

## PEDAGOGIA DECOLONIAL. EDUCAÇÃO DE PESCADORES E MARISQUEIRAS: UMA EXPERIÊNCIA NA COMUNIDADE PESQUEIRA DE ILHA DE MARÉ, SALVADOR, BAHIA.

Daniele Freire Procópio <sup>1</sup>  
Lívia Alessandra Fialho da Costa <sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Apesar da emergência do discurso sobre a valorização das comunidades e povos tradicionais, eles têm sofrido constantes ataques aos seus espaços de trabalho, manifestação e vida. Muito tem-se falado, para toda a sociedade, sobre a importância da cultura dos povos que mantêm estreita relação com a terra, mas será que realmente sabe-se da importância da memória dos povos das águas para os não-pescadores ou existe um confronto epistemológico entre “eles/elas”, pescadores e marisqueiras, e a “cidade”?

Esta pesquisa parte da compreensão da educação numa perspectiva decolonial (WALSH, 2013), como mote no processo de afirmação de uma identidade laboral ligada à vida e ao território. Deste modo, busca-se contribuir com discussões acerca de um projeto dialógico (FREIRE, 1993) de educação numa perspectiva decolonial (WALSH, 2013), no âmbito de um movimento social e ecológico (SOUZA, 2004) de escola. Portanto, nessa perspectiva, o projeto educacional deve levantar o desafio de se viver em um mundo moderno sem se desencaixar (GIDDENS, 1991) e que estejam para além das práticas capitalistas e coloniais de organização.

A pesquisa objetiva ainda identificar, no cotidiano dos pescadores e pescadoras artesanais e marisqueiras estudantes, os conceitos de conservação presentes na comunidade e os aspectos socioeconômicos locais, entendendo qual o papel que a educação assume no reconhecimento da importância ecológica e ecossistêmica dos pescadores artesanais e das marisqueiras para a Baía de Todos os Santos. Verificando: Qual o perfil dos pescadores e pescadoras e marisqueiras estudantes? Quais são os conceitos de conservação ambiental e cultural e os aspectos socioeconômicos do contexto dos pescadores e pescadoras e das marisqueiras? O conhecimento tradicional é valorizado para delineamento de programas de gestão de recursos pesqueiros? A educação ofertada na comunidade dialoga com as questões do território pesqueiro? Quais pedagogias perpassam o fazer da escola? Qual a importância da pedagogia numa perspectiva decolonial na elaboração de um currículo que dialogue com as questões do território?

Diante do exposto, essa pesquisa visa identificar quais são os conhecimentos e práticas incorporados ao currículo escolar que colaboram na preservação dos saberes da comunidade pesqueira de Ilha de Maré, Salvador - Bahia. Durante a pesquisa será realizada a observação participante na comunidade e na escola estudadas; nesse período, serão observadas as práticas

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, [dfp1986@gmail.com](mailto:dfp1986@gmail.com); Resumo expandido resultado de projeto de pesquisa, financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa da Bahia – FAPESB.

<sup>2</sup> Professora orientadora: Doutora em Antropologia Social e Etnologia - École des hautes études en sciences sociales, EHESS, França, Universidade do Estado da Bahia- BA, [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com).

cotidianas dos pescadores e pescadoras artesanais e marisqueiras durante suas atividades laborais e na escola, bem como a práxis pedagógica desenvolvida pela escola através do seu currículo externalizado durante as aulas nas turmas que atendem aos pescadores e pescadoras artesanais e marisqueiras. Serão realizados grupos focais com o corpo pedagógico da escola e com os pescadores e pescadoras e marisqueiras estudantes ou que possuem filhos nas escolas.

A tarefa aqui é tratar da resistência das comunidades pesqueiras nos seus territórios, levando-nos a enxergar horizontes investigativos na educação do e no território, sob uma perspectiva popular, ecológica e decolonial de práxis pedagógica.

Vislumbra-se que através das pedagogias decoloniais vislumbra-se criar um movimento contrário ao antropoceno, um movimento que não é feito com as armas do mestre (WALSH, 2018).

## **METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)**

O referencial teórico está ancorado no campo dos estudos das pedagogias decoloniais, tendo como enfoque uma metodologia pautada na pesquisa qualitativa e etnográfica em educação. A pesquisa toma como base as categorias educação de pescadores e território pesqueiro no âmbito das pedagogias decoloniais.

Pensar em propostas decoloniais de educação requer uma prática muito bem fundamentada epistemologicamente. É necessário conhecer o terreno sobre qual o outro se apoia, pois as pedagogias decoloniais são “metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência [...] pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 19). Ela expressa uma possibilidade crítica acerca do domínio epistêmico neocolonial (WALSH, 2013).

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2009. p. 34).

Sendo assim, durante a pesquisa, seguirei algumas etapas:

Como se trata de uma pesquisa de cunho etnográfico, partirei de observações na escola, com o objetivo de mapear e identificar elementos da memória e história local que estão presentes no currículo e no dia-a-dia da escola. Pretendo definir como foco de observação as práticas decorrentes da sala de aula e as dinâmicas laborais da comunidade pesqueira de Ilha de Maré.

1. Entrevista com pescadores e pescadoras artesanais e marisqueiras que estejam matriculados nas turmas e/ou que possuem filhos e filhas matriculados na escola.

2. Entrevista com o corpo pedagógico da escola.

3. Realização de dois grupos focais: Grupo A – composto por pescadores e pescadoras artesanais e marisqueiras matriculados nas turmas ou que tenham filhas e filhos matriculados na escola. Grupo B – Composto pelo corpo pedagógico da escola – professoras da EJA e supervisão ou coordenação pedagógica. Posteriormente, esses dois grupos (A e B) darão origem a um novo grupo (Grupo C) que será composto por todos os sujeitos do grupo A e B. Nas entrevistas, temos oralidade e subjetividade presentes e, para uma melhor compreensão, as pessoas serão entrevistadas no local em que realizam corriqueiramente suas atividades, como prerrogativa para se aguçarem a memória. Assim, a história das pessoas, o conteúdo e a oralidade são valorizados, pois a academia não está acima das experiências dos outros. Busca-se, durante a pesquisa de campo, valorizar as suas histórias e memórias enquanto fonte de dados

e investigação (BOURDIEU, 2007). Após as entrevistas e a observação participante será realizada a análise dos dados coletados (LUDCKE; ANDRÉ, 1986).

O grupo focal, enquanto procedimento metodológico, será uma forma de dialogar com o corpo pedagógico da escola a partir de temas geradores trazidos por eles no tocante às questões de identidade no território pesqueiro e de práticas pedagógicas decoloniais. O pesquisador no grupo focal assume o papel de moderador, pois coordena e acompanha, criando possibilidades de diálogos, mas sem ingerência. O grupo focal surge como uma possibilidade de se discutir e refletir sobre os temas e problemáticas trazidas durante as entrevistas e na observação participante. Segundo Gatti (2005), o Grupo Focal, a partir de um processo de interação, proporciona ao pesquisador estar em contato com uma vasta quantidade de informações.

Vale salientar que essa pesquisa não busca ditar formas de como as comunidades devem trabalhar, pois as idas às comunidades já estão repletas de trabalhos que receitam práticas de como a escola deveria ser ao invés de compreender como é a realidade. Ela busca saber da vitalidade moral cultural das pessoas vivas e encarnadas na escola e no território, levando em conta a subjetividade do sujeito pesquisado, não sendo vistos meramente como objetos da pesquisa (ZALUAR, 2000), pois o conhecimento está nos sujeitos que pesquisamos e nos instrumentos desencarnados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O movimento da luta pelo território representa o gestar das alternativas não-eurocêntricas e com potencial transformador para a inserção de pedagogias e pensamentos outros, valorizando a criticidade, a reflexão, a formação política e a criatividade dos sujeitos. A educação, durante séculos, tem negligenciado as memórias, a história e a cultura dos povos tradicionais, assim a pedagogia decolonial no âmbito da educação representa a luta epistêmica, sendo baseada em uma perspectiva propositiva, concebendo a pedagogia como uma política cultural.

Essa proposta pedagógica expressa formas de sociabilidade diferentes das instituídas pela colonialidade. Educar e aprender têm a ver com a expressão dos povos subalternizados, onde estereótipos não são reproduzidos e saberes outros e formas outras de ser e aprender são a essência dessa pedagogia e de como ela pode ser vivenciada dentro da escola. Ela se firma em pedagogias baseadas nos sujeitos que tiveram historicamente suas epistemologias e alteridades negadas. É uma pedagogia mais livre, mais amorosa e mais plural, por isso impossível de ser expressa de uma única forma. (WALSH, 2018) A pedagogia decolonial valoriza a cultura, as identidades e a recuperação da memória.

Muitas práticas tidas como inovadoras, atualmente, nas comunidades são práticas significantes de libertação, de discussão da sua realidade e valorização da identidade e cultura e não surgem dentro da escola - surgem no âmbito das comunidades, dos movimentos sociais onde as escolas estão assentadas (MOTA NETO, 2015) Essas comunidades durante muito tempo vêm lutando por direito à terra, à saúde e à educação, e essas práticas de organização e de luta vão para o âmbito da escola e a escola é que vai aprender com esses movimentos que estão assentados na comunidade. A partir desse momento, a escola começa a “acordar” e perceber que ela precisa de um modelo educativo que atenda à necessidade da comunidade. Não é a comunidade que está lá para atender à escola, mas a escola que precisa responder à comunidade.

Na educação, as escolas são feitas pelo capital, mesmo quando as políticas são focadas nas questões pesqueiras. É uma luta constante contra as “forças” que não querem o crescimento dos povos e comunidades litorâneas e ribeirinhas no território. A aplicação dessa força que forja os sujeitos da tradição ocasiona uma desterritorialização dos corpos e uma re-

territorialização ordenada legalmente, porém, com identidades muitas vezes desterritorializadas/deslocadas. A escola vai formar os sujeitos do ornamento legal através de uma espécie de protocolo, expresso através de seu currículo, para socializar as pessoas, como se sentidos e conteúdos pudessem ser comparados.

As ideias colonizadoras instalam no outro a certeza de que elas são naturalmente melhores, o apagamento da cultura do colonizado faz parte da negação para a afirmação do outro. O humano universal defendido pelas escolas nada mais é do que uma abstração pautada em visões etnocêntricas. Castro Gomes (2005 apud OLIVEIRA, 2016, p. 3) afirma que chegou “à conclusão de que a epistemologia europeia se fundamentou na projeção em um sujeito cognoscitivo transcendental e em um sujeito empírico europeu, que é branco, masculino, heterossexual e pertencente à classe média”. A escola precisa assumir seu compromisso com a defesa dos grupos marginalizados, instaurando uma política da diferença (ARDITI, 2000), sendo a extensão do território, a partir de um processo dialógico de convivência, humildade e aprendizado. Saliento a fecundidade do termo dialógico expresso por Paulo Freire (1996) enquanto termo existencial e estético, sendo a existência humana fundamentalmente um diálogo pedagógico e a beleza de ser “ensinante” e de ser “aprendente” se dá no lugar ontológico da educação que é a instância da sociabilidade.

O educador, para fomentar novos olhares diante do fenômeno educativo, necessário se faz constituir-se de um olhar plural para identificar esses grupos, que constantemente são silenciados, com base no profundo respeito pelo senso comum que esses grupos trazem (GADOTTI, 2012). A modernidade nega o conceito de subjetividade, lançando para a educação o desafio de se organizar a partir das inúmeras identidades na forma como a sociedade se organiza hoje. Busca-se uma ontologia da alteridade do outro que fala, sendo a relação entre ética e condição humana indiscernível, pois tudo que envolve as questões humanas desenvolve-se no campo da ética. O papel da escola não é destruir identidades, mas, sim, ajudar o educando a transitar no pensamento cartesiano e na complexidade identitária.

Pensar intervenções educacionais nas comunidades requer um diálogo com os pescadores, pois a maioria das intervenções realizadas pelas ações públicas não dialoga com os territórios da pesca, trazendo mudanças catastróficas que ameaçam a sobrevivência da pesca artesanal, consequentes danos ao ambiente ictiofaunístico, exaurindo os recursos pesqueiros e prejudicando o modo como a pesca se organiza e a sua sobrevivência. Projetos são importantes, porém, precisam dialogar com essas populações. “é preciso pensar nas consequências sociais que os grandes projetos de intervenção, em áreas de preservação ambiental, podem provocar [...]” (CASTELLUCCI, 2013, p. 10).

Cabe à escola voltar a fazer formação política, preparando o povo para o enfrentamento, cada um sabendo quais são os seus direitos. Buscam-se a apropriação coletiva do território e a autonomia do uso do território, através da visibilização das pessoas que estão lá. Para tal, é necessário articular as resistências, formando redes por meio da criação de espaços democráticos para a ação e articulação. Como já expresso anteriormente, são os sujeitos da revolução ecológica que criam formas autônomas do sistema capitalista.

Já existem formas de viver com a natureza, mas essas histórias basicamente não estão nos livros - estão na comunidade, logo temos que ir ao encontro dessas histórias, na luta pela autonomia e pelo bem comum. Para além de mudanças práticas docentes escolares deve estar a mudança do sistema educacional. Discutir pedagogias decoloniais no âmbito da escola significa discutir políticas educacionais, superando as perspectivas postas pelo neoliberalismo, que tenta transformar a educação em mercadoria; significa pensar a educação para a emancipação efetiva, para a justiça social, para os direitos humanos que articulem os processos de formação (MOTA NETO, 2015). Um futuro em um horizonte epistemológico, onde o antropoceno é desfeito, pois este inviabiliza a riqueza da diversidade. Através das

pedagogias decoloniais vislumbra-se criar um movimento contrário ao antropoceno, um movimento que não é feito com as armas do mestre (WALSH, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possíveis intervenções educacionais devem considerar a essência ligada à cultura, aos costumes e à relação com o meio ambiente e a colonialidade. Para Araújo (2011), o insucesso na aplicabilidade das políticas públicas para a pesca pode estar ligado ao alto índice de analfabetismo, que atualmente atinge 56.218 pescadores. Cabe à comunidade ampliar a sua capacidade de participação e tomada de decisão. O grande inimigo dos povos é a não atuação ou a falta do Estado. Não tem como compreender os conflitos atuais sem salientar sua relação direta com a morosidade do Estado.

Diante da diversidade de questões que a educação no Brasil vem enfrentando e suas tensões ao pensar uma educação outra, que parta dos sujeitos subalternizados pela colonialidade e que se encontram fora da lógica educativa eurocentrada, a pedagogia decolonial se apresenta como uma proposta que gera o “giro epistemológico” necessário a criação de outras formas de se pensar a escola e suas formas de ver o mundo, de interpretá-lo e de agir politicamente sobre ele como expressa Walsh (2018)

**Palavras-chave:** Pescadores, pescadoras artesanais; marisqueiras, pedagogia decolonial, educação, território.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia na prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2009.

ARDITI, Benjamín. **El reverso de la diferencia**. In: ARDITI, Benjamín (Ed.) *El reverso de la diferencia. Identidad y política*. Caracas, Nueva Sociedad, 2000.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 6.ed. Petrópolis: Vozes Editora, 2007.

CASTELLUCCI, Wellington; **Pescadores da modernagem: experiências e trajetórias nos diversos tempos da vila de Tairú – Itaparica (1960-1990)**. Revista História Oral, v. 16, n. 2, p. 27-53, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e a Educação Popular**. Revista trimestral de debate da FASE, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humana**. Série Pesquisa em Educação. v.10. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da Modernidade**. Tradução de Raul Fiker – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

LUDCKE Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MOTA NETO, J.C. da. **Educação Popular e Pensamento decolonial latino- americano em Paulo Freire e Orlando Fals Boas**. 2015. Pará: Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação – UFPA. Disponível em <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TeseColares2015.pdf>> Acesso em: 16 de jun de 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **Penso, mas não existo: o que a ciência ocidental escondeu por muito tempo?** In: TAVARES, Daniele Lima; VILELA, Mariana Lima; AYRES, Ana Cléa Moreira; MATOS, Maria (Org.). **Tecendo Laços Docentes entre Ciência e Culturas**. Curitiba: Editora Prismas, 2016, v. 1, p. 115-136.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura, **Território: Globalização e Fragmentação**. Ed.4 São Paulo: Hucitec, 1998.

SOUZA, Ricardo Timm de Souza. **Ética como Fundamento: Uma Introdução à Ética Contemporânea**. São Leopoldo-RS: Nova harmonia, 2004.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. v.26. n. 83. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 2018.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**. In: WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ZALUAR, Alba. **Os antropólogos e os pobres: introdução metodológica e afetiva**. A máquina e a revolta. As organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 2000 (2ª edição), p. 9-35.