

POR DIÁLOGOS DE SABERES:

A educação nos territórios pesqueiros em debate

POR DIÁLOGOS DEL CONOCIMIENTO:

La educación em territórios Pesqueiros em debate

BY DIALOGUES OF KNOWLEDGE:

Education in territories fishing boats in debate

Taise dos Santos Alves

Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora efetiva da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC – BA). Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

- taisealves85@gmail.com

Resumo

O presente artigo, tem entre seus objetivos, trazer discussões sobre os processos educativos que emergem pela dinâmica cotidiana praticada nos territórios pesqueiros, desenvolvida pelas pescadoras e pescadores artesanais. Ao reconhecer essas nuances, que emerge das subjetividades que há no interior destes territórios, estes sujeitos promovem um conhecimento limiar sobre este ambiente que pode ser explorada como potencial pedagógico de grande riqueza, pois promove diálogos de saberes sobre meio ambiente, condições socioeconômicas, culturais, condições marinhas, dentre outras abordagens conceituais que podem ser exploradas no ensino de geografia em particular. No entanto, é importante destacar que, ao pontuar esta discussão também produz-se contribuições para outras narrativas e metodologias de aprendizagens que colocam os sujeitos como centro da discussão curricular, o que cumpre uma emergencial justiça educacional combatendo práticas epistemicidas (CARNEIRO, 2005). As discussões e construções teóricas dos diálogos que compõem nestas linhas são ancoradas nos escritos de Carneiro (2015); Almeida, Martins e Silva (2019), Cirqueira, Guimarães e Souza (2020), Fernandes (2007), Rios (2012), Kunh (2008), Diegues (1983) dentre outros e outras autores que ajudam a compreender a importância destes diálogos para um ensino que apreenda as diferentes realidades vivenciadas nos territórios pesqueiros.

Palavras – chave: educação; território pesqueiro; diálogo de saberes.

Resumen

El propósito de este artículo es discutir los procesos educativos que surgen de la dinámica cotidiana practicada en los territorios pesqueros, desarrollada por pescadores y pescadores artesanales. Al reconocer estos matices, que surgen de las subjetividades que existen dentro de estos territorios, estos sujetos promueven un conocimiento umbral sobre este entorno que puede ser explorado como un potencial pedagógico de gran riqueza, ya que promueve diálogos de conocimiento sobre el entorno, las condiciones socioeconómicas, culturales, condiciones marinas, entre otros enfoques conceptuales que se pueden explorar en la enseñanza de la geografía en particular. Sin embargo, es importante resaltar que, al puntuar esta discusión, también se producen aportes a otras narrativas y metodologías de aprendizaje que colocan a los sujetos como el centro de la discusión curricular, lo que cumple una emergencia y justicia educativa combatiendo prácticas epistémicas (CARNEIRO, 2005). Las discusiones y construcciones teóricas de los diálogos que componen en estas líneas están ancladas en los escritos de Carneiro (2015); Almeida, Martins e Silva (2019), Cirqueira, Guimarães e Souza (2020), Fernandes (2007), Rios (2012), Kunh (2008), Diegues (1983) entre otros y otros autores que ayudan a comprender la importancia de estos diálogos por una enseñanza que comprenda las diferentes realidades vividas en los territorios pesqueros.

Palabras clave – educación, territorio de pesca, diálogo de conocimiento

Abstract

This article has among its objectives to bring discussions about the educational processes that emerge from the daily dynamics practiced in fishing territories, developed by fishermen and artisanal fishermen. By recognizing these nuances, which emerge from the subjectivities that exist within these territories, these subjects promote a threshold knowledge about this environment that can be explored as a pedagogical potential of great wealth, as it

promotes dialogues of knowledge about the environment, socioeconomic and cultural conditions, marine conditions, among other conceptual approaches that can be explored in the teaching of geography in particular. However, it is important to highlight that, by punctuating this discussion, contributions are also produced for other narratives and learning methodologies that place subjects at the center of the curricular discussion, which fulfills an emergency educational justice fighting epistemic practices (CARNEIRO, 2005). The discussions and theoretical constructions of the dialogues that make up these lines are anchored in the writings of Carneiro (2015); Almeida, Martins and Silva (2019), Cirqueira, Guimarães and Souza (2020), Fernandes (2007), Rios (2012), Kunh (2008), Diegues (1983) among others and other authors who help to understand the importance of these dialogues for teaching that apprehends the different realities experienced in fishing territories.

Key words: education; fishing territory; knowledge dialogue

Introdução

Compreender o que é geografia para ensinar geografia é uma máxima nestes “novos” tempos que a ciência geográfica se encontra. Isto dar-se graças a emergência anunciada pelos sujeitos sociais que se colocam provocando e acionando o fazer geográfico, no tempo presente, na identificação dos fundamentos da realidade que pulsa no espaço geográfico. Para Almeida, Martins e Silva (2019), ao identificar estes fundamentos será possível provocar interpretar essas nuances, mesmo que sejam divergentes, pois é a partir daí que vamos (re)pensar e intervir no ensino de geografia.

Quando se projeta essa ação para comunidades tradicionais pesqueiras, essa máxima se torna ainda mais necessária, pois para propor diálogos de saberes nos territórios pesqueiros é preciso compreender quem são as pescadoras e pescadores artesanais, entender a dinâmica que pulsa nos seus territórios, traduzir como ocorre o trabalho da pesca na água, na terra, no mar e no mangue, intercalando com o saber-fazer-ser¹ destes sujeitos. Ao avançar nesse campo, cria-se caminhos para entender os nexos pedagógicos que podem ser relacionadas e traduzidas nos territórios pesqueiros. Sentir e experienciar essa geografia para seu ensino, ainda é um processo em construção, e é nessa construção e diálogo, que se encontra as principais inquietações deste artigo que seguirá nas suas linhas, propondo esses diálogos de saberes, ou seja, entre os processos didático pedagógico e a educação que emerge nestes territórios.

Compreender o que é geografia para ensinar geografia

A construção curricular do ensino de geografia foi aparada pela tradição geográfica calcada na escola francesa e alemã. Nesse sentido herdamos uma geografia com base europeia-

¹ Kios, 2012; Ramalho, 2004.

a, externa a construção do próprio território brasileiro. Isto nos trouxe alguns percalços que acompanham a prática educacional, dentre elas o esvaziamento na construção do debate de natureza epistemológica. Isto impulsionou a prática de uma geografia cheia de adjetivações e descritiva. Essa geografia vem sendo praticada e animada por décadas e enraizada na construção curricular. Dimensão do currículo, que se encontra presente no ensino superior – basicamente para a formação docente – que repercute diretamente em nossas escolas, no ensino básico.

Essa tradição contribui na ramificação,

[...] da geografia física, humana e econômica, a fragmentação, a dicotomia, os elementos de teoria econômica neoclássica. Um inventário de elementos da natureza, uma apreciação da sociedade pela via do conceito de população. E claro, em especial no ensino, nada se considerava sobre a relação homem/meio. Tínhamos os elementos de astronomia, normalmente na antiga quinta série, alguns fundamentos de cartografia, como escala. Na sexta série apresentava-se a geografia do Brasil e, para tanto, seguia-se as divisões regionais definidas pelo IBGE, subdivididas cada uma em geografia física, humana e econômica. E na sétima e oitavas séries começava a divisão por continentes: América Latina, depois Europa, África e Ásia, estes últimos normalmente na oitava série, seguindo a estrutura “física, humana e econômica. E tudo retornava um pouco mais detalhado, nos três anos do antigo segundo grau, acrescido de um ou outro elemento, como países desenvolvidos e países subdesenvolvidos, ou alguma subdivisão dos continentes (ALMEIDA, MARTINS e SILVA, 2019, p. 03).

Quando se reporta essas preocupações sobre o debate racial, Cirqueira, Guimarães e Souza (2020) nos provocam em três pontos:

1. As geografias imperialistas e colonialistas e seus aspectos interpretativos não foram totalmente abandonados pelas teorias geográficas do século XX – que buscavam se esquivar do determinismo geográfico em favor da cultura como forma de diferenciação dos sistemas humanos, e se tratando sobre as questões que envolve os negros, indígenas, as mulheres, os LGBTQI+, ainda mantém crença implícita nas diferenças fundamentais que a raça criou e a Geografia falhou em estabelecer uma compreensão crítica sobre as consequências humanas da racialização: a desigualdade, pobreza, degradação, negação dos direitos humanos e da dignidade, apagamento ou exotização das culturas etc.
2. A raça, assim, permaneceu dissimulada e codificada na epistemologia geográfica. Como efeito, ao tempo que houve uma ausência de crítica e reflexão teórica do cânone geográfico sobre a

raça, incorporou-se negros (indígenas e mulheres também) como objetos e não como pontos de vista que questionavam as visões hegemônicas de Geografia.

3. O caso brasileiro é emblemático a esse respeito, pois, leituras que tinham como cerne a raça se difundiram entre nossos geógrafos por todo o século XX. Por exemplo, Delgado de Carvalho (1927) e Everardo Backheuser (1926-1927), os fundadores da “geografia moderna” no Brasil, ingressaram nos debates sobre o futuro da nação nos anos de 1920 e estabeleceram várias leituras sobre a composição racial e a natureza do “povo brasileiro”. Ambos os autores encamparam o projeto de branqueamento da população brasileira, muito em voga entre cientistas e políticos no período. Dentre os autores europeus que trabalharam na fundação das Faculdades de Geografia em São Paulo e no Rio de Janeiro na década de 1930, autores como Leo Waibel (1949) e Pierre Deffontaines (1945) estabeleceram interpretações sobre a assimilação e reprodução da população branca-europeianos trópicos brasileiros. E, por fim, geógrafos como Aroldo de Azevedo (1975; 1975[1969]) e Luiz Melo Rodrigues (1970), na década de 1970, desenvolveram uma série de leituras sobre a formação da população brasileira que, de forma paradoxal, enfatizavam a ideia de mestiçagem como aspecto característico e positivo do povo brasileiro, enquanto reproduziam leituras estereotipadas sobre os “tipos raciais” brasileiros baseados na ciência racialista do séc. XIX (CIRQUEIRA, GUIMARÃES E SOUZA, 2020, p. 4-5).

Os autores nesses pontos, induz ao pensamento e condução que é preciso (re)ontologizar o pensamento geográfico no ensino de Geografia, pois é preciso situar o debate racial na sua estruturação, massificação, desigualdade, apropriação e construção ontológica na prática da vida cotidiano. E para (re)ontologizar é preciso primeiro, entender como originou a negação do debate racial na produção do conhecimento geográfico. Trazer e provocar essa discussão é importante para situar como estes sujeitos foram apagados do debate científico e além disso, sua construção pedagógica, pois é exatamente essas origens que conduzem a negação da prática do conhecimento e diálogo saberes do contexto curricular que atinge diretamente o ensino, e no nosso caso, atinge diretamente o ensino de geografia.

Epistemicídio Pedagógico e o Currículo

Carneiro (2005) discute o epistemicídio a partir de Boaventura Sousa Santos (1997). Ambos, evidenciam que sua ação se constitui como um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento, do conhecimento produzido pelos negros e pelos indígenas, e, evidenciam

que esse processo determinou a destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro.

O outro é sempre os povos subjugados, silenciados, invisibilizados para a supremacia do pensamento eurocêntrico seguir como centro. É a partir do epistemicídio que decorre o *modus operandi* do empreendimento colonial, da visão civilizatória e que alcançará a sua formulação plena no racismo do século XIX e segue tendo muita força ainda neste século. E quando analisamos seus meandros na educação, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos sujeitos, é um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, que repercute diretamente na inferiorização intelectual e deslegitimação do negro e também dos povos indígenas como portadora e produtor de conhecimento, o que anula esses povos da produção de conhecimento intelectual, tanto que ao adentrar nos livros didáticos, nos currículos, nas poesias, cantigas, nas imagens, dentre outros, são invisibilizados, negando principalmente sua pluralidade, e ao mesmo tempo, desrespeitado suas individualidades dando subsídio a perpetuação das práticas racistas (CARNEIRO, 2015).

O epistemicídio é um processo muito violento, pois sequestra, mutila a capacidade de aprender e fere a racionalidade dos sujeitos. **“É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que em outros casos lhe é imposta”** (CARNEIRO, 2015, p. 97). Neste sentido, é um processo constante de produção da inferioridade intelectual, da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o que reforça o epistemicídio nas suas vinculações com as racialidades sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores, controla as mentes e corações, ou seja, retira a humanidade e o nega, pautada na lógica hegemônica desconstruindo os saberes da(o) outra(o),

[...] Os sistemas operacionais racistas sempre estiveram presentes na história dos povos europeus, serviram e servem de base estruturante da perspectiva cognitiva e social de determinados povos, sustentando sua inferioridade. O pensamento filosófico único, eurocêntrico e etnocêntrico do sujeito e objeto direcionou modos, conceitos, delimitou espaços, legitimou verdades e silenciou as manifestações, expressões de outras culturas, em nome de uma pretensa ciência que objetiva criar verdades absolutas. Nesse sentido, a filosofia ocidental seria colaboradora no processo de inferiorização, na medida em que nega e exclui o pensamento africano da matriz do pensamento. Se filosofia é a capacidade e potencialidade que o ser tem de construir argumentações sobre tudo, por que resguardá-la apenas a seres ocidentais, na medida

em que se apresenta nessa afirmativa, atestando o lugar de desumanização dos povos africanos, legitimando sua ação nas perspectivas epistêmicas (PONTES, 2017, p. 52).

Nesse sentido, a negação da plena humanidade do outro reforça sua concepção filosófica como o não-ser, o que neste caso, são os negros e indígenas, com isto, permite que, “o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização” (CARNEIRO, 2005, p.99).

Nesse sentido, refletindo como o epistemicídio se propagou no Brasil, o mesmo ganha conotações estruturais, graças ao processo de extermínio dos sujeitos, e nessa condução, a educação foi um instrumento com grande força para a perpetuação desse projeto. Um exemplo (dentre muitos) foi a adoção da língua portuguesa como idioma oficial, “a adoção da língua portuguesa como obrigatória em todas as escolas é o instrumento escolhido para esse fim. Entendemos que houve uma dupla estratégia: de nacionalização do imigrante e de desnacionalização do negro” (CARNEIRO, 2005, p.110), por exemplo, o que propicia o esvaziamento de sentido do entendimento enquanto sujeito, não conhecendo sua ancestralidade, suas pluralidades, seus antepassados, suas práticas místicas, ou seja, anula suas identidades e cosmologias. E nessa construção a educação, a escola, tem uma contribuição profunda nessa perpetuação epistemicida. Por isso, é preciso (des)construir o epistemicídio, partindo do reconhecimento de sua existência, trazendo seus nexos geográficos, históricos e econômicos de modo didático e combativo.

Ir na contramão da prática epistemicida é perpetuar pedagogias de esperanças que promovam justiça educacionais, e além disso, que sujeitos sociais sejam o centro das bases curriculares, bem como, toda organização do trabalho pedagógico perpasso pela equipe gestora, professoras e professoras, porteiros e porteiras, cozinheiros e cozinheiras, ou seja, um projeto que todas e todos estejam envolvidas(os) e engajadas(os) neste propósito. Nesse sentido, o currículo é um meio importante para pautar essa discussão e trazer esses sujeitos para o centro do debate, pois há leis e diretrizes que regulamentam a implementação dessas pautas no ensino, entretanto, para as leis se tornarem reais e chegar no chão das escolas é preciso, em minha concepção, se fazer valer através do currículo.

O currículo carrega os objetivos e atos. É um documento que busca legitimar esses ideais e ações, para o fazer educação acontecer mediante a objetivos concretos e específicos. Para Fernandes (2007) ao refletir sobre o currículo escolar, deve-se levar em consideração que o mesmo deve ser instalado como tema central nos projetos políticos pedagógicos e nas pro-

postas de ensino. Sua pauta deve ter o cuidado de discutir medidas que visam o tempo-espço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação, espaço físico dentre outras. Nesse sentido pensar currículo não configura apenas em pensar no conteúdo, mas o que faz sentido o universo educação e conseqüentemente, a escola.

Mesmo assim questiono, porque há necessidade de pensar esse formato, modelo, ação, e de fato, é necessário este documento? Para Young (2014) existem dois significados quando reportamos aos currículos e a sua teoria, um deles refere-se às regras (ou normas) que orientam a elaboração e a prática do currículo e o outro refere-se ao fato de que a educação sempre implica valores morais sobre uma boa pessoa e uma “boa sociedade”. Nesse sentido, pensar e escrever um currículo, implica em determinar o que se quer enquanto formação do sujeito (educando/a), enquanto valores sociais, escolhas políticas e também os seus princípios. Assim, fica explícito que o currículo não há possibilidade de ser neutro. As escolhas determinam esses arranjos para formação dos sujeitos e/ou grupos sociais.

Por isso a educação é um ato e/ou uma ação política em dois sentidos, seja de dominação ou de revolução. Sobretudo, nessas concepções, cabe destacar a escola a serviço do Estado, pois, essa escola “neutra” encontra-se desafiada pelas demandas da sociedade que se encontra “invadida” por diferentes grupos sociais e culturais. Por exemplo, as “novas” famílias construídas, os gêneros, as sexualidades postas, as contradições do sistema vigente em diferentes ordens – dentre elas a globalização, a economia, a mundialização da cultura, por exemplo – e a cisão do mundo em “ricos” e “pobres”, “civilizados” e “selvagens”, “nós” e “eles”, “incluídos” e “excluídos” (CADAU; MOREIRA, 2003).

Nota-se aqui, tratar de uma educação pautada no trabalho, na cultura, na natureza, na religião, na igualdade de gênero que respeita sua origem, seu trabalho, suas construções sociais em comunidade, é pautar um currículo que entenda essas construções, que dialoguem também com lugar, o lugar das comunidades, dos sujeitos e faça relações com outras escalas de análise e entendimento. **Pautar isso enquanto política, e enquanto formação pedagógica, é reconhecer que existem diferentes maneiras de conceber e fazer educação.** Os Movimentos Sociais, entendem bem essas perspectivas, e pautam uma educação problematizada, contextualizada e provocadora, pois entendem, que, é a partir da educação se formará agentes multiplicadores de cidadania, consciência humana e política.

O currículo é uma prática epistêmica - ou seja, que se refere ao conhecimento, sua reflexão sobre a natureza, o conhecimento e suas relações com o sujeito e o objeto. Por isso,

fazer o currículo na perspectiva dos resultados, competências, avaliações, habilidades (FERNANDES, 2007) não possibilita acesso ao conhecimento nato, originário, já que, limita as articulações e alcances criativos dos(as) educandos(as), dos(as) professores(as), da escola, do espaço educativo, da gestão escolar, da comunidade.

Deste modo, quando não refletir a educação em seu viés existencial e seu valor para a sociedade, significa admitir que nada mais há para ser descoberto em termos de interpretação do mundo. E ocorre a reprodução dos meios de produção de conhecimento e valores individuais, assim, “a reflexão filosófica sobre a educação é que dá o tom à pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro” (LUCKESI, 1994, p. 33).

Deste modo, volto a afirmar, **nenhuma ação pedagógica é neutra, ela possui direcionamentos intrinsecamente relacionadas com essas teorias/ações/tendências pedagógicas mesmo de forma involuntária.** A tomada de decisão pelas diversas pedagogias, a "Pedagogia Piagetiana", a "Pedagogia da Libertação" (Paulo Freire), Pedagogia Popular – e todas as outras – perpassam pelo pensamento filosófico sobre a educação e seus princípios.

Essa explanação permite, minimamente, perceber e reafirmar – o que é óbvio para todos e todas nós – **a educação é um viés ideológico, classificatório e representa um instrumento de dominação ou emancipação. A educação é uma ação política e “palanque político”.** No Brasil, se analisamos friamente, não foi organizado um modelo educacional específico, que respeitasse as pluralidades, a diversidade geográfica e a nossa história. Em termos de doutrina pedagógica, caminhou (e ainda caminha) por modelos externos.

Neste sentido, há uma dívida definida e explícita por uma educação que garanta equiparar todos e todas. Sobretudo, sabemos que tal situação é uma utopia diante da herança epistêmica – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)² apresenta-se como uma tentativa de pautar um base curricular (2014 – 2019) valorizando as especificidades e as pluralidades que envolve os diferentes sujeitos pelo território brasileiro, porém o documento deixa a desejar ainda neste propósito, pois não apresenta alternativas de como fazer e nem propõe um debate ontológico das especificidades que inclui os diferentes sujeitos –.

Felizmente ou infelizmente ao assumir a educação como direito público, o Estado determina os parâmetros e ideal de educação a partir de seus interesses, que tem um lado estabe-

²Consultar

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf

o

documento:

lecido: a quem possui o poder. Por isso, pelas características e as heranças históricas, afirmo que o modelo de educação e escola no Brasil foi, e ainda persiste, definida pelo Estado Moderno, ou seja, na família patriarcal, na religião de base europeia, na disciplinaridade/controle, individualidade, a separação do sujeito e a natureza, Deus e o universo. Com isso, é explícito que, grupos sociais que não se adequem nessa ordem e classificações, são excluídos. Podem questionar, ora, existem as leis que garantem algumas pautas das “minorias” como as leis, 10.639 do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e a lei 11.645 do Ensino Indígena.

Porém as mesmas somente foram sancionadas no ano de 2003, pautadas por pesquisadores(as), professores(as) e movimentos sociais desde os anos 60 do século XX e virando leis apenas no início do século XXI. Essas leis são interpretadas como políticas de ações afirmativas para equiparar as desigualdades sociais, aumentar as representativas e alterar a lógica discriminatória, isto na esfera dos processos institucionais, ou seja, o Estado. Por outro lado, Almeida (2019), nos provoca a refletir o sentido dessas políticas, que elas “apesar de seu longo processo histórico de implementação e de seu reconhecimento jurídico e político, ainda motivam grandes controvérsias dentro e fora das instituições em que são implantadas” (ALMEIDA, 2019, p. 42), pois essas intuições – neste caso as Escolas – estão a serviço de um propósito específico, manter a lógica excludente que está posta na sociedade sobre as “minorias”, mantendo em essência o racismo. Nesta lógica, ainda dialogando com Almeida, 2019,

[...] Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir práticas racistas já tidas como “normais” em toda sociedade. **É o que geralmente, acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais, sexuais, outros.** Neste caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou microagressões – piadas, silenciamento, isolamento [...] (ALMEIDA, 2019, p. 48). Grifo meu.

Neste sentido, a busca por uma educação e uma escola que atende as especificidades de todos e todas, em específico das populações tradicionais, como os(as) ribeirinhos(as), os(as) quilombolas(as), os(as) assentados(as), os(as) indígenas, e principalmente os(as) pescadores(as) artesanais, cumpre uma emergência por uma justiça educacional.

A questão (re)ontológica e a subjetividade das(os) pescadoras e pescadores artesanais

O debate geográfico acerca dos(as) pescadores(as) artesanais, caminha por algumas vertentes, sendo uma significativa, pelo véis da geografia agrária colocando as/os pescadoras/os pela perspectiva do campesinato pautado como atividade de produção familiar que sustenta a reprodução da vida e o debate sobre suas territorialidades se expressa enquanto principal conceito e teoria. Os estudos de Diegues (1983) dão suporte e subsídios nessas análises, pois o mesmo afirma que pescadores(as) artesanais são compreendidos como um grupo de base familiar e atividade pesqueira não configura apenas como uma atividade complementar, sua produção é destinada para venda, configurando como sua principal fonte de renda.

Rios (2012) e Kunh (2008) avançam nesse debate quando reconhece que, os(as) pescadores(as) artesanais estão situados em territórios que envolve tanto a **terra** quanto a **água**, ou seja, enquanto, no campesinato, a dimensão da terra explicita a base material da reprodução da vida (além da luta de classe), para os(as) pescadores(as) artesanais a dimensão da base da vida se dar no território articulado **terra e água**, especialmente as águas, além do mangue, dos rios, lagoas, e este reconhecimento, abrange a luta pelo seus territórios, especificamente dos territórios pesqueiro.

Para Silva (2014) a pesca artesanal esbarra-se em conjunto de dificuldades analíticas, as referências conceituais eram demasiadamente pobres para superar, discutir sobre a apropriação espacial da pesca artesanal. A autora defende a tese que, não cabe apenas compreender os pescadores(as) artesanais e a atividade pesqueira pelo véis apenas econômico, ou do trabalho, ou cultural, assim ao aproximar o debate dos(as) **pescadores(as) artesanais como sujeitos sociais, portadores de um sentido próprio de fazer e de ler a natureza, se faz a necessidade da superação dos campos setoriais**, como geografia urbana, geografia econômica, geografia política e geografia cultural.

Por outro lado, evidenciar os(as) pescadores(as) artesanais enquanto sujeitos de identidades singulares, múltiplos, subjetivos ainda configura-se como um salto epistemológico e um desafio na ciência geográfica, pois ao analisá-los, nessa perspectiva, reconhecemos estas e estes como enraizadores(as) da dinâmica da produção do espaço, e exatamente essa apropriação e dinâmica que materializar lugares, territórios, compor as paisagens e toda a dinâmica do espaço geográfico.

E nessa medida ao fazer esses nexos o sentido do reconhecimento dos seus saberes tradicionais em sua dimensão espacial e territorial, parece superar essas lacunas conceituais. E ainda abre leque na contribuição para o estabelecimento das políticas públicas para a pesca

artesanal brasileira, em convergência com as particularidades dos diversos territórios tradicionais das comunidades de pescadores(as) artesanais (DE PAULA, 2018).

Compreender as epistemologias que orientam valores e ações no exercício do trabalho e na relação com a natureza as quais os(as) pescadores(as) artesanais estão em constante troca, é assumir o debate da construção filosófica e epistemológica da geografia ancorada entre as cosmologias africanas e indígenas, já que a atividade pesqueira é totalmente influenciada por essas matrizes, ou seja, as artes de pesca as lendas, cantorias e o sentido de coletividade. E quando abordamos essas especificidades reconhecemos esses sujeitos como produtores do espaço geográfico que é resultado da materialização das transformações das ações as quais os sujeitos produzem e se (re)produz, explicitamos e visibilizamos a dimensão das pescadoras(es) enquanto sujeitos.

Nessa reflexão, Santos (2014), indaga, se o ser é a existência em potência, a existência é o ser em ato, **a sociedade seria, assim, o ser e o espaço, a existência**. Deste modo temos então **os(as) pescadores(as) artesanais** enquanto **ser** que **existem** no **espaço**, provocando, acionando, sendo um fenômeno que dinamiza todas as relações espaciais.

Sabendo-se destas especificidades minhas inquietações teóricas em torno do debate das(os) pescadoras(es) artesanais fazem estes sujeitos transitarem por uma gama de análise geográficas, por diferentes perspectivas teóricas e metodológicas em diálogo com a produção/materialidade/conteúdo do espaço geográfico, e ao reconhecer essa especificidade, as análises geográficas em torno dos(as) pescadores(as) artesanais terá sua amplitude para a compreensão da totalidade dos fenômenos espaciais e seu *status* ontológico na compreensão do seu **saber-fazer-ser**.

Por diálogos de saberes: a educação nos territórios pesqueiros em debate

Dialogar sobre a construção dos saberes que envolve as pescadoras e os pescadores artesanais é explicitar o caráter pedagógico que circunda a atividade pesqueira e o ensinamento de construção de comunidade, solidariedade e articulação de saberes que pulsa nos seus territórios de vida, ou seja, nos territórios pesqueiros³.

³ Para Cardoso (2003) os territórios pesqueiros são construídos a partir do trabalho e da apropriação da natureza que as(os) pescadoras(es) fazem desse espaço. O mesmo pode ser delimitado na fluidez do meio aquático, mas também no meio terrestre. Pois as(os) pescadoras(os) artesanais possuem uma relação conjunta entre terra e água. Ao passo que projeta nesse espaço uma relação com a natureza, mediada pelo trabalho humano, ou seja, através da pesca e da mariscagem, assim cria e delimita o território da pesca artesanal.

Caetano (2013) em seus estudos afirma que a casa, a família, e as(os) companheiras(os) de trabalho são os sujeitos que ajudam no processo de ensino-aprendizagem sobre o território pesqueiro, pois participam efetivamente da vida comunitária, aprendendo e ensinando. Este conhecimento, é mediado pela relação com a natureza e com a comunidade, é a cosmo sensação que reverbera nos corpos, nos gestos e no modo ver a vida. Caetano pontua particularmente na mariscagem estas nuances, – onde o papel das mulheres se destaca de modo singular por que elas determinam as mediações familiares, inclusive são mais ativas nas lideranças das comunidades e assumem em maior proporção as demandas dos movimentos sociais – mas essa relação se expressa em todo o território pesqueiro.

Caetano ainda destaca,

Quando preferem sair mais cedo, com a maré alta, é preciso identificar as trilhas no manguezal, caminhar pelas águas salgadas e brilhantes, ter cuidado para não pisar em algum objeto pontiagudo. Durante o caminho, é possível sentir o cheiro da lama gelatinosa, ouvir o barulho dos caranguejos, dos siris e dos aratus andando pelo manguezal e o pipocar dos sururus. Sentir conchinhas mexendo debaixo dos pés, embranquecidos pela umidade (CAETANO, 2013, p. 49).

Essas experiências não são aprendidas de modo instrucional. As crianças, quando juntas com suas mães, apreendem as informações olhando e manipulando mariscos e apetrechos. A maré, para elas, é muito mais um campo em que se aprende brincando, descobrindo, conhecendo e a responsabilidade comum aos adultos adquire-se no processo, na continuidade da experiência, através da convivência cotidiana. Assim, as pessoas que frequentam este lugar aprendem através da prática, da observação, do contato com o ambiente e da escuta aos mais experientes e assim, a oralidade e a experiência são o elo de condução do processo pedagógico.

Nessa relação e aproximação com a ancestralidade, Bá (2010) trata estes nexos com a história africana a partir da tradição. O mesmo reconhece a centralidade que a oralidade ocupa nas sociedades e cultura africana, já que toda sua referência é baseada na tradição oral, e essa tradição não pode ser entendida pela “mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas” (BÁ, 2010, p. 167 –169).

A tradição oral não separa ou diferencia matéria e espírito. Ela é um ponto de convergência para saberes de naturezas distintas conjuntamente com a história, religião, cultura, arte, divertimento, medicina tradicional fazem parte da tradição oral. Além que leva a pessoa a sua própria totalidade, faz parte da “alma africana.” Ela organiza e dá sentido a tudo que pode ser

experimentado/vivenciado no contato com a natureza e seus elementos (BÁ, 2010, p. 169). Essas construções enquanto princípios pedagógicos se encaixam nas nuances sobre os territórios pesqueiros e validam suas aproximações com as heranças africanas e ainda destaca que a família, os mais velhos, os mestres são os primeiros responsáveis pela educação nos territórios “são eles que ministram as primeiras lições de vida, não somente através da experiência, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, [...] Existe uma infinidade deles” (BÁ, 2010, p. 169). Deste modo, a habilidade sobre pescar e mariscar implica em saber tecer redes e confeccionar apetrechos das artes de pesca e mariscagem, conhecer hábitos alimentares das espécies da fauna, a reprodução dessas mesmas espécies, o movimento da maré, as relações entre a temperatura, a salinidade e a coloração da água com as espécies possíveis de serem capturadas, assim como as relações de amizade e companheirismo (SANTOS, 2008).

Nesse aspecto, os sentidos são elementos essenciais no processo ensino-aprendizagem quando se remete ao território pesqueiro, ou seja, reconhecer os tipos de marisco e peixes, molhar os pés na água ou pisar na lama, ouvir o barulho da brisa no manguezal ou sentir o frio e o calor possibilitam tanto as pescadoras quanto os pescadores reagirem ao ambiente, observando a forma mais adequada de lidar com a atividade pesqueira. Observar o movimento da maré, o tempo, identificar os sinais dos mariscos no solo e do peixe no mar e no rio seus movimentos, as fases da lua, que é um conhecimento definidor dos melhores dias para mariscar e pescar determinados tipos de marisco ou pescar algumas espécies de peixe, adentrar o manguezal, apanhar lenha e fabricar materiais de trabalho são práticas que exigem um acúmulo de experiência. Para adquiri-los, é preciso técnica, sensibilidade, inteligência aguçada, além de muito conhecimento empírico sobre o ambiente. E para isto, os sentidos, os movimentos são, também, práticas que se constituem importantes conteúdos de aprendizagem, e é no corpo, em primeiro lugar, que responde aos apelos do ambiente: abaixar, levantar, andar, cavar são ações deliberadamente corporais, que possibilitam conectar o real e apreendê-lo (CAETANO, 2013).

Estes conhecimentos ficam muito mais evidentes, sobretudo, quando contextualizamos no significado da maré. Caetano afirma que a maré, para as marisqueiras, é um conjunto de elementos naturais e marítimos, onde elas desenvolvem a atividade laboral. As companheiras da mariscagem e o bate papo entre elas também compõem este cenário de aprendizagem. Neste lugar, referencial para o trabalho e para a vida comunitária, labor e conhecimento acontecem simultaneamente, numa dinâmica semelhante à da natureza.

Nessa relação, a natureza, os instrumentos de trabalho, o corpo, as relações construídas no ambiente são elementos que delimitam o processo de ensino-aprendizagem, também marcam modos de vida grupais, demarcam personalidades, definem horizontes de compreensão, incidem nas relações afetivas e organizam a vida familiar e comunitária. São extensões da aprendizagem que definem o ser pescadoras, marisqueiras e pescadores artesanais sentidos no próprio corpo, nas ações e no pensamento, sua construção (re)ontológica e suas coexistência reconectadas com suas heranças e com a natureza que circunda a prática da atividade pesqueira.

Por isso, a maré é um espaço que educa para a convivência com o meio ambiente e com as pessoas, “antes mesmo das discussões intelectuais sobre preservação ambiental, as marisqueiras aprendem este princípio na prática cotidiana, no convívio com a comunidade e com o meio” (CAETANO, 2013, p. 55).

Mesmo que as ações sejam individualizadas, mariscar é uma atividade tipicamente desenvolvida em grupo (DIEGUES, 1983). É nesse campo que se desenvolvem as redes de solidariedade, como a partilha da água, do lanche e do óleo e onde as marisqueiras trocam ideias sobre os costeiros mais produtivos. Mesmo que algumas encontrem, nos costeiros, algum local mais abastado e mantenham o segredo (MALDONADO, 1993), poucas delas mariscam isoladas ou vão sozinhas para a maré ou para casa. Na base deste ambiente de convivência é que se realiza o ensino e a aprendizagem sobre a preservação da natureza, sobre as espécies marinhas, as condições do tempo e da maré, a atividades laborais, as condições do vento, dentre outras.

Considerações finais

Os territórios pesqueiros expressam saberes, força, riqueza e ancestralidade. Ao tempo que as(os) pescadoras(os) e marisqueiras realizam seu trabalho no território ela e ele aprendem e ensinam o manejo da pesca guiado pela relação estabelecida no mar, na terra, no manguê e na água. Se fizermos o recorte destes saberes para a Geografia, estes sujeitos traduzem na práxis uma geografia vivida intensamente na paisagem dos territórios pesqueiros. Deste modo, a necessidade do diálogo entre estes saberes traduz uma justiça educacional.

Um processo educativo baseada nas linguagens do mar, possibilita logo cedo a construção de entendimentos humanos acerca da natureza marinha e das forças para lidarem com

as águas para compreender os tipos de ventos e os movimentos das marés, explicitando habilidade pesqueiras, para ouvir e sentir essas mudanças. Esse diálogo movimenta uma participação coletiva, onde todas e todos estimulam aproximar um conhecimento que lida e traduz a vida cotidiana dos(as) estudantes que vivem nestas comunidades, além de potencializar construções que envolve viver em sociedade, como a solidariedade, o respeito aos mais velhos, as mestras e mestres do mar e principalmente aos saberes dos territórios pesqueiros. E, além disso, propõe uma educação que busca intervir na sociedade de modo colaborativo e respeitando as diversidades das(os) pescadoras(os) artesanais.

No decorrer das reflexões que aqui provoço, o território pesqueiro é um território educativo por sua essência pedagógica que convergem sabedorias. Ocorre assim, a construção de saberes baseados na experiência com atividade pesqueira através de todas essas relações, ou seja, entre a ancestralidade e a natureza. Ambas caminham juntas nesses ensinamentos, praticando, ouvindo, sentindo, entre todos que vivem no território.

Desde modo, as escolas formais precisam trazer na sua base curricular estes diálogos, para provocar trocas pedagógicas respeitando as relações estabelecidas nesses territórios e sobretudo, respeitando as interconexões, identidades, pluralidade e os múltiplos conhecimentos que transita nos territórios pesqueiros. Modelos educativos pautado na negação dessas expressões, perpetuará a prática epistemicida ocultamento a riqueza econômica e cultural praticada por estes sujeitos dentro e fora de seus territórios, e principalmente, deixa de lado a oportunidade de dialogar sobre as representações sociais quilombolas e indígenas que contribuiu e contribuem para a construção do território brasileiro perpetuando praticas importantes para construção histórica do Brasil.

Referências

BÁ, Amadou Hampatê. A tradição viva. In: Ki-Zerbo, Joseph. (org.). História Geral da África (Vol. 1). Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

BRANDAO, C. R. **Educação Popular**. 5a. ed. São Paulo: Brasiliensis, 1993.

CAETANO, Hugo Silva. **NA MARÉ E NA ESCOLA**: Experiências Educativas de Marisqueiras de Salinas da Margarida-Ba. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador. 2013 .110 f.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v. -, n.23, p. 156-168, 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005. 339 f.

CIRQUEIRA, Diogo; FERREIRA GUIMARÃES, Geny; FRANCISCO DE SOUZA, Lorena. INTRODUÇÃO DO CADERNO TEMÁTICO “GEOGRAFIAS NEGRAS”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 3-11, abr. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/851>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DIEGUES, A. C. Pescadores, Camponeses e Trabalhadores do Mar. São Paulo: Ática, 1983. Fernandes, Cláudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KUHN, Ednizia Ribeiro A. **Terra e água: Territórios dos Pescadores artesanais de São Francisco do Paraguaçu – Bahia**. 2009. 173f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MALDONADO, S. C. **Mestres & Mares: espaço e indivisão na pesca marítima**. São Paulo: ANNABLUME, 1993, 194 p. (Selo universidade 7).

RAMALHO, Cristiano Wellington N. O mundo das águas e seus laços de pertencimento. In: **Raízes**. Campina Grande. Vol. 23, N^{os} 01 e 02. 2004, p. 62-72.

RIOS, Kássia A. N. **Da produção do espaço à construção dos territórios pesqueiros: pescadores artesanais e carcinicultores do Distrito de Acupe – Santo Amaro (BA)**. 2012. 276f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção** – 4. ed. 8 reimpr. – SP: 2014.

SILVA, C. A. da. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a geografia em diálogo com a sociologia do tempo presente. In: Silva, C. A. da; CAMPUS, A.; Modesto, N. S. d’Avila. **Por uma geografia das existências: movimento, ação social e produção do espaço**. RJ: Consequência, 2014. p. 19-46.