvo permaneceu o mesmo, ressaltando que o que mudou foram as realidades dos estudantes.

Dessa forma, compreende-se a necessidade tanto de um documento orientador, como proposto anteriormente, como um acompanhamento mais incisivo a respeito do perfil dos estudantes que frequentam a Escola. Também como sugestão, consideramos que seria pertinente o aprimoramento dos pré e pós-testes aplicados no início e ao final de cada ano letivo, de forma que eles sejam adaptados ao tema e às atividades desenvolvidas, ou até

mesmo, repensar em outras alternativas de avaliação que valorizem uma avaliação processual, de forma que não ocorram apenas nos dois momentos estanques - o início e o final.

Em relação ao envolvimento da equipe de campo tanto com a equipe executora da Escolinha quanto com os estudantes, percebe-se que a logística de transporte entre a base e a Escola dificultava a aproximação e o vínculo entre esses grupos. A proposta de retomar a Escolinha na base de Arembepe se mostra uma oportunidade de fortalecer essa relação e aproximar os estudantes das tartarugas marinhas e do seu ciclo de vida.

Quanto às cartilhas, é possível identificar certa contradição quanto ao processo de distribuição desse material nas bases do Projeto Tamar, aspecto ao qual talvez seja importante dar atenção, pois são materiais muito ricos para serem utilizados tanto nas escolas e nas comunidades quanto também no próprio Projeto Tamar.

Como desfecho, compreende-se o aspecto cultural diretamente relacionado tanto ao processo de construção das cartilhas como na sua divulgação, de forma que este se torna um material com grande potencial para fortalecer e valorizar os conhecimentos, a cultura e a história da comunidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira; OLIVEIRA, Sandra Maria de. A (re) significação do aprender-e-ensinar: a pedagogia de projetos como uma proposta interdisciplinar no contexto da escola pública. Em extensão, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 19-29, 2008.
- BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v.11, n. 3, p. 23-38, 2017.
- BRITO, Vivian Costa. Turismo, desenvolvimento regional e sustentabilidade: o caso do Projeto Tamar em Praia do Forte – Bahia. **Revista Orbis Latina**, vol. 3, n. 1, 2013.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, Marta; PAIVA, Irene. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIN, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 219-152, 2004.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo **Um rigor outro: a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise; MACEDO, Társio Roberto. Redes e

formação: argumentos e experiências multirreferenciais. **Revista Observatório**, v.5, n.1, p. 110-133, 2019.

Mand ARCOVALDI, Maria Ângela.; MARCOVALDI, Guy. Marine turtles of Brazil: the history structure of Projeto TAMAR-IBAMA. **Biological Conservation**, Washington, n. 91, p. 35-41, 1999.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.

NATIVIDADE, Michelle Regina; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos clínicos**. v. 1. n. 1, p. 9-18, 2008.

PEGAS, Fernanda de Vasconcellos; COGHLAN, Alexandra; STRONZA, Amanda; ROCHA, Valéria. For love or for money? Investigating the impact of an ecotourism programme and local residents' assigned values towards sea turtles. **Journal of Ecotourism**, v. 12, n. 2, p. 90-106, 2013.

PEGAS, Fernanda; COGHLAN, Alexandra; ROCHA, Valéria. An exploration of a mini-guide programme: Training local children in sea turtle conservation and ecotourism in Brazil. **Journal of Ecotourism**, v. 11, n. 1, p. 48-55, 2012.

PROJETO TAMAR. Espécie bandeira. Disponível em: <https://www.tamar.org.br/interna.php?cod=87>. Acesso em: 11 de set. de 2022.

SILVA, Valéria Rocha *et al.* Adaptive threat management framework: integrating people and turtles. **Environment, Development and Sustainability**, v.18, p. 1541-1558, 2015.

SILVA, Valéria Rocha França da. **Avaliação do Programa de Educação Ambiental Tamarzinhos, como contribuição para a conservação das tartarugas marinhas na Praia do Forte – Bahia, Brasil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ecologia e Biomonitoramento) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

DINIZ SOBRINHO, Ivina. **Desenvolvimento da aprendizagem na Escolinha do Tamar em Arembepe, Camaçari- BA**. Monografia (Bacharel em Ciências Biológicas) - Centro Universitário Jorge Amado, Salvador, 2020.

SOUSA, Getúlio Cavalcanti de. **Herança da contracultura: a comunidade hippie de Arembepe, Camaçari-Bahia**. Anais do XVII Simpósio Nacional de História. Natal, 2013.

TOGNIN, Frederico. **Entre a mudança cultural e a formação de sujeitos ecológicos: os tartarugueiros do Projeto Tamar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ecologia e Biomonitoramento) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

ARTIGO 4: Uma “aventura pensada” com as cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar

Resumo: Tomando como referência a perspectiva intercultural crítica, este artigo propõe realizar a análise de duas cartilhas produzidas pela Escolinha do Projeto tamar, referentes ao ano de 2015 e 2019, com o objetivo de analisar como os conhecimentos científicos e tradicionais são abordados nas cartilhas, discutindo limites e potencialidades de utilização como material educativo. As categorias de análise passaram pelo processo de validação e a análise propriamente dita das cartilhas foi orientada pela metodologia proposta por Bardin. Percebe-se que a cartilha de 2019 apresenta aspectos explícitos com relação direta com as subcategorias propostas, o que não se encontra de forma tão evidente na cartilha de 2015. Relaciona-se a esse processo o fato da cartilha de 2019 trazer uma abordagem mais cultural, enquanto a de 2015 apresenta uma abordagem mais biológica referente à tartaruga marinha e seu ciclo de vida. Contudo, as duas cartilhas apresentam possibilidades em se abordar aspectos da interculturalidade crítica.

Palavras-chave: Cartilhas, Escolinha do Projeto Tamar, Interculturalidade crítica.

1. Introdução

A pesquisa, segundo nossas posições é, acima de tudo, uma aventura pensada, implica conhecimento historicamente acumulado, mas, também, um imaginário em criação; é produzida numa comunidade de argumentos, existe para provocar alterações, turbulências de escalas, inacabamentos, relações instáveis, consensos não resignados. (MACEDO, 2009, p. 86).

Tomando como inspiração a epígrafe escolhida para abrir este texto, ousou em definir o processo percorrido neste artigo como uma “aventura pensada”.

A Escolinha do Projeto Tamar foi criada em 2005 com o intuito de atender crianças e adolescentes da comunidade de Arembepe/BA a partir dos princípios da educação ambiental, valorização cultural e inclusão social. Ao final do ano letivo, nos anos de 2013 a 2019, foram elaboradas cartilhas educativas produzidas na linguagem dos alunos, que reuniu todas as atividades desenvolvidas e os conhecimentos ensinados. A finalidade de produção desse material está na disseminação do trabalho desenvolvido na Escolinha e na transmissão de conhecimentos ambientais importantes, de forma lúdica e criativa, para as comunidades do

litoral norte da Bahia, ressaltando a importância de ações de educação ambiental na formação de agentes transformadores da realidade. Este trabalho tem como objetivo analisar como os conhecimentos científicos e tradicionais são abordados nas cartilhas, discutindo limites e potencialidade de utilização como material educativo na perspectiva intercultural crítica

O caminho metodológico consiste na análise de conteúdo e será dividido em três etapas (BARDIN, 1977). No primeiro momento, foi realizada a *pré-análise* do material, fase de organização e sistematização das ideias iniciais para um plano de análise. Em seguida, partimos para a etapa de *exploração do material*, em que foram determinadas as categorias de análise de acordo com o referencial teórico da pesquisa e o processo de validação das referidas categorias, para, por fim, efetivamente realizar o *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*.

2. Pré-análise

Esta primeira etapa constituiu-se no que Bardin (1977) chamou de *leitura flutuante*, com o objetivo de “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (p. 96).

Considerando que os materiais foram determinados *a priori* e que antes da pesquisa já havia acontecido um contato prévio com algumas cartilhas, e, portanto, já se tinha um breve conhecimento de seu conteúdo, essa leitura foi fundamental para identificar os possíveis procedimentos de análise. Partindo do pressuposto de que a pesquisa se guia pela perspectiva intercultural crítica, é preciso se sensibilizar para o fato de que as cartilhas são materiais educativos lúdicos que contêm textos e diversas formas de expressões artísticas, como desenhos, poemas e músicas, os quais compõem o corpus de investigação. Dessa forma, a leitura flutuante, a criação de categorias e a análise propriamente dita, se inspiraram no entendimento de que, além de identificar a presença do diálogo de saberes, seriam consideradas, também, a abertura proporcionada pelas cartilhas, como um todo e isoladamente, para contemplar o diálogo entre os conhecimentos científicos e tradicionais de acordo com a interculturalidade crítica.

A leitura flutuante realizada proporcionou a identificação de aspectos gerais das cartilhas. Para melhor reconhecimento dos materiais, eles foram sistematizados com uma identificação específica, determinada pelas letras de A a G respectivamente. Os temas abordados por cada uma delas foram: A cartilha de 2013 (A): Sustentabilidade da pesca e dos recursos marinhos costeiros; 2014 (B): Relação existente entre ser humano e a tartaruga

marinha, desde a mais remota antiguidade; 2015 (C): O ciclo de vida das tartarugas marinhas e os resultados obtidos pelo TAMAR desde o início de suas atividades; 2016 (D): Mudanças climáticas e os reflexos dessas transformações nos ecossistemas utilizados pela tartaruga marinha durante seu ciclo de vida; 2017 (E): Relembração de todos os temas abordados nas cartilhas anteriores sob uma perspectiva local, como celebração da elaboração da 5ª cartilha; 2018 (F): Água como rota da vida; e 2019 (G): Re-leitura de Bumba Meu Boi adaptando o conto para “Tata Meu Boi”.

Todas elas possuem em comum as quatro primeiras partes do material, iniciando pela capa, uma breve introdução sobre o Projeto Tamar, a Escolinha do Tamar e a apresentação do tema abordado naquele ano letivo - isto é, o tema da cartilha -, os participantes, especificando nome e idade dos alunos do matutino e vespertino, e, por último, um glossário produzido pelos alunos com a definição de algumas palavras-chave abordadas na cartilha, de acordo com o tema. Somente a última cartilha (G) possui, além desses elementos em comum, um prefácio com uma poesia de introdução ao tema da cartilha.

Além de textos explicativos sobre determinada temática, as cartilhas contam com uma grande diversidade de recursos didáticos. Todo o material é ilustrado com desenhos feitos pelos próprios alunos, além de poemas, músicas e um glossário de palavras-chave sobre o conteúdo trabalhado, com as definições e conceitos, tudo feito por eles, com suas próprias palavras. A presença desses diferentes conteúdos produzidos pelos próprios construtores das cartilhas, neste primeiro momento, nos indica o ativo envolvimento dos alunos, o qual deixa sua marca impressa em cada página do material.

3. Exploração do Material

O processo de consolidação das categorias de análise das cartilhas foi composto por três etapas de validação. A proposta de validar os instrumentos tem como finalidade obter elementos relativos à adequação das categorias construídas para análise do conteúdo tendo em vista o contexto social de produção e uso das cartilhas. A partir disso, foram feitas adequações nas categorias, considerando as contribuições recebidas. Para isso, foram estabelecidos dois grupos contribuintes. O documento de validação enviado foi estruturado com uma breve introdução sobre a pesquisa, quanto à Escolinha Tamar, as cartilhas e ao referencial teórico. Em seguida, em um quadro, foram organizadas as categorias e subcategorias criadas com um espaço de marcação das opções “sim, parcialmente ou não” quanto à adequação ao referencial teórico e ao conteúdo das cartilhas, e à facilidade de entendimento das subcategorias,

constando também um campo para justificativa. No final, disponibilizamos um espaço discursivo para sugestões.

O primeiro grupo foi formado por alunos cursantes ou que já cursaram a disciplina “Pluralismo Cultural e Aprendizagem Escolar em Ciências”, ministrado pela professora Dr^a. Rosiléia Oliveira de Almeida. A escolha desse critério para a validação se deu considerando a aproximação dessas pessoas com o tema e com o referencial teórico de pesquisa. Foram contatadas mais de cinquenta pessoas, entre alunos e ex-alunos. Obtivemos sete retornos de mestrandos e doutorandos com atuação profissional em diversas áreas como biologia, engenharia química, geografia e pedagogia.

Os participantes do segundo grupo foram funcionários do Projeto Tamar, pois entendemos que a experiência com a instituição e a proximidade com as comunidades onde o Projeto Tamar atua trariam contribuições importantes para a validação de categorias. Das nove pessoas contatadas, cinco responderam o documento, dentre elas com atuação na área de inclusão social e educação ambiental, interação tartaruga e pesca e pesquisa e conservação. Com o intuito de obter a validação de pessoas da comunidade, foi possível entrar em contato com uma das professoras que atuou na Escolinha do Tamar e mora em Arembepe. Além dela, a colaboradora do Projeto Tamar que trabalha com educação ambiental e inclusão social é nativa da comunidade de Praia do Forte.

Disponibilizamos nos apêndices os três documentos de validação que obtivemos ao longo da pesquisa, sendo o primeiro com as categorias iniciais criadas, o segundo como resultado das sugestões propostas pelo primeiro grupo, e o terceiro correspondente às categorias finais com todas as sugestões propostas e avaliadas.

4. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Entendemos que não acompanhar tanto o processo de produção do material pelos alunos quanto às atividades desenvolvidas em cada ano letivo em que foram produzidas acarreta uma limitação neste trabalho, considerando que a cartilha não reproduz tudo o que foi abordado ao longo do ano com os estudantes e nem todas as atividades realizadas. É por isso que ressaltamos que a investigação se constitui em analisar os limites e possibilidades em abordar os diálogos de saberes a partir de uma perspectiva intercultural crítica, pois o fato de a proposta não estar nitidamente presente na cartilha, não exclui a possibilidade de ter sido abordada durante o ano letivo. Além de que, trabalhar com limites e possibilidades viabiliza encontrar caminhos e abrir espaços para promover a valorização das diversas formas do

conhecimento a partir de uma relação horizontalizada, partindo de uma perspectiva crítica.

Apesar de Denesi e Machado (1984) se referirem à análise de cartilhas de alfabetização de crianças, concordamos com os autores ao entender que a análise de cartilhas é uma tarefa complexa por exigir por parte de quem analisa: conhecimentos específicos de ordem psicológica, pedagógica e linguística; conhecimentos sobre a comunidade em que se vive; e conhecimentos sobre quem produziu e quem vai utilizar a cartilha. Um ponto importante para ser ressaltado acerca da análise diz respeito à insuficiência de elementos para vincular a análise das cartilhas aos desenhos feitos pelos alunos. Sabe-se que, de acordo com a psicologia, o desenho infantil pode ser utilizado para compreender a perspectiva histórico-cultural da criança (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008). Sua importância diz respeito tanto ao produto final, quanto ao processo de desenvolvimento e criação do desenho, o qual possibilita a compreensão da realidade a partir da imagem produzida (NATIVIDADE; COUTINHO; ZANELLA, 2008). Nesse sentido, Natividade; Coutinho e Zanella (2008) ressaltam que os sentidos atribuídos ao desenho só podem ser interpretados a partir da verbalização de quem produziu sobre o desenho. A não proximidade com os alunos que produziram as cartilhas impossibilita o aprofundamento na análise dos desenhos.

Diante o anteposto, a análise das cartilhas foi realizada por seção, de acordo com a organização do material. Cada seção corresponde ao que chamamos de unidades de contexto, isto é “a unidade de compreensão para codificar a unidade de registro” (BARDIN, 1977, p. 107). Os trechos de evidência identificados nas unidades de contexto correspondem às unidades de registro. Ou seja, “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento do conteúdo a considerar como unidade de base” (BARDIN, 1977, p. 104), a qual compreende trechos referentes ao objetivo analítico.

No primeiro momento foi apresentado um resumo, feito pela autora da pesquisa, sobre a temática abordada na cartilha. Em seguida, as palavras do glossário foram organizadas em três categorias selecionadas: biológicas/descricionais, culturais e sociais. A primeira categoria consiste em palavras que possuem em seu conceito um caráter estritamente biológico ou descritivo do fenômeno, do objeto ou do animal. Já o segundo aspecto contempla palavras que fazem referência a algum objeto, lugar ou tradição de alguma cultura. Quanto ao aspecto social, estão organizadas nesta categoria as palavras que incorporam a um fenômeno o sentido que envolva não só uma perspectiva natural, mas também social. É importante ressaltar que as palavras podem ser classificadas em mais de uma categoria, uma vez que estão de acordo não só com a nomenclatura em si, mas também com o conceito trazido na cartilha. A análise de cada palavra não é interessante para o objetivo da pesquisa, por isso a análise se deu a partir

da tabela apresentada, de forma que as palavras podem contemplar mais de uma categoria. Isso permite uma breve avaliação acerca das quais preenchem mais de um espaço dentro a classificação proposta. Porém, para um resultado mais aprofundado, seria interessante uma análise mais completa, e nessa perspectiva, destaca-se que os glossários das cartilhas têm um grande potencial de avaliação de diversos aspectos.

Em um terceiro momento, foi apresentado um quadro com as subcategorias e exemplos de unidades de contexto e unidades de registro. E por último, a análise separadamente de cada subcategoria.

Para este trabalho, decidiu-se realizar a análise das cartilhas 2015 e 2019. Esta decisão foi resultado da contribuição de alunos e professores para a pesquisa, visto que analisar as sete cartilhas seria um processo extenso que exigiria um tempo maior do que o disponível. A escolha dessas duas cartilhas específicas se deu pelo mesmo critério utilizado na validação, por compreender uma abordagem mais biológica e mais cultural, respectivamente.

Análise Cartilha 2015: Tartarugas marinhas e os ciclos que se renovam

1. Resumo da cartilha

O conteúdo abordado na cartilha fala sobre o ciclo de vida das tartarugas marinhas e os resultados obtidos pelo TAMAR desde o início de suas atividades. Dessa forma, o material é dividido em seções de acordo com cada etapa do ciclo de vida da tartaruga marinha. A primeira descreve as adaptações morfológicas que a tartaruga sofreu para se adaptar ao ambiente marinho, conceituando cada parte do corpo do animal. Em seguida, iniciam-se as explicações das etapas de vida da tartaruga, começando pela fase ninho/filhote, ressaltando o tempo de incubação dos ovos, a determinação sexual, transferência de energia do mar para a praia e o comportamento social dos filhotes. A fase seguinte é a juvenil, a qual é representada pelas preferências alimentares de cada espécie, partindo para a fase adulta, com informações sobre as áreas de reprodução e fases da desova. É destacado também o processo de migração das tartarugas marinhas com um mapa mostrando as principais áreas de alimentação e reprodução no Brasil. Por último, é apresentado um quadro mostrando o crescimento no número de filhotes soltos ao mar desde a criação do Projeto Tamar.



Figura 1. Capa da cartilha de 2015.

2. Glossário

ASSIM EU VEJO O MAR E A TARTARUGA MARINHA...

AREIA: “É importante para os ovos, porque a tartaruga marinha coloca seus ovos lá.” - Davi, 7 anos.

CADEIA ALIMENTAR: “Quando um animal depende do outro para sobreviver.” - Mirella, 8 anos

CARAPAÇA: “Parte de cima da tartaruga que protege de predadores” - Zeus Normando, 11 anos.

CARÚNCULA: “Um biquinho que a tartaruga marinha tem quando nasce, e ajuda quebrar o ovo.” - Rayana da Silva, 8 anos.

CICLO DE VIDA: “A história de um ser que nasce, vira criança, depois adolescente, depois adulto, tem filhos, envelhece e depois morre.” - Vinicius Luz, 8 anos.

CORAIS: “São pedras com vida, que servem de morada para outros animais.” - Anna Carolina, 12 anos.

DESOVA: “É quando a tartaruga está na fase de colocar e proteger seus ovos.” - Roni, 11 anos.

EQUILÍBRIO NATURAL: “Nem muito e nem pouco, é a quantidade certa.” - Jasmim, 11 anos.

FAUNA: “São as tartarugas, baleias, peixes e todos os animais.” - Victória Santos, 11 anos.

FILHOTE: “É quando um ser sai do seu ninho.” - Rebeca Santos, 9 anos.

HABITAT: “É o lugar onde os seres vivos moram.” - Rebeca Alves, 10 anos.

LIXO: “Suja o mar, e os animais se confundem achando que é comida.” - Natalia Júlia, 12 anos.

MAR: “Lugar onde as tartarugas marinhas vivem.” - Mariana, 7 anos.

MIGRAÇÃO: “Viagem que as tartarugas fazem para comer e se reproduzir.” - Samuel Santos, 14 anos.

NATUREZA: “Um lugar limpo e cheio de árvores.” - Brenda Passos, 10 anos

NINHO: “É um lugar que constrói pra morar por um tempo.” - Jeferson Santana, 13 anos.

OVO: “Tipo uma bolinha de ping pong, a diferença é que carrega um bebê de tartaruga dentro.” - Antônio Breno, 14 anos.

PLASTRÃO: “É um escudo na barriga da tartaruga, que sem ele, ela morre.” - Guilherme Santana, 10 anos.

PREDADOR: “O animal maior, que se alimenta de outro animal menor para sobreviver.” - Luiz Orlando, 10 anos.

PRESERVAÇÃO: “Cuidar bem de uma coisa, para que não desapareça para sempre.” - Ludmila, 14 anos

PROJETO TAMAR: “É uma ONG que ajuda a preservar as tartarugas, para que elas saiam da zona de extinção. E que também ajuda a comunidade com a Escolinha do TAMAR.” - Yasmin Damasceno, 14 anos.

REPRODUÇÃO: “Ato de repovoar a vida.” - Beatriz Araújo, 12 anos.

TARTARUGA MARINHA: “Animal marinho que ajuda a equilibrar o ambiente, que desova na areia da praia, que mesmo morando no mar ela respira por pulmão.” - Henrique Serafim, 14 anos.

VIDA: “É um tempo que cada ser vivo, vive.” - Luna, 8 anos.

Figura 2: Glossário da cartilha 2015.

Biológico/Descricional	Cultural	Social
areia		
cadeia alimentar		
carapaça		
carúncula		
ciclo de vida		ciclo de vida
corais		
desova		
equilíbrio natural		
fauna		
filhote		filhote
habitat		habitat
lixo		

mar		
migração		
natureza		
ninho		ninho
ovo		
plastrão		
predador		
preservação		preservação
Projeto Tamar		Projeto Tamar
reprodução		reprodução
tartaruga marinha		
vida		vida

Tabela 1. Organização das palavras do glossário em categorias biológicas, culturais e sociais.

As palavras que preenchem a terceira coluna foram classificadas de acordo com a amplitude do conceito trazido no glossário. Por exemplo, ciclo de vida é definido como “a história de *um ser* que nasce, vira criança, depois adolescente, depois adulto, tem filhos, envelhece e depois morre” (grifo nosso). O termo “um ser” destaca certa abrangência no conceito de ciclo de vida e por isso foi considerado uma abordagem social além de biológica. O mesmo acontece com habitat, filhote, vida, reprodução e Projeto Tamar. As outras palavras, no entanto, referem-se especificamente à tartaruga marinha. Nenhuma palavra foi classificada dentro do aspecto cultural. Dessa forma, encontra-se nessa cartilha uma maior quantidade de palavras ligada a aspectos biológicos, correspondendo à abordagem fortemente científica das informações sobre o ciclo de vida das tartarugas marinhas.

3. Análise das Subcategorias

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Exemplos de Unidades de Registro
(i) Relação entre as questões ambientais às questões socioculturais	Problematização dos impactos socioambientais nos mares e nas comunidades litorâneas	3- fase juvenil	Figura 2
	Problematização dos conflitos socioambientais em ambientes litorâneos	3- fase juvenil	Figura 2
(ii) Mecanismos de poder	Problematização da relação entre cultura e poder, e os processos de <i>colonialidade</i> e decolonialidade	3- fase juvenil 6- migração	Figura 2 Figura 4
	Conhecimento quanto à importância da participação social na gestão ambiental	3- fase juvenil	Figura 2
(iii) Inter-relação entre os conhecimentos científicos e tradicionais locais	Articulação entre diferentes formas de conhecimentos sobre as tartarugas marinhas e o ambiente costeiro	1- Adaptações para a vida no mar 4- Fase adulta 6- Migração	Figura 4 Figura 5 Figura 6
	Promoção de atitude crítica, questionadora e propositiva frente à diversidade de saberes e práticas	Não identificado	Não identificado
(iv) Diferença cultural e igualdade social	Reconhecimento e valorização das diferenças culturais	Não identificado	Não identificado
	Destaque à necessidade de promover inclusão e igualdade social	Não identificado	Não identificado
	Entendimento de que as culturas são dinâmicas e se relacionam entre si	3- fase juvenil	Figura 4

Quadro 1. Relação entre as subcategorias, unidades de contexto e unidades de registro da cartilha de 2015.

I.I Problematização dos impactos socioambientais nos mares e nas comunidades litorâneas

A cartilha aborda a fase juvenil da tartaruga estabelecendo uma relação aos hábitos migratórios que possuem. Com os desenhos produzidos pelos alunos, neste tópico há também a preferência alimentar de cada uma das espécies de tartarugas marinhas (figura 3), como por exemplo a tartaruga oliva e o camarão, a tartaruga de couro e a água viva, a tartaruga cabeçuda e o caranguejo e a tartaruga verde e as algas marinhas. Trabalhar a questão da migração da tartaruga para suas áreas de alimentação e suas dietas alimentares possibilita levantar a discussão a respeito da interação da tartaruga com a pesca. De acordo com Giffoni (2016) essa interação prejudica tanto as tartarugas marinhas como os pescadores, pois resulta em perda de material e em redução da eficiência na captura de espécies-alvo. Abordar a questão da pesca possibilita trabalhar a questão das diferentes formas de pesca, estabelecendo a relação principalmente entre a pesca artesanal e a pesca industrial. É necessário considerar suas diferenças, tanto na técnica de pesca quanto no interesse que prevalece em cada uma, no caso de subsistência com pouca relação com o mercado e de interesses lucrativos, respectivamente. Esse contexto permite entender quais os impactos socioambientais causados nos mares e nas comunidades litorâneas a partir da atividade pesqueira.

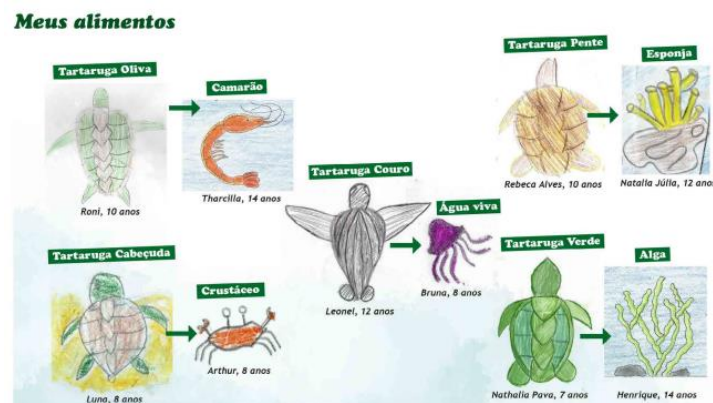


Figura 3. Desenho das espécies de tartarugas marinhas e suas respectivas preferências alimentares.

I.II Problematização dos conflitos socioambientais em ambientes litorâneos

Esta subcategoria está interligada diretamente à anterior. Segundo Diegues (2001) os conflitos no ambiente marinho relacionado à pesca começaram a aparecer à medida que grandes barcos começaram a invadir as áreas tradicionalmente ocupadas pelas comunidades tradicionais, ignorando os sistemas de manejo tradicionais e impondo leis que beneficiem exclusivamente a indústria pesqueira. Partindo desse contexto e do conteúdo abordado na figura 2, para essa discussão é importante contrastar as tecnologias, os materiais e as técnicas

utilizados por cada um dos tipos de pesca, considerando o baixo impacto ambiental resultante da pesca artesanal. Dessa forma, falar sobre a atividade pesqueira envolve o questionamento a respeito dos conflitos socioambientais que esses ambientes e essas comunidades litorâneas sofrem com o avanço da pesca industrial.

II.I Problematização da relação entre cultura e poder, e os processos de colonialidade e decolonialidade

Uma das funções ecológicas da tartaruga marinha diz respeito ao processo de transferência de energia entre o mar e a areia (figura 4). Esse aspecto relaciona-se ao hábito migratório da tartaruga marinha, já que é um animal que viaja milhares de quilômetros intercalando entre localidades e até mesmo países nos períodos de alimentação e de reprodução. O hábito migratório da tartaruga (figura 5) permite estabelecer uma relação entre os processos de tecnologia ao relacionar com os estudos de rastreamento por satélite realizados com tartarugas a partir da instalação de um rastreador em seu casco. Esse aspecto possibilita trabalhar a questão da globalização, comparando a migração da tartaruga com os processos migratórios do ser humano e como isso promove o contato com outras culturas. Segundo Canen (2000), diante do contexto de redução das fronteiras geográficas, uma perspectiva educacional pluricultural é necessária na medida em que aproxima a diversidade de valores e culturas do cotidiano de educadores e alunos. Além disso, permite identificar como valores e identidades locais de culturas específicas são ameaçados e sobrepostos por interesses dominantes e consumistas, processo este que, ao favorecer a homogeneização cultural, fortalece a discriminação e a exclusão social, ao beneficiar os grupos socioculturais de forma diferenciada.

Da mesma forma, é importante contrastar essa dinâmica com o movimento de universalização e colonização sociocultural que resultam em modos padronizados de compreensão de mundo. Pelas palavras de Almeida (2017, p. 62),

Se é assim, cabe perguntar sobre as condições de manutenção dessas sabedorias ecológicas, ou mesmo, se é necessário e desejável a tradução delas na correnteza perversa de um rio caudaloso chamado globalização, hábil em transportar riqueza para o mar dos soberbos da civilização, e mestre em dispensar, nas suas extensas margens, os que vão, cada vez mais, se despossuindo dos bens da vida e dos valores ancestrais

Nesse sentido, esse questionamento abre caminhos para abordar as relações de poder que dominam as dinâmicas culturais e trazer esse contexto para a comunidade de Arembepe.

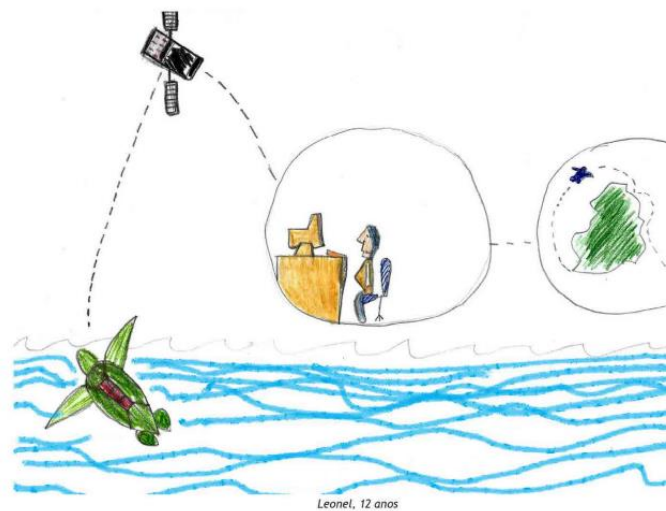


Guilherme Costa , 7 anos

Transferência de energia

As fêmeas de tartarugas marinhas transferem energia do mar para a terra carregando nutrientes de áreas de alimentação, que são posteriormente depositados como ovos nos ninhos que elas deixam nas praias. Os embriões em desenvolvimento, fluidos e cascas dos ovos servem de alimento para diversos predadores como raposas, caranguejos, formigas, aves e até mesmo como fonte de nutrientes para a vegetação local.

Figura 4. Desenho e explicação sobre o processo de transferência de energia.



Leonel, 12 anos

Figura 5. Representação do monitoramento por satélite da tartaruga marinha com o transmissor.

II.II Conhecimento quanto à importância da participação social na gestão ambiental

Falar sobre a pesca possibilita intercambiar diversas categorias. Estabelecendo conexão com as subcategorias I.I e I.II, a problematização da pesca industrial e o contraste com o baixo impacto socioambiental causado pela pesca artesanal, traz à tona o entendimento da importância da participação de pescadores, marisqueiras, isto é, pessoas das comunidades locais que representem a sociedade na gestão ambiental da área. Em vista de garantir uma

gestão democrática e participativa, Barboza (2006) faz referência ao comanejo, ou seja, novas propostas eficazes de manejo dos recursos naturais envolvendo os principais usuários dos recursos em seu gerenciamento. Da mesma forma, Braga *et al.* (2007) propõem a cogestão com a finalidade de integrar práticas históricas com experiências inovadoras construídas em conjunto com as comunidades usuárias dos recursos. Apesar da diferença de nomenclatura, essas propostas se apresentam como possibilidades de inclusão social, cultural, econômica e ambiental, e, portanto, possuem forte relação com a temática e problemática da pesca.

III.I Articulação entre diferentes formas de conhecimentos sobre as tartarugas marinhas e o ambiente costeiro

A definição das partes das tartarugas marinhas, como carapaça, bico, placa, nadadeira dianteiras e traseiras, unhas e plastrão utilizam conceitos científicos (figura 6). Identificamos a possibilidade em se trabalhar essa seção ao fazer a interlocução com os termos utilizados pelas comunidades para definir esses elementos. O caminho percorrido para abordar as estruturas corporais do animal partem da abordagem biológica/científica, o que pode diferenciar em termos de nomenclatura da perspectiva cultural das comunidades. Dialogar essas interfaces contemplaria a ideia de ecologia de saberes/diálogo de saberes.

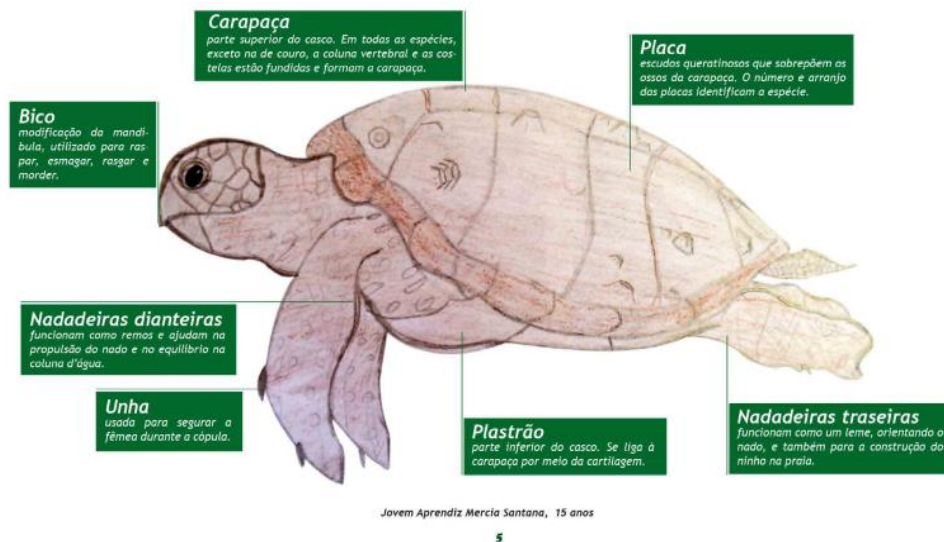


Figura 6. Definição dos membros da tartaruga marinha.

A explicação sobre o período reprodutivo e as fases da desova da tartaruga (figura 7) possibilita trabalhar com a história do Projeto Tamar. Durante o processo de implantação do projeto não havia conhecimentos científicos sobre as tartarugas marinhas no Brasil, logo, todo o conhecimento inicial passado para o grupo fundador do projeto partiu dos pescadores das

comunidades onde o Projeto Tamar se instalou. Contar essa história possibilita articular diferentes formas de conhecimento sobre a tartaruga marinha e o ambiente costeiro. Esta relação proposta não está presente na cartilha, mas sabe-se que no desenvolvimento dos conteúdos e das atividades durante o ano letivo com os alunos, a história do Projeto Tamar foi trabalhada de forma enfática na Escolinha do Tamar.



Luiz Orlando, 11 anos

Figura 7. Desenho representando as fases de desova da tartaruga marinha.

Além disso, o aspecto migratório (figura 5) e suas potencializadoras discussões acerca da comparação com os processos migratórios do ser humano discutidos nas subcategorias II.I e IV.III, abre caminhos para desenvolver a articulação entre diferentes formas de conhecimento que os contatos pluriculturais possibilitam. Percebe-se a possibilidade de desenvolver a perspectiva de educação multicultural à medida que contribui no processo de identificar a presença da diferença e em como trabalhá-la no cotidiano escolar (CANDAU; KOFF, 2006).

III.II Promoção de atitude crítica, questionadora e propositiva frente à diversidade de saberes

Não foram identificadas unidades de registros compatíveis com essa subcategoria. Contudo, as possibilidades de associação sugeridas acerca das problematizações dos impactos e conflitos socioambientais e das relações entre cultura e poder (I.I, I.II, II.I), assim como a participação social da social na gestão ambiental (II.II) e a articulação entre diferentes formas do conhecimento (III.I) tem potencial para desenvolver uma atitude crítica, questionadora e propositiva frente à diversidade de saberes, uma vez que propõe uma análise crítica das diferenças culturais. É importante ressaltar que a não identificação desta subcategoria na cartilha não exclui o fato de aspectos acerca desta subcategoria terem sido abordados em sala de aula durante o ano letivo ou até mesmo no processo de produção da cartilha.

IV.I Reconhecimento e valorização das diferenças culturais

Apesar de não identificar uma unidade de registro correspondente a este tópico, esta subcategoria está interligada a diversas outras. A proposta de discussão presente nas subcategorias I.I e I.II a respeito dos conflitos e impactos socioambientais nas comunidades costeiras e sua relação com a pesca, além da investigação acerca da relação entre cultura e poder na subcategoria II.I, da participação social na gestão ambiental em II.II, assim como da articulação entre diferentes formas do conhecimento sobre tartaruga marinha em III.I, viabiliza o reconhecimento e valorização das diferenças culturais. Fortalecer, dentro dessas possibilidades de discussões apresentadas acima, a participação das comunidades como atores sociais ativos tanto sociais quanto cultural, político e economicamente potencializa o processo de expansão da concepção de intelectual, proposto por Almeida (2017). Segundo a autora, uma das problemáticas consolidadas na educação formal e escolar é a exclusividade que a cultura científica recebe acerca da ideia de intelectual, ou seja, a ciência ganha destaque nos processos de sistematização, organização e lapidação das representações de mundo. Contudo, apesar de se pautarem em distintas estratégias de pensamento e privilegiar certas estratégias cognitivas, a cultura científica e os saberes da tradição compõem duas faces de um mesmo intelectual (ALMEIDA, 2017).

IV.II Destaque à necessidade de promover inclusão e igualdade social

Apesar de não identificar uma unidade de registro correspondente a este tópico, a discussão proposta em II.II acerca da participação social na gestão ambiental possibilita dialogar a respeito desta subcategoria. Promover a inclusão e igualdade social contempla a ideia de igualdade juntamente com o direito da diferença, uma vez que, segundo Candau (2008, p. 47) “atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. Dessa forma, esta subcategoria inspira-se nesse entendimento e considera a ideia de integração e inserção das comunidades locais de forma igualitária aos outros grupos sociais considerando suas diferenças culturais. Como apresentado em II.II, a proposta de uma gestão participativa e democrática dos recursos incorpora a noção de inclusão dos segmentos culturalmente diferenciados, agregando aspectos importantes para esta subcategoria. Percebe-se, portanto, que essa discussão percorre os aspectos ambientais, políticos, sociais e culturais e econômicos, proporcionando uma ampla abordagem acerca desse aspecto.

IV.III Entendimento de que as culturas são dinâmicas e se relacionam entre si

A discussão abordada na subcategoria II.I sobre o hábito migratório da tartaruga marinha (figura 5) comparado aos processos migratórios do ser humano e a abordagem quanto ao contato multicultural que a globalização possibilita, permite trabalhar a hibridização cultural relacionando como hábitos e costumes da nossa cultura advêm de outras culturas, da mesma forma que partículas e substâncias que a tartaruga traz do mar e deixa na areia e vice e versa, vieram de outros lugares do mundo. Esse contexto possibilita trabalhar a ideia de que não há cultura completa, pura, e nem monolítica (CANDAUI, 2008), ou seja, as culturas são resultados de interações culturais e não há grupos culturais homogêneos ou padronizados.

Análise Cartilha 2019: Tata Meu Boi

1. Resumo da cartilha: Tata Meu Boi

A história presente na cartilha é contada pelo Vovô Griô, um contador de histórias de Arembepe, que fala sobre Dona Janaína, uma personagem grávida, moradora da vila de Arembepe, que estava com desejo de comer moqueca de tartaruga. Ao procurar seu marido, pescador da região, ela pediu para que ele fizesse sua moqueca. O pescador, triste e com receio de matar um animal ameaçado de extinção, foi para o mar e apunhalou uma tartaruga marinha. O povoado, triste com o acontecido, protestou contra a morte do animal e em seguida outros pescadores da vila o alertaram de que os peixes estavam sumindo e o convenceram a ir pedir ajuda para a rezadeira. A rezadeira consegue ressuscitar a tartaruga e a transformou em um ser mágico e guardião de toda a vida marinha.

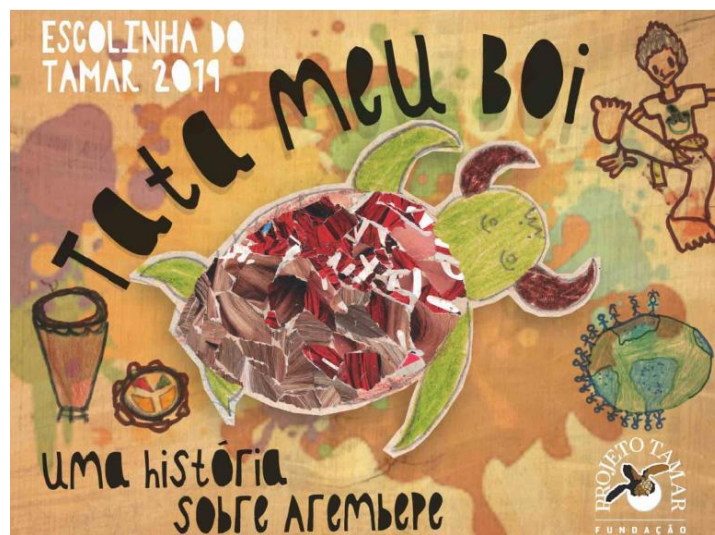


Figura 8. Capa da cartilha 2019.

2. Apresentação do glossário: Assim eu vejo o Tata Meu Boi



Figura 9. Glossário da cartilha 2019.

Biológico/Descricional	Cultural	Social
		adormecer
atabaque	atabaque	
	antepassados	antepassados
aroeira	aroeira	aroeira
		Arembepe
berimbau	berimbau	
boi		boi
	capoeira	capoeira
	capoeirista	capoeirista
ciclo		
	Janaína	Janaína
	maculelê	maculelê
		magia

mar		
	moqueca	moqueca
	netinha	netinha
pandeiro	pandeiro	
	pescador	pescador
preservação		
Projeto Tamar		
rede de pesca		
região		região
		respeito
	rezadeira	rezadeira
sentinela		
tartaruga marinha		
tartaruga verde		
	vovô griô	vovô griô

Tabela 2. Organização das palavras do glossário em categorias biológica/descricional, cultural e social.

A tabela permite identificar uma forte correlação entre as categorias cultural e social. Da mesma forma, mesmo que em menor número, algumas palavras estabelecem conexão acerca dos aspectos biológicos e culturais, biológicos e sociais, e apenas uma está classificada nas três categorias. Identifica-se também palavras que com aspecto biológico/descricional que não se relacionam com nenhuma outra categoria, o que acontece com menor frequência na coluna social e com nenhuma palavra na coluna cultural. Isto posto, percebe-se uma grande combinação de elementos de acordo com a classificação proposta.

3. Análise das Subcategorias

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto	Exemplos de Unidades de Registro
(i) Relação entre as questões ambientais às questões socioculturais	Problematização dos impactos socioambientais nos mares e nas comunidades litorâneas	1- Prefácio (música de capoeira) 2- Contaçon de história	“Nem tudo que cai na rede é peixe, e nem tudo que está no mar é para pescar, e sim, preservar”
	Problematização dos conflitos socioambientais em ambientes litorâneos	2- Contaçon de história	“No mar no mar no mar No mar eu vim pescar No mar no mar no mar Oh minha seria vamos serear Ô puxa lá que eu puxo cá A rede puxar Ô puxa lá seu pescador a rede para o mar”
(ii) Mecanismos de poder	Problematização da relação entre cultura e poder, e os processos de <i>colonialidade</i> e decolonialidade	1- Prefácio 2- Contaçon de história	“Os homens brancos contam a história”
	Conhecimento quanto à importância da participação social na gestão ambiental	2- Contaçon de história	“Nem tudo que cai na rede é peixe, e nem tudo que está no mar é para pescar, e sim, preservar”
(iii) Inter-relação entre os conhecimentos científicos e tradicionais locais	Articulação entre diferentes formas de conhecimentos sobre as tartarugas marinhas e o ambiente costeiro	2- Contaçon de história	“Então, eles falam para ir em busca da rezadeira da região. [...] Ela tinha o poder de curar através das ervas”
	Promoção de atitude crítica, questionadora e propositiva frente à diversidade de saberes e práticas	Não identificado	Não identificado
(iv) Diferença cultural e igualdade social	Reconhecimento e valorização das diferenças culturais	1- Prefácio 2- Contaçon de história	“Ao som do atabaque, pandeiros, reco-reco, agogô e tambor anunciando que da tartaruga devemos cuidar e amar no mar de Yemanjá”;
	Destaque à necessidade de promover inclusão e igualdade social	Não identificado	Não identificado
	Entendimento de que as culturas são dinâmicas e se relacionam entre si	2- Contaçon de história	“E para celebrar todos cantam para a chegada da tartaruga que brinca de bumba meu boi ao som do xaxado e do samba de roda”.

Quadro 2. Relação entre as subcategorias, unidades de contexto e unidades de registro.

I.I Problematização dos impactos socioambientais nos mares e nas comunidades litorâneas

A pesca é um tema com amplo potencial de abordagem acerca das problemáticas socioambientais. Ela está presente em várias passagens da cartilha.

No momento em que o pescador está pescando a tartaruga para sua mulher grávida, ele canta a seguinte canção:

“No mar no mar no mar
 No mar eu vim pescar
 No mar no mar no mar
 Oh minha seria vamos
 serear

Ô puxa lá que eu puxo cá
 A rede puxar
 Ô puxa lá seu pescador a
 rede para o mar”

Da mesma forma, a última estrofe da adaptação da música de capoeira diz:

“Ô, deixe a bichinha nadar
 Deixe a bichinha nadar
 Quando vier na sua rede pescador,
 ‘Dexá’ tartaruga no mar!!”

A temática da pesca possibilita trabalhar a questão das diferentes formas de pesca, estabelecendo a relação principalmente entre a pesca artesanal e a pesca industrial. É necessário considerar suas diferenças, tanto na técnica de pesca quanto no interesse que prevalece em cada uma, no caso de subsistência e de interesses lucrativos, respectivamente. No trecho da primeira canção, acerca da segunda estrofe é possível fazer relação com as técnicas e os materiais de pesca utilizados pelos pescadores artesanais e relacioná-las com o baixo impacto ambiental que causam. O processo de produção desses artefatos, assim como o conhecimento herdado e passado entre gerações é uma abordagem importante que pode ser feita relacionando a temática com os aspectos culturais das comunidades locais.

De acordo com Silva et al. (2016), o Projeto Tamar desenvolve atividades integradas de proteção e educação para reduzir as ameaças de captura acidental de tartarugas marinhas, como pesquisas e estratégias para a substituição de anzóis, o desenvolvimento de um Protocolo de Reavivamento de Tartarugas marinhas e a implementação da iniciativa “Nem

tudo o que cai na rede é peixe”. Esta última atividade citada tem como finalidade a conscientização dos pescadores artesanais sobre a importância em devolver ao mar tartarugas pescadas acidentalmente, e para isso, adota estratégias de interação com a comunidade, promovendo reuniões, treinamento sobre o protocolo de reavivamento, além de eventos educacionais. A lição da história contada na cartilha é a de que *“Nem tudo que cai na rede é peixe, e nem tudo que está no mar é para pescar, e sim, preservar”*, fazendo referência à essa iniciativa desenvolvida pelo Projeto Tamar. É interessante enfatizar a importância em trabalhar junto com as comunidades, principalmente acerca de uma temática tão importante para a cultura e economia local, e ressaltar que esse contexto permite entender quais os impactos socioambientais causados nos mares e nas comunidades litorâneas a partir da atividade pesqueira.

I.II Problematização dos conflitos socioambientais em ambientes litorâneos

O contexto abordado no tópico anterior, faz referência também a essa subcategoria, de forma que elas conversam muito entre si. Para essa discussão é importante contrastar as tecnologias, os materiais e as técnicas utilizados por cada um dos tipos de pesca, considerando a pesca artesanal de menor impacto ambiental.

Relaciona-se a essa perspectiva o cenário brasileiro de crescente ocupação do litoral, o qual tem sido responsável pela grande pressão sobre os ambientes costeiros resultando em danos ambientais, econômicos, culturais e sociais (ABREU; VASCONCELOS; ALBUQUERQUE, 2017). Atividades como pesca são comprometidas pela diminuição da fauna e da flora dos ambientes costeiros, fazendo com que o pescador busque outras atividades de sustento, abandonando seus costumes e sua identidade (ABREU; VASCONCELOS; ALBUQUERQUE, 2017).

Dessa forma, falar sobre a atividade pesqueira e sua relação com a ocupação exploratória dos ambientes costeiros possibilita o questionamento a respeito dos conflitos socioambientais que esses ambientes e essas comunidades litorâneas sofrem.

II.I Problematização da relação entre cultura e poder, e os processos de colonialidade e decolonialidade

O prefácio desta cartilha inicia-se com uma poesia escrita por uma contadora de histórias da região e um trecho do Cordel de Abertura do Velho Griô. Nesse trecho, além de

fazer várias referências à cultura africana, cita que “*os homens brancos contam a história, os negros deram ritmo com seus tambores e os índios residentes antigos da terra trouxeram consigo a magia da dança*”, reportando aos processos de colonização e colonialidade. Afirmar que a história é contada pelos homens brancos traz consigo o questionamento quanto ao processo de colonialidade do saber, da história contada somente a partir da perspectiva eurocêntrica. Como afirma Lander (2005, p. 13), as formas do conhecimento desenvolvidas para compreender a experiência histórica europeia tornaram-se as únicas formas válidas, objetivas e universais do conhecimento, resultando também em proposições que definem o *dever ser* de todos os povos do planeta (grifos do autor). Nessa perspectiva, a decolonialidade apresenta-se como uma proposta de superação desse contexto, de forma que a história possa ser contada a partir das diversas culturas e visões de mundo.

Após matar a tartaruga, o marido de Dona Janaína procurou a rezadeira da região para ajudá-lo, segundo o trecho: “*Preocupado com a situação ele pergunta aos outros pescadores o que fazer. Então, eles falam para ir em busca da rezadeira da região que certamente poderia ajudar. Assim, o pescador foi atrás dessa senhora que era muito sábia e poderosa. Ela tinha o poder de curar através das ervas*”. Nesse mesmo sentido, abordar o poder de cura com ervas da rezadeira da comunidade permite visualizar uma das diversas possibilidades de resolver determinado problema ou tratar alguma enfermidade, por exemplo. A rezadeira local tem suas técnicas e metodologias desenvolvidas a partir dos conhecimentos transmitidos intergeracionalmente por meio da oralidade e também, a partir de sua experiência com os recursos naturais e o meio ambiente daquele local. Essa é uma perspectiva que ultrapassa o modelo eurocêntrico hegemônico de visão de mundo, favorecendo o processo de decolonialização do conhecimento.

Partindo dessa perspectiva, a organização da cartilha em forma de contação de história reproduz um dos diversos modelos de transmissão de conhecimentos, influenciando, também, no processo de decolonialidade, já que o modelo dominante hegemônico diz respeito ao conhecimento científico marcado pela escrita. Boaventura de Sousa Santos (2019) refere-se às histórias narradas por contadores de histórias como uma das manifestações mais genuínas do conhecimento oral. Nas palavras do autor,

O contar histórias gera uma sensação de copresença imediata e concreta através da qual as experiências sociais que existem em tempos, espaços e culturas diferentes se tornam mais facilmente acessíveis e inteligíveis, um tipo de copresença que não se consegue obter através da linguagem conceitual (seja ela técnica, filosófica ou científica) (p.94).

Dessa forma, entende-se o conhecimento oral como uma forma de produção e reprodução diferente do conhecimento científico, tendo este último, por vezes, se apropriado do primeiro (SANTOS, 2019).

II.II Conhecimento quanto à importância da participação social na gestão ambiental

Falar sobre a pesca possibilita intercambiar diversas categorias. Estabelecendo conexão com as subcategorias I.I e I.II, a problematização da pesca industrial e o contraste com o baixo impacto socioambiental causado pela pesca artesanal, traz à tona o entendimento da importância da participação de pescadores, marisqueiras, isto é, pessoas das comunidades locais que representem a sociedade na gestão ambiental da área. Em vista de garantir uma gestão democrática e participativa, Barboza (2006) faz referência ao co-manejo, ou seja, novas propostas eficazes de manejo dos recursos naturais envolvendo os principais usuários dos recursos em seu gerenciamento. Da mesma forma, Braga *et al.* (2007) propõem a cogestão com a finalidade de integrar práticas históricas com experiências inovadoras construídas em conjunto com as comunidades usuárias dos recursos. Apesar da diferença de nomenclatura, essas propostas se apresentam como possibilidades de inclusão social, cultural, econômica e ambiental, e, portanto, possuem forte relação com a temática e problemática da pesca.

III.I Articulação entre diferentes formas de conhecimentos sobre as tartarugas marinhas e o ambiente costeiro

A rezadeira aparece na história como uma sugestão de pessoas da comunidade para ajudar o pescador, que matou uma tartaruga para saciar a vontade de sua mulher grávida de comer moqueca de tartaruga, a solucionar o problema da região, pois após a morte do animal, os peixes da região estavam sumindo.

Assim como foi discutido na subcategoria II.I, abordar o método tradicional e ancestral da rezadeira de curar com aroeira, possibilita não só o processo de decolonialidade, como também, trabalhar a articulação entre diferentes formas do conhecimento, por exemplo, contrastar as enfermidades curadas tanto com a aroeira pela comunidade tradicional como com remédios da indústria farmacêutica. Essa abordagem tem como potencial fortalecer a

desconstrução de uma ideia problematizada por Almeida (2017) que é a limitação da concepção de intelectual aos portadores da cultura científica. Os intelectuais, denominados pela autora como criadores e lapidadores de representações de mundo, recebem distintas denominações nas diversas sociedades e épocas, e podem ser conhecidos como: “xamãs, pajés, curandeiras, conselho de anciãos, sacerdotes, cientistas” (p.48). Tal aproximação proposta a partir da abordagem da rezadeira na cartilha permite trabalhar a ideia de que os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais compõem duas faces de um mesmo intelectual.

Na história, a rezadeira consegue ressuscitar a tartaruga, isto é, uma situação fictícia. Um elemento possível de se trabalhar a partir dessa parte da história é a capacidade dos saberes tradicionais em responder problemas de ordem material a partir da compreensão simbólica e mítica dos fenômenos do mundo, ou seja, uma estratégia de pensamento mais próxima da lógica do sensível (ALMEIDA, 2017). Nesse sentido, dando enfoque ao contexto marinho e pesqueiro, os aspectos simbólicos, mágicos e rituais fazem parte do *particularismo* da relação homem-mar presente nas culturas marítimas (DIEGUES, 2003, p. 10, grifos do autor).

III.II Promoção de atitude crítica, questionadora e propositiva frente à diversidade de saberes

Não foram identificadas unidades de registros compatíveis com essa subcategoria. Contudo, as possibilidades de associação sugeridas acerca das problematizações dos impactos e conflitos socioambientais e das relações entre cultura e poder (I.I, I.II, II.I), assim como a participação social da social na gestão ambiental (II.II) e a articulação entre diferentes formas do conhecimento (III.I) tem potencial para desenvolver uma atitude crítica, questionadora e propositiva frente à diversidade de saberes, uma vez que propõe uma análise crítica das diferenças culturais. É importante ressaltar que a não identificação desta subcategoria na cartilha não exclui o fato de aspectos acerca desta subcategoria terem sido abordados em sala de aula durante o ano letivo ou até mesmo no processo de produção da cartilha.

IV.I Reconhecimento e valorização das diferenças culturais

O primeiro aspecto destacado nesta subcategoria diz respeito ao modelo de organização da cartilha, em forma de contação de história, como discutido em II.I. Por ser uma “tradição” das comunidades de pescadores, visto a oralidade como forma de transmissão dos conhecimentos, a contação de história presente na cartilha permite valorizar essa

característica dessas culturas, reconhecimento que compõe uma das diversas possibilidades de registrar um acontecimento, uma informação, conhecimento ou experiência.

No prefácio destacamos cinco trechos destacados como unidades de registro:

“‘Prá’ começo de conversa foi pedido a bênção dos mais velhos”;

“o rio corre para o mar de Janaína que é morada dos peixes e das tartarugas”;

“ao som do atabaque, pandeiros, reco-reco, agogô e tambor anunciando que da tartaruga devemos cuidar e amar no mar de Yemanjá”;

“os negros deram ritmos com seus tambores”;

“e os índios residentes antigos da terra trouxeram consigo a magia da dança”;

“[...] peço bênção aos mais velhos [...] e aos meus antepassados que deixaram aos meus cuidados como guia do universo”.

Essas citações fazem referências a lendas, memórias, hábitos, costumes e crenças da comunidade, representando o aspecto simbólico que caracteriza as comunidades tradicionais, trabalhado em III.I. Além disso, cita o Maculelê (*“E o Maculelê em forma de protesto gritou! Ô pescador, não mate a tartaruga, ela é sentinela do mar é protegida pelo projeto, pelo Projeto Tamar”*), a pedagogia griô, instrumentos musicais (atabaque, reco-reco, agogô e tambor) de origem africana e, para celebrar o fechamento da história, as pessoas da comunidade se reúnem para dançar um xaxado e um samba de roda, identificado no seguinte trecho: *“O pescador, Dona Janaína e todo o povoado ficam muito animados! E para celebrar todos cantam para a chegada da tartaruga que brinca de bumba meu boi ao som do xaxado e do samba de roda”*. Referir-se à cultura africana e às danças populares brasileiras originárias de Pernambuco (xaxado) e Rio de Janeiro (samba de roda), possibilita reconhecer e valorizar as diferenças culturais.

Além disso, é possível identificar algumas crenças da comunidade local presentes na cartilha: 1) quando Dona Janaína, a personagem da história diz que se ela não saciar o desejo de comer moqueca de tartaruga, seu filho vai nascer com cara de tartaruga: *“Vai logo marido senão seu filho vai nascer com cara de tartaruga”;*

2) a crença de que os peixes começaram a sumir depois que o pescador matou a tartaruga, como se fosse uma espécie de punição: *“Então, pescador ouviu gritos e acordou assustado*

achando que seu filho tinha nascido, mas na verdade eram os outros pescadores da vila alertando que os peixes estavam sumindo”;

3) de que a rezadeira pode ajudar o pescador a resolver seu problema com as ervas: *“Preocupado com a situação ele pergunta aos outros pescadores o que fazer. Então, eles falam para ir em busca da rezadeira da região que certamente poderia ajudar. Assim, o pescador foi atrás dessa senhora que era muito sábia e poderosa. Ela tinha o poder de curar através das ervas”.*

Trazer simbologias das comunidades locais fortalecem o reconhecimento e a valorização de diferentes culturas à medida que propõe maior diálogo diante dos fenômenos, alimenta práticas investigativas e um novo intelectual mais diversos e flexíveis, assim como fortalece a comunicação e troca entre diversidade de saberes.

IV.II Destaque à necessidade de promover inclusão e igualdade social

Apesar de não identificar uma unidade de registro correspondente a este tópico, a discussão proposta em II.II acerca da participação social na gestão ambiental possibilita dialogar a respeito desta subcategoria. Promover a inclusão e igualdade social contempla a ideia de igualdade juntamente com o direito da diferença, uma vez que, segundo Candau (2008, p. 47) “atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. Dessa forma, esta subcategoria inspira-se nesse entendimento e considera a ideia de integração e inserção das comunidades locais de forma igualitária aos outros grupos sociais considerando suas diferenças culturais. Como apresentado em II.II, a proposta de uma gestão participativa e democrática dos recursos incorpora a noção de inclusão dos segmentos culturalmente diferenciados, agregando aspectos importantes para esta subcategoria. Percebe-se, portanto, que essa discussão percorre os aspectos ambientais, políticos, sociais e culturais e econômicos, proporcionando uma ampla abordagem acerca desse aspecto.

IV.III Entendimento de que as culturas são dinâmicas e se relacionam entre si

A contação de histórias da cartilha é resultado da interlocução entre o folclore do Bumba meu Boi com as tartarugas marinhas, logo o Tata Meu Boi compreende um movimento de hibridização cultural. Da mesma forma, a) a adaptação da música de capoeira do Grupo Unidos das Tartarugas- Projeto Tamar Sergipe à Escolinha; b) as referências aos

instrumentos africanos: “ao som do atabaque, pandeiros, reco-reco, agogô e tambor anunciando que da tartaruga devemos cuidar e amar no mar de Yemanjá”; c) a referência à dança africana; e d) às danças de origem brasileira, como o xaxado (PE) e samba de roda (RJ) mostram a presença de aspectos de outras culturas dentro da comunidade, sendo possível reforçar o entendimento de que as culturas são dinâmicas e se relacionam entre si. Tal entendimento consolida a ideia de uma ecologia dos conhecimentos proposta por Almeida (2017), a qual leva em consideração o diálogo, a comunicação e a troca entre os saberes científicos e as outras formas de produção do conhecimento, de forma que, considera as possibilidade de conciliação entre eles e ao mesmo tempo, mantém suas distinção entre áreas e domínios do conhecimento.

Considerações finais

A perspectiva intercultural crítica, utilizada como referência para esta análise, caracteriza-se por propor uma análise crítica acerca da história dos grupos socioculturais, considerando que a relação cultura e poder orientam os processos de hierarquização e homogeneização cultural, e, dessa forma, reivindica por uma transformação social que valorize as múltiplas identidades, respeitando as ideias de igualdade e diferença. Trazendo esse aspecto para o contexto educacional, Canen (2000) insiste na importância em trazer a diversidade cultural para o cotidiano pedagógico, visando a valorização das múltiplas identidades e retrata a dificuldade em alcançar esse objetivo diante da proposta de se trabalhar com currículos nacionais. A ideia de nacionalização curricular expressa uma visão neoliberal incentivadora da homogeneização do conhecimento apoiado na lógica capitalista, seguindo a demanda da modernidade e desconsiderando os sujeitos e seus contextos sociais.

Objetivando identificar como a perspectiva intercultural crítica está presente nas formulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Canen (2000) encontrou contradições discursivas no documento. Segundo a autora, a forma de abordagem da pluralidade cultural se reduz a uma perspectiva “macro”, se tratando de países, e com isso, se distancia da realidade do cotidiano da escola, de professores e alunos, e acaba limitando-se à história e aos costumes de determinados grupos. Ao mesmo tempo, homogeneiza os termos “adolescente(s)”, “criança(s)”, “aluno(s)”, desconsiderando suas diferenças históricas e culturais.

Tomando como referência esse cenário, identificamos que a própria proposta da

Escolinha do Projeto Tamar em atender a comunidade local partindo dos princípios de educação ambiental, valorização cultural e inclusão social, em teoria, contempla a ideia de diversidade cultural. Contudo, na análise das cartilhas, esse aspecto se apresenta de forma evidente na cartilha de 2019.

Percebe-se que a cartilha 2015 não apresenta aspectos explícitos com relação direta com as subcategorias propostas. Sua limitação está na abordagem estritamente biológica acerca da fisiologia, ciclo de vida e hábitos da tartaruga marinha, o que pode ser identificado também em seu glossário. Isso não tira a importância da temática abordada na cartilha, visto a relevância do conhecimento sobre o animal para sua conservação e proteção. Todavia, encontra-se possibilidade de abordagem de aspectos da interculturalidade crítica em todas as subcategorias. Em algumas delas, como nas III.II, IV.I e IV.I, apesar de não haver unidades de registro e unidades de contexto associadas, as discussões propostas em outras subcategorias abrem espaço para diversas abordagens. Nesse contexto, foi possível identificar que as discussões propostas se interligam entre as subcategorias, de forma que possibilitam a associação com as diversas temáticas propostas pela interculturalidade crítica.

A cartilha 2019, contudo, apresenta forte aspecto cultural, o que pode ser identificado já no primeiro momento no título e na capa da cartilha ao apresentar e ilustrar a releitura da manifestação cultural do Bumba Meu Boi para Tata Meu Boi. Isso fica evidente nas palavras do glossário, em que há uma grande quantidade de palavras que fazem referência a um instrumento, um personagem, um termo, uma tradição, um local ou uma ideia que contemple a dimensão cultural. Da mesma forma, na análise das subcategorias encontramos unidades de registro que não apenas possibilitam abordagens interculturais críticas, como também que representem de forma direta tais aspectos. Da mesma forma que foi identificada na cartilha 2015, mesmo as subcategorias que não apresentam unidades de registro e de contexto compatíveis, possibilitam, a partir de discussões propostas ou de outras unidades de registro, aproximar-se de elementos propostos pela perspectiva intercultural crítica.

Ainda sobre a cartilha 2019, uma observação importante é que a partir da lição que o pescador aprendeu de que “nem tudo que cai na rede é peixe e nem tudo que está no mar é para se pescar e, sim, para preservar!”, percebe-se que todo o enredo da história da cartilha se direciona para o ensinamento sobre uma das problemáticas da pesca: a pesca acidental de tartarugas marinhas. Isto posto, reconhecemos as diversas possibilidades e a importância em explorar a dimensão cultural no aprendizado presente no desfecho da história.

Ainda sobre a pesca, em relação às duas cartilhas percebe-se que esta é uma temática que abre caminhos para abordagem de diversas subcategorias, em destaque à problematização do impactos e conflitos socioambientais em comunidades litorâneas (I.I e I.II) e à importância da participação social na gestão ambiental (II.II). Além disso, as discussões propostas nessas subcategorias possibilitam a promoção de atitude crítica, questionadora e propositiva frente à diversidade de saberes (III.II) e destaque à necessidade de promover inclusão e igualdade social (IV.II). Dessa forma, destacamos a pesca como uma temática que oportuniza a abordagem de diversos aspectos da interculturalidade crítica e por estar presente no cotidiano da comunidade facilita a aproximação com a abordagem.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabiana Lima; VASCONCELOS, Fábio Perdigão; ALBUQUERQUE, Mária Flávia Coelho. A diversidade no uso e ocupação da zona costeira do Brasil: a sustentabilidade como necessidade. **Conexões, Ciência e Tecnologia**. v.11, n. 5, p. 8-16, 2017.

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. LF Editorial, 2017.

BARBOZA, Roberta Sá Leitão. **Interface conhecimento tradicional-conhecimento científico: um olhar interdisciplinar da etnobiologia na pesca artesanal em Ajuruteua, Bragança-Pará**. Dissertação (Mestrado em Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarianos) - Universidade Federal do Pará, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições, 70, 1977.

BRAGA, Tony Marcos *et al.* Pesca e conflitos sócio-ambientais na Amazônia Central: estudo em uma área com manejo comunitário. **Somanlu, Revista de Estudos Amazônicos**, n. 1, 2007.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria. Conversas com.. Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educ. Soc**, vol. 24, n. 95. Campinas, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 17, 2008.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**. n. 111, 2000.

DENESI, Marlene Casarin; MACHADO, Raul José. Referencial teórico para análise de cartilhas de alfabetização de crianças. **Letras de hoje**. v. 19. n. 4. 1984.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Conhecimento tradicional e apropriação social do ambiente marinho**. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/conhectradicapro.pdf>

Acessado em 11 de abril de 2021.

GIFFONI, Bruno de Barros. **Pescaria como unidade de gestão para o monitoramento, avaliação e mitigação da captura incidental de tartarugas marinhas na pesca**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ecologia e Biomonitoramento) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

IBGE, Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/camacari.html>> Acessado em: 11 de abril de 2021.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercultural para uma etnografia política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; Galeffi, Dante ; Pimentel, A. **Um rigor outro: a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas**. v. 500. Salvador: EDUFBA, 2009.

NATIVIDADE, Michelle Regina; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos clínicos**. vol. 1. n. 1, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Valéria Rocha *et al.* Adaptive threat management framework: integrating people and turtles. **Environment, Development and Sustainability**, v.18, p. 1541-1558, 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consuma-se ao final desta pesquisa a relevância em ser pioneira no estudo das cartilhas produzidas pela Escolinha do Projeto Tamar, visto sua potencialidade como material educativo. Entende-se que muitas vezes o tempo disponível para realização do mestrado impossibilita um aprofundamento em determinado tema, contudo espera-se que essa dissertação seja um ponto de partida para pesquisas futuras em continuidade com a Escolinha do Tamar, com as cartilhas e com a comunidade de Arembepe. Anseia-se, também, que esse estudo traga informações e sugestões relevantes que possam contribuir para a nova estrutura da Escolinha do Projeto Tamar, assim que reabrir.

Quanto ao primeiro artigo, é possível identificar que a relação entre os conhecimentos científicos e tradicionais, de acordo com a pesquisa bibliográfica, se apresentam, em sua maioria, como pesquisas desenvolvidas a fim de assegurar a assimilação da biologia e ecologia da conservação das tartarugas marinhas por parte das comunidades. É fato, a partir da história do Projeto Tamar, que os conhecimentos das comunidades pesqueiras foram essenciais para o desenvolvimento do Projeto. O contexto identificado no artigo nos possibilita sugerir a análise de como esses saberes se apresentam e perpassam a atividade do Projeto Tamar atualmente. Quanto ao contexto dos impactos socioculturais nas comunidades locais, destaca-se a importância em se analisar caso a caso, visto a diversidade sociocultural que perpassa o litoral brasileiro. Percebe-se, também, a necessidade em se aprofundar na avaliação quanto à aplicação efetiva do que propõe o ecoturismo nessas localidades.

O segundo artigo se orienta a partir da problematização da lacuna entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais. O contexto de tal distanciamento percorre o questionamento acerca do processo de colonialismo do saber e nos permite relacionar essa temática à perspectiva intercultural crítica, a qual propõe a inter-relação entre diferentes culturas, o rompimento do essencialismo e da padronização cultural, a hibridização cultural e o fortalecimento da questão entre igualdade e diferença presente nas sociedades. A análise dessa conjuntura nos possibilita apresentar a perspectiva intercultural como uma proposta decolonial de diálogo de saberes, à medida que sugere um movimento político, social e cultural que ultrapasse as fronteiras hegemônicas presentes na sociedade.

Quanto ao terceiro artigo percebe-se, como aspecto relevante, a unanimidade na relação afetiva e respeitosa que os entrevistados demonstraram com o Projeto Tamar, e isso

envolve tanto pessoas da comunidade de Arembepe quanto pessoas de fora. De forma geral, a relação entre a comunidade tanto com a Escolinha quanto com a base de Arembepe se apresenta como um vínculo estabelecido desde o início do Projeto Tamar, e se fortalece ao longo da história a partir da proposta de gerar renda com o trabalho das pessoas locais. Na mesma perspectiva, percebe-se que o processo de produção e uso das cartilhas apresenta uma proposta de valorização social e cultural das populações pesqueiras, em destaque para a comunidade de Arembepe. Contudo, identifica-se contradição entre o objetivo da própria Escola em atender a população local, assim como acerca da divulgação do material dentro do próprio Projeto Tamar. A presença de um documento político pedagógico que oriente o planejamento da Escola também consta como um material importante que auxilie na orientação das atividades, no estabelecimento dos objetivos da Escola e na metodologia a ser seguida para alcançar a finalidade proposta.

Finalizando a proposta da dissertação, depois de toda a contextualização apresentada nos estudos anteriores, o quarto artigo apresenta a análise propriamente dita das cartilhas 2015 e 2019 partindo da perspectiva intercultural crítica. A proposta de valorização cultural e inclusão social se apresenta de forma mais evidente na cartilha de 2019, o que pode ser percebido tanto na história contada e nas referências a instrumentos e aspectos culturais, como no glossário. Contudo, foi possível identificar nas duas cartilhas as possibilidades em abordar aspectos da interculturalidade crítica.

Como desfecho desta dissertação, conclui-se que foi possível atingir os objetivos propostos, identificando tanto limites e potencialidades, quanto fragilidades e fortalezas acerca da relação da comunidade de Arembepe com o Projeto Tamar, com a Escolinha e com as cartilhas produzidas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabiana Lima; VASCONCELOS, Fábio Perdigão; ALBUQUERQUE, Mária Flávia Coelho. A diversidade no uso e ocupação da zona costeira do Brasil: a sustentabilidade como necessidade. *Conexões, Ciência e Tecnologia*. v.11, n. 5, p. 8-16, 2017.

AGGETHUN, Erik Gómez; CORBERA, Esteve; GARCIA, Victoria Reyes. Tradicional ecological knowledge and global environmental change: Research findings and policy implications. *Ecol. Soc. Author Manuscript*. 2013.

ALMEIDA, Maria da Conceição. O território do sujeito implicado - ciência nômade. *Revista de Estética e Semiótica*, v. 6, p. 31-40, 2016.

ALMEIDA, Maria da Conceição. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo, LF Editorial, 2017.

ANDRADE, Adela Molina; LYDA, Mojica. Puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural*, Bogotá, v. 16, n. 12, p. 37- 53, 2013.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARRUDA, R. "Populações tradicionais" e a proteção dos recursos naturais em unidades de conservação. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, n. 5. p. 79-92, 1999.

BBC. British Broadcasting Corporation. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-57575496>> Acesso: 28 jun. 2021.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. **Formatos Insubordinados de Dissertações e Teses na Educação Matemática**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

BARBOZA, Roberta Sá Leitão. **Interface conhecimento tradicional-conhecimento científico: um olhar interdisciplinar da etnobiologia na pesca artesanal em Ajuruteua, Bragança-Pará**. Dissertação (Mestrado em Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarianos) - Universidade Federal do Pará, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições, 70, 1977.

BRAGA, Tony Marcos *et al.* Pesca e conflitos sócio-ambientais na Amazônia Central: estudo em uma área com manejo comunitário. *Somanlu, Revista de Estudos Amazônicos*, n. 1, 2007.

BRITO, Vivian Costa. Turismo, desenvolvimento regional e sustentabilidade: o caso do Projeto Tamar em Praia do Forte – Bahia. *Revista Orbis Latina*, vol. 3, n. 1, 2013.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria. Conversas com.. Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educ. Soc*, vol. 24, n. 95. Campinas, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 17 , 2008.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**. n. 111, 2000.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria. A. Multiculturalismo e currículo em ação: Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. n. 21. p. 61-74, 2002.

CORRÊA, R. L. Territorialidade e corporação: um exemplo. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura. **Território: globalização e fragmentação**. Hucitec: São Paulo, 2002. p. 251–256.

CURI, Melissa Volpato; SILVA, Neusiene Medeiros da; ANDRADE, Anna Jéssica Pinto; IBIAPINA, Izabel; SOUZA, Cimone Rozendo de; SAITO, Carlos Hiroo. Conhecimento tradicional e previsões meteorológicas: agricultores familiares e as “experiências de inverno” no semiárido Potiguar. **V Rev. Econ. NE**. Fortaleza, v. 44, n. especial, p. 383-402, 2013.

DENESI, Marlene Casarin; MACHADO, Raul José. Referencial teórico para análise de cartilhas de alfabetização de crianças. **Letras de hoje**. v. 19. n. 4. 1984.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo. **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo, 2000a.

DIEGUES, Antônio Carlos. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. In: DIEGUES, Antônio Carlos. **Etnoconservação - Novos Rumos para a Conservação da Natureza**. 1. ed. São Paulo: Nupaub; HUCITEC, 2000b.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'ana. Conhecimento Tradicional e Apropriação Social do Ambiente Marinho. In: RODRIGUES, Ecio; DE PAULA, Alberto Costa; ARAÚJO, Carla Medeiros. (Org.). **Roteiros Metodológicos: Plano de Manejo de uso múltiplo das reservas extrativistas federais**. Brasília: IBAMA, 2004. v. 1, p. 125-157.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 2008.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Conhecimento tradicional e apropriação social do ambiente marinho**. São Paulo, 2001. Disponível em: <https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/conhectradicapro.pdf>
Acessado em 11 de abril de 2021.

EL HANI, Charbel Niño; GRECA, Ileana María. Participação em uma comunidade virtual de prática desenhada como meio de diminuir a lacuna pesquisa-prática na educação em biologia. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 3, p. 579-601, 2011.

FLORIANI, Dimas. Diálogo de Saberes: uma perspectiva socioambiental. In: **Encontros e caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores**. v. 2. Brasília: MMA. 2007.

FUNDAÇÃO PRÓ-TAMAR. **Assim nasceu o Projeto Tamar**. Salvador: A Fundação, 2000.

GEERTZ, Clifford. **Interpretation of cultures**. New York-NY: Basic Books, 1973.

GIATTI, Leandro; GUTBERLET, Jutta; TOLEDO, Renata Ferraz de; SANTOS, Francisco

Nilson Paiva dos. Pesquisa participativa reconectando diversidade: democracia de saberes para a sustentabilidade. **Estudos avançados**. v.35, n. 103, p. 237-253, 2021.

GIFFONI, Bruno de Barros. **Pescaria como unidade de gestão para o monitoramento, avaliação e mitigação da captura incidental de tartarugas marinhas na pesca**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ecologia e Biomonitoramento) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRUN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

IBGE, Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/camacari.html>> Acessado em: 11 de abril de 2021.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LAYRARGUES, Philippe Pamier. **A função social do ecoturismo**, 2004.

LEVIS, Carolina. *et al.* Persistent effects of pre-Columbian plant domestication on Amazonian forest composition. **Science**, v. 355, n. 6328, p. 925-931, 2017.

LIMA, Paloma Queiroz de; NETO, Lourival Dutra; HOLANDA, Luciana Araújo de. Programa de Ecoturismo e Educação Ambiental do Projeto Tamar - Fernando de Noronha: uma análise de 2013 a 2016. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, v.11, n. 1, p. 47-60, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, Roberto Sidnei; Galeffi, Dante ; Pimentel, A. **Um rigor outro: a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas**. v. 500. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACIEL, Christiani Scheffer *et al.* Significação ambiental, política e social do Projeto Tamar na Barra da Lagoa em Florianópolis. **Revista de Curso de Ciências Sociais da UFSC**, ano VI, n. 6, p. 217 - 233, 2012.

MARCOVALDI, M. Â.; MARCOVALDI, G. G. dei. Marine turtles of Brazil: the history and structure of Projeto TAMAR-IBAMA. **Biological Conservation**, Washington, n. 91, p. 35-41, 1999.

MAZZOCCHI, Fulvio. Western science and traditional knowledge. **EMBO reports**. v. 7. n. 5. p. 463-466, 2006.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 82. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

NATIVIDADE, Michelle Regina; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos clínicos**. vol. 1. n. 1, 2008.

PATIRI, Victor José de Andrade. **Projetos ecológicos e desenvolvimento local - Estudo de caso do Projeto Tamar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

PEGAS, Fernanda; COGHLAN, Alexandra; ROCHA, Valéria. An exploration of a mini-guide programme: Training local children in sea turtle conservation and ecotourism in Brazil. **Journal of Ecotourism**, v. 11, n. 1, p. 48–55, 2012.

PEGAS, Fernanda de Vasconcellos; COGHLAN, Alexandra; STRONZA, Amanda; ROCHA, Valéria. For love or for money? Investigating the impact of an ecotourism programme and local residents' assigned values towards sea turtles. **Journal of Ecotourism**, v. 12, n. 2, p. 90-106, 2013.

PEREIRA, Bárbara Elisa; DIEGUES, Antônio Carlos. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconversaço. **Desenvolvimento e meio ambiente**. n.22, p. 37-50, 2010.

PINHEIRO, Paulo César; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Em busca de referências culturais para a educação científica. In: BAPTISTA, Geilsa Costa Santos; PINHEIRO, Paulo César; FARIAS, Luiz Márcio Santos. **Educação científica por meio da interculturalidade de saberes e práticas**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 17-44.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

ROCHA, Everardo Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Fernanda Felisbino Ferreira; SILVA, Janete Dubiaski da. O desenvolvimento da Educação Ambiental no programa de estágio do Projeto Tamar Ubatuba-SP. **EDUCERE - XIII Congresso Nacional de Educação**, 2017.

SILVA, Rhafic Concolato. Urbanização e exploração turística no litoral brasileiro: relações e implicações. **Revista Científica Interdisciplinar**, n. 6, v. 2, p. 167-177, 2021.

SILVA, Valéria Rocha França da. *et al.* Adaptive threat management framework: integrating people and turtles. **Environment, Development and Sustainability**, v.18, p. 1541-1558, 2015.

SILVA, Valéria Rocha França da. **Avaliação do Programa de Educação Ambiental Tamarzinhos, como contribuição para a conservação das tartarugas marinhas na Praia do Forte – Bahia, Brasil**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ecologia e Biomonitoramento) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. A educação ambiental e o Projeto Tamar. **Ambiente e Educação**, v. 9, p. 55-67, 2004.

SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. Entre a dominação racional-legal e o carisma: Projeto Tamar e sua intervenção em comunidades pesqueiras do litoral brasileiro. **Sociedade e Estado**, v.20, n. 3, p. 521-539, 2005.

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

TOGNIN, Frederico. **Entre a mudança cultural e a formação de sujeitos ecológicos: os tartarugueiros do Projeto Tamar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ecologia e Biomonitoramento) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, Bárbara Caroline Santos de. **O conhecimento tradicional dos pescadores de Praia do Forte-BA no Projeto Tamar**. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e um posicionamento “outro” a partir da diferença decolonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas (UFPel)**, v. 5, n. 1, p. 6-38, 2019.

APÊNDICE A: Roteiro da entrevista semiestruturada



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - 40.110 100 – Bairro Canela, Salvador - Bahia – Brasil
Fone: (71) 3283 7272 - Fax: (71) 3283 7292

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Título do projeto de pesquisa: Estudo dos limites e das potencialidades nas cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar em Arembepe/BA para a promoção do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais na perspectiva intercultural crítica.

Nome da pessoa entrevistada: Vanessa Neves Machado Oliveira

Afiliação institucional:

Cargo exercido: Monitora de Educação Ambiental

Nome da entrevistadora

Data da entrevista:

Hora da entrevista (início e fim: __ :__ - __ : __

Local da entrevista:

Nota sobre confidencialidade:

Descrição do local de entrevista:

Texto pré-entrevista

Muito obrigada por estar aqui comigo hoje. Como você sabe, esse projeto está intitulado como “Estudo dos limites e das potencialidades nas cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar em Arembepe/BA para a promoção do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais na perspectiva intercultural crítica” cujo objetivo geral consiste em analisar como é possível abordar o diálogo de saberes entre os conhecimentos científicos e tradicionais nas referidas cartilhas, considerando que a análise parte de uma perspectiva intercultural crítica.

Na entrevista de hoje, que durará cerca de uma hora, eu vou fazer perguntas sobre o funcionamento da Escolinha do Projeto Tamar e o processo de desenvolvimento e utilização

das cartilhas.

Por se tratar de uma entrevista oral, os dados aqui revelados estarão disponíveis publicamente. No caso de haver dados que você não queira que sejam revelados, sinta-se à vontade para me pedir agora, no momento em que você comentar ou mesmo após a entrevista para que sejam omitidos.

Seus dados e sua entrevista serão respeitados e poderão ser utilizados para fins de pesquisa. Uma vez que a entrevista esteja na minha dissertação e em publicações dela derivadas, os dados estarão disponíveis para o público geral e poderão ser utilizados de formas que fogem o controle da equipe do projeto. Ao procedermos a nossa entrevista hoje, eu gostaria de convidar você a me parar a qualquer momento para me informar sobre preocupações que você talvez queira que sejam colocadas fora da gravação.

Por fim, eu quero ter certeza de que você sabe que sua participação neste projeto é completamente gratuita e voluntária. Você pode se recusar a responder quaisquer questões. Você também pode descontinuar a participação neste projeto a qualquer momento.

Com sua permissão, eu gostaria de gravar esta entrevista. Você concorda com isso?

(X) SIM () NÃO

Se SIM: Se a qualquer momento você quiser parar a gravação, você pode me pedir para parar o gravador.

Se NÃO: Caso você prefira não ter a entrevista gravada, eu apenas farei anotações sobre a nossa entrevista.

Você tem alguma pergunta neste momento?

Entrevista

Eu gostaria de começar confirmando algumas informações suas.

1. Qual sua área de formação?
2. Você já participou de algum dos programas de Educação Ambiental do Projeto Tamar quando criança ou adolescente?
3. Se sim, a escolha do seu curso de formação teve influência do Projeto Tamar?
 - 3.1. Como foi esse processo?
4. Se não, como chegou ao Projeto Tamar/Escolinha do Projeto Tamar?
5. Qual sua atuação funcional atual e/ou antiga na Fundação Projeto Tamar?
6. Quais são ou foram suas principais responsabilidades nesse cargo?
7. Caso o seu cargo não tenha sido de professor(a), quais eram suas relações com a Escolinha?

Ótimo. Agora vou fazer algumas perguntas mais específicas sobre a Escola.

8. A Escolinha possuía um PPP (Projeto Político Pedagógico)? Esse documento está disponível?
9. Se sim, quem participou da construção do documento?
 - 9.1. Como foi o processo de construção?
 - 9.2. Para a produção do PPP foi utilizado algum material ou documento de referência?
Se sim, qual?
10. Caso não haja PPP, a escola possuía algum documento ou material pedagógico para orientar as atividades desenvolvidas? Se sim, qual? Este documento está disponível?
 - 10.1. Quem participou da construção do documento?
 - 10.2. Como foi o processo de construção?
 - 10.3. Para a produção desse documento foi utilizado algum material ou documento de referência? Se sim, qual?
11. Caso não haja nenhum documento desenvolvido pela escola, como as atividades eram orientadas e planejadas pedagogicamente?

De acordo com as informações explanadas até o momento, é possível ter o conhecimento acerca das diretrizes pedagógicas que orientavam a escola. Agora, eu gostaria de saber sobre o contexto de produção das cartilhas.

12. A cada ano letivo era definido um tema específico a ser trabalhado, sempre utilizando a temática da tartaruga marinha como centro, certo? Como esse tema era definido e quem participava desse processo?
13. Esse tema era previsto no PPP ou documento pedagógico orientador das atividades desenvolvidas?
14. Que tipo de recursos didáticos eram utilizados para se trabalhar esse tema?
15. Quais atividades eram desenvolvidas para se trabalhar esse tema?
16. A partir dessas atividades, como foram selecionados os assuntos que constam nas cartilhas?
17. A partir dessas atividades, como foram produzidos os conteúdos que constam nas cartilhas?

18. Os materiais (desenhos, poemas, músicas) desenvolvidos pelos alunos, que constam nas cartilhas, foram produzidos ao longo do ano letivo?
19. Como os alunos foram orientados a produzir esses materiais?
20. Como esses materiais foram selecionados para constar nas cartilhas? Quais critérios foram utilizados?
21. Como os alunos foram avaliados ao longo do ano letivo?
 - 21.1. Como foram definidos os critérios de avaliação?

Para finalizar, nas perguntas a seguir tenho como objetivo compreender o propósito de criação e utilização das cartilhas.

22. Como surgiram as cartilhas?

23. A Escolinha era patrocinada por algum programa social e/ou educacional? Se sim, qual?
24. Caso a resposta anterior tenha sido positiva, a produção das cartilhas era custeada pelo programa patrocinador?
 - 24.1. A escolha da cartilha como produto final das atividades desenvolvidas durante o ano letivo foi determinada pelo programa patrocinador?
 - 24.2. Qual o objetivo da produção das cartilhas, de acordo com o programa?
 - 24.3. Este objetivo foi definido pelo programa patrocinador ou pela equipe executora?
 - 24.4. O programa determinava alguma forma de distribuição e utilização da cartilha? Se sim, qual(is)?
25. Caso a resposta da questão 21 tenha sido negativa, a produção da cartilha era custeada pelo Projeto Tamar?
 - 25.1. A escolha da cartilha como produto final foi determinada pelo Projeto Tamar?
 - 25.2. Qual o objetivo da produção das cartilhas?
26. Qual a tiragem das cartilhas?
27. Como esse material foi utilizado na Escola em anos subsequentes?
28. Como esse material foi utilizado dentro do Projeto Tamar?
29. Como esse produto final foi distribuído e divulgado na comunidade?
30. A produção desse material educativo contribuiu para a inclusão dos conhecimentos da comunidade nas práticas educativas escolares?

Chegamos ao fim da nossa entrevista. Gostaria de agradecer pela sua participação, será muito importante para o desenvolvimento do meu trabalho. Obrigada.

APÊNDICE B: Roteiro da entrevista narrativa



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - 40.110 100 – Bairro Canela, Salvador - Bahia – Brasil
Fone: (71) 3283 7272 - Fax: (71) 3283 7292

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Título do projeto de pesquisa: Estudo dos limites e das potencialidades nas cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar em Arembepe/BA para a promoção do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais na perspectiva intercultural crítica.

Nome da pessoa entrevistada:

Afiliação institucional:

Cargo exercido:

Nome da entrevistadora:

Data da entrevista: _____ **Hora da entrevista (início e fim):** __ : __ - __ : __

Local da entrevista:

Nota sobre confidencialidade:

Descrição do local de entrevista:

Texto pré-entrevista

Muito obrigada por estar aqui comigo hoje. Como você sabe, esse projeto está intitulado como “Estudo dos limites e das potencialidades nas cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar em Arembepe/BA para a promoção do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais na perspectiva intercultural crítica” cujo objetivo geral consiste em analisar como é possível abordar o diálogo de saberes entre os conhecimentos científicos e tradicionais nas referidas cartilhas, considerando que a análise parte de uma perspectiva intercultural crítica.

Na entrevista de hoje, que durará cerca de uma hora, eu vou fazer perguntas sobre sua história na comunidade de Arembepe, sua relação com o Projeto Tamar e com a Escolinha do Projeto Tamar, assim como com as cartilhas produzidas. Vale destacar que este encontro se

caracteriza por uma entrevista narrativa, na qual você tem a liberdade de falar abertamente sobre o assunto abordado.

Por se tratar de uma entrevista oral, os dados aqui revelados estarão disponíveis publicamente. No caso de haver dados que você não queira que sejam revelados, sinta-se à vontade para me pedir agora, no momento em que você comentar ou mesmo após a entrevista para que sejam omitidos.

Seus dados e sua entrevista serão respeitados e poderão ser utilizados para fins de pesquisa. Uma vez que a entrevista esteja na minha dissertação e em publicações dela derivadas, os dados estarão disponíveis para o público geral e poderão ser utilizados de formas que fogem ao controle da equipe do projeto.

Ao procedermos a nossa entrevista hoje, eu gostaria de convidar você a me parar a qualquer momento para me informar sobre preocupações que você talvez queira que sejam colocadas fora da gravação.

Por fim, eu quero ter certeza de que você sabe que sua participação neste projeto é completamente gratuita e voluntária. Você pode se recusar a responder quaisquer questões. Você também pode descontinuar a participação neste projeto a qualquer momento.

Com sua permissão, eu gostaria de gravar esta entrevista. Você concorda com isso?

SIM NÃO

Se SIM: Se a qualquer momento você quiser parar a gravação, você pode me pedir para parar o gravador.

Se NÃO: Caso você prefira não ter a entrevista gravada, eu apenas farei anotações sobre a nossa entrevista.

Você tem alguma pergunta neste momento?

Entrevista

1. Eu gostaria de começar falando sobre você. Pode me contar um pouco sobre sua história na comunidade de Arembepe/BA?

Agora que eu já conheço um pouco da sua história, tenho interesse em saber sobre a chegada do Projeto Tamar aqui na comunidade.

2. Quando você chegou aqui já havia o Projeto Tamar?
 - 2.1. Como a comunidade reagiu com a chegada do Projeto Tamar?
 - 2.2. Qual sua relação com o Projeto?

Ainda em relação ao Projeto Tamar, gostaria de falar um pouco sobre a Escolinha.

3. Você conheceu a Escolinha do Projeto Tamar?

3.1. Participou de alguma atividade? Qual?

3.2. Você conhece as cartilhas educativas produzidas pelos alunos da Escolinha?

3.3. O que você achou do material?

Já finalizando a entrevista, eu gostaria que você me falasse um pouco sobre a relação da comunidade com a Escolinha. Eu não acompanhei a Escola nem a produção das cartilhas, mas sei que algumas pessoas da comunidade participaram de atividades com os estudantes, como a contação de histórias, por exemplo.

4. Você acha importante a aproximação dos(as) alunos(as) com os conhecimentos e as histórias da comunidade?

4.1. Como você acha que é possível fortalecer essa aproximação?

4.2. As cartilhas favoreceram essa aproximação?

Chegamos ao fim da nossa entrevista. Gostaria de agradecer pela sua participação, será muito importante para o desenvolvimento do meu trabalho. Obrigada.

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Reitor Miguel Calmon s/n, Campus Canela - 40.110 100 – Salvador - Bahia – Brasil
Telefone: (71) 32837272
E-mail: pgedu@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto de pesquisa: Estudo dos limites e das potencialidades nas cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar em Arembepé/BA para a promoção do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais na perspectiva intercultural crítica

Pesquisadora responsável: Júlia Barbosa Silva

Endereço: Rua Dr. João Ponder, ed.301. Barra, Salvador-BA.

CEP: 40140810

Telefone: (61) 985994600

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosiléia Oliveira de Almeida

O(A) Senhor (a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) senhor(a) não consiga entender, converse com as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa. Caso haja qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento sobre a pesquisa, o (a) participante poderá entrar em contato com a responsável Júlia Barbosa Silva, cujos dados constam acima, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), responsável pela apreciação ética da pesquisa. O contato com o CEP pode ser feito a partir do endereço (Rua Augusto Viana- SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia), contato telefônico (071) 32837615 ou pelo e-mail do CEP (cepee.ufba@ufba.br).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) busca explicar todos os principais

pontos sobre a pesquisa e obter a sua permissão para participar da mesma. O participante da pesquisa receberá uma via, de igual teor, do TCLE.

Objetivo da pesquisa:

O trabalho tem por objetivo analisar os limites e as potencialidades de abordagem do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais nas cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar em Arembepe/BA a partir da perspectiva intercultural crítica.

Duração da pesquisa

A duração total da pesquisa é de 2 (dois) anos. A participação do(a) entrevistado(a) nesta pesquisa terá duração suficiente para a realização da entrevista em si e de possíveis esclarecimentos que possam surgir sobre as informações contidas em seu relato.

Descrição do Estudo

Participarão do estudo aproximadamente 3 (três) indivíduos envolvidos (ou que se envolveram) com a Escolinha do Projeto Tamar em Arembepe/BA durante um período compreendido entre 2005 e 2020.

Procedimento do Estudo

Após devidamente informados(as) e o respectivo aceite das informações apresentadas neste TCLE, os(as) participantes serão convidados(as) a participarem de uma entrevista semiestruturada com perguntas formuladas pela pesquisadora.

Riscos potenciais, Efeitos colaterais e Desconforto

Não se aplica para esta investigação, a princípio, nenhum efeito colateral e/ou desconforto para os(as) participantes da pesquisa. Um possível risco potencial trata-se de tomar o tempo do(a) participante ao participar da entrevista. Caso haja algum incômodo ao longo da entrevista, a pesquisadora apresentará todo o suporte que estiver ao seu alcance.

Benefícios para o(a) participante

Não se aplica para esta investigação, a princípio, nenhum benefício direto para os participantes da pesquisa. Entretanto, o fornecimento de suas informações será extremamente importante para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem o intuito de contribuir para o reconhecimento e a valorização de diferentes formas de produção de conhecimento.

Compensação

Os(As) participantes não receberão nenhuma compensação para participar desta pesquisa e também não terão nenhuma despesa adicional.

Participação voluntária/ Desistência do Estudo

A participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, os(as) participantes colaborarão, se assim desejarem. A não participação na pesquisa não implicará em nenhum prejuízo. Após assinar o consentimento, os(as) participantes poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento, se assim desejarem.

Novas informações

Quaisquer novas informações que possam afetar a segurança ou influenciar na decisão dos(as) participantes de continuar na pesquisa serão fornecidas por escrito. Se os(as) participantes decidirem continuar neste estudo, terão que assinar um novo (revisado) Termo de Consentimento para documentar seu conhecimento sobre as novas informações.

Com quem devo entrar em contato em caso de dúvida

Em qualquer etapa do estudo os(as) participantes terão acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As responsáveis pelo estudo nesta instituição são Rosiléia Oliveira de Almeida e Júlia Barbosa Silva e poderão ser contatadas pelos respectivos e-mails: roalmeida@ufba.br e julia.barbosa.s17@gmail.com

Declaração de Consentimento

Concordo em participar da pesquisa: “Estudo dos limites e das potencialidades nas cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar em Arembepe/BA para a promoção do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais na perspectiva intercultural crítica.”

Li e entendi o documento de consentimento e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis benefícios e riscos. Tive oportunidade de perguntar sobre o estudo e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e, após reflexão, em tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar desta pesquisa, permitindo que as pesquisadoras relacionadas neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas durante a entrevista e relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

As informações prestadas, fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome (Participante da Pesquisa): _____

RG: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / _____

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP:

_____ Cidade _____ Estado: _____

Assinatura: _____

Data:

____ / ____ / _____

Eu declaro ter apresentado a pesquisa, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome (Pesquisadora Responsável): _____

Assinatura (Pesquisadora Responsável) _____

Data: ____ / ____ / _____

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de entrevista narrativa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Reitor Miguel Calmon s/n, Campus Canela - 40.110 100 – Salvador - Bahia – Brasil
Telefone: (71) 32837272
E-mail: pgedu@ufba.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto de pesquisa: Estudo dos limites e das potencialidades nas cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar em Arembepé/BA para a promoção do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais na perspectiva intercultural crítica.

Pesquisadora responsável: Júlia Barbosa Silva

Endereço: Rua Dr. João Ponder, ed.301. Barra, Salvador-BA.

CEP: 40140810

Telefone: (61) 985994600

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosiléia Oliveira de Almeida

O(A) Senhor (a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) senhor(a) não consiga entender, converse com as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa. Caso haja qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento sobre a pesquisa, o (a) participante poderá entrar em contato com a responsável Júlia Barbosa Silva, cujos dados constam acima, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA), responsável pela apreciação ética da pesquisa. O contato com o CEP pode ser feito a partir do endereço (Rua Augusto Viana- SN, 4º andar da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, Bairro do Canela, Salvador-Bahia), pelo contato telefônico (071) 32837615 ou pelo e-mail do CEP (cepee.ufba@ufba.br).

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) busca explicar todos os principais pontos sobre a pesquisa e obter a sua permissão para participar da mesma. O participante da pesquisa receberá uma via, de igual teor, do TCLE.

Objetivo da pesquisa:

O trabalho tem por objetivo analisar os limites e as potencialidades de abordagem do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais nas cartilhas da Escolinha do Projeto Tamar em Arembepe/BA a partir da perspectiva intercultural crítica.

Duração da pesquisa

A duração total da pesquisa é de 2 (dois) anos. A participação dos (as) entrevistados(as) nesta pesquisa terá duração suficiente para a realização da entrevista em si e de possíveis esclarecimentos que possam surgir sobre as informações contidas em seu relato.

Descrição do Estudo

Participarão do estudo aproximadamente 3 (três) moradores da comunidade de Arembepe/BA envolvidos (ou que se envolveram) com a Escolinha do Projeto Tamar em Arembepe/BA durante um período compreendido entre 2005 e 2020.

Procedimento do Estudo

Após devidamente informados e o respectivo aceite das informações apresentadas neste TCLE, os(as) participantes serão convidados(as) a participarem de uma entrevista narrativa com perguntas formuladas pela pesquisadora.

Riscos potenciais, Efeitos colaterais e Desconforto

Não se aplica para esta investigação, a princípio, nenhum efeito colateral e/ou desconforto para os(as) participantes da pesquisa. Um possível risco potencial trata-se de tomar o tempo do(a) participante ao responder a entrevista. Caso haja algum incômodo ao longo da entrevista a pesquisadora apresentará todo o suporte que estiver ao seu alcance.

Benefícios para o(a) participante

Não se aplica para esta investigação, a princípio, nenhum benefício direto para os(as) participantes da pesquisa. Entretanto, o fornecimento de suas informações será extremamente importante para o desenvolvimento desta pesquisa que tem o intuito de contribuir para o reconhecimento e a valorização de diferentes formas de produção de conhecimento.

Compensação

Os(As) participantes não receberão nenhuma compensação para participar desta pesquisa e também não terão nenhuma despesa adicional.

Participação voluntária/ Desistência do Estudo

A participação nesta pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, os(as) participantes colaborarão, se assim desejarem. A não participação na pesquisa não implicará em nenhum prejuízo. Após assinar o consentimento, os(as) participantes poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento, se assim desejarem.

Novas informações

Quaisquer novas informações que possam afetar a segurança ou influenciar na decisão dos(as) participantes de continuar na pesquisa serão fornecidas por escrito. Se os(as) participantes decidirem continuar neste estudo, terão que assinar um novo (revisado) Termo de Consentimento para documentar seu conhecimento sobre as novas informações.

Com quem devo entrar em contato em caso de dúvida

Em qualquer etapa do estudo o(a) participante terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As responsáveis pelo estudo nesta instituição são Rosiléia Oliveira de Almeida e Júlia Barbosa Silva e poderão ser contatadas pelos respectivos e-mails: roalmeida@ufba.br e julia.barbosa.s17@gmail.com

Declaração de Consentimento

Concordo em participar da pesquisa: "Estudo dos limites e das potencialidades nas cartilhas da Escolinha do projeto Tamar em Arembepe/BA para a promoção do diálogo de saberes entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais na perspectiva intercultural crítica."

Li e entendi o documento de consentimento e o objetivo do estudo, bem como seus possíveis benefícios e riscos. Tive oportunidade de perguntar sobre o estudo e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e, após reflexão, em tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar desta pesquisa, permitindo que as pesquisadoras relacionadas neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas durante a entrevista e relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

As informações prestadas, fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Nome (Participante da Pesquisa): _____

RG: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / _____

Telefone: _____

Endereço: _____

CEP:

_____ Cidade _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data:

____ / ____ / _____

Eu declaro ter apresentado a pesquisa, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome (Pesquisadora Responsável): _____

Assinatura (Pesquisadora Responsável) _____

Data: ____ / ____ / _____

APÊNDICE E: Documento inicial de validação.

Categorias	Subcategorias	Adequação ao referencial teórico	Adequação quanto ao conteúdo das cartilhas	Facilidade de entendimento das subcategorias
(i) Relação entre as questões ambientais à questão sociocultural	Problematização dos impactos ambientais das ações humanas nos oceanos nas comunidades litorâneas	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Problematização da ocupação exploratória do litoral norte	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
(ii) Mecanismos de poder	Problematização da relação entre cultura e poder, e os processos de <i>colonialidade</i> (fenômeno histórico e cultural que se mantém após a experiência colonial)	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Questionamento quanto às relações de consumo estimuladas pelo sistema capitalista	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Ocupação desordenada do Litoral Norte e turismo predatório	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
(iii) Inter-relação entre os conhecimentos científicos e tradicionais locais	Articulação quanto a diversidade de formas de conhecimentos sobre as tartarugas marinhas e o ambiente costeiro	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Promoção de uma atitude crítica e questionadora em relação aos diferentes saberes e práticas	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
(iv) Igualdade na diferença	Reconhecimento e valorização das diferenças culturais	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Promoção da igualdade social	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Orientação sobre a ideia de transformações e hibridações cultural	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:

APÊNDICE F: Documento após a validação do primeiro grupo.

Categories	Subcategories	Adequação ao referencial teórico	Adequação quanto ao conteúdo das cartilhas	Facilidade de entendimento das subcategorias
(i) Relação entre as questões ambientais às questões socioculturais	Problematização dos impactos socioambientais nos oceanos e nas comunidades litorâneas	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Problematização dos conflitos socioambientais em ambientes litorâneos	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
(ii) Mecanismos de poder	Problematização da relação entre cultura e poder, e os processos de <i>colonialidade</i> (fenômeno histórico e cultural que se mantém após a experiência colonial) e decolonialidade (superação dos contextos de coloniais) ex: consumismo	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Conhecimento quanto à importância da participação social na gestão ambiental	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
(iii) Inter-relação entre os conhecimentos científicos e tradicionais locais	Articulação entre diferentes formas de conhecimentos sobre as tartarugas marinhas e o ambiente costeiro	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Promoção de atitude crítica, questionadora e propositiva frente à diversidade de saberes e práticas	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
v) Diferença cultural e igualdade social	Reconhecimento e valorização das diferenças culturais	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Destaque à necessidade de promover inclusão e igualdade social	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Entendimento de que as culturas são dinâmicas e se relacionam entre si	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:

APÊNDICE G: Categorias finais de análise.

Categorias	Subcategorias	Adequação ao referencial teórico	Adequação quanto ao conteúdo das cartilhas	Facilidade de entendimento das subcategorias
(i) Relação entre as questões ambientais às questões socioculturais	Problematização dos impactos socioambientais nos mares e nas comunidades litorâneas	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Problematização dos conflitos socioambientais em ambientes litorâneos	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
(ii) Mecanismos de poder	Problematização da relação entre cultura e poder, e os processos de <i>colonialidade</i> (fenômeno histórico e cultural que se mantém após a experiência colonial) e decolonialidade (superação dos contextos de coloniais) ex: consumismo	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Conhecimento quanto à importância da participação social na gestão ambiental	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
(iii) Inter-relação entre os conhecimentos científicos e tradicionais locais	Articulação entre diferentes formas de conhecimentos sobre as tartarugas marinhas e o ambiente costeiro	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Promoção de atitude crítica, questionadora e propositiva frente à diversidade de saberes e práticas	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
v) Diferença cultural e igualdade social	Reconhecimento e valorização das diferenças culturais	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Destaque à necessidade de promover inclusão e igualdade social	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:
	Entendimento de que as culturas são dinâmicas e se relacionam entre si	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa:	() SIM () PARCIALMENTE () NÃO Justificativa: