



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



TAÍSE DOS SANTOS ALVES

**ESCOLA DAS ÁGUAS – MOVIMENTO DOS PESCADORES E
PESCADORAS ARTESANAIS (MPP-BA): DEMARCANDO
EXPERIÊNCIAS GEO-GRÁFICAS E FORMATIVAS SOBRE OS
TERRITÓRIOS PESQUEIROS DA BAÍA DE TODOS OS SANTOS (BTS)
– BAHIA – BRASIL**

Recife
2021

TAÍSE DOS SANTOS ALVES

**ESCOLA DAS ÁGUAS – MOVIMENTO DOS PESCADORES E
PESCADORAS ARTESANAIS (MPP-BA): DEMARCANDO
EXPERIÊNCIAS GEO-GRÁFICAS E FORMATIVAS SOBRE OS
TERRITÓRIOS PESQUEIROS DA BAÍA DE TODOS OS SANTOS (BTS)
– BAHIA - BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Geografia. Área de concentração: Regionalização e Análise regional.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Ubiratan Gonçalves
Coorientadora: Profa. Dra. Guiomar Inez Germani

Recife
2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A474e Alves, Taíse dos Santos.

Escola das Águas – Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPPBA) :
demarcando experiências geo-gráficas e formativas sobre os territórios pesqueiros da
Baía de Todos os Santos (BTS) – Bahia – Brasil / Taíse dos Santos Alves. – 2021.
301 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Ubiratan Gonçalves.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Guiomar Inez Germani.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de
Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2021.

Inclui referências.

1. Geografia. 2. Educação. 3. Escola. 4. Pedagogia. 5. Pescadores. I. Gonçalves, Claudio
Ubiratan (Orientador). II. Germani, Guiomar Inez (Coorientadora). III. Título.

910 CDD (22. ed.)

(BCFCH2021-217)

TAÍSE DOS SANTOS ALVES

ESCOLA DAS ÁGUAS – MOVIMENTO DOS PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS (MPP-BA): DEMARCANDO EXPERIÊNCIAS GEO-GRÁFICAS E FORMATIVAS SOBRE OS TERRITÓRIOS PESQUEIROS DA BAÍA DE TODOS OS SANTOS (BTS) – BAHIA - BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em geografia. Área de concentração: regionalização e análise regional.

Aprovada em: 26/10/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cláudio Ubiratan Gonçalves (Orientador – Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Feira de Santana

Profa. Dra. Catia Antonia da Silva (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Cristiano Quaresma de Paula (Examinador Externo)
Universidade Federal do Rio Grande

Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva (Examinadora Externa)
Universidade de Brasília

A Akin, meu primo querido, que foi embora cedo demais. E deixa uma saudade que não cabe nesse peito. Falar de educação como esperança e justiça é também trazer um pouquinho de você aqui.

A Nicolas, meu sobrinho, que veio para trazer esperança no amanhã. Olhar para esse pedacinho de gente é ter alegria para fazer um mundo melhor, todos os dias.

Ao MPP/Escola das Águas, que alimenta a utopia e o esperar.

AGRADECIMENTOS

Os momentos de escrita desta Tese foram muitos solitários. Momentos de introspecção profunda, mas, sem dúvida, esses momentos foram de autoconhecimento e (re)afirmação dos meus sonhos. Esta Tese não é apenas sobre a Escola das Águas, é sobre mim mesma. A Escola das Águas e eu fazemos parte do mesmo “corpo” de sonhos e desejos, por isso, defendi falar, sentir, atravessar e ser atravessada por ela em todos os momentos do doutorado. Assim como no mestrado, foi difícil chegar até aqui, mas cheguei, sempre chegamos, mas como chegar fez a diferença. Escolhi cuidar de mim, da minha saúde mental e física, encontrei na corrida e na terapia aliadas contra a ansiedade e ajuda para administrar, ou melhor, tentar levar a construção e escrita desta Tese com mais leveza. Foram muitos entraves, muitas loucuras entre ir e voltar para Recife, ora de ônibus, ora de avião, para assistir às aulas, reuniões e atividades no CFCH e voltar para trabalhar em Salvador, muitas vezes, em um mesmo dia, até conseguir a licença – que foi outra batalha, emocional e jurídica –, e os problemas de saúde que adquiri na vida acadêmica e se ampliaram nesses quatro anos e, além dos enfrentamentos teóricos-metodológicos, que me permitiram encarar e desafiá-los. Nunca é fácil, mas meu desejo em ter esperança na educação e a minha constante vontade de expandir minhas ideias sempre me motivam a correr atrás dos meus sonhos, e, assim, chego até aqui, agradecendo. Eu tenho muito a agradecer. E é sobre isso. Pois esse sonho, mesmo sendo um desejo particular meu, ele só aconteceu pela força do coletivo, pela força das(os) minhas/meus, que me potencializa(m) a caminhar e acreditar em mim mesma, na fé e na ancestralidade dessas jornadas.

Agradeço, imensamente e primeiramente, ao Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais e à Escola das Águas. Vocês têm um brilho tão intenso, emanam tanta esperança, resistência, alegria, vontade, que é pura inspiração. Contagiam o corpo e a alma. Eu sou uma pessoa super metódica, mas acompanhar as atividades do MPP, ir à Escola, às comunidades, entrar no mangue, nas matas, no mar e no rio, me faz (des)acelerar e relaxar e, além disso, sou uma eterna aprendiz. Aprendo muito com vocês, me emociono com vocês e tento ser/fazer um por cento do bem viver como vocês fazem na ação, para “produzir” um mundo mais coletivo, mais humano, mais justo. Não vou colocar nomes aqui para não cometer a indelicadeza de esquecer alguém. Mas quero lhes dizer que escrevi este trabalho com muita humildade e respeito que vocês merecem. E, de coração, espero que essa escrita possa contribuir com a luta e as resistências que o MPP faz na prática e, principalmente, crie narrativas que expandem a pedagogia das águas nas comunidades pesqueiras, que esses diálogos cheguem nas escolas municipais e que a Escola das Águas continue sua jornada de esperar. Essa Escola é o projeto de um mundo melhor. À todas, todos e todes, o meu muito, muito e muito obrigada! Saibam que podem contar comigo para continuar a trilhar juntas e juntos. Eu quero sempre estar com vocês.

Agradeço à minha família, por suportar minhas agonias, falatórios e queixas/ reclamações em momentos de crise nesse período. Sei que fiquei mais insuportável nesse trabalho.

Ao GeografAR, pela troca coletiva de trabalho. Mesmo em Recife, nunca me senti distante do grupo, ao contrário. Obrigada povo!

Ao LEPEC, pela acolhida e trocas que trouxeram um olhar mais atento à questão agrária em Pernambuco e na América Latina.

À professora Guiomar, que é coorientadora desta pesquisa e me acompanha desde o mestrado, pelo carinho (de sempre), atenção e cuidado, não só com a pesquisa, mas comigo. Ampliamos nossa amizade e administramos nossas teimosias nessa caminhada. Te admiro e te respeito muito, Pró!

Ao professor Bira, por acreditar nesta pesquisa, entendendo minha autonomia nessa caminhada.

Ao trio AAA: Aline Lima, Aline Nascimento e Avelar, por serem meus orientadores de alma, foram as primeiras e o primeiro que leram a Tese e me conduziram aos escritos que se encontram aqui. Isso é sobre amizade e companheirismo. Vocês são maravilhosas e maravilhoso, contem comigo sempre, para academia, para a vida... para tudo!!!

À Bruna, Chica, Alice, Judson, Girlan, pelas palavras de carinho, trocas e afetos que fortaleceram essa caminhada em Recife. Vocês são especiais e nem imaginam o quanto! Minha gratidão a vocês.

A Xando, Diego, Luana, Anderson Souza, Rosana, Anderson Camargo, Dinho, Beatriz, Leonardo, Thiago, Andrés, Juliana, Mariana, Maria, Anamaria, Izabela, Suana, companheiras e companheiros do LEPEC, dos campos metodológicos, grupos de estudos, disciplinas, almoços, cafés, viagens, acolhidas, conversas aleatórias, praia, Bar do Peludo, SINGA... obrigada por cada momento.

Aos professores e professoras do PPGEO, pelos diálogos nas disciplinas sobre geografia, pesquisa e método, que foram importantes na construção desta pesquisa.

Aos professores e professoras da banca avaliadora, Cátia, Eduardo, Ana Tereza, Elionice, Cristino. Gratidão nessa troca, gratidão pelas leituras atentas e cuidadosas que me fizeram enxergar pontos que somam e o sentido na pesquisa. Meu muito obrigada!

A Eduardo e Pablo, secretários do PPGEO, pela generosidade, atenção e paciência sempre que os procurei. Vocês são incríveis!

À Romilda, Adriana, Patrícia, Telma, minhas amigas queridas, que sempre dividimos nossas alegrias e angústias. Vocês me fortalecem e me alegram demais.

À Deise, minha irmã, minha melhor amiga, que está comigo para tudo e, nessa caminhada, foi e fez tudo por mim, me substituindo nas ausências e me ajudando quando estava morando em Recife. Te amo, minha irmã! Minha vida é mais completa com você. Assim como Junior e Fábio, amo vocês também.

Não posso deixar de registrar a chegada de uma pessoa que deu muita alegria e ânimo para trilhar essa caminhada de esperar, meu sobrinho Nicolas, nosso Niquinho. Ressignificou nossas vidas e nossos sonhos.

À FACEPE, pela bolsa de estudo. Nessa conjuntura política, em que o Estado descredibiliza a pesquisa e a ciência, dimensionar a relevância deste recurso financeiro para produzir pesquisa de qualidade que traga ideias de ações concretas/práticas e que ajudam a condução da vida em sociedade é de suma importância, e foi esse o objetivo dessa Tese.

RESUMO

A Escola das Águas (EA) é uma Escola que tem origem nos sonhos e desejos de Dona Maria do Paraguaçu, uma mulher negra, quilombola, militante do Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), que tinha dificuldades na escrita, mas possuía um amplo saber e “leitura de mundo”. Dona Maria via a necessidade das comunidades tradicionais pesqueiras e quilombolas em adotar uma escola que se adequasse aos modos de vida, aos horários das marés e da ida para as roças, uma escola que tem como princípio a articulação dos conhecimentos científicos e saberes tradicionais, cujo jovens, adultos e idosos, a partir das suas comunidades, possam se apropriar do conhecimento científico sem se distanciar das raízes e da base de conhecimento empírico vivenciado, de modo ancestral, nas comunidades pesqueiras. Em acréscimo, essa escola fomenta o princípio da educação militante do MPP, propondo diferentes espaços de discussão e fortalecimento da luta dessas comunidades, a partir dos inúmeros conflitos e contradições existentes nos territórios pesqueiros da Bahia, sobretudo, na Baía de Todos os Santos (BTS). Revelar a pedagogia das águas feita e praticada pela EA é o desejo e desafio da escrita desta Tese, cujos objetivos consistem desde explicitar o contexto de sua criação, suas perspectivas, metodologias, princípios pedagógicos e desafios, para, diante disso, pontuar os resultados alcançados no decorrer de sua existência. O transcorrer deste trabalho visa pontuar como essa pedagogia das águas compõe uma articulação entre as nuances geofilosóficas, as quais reverberam nos corpos das pescadoras e pescadores artesanais, próprias de sua condição de sujeito. Com isso, essa dimensão ajuda a compreender como elas e eles compõem lugares e territórios carregados de subjetividades e especificidades, e envolvem inúmeras relações entre terra, água, mangue, ar, mares, rios, validando um conteúdo que justifica seu saber-fazer-ser e, por isso, torna-se componente intrínseco para praticar a “pedagogia das águas” pautada, conjuntamente, nos conflitos e resistências em defesa dos territórios pesqueiros, sendo essa a práxis e a base curricular da EA. No entanto, para traduzir a EA nesta tese, recorro a diálogos e aproximações, métodos e teorias, que ora se aproximam das abordagens do materialismo histórico e dialético, ora fenomenológico, além das aproximações da abordagem decolonial. Essas escolhas foram essenciais na compreensão dos processos que envolvem a produção do espaço que materializam os territórios pesqueiros feitos por esses sujeitos, ajudando a explicitar como essa produção revela seu caráter intersubjetivo, intencional e contraditório. Nesse sentido, esses métodos ajudam nestas compreensões, pontuando essas análises e articulações como a base das pautas educativas que são colocadas no currículo e na prática educativa feita na EA. Ao passo que, também, pretende,

conjuntamente, discorrer sobre ancestralidade, racismo estrutural, questões de gênero, conflitos, conflituosidade, questões agrárias e demais componentes e pautas no interior das ações que provocam/tensionam essa Escola. Para tanto, foram realizadas pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo, com depoimentos da coordenação, estudantes e integrantes das comunidades e lideranças do MPP. Por fim, a caminhada desta Tese me permite afirmar que tanto a pedagogia das águas, quanto a geografia dos territórios pesqueiros, a partir da práxis pedagógica da EA, fortalecem a identidade de pescador(a) artesanal atuante e comprometido(a) com seu lugar e seu território.

PALAVRAS-CHAVE: Território pesqueiro; Educação; Diálogos de saberes; Geografia e Pedagogia das Águas.

ABSTRACT

Escola das Águas (EA) is a project that originates in the dreams and desires of *Dona Maria do Paraguaçu*, a black woman, *quilombola*, activist of the Movement of Fishermen and Fisherwomen Artisanal (MPP), who had writing difficulties, but had a broad knowledge and “reading of the world”. *Dona Maria* recognized the need for traditional fishing and *quilombola* communities to adopt a school that was molded to the ways of life of fishermen and related scientific knowledge to traditional ones, from which adults and the elderly can appropriate scientific knowledge without distancing themselves from their roots and the empirical knowledge experienced, in an ancestral way, in their communities. In addition, this school promote the principle of MPP militant education, proposing different spaces for discussion and strengthening the struggle of these communities, based on the conflicts and contradictions existing in the fishing territories of Bahia, especially in the *Baía de Todos os Santos* (BTS). Describing the water pedagogy made and practiced by EA is the objective of this Thesis, whose purposes consist of explaining the context of its creation, its perspectives, methodologies, pedagogical principles, and challenges, in order to present the results obtained along its experience. It seeks to show how this water pedagogy composes an articulation between geo-philosophical particularities, which reverberate in the bodies of artisanal fishermen and fisherwomen, typical of their condition as a subject. This dimension helps to understand how these people compose places and territories loaded with their own subjectivities and involve countless relationships between land, water, mangrove, air, seas, and rivers, confirming a content that justifies their know-how-be and, therefore, becomes an intrinsic component to practice the “water pedagogy”, based on conflicts and resistance in defense of fishing territories, which is the praxis and the curricular basis of EA. However, to describe AE in this thesis, I resort to dialogues and approaches, methods, and theories, which are both related to the approaches of historical and dialectical materialism, as well as phenomenological and decolonial. These choices were essential in understanding the processes of production of space that materialize the fishing territories composed by these subjects, helping to explain how this production reveals its intersubjective, intentional, and contradictory character. In this sense, these methods help in these understandings, while these analyzes, and articulations form the basis of the guidelines that are placed in the curriculum and in the educational practice developed in the EA. While, also, it intends to discuss ancestry, structural racism, gender issues, conflicts, agrarian issues and other aspects and guidelines within the actions that provoke/

tension them. For this purpose, bibliographic, documentary and field research were carried out, with testimonies from the coordination, students, and members of the MPP communities and leaders. Finally, the journey of this Thesis allows me to affirm that both the water pedagogy, as well as the geography of fishing territories, based on the pedagogical praxis of EA, strengthen the identity of an artisanal fisherman who is active and committed to his place and his territory.

Keywords: Fishing territory; Education; Dialogues of knowledge; Geography and Pedagogy of Waters.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Baía de Todos os Santos (BTS).....	20
Figura 2 - Categorias e seus debates teórico na Tese.....	30
Figura 3 - Categorias e seus debates teórico na Tese.....	30
Figura 4 - Princípios e escalas que norteiam a Pedagogia das Águas na EA.....	68
Figura 5 - Formas de acesso à terra identificadas no estado da Bahia (2010).....	93
Figura 6 - Comunidades tradicionais pesqueiras identificadas.....	100
Figura 7 - Povos e territórios indígenas na Bahia (2012).....	105
Figura 8 - Mapa dos principais quilombos da Bahia e suas localizações.....	105
Figura 9 - Principais conflitos na Bahia.....	114
Figura 10 - Principais conflitos identificados no Litoral da Bahia.....	115
Figura 11 - Principais conflitos identificados na Bacia do São Francisco.....	116
Figura 12 - Cartilha: projeto de lei de iniciativa popular sobre o território pesqueiro.....	122
Figura 13 - Entrega das assinaturas da Campanha.....	122
Figura 14 - Municípios atendidos pela EA (2011-2018).....	130
Figura 15 - Números de matrículas.....	136
Figura 16 - Números de matrículas.....	136
Figura 17 - Números de matrículas.....	137
Figura 18 - Comunidades Negras Rurais Quilombolas por município – 2015.....	139
Figura 19 - Fases da Escola das Águas.....	160
Figura 20 - Sede da Escola das Águas – 2011 a 2015.....	166
Figura 21 - Primeiras turmas da EA.....	167
Figura 22 - Momento de Mística.....	172
Figura 23 - Atividade ouvir Maré.....	173
Figura 24 - Caderno da realidade.....	174
Figura 25 - Conteúdo evolução biológica.....	175
Figura 26 - Principais conteúdos ministrados na EA: formação sociopolítica.....	177
Figura 27 - Momentos de atividades das primeiras turmas na EA na Casa das Águas em Salvador.....	179
Figura 28 - I Seminário da EA, ocorrido na Casa das Águas em 2015.....	180
Figura 29 - Sistematização da primeira fase da EA.....	188
Figura 30 - Momentos do II Seminário da EA.....	189
Figura 31 - Avaliação e indicação para a segunda fase da EA.....	190
Figura 32 - Comunidades atendidas pela EA na BTS.....	194
Figura 33 - Sedes da EA - 2015 e 2016.....	195
Figura 34 - Avaliação e indicação para a terceira fase da EA.....	198
Figura 35 - Momentos das atividades da EA durante a 2º fase.....	200
Figura 36 - Resumo da II fase da EA.....	211
Figura 37 - Indicação e avaliação da 3ª fase da EA.....	213
Figura 38 - Momentos III Seminário da EA.....	214
Figura 39 - Proposta de organização pedagógica no III Seminário da EA.....	218
Figura 40 - Sedes da EA em 2018.....	220
Figura 41 - Setembro da Resistência.....	221
Figura 42 - Momentos das atividades na 3ª fase.....	224
Figura 43 - Sistematização da 3ª fase da EA.....	225
Figura 44 - Ciclos das marés e as influências gravitacionais do Sol e da Lua.....	230
Figura 45 - Organização dos eixos formativos para o trabalho pedagógico da EA.....	232
Figura 46 - Currículo da Escola das Águas.....	232

Figura 47 - Estudantes da EA em atividades da Escola entre os anos de 2011 a 2017.....	246
Figura 48 - Quilombo Pesqueiro Conceição de Salinas.....	248
Figura 49 - Território Pesqueiro de Conceição de Salinas.....	253
Figura 50 - Área de conflitos no território do quilombo pesqueiro Conceição de Salinas	254
Figura 51 - Empreendimento Parque das Margaridas I e II – 2020.....	255
Figura 52 - Queimadas da vegetação no território para construção do loteamento.....	256
Figura 53 - Divulgação Parque das Margaridas.....	256
Figura 54 - Distribuição dos lotes.....	258
Figura 55 - Planta do loteamento em 2018.....	260
Figura 56 - Imagens área da derrubada de mata nativa no empreendimento.....	260
Figura 57 - Conjunto de notícias veiculadas no Blog Âncora da Notícia.....	261
Figura 58 - Notícias sobre ação do MP reconhecendo a ilegalidade do empreendimento	266
Figura 59 - Notícias sobre ação do MP reconhecendo a ilegalidade do empreendimento	266
Figura 60 - Mutirão de limpeza feita nas praias e no manguezal da comunidade	267
Figura 61 - Folder divulgação desfile beleza afro.....	268
Figura 62 - Divulgação das inscrições do ENEM feita nas redes sociais da APACS.....	269
Figura 63 - Divulgação do projeto “Ninguém solta a mão de ninguém	270

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos Metodológicos.....	33
Quadro 2 - A Pedagogia das Águas e alguns marcos teóricos.....	81
Quadro 3 - Distribuição dos conflitos existentes nas comunidades tradicionais pesqueiras por Estado.....	90
Quadro 4 - Alguns conflitos nos territórios pesqueiros da BTS.....	116
Quadro 5 - Número de matrículas por modalidade de ensino (2015-2019).....	150
Quadro 6 - Estrutura curricular e cronograma de execução.....	163
Quadro 7 - Parceiros do MPP e seus seguimentos.....	171
Quadro 8 - Evasão estudantes da EA (primeira fase).....	180
Quadro 9 - Evasão estudantes da EA (primeira fase).....	185
Quadro 10 - Estudantes aprovados a partir da II ^o Fase.....	201
Quadro 11 - Grupos de Trabalho – III Seminário.....	215
Quadro 12 - Pontos positivos e negativos da EA pelos estudantes.....	239
Quadro 13 - Ações provocadas a partir da Associação.....	263

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produção da Atividade Pesqueira no Brasil por unidade da Federação – 2011	94
Tabela 2 - Produção da Atividade Pesqueira no estado da Bahia de 1997-2011	95
Tabela 3 - Distribuição dos(as) Pescadores(as) cadastrados no RGP por unidade da Federação – 2012.....	96
Tabela 4 - Comunidades pesqueiras identificadas (CP) e comunidades quilombolas (CQ) certificadas pela FCP e identificadas, por setor de pesca, no litoral baiano, 2016.....	103
Tabela 5 - Principais peixes marinhos e de água-doce capturados no estado da Bahia e na BTS	110
Tabela 6 - População residente de 5 anos ou mais, por alfabetização e grupos de idade, Bahia 1991-2014	123
Tabela 7 - Ensino Básico – Matrículas 2015 – 2019 (BA)	126
Tabela 8 - Nível de instrução – 2010 (BA)	127
Tabela 9 - Frequência escolar – 2010 (BA)	128
Tabela 10 - Número de pescadores(as) artesanais nos municípios atendidos pela EA (BA) – 2013 a 2015.....	131
Tabela 11 - Matrículas Educação Quilombola	151
Tabela 12 - Matrículas Educação de Jovens e Adultos – EJA	153
Tabela 13 - Censo Educacional – 2017.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AATR	Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais
APA	Área de Proteção Ambiental
APP	Área de Preservação Permanente
APSF	Articulação Popular São Francisco Vivo
APACS	Associação de Pescadores Artesanais de Conceição de Salinas
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BP	Bahia Pesca
BTS	Baía de Todos os Santos
CAMPANHA	Campanha Nacional pela Regularização dos Territórios das
CESE	Coordenadoria Ecumênica de Serviço
CETA	Movimento de Trabalhadores Rurais Assentamentos e Acampados da Bahia
CIA	Centro Industrial de Aratu
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNISO	Comissão Nacional Independente Sobre os Oceanos
CNPA	Confederação Nacional dos Pescadores e Aquicultores
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODEBA	Companhia das Docas do Estado da Bahia
CODEPE	Conselho de Desenvolvimento da Pesca
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
CONAPE	Conselho Nacional de Aquicultura e Pesca
CPA	Comissões Permanentes de Avaliação
CPP	Conselho Pastoral dos Pescadores
CPP - BA	Comissão Pastoral dos Pescadores – Regional Bahia
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CT	Comunidades Tradicionais
DPA	Departamento de Pesca e Aquicultura
EA	Escola das Águas
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESCA	Federação das Associações, Sindicatos e Colônia de Pescadores e
FAPEX	Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão
FCP	Fundação Cultural Palmares
FEPEBSA	Federação dos Pescadores e Aquicultores do Estado da Bahia
GEOGRAFAR	A geografia dos Assentamentos na Área Rural
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBIO	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IMA	Instituto do Meio Ambiente
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEMA	Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MARSOL	Projeto de Pesquisa e Extensão Maricultura Familiar Solidária

MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDSA	Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MONAPE	Movimento Nacional dos Pescadores
MOPEBA	Movimento dos Pescadores da Bahia
MP	Medida Provisória
MPA	Ministério da Pesca e Aquicultura
MPP	Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais
MPP – BA	Movimentos dos Pescadores e Pescadoras Artesanais - Bahia
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAs	Projetos de Assentamento
PIB	Produto Interno Bruto
PDISP	Portaria de Declaração de Interesse do Serviço Público
PL	Projeto de Lei
PNCS	Projeto Nova Cartografia Social
PNCSA	Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia
PNHR	Programa Nacional de Habitação Rural
PNPCT	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e
PPL	Programa Pescando Letras
PPPA	Pescador Profissional na Pesca Artesanal
PPPI	Pescador Profissional na Pesca Industrial
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
RBJA	Rede Brasileira de Justiça Ambiental
RESEX MARINHA	Reserva Extrativista Marinha
REVITALIZA	Programa de Revitalização da Frota Pesqueira Artesanal
RGP	Registro Geral da Pesca
RGP - BA	Registro Geral da Pesca – Bahia
RLAM	Refinária Landulpho Alves
RTID	Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação
SEC	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEAGRI	Secretária da Agricultura, Pecuária, Irrigação, Pesca e Aquicultura
SEAP – BA	Superintendência Federal da Pesca e Aquicultura do Estado da Bahia
SEAP / PR	Secretaria Especial da Aquicultura e Pesca da Presidência da República
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMARIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	A TESE E OS OBJETIVOS DE PESQUISA.....	25
1.2	OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	27
2	COMPREENDER O SABER-FAZER-SER DOS(AS) PESCADORES(AS) ARTESANAIS: UM CAMINHO A SER TRILHADO NA GEOGRAFIA E NA PEDAGOGIA DAS ÁGUAS.....	36
2.1	O SABER-FAZER-SER DOS(AS) PESCADORES(AS) ARTESANAIS: TENSIONANDO UMA GEOGRAFIA DO SUJEITO.....	36
2.2	A GEO-FILOSOFIA DO EXISTIR: PESCADORES(AS) ARTESANAIS.....	46
2.3	GEOGRAFIA E ENSINO: INSPIRAÇÕES PARA CONSTRUIR DIÁLOGOS DA “PEDAGOGIA DAS ÁGUAS”.....	65
3	A ESCOLA DAS ÁGUAS COMO O LUGAR DA MEDIAÇÃO: O TERRITÓRIO PESQUEIRO E A FACE DA LUTA PELA TERRA, TERRITÓRIO E ÁGUA NO CONTEXTO BRASIL – BAHIA.....	82
3.1	ENTRE TERRA, ÁGUA E EDUCAÇÃO: OS CONFLITOS NOS TERRITÓRIOS PESQUEIROS DA BAHIA.....	85
3.2	TERRITÓRIO PESQUEIRO BAIANO: DAS SUAS CARACTERÍSTICAS AO CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS.....	93
3.3	TERRITÓRIO PESQUEIRO DA BAÍA DE TODOS SANTOS (BTS): NUANCES GEOGRÁFICAS.....	104
3.4	TERRITÓRIOS PESQUEIROS EM DISPUTAS: ALGUNS CONFLITOS NA BAHIA E BTS.....	113
3.5	DADOS E REALIDADE EDUCATIVA NA BAHIA: ALGUMAS INFORMAÇÕES, PERSPECTIVA E CONSTRUÇÃO DA EA NOS TERRITÓRIOS PESQUEIROS.....	123
4	A GEO-GRAFIA DA ESCOLA DAS ÁGUAS NOS TERRITÓRIOS PESQUEIROS: PERCURSOS PEDAGÓGICOS E (IN)FORMATIVOS.....	158
4.1	PRIMEIRA FASE DA ESCOLA DAS ÁGUAS (2011 A 2015).....	161
4.2	SEGUNDA FASE DA ESCOLA DAS ÁGUAS (2015 A 2017).....	185
4.3	TERCEIRA FASE DA ESCOLA DAS ÁGUAS (2018).....	211
4.4	JUSTIÇA EPISTÊMICA: A ESCOLA DAS ÁGUAS COMO REPRESENTAÇÃO E VISIBILIDADES DE OUTRAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS.....	225
4.5	CONCEIÇÃO DE SALINAS: TERRITÓRIO E CONFLITOS, AÇÕES E DEMARCAÇÃO A PARTIR DA EA.....	246
5	PARA TRILHAR UMA GEOGRAFIA E PEDAGOGIA DAS ÁGUAS. NOTAS DE (IN)CONCLUSÃO.....	272
	REFERÊNCIAS.....	281

1 INTRODUÇÃO

A atividade pesqueira artesanal consiste em um conjunto de práticas cognitivas e culturais, habilidades práticas de saber e fazer, transmitido oralmente nas comunidades de pescadoras e pescadores artesanais, com a função de assegurar a reprodução do seu modo de vida. É a última atividade extrativista realizada em grande escala (DIEGUES, 1983).

Esta atividade transita como meio e condição de trabalho, carregada de influências e modos de vida das pescadoras e pescadores artesanais de norte a sul do país. Os espaços de prática da atividade possuem uma dimensão entre terra e água, que insere pescadoras e pescadores num ciclo contínuo de transformação pelo espaço geográfico, permitindo tempo e espaço se cruzarem pelas relações que se dão no passado, presente e futuro, ao ponto de se relacionar entre mulheres, homens, crianças, idosos com a natureza. É também símbolo de permanência da cultura popular, de modos de vida e subjetividades que resistem, frente a inúmeros domínios, inclusive das engrenagens do sistema capitalista. A pesca artesanal é mais que uma profissão, é resistência, é um modo de vida em que o trabalho é livre e tem regime livre de trabalho-vida, com autonomia e senso coletivo (Movimento dos Pescadoras e Pescadores Artesanais - MPP, 2015).

A pescadora e pescadores artesanais historiciza, socializa e cria condições de sua existência material a partir dos usos que faz da natureza para realizar seu trabalho, e os tornam dependente diretamente da natureza para sua existência e (co)existências. Neste sentido, observa-se que as comunidades que praticam a atividade (as comunidades tradicionais pesqueiras) vivem num cenário de inúmeros conflitos, no que se refere à manutenção de suas atividades em seus territórios. Esses territórios se tornaram espaços estratégicos ao domínio do grande capital, pois, perpassam por especulações diversas em diferentes ordens, entre elas turística, imobiliária, instalações de indústrias ligadas a parques aquícolas ou carcinicultura, e há, até mesmo, estratégias políticas, que, muitas vezes, se conectam às econômicas beneficiadas pela iniciativa do Estado. Tais interesses e práticas impulsionam conflitos por esses territórios, os quais, além de incitar a diminuição da atividade pesqueira, invisibilizam quem a praticam, colocando em evidência “a perda da identidade tradicional de ser pescadora e pescador artesanal” (ALVES, 2015; RIOS, 2012; KUHN, 2009).

O estado da Bahia possui, aproximadamente, cerca de 50.000 pescadores(as) artesanais (MPA, 2015), que vivem basicamente da pesca e da mariscagem. Quanto à produção pesqueira, o estado ocupa a terceira posição em relação ao país, sendo a primeira da região Nordeste. Esta

produção é, basicamente, desenvolvida sob responsabilidade das(os) pescadoras(os) artesanais e marisqueiras, devido a pesca industrial na Bahia ser inexpressiva, dada as condições físicas (rochosas) do relevo marinho. Esta especificidade ocorre devido a características da plataforma continental, pois possui uma faixa de litoral estreita de fundo rochoso, aliado à baixa produtividade primária da água. Por isso, as embarcações e aparelhagens feitas com técnicas “simples” precisam se adaptar a estas condições (BAHIA PESCA, 2003).

Dado esse contexto, a presente Tese nasce de questões e vivências realizadas durante o mestrado em geografia (concluído em 2015, pela Universidade Federal da Bahia – UFBA), cujas discussões por mim desenvolvidas resultam na dissertação intitulada “A pesca artesanal em Baiacu – Vera Cruz (BA): identidades, contradições e produção do espaço” (ALVES, 2015). Conjuntamente, a vivência em diferentes atividades desenvolvidas nos últimos oito anos pelo Movimentos dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP) no estado da Bahia, acompanhadas pelo Grupo de Pesquisa “A Geografia dos Assentamentos na Área Rural – GeografAR” ajudaram a compor os questionamentos, objetivos e perspectivas que aqui se encontram.

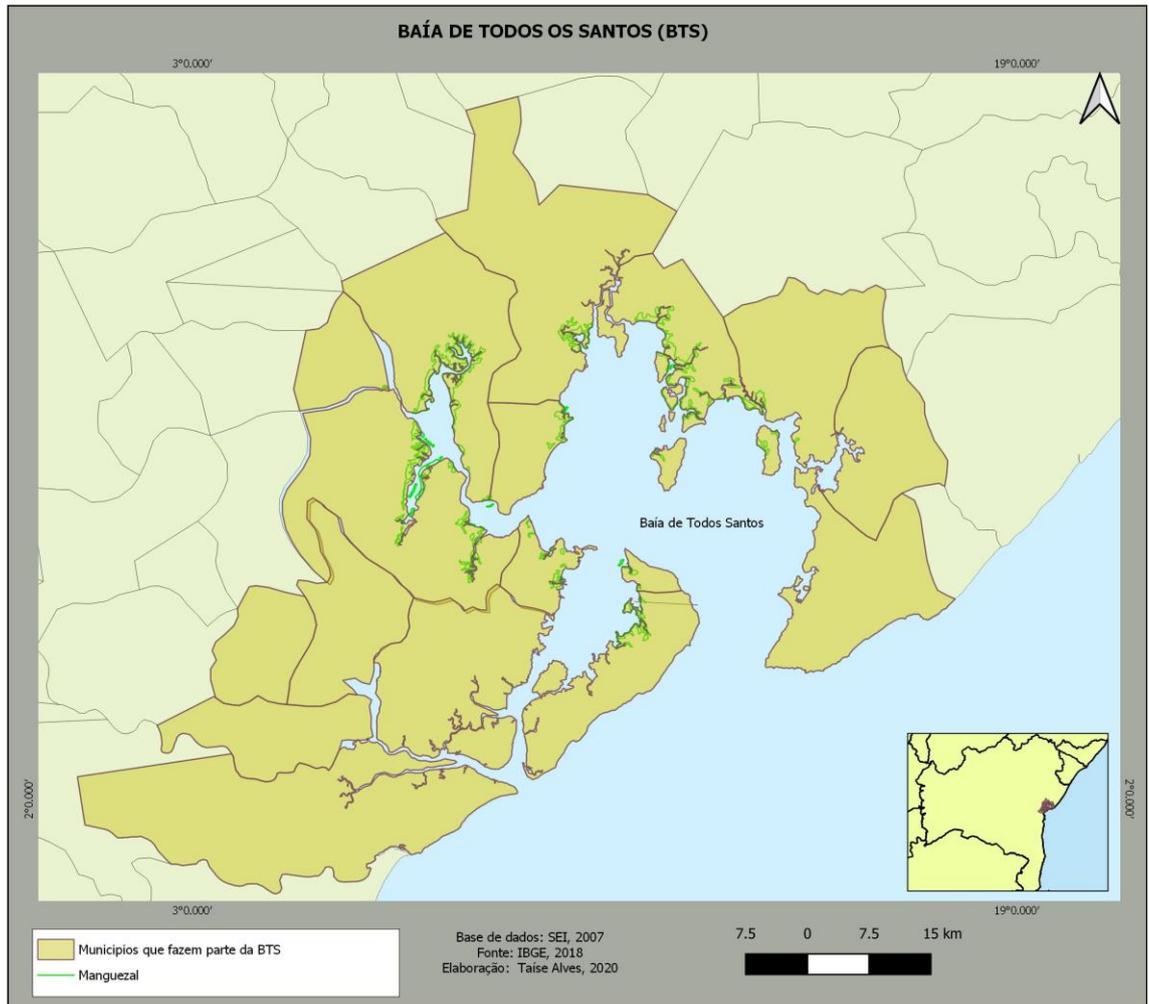
A dissertação foi realizada na comunidade pesqueira do Baiacu, no município de Vera Cruz (Ilha de Itaparica/ Baía de Todos os Santos), uma comunidade que sobrevive, basicamente, da atividade pesqueira artesanal. Todavia, nas últimas décadas, tem se observado a perda e/ou enfraquecimento da identidade territorial da comunidade, devido à desvalorização econômica, social e política em torno da pesca na comunidade.

O cenário observado em Baiacu é facilmente registrado na maioria das comunidades tradicionais pesqueiras do estado, a destacar aquelas localizadas na região da Baía de Todos os Santos, a BTS (Figura 1), espaço com maior quantitativo de comunidades pesqueiras na Bahia – muitas delas também quilombolas, o que reforça o vínculo com o lugar e o território – e maior índice e variedade de conflitos e disputas territoriais envolvendo conflitos por terra e água (RIOS, 2017).

As comunidades pesqueiras da BTS, abrangem 17 municípios (Cachoeira, Candeias, Itaparica, Jaguaripe, Madre de Deus, Maragogipe, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, São Félix, Muritiba, São Francisco do Conde, Aratuípe, Muniz Ferreira, Saubara, Vera Cruz e Simões Filho) e 173 comunidades (IBGE, 2018; RIOS, 2017), as quais encontram-se em distintos conflitos pelo uso e apropriação dos territórios pesqueiros. Grandes projetos, como o estaleiro do Paraguaçu (Maragogipe); indústria da carcinicultura (Salinas das Margaridas e Santo Amaro) e construções de complexos hoteleiros resorts (Salvador, Vera Cruz, Santo

Amaro, Salinas da Margarida), são alguns exemplos dos conflitos instituídos na BTS (GeografAR, 2017).

Figura 1



Fonte: Taíse Alves, 2020.

O MPP tem potencializado e ampliado vozes nas discussões e construção de ideias, organizando e promovendo formas de resistência das pescadoras e pescadores artesanais em diferentes escalas de atuação. O MPP atua em prol da luta pelos direitos e em defesa dos territórios pesqueiros. Suas bandeiras estão pautadas na defesa dos territórios pesqueiros, as ações coletivas se fazem presentes para atender os desejos em comum: o direito de pescar e mariscar. Especificamente na BTS, o Movimento tem realizado denúncias destes conflitos, auxiliando e empoderando as comunidades pesqueiras em mediações jurídicas e, principalmente, dando visibilidade a estes acontecimentos em âmbito local, nacional e internacional.

Dentre as ações desenvolvidas pelo Movimento, voltadas à promoção de potências identitárias através de práticas educativas, destaca-se a construção da Escola das Águas (EA) no ano de 2009. A Escola nasce com o propósito de promover a superação de deficiências educacionais que circundam, historicamente, as pescadoras e pescadores artesanais, bem como, a efetivação de processos de formação política, para o fortalecimento das organizações comunitárias e o engajamento das lideranças nos processos de luta em defesa dos direitos e dos territórios das comunidades tradicionais pesqueiras. A mesma tornou-se referência para as demais comunidades pesqueiras no Brasil e tem contribuído significativamente no enfrentamento aos grandes projetos aliados ao capital e, além disso, propõe a construção de um movimento social politicamente autônomo e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, solidária e sustentável através da educação.

A EA atendeu mais de 100 estudantes vindas(os) de diversas comunidades pesqueira da Bahia, principalmente da BTS e do Recôncavo Baiano, e tem como base de organização do trabalho pedagógico o regime da alternância (NOSELLA, 1977), a partir dos ciclos da maré, que irá configurar uma “pedagogia das águas” – proposta de construção teórica desta Tese – muito subjetiva e adaptada à realidade do trabalho no mar, no mangue, nos rios, nas águas de modo geral.

A forma com que os conteúdos são trabalhados na Escola permite o vínculo com a cultura e tradição da pesca artesanal, valoriza os conhecimentos dos sujeitos ali presentes e fortalece a sua identidade, na maioria das vezes, estremecida frente à invisibilidade do Estado e os constantes conflitos vivenciados. Enquanto professora colaboradora na EA, tive a oportunidade de conviver com uma educação problematizada com a realidade das pescadoras(os), desde a sua importância na sociedade, aos ciclos da produção pesqueira, suas identidades e, principalmente, o fortalecimento de defesa dos territórios pesqueiros. Os conteúdos de Geografia são (re)significados a todo momento pelos próprios estudantes, e isso acaba se tornando um dinâmica natural durante as aulas. Neste sentido, percebo que a escola cumpre uma formação para a cidadania e autonomia dos sujeitos.

No âmbito dessa discussão, por outro lado, foi possível observar, a partir da pesquisa da dissertação que, em Baiacu, a população destacou que a escola representa uma possibilidade de ascensão social, já que a atividade pesqueira é considerada pela maioria dos moradores como opção reserva aos "menos instruídos", devido à desvalorização social que circunda a atividade pesqueira artesanal na comunidade. Outrossim, a própria escola acaba por legitimar esse discurso e não relaciona a história da formação socioespacial da comunidade, como a mesma é

importante na econômica local, as questões ambientais consequentes da pesca, a própria dinâmica da paisagem modificada pelas(os) pescadoras e pescadores artesanais em seus conteúdos pedagógicos, e o mais agravante nesse processo, destaca a(o) pescadora(r) artesanal como uma profissão de menos prestígio social.

Nessa perspectiva, percebo duas escolas distintas: uma que destaca a importância e manutenção da atividade pesqueira por meio da valorização da identidade através da preservação do território; e outra que legitima a invisibilidade das(os) pescadoras(os) e desvaloriza a atividade pesqueira como uma profissão sem prestígio social.

Outro componente importante que merece ser explicitado aqui, mais uma vez, foi a minha experiência enquanto professora colaboradora na EA entre os anos de 2015 e 2018.

Estar na EA, nesta posição, foi um “divisor de águas” na minha carreira enquanto docente e, mais do que isso, repensar meu projeto de mundo, (re)significando meu corpo-território¹, com essas narrativas que me identifico, enquanto mulher negra, periférica e sonhadora. Minhas vivências e experiências, a partir de então, é inteiramente carregada dessa ideologia de projeto de educação possível com todas e todos e para todas e todos. O que era uma utopia se torna possível e pulsante. Assim como a EA me convida e transforma – eu que não sou pescadora, mas professora e pesquisadora – ela também convida as pescadoras e pescadores artesanais a esperar (FREIRE, 1987).

O chamado e convite do MPP para ministrar aulas de geografia, em 2015 abriu para mim, horizontes de pesquisa, de encontro com a ancestralidade, de repensar as epistemes, de assumir o compromisso com a identidade negra, de dialogar e conhecer pesquisadores e estudiosas(os) negras e negros na geografia e, também, fora dela, de fazer travessias (de barcos, canoas, *ferryboat*), de sonhar e materializar uma educação alinhada com o povo preto e das águas. Desde o início, quando concorri a seleção para ingressar no doutorado, não tinha dúvidas que queria pesquisar sobre educação e como ela transforma vidas. Sou professora de Geografia há 10 anos, passando pelos ensinamentos fundamentais I e II, ensino médio, técnico e superior. Desde espaços formais e não formais da educação e, mesmo sendo uma profissão complexa, mal remunerada e desafiadora, é impressionante como escrever, falar, pensar, refletir e exercer a docência me seduz, me anima, me encanta. Mas esse encantamento só floresceu quando entrei

¹ O corpo-território exercita sentidos e permite ao corpo viver/existir, a partir de sua própria experiência e não se reduzir a viver pela linguagem e experimento do outro, já que, busca conhecer o mundo com leituras próprias, sentir a energia vital presente no encontro com o outro, com a natureza, com a ancestralidade, com a vida individual e coletiva (MIRANDA, 2020).

na Universidade. Me formei em Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus Serrinha.

Faço parte de uma família em que a profissão docente segue como uma tradição, sobretudo para as mulheres. Me criei na periferia de Salvador, passando boa parte da minha infância e adolescência no bairro da Palestina, último bairro da cidade no sentido BR 324. Foi na escola que o contato com a disciplina de geografia me instigou a conhecer o mundo, repensar outras possibilidades de vida e vivências. Sempre senti que a Palestina era um universo pequeno para realizar meu sonho e, com isso, fui negando o bairro, fui negando meu cabelo, fui idealizando outros espaços/grupos sociais/sujeitos, fui negando a cultura vivida ali e fui consumindo um mundo totalmente diferente do que penso e sonho hoje.

Queria fazer um curso universitário que me possibilitasse fazer desenho animado. O universo dos animes, mangás e histórias em quadrinhos era (e ainda é) meu sonho de profissão, mas um sonho distante da minha realidade na época, por isso a Geografia – que aguçava minha curiosidade, visão de mundo e era a disciplina que mais gostava na escola, graças aos professores e professoras que tive – foi um sonho mais possível e palpável de alcançar.

Sou, então, aprovada na UNEB de Serrinha, cidade que fica a mais de 175 km de Salvador, depois de Feira de Santana. Ali, na cidade natal da minha família, “essa coisa” de ser professora de geografia foi ganhando contorno e sentido. Trabalhei em escolas que ficavam em distritos, fora da sede, na zona rural, além de ter a oportunidade de trabalhar no cursinho Pré-Universitário do Governo do estado da Bahia, Universidade para Todos, nas cidades próximas de Serrinha, em Araci e Teofilândia, e, junto a essas experiências, as disciplinas pedagógicas na graduação – que eram as que mais gostava, porque através delas me desafiava a refletir como integrar o conhecimento geográfico, a teoria de modo pedagógico, ou seja exercer a práxis – fui compreendendo que era o que eu gostava, que aguçava meus desejos de repensar práticas que fizessem sentido para compreender o universo geográfico, pois a maioria das “queixas” das(os) estudantes era que a geografia era muito chata, e eu não aceitava essa condição, pois vejo e sinto a geografia de forma viva-pulsante, por isso, queria que minha/meus alunas(os) sentissem junto comigo essa geografia.

Era muito bom ir para as escolas, era muito gratificante o carinho e respeito que aquelas crianças e adultos tinham por mim, o quanto elas e eles se identificavam com as propostas pedagógicas que levava e, para além disso, o quanto me identificava com aqueles sujeitos, pois suas histórias de vida eram também as minhas, da minha mãe, das minhas avós, das minhas tias. Mexia com minhas memórias afetivas. Essas experiências-vivências me levam a reafirmar

a profissão docente no campo profissional e no campo pessoal, entendendo que essa profissão também era uma escolha política e de luta, que, cada vez mais, essa condição faz sentido para mim.

Ao terminar o curso, retorno para Salvador e começo a trabalhar em escolas privadas, depois, assumo a regência como concursada da rede estadual da Bahia e estremeço com as diferenças que encontro nesses espaços, principalmente na rede estadual. Encontro colegas desestimulados, alunos e alunas também, e acabo me permitindo ser contaminada com essa narrativa, por não encontrar uma estrutura para trabalhar, por trabalhar numa sala com quase 50 estudantes, muitas turmas para cumprir uma carga horária de 40 horas semanais, sem equipe e coordenação pedagógica e, para piorar, encarei o desafio de ser gestora, fui vice-diretora por “longos” três meses, que foi uma experiência que me frustrou profundamente, gerando angústias e dores (só de lembrar, revivo essas dores no estômago), tentando “fazer minha parte” – frase essa, muito ditas nas reuniões de atividades complementares e Conselhos de Classe nas Escolas. E, paralelo a isso, estava no mestrado, vivenciado outros desafios, mas sendo acalentada pela Escola Antônio Hemenegildo de Sena Pereira, que fica na comunidade pesqueira do Baiacu, que me despertava a mesma emoção que sentia nas escolas que trabalhei em Serrinha.

Assim, o convite do MPP para ministrar aulas na EA foi uma oportunidade de voltar a encontrar ânimo, força e coragem para praticar à docência com amor e esperança, pois eu, enquanto mulher preta, periférica, nordestina, baiana, soteropolitana, empoderada e professora, sou “fruto” da caminhada de minha/meus ancestrais, de irmãs e irmãos, professoras e professores, pretas e pretos, das mulheres da minha família, das vivências e percalços durante a graduação e pós-graduação que cruzaram/cruzam suas histórias, para que eu, Taíse, chegasse na escrita desta Tese, que é um encontro com minha identidade enquanto mulher negra.

A EA me fez entender o que já sentia, mas temia de certo modo, é preciso enfrentar as amarras do sistema hegemônico, romper o silêncio com amor e coragem para as(os) nossas(os) ocuparem espaços através da educação. Não há lugar para a neutralidade, principalmente nesses tempos, é preciso fazer resistência, porém, se entendendo enquanto sujeito, entendendo as escolhas de luta e entendendo como e para quem centrar suas energias para oportunizar transformar o mundo, porém se entendendo enquanto sujeito do e no mundo através do seu corpo-território. Hoje, tenho consciência disso com mais nitidez. Hoje, eu tenho mais maturidade para entender isso, e esta Tese é uma tentativa dessas travessias e encontros com

minha ancestralidade, com meu projeto de mundo e com o futuro ancestral que continuará nos cursos das águas.

Assim, é desse cenário, contextos, desejos e sonhos que surgem os questionamentos norteadores desta Tese: (a) Quais as contradições e conflitos que envolvem os territórios pesqueiros da BTS? (b) Quais as formas de resistência em defesa desses territórios a partir da proposta educativa oferecida aos pescadores(as) que estudam e passaram pela Escola das Águas? (c) Como permear por um ensino de geografia que revele os territórios pesqueiros pelos sentidos, místicas, vivências e experiências que envolvem a reprodução da vida dos(as) pescadores(as) artesanais? (d) Como a EA tem organizado narrativas pedagógicas que potencializem os compromissos e envolvimento nas lutas e discutido potências em torno das identidades, enquanto pescadoras e pescadores artesanais comprometidas com suas comunidades pesqueiras, em especial na BTS?

Nesse sentido, como problema de pesquisa desta Tese formulou-se a pergunta: Como a Escola das Águas, através da sua ação pedagógica e política, tem contribuído para a unidade e fortalecimento dos territórios pesqueiros na Bahia?

Conforme citado anteriormente e observado nas questões elencadas, é de suma importância compreender as territorialidades desenvolvidas pelos(as) pescadores(as) artesanais e as especificidades existentes neste processo. Para a Geografia, o debate em torno do lugar e do território, assim como a identidade atribuída a eles envolve, ao mesmo tempo, as relações efetuadas por esses sujeitos através dos usos da natureza, sua importância na sociedade, compreende o ambiente natural, sua construção em sistemas, e isso se dá a partir das experiências vivenciadas no cotidiano dessas pescadoras e pescadores artesanais, que se ampliam nos seus territórios. E essas relações e narrativas tendem a suscitar, trazendo à tona, o debate das identidades desses homens e mulheres das águas, atuantes e comprometido com seu espaço. E isso reforça o reconhecimento de que a população das águas tem direito a uma educação adequada à sua história e ao seu modo de produzir e de viver.

1.1 A TESE E OS OBJETIVOS DE PESQUISA

O objetivo geral desta Tese consiste em **compreender como as contradições e conflitos vivenciados pelos(as) pescadores(as) artesanais tem explicitado a importância da Escola das Águas (EA - MPP) e como ela atua nessa dimensão**. Os territórios pesqueiros são compostos por pescadores(as) quilombolas, indígenas de inúmeras etnias, ribeirinhos, caiçaras,

artesãos, dentre outras. Pulsa e expressa diferentes símbolos, desde a permanência da cultura, da ancestralidade, dos modos e (re)produção da vida, que, através de suas subjetividades, resistem frente aos arranjos das contradições do modelo de desenvolvimento imposto pela produção capitalista.

Esses arranjos culminam em diferentes conjunturas e refletem em inúmeros conflitos no estado baiano, pautado numa estruturação de um modelo de desenvolvimento global, que cada vez mais vem dominando pessoas e natureza, promovendo sérias amputações nos territórios (GUDYNAS, 2009; 2015) e, também, nos lugares.

Desse modo, a formação da EA se dá a partir do entendimento do MPP em compreender esses arranjos de modo didático e propositivo, para aliar as bandeiras de luta em defesa dos territórios pesqueiros, já que essas lutas incutem fazer resistências que reafirmem a importância da prática da atividade pesqueira e reprodução da vida nesses lugares, além de interlaçar a discussão em praticar uma educação que confronte o modelo da escola formal, uma vez que as comunidades pesqueiras têm como experiência a ausência da formação escolar que atenda às suas especificidades, visto que o “tempo das águas” não é o mesmo tempo da escola formal.

A EA propõe intervir nesse cenário, buscando construir uma experiência de escola onde o trabalho não seja contrário à formação, sendo escola e trabalho espaços de formação que respeita as especificidades dos(as) pescadores(as) artesanais. A EA, ao partir dessas experiências, promove a defesa dos territórios pesqueiros, fortalece o sentimento de identidade, ampliando os laços através do seu processo educativo e possibilita, principalmente, as pescadoras e pescadores artesanais conhecerem suas histórias, culturas e tradições.

A tradução da práxis da EA nos territórios pesqueiros baianos foi orientada através destes objetivos específicos: (a) **contextualizar o processo histórico da atividade pesqueira na BTS**, trazendo a formação, ocupação da Baía, a partir da atividade pesqueira artesanal, é uma oportunidade de caminhar por discussões em que as categorias e conceitos que emergem e pulsam nesse espaço, convergem com o lugar. Ao passo que ajudam a compreender suas simbologias e representações, em que a atividade pesqueira (re)conta narrativas e histórias, as quais reconhecem a potencialidade em termos de cultura, ancestralidade, economia, diversidade e biodiversidade que atravessam a geografia da BTS, essa caracterização permite (b) **identificar os territórios, conflitos, cenário educacional, diversidades das comunidades e dos territórios pesqueiros da BTS**, pois essa geografia revela como se constroem essas dimensões e como estão interligadas. A promoção desses conflitos que se propagam historicamente nos territórios pesqueiros, repercute diretamente na fragilidade de acesso às políticas públicas, e o

contexto educacional é uma dessas políticas frágeis. É nessa conjuntura que (c) **Descrever o currículo/prática/organização do trabalho pedagógico da EA** permite compreender o porquê de construir um currículo que alcance as necessidades pedagógicas de pescadores e pescadoras artesanais, no qual, trabalho e ensino sejam uma experiência coparticipativa no processo de ensino-aprendizagem da população das águas. Para isso, (d) **Verificar e analisar as ações e alcances que a EA vem promovendo, a partir de seu processo educativo, dentre elas as identidades, as resistências, criação de tecnologias sociais, projetos de intervenções sociais e/ou ambientais nas comunidades e nos territórios pesqueiros da BTS**, permite pontuar essa Escola como uma experiência legitimada de educação que resulta na defesa dos territórios pesqueiros e demarca sua educação diferenciada para os povos das águas de modo operativo e real.

A partir desses entendimentos, por meio dos questionamentos, problemas e objetivos, a Tese aqui defendida é de que **uma educação voltada para o modo de vida dos(as) pescadores(as) artesanais fortalece sua identidade de pescadora(or) artesanal atuante e comprometido com seu lugar e seu território.**

1.2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Uma pesquisa científica é realizada conforme diferentes “olhares” e métodos de análise. No entanto, requer um diálogo contínuo entre teoria e empiria, e, em alguns casos, uma aproximação com os sujeitos analisados, além da articulação entre os conceitos utilizados para a pesquisa de campo. Esses são elementos de suma importância para a elucidação das questões que aqui são levantadas. Nesta Tese, encontram-se alguns diálogos e aproximações entre três abordagens, que ora se aproximam do materialismo histórico e dialético, ora fenomenológico e, também, aproximações da abordagem decolonial.

São escolhas não convencionais, se tratando do rigor acadêmico, pelo entendimento de que a construção da pesquisa deve partir apenas por um caminho de abordagem e método. Por outro lado, para explicitar a essência e potencialidade que há na EA, já que, essa Escola, não aborda apenas as contradições e conflitos que envolve as pescadoras e pescadores em seus territórios, pois ela faz, ela senti, ela tem corpo e alma. A EA não existe no plano físico e quando escrevo físico, afirmo que ela não tem paredes, uma referência material de um objeto concreto, ou seja, uma Escola convencional, já que seu caráter descolarização, ou seja ela desconstrói o

modelo formal da escola A EA tem corpo, ele é movimento, ela é livre e mobiliza território e corpo.

Neste sentido, estes diálogos ocorreram de modo genuíno, sem uma intencionalidade prévia, sendo construídos na caminhada da pesquisa, pela complexidade e abrangência teórica que suscita descrevê-la.

Por isso, aciono essas abordagens no decorrer desta Tese, por perceber e entender na ação e na prática, sobretudo no diz respeito a essência e complexidade a materialidade e continuidade da EA ao longo de seus 10 anos, que deveria encarar abordagens que a ciência colonial, eurocêntrica, conservadora não conseguem dimensionar e compreender, por sua limitação de conhecimento e reconhecimento das diversidades e pluralidades, como nos ensina a EA e as pescadoras e pescadores artesanais.

Assim, qualificando essa discussão, ao partir da fenomenologia suas teorias, metodologias de trabalho, utilizo autores e autoras que conversam e justificam as percepções dos sujeitos que provocam diálogos com os saberes sobre o metabolismo de seus corpos-consciências de ser-estar no mundo o que impulsionam seus saberes sobre o mundo vivido, percebido e sentido no âmbito do cotidiano. A Fenomenologia, permite caracterizar a reabilitação do direito da consciência ao conhecimento de si própria e do mundo, e neste sentido, isto me permitiu convergir com o simbólico, as tradições, afetividades e narrativas que levam as pescadoras e pescadores se identificarem com a proposta da EA, conjuntamente com as escalas que envolvem a essência do lugar, desde suas águas, terras, praias e mares, ou seja, a essência dos territórios pesqueiros.

No entanto, a Fenomenologia me limita avançar na compreensão das contradições e resistências que são vivenciados nos territórios pesqueiros, por isso o materialismo histórico e dialético, permitiu explicitar o contexto histórico da atividade pesqueira no Brasil, junto o lugar da mediação que a EA e toda sua dialética, e além disso, as lutas destes sujeitos em sua dimensão histórica para a garantia da reprodução da vida das pescadoras e pescadores artesanais no território pesqueiro baiano.

Desse modo, a articulação entre essas abordagens, principalmente, entre a fenomenologia e dialética justifica-se, nesse contexto e ainda incute mais uma necessidade, explicitar a compreensão dos processos de produção do espaço que circundam os territórios pesqueiros e, neste caso, em particular, entre a produção feita por pescadoras e pescadores artesanais no lugar e no território.

Ao explicitar a essa produção revela o caráter intersubjetivo, intencional e contraditório desses processos (SERPA, 2013), e a articulação dessas abordagens ajudam nas análises e interfaces dessa produção, ao passo que suas resistências, ancoradas pela ancestralidade nos revela uma educação diferenciada a partir destas nuances.

Neste entendimento, “a fenomenologia não exclui a contradição da dialética, justamente porque busca romper com a familiaridade com o mundo para apreendê-lo e revelá-lo como paradoxo” (SERPA, 2013). Segundo Maurice Merleau-Ponty (2006, p. 1), a fenomenologia “[...] é um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vividos’”. Milton Santos (2002) inspira-se em noções próprias da fenomenologia, como intencionalidade, aplicando-as a uma leitura espacial. Para ele, “[...] a intencionalidade não é apenas válida para rever a produção do conhecimento. Essa noção é igualmente eficaz na contemporaneidade do processo de produção de coisas, considerado como resultado da relação entre o homem e o mundo, entre o homem e o seu entorno” (SANTOS, 2002, p. 90).

Santos (2002) revela como as noções conceituais de liberdade, de escassez, de vizinhança, de totalidade como constructo e de prático-inerte influenciam o seu pensamento. Assim, passado, presente e futuro se encontram no fazer da pesquisa e ligam todas essas nuances, nesta intencionalidade, “o passado está sempre se refazendo no presente e o principal interesse da Geografia no passado é a sua reconstituição no agora” (PIDNER, 2017, p. 27).

Santos (2002) ainda defende que a Geografia é uma ciência do presente e remete à possibilidade de se pensar o espaço à luz dessas duas abordagens temporais — diacrônica e sincrônica —, sem que uma exclua a outra, mas se complementem.

Estas preocupações foram importantes para a construção desta pesquisa e tomaram forma através das metodologias aplicadas, bem como autores(as) utilizados(as) para recontar as narrativas da EA nos territórios pesqueiros, e na tentativa de potencializar as falas dos sujeitos ditos “subalternos”, a perspectiva decolonial se fez necessária nesta Tese, por entender que a EA explicita as vozes das(os) pescadoras e pescadores artesanais na BTS.

Sobre a decolonialidade,

também contribui neste aspecto, já que esta procura visibilizar os sujeitos historicamente inferiorizados [...] por isso há a necessidade urgente de desconstruir a ciência, criar conhecimento a partir de outras epistemes e estabelecer um diálogo de igual a igual junto a aqueles/as que estão vivendo e criando outros mundos (PÉREZ, 2016, p. 29).

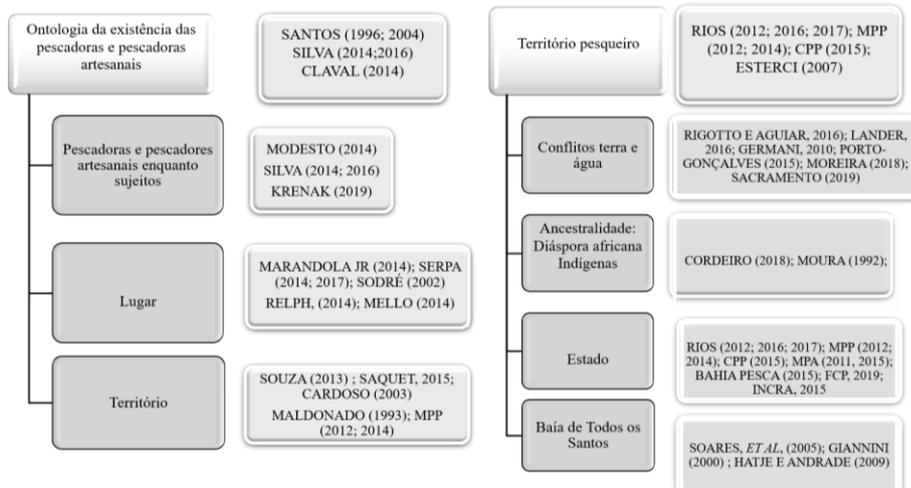
A EA é uma Escola que me impulsiona fazer e sentir uma pesquisa científica na dimensão/relação sujeito-sujeito, pois a EA tem sua própria voz, sua própria autonomia, sua

própria dinâmica, ela é viva e, meu corpo, é atravessada por ela em muitas dimensões, por isso, para explicita-la não posso ser simplista em uma classificação como objeto. Objetiva-la é não respeitar sua diversidade, sua pluralidade, sua voz, e neste sentido, está Tese intensifica a ruptura dentro da academia e no fazer ciência no tempo presente, ou seja,

Não temos dúvidas de que devemos intensificar as constantes rupturas que outrora vêm sendo realizadas por tantos outros afrodescendentes, bem como por homens e mulheres não negros. Nesse viés, a ancestralidade potencializa os nossos intentos, posto que a resistência se configura enquanto um dos princípios emancipatórios da epistemologia africano-brasileira (MIRANDA, 2020, p.195).

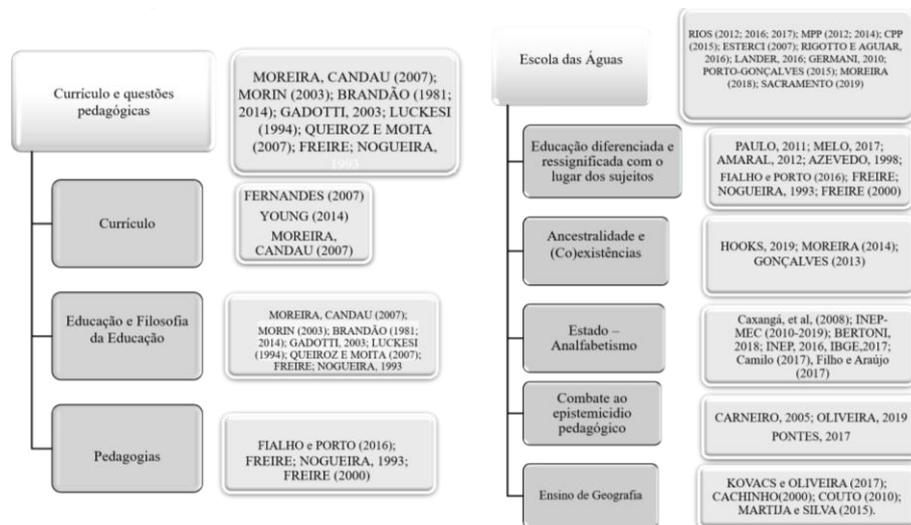
Os fluxogramas apresentados nas Figuras 2 e 3, a seguir, traduzem o esforço teórico para chegar nessa geografia e, conseqüentemente, traduzir a pedagogia das águas e suas reflexões na EA.

Figura 2 - Categorias e seus debates teórico na Tese



Elaboração: Taíse Alves, 2020.

Figura 3 - Categorias e seus debates teórico na Tese



Elaboração: Taíse Alves, 2020

Ao contrário do que foi vivenciado na construção da pesquisa da dissertação, neste estudo, foi pontuado o interesse do MPP pela realização da pesquisa e sua disposição em participar (até certo ponto) dos processos, evidenciando, assim, as condições para a pesquisa-ação.

Outra questão importante: as(os) estudantes da EA se reconhecem e, ao mesmo tempo, se identificam enquanto quilombolas, ou seja, apesar dos conflitos instituídos em suas comunidades, há uma identidade política construída entre esses sujeitos.

Por outro lado, foram vivenciadas algumas barreiras em torno de registros e documentos da EA. Isto, ao passo que dificultou fazer algumas análises entorno do quantitativo de estudantes, comunidades pesqueiras atendidas, conteúdos aplicados, dentre outras, também reafirmou que a experiência da EA é baseada na oralidade, uma prática ancestral africana e indígena e, só por isso, a torna uma Escola diferenciada e próxima das(os) pescadoras e pescadores artesanais.

Nesta busca, primeiramente, tentei fazer um diagnóstico do cenário da atividade pesqueira, seu processo histórico e constituição na Bahia e BTS. Essa busca frisa a importância de compreender os processos de conflitualidades e contradições que marcam os territórios pesqueiros da Bahia e, em particular, da BTS. Este reconhecimento envolve o seu saber-fazer. Para tanto, foi realizado um levantamento de teses, dissertações, livros e artigos relacionados à área, até então publicados.

A segunda parte diz respeito à pesquisa dos documentos da EA, a partir da qual foi construído um dossiê sobre a EA nestes anos de existência. No dossiê, são encontradas atas, memoriais de reuniões, projetos políticos pedagógicos, depoimento e memória dos Seminários da EA até 2018. O dossiê ajudou a compreender um pouco da história da EA, seus princípios e constituição pedagógica e como essas concepções ajudam a instrumentalizar a luta pelo território pesqueiro.

A terceira parte da pesquisa consistiu-se no levantamento de dados estatísticos e cartográficos, os quais estão disponíveis em órgãos e entidades específicos ligados à produção pesqueira, comunidades tradicionais e censos realizados no Brasil, nos últimos anos. Nesse levantamento, como principais fontes estão: o Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA); o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA); a Bahia Pesca; o Conselho Pastoral dos Pescadores (CPP), Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); Federação dos Pescadores do estado da Bahia; Ministério

da Educação; Secretaria de Educação do estado da Bahia (SEC); Secretarias Municipais de Educação; além do Banco de dados do Grupo de pesquisar GeografAR. Nessa etapa, efetivou-se uma análise estatística da produção da atividade pesqueira no estado, bem como, de dados relacionados à educação na Bahia, particularmente, nos territórios das comunidades que são/foram atendidas pela EA.

A quarta etapa consistiu na pesquisa de campo propriamente dita. Durante os anos de realização da pesquisa, procurou-se manter a relação de aproximação e respeito com as pescadoras e pescadores artesanais. Essa relação se efetiva com a atuação como professora colaboradora da EA. A base da confiança estabelecida entre pesquisadora-pesquisados foi de profunda importância para os resultados obtidos. Nesse sentido, o procedimento desta pesquisa foi dividido nas principais etapas:

- a. Observação participante nos encontros do MPP (Nacional e Bahia), como também nas oficinas e seminários promovidos pelo Conselho Pastoral dos Pescadores (CPP – Regional Bahia), participação no recolhimento de assinaturas da Campanha Nacional em Defesa dos Territórios das Comunidades Tradicionais Pesqueiras e, principalmente, as etapas formativas da EA como pesquisadora e enquanto professora colaboradora entre os anos de 2015 e 2018. Esses momentos permitiram conhecer a realidade dos(as) pescadores(as) artesanais da Bahia, a dimensão dos conflitos em que se encontram esses sujeitos, além do aprendizado sobre as questões referentes à sua organização e à luta em defesa de seus territórios.

- b. Entrevistas estruturadas e semiestruturadas com a equipe pedagógica da Escola e lideranças do MPP para ter acesso ao: Quantitativo de alunos(as) da Escola; Proposta pedagógica; Projeto Político Pedagógico; Currículo, Ações de políticas públicas na educação dos pescadores(as), Organização e Trabalho pedagógicas, perfil dos(as) educandos(as) – idade, escolaridade, comunidades pertencentes, dentre outros. Além de entrevista com os professores(as) colaboradores(as) para traçar o perfil dos professores(as) colaboradores(as) e/ou parceiros(as).

- c. Oficina de Geografia através de grupos focais, oficinas, rodas de diálogos, atividades práticas com alunos(as) e ex-alunos(as) da Escola das Águas (Quadro 1).

As discussões com os(as) estudantes da EA permitiram fazer um diagnóstico sobre a negação e desvalorização que circundam a atividade nos territórios pesqueiros e, além de sua caracterização e importância, mesmo perpassando pelo viés da negação, criam narrativas que justificam a importância política e pedagógica da EA. Durante esses encontros, busquei ouvir as histórias e sentidos de frequentar uma Escola como a EA, como a mesma se tornou importante para suas vidas e reafirmar a identidade pesqueira dentro e fora de suas comunidades.

Quadro 1 - Procedimentos Metodológicos

Objetivos específicos	Metodologia	Capítulos e produtos
Contextualizar o processo histórico da atividade pesqueira na Bahia e BTS	Pesquisa Bibliográfica: Livros, teses, dissertações, artigos, documentos, dentre outros.	<p>Capítulo 2 COMPREENDER O SABER-FAZER-SER DAS(OS) PESCADORAS(OS) ARTESANAIS: UM CAMINHO A SER TRILHADO NA GEOGRAFIA E NA PEDAGOGIA DAS ÁGUAS</p> <p>2.1 O saber-fazer-ser das(os) pescadoras(es) artesanais: tensionando uma geografia do sujeito</p> <p>2.2 A Geo-filosofia do existir: pescadoras(es) artesanais</p> <p>2.3 Geografia e Ensino: inspirações para construir diálogos da “Pedagogia das Águas”</p>
Identificar os territórios, conflitos, cenário educacional, diversidades das comunidades e dos territórios pesqueiros da BTS	<p>Pesquisa em fontes primárias e secundárias: IBGE, Conselho Pastoral da Terra, Conselho Pastoral dos Pescadores, Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais, Ministério do Desenvolvimento Agrário, IBAMA, Bahia Pesca, GeografAR-UFBA, Ministério da Pesca e Aquicultura; Federação dos Pescadores do estado da Bahia; MEC; Secretária de Educação do estado da Bahia; Secretárias Municipais de Educação;</p> <p>Entrevista com pescadores(as);</p> <p>Elaboração de mapas</p>	<p>Capítulo 3. A ESCOLA DAS ÁGUAS COMO O LUGAR DA MEDIAÇÃO: O TERRITÓRIO PESQUEIRO E A FACE DA LUTA PELA TERRA, TERRITÓRIO E ÁGUA NO CONTEXTO BRASIL – BAHIA</p> <p>3.1 Entre Terra, Água e Educação: os conflitos nos Territórios Pesqueiros da Bahia</p> <p>3.2 Território Pesqueiro da Baía de Todos Santos (BTS): nuances geográficas</p> <p>3.3 Territórios pesqueiros em disputas: alguns conflitos na Bahia e BTS</p> <p>3.4 Dados e realidade educativa na Bahia: algumas informações, perspectiva e construção da Escola das Águas nos Territórios Pesqueiros</p> <p>4. A GEO-GRAFIA DA ESCOLA DAS ÁGUAS NOS</p>

		<p>TERRITÓRIOS PESQUEIROS: PERCURSOS PEDAGÓGICOS E (IN)FORMATIVOS</p> <p>Mapa das comunidades pesqueiras dos alunos(as) que estudam/estudaram na Escola das Águas e trânsito pela BTS</p> <p>Mapa do quantitativo das comunidades pesqueiras atendidas pela EA na BTS</p> <p>Elaboração do dossiê da Escola das Águas</p>
<p>Descrever o currículo/ prática/ organização do trabalho pedagógico da Escola das Águas</p> <p>Verificar e analisar as ações e alcances que a Escola das Águas (MPP) vem promovendo, a partir de seu processo educativo, dentre elas a identidade, as resistências, criação de tecnologias sociais, projetos de intervenções sociais e/ou ambientais nas comunidades e nos territórios pesqueiros da BTS</p>	<p>Pesquisa de campo: Entrevista com a equipe pedagógica da Escola e lideranças do MPP, para ter acesso ao: Quantitativo de alunos(as) da Escola; Proposta pedagógica; Projeto Político Pedagógico; Currículo, Ações de políticas públicas na educação dos(as) pescadores(as), Organização e Trabalho pedagógicos, perfil dos(as) educandos(as) – idade, escolaridade, comunidades pertencentes, dentre outros.</p> <p>Entrevista com os professores(as) colaboradores para traçar: Perfil dos professores(as) colaboradores e/ou parceiros(as)</p> <p>Pesquisa de campo: Grupos focais, oficinas, rodas de diálogos, atividades práticas com alunos(as) e ex-alunos(as) da Escola das Águas.</p>	<p>Capítulo</p> <p>4. A GEO-GRAFIA DA ESCOLA DAS ÁGUAS NOS TERRITÓRIOS PESQUEIROS: PERCURSOS PEDAGÓGICOS E (IN)FORMATIVOS</p> <p>4.1 Primeira Fase da Escola Das Águas (2011 A 2015)</p> <p>4.2 Segunda Fase da Escola das Águas (2015 a 2017)</p> <p>4.3 Terceira Fase da Escola das Águas (2018)</p> <p>4.4 Epistemicídio Pedagógico: A EA como representação e visibilidades de outras narrativas pedagógicas</p> <p>4.5 Conceição de Salinas: território e conflitos, ações e demarcação a partir da Escola das águas.</p> <p>Mapeamento dos alunos(as) que entram nas universidades e/ou faculdades através da Escola.</p>

Elaboração: Taíse Alves, 2020.

A Tese encontra-se estruturada em cinco capítulos, o primeiro consiste na “**Introdução**”, em que são apresentados os objetivos propostos, a metodologia implantada e as justificativas da presente pesquisa científica em Geografia. No Capítulo 2, intitulado “**Compreender o saber-fazer-ser dos(as) pescadores(as) artesanais: um caminho a ser trilhado na geografia e na pedagogia das águas**”, faço (tento fazer) um mergulho teórico para explicitar a questão ontológica que envolve a construção enquanto sujeito das pescadoras e pescadoras artesanais. Afirmo que essa construção permite compreender o saber-fazer-ser destas mulheres e homens das águas e, para isto, o resgate histórico-geográfico e epistemológico da questão ontológica perpassa pelas categorias de lugar e território. Neste diálogo, pontuo que a ciência geográfica necessita desta construção teórico-metodológica para

compreender os(as) pescadores e pescadoras artesanais como sujeitos que fazem e (re)fazem todo o saber geográfico a partir do trabalho na pesca e mariscagem, além disso, permite um ensino-aprendizagem mais potente sobre estes sujeitos, já que envolve sua ancestralidade e sua relação com a natureza. Na sequência, no Capítulo 3, sob o título **“A Escola das Águas como o lugar da mediação: o território pesqueiro e a face da luta pela terra, território e água no contexto Brasil – Bahia”**, faço menção ao cenário sócio-espacial do território pesqueiro baiano, suas principais características e a ocupação indígena e negra que ajudaram a compor o território pesqueiro da BTS. Em acréscimo, os conflitos instituídos que há em seu interior, e como o MPP tem enfrentado, tensionado e vem visibilizando estes conflitos nos seus territórios e como as políticas de educação são atingidas mediante esse processo.

No Capítulo 4, intitulado **“A Geo-grafia da Escola das Águas nos territórios pesqueiros: percursos pedagógicos e (in)formativos”**, faço um paralelo do porquê a EA existe e como ela se torna importante para a construção da identidade e luta do MPP através de uma educação diferenciada, a partir de sua construção curricular, pedagógica e militante.

Por fim, nas **Considerações finais, destaco como a EA tem provocado, através de sua pedagogia das águas, mudanças e ações que devem ser pontuadas como políticas públicas** que promovam justiça educacionais efetivas nos territórios pesqueiros.

2 COMPREENDER O SABER-FAZER-SER DOS(AS) PESCADORES(AS) ARTESANAIS: UM CAMINHO A SER TRILHADO NA GEOGRAFIA E NA PEDAGOGIA DAS ÁGUAS

As questões que serão levantadas neste capítulo partiram de análises geográficas que envolvem os(as) pescadores(as) artesanais por uma vertente metodológica e, também, conceitual de suas nuances existenciais no espaço, perpetuando, de maneira mais abrangente, as esferas e escalas do lugar e do território. Sobretudo o sujeito pescador(a) artesanal (principalmente o(a) pescador(a) artesanal brasileiro) carrega sua formação entrelaçada por suas heranças ancestrais. Estas características permitem afirmar sua ontologia e o saber-fazer-ser, cujos corpos carregam múltiplas identidades, heranças ancestrais, coexistência com a natureza, o que dá conteúdo para suas existências no espaço geográfico.

A intenção deste capítulo – e deste trabalho em todas as suas dimensões – é reconhecer essas dimensões e multiplicidades geográficas que envolvem esses sujeitos. O diálogo caminhará na direção de (tentar) articular a materialização e expansão desses sujeitos para **compreender o seu saber-fazer-ser na tentativa de propor um caminho a ser trilhado na ciência geográfica, em termos de metodologias de ensino e aprendizagem, ao passo de tensionar, conjuntamente, uma geografia e pedagogia das águas e pelas águas.**

2.1 O SABER-FAZER-SER DOS(AS) PESCADORES(AS) ARTESANAIS: TENSIONANDO UMA GEOGRAFIA DO SUJEITO

A geografia vem se tornando, a cada virada epistêmica, uma ciência legitimada e comprometida com os diferentes sujeitos sociais. Os sujeitos sociais têm provocado o fazer geográfico, oportunizando a ciência e os(as) geógrafos(as) a fazerem uma ciência engajada (SANTOS, 1996) e comprometida em entender a dinâmica no espaço geográfico a partir dessas diferentes realidades sociais, principalmente nestes tempos. Milton Santos, em 1996², questiona o que “seria uma geografia engajada?” e provoca, além do pensamento, a prática por uma Geografia no entendimento da realidade social por uma gama de instrumento analíticos. Entretanto, o cotidiano e a consciência das individualidades – acredito que nesse ponto a tônica seria **as identidades** dos sujeitos – devem caminhar de modo interligado.

Essas questões pontuam as preocupações sobre este estudo em particular. Por entender e defender que existe sim uma preocupação em dialogar a favor uma geografia enquanto uma ciência engajada – mesmo não sendo consenso entre geógrafas e geógrafos – no compreender

² Santos indaga essa provocação no texto: “Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência”.

de tantas realidades que estão postas sobre o espaço geográfico, porém, nesta linha de pensamento e “olhar” sobre os diferentes sujeitos, vou me ater aos(às) pescadores(as) artesanais, sujeitos de interesse deste estudo.

O debate geográfico acerca dos(as) pescadores(as) artesanais caminha por algumas vertentes que merecem alguns destaques. A primeira delas seria através da geografia agrária pelo viés do campesinato, o qual pode ser explicitado como o “conjunto de famílias camponesas existentes em um território [...] no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais [...]” (CARVALHO; COSTA, 2012, p. 113), cuja produção familiar é a base da reprodução da vida.

Para Martins (1981) o debate de campesinato no Brasil se dá de modo conjunto com o surgimento do latifúndio. Ambas expressam palavras políticas e procuram explicitar situações de classe e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos(as) camponeses(as). Camponês não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou à cidade, mas na estrutura da sociedade.

Para Gonçalves et al. (2019), o campesinato se sustenta em diferentes formas sociais baseadas na tríade Terra, Família e Trabalho. Nesta vertente, Chayanov (1974) defende que o campesinato atua numa lógica distinta da capitalista, já que, no modo de vida camponês, a família geralmente obtém os meios de produção, enquanto no modelo capitalista industrial, estes são propriedade de uma única pessoa ou de grupos político-econômicos, gerando, assim, a proletarização no campo.

Dentro dessa lógica, no âmbito camponês, um dos elementos primordiais para conquista de autonomia e soberania alimentar é que os povos sejam capazes de produzirem seu próprio alimento, assim como participarem dos processos de comercialização. Essa prática aparece no seio da produção camponesa. As camponesas e camponeses se organizam em grupos para auxiliar algum deles, que se encontre com dificuldades (financeiras ou de saúde). Como também para realizar trabalhos coletivos e suprir a força de trabalho de algumas famílias.

No campesinato, a liberdade de estabelecer seus horários de trabalho e escolher a forma de trabalhar é o que caracteriza a flexibilidade dentro da unidade produtiva camponesa. Porém, quando muitos camponeses precisam trabalhar em outras terras, como alternativa para complementar sua renda, tal flexibilidade encontra-se limitada (GONÇALVES et al., 2019).

Não é meu objetivo, neste estudo, tecer um debate teórico diante do conceito e/ou categoria campesinato, mas, por outro lado, é oportuno tecer essas considerações para fazer pontes de discussões sobre pescadores e pescadoras artesanais, já que os(as) mesmos(as) estão,

na maioria dos debates, sendo entendidos nesta categoria. Por outro lado, esses sujeitos são diferenciados, pois estão inseridos nos denominados povos e comunidades tradicionais, possuem identidades mais amplas e fazem o uso da terra, da água, do mangue e dos rios para reproduzir seu modo de vida, além de estarem inseridos em diferentes territórios que se estendem e se sobrepõem em áreas urbanas e rurais. Por isso, insisto em fazer essa provocação, para não homogeneizar esses sujeitos e colocá-los no bojo dessa categoria sem levar em consideração essas especificidades e ressaltar suas múltiplas identidades que reverberam em seus corpos.

Outra constatação dessas percepções e entendimentos, dessas múltiplas identidades (principalmente), foram observadas durante as atividades de campo realizadas conjuntamente com esses sujeitos no estado da Bahia – através do Grupo de Pesquisa GeografAR, por meio da articulação e promoção de trabalhos de ensino, pesquisa e extensão com pescadores e pescadoras da Bahia, ligados, principalmente, ao MPP e o CPP – e algumas atividades de extensão vivenciadas nos estados de Pernambuco, Ceará, Alagoas e Sergipe, ligadas a trabalhos de campo coordenados pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Espaço Agrário e Campesinato (LEPEC – Universidade Federal de Pernambuco) e, também, trabalho de campo promovida pelo Núcleo Tramas - Trabalho, Meio Ambiente e Saúde (Universidade Federal do Ceará). As atividades foram desenvolvidas nas disciplinas realizadas durante o mestrado e doutorado em Geografia.

Nas mesmas, pude observar pescadores e pescadoras artesanais, que transitam pela identidade pesqueira, mesclada com outras identidades, sendo elas indígenas e quilombolas. Importante também destacar que, em sua maioria, esses sujeitos são agricultores(as) e artesãos(ãs), exercendo essas identidades de modo abrangente, não de maneira única, ao contrário, são mescladas, ao passo que, ao se definirem como pescadores e pescadoras artesanais, também assumem essas identidades e, na maioria das vezes, ao acioná-las, revelam a dimensão política das lutas em defesa dos seus territórios. Como exemplo dessas relações, temos a comunidade do Cumbe, que, localizada no município de Aracati (Ceará), é formada por, aproximadamente, 170 famílias. É uma comunidade pesqueira que vive e se reproduz diretamente da pesca e da mariscagem, sendo, no ano de 2014, reconhecida e certificada enquanto comunidade quilombola. Nos diálogos em campo, eles e elas se assumem como pescadores, pescadoras e quilombolas ao mesmo tempo. Essa sobreposição identitária é também encontrada nas comunidades pesqueiras ao redor da BTS, no estado da Bahia.

Outro exemplo foi a oportunidade de conhecer as terras indígenas no interior do estado de Pernambuco. As paisagens vão revelando o sertão de multiplicidades, as transições da caatinga permitem perceber um “conteúdo” físico e humano entrelaçado com os sujeitos, o que circunda diretamente as terras indígenas (TI) no município de Tacaratu nas TIs Entre Serras e Pankararu. Nas mesmas, não encontramos os(as) indígenas genéricos(as), tradicionais, encontramos indígenas que experimentam a dinâmica destes tempos, com seus territórios diretamente ameaçados pelas eólicas, posseiros, agropecuária, carcinicultura e a violência que envolvem diretamente o ser indígena entre a juventude. Eles e elas também praticavam/praticam a atividade pesqueira, mas, devido à ampliação desses conflitos em seu território e a instalação da barragem de Itaparica, que provocou desvio no rio São Francisco, na região ao redor da TI, interferem diretamente na produção pesqueira, porém é também uma identidade assumida pelos(as) mesmos(as).

Já na TI Caiçara/ Ilha de São Pedro, em Sergipe, nos aproximamos ainda mais do Rio São Francisco e, ao mesmo tempo, nos aproximamos de um grupo indígena organizado e consciente de sua identidade, sua legitimidade política e social, organização produtiva, os indígenas Xokós. Essas consciências são perceptíveis nas suas casas, nos seus quintais, na alimentação e suas sociabilidades, pois há demarcação e reconhecimento das terras indígenas desse povo. As lutas, por outro lado, são pela permanência das políticas públicas, o cuidado com a juventude, sobretudo no que se refere ao uso de entorpecentes e bebidas alcoólicas (essa foi uma fala recorrente do Cacique, Pajé e dos(as) indígenas que tivemos contato, como dona Zezé, por exemplo). Caso ocorra envolvimento e uso, o(a) jovem é convidado(a) a se retirar da comunidade. Já houve, infelizmente, alguns casos. Isso é uma coisa tão importante para os Xokós, que não permitem vendas de bebidas alcoólicas e não há bares na comunidade.

A TI tem enfrentado, ao longo dos anos, o assoreamento e seca do Rio São Francisco, a salinidade das águas, o aparecimento de ilhas e inserção de outras variedades de peixe, comprometendo a produção pesqueira, mesmo a atividade sendo vital para a sobrevivência dos Xokós, especialmente no passado. Essas restrições de ocupação e uso da terra impostas pelos fazendeiros, no que se referem à criação em cativeiro (carcinicultura), atualmente, é praticada no leito principal do São Francisco, sendo, também, um fator de queda no exercício da atividade pesqueira. Desde modo, a pesca vem perdendo sua importância enquanto atividade produtiva devido à intensificação dos impactos socioambientais decorrentes das construções, ao longo desse rio, do complexo de Usinas Hidroelétricas (UHEs), como afirma Santos Junior (2016).

Outra oportunidade foi a visita ao povo indígena Kariri-Xocó, que vive às margens do rio São Francisco, no estado de Alagoas. Esse povo também tinha a atividade pesqueira como sua principal fonte de reprodução da vida, conjuntamente com a agricultura e artesanato na área de cerâmica. Por outro lado, a atividade pesqueira encontra-se prejudicada, primeiro, pelas transformações no rio São Francisco e, segundo, pela falta de recursos destinados à produção agrícola. A cerâmica, por sua vez, vem sofrendo interferências da concorrência industrial, restando apenas a venda da força de trabalho na colheita de arroz, para os proprietários de terras na região (ALMEIDA, 2003).

A partir da experiência indígena nestes territórios, nota-se como a atividade pesqueira artesanal se encontra presente fortemente em suas relações com o território e sua reprodução social, o que torna um importante conteúdo na materialização de suas identidades e relação com seus modos de vida. Pode-se perceber que a prática da atividade pesqueira é anterior aos conflitos vividos nos seus territórios. Neste sentido, trazer essas nuances e problematizá-las no campo geográfico, nos obriga enquanto geógrafos e geógrafas a acionar todo o movimento da ciência geográfica para compreender a dimensão desses sujeitos na produção do espaço geográfico.

Ainda problematizando sobre os(as) pescadores e pescadoras artesanais, nessa perspectiva, Diegues (1983) afirma, em seus estudos, que os(as) mesmos(as) são compreendidos(as) como um grupo de base familiar. Para esses sujeitos³, a atividade pesqueira não configura apenas como uma atividade complementar, sua produção é destinada para venda, configurando como sua principal fonte de renda, o que não desvincula as suas características camponesas.

Por outro lado, Rios (2017) e Kunh (2008) evidenciam que os(as) pescadores(as) artesanais estão situados em território 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 é a

³“Alguns filósofos, ao definirem os aspectos relevantes sobre *sujeito*, sinalizam as apropriações do uso de tal expressão, o que nos permite estabelecer interpretações, inserindo-o no contexto coletivo, como no caso da sociedade civil, mas, por essência, apresenta um caráter individual, que denota particularidades e singularidades [...] apresenta sim, a sua individualidade, porém não está fora de um mundo mais amplo, coletivo, integrador e de interação. É peça fundamental na consolidação do fazer dinâmico da sociedade” (MODESTO, 2014, p. 72).

terra e a água⁴, especialmente as águas, além do mangue, dos rios, lagoas, e esse reconhecimento abrange a luta por seus territórios, especificamente os territórios pesqueiros.⁵

Importante se ater que o território pesqueiro faz parte tanto de áreas urbanas quanto rurais, as quais ambas dimensões se cruzam e se intercalam a todos os momentos. Outra expansão desse debate é o diálogo interdisciplinar, ou seja, com outras ciências, tais quais sociologia (RAMALHO, 2011), antropologia (DIEGUES, 2000, 1983), biologia (ACCIOLY, 2015), pedagogia (CAETANO, 2013), economia (SILVA, 2013) vem explicitado em diferentes estudos, os quais envolvem atividade pesqueira e pescadores e pescadoras artesanais em diferentes dimensões. Nesse sentido, trata-se de uma compreensão da totalidade dos fenômenos espaciais (SANTOS, 2014), na qual esses sujeitos fazem e (re)fazem movimentos sociais, políticos, econômicos, culturais, permeando e fazendo múltiplas geografias ou (simplesmente) geografia. Nessa vertente, Rios (2017) reconhece que,

[...] mesmo a atividade pesqueira tendo permeado direta/indiretamente diversos estudos sobre comunidades tradicionais, áreas litorâneas, organização produtiva e/ou dinâmica das marés, observa-se que somente nas últimas décadas há um surgimento significativo de pesquisas voltadas a analisar e explicitar **a questão da luta na/pela terra e água dos pescadores artesanais como um cenário que comporta questões eminentemente geográficas** [...] Essas pesquisas de maneira geral buscaram analisar: i) as diferentes espacialidades e territorialidades que emergem ao longo da relação sociedade e natureza (processo de apropriação, produção e organização do espaço geográfico) desenvolvida pelos pescadores artesanais; ii) as disputas existentes pela gestão, uso e controle do território, que envolvem inúmeras comunidades tradicionais pesqueiras e empresários dos setores: industrial, portuário, turístico, petroquímico, metalúrgico, entre outros; e iii) a invisibilidade histórica que envolve esse grupo social frente ao Estado e à sociedade (RIOS, 2017, p. 53-54).

Nesse sentido, é importante relacionar que, historicamente, a pesca era uma atividade predominantemente artesanal, através de funções que visavam o autoconsumo das famílias indígenas no período “pré Brasil Colônia”. Os instrumentos utilizados eram tradicionais e confeccionados pelos diversos povos indígenas espalhados pelo território brasileiro, com técnicas de pesca herdadas desse período, as canoas, as jangadas e as redes tecidas com fibras vegetais, no decorrer dos anos, foram aperfeiçoadas, sendo utilizadas até os dias atuais. A atividade também teve forte influência das artes oriundas das populações africanas e europeia.

⁴ Concordo com Kunh, quando explicita que a pesca artesanal desenvolve-se articulando atividades em terra e água. Essa articulação em terra não se limita apenas à prática da agricultura, mas, historicamente, o acesso à água é mediado pelo acesso à terra. É difícil pescar quando o pescador ou pescadora vive a quilômetros de distância do mar ou do rio. Assim, compreende-se que é a garantia do acesso à terra que garante o acesso à água. Esta compreensão construiu-se a partir de contatos com pescadores de diferentes localidades e realidades distintas.

⁵ Este conceito será abrangido no decorrer do trabalho.

Diegues (1983) destaca que os principais instrumentos da pesca utilizados, tradicionalmente por tribos de pescadores(as) na costa africana, por exemplo, Senegal, Mauritânia, Angola, Namíbia e África do Sul eram a pesca de linha, a pesca de rede (com rede feita de fibra), a pesca noturna, a pesca de jereré e a pesca de tarrafa. Essas características especificam as influências e as múltiplas identidades que envolvem os(as) pescadores(as) artesanais.

Essas relações pontuam a maioria dos debates e discussões as quais os(as) pescadores(as) artesanais estão inseridos no *locus* da ciência geográfica. Por outro lado, ganha centralidade a categorização enquanto camponeses e camponesas, no bojo da questão agrária brasileira, como pontuei anteriormente. Isso, a princípio, é compreendido pela formação do espaço agrário brasileiro, já que os pescadores e pescadoras artesanais caminharam pelas heranças indígenas e quilombolas e ajudaram a compor a territorialização da dinâmica agrária do Brasil.

Entretanto, o que venho tentando discorrer é que partir apenas da perspectiva do campesinato em termos de categoria e método torna-se um limitador na compreensão dos processos geográficos, pois, tanto a atividade pesqueira quanto os pescadores e pescadoras artesanais consistem em “um fenômeno social, composto por um grupo social que sofre processos de transformações [...] e que força o próprio fazer geografia para melhor compreender o universo existencial dos pescadores. Não é possível compreender este grupo social sem deixar de refletir sobre processos fundamentais da **ontologia e epistemologia da geografia** e de suas abordagens [...]” (SILVA, 2016, p. 17). Silva (2016) acredita nesta perspectiva por perceber, em seus estudos, que a discussão filosófica no cerne da geografia torna-se uma tônica importante na compreensão desses sujeitos. Há uma gama subjetiva em sua existência, e mais ainda na prática e no fazer da atividade pesqueira artesanal.

De Paula (2018) pontua essa preocupação de Silva (2016) e afirma que essa preocupação também se associa ao movimento de renovação da Geografia. O autor destaca que os(as) geógrafos(as) vêm se abrindo para novas discussões e buscam caminhos metodológicos até então não trilhados para explicitar a dinâmica do espaço e, neste sentido,

[...] correntes geográficas que apontam para a dimensão das desigualdades sociais resultantes da modernização excludente [...] sobre a multiculturalidade, a multidimensionalidade do sujeito que produz o espaço. Então a diversidade e a identidade de sujeitos sociais e individuais são pautadas, valorizando sua territorialidade (espacialidade) e as historicidades (cultura). Estes estudos estão articulados pela análise da pobreza, criminalização e conflitos territoriais no Brasil, e em várias partes do mundo. Isso ajuda a pensar o fazer geográfico no tempo presente, indicando novas possibilidades teóricas, metodológicas, epistemológicas e repensando as

teorias sobre os sujeitos sociais e suas geografidades [...] a partir dos anos 2000 se evidenciam avanços na produção acadêmica da Geografia brasileira, no sentido de inserir novos atores sociais nas análises e (re)discutir conceitos e métodos (DE PAULA, 2018, p. 46).

Os estudos sobre a geografia da pesca no Brasil vêm se preocupando em analisar as relações entre território, ambiente e conflitos territoriais em confluência com os diálogos de saberes, se colocam como um meio de (re)significar os conceitos geográficos para que correspondam a uma melhor leitura da realidade estudada e sejam operacionais e apropriados pelos sujeitos, como pontua De Paula (2018).

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

Para Silva (2014), a pesca artesanal esbarra-se em conjunto de dificuldades analíticas, pois as referências conceituais eram demasiadamente pobres para superar e discutir sobre a apropriação espacial da pesca artesanal. A autora defende a tese de que não cabe apenas compreender os pescadores e pescadoras artesanais e a atividade pesqueira pelo viés econômico ou do trabalho ou, ainda, cultural. Assim, ao aproximar o debate como sujeitos, 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.

Nessa perspectiva, concordo com Silva (2014, 2016) e De Paula (2018), quando defendem que o sentido do reconhecimento dos saberes tradicionais dos pescadores e pescadoras artesanais, em sua dimensão espacial e territorial, parece superar essas lacunas conceituais. E ainda abre um 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) no país.

Ainda nesse caminhar, compreender as epistemologias que orientam valores e ações no exercício do trabalho e na relação com a natureza, as quais pescadores e pescadoras artesanais estão em constante troca, é assumir o debate da construção filosófica e epistemológica da geografia pontuada por Domingues e Vitte (2009).

Para esses estudiosos, é um trabalho árduo e em construção na fronteira do constante diálogo com vários campos científicos, sabendo-se que essa escolha é uma posição existencial perigosa, mas também necessária. Acredito na relação estabelecida, que é a partir dessa dialética que emergirá o conceito de espaço dotado de estatuto ontológico, ou seja, a natureza do ser, da existência⁶ e da própria realidade que os faz emergir. Isso pressupõe que garantirá o recorte temático e epistemológico da geografia nestes tempos.

Para Claval (2014), “a curiosidade pela experiência humana dá origem a outro olhar geográfico [...] volta-se para os lugares e para as populações que habitam. Insiste em aspectos da sua diversidade, sobre a qual a enquete clássica geralmente silenciava” (CLAVAL, 2014, p. 226). Nesse sentido e significado, este trabalho tentará percorrer por esses caminhos, pois, nota-se, na prática, na convivência, no cotidiano com os pescadores e pescadoras artesanais, sujeitos portadores e portadoras de ampla multiplicidade, desde o ato do seu trabalho realizado na pesca, as suas vivências cotidianas em suas relações econômicas, políticas e culturais.

Por isso, o destaque a esses sujeitos, os quais as relações estabelecidas entre o material e (i)material se cruzam a todo o momento, somente pelo fato de serem pescadores(as) artesanais e, nesse sentido, todo o referencial teórico e metodológico da ciência geográfica explica as dinâmicas as quais envolvem esses sujeitos, por serem diversos, amplos, múltiplos, por isso insisto e defendo, não se pode compreendê-los por e apenas uma perspectiva de análise, se tratando da ciência geográfica.

Milton Santos (2014), na “Natureza do Espaço”, chama a atenção para o sentido de totalidade na compreensão dos fenômenos espaciais, e acredito que o debate da totalidade se articula com as provocações colocadas aqui anteriormente, pois abarcar a totalidade é compreender o movimento das coisas, por isso, trata-se da realidade concreta. Sendo a realidade a existência verdadeira das coisas materializadas no tempo presente e, neste sentido, a totalidade – que é o ato de compreender a existência – está sempre em movimento em processo de totalização (SARTRE, 1943; SANTOS, 2014). Em vista disso, a totalidade, por excelência, é incompleta, uma vez que está sempre no processo de totalizar-se.

Assim, Santos (2014) questiona,

“não é isso mesmo o que vemos na cidade, no campo, ou em qualquer outro recorte geográfico? Tal evolução retrata o movimento permanente que interessa à análise geográfica: a totalização já perfeita, sendo representada pela paisagem, pela configuração territorial e a totalização, significada pelo que chamamos de espaço” (SANTOS, 2014, p. 119)

⁶ Concebemos o existencialismo como uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana (SARTRE, 1943).

Ou seja, o espaço geográfico é resultado da materialização das transformações das ações as quais os sujeitos produzem e se (re)produzem, por isso, é nesse sentido que ao permear pela totalidade intenciona a visibilizar a dimensão espacial dos sujeitos.

Isso torna-se tão importante e necessário, que começamos a entender o pensamento de Sartre (1943) quando destaca que não podemos querer analisar o fenômeno sem se atentar pela ontologia do ser. Ao aproximar esses nexos na geografia, Santos (2014) amplia essa percepção quando 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**. Desse modo, temos então **os pescadores e pescadoras artesanais** enquanto **seres que existem no espaço**, provocando, acionando, sendo um fenômeno que dinamiza todas as relações espaciais.

Sabendo-se destas especificidades e avanços, algumas inquietações teóricas em torno do debate desses sujeitos fazem parte destas reflexões. Visto que transitam por uma gama de análise geográfica, 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 de ambos terão sua amplitude para a compreensão da totalidade dos fenômenos espaciais e seu *status* ontológico na compreensão do seu **saber-fazer-ser**. Assim, mesmo numa esfera limitada – se tratando do conhecimento filosófico –, o esforço que se propõe nestas linhas é a ampliação dos conceitos e metodologias de onde emerge o debate geográfico a partir dos(as) pescadores(as) artesanais enquanto sujeitos portadores de sentido e sua “atuação” na produção e materialização do espaço, além de suas múltiplas identidades.

O debate sobre identidade permeia por muitas dimensões teóricas. Aqui, meu objetivo não é tecer maior abrangência sobre a mesma e suas dimensões, porém, dialogar sobre “como” a construção da identidade é um componente importante, ora essencial na análise sobre os(as) pescadores(as) artesanais na esfera geográfica. Na busca por esse entendimento e diálogo, Santos (1996) transita pela vertente da individualidade. Para esse pesquisador, a individualidade é **subjativa**⁷, e a considera **como graus de consciência** dos indivíduos.

A subjetividade se encontra no campo da psicanálise e esse debate parte da concepção de corpo e consciência. Ambos se interlaçam numa narrativa do entendimento que o sujeito é objetividade (pois é corpo) e subjetividade (pois é consciência), não podendo ser reduzido a um

⁷Para Ferreira, subjetivo está relacionado “que é individual; relativo ao sujeito; próprio de cada pessoa; particular: opinião subjetiva. Que se separa do considerado concreto; abstrato: pensamento subjetivo. Que se refere ao indivíduo ou dele faz parte: experiência subjetiva”. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

ou outro. O eu, ou a identidade, ou a especificidade do sujeito, aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social (MAHEIRIE, 2002).

Neste sentido, a tomada de consciência do mundo, consciência do lugar, consciência de si, consciência do outro, consciência de nós, ocorre a consciência de si e o seu entendimento enquanto sujeito no espaço, e essas formas de consciência traduzem a percepção do mundo e de sua identidade no mundo, ao passo que também envolvem a transindividualidade, isto é, **as relações entre indivíduos. Relações essas, que são uma parte das condições de produção da sociabilidade e do fenômeno de estar junto** (SANTOS, 1996).

Essa tomada de consciência permite também caminhar por uma análise geográfica em que o meio geográfico tem influências notáveis na formação do indivíduo (ALMEIDA, 2005). Desse modo, o sentimento ou a “tomada” de consciência de pertencer a uma nação, reconhecer seus símbolos e costumes comuns, fazer parte de uma mesma história, abre possibilidades de reconhecimento do sujeito não mais centrado em uma única identidade, mas, sobretudo, envolvido na partilha de diversas referências, pertencendo a diferentes grupos, na pluralidade, no movimento, na incoerência, no absurdo, na contradição (ALMEIDA, 2005), que o envolvem nas subjetividades dos seus territórios, dos seus lugares, das suas águas, dos seus rios, dos seus mangues. Estas nuances fazem parte do universo que envolve os(as) pescadores(as) artesanais.

2.2 A GEO-FILOSOFIA DO EXISTIR: PESCADORES(AS) ARTESANAIS

Os pescadores e pescadoras artesanais passaram por diferentes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, tanto na esfera global quanto local. Essas dimensões são apresentadas, principalmente, por Antônio Carlos Diegues (1983), no livro “Pescadores Camponeses e Trabalhadores do mar”, fruto de sua tese. Diegues (1983) caminha por uma análise histórica da atividade pesqueira, perpassando por cada evento histórico, pontuando desde a produção e organização da pesca na esfera econômica, a classificação dos

pescadores(as) – na pequena produção mercantil simples⁸ e na produção capitalista na pesca⁹. Mesmo sendo um trabalho escrito por um antropólogo, no final do século XX, ele nos dá a dimensão da construção do território brasileiro, a partir da atividade pesqueira, especialmente a pesca artesanal, pontuando, sobretudo, a construção geográfica desse processo.

A atividade pesqueira no Brasil é fruto de uma herança pré-colonial (os indígenas que já praticavam a pesca antes da chegada dos europeus) e colonial (europeus, sobretudo os portugueses, e africanos), pois ela se desenvolve (em termos de produção comercial) no país, antes dos ciclos agrícolas, os quais tiveram destaques na economia brasileira, desde a produção de cana-de-açúcar, algodão e café. Diferentes autores e estudos, como retratam Diegues (1983) e Silva (1993), reafirma que a pesca artesanal se desenvolveu anteriormente à agricultura, por outro lado, foi praticada, concomitantemente a agricultura, em muitas comunidades espalhadas no litoral e baías pelo Brasil.

Silva (1993) identificou que, no período entre o século XVII e início do século XX, várias comunidades marítimas e litorâneas viviam da atividade pesqueira totalmente ou

⁸Na perspectiva de Diegues, essa organização é baseada na produção comercial. Ocorre a divisão do trabalho com funções especializadas entre os(as) pescadores(as) e também não pescadores(as), que, mesmo não envolvidos com a captura do pescado, participam indiretamente da produção ou na venda, a exemplo dos artesãos que fazem as canoas, os(as) proprietários dos meios de produção (o barco), os atravessadores que repassam o pescado, as representações sociais, que configuram como novos atores, que na maioria das vezes atuam em conjunto com o Estado, entre eles as Colônias de Pescadores(as), Associações, Cooperativas. São classificados em:

a) **Pescadores(as)-lavradores(as)**: a pesca ocorre de forma ocasional do pequeno agricultor, restrita a períodos de safra. A propriedade é doméstica, a qual se estabelece na base familiar e/ou grupo de vizinhança. A pesca se insere, predominantemente, na atividade agrícola, que constitui a base de subsistência e organização social dos pescadores e, também, é complementar, destinada a produzir valores de troca, ou seja, é vendido o excedente. Esses(as) pescadores(as) não vivem basicamente da pesca. Eles são agricultores e pescadores. Outra característica é que a pesca é realizada em limites estreitos do meio ambiente, que domina os pescadores, por não possuírem instrumentos e experiências sobre outras áreas. Outro ponto é sua dependência do intermediário para comercialização do pescado. À medida que há um intenso excedente da produção, haverá também, de forma intensa, a figura do “atravessador” que pode ser o comerciante que comprava o excedente da produção agrícola, mesmo os(as) pescadores(as) sendo donos(as) de seus aparelhos de pesca.

b) **Pescadores(as) artesanais**: o grupo doméstico (a família) não constitui a base da unidade da produção e cooperação. A pesca não é uma atividade complementar, sua produção é destinada para venda, e configura-se como a principal fonte de renda do pescador. As artes e técnicas da pescaria tornam-se mais especializadas, por isso, haverá uma divisão de trabalho mais expressiva e menos igualitária entre os pescadores (as), ou seja, quem possui os meios de produção (o dono da embarcação motorizado, por exemplo) detém autonomia do controle e quantidade da produção, exercendo, diferentemente dos pescadores-lavradores, uma maior exploração do ambiente costeiro e marinho. A propriedade individual dos meios de produção passa a ser um elemento importante na organização produtiva, e outra característica importante é o processo de comercialização, em que os atravessadores individuais vão perdendo espaço para firmas de compra e financiamento da produção. É válido destacar que esse pescador vive essencialmente da sua profissão e será considerado como um profissional da pesca. Ele passa a viver e a reproduzir suas condições voltadas, basicamente, para a produção comercial (DIEGUES, 1983; ALVES, 2015).

⁹ Já a produção pesqueira capitalista tem outras dimensões. As formas e relações de produções são estabelecidas, instituídas pela pesca industrial. Os proprietários das embarcações são as empresas. As divisões de trabalho e de tarefas são bem específicas e ocorrem novas funções na pescaria: direção (mestre), motoristas (casas de máquinas); cozinheiro; homens do convés (manejo das redes e equipamentos de pesca). Destaca-se nessa produção pesqueira, além da propriedade da embarcação, os instrumentos, rotas de captura e as relações comerciais são estabelecidas pela empresa, diferentemente da autonomia que possui o pescador(a)-lavrador(a) e pescador(a) artesanal (DIEGUES, 1983; ALVES, 2015).

parcialmente. Nessas comunidades, principalmente no litoral, os modos de vida e cultura específicas puderam emergir e se diferenciaram, pois os grupos que viviam de outras atividades e nichos ecológicos se adaptaram e exploraram outros meios naturais.

As comunidades formadas por pescadores(as) – agricultores(as) (ou pescadores(as)-lavradores(as)) eram compostas por caiçaras de São Paulo, caboclos(as) da Amazônia, por exemplo. Estes articulavam um calendário bastante complexo por produzirem conjuntamente a pescaria e a produção agrícola. Por outro lado, outras comunidades eram constituídas por pescadores(as) artesanais (jangadeiros no Ceará e em Pernambuco, e saveiros na Bahia), os(as) quais destinavam maior dedicação à atividade pesqueira. Em decorrência disso, a criação ou adaptação de técnicas, instrumentos, embarcações e conhecimentos do meio natural que exploravam esses sujeitos fizeram emergir uma noção de trabalho própria, ora situada nos marcos de uma cultura específica, ora com tempo, espaço e liberdade na garantia de sua produção (SILVA, 1993).

A atividade pesqueira apresenta uma temporalidade muito antiga (DIEGUES, 1983). Apesar de estar desvinculada dos esquemas clássicos de periodização da civilização humana, a atividade pesqueira permeou toda a trajetória da humanidade até os dias atuais e assumiram importância histórica, na medida em que a pesca e a navegação tornaram-se indissociáveis, se tratando, principalmente, da pesca marítima. Exerceram papéis centrais nos processos de acumulação de capital, a exemplo da (a) consolidação do capital mercantil nos séculos XV e XVI e (b) da formação de centros urbanos no Mar do Norte¹⁰ e no Canal da Mancha¹¹. Ainda no século XV, barcos de pesca bascos e bretões chegavam à Península do Labrador. Destaca-se a existência de setores amplamente capitalizados e industrializados nas pescarias do século XIX na Inglaterra e Holanda.

No Brasil, os grupos anteriores do interior e, posteriormente, os chamados povos do Sambaquis já praticavam a pesca artesanal como modo de vida, desvendados pela arqueologia pré-histórica. Indígenas, escravos, imigrantes de várias matrizes acrescentam à pesca brasileira elementos tecnológicos e culturais ao longo de períodos distintos da nossa história (SILVA, 1993), e isso reafirma a presença da atividade pesqueiras no território brasileiro e como ela

¹⁰ O Mar do Norte está localizado no Oceano Atlântico Norte, entre as costas da Noruega e Dinamarca (leste) e Ilhas Britânicas (oeste), França, Alemanha, Holanda e Bélgica (sul) <https://www.suapesquisa.com/geografia/mar_norte.htm>.

¹¹ O Canal da Mancha é uma via aquática que liga a Grã-Bretanha a França. Com uma área aproximada de 75 mil quilômetros, ele estabelece conexão do Mar do Norte com o Oceano Atlântico. Com uma profundidade entre 120 metros e 40 metros, o Canal possui cerca de 560 quilômetros de extensão. Sua largura varia de 180 quilômetros (na parte oeste) a 34 quilômetros (na parte leste). Fonte <<https://www.todamateria.com.br/canal-da-manha/>>.

desencadeou várias ações no espaço, inclusive (re)contar a história do Brasil a partir da atividade pesqueira. Isso é externamente significativo, pois evidencia a sua existência.

Mesmo evidenciando essa existência, a prática da atividade pesqueira se dará comercialmente mais densa entre as décadas de 1940 e 1950. Alguns fatores impulsionaram essa transição, como a evasão das atividades agrícolas em parte do litoral. Por vezes, a transferência da atividade agrícola para a pesca se explicava em função de diferentes problemas, como o esgotamento do solo, pragas que se repetiram na lavoura da mandioca, ocorridas em várias comunidades do país, a exemplo da Ilha de Santa Catarina (Santa Catarina).

A competição com produtos agrícolas vindos de outras áreas do interior também foi um desencadeador da “desorganização” da pequena agricultura litorânea, a baixa renda gerada pela produção agrícola e a formação de companhias em praias pelo litoral brasileiro. Onde antes a pesca era uma atividade ocasional, foi introduzido um elemento novo, os conflitos pelos pontos em que o peixe começava a escassear. O contexto dessas passagens – agrícola para pesqueira – desencadeará inúmeros conflitos, os quais envolvem os(as) pescadores(as), sobretudo artesanais (DIEGUES, 1983).

Para Machado (2017), com a pesca de camarão para exportação, a pesca da sardinha pelas traineiras, introduzidas nos estados do Rio de Janeiro (Ilha Grande) e em São Paulo, foram fatores que influenciaram diretamente a produção pesqueira. Concomitantemente, aparecem, no Rio de Janeiro e em São Paulo (Santos), as indústrias de salga e secagem, e depois enlatamento. No Rio Grande do Sul, surgiram, em meados do século XX, as indústrias processadoras de merluza.

Nesse sentido, esse aporte histórico instiga a pensar a seguinte questão: quem são os(as) pescadores(as) artesanais do Brasil? Fazer um recorte generalizado desse sujeito a partir de uma classificação torna-se um equívoco e até mesmo uma ingenuidade, pois nota-se que esses sujeitos estão espalhados não somente no litoral, mas, sobretudo, nas baías, nos cursos dos rios, em todas as regiões do país; e cada local desse, possui uma geografia própria, uma organização socioespacial própria, que viabilizará sujeitos diversos, com histórias e costumes múltiplos, frutos desses arranjos que estão conjuntamente associados, inclusive, à construção do próprio território brasileiro, a partir das nossas heranças e, sobretudo, dos(as) nossos(as) ancestrais.

Importante frisar, de acordo com a última estatística pesqueira publicada pelo extinto Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA)¹², existem mais de 1,1 milhão de pescadores(as)

¹²Órgão extinto no ano de 2016 advindo das mudanças no cenário político nacional, provocaram a reformulação da organização da Presidência da República. Com esse processo alterou denominações e hierarquias no âmbito ministerial, com isso, é preciso apontar essas transformações, tornou-se mais uma ação que fragiliza as políticas

cadastrados a partir do Registro Geral da Pesca (RGP) (MPA, 2015). Destes, 99% são classificados enquanto artesanais, em sua maioria encontrados nas regiões Norte e Nordeste. Os demais (aproximadamente 9 mil) desenvolvem a pesca industrial, representando, aproximadamente, 0,84% do total, e oriundos, principalmente das regiões Sul e Sudeste do país, sendo importante registrar a fragilidade de informações na região Centro-Oeste (RIOS, 2017; MPA, 2015).

Nesse tocante, os(as) pescadores(as) artesanais são sujeitos de múltiplas identidades, as quais se entrelaçam e se complementam na construção do seu trabalho nas águas. Os(as) mesmos(as) são indígenas, são quilombolas, são ribeirinhos(as), são artesãos(ãs), são jangadeiros(as), são camponeses... são pescadores(as). Porém, é importante “olhar” essa multiplicidade diretamente atribuída aos(às) pescadores(as) artesanais, uma vez que, emergiram nas transições das atividades agrícolas para pesqueira. Sobre essas múltiplas identidades, pode-se pontuar exemplos selecionados pelo território brasileiro e depoimentos que bem situam essa questão.

- (a) O primeiro exemplo, que está no trabalho de Kuhn (2015), é da Comunidade Quilombola de São Francisco do Paraguaçu, no município de Cachoeira (BA), localizada no Recôncavo Baiano:

[...] o que significa ser pescador artesanal em São Francisco do Paraguaçu, por exemplo, não se limita à exclusividade na atividade pesqueira. Ela adquire outras dimensões, como a pluriatividade e as múltiplas identidades que são necessárias para o sustento do grupo e a manutenção do território. **Em relação às múltiplas identidades, cabe destacar que os pescadores artesanais de São Francisco do Paraguaçu também se identificam como quilombolas. A adoção desta identidade provoca fragmentações neste grupo social, já que a identidade quilombola foi, por muito tempo, invisibilizada.** Assim, o embate sobre ser ou não ser quilombola tem papel central na Comunidade e o conflito relacionado ao assumir da identidade quilombola é claramente estimulado pelos fazendeiros locais, inserindo a problemática no complexo e histórico processo de luta pela terra. **Relatos históricos evidenciam a estreita relação existente entre os quilombolas e os pescadores[...]** (KUNH, 2015, p. 08, grifos meus).

públicas em torno da atividade pesqueira. Este ministério foi extinto no governo Dilma Rousseff, através da LEI Nº 13.266, DE 5 DE ABRIL DE 2016. Fonte: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Lei/L13266.htm> Acesso em 10 de março de 2020.

- (b) O segundo exemplo, trazido por Rios (2017), também é da Bahia, da Ilha de Maré, em Salvador, em que fica explícito que as comunidades pesqueiras são marcadas por diferentes processos:

Embora o processo de ocupação da Ilha seja marcado por um histórico de contradições, exclusão e negação de direitos, as comunidades locais buscaram/ buscam no decorrer da história reafirmar e manter viva a cultura e a identidade tradicional que as caracteriza. **Uma identidade indígena, negra e quilombola que se entrelaça com a tradicionalidade da pesca artesanal. Como fruto do processo de formação sócio territorial, essa cultura é marcada por estreitos laços de tradição e pertencimento a matrizes indígenas e negras africanas.** [...] A religiosidade local é composta pelo catolicismo, pelas religiões evangélicas e de matrizes africanas [...] (RIOS, p. 293-294, 2017, grifo meu).

- (c) Santos Junior (2016) traz o exemplo dos indígenas Xokó, das margens do rio São Francisco que também,

Fundamentais aos modos coletivos de concepção e uso da terra, as relações socioambientais estabelecidas pelos Xokó se reproduzem nas inúmeras formas de usufruto e manejo dos recursos disponíveis nos domínios naturais da Terra Indígena. No entanto, as formas de uso de diferentes trechos do rio São Francisco nos levam a considerar as múltiplas territorialidades que transpassam ao polígono da área demarcada, tal como as reproduzidas na pesca artesanal. **A pesca sempre foi uma atividade vital para a sobrevivência dos Xokó, especialmente no passado, por conta das restrições de ocupação e uso da terra impostas pelos fazendeiros no que se refere às criações e aos cultivos familiares** (SANTOS JUNIOR, 2016, p. 228, grifo meu).

- (d) Ainda na Bacia do São Francisco, o trabalho da Nova Cartografia Social (2007),

Pescador(a) artesanal é **ser malabarista, é ser artesão que pesca com suas próprias redes, permanece no rio, mas têm outros meios que complementam sua renda**, a exemplo, das roças (PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL, 2007, p. 08, grifo meu).

- (e) Na comunidade ribeirinha Engenho Velho, no município de Santo Antônio Leverger em Cuiabá, Mato Grosso,

A comunidade possui atualmente 45 famílias com lotes aproximadamente de 20 hectares que tem como **principais atividades de subsistências a pesca, a pecuária e a agricultura** [...] o processo de construção socioespacial dessa comunidade passa pela **miscigenação de índios barrosos, brancos e negros**, o que fica evidenciado no relato dos moradores da comunidade. Eles confienciaram que a região foi território dos índios barrosos, pois ali ao lado no local havia uma aldeia [...] **a pesca, que era um complemento alimentar para a comunidade, foi se tornando a principal atividade de subsistência.** (PRADO, 2016, p. 139-145, grifos meus).

- (f) Nas Ilhas ao redor do município de Cametá no Pará, os(as) pescadores(as) ribeirinhos desenvolvem,

[...] atividades paralelas à pesca artesanal pelos pescadores do município de Cametá não é recente. O costume da prática agrícola remonta a chegada dos europeus no espaço amazônico em busca das drogas do sertão (Sec. XVII), seguido da expansão da economia extrativista com a exploração da borracha (fins do século XVIII). Nesse cenário os pescadores “forneciam produtos extraídos do interior das ilhas, como cacau, castanha-do-pará, borracha. Em troca, os comerciantes da Capital do Estado forneciam mantimentos como pagamento, no chamado sistema de aviamento” (RODRIGUES, 2012, p.25). **Com isso, percebemos que a identidade do pescador artesanal do município de Cametá, historicamente construída, é de um trabalhador que domina várias especialidades.** Trata-se, nesse sentido, de um “pescador lavrador” (BARRA; FURTADO, 2004), em outras palavras o “camponês ribeirinho” (RODRIGUES, 2012). **Um trabalhador que desenvolve mais de uma atividade para suprir suas necessidades, que vai extrair para o seu sustento alimentos, tanto do mar (rios), quanto da terra, nunca, porém, sendo um especialista de atividade exclusiva** (POMPEU, 2017, p. 34, grifos meus).

- (e) Na comunidade pesqueira, na praia da Pinheira, município de Palhoça em Santa Catarina, a pesca artesanal passou por importantes fases,

É possível identificar quatro fases históricas distintas desse processo: a primeira fase, até 1750, intitulada Sistema pesqueiro indígena; a segunda fase, que inicia em 1750 e ocorre até o início do século XX, Sistema pesqueiro e agrícola de subsistência dos açorianos; a terceira fase que tem início do século XX até a década de 1960, chamada de Sistema pesqueiro baseado na salga; e na quarta fase, que corresponde ao período atual, o Sistema de pescadores e prestadores de serviços. [...] **na ocupação açoriana e sua cultura, as atividades básicas eram a pesca e a agricultura de subsistência. A comunidade era composta basicamente por duas categorias sociais: as famílias de agricultores e as famílias de pescadores, havendo uma especialização de atividades. As relações eram baseadas nas trocas de peixe fresco por produtos agrícolas, principalmente a farinha de mandioca** [...] os pescadores evoluíram de agricultores para pescadores-agricultores, tais como os casos dos pescadores-lavradores de São Paulo descritos por Diegues (1983 e 2004) e os pescadores artesanais de São Lourenço do Sul, no Rio Grande do Sul, estudados por Pasquotto (2005). **Além disso, utilizando a noção de processo, se percebe que as comunidades atuais de pescadores dessas regiões, independentemente da definição de artesanais ou não, evoluíram de uma comunidade organizada em função das atividades agrícolas, e, por motivos diferentes, acabaram se tornando “apenas” pescadores** (SEVERO; MIGUEL, 2009, p. 10, grifos meus).

Desse modo, temos os(as) pescadores(as) artesanais, que, graças a essas especificidades da formação do espaço agrário brasileiro, tornam-se sujeitos portadores de uma multiplicidade de saberes, carregados de simbologias, tanto na sua vida cotidiana, quanto no exercício do seu trabalho na pesca e, por isso, integram os denominados povos e comunidades tradicionais,

construídas por “grupos humanos culturalmente diferenciados que historicamente reproduzem seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base em modos de cooperação social e formas específicas de relações com a natureza [...]” (DIEGUES et al., 2000, p. 58).

Os povos que constituem as comunidades tradicionais são sujeitos com características comuns. Essas características são identificadas por Little (2002) como: (a) existência de regime de propriedade comum; (b) sentido de pertencimento a um lugar; (c) procura de autonomia cultural; (d) práticas adaptativas sustentáveis que refletem pontos comuns de diversos povos e contribuem para a conceituação de populações tradicionais.

Nesse sentido, os(as) pescadores(as) artesanais possuem uma forma de viver (modo de vida) próprio, e essa forma de vida é conectada com a natureza, por meio de suas tradições, suas crenças, seus saberes. O conhecimento tradicional das comunidades formadas por esses sujeitos, pode ser definido pelo conjunto de saberes e fazeres a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração. Por isso, a sabedoria não diz respeito somente ao manuseio de um apetrecho de pesca, mas onde e quando utilizá-lo. A sabedoria é uma condição que o(a) pescador(a) vai adquirindo pela experiência e indo pescar ouvindo os mais velhos (RIOS, 2017; DIEGUES et al., 2000, 1983). Neste ponto, são apropriadas as palavras de Cora Carolina, quando afirma que “o saber a gente aprende com os mestres e os livros, a sabedoria se aprende é com a vida e com os humanos”. É por meio da experiência que a construção da sabedoria se realiza, e isto é uma condição de existência desses sujeitos.

A prática da atividade pesqueira artesanal possui muitos elementos da cultura africana, como foi frisado anteriormente. Essa cultura valoriza a sabedoria em forma de narrativa dos seus mitos. Para Oliveira (2009), a valorização dessas narrativas se deve ao fato de os mitos não segregarem as esferas do viver, não se separarem da religião, da política, da ética de trabalho, do conhecimento de ação. Também, porque os mitos mantêm seu poder de segredo e encantamento, uma vez que, ao mesmo tempo em que revela, esconde, e, ao mesmo tempo em que oculta, manifesta. E, nesse aspecto, os(as) pescadores(as) artesanais carregam o conhecimento da pesca de modo,

[...] ancestral, que transborda de geração a geração, tanto pela força da oralidade, como no ato de ver alguém mais velho pescando. É, a partir daí, que os segredos aquáticos são revelados aos mais novos, e que se entende as artimanhas das águas. Assim, pesqueiros são desvendados, caminhos descortinados, técnicas de manejo das armadilhas e náuticas trazidas à luz, explicitando as maneiras e os métodos usados para se mapear e utilizar o território [...] ver, fazer e conservar na mente o aprendido é o caminho para se tornar um pescador. De fato, essa aprendizagem nunca foi feita diferentemente, porque a sua rotina sempre foi essa, passando de avô para o

pai, do pai para o filho, dos mais velhos para os mais jovens e/ou dos mestres para o restante da tripulação embarcada. O sentido da tradição ganha contornos nítidos nessas falas. Pescar artesanalmente é ligar homens às práticas tradicionais (RAMALHO, 2004, p. 64).

Acionar a ancestralidade requer o entendimento do diálogo entre a matéria e o espírito. E isso forma uma unidade não linear num processo dinâmico repleto de subjetividades. Por outro lado, a Ciência convencional sempre buscou eliminar a subjetividade das suas explanações, o que dificulta compreender a subjetividade da ancestralidade como objeto científico (MACHADO, 2013), visto que ancestralidade é o aprofundamento do mistério, do sagrado, e compreendê-la é diferente de explicar. Não se explica ancestralidade, a teoria não é capaz de transcrever o seu significado, pois se sente. Sente no corpo, na pele, na alma. Mistura-se com o mito, que é a forma escolhida para compreender o sagrado, que perpassa pelos pensamentos, sentimentos e sonhos, entendendo que o mito é o sonho que se faz no coletivo.

Neste sentido, a ancestralidade mantém relação direta com o lugar. Lugar este, “que nos mantém em ligação com a terra. Lugar que nos preserva vivos e de pé. Lugar que, por sua força, nos anima e nos faz viver plantados como sujeitos universais e contemporâneos” (MACHADO, 2013, p. 53).

E se tratando dos(as) pescadores(as) artesanais que são conduzidos(as) pela natureza, pela mãe maré, pela terra e, principalmente, pela sabedoria das águas,

[...] a terra, a água, a natureza são manifestações de princípios ancestrais construtores dos seres humanos. A terra é mãe, é mulher, é generosa, é sedutora. A terra se enfeita e se aquece, se oferece para receber a chuva, sêmen que molha e deixa exalar um cheiro de vida. A terra é viva e abre suas entranhas para receber novas sementes, novas folhas, novos frutos. A terra é próspera. **A terra é sagrada. Cada pedaço de terra, por menor que seja, por certo é uma síntese do mundo, uma referência de vida, assim como a água** (MACHADO, 2013, p. 78, grifos meus).

Com isso, desde o segredo ao encantamento que envolve o trabalho no mar ou no mangue, realizado pelo(a) pescador(a) artesanal são ligados pela ancestralidade. Entender a simbologia carregada por essa palavra é um exercício complexo, pois exatamente aqui, cruzamos a linha tênue entre a existência material e imaterial, e buscar abranger essas tramas é ter sensibilidade para compreender esses processos fora da racionalidade da ciência convencional, sabendo que a possibilidade do não compreender é uma realidade, mas por outro lado, sabemos da sua existência. Esses preceitos são próprios dos princípios da filosofia africana que,

[...] parti do cotidiano, da realidade local, das danças, dos mitos, dos ritos, dos contos, da poesia, da capoeira, dos Babalorixás, das Yalorixás, do/a griô, da

vida..., faz-se filosofia ouvindo, aprendendo, citando, dentre outros, mestres de capoeira, samba, maracatu, referindo-se aos heróis do cotidiano, aos avôs / avós, aos mais velhos de cada lugar, em meio aos renomados nomes da história da filosofia (MACHADO, 2014, p. 157)

Nesse sentido, ao permear pelo cotidiano, as diferentes realidades, as místicas/ lendas, o respeito à natureza, aos mais velhos e a seus mestres é “acolher” o pilar da ancestralidade que envolve os(as) pescadores(as) artesanais. **Ancestralidade** “é quem dá a base, é quem sustenta, **é o sentido da existência**, da cosmovisão [...], **ela é a forma e o encantamento é o seu conteúdo**” (MACHADO, 2017, p. 151).

Enaltecer a ancestralidade dos(as) pescadores(as) artesanais incute maneiras de interpretar as realidades e evidenciar sua existência, sendo isso um forte aliado nas resistências em defesa dos seus territórios. Ancestralidade torna-se o signo da resistência, protagoniza a construção histórico-cultural do negro e do indígena no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sociopolítico fundamentado nos princípios do respeito às diferenças, na convivência sustentável com o meio-ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária, entre outros (OLIVEIRA, p. 02, 2009). Configura-se em um instrumento e, ao mesmo tempo, um conjunto de representatividade nas construções políticas, sociais e, principalmente, nas identidades destes sujeitos.

Vale ressaltar a ancestralidade como tradução da vida coletiva e o sentimento de pertencimento aos lugares, e “o lugar é a base de reprodução da vida” (CARLOS, 1996, p. 20) dos(as) pescadores(as) artesanais e, por isso, ao caracterizar o lugar dos(as) pescadores(as), esse deve ser interpretado a partir da tríade sujeitos-identidade-lugar.

Insisto em dialogar com Machado (2017), pois o mesmo tem contribuído fortemente sobre as epistemologias africanas como princípio metodológico. O autor destaca que, ao dialogar com a ancestralidade, realiza-se uma compreensão filosófica que parte do próprio sujeito, da cultura que o formou e forma. Uma filosofia que parte do chão de origem e que, juntamente com as filosofias de base latino-americanas e africana, reflete e busca resoluções para os problemas dos sujeitos ditos invisíveis, ou seja, abre caminhos para que todas as filosofias ocupem o centro dos debates.

Ao ter consciência dessa construção, enfatiza-se a existência pela ontologia do saber-fazer-ser (esse debate é feito pela autora Rios (2017) e o autor Ramalho (2004) ambos afirmam que o saber-fazer-ser das pescadoras e pescadores artesanais é uma tríade que envolve estes sujeitos na sua relação com a natureza, a forma com que praticam suas atividades produtivas, o

conhecimento sobre os espaços apropriados – território –, a liberdade, a propriedade dos meios de produção, a relação ancestral, suas relações com as múltiplas identidades que asseguram seus modos de vida tradicional em suas comunidades) dos(as) pescadores(as) artesanais.

Ao partir dessa construção, problematizo a existência dos(as) pescadores(as) por sua importância histórica – tanto de modo individual, quanto coletiva – na organização, produção e transformação do espaço geográfico e, com isso, estará realizando uma geografia das existências¹³, tirando da invisibilidade que circunda historicamente estes sujeitos.

Nesse diálogo, a partir dos debates geográficos, as existências são marcadas tanto no lugar quanto no território. Ambos remetem às experiências geográficas que, por vezes, se distinguem ou se aproximam por registrar as múltiplas experiências que carregam em si a marca do espaço vivido no cotidiano, que se realizam nas situações diárias, as quais serão, posteriormente, abstraídas em representações do espaço. Desse modo, lugar e território, antes de tudo, remetem às experiências geográficas (MARANDOLA JR., 2014), a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos, sendo marcadas pelo predomínio da igualdade e da diferença. Por outro lado, a dialética entre diferença e igualdade é o que vai estabelecer lugar e território como modos geográficos de existência (SERPA, 2017).

Nesta construção, Lefebvre (2000) tem uma contribuição que entra em consonância com esse debate, o espaço social. O mesmo não é uma coisa entre as coisas, um produto qualquer entre os produtos; uma vez que engloba as coisas produzidas, ele compreende suas relações em sua coexistência e sua simultaneidade: ordem (relativa) e/ ou desordem (relativa). Por isso, esse debate é invocado aqui, já que o espaço social, atravessa as relações da vida, o que reforça a coesão da comunidade e de seu pertencimento, a partir das formas de apropriação e uso da natureza que os sujeitos materializam tanto lugares quanto territórios.

O espaço social é resultado de uma sequência e de um conjunto de operações, e não o reduz a um simples objeto. Seu conteúdo é formado pelos efeitos de ações passadas, lhe permitindo ações diversas, sendo de produção, de consumo, dentre outras, o que permite o espaço social implicar múltiplos conhecimentos. Assim, seu conteúdo é complexo, pois envolve unidades individuais e particularidades, fixidades relativas, movimentos, fluxos e ondas, uns se compenetraram, outros se afrontam (LEFEBVRE, 2000).

A partir disso, refletir sobre as categorias de lugar e território é transitar pela materialização dos sujeitos em suas diversas dimensões, o que ajuda a compreender que esses

¹³ Consideramos como geografia das existências as possibilidades de aprofundar a análise da geograficidade das populações subalternas, ouvindo e registrando seus problemas, suas práticas, seus valores e suas visões de mundo, de desenvolvimento e de secularização (SILVA, 2016, p. 33).

conteúdos dão sentido às identidades, às simbologias, às representações, escalas e jogos de poder exercidos tanto pelos sujeitos, grupos sociais, atores sociais, comunidades, dentre outros, em ambas as categorias de análise da ciência geográfica. E nesse “jogo” de entendimento, dialogar e afirmar que, tanto lugar quanto território, parte de escalas que estão em trânsito constante na esfera política e simbólica.

Nessa construção, Serpa (2017) instiga a refletir que os lugares e os territórios são marcados pelas transformações provocadas pelos sujeitos a partir de suas diferenças e igualdades na dialética das tensões dessas transformações, ou seja, as relações estabelecidas entre os grupos, sujeitos, indivíduos, classes sociais, são expressões das marcas das experiências vividas tanto nos lugares, quanto nos territórios.

Essas marcas são “feitas” pelos(as) pescadores(as) artesanais, pois suas heranças – principalmente as ancestrais – e suas relações estabelecidas na dinâmica com a natureza fazem com que condicionem a criação de territórios e, também, lugares portadores de sentido e de significado. Isso é materializado desde a prática da atividade pesqueira – lançar a rede, as cantorias, os instrumentos/ artes de pesca, as melhores rotas, o cuidado com os pescados –, as relações estabelecidas no dia a dia com os(as) outros(as) pescadores(as), através da confiança nos(as) outros(as), nas lendas perpassadas, nos ritos de passagem da tradição pesqueira aos(as) filhos(as), sobrinhos(as), netos(as), as vendagens e trocas da produção pesqueira. Essas singularidades marcam o espaço e, desse modo, materializa lugares e territórios.

Neste sentido, entendo as figuras dos(as) pescadores(as) artesanais enquanto sujeitos que promovem essas materializações e ações geográficas, e essas experiências, reafirmam suas existências no espaço geográfico, o que permite compreender e concordar com o debate feito por Modesto (2014). O pesquisador faz uma contribuição significativa na compreensão dos sujeitos sociais na produção do espaço, e destaca que os sujeito – daí analisamos a partir dos(as) pescadores(as) artesanais – estão no campo das reflexões que envolvem um melhor entendimento das interações que ocorrem entre si, sua condição e posição numa sociedade contrária, ricas em embates estabelecidos por múltiplos interesses, principalmente, os políticos, num amplo uso de estratégias e práticas (práxis), que sinalizam ações de caráter individual ou coletivo em marchas estabelecidas através da luta contra o poder hegemônico.

Essa tônica trazida por Modesto (2014) integra-se ao pensamento de Serpa (2017), no que tange a atuação dos sujeitos na composição dos lugares e também dos territórios, o modo como agentes/ sujeitos/ grupos/ indivíduos/ classes vão reagir ao outro é o que determina “ser

lugar” ou “ser território” como essência nas mais diversas escalas espaço-temporais. Para Serpa, essas manifestações compõem o sentido dos sujeitos enquanto ser-no-mundo,

[...] o sentido de ser-no-mundo remete à possibilidade de uma ontologia espacial que relacione experiência e processos espaciais específicos: quer dizer, sobretudo, que os agentes/ sujeitos/ grupos/ indivíduos/ classes estão implicados nesses processos e que é fundamental, para o desenvolvimento de uma reflexão geográfica, relacionar experiências cotidianas (pré-científicas) de apropriação/ criação/ produção de espaço com a elaboração conceitual de noções caras à geografia acadêmica, como lugar e território (SERPA, 2017, p. 598).

Essa linha de pensamento – as quais evidenciam Modesto (2014) e Serpa (2017) – ratifica as nuances do cotidiano como canalizador das experiências dos sujeitos no espaço, por isso, o lugar ganha sentido, pois a “ideia de lugar está vinculada ao social, então o caminho percorrido no lugar em busca da essência da realidade para dela se extrair saberes, esbarrará no homem como elemento primordial desse percurso” (SERPA, 2013, p. 174). Nesse sentido, os espaços vividos revelam o papel de intermediação do cotidiano e das representações espaciais e, nas relações sociedade-espaço, o cotidiano é visto como um conjunto de momentos e eventos espaço-temporais, além de mediar as dimensões do material e da abstração da produção do espaço (SERPA, 2013).

Nessa concepção, principalmente ao retratar as(os) pescadoras(es) artesanais, a relação entre lugar e território se dá de modo compartilhado e íntimo entre ambos. Esses sujeitos promovem experiências que ora defendem seus territórios contra outros territórios pela posse e controle através da atuação de grupos sociais contra poderes hegemônicos, a exemplo do Estado, empresas ligadas ao turismo, eólicas, carnicultura, aquicultura, por exemplo; ora abre um leque de interconexão em rede através de sua intersubjetividade posta por sua ancestralidade, pertencimento aos lugares e suas culturas que permeiam toda as nuances de suas experiências e existências pelo território brasileiro.

Entre lugar e território no fazer-saber-ser dos(as) pescadores(as) artesanais há uma caminhada reflexiva de convergência, ou seja, como essas categorias ganham significado de grande força e potência no estudo sobre estes sujeitos. Isto posto, tanto lugar quanto território remetem às experiências geográficas pelo trânsito dos corpos desses sujeitos no movimento de ser-estar-no-mundo. E, diante das colocações que aqui proponho, os(as) pescadores(as) artesanais provocam um fazer geográfico de união dessas categorias, e tentarei, a partir daqui dialogar nesta perspectiva.

O lugar remete ao que é subjetivo, próprio à nossa existência e à construção de nossa individualidade enquanto ser e, também, sujeito, aliada principalmente, às experiências

espaciais. O lugar denota as primeiras experiências geográficas, seja com a paisagem, seja com o território, com a região ou com o espaço. É exatamente no lugar que o sentido de mundo ganha conteúdo e, ao mesmo tempo, direcionamento, a partir das conexões com as escalas que se fazem presente nessa trama.

Daí a compreensão de ser-estar-no-mundo implica entender geograficamente como funciona o mundo que nos cerca de maneira íntima e singular, o que implica provocar essas reflexões de modo cada vez mais denso e intuitivo, pois é a partir do lugar que se compreende os sujeitos sociais na construção de sua existência. Sodré (2002) permite fazer conexões com o sentido de existência e identidade nessa perspectiva, pois a identidade implica nas marcas que o sujeito imprime na terra, nas árvores, nos rios e em demais lugares. Isso repercute diretamente sobre o simbólico e seu sentido de identidade tanto individual, quanto coletiva (SODRE, 2002), que reverbera nos corpos dos sujeitos.

A produção geográfica sobre o lugar denota muitos debates importantes e interessantes, e é um conceito que merece considerações e análises pela oportunidade do diálogo sobre a construção espacial como essência dos sujeitos sociais e, conjuntamente a isso, o lugar é onde conflui a experiência do cotidiano e, também, como essa experiência se abre para o mundo, pelo trânsito que carregamos a partir dos nossos corpos. Nossos corpos carregam experiências com o lugar, e isso induz pensar como o ser se articula por meio de lugares específicos, ainda que tenha sempre que se estender para além deles para compreender o que significa existir no mundo (RELPH, 2014).

Nesse sentido, para Mello (2014), a construção do lugar encontra-se no limiar de acordo com seu estado, ou seja, sua passagem ocorre de maneira gradual, não lento, mas gradual e durante esse processo existem expectativas, um poder de sedução a ser alcançado, um espaço a ser desbravado para ser dotado de características intrínsecas das trocas, familiaridades e sentimentos. Como resultado, engendra afetividade, simpatia e proximidade e, nessas condições, promove o triunfo do lugar. Ao reportar essas experiências sobre o(a) pescador(a) artesanal e toda construção ontológica que envolve a formação do seu ser, essas nuances fazem muito sentido, pois é na sua ambiência – no território pesqueiro – que o sentido de sua existência se conecta ao lugar, pois é na dinâmica de seu trabalho, na pesca e/ ou mariscagem, que esse sujeito se liga ao seu habitar, a natureza, familiaridade com as experiências espaciais no fazer cotidiano com a atividade da pesca, o que torna essa experiência um dos caminhos para compreender seu sentido ontológico.

As experiências no lugar, feitas pelos(as) pescadores(as), são sinalizadas por Caetano (2013), quando afirma que a casa, a família, e os(as) companheiros(as) de trabalho participam efetivamente da vida comunitária, aprendendo e ensinando. Esse conhecimento mediado pela relação com a natureza e com a comunidade é a cosmopercepção que reverbera nos seus corpos, nos gestos e no modo ver a vida no fazer cotidiano por essas mulheres, homens, crianças, idosos, gays, transsexuais, negras, indígenas [...]. Caetano (2013) ainda sinaliza esse diálogo especificamente sobre a mariscagem como lugar de predomínio das mulheres¹⁴,

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.** E para se proteger dos insetos comumente encontrados no mangue, usam protetores dermatológicos artesanalmente fabricados por elas. São os óleos, também chamado de gás, que é uma mistura de querosene com azeite de dendê, alho ou hidratante. De modo geral, para mariscar, as marisqueiras vão de pés no chão, usam saias, bermudas, camisetas, lenços ou bonés na cabeça (CAETANO, 2002, p. 49, grifo meu).

Essa experiência marca de maneira contundente que, saber pescar e mariscar, tecer redes e confeccionar apetrechos das artes de pesca e da 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, p. 106) são feitas de modo íntimo por esses sujeito no lugar, são feitas a partir de suas experiências cotidianas, e traçam suas grafias pelo espaço; são conteúdo do fazer geográfico com familiaridade, e seus corpos são o instrumento entre essas experiências com a natureza, e permite o trânsito contínuo por esses lugares, pela apropriação do seu trabalho, seja no mangue, na água e na terra, de modo íntimo e compartilhado.

Outro importante aspecto dessas marcas são os elementos que ajudam também no processo de ensino-aprendizagem para a perpetuação dessas experiências, como exemplo, reconhecer os tipos de marisco, molhar os pés na água ou pisar na lama, ouvir o barulho da brisa no manguezal ou sentir o frio e o calor possibilitam às pescadoras e aos pescadores, às

¹⁴ As mulheres exercem um papel de destaque singular porque elas determinam as mediações familiares e assumem mais papéis que os homens nas comunidades pesqueiras. São líderes, são vendedoras, são ganhadeiras, são marisqueiras, agricultoras, catadoras, pescadoras, dentre outras. E o mais interessante das mulheres das águas é que uma única mulher pode assumir todas essas funções ao mesmo tempo. Vale também afirmar que são mais ativas nas lideranças das comunidades e assumem, em maior proporção, as demandas dos movimentos sociais.

marisqueiras, reagirem ao ambiente na forma de observação, lidando diretamente com a atividade pesqueira, desde observar o movimento da maré, o tempo, identificar os sinais dos mariscos no mangue e do peixe no mar e/ou no rio, seus movimentos, as fases da lua, que é um conhecimento definidor dos melhores dias para mariscar e pescar, além de determinar os 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 com o lugar e, em específico, com o território pesqueiro. Para adquiri-la, é preciso técnica, sensibilidade, inteligência aguçada e conhecimento.

Além dos sentidos, os movimentos são, também, práticas que se constituem importantes conteúdos de aprendizagem e conhecimento e, então, os corpos desses sujeitos se interlaçam com trabalho exercido nesses lugares. O corpo responde aos apelos do ambiente: abaixar, levantar, andar, cavar são ações deliberadamente corporais, que possibilitam conectar com o real e apreendê-lo. E esses corpos são responsáveis por perpetuar as tradições e transferir os conhecimentos ancestrais da atividade pesqueira e que para reconhecer essas relações é necessário discuti-las geograficamente (CAETANO, 2013).

Desse modo, essas relações compactuam com o pensamento de Relph,

Lugar não é meramente aquilo que possui raízes, conhecer e ser conhecido no bairro; não é apenas a distinção apreciação de fragmentos de geografia. **O núcleo do significado de lugar se estende, penso, penso eu, em suas ligações inextricáveis com o ser, com a nossa própria existência. Lugar é microcosmo. É onde cada um de nós se relaciona com o mundo e onde o mundo se relaciona conosco.** O que acontece aqui, neste lugar, é parte de um processo em que o mundo inteiro está de alguma forma implicado. **Isso, é muito existencial e ontológico.** Mas é também econômico e social, pois em toda parte estamos presos em maior ou menor grau nas forças neoliberais e da globalização (RELPH, 2014, p. 31, grifos meus).

Assim, o lugar preserva a morada que é a primeira experiência com o espaço. Ele carrega nossas memórias e nos condiciona nas ligações com o fazer da vida coletiva em um acontecimento de relações íntimas e próximas da essência do que é comum, e isso nos mantém conectados conosco e ao mesmo tempo com o mundo. Por isso, destaca-se o lugar ancorado com o ser, pois um se mistura com o outro e se articulam de modo denso, profundo, que, muitas vezes, se torna inexplicável, assim como ocorre na vida coletiva dos(as) pescadores(as) artesanais quando se relacionam com eles(as) mesmos(as), com a natureza e com o território pesqueiro, numa relação singular que se dá para além das relações materiais, pois envolve um misto de sentimentos, inclusive incute a relação ancestral advinda dos indígenas – no caso da BTS, os indígenas tupinambás – e os povos negros vindos de vários lugares da África.

Discutir sobre o lugar implica dialogar sobre o ser que nele habita, ainda mais quando envolve os(as) pescadores(as) artesanais. A abordagem sobre a construção do ser se faz oportuna, pois geografizar o lugar é discorrer diretamente com ser e sua existência no lugar, como mencionado anteriormente. Desse modo “o ser é sempre articulado por meio de lugares específicos, ainda que tenha sempre que entender para além deles para compreender o significado existir no mundo” (MELLO, 2014, p. 29).

Sobre a concepção da experiência, Sodré (2002) afirma que move todo o fazer geográfico e encontra no espaço a integração da experiência fundado com o tempo. O autor nos dá pistas e reafirma que a experiência é o tom da relação do sujeito com o lugar, e se tratando dos(as) pescadores(as) artesanais, que têm seu fazer na prática da atividade pesqueira marcada por sua ancestralidade – ora indígena, ora quilombola, ora ambas, importante frisar novamente essa condição – têm os seus lugares de prática da sua atividade pesqueira demarcados como um espaço sagrado que refaz constantemente os esquemas ocidentais de percepção espacial e seus esquemas habituais de ver e ouvir. O sentido fixo que a ordem industrialista pretende atribuir aos lugares e, aproveitando-se das fissuras, dos interstícios, infiltra-se. Há um jogo sutil de espaços-lugares em movimento (SODRÉ, 2002).

Ainda nessa perspectiva, Sodré (2002), faz um debate oportuno sobre o conceito de corpo-território, definido pelo pesquisador como a tomada de consciência do indivíduo se perceber no mundo a partir de si mesmo, de um campo que lhe é próprio. Além disso, o corpo é lugar-zero do campo perceptivo por ser um limite a partir do qual se define um outro. O corpo serve-nos de bússola, meio de orientação com referência aos outros e as outras. Quanto mais livre sente-se um corpo, maior o alcance desse poder de orientar-se por si mesmo, por seus próprios padrões.

O debate de corpo-território permite construir, mais uma vez, pontes entre lugar e território, pois os corpos dos sujeitos ligam-se ao simbólico, à representação, às identidades, à consciência espacial, ao poder, ao trabalho e principalmente, às resistências. E essas relações e ligações se dão no fazer e perceber as construções geográficas, pois é o sujeito que move essas nuances pelo espaço, e se tratando dos(as) pescadores(as) artesanais, essas tramas se fazem próximas a conteúdo bastante denso e profundo.

É a partir dos seus corpos que os sujeitos constroem seus territórios, os quais expressam uma dinâmica de relações sociais mediada pelo poder. Esse poder envolve forças políticas que emergem de diferentes intencionalidades de grupos sociais diversos. A expressão do poder é manifestada pela necessidade de defender ou conquistar territórios em busca de acesso a

recursos ou de riquezas, ou até mesmo, na captura de uma posição estratégica, ou com a manutenção de modos de vida e de controle de símbolos materiais de identidade. Assim, o exercício do poder tem a ver com desafios e situações que remetem ao substrato espacial e às suas formas, seus objetos geográficos visíveis e tangíveis (SOUZA, 2013) e também não tangíveis e invisibilizados.

Importante registrar que o território é uma expressão do espaço geográfico, especificamente, o espaço social, ou seja, é composto por um conteúdo que envolve a produção social do sujeito mediada pela relação que os envolve diretamente com a natureza, sua relação, seu sentimento e sua produção/ (re)produção, por isso, ao confrontar o diálogo sobre território, não se pode apenas conduzir seu debate a uma simples delimitação de limites e fronteiras ou colocá-lo como qualquer coisa.

Nessa construção, Souza (2013) nos permite relacionar o território como um campo de força, pois ele corresponde a uma faceta do espaço social, sendo ele, em si mesmo, intangível, como o próprio poder o é, por ser uma relação social por expressar essas dimensões das relações sociais “[...] se o poder é uma das dimensões das relações sociais, o território é a expressão espacial disso: uma relação tornada espacial mesmo que não diretamente material, como ocorre com o substrato, ainda que o território dependa, de várias maneiras, deste último” (SOUZA, 2013, p. 98).

Outra dimensão do território são as suas temporalidades históricas. Essa concepção é fundamental para sua determinação e caracterização, ou seja, há uma processualidade e pluralidade de ritmos ou uma acumulação desigual de tempos. Essa superposição de tempos históricos ocorre por meio de relações e elementos de distintas idades, trabalhados na perspectiva das transtemporalidades históricas e coexistentes-relacionais, o que permite destacar que as transformações territoriais resultam desse processo e incorporam o modo de produção e de viver, de fatores econômicos, políticos, culturais e ambientais, envolvendo a processualidade histórica, o espaço, a paisagem, o lugar e a região (SAQUET, 2015).

A partir das características que envolvem a materialidade dos territórios, ao tratar dos(as) pescadores(as) artesanais, adentramos os territórios pesqueiros, que representam a essência da prática da vida e toda as relações e interações que transitam a condição ontológica da existência e subjetiva do saber-fazer-ser que envolve os(as) pescadores(as) artesanais.

O território pesqueiro é diverso, contendo vida, arte, história, trabalho, homens, mulheres, natureza. E, logicamente, é um território de saberes. Saber ser pescadores e pescadoras artesanais é condicionado pela arte do cotidiano das águas, do mangue, da terra. Há

uma materialidade implícita que se explica pela produção imaterial. Nota-se a complexidade desse território, os quais expressam – antes de tudo – conhecimento. E quem é conhecedor desses espaços é o(a) próprio(a) pescador(a) artesanal.

Ao descrever os territórios pesqueiros, em suas múltiplas perspectivas de análises – desde a sociologia, antropologia, geografia, biologia, por exemplo – é observada a ideia do saber adquirido pela experiência como um ato de educar para ser e se fazer pescador(a) artesanal.

Para Cardoso (2003), os territórios pesqueiros são construídos a partir do trabalho e da apropriação da natureza que os(as) pescadores(as) fazem nesse espaço. O mesmo pode ser delimitado na fluidez do meio aquático, mas também no meio terrestre, pois os(as) pescadores(as) 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.

O território ganha, além da delimitação de uso por parte dos(as) pescadores(as), **o sentido de conhecimento**, de interação e incorporação à vida; pois é no espaço apropriado por esses, para garantia de sua sobrevivência, que é criada **uma relação de conhecimento**, de identificação e de **pertencimento**, de **interação** entre homem e natureza (RIOS, 2012), constituindo, assim, um território de dimensão da prática da vida desses sujeitos.

O território institui-se da simbiose entre terra e água, do uso compartilhado, coletivo e a relação direta com a natureza. O MPP caracteriza esse território como espaço de moradia, de trabalho e de vivência, onde se reproduz socialmente, culturalmente e economicamente. É o espaço de uso apropriado, onde se materializam os conhecimentos e as relações, a partir dos conhecimentos adquiridos e passados de geração a geração (MPP, 2012).

Ao refletir sobre os(as) pescadores(as) artesanais e os territórios pesqueiros, percebe-se a similaridade entre trabalho-ser-saber-experiência. E, assim, recorro a Maldonado (1993) no que tange a esses territórios, uma vez que representam a síntese da experiência pesqueira, sobretudo, as formas que assume a unidade histórica da terra com o mar, em que os pescadores e pescadoras realizam, constantemente, um movimento entre estes dois “mundos”. Nesse sentido, o território pesqueiro “é carregado” de culturas com carga simbólica em múltiplas representações e interpretações, norteando o objeto de estudo da Geografia (o espaço), em que essa dimensão de análise possibilita interpretar o espaço-temporal quanto à organização social dos(as) pescadores(as) artesanais.

Entendo que os(as) pescadores(as) artesanais historicizam, socializam e criam condições de sua existência a partir do conteúdo do seu saber-fazer-ser, e essas características, os(as) tornam sujeitos, e, além disso, agentes que organizam e produzem o espaço geográfico por meio da materialidade que realizam nos lugares e nos territórios. Desse modo, é preciso entender essas construções para compreender esses sujeitos nas suas diferenças, pluralidade e diversidade, e para tensionar um currículo escolar que entenda essas dimensões. Ao escrever e materializar essas nuances, praticaremos uma geografia e pedagogia das águas, e são essas as provocações que a EA realiza com seu currículo diferenciado.

2.3 GEOGRAFIA E ENSINO: INSPIRAÇÕES PARA CONSTRUIR DIÁLOGOS DA “PEDAGOGIA DAS ÁGUAS”

Construir diálogos da Pedagogia das Águas é a parte mais desafiadora desta Tese. Esses nexos exigem permear pela ontologia, filosofia, que envolvem a geografia e a pedagogia, materializadas na práxis pedagógica feita na EA.

Para isso, optei por dialogar na perspectiva teórica e metodológica que discorresse sobre a questão ontológica na geografia e, nessa caminhada, a perspectiva do lugar foi ganhando sentido. Caminhar sobre uma geografia que trate sobre a experiência geográfica e suas subjetividades e como ambas se relacionam se torna importante nesta pesquisa, pois as(os) pescadoras(es) artesanais defendem que o ensino feito na EA deve partir da realidade vivida em seu cotidiano, ou seja, sua experiência com o trabalho na pesca artesanal se dá na vida cotidiana. Ao percorrer nesta busca, Silva (1986) me ajudou nessa compreensão, uma vez que, para este autor, o lugar é a ocorrência da potência ontológica, e isso permite, de modo mais íntimo, a compreensão das relações entre lugares e das pessoas com e nos lugares, sempre de forma relacional (SILVA, 1986; MANDAROLA JR, 2014).

Assim, para trilhar uma geografia que visibilize as(os) pescadoras(es) artesanais, nesta perspectiva, é situar as abordagens que envolvam enraizamento, identidade, sentido de lugar, casa, experiência e percepção, por isso, encontrei na categoria do lugar essas nuances de maneira mais profunda e próximas da cosmo percepção. Para Oyěwùmí (2002, p. 03), o “termo “cosmo percepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais”, portanto, acionar as cosmo percepções é privilegiar os sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos. E é no corpo com essa combinação de sentidos que o sujeito se percebe no mundo, sendo que, essa ligação é mediada através das relações feitas a partir do entendimento do sujeito com sua identidade, singularidade e diferença (OYĚWÙMÍ, 2002).

As(os) pescadoras(es) artesanais fazem esse cruzamento com a natureza para exercer seu trabalho no mar, na água, no mangue, no rio, na praia e na terra, e justifica os sentidos de suas existências nesses lugares, ancoradas pela ancestralidade que envolve o exercício da atividade pesqueira. Desse modo,

O esforço de compreender uma escala próxima, ligada ao mundo vivido, **a dimensão existencial da experiência geográfica, entendendo essa escala como potência criadora, emancipadora e autêntica de sociabilidade orgânica**. Nos últimos dez anos, esses processos, até então relativamente paralelos, passam a se aproximar, e até certo ponto, retroalimentar-se. Mas do que isso. Há a dimensão ontológica (MANDAROLA JR, 2014, p. 14, grifo meu).

Assim, a ontologia da existência das(os) pescadoras(es) artesanais ganha sentido nesta Tese, pois esses são entendidos enquanto sujeitos. Modesto (2016) enfatiza que na expressão “sujeito” recaem definições gerais em sentido lógico, metafísico ou teórico de conhecimento, porém, todo seu sentido tem envolvimento com o outro. O que antagoniza o que não é se faz presente, numa espécie de “alma gêmea”, “sombra” daquele que se denomina “eu”.

Sujeito é a soma de todas as coisas. Por ser o sujeito o substrato do mundo, sua condição inviável, sempre subentendia em todo fenômeno, em todo objeto; “pois tudo que existe, existe para o sujeito” (SCHOPHEUR, 2005, p. 5). Desse modo, o sujeito tem sua centralidade na interpretação do mundo de forma muito ampla “mesmo em uma sociedade contraditória, com múltiplos interesses e objetivos diversos [...] assim, sem dúvida, tudo que existe, existe para o sujeito, com o sujeito e pelo sujeito, já que este é parte integrante da sociedade e a faz acontecer” (MODESTO, 2016, p. 72).

Krenak (2019) avança na compreensão de sujeito quando nos provoca a (re)pensar nossas diferenças, que isso nos torna único e dá sentido às existências de maneira plural,

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. **O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo**. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (KRENAK, 2019, p. 16, grifo meu).

Destarte, me apoio nas ideias de Krenak (2019) sobre a condição de sujeito, quando evidencia que estamos condicionados e condicionadas a conceber o ser humano como um tipo de existência, e qualquer compreensão fora dessa “ordem” gera uma desestabilidade de padrão, cria uma ruptura, como se caíssemos num abismo. Assim, Krenak (2019) questiona,

[...] quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu? Houve um tempo em que o planeta que chamamos Terra juntava os continentes todos numa grande Pangeia. Se olhássemos lá de cima do céu, tiraríamos uma fotografia completamente diferente do globo. Quem sabe se, quando o astronauta Iúri Gagárin disse “a Terra é azul”, ele não fez um retrato ideal daquele momento para essa humanidade que nós pensamos ser. Ele olhou com o nosso olho, viu o que a gente queria ver. **Existe muita coisa que se aproxima mais daquilo que pretendemos ver do que se podia constatar se juntássemos as duas imagens: a que você pensa e a que você tem. Se já houve outras configurações da Terra, inclusive sem a gente aqui, por que é que nos apegamos tanto a esse retrato com a gente aqui?** O Antropoceno tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é humano (KRENAK, 2019, p. 28, grifo meu).

Desse modo, Krenak (2019) destaca que a compreensão da existência humana é condicionada pela projeção de sociedade que foi estrategicamente fixada pelo ideário de ser humano que é socialmente aceito ao longo da história de nossa condição. Assim, despir-se dessa compreensão é acionar a nossa condição enquanto sujeito, que não é única, pois carrega memórias ancestrais, mas é plural, é subjetiva, e, ao mesmo tempo, é coletiva, é compartilhada. E tudo isso é mesclada com as cosmologias da natureza. Ao passo que somos sujeitos e natureza, também somos diversos. E a nossa existência só faz sentido porque também somos natureza. Por isso, para Krenak (2019), a aceitação dessa condição de humanidade é que nos fará compreender nossas diferenças e entender as subjetividades que somos atravessados e atravessadas. Não somos todos iguais, e isso não é um problema. Essa compreensão de sujeitos precisa ser encarada como um componente da práxis e do fazer diário da organização do trabalho pedagógico.

Assim, estas nuances geo-filosóficas evidenciam as(os) pescadoras(es) artesanais em sua dimensão de sujeitos existentes nos lugares e nos territórios, carregados de subjetividades e especificidades e as(os) envolvem inúmeras relações entre terra, água, mangue, ar... isso compõe um conteúdo que justifica seu saber-fazer-ser¹⁵ e, por isso, torna-se componente intrínseco para praticar a Pedagogia das Águas pautada, principalmente, pelos conflitos que envolvem os territórios pesqueiros, e esse fazer educativo é base curricular da EA (ver Figura 4).

¹⁵Debate feito no capítulo “O saber-fazer-ser dos(as) pescadores(as) artesanais: tensionando uma geografia do sujeito”

Figura 4 - Princípios e escalas que norteiam a Pedagogia das Águas na EA



Elaboração: Taíse Alves, 2020.

Neste sentido, cabe discorrer sobre o ensino de geografia e sua construção teórica para agregar na “geografia e pedagogia das águas”. Coloco entre aspas, tanto a Geografia quanto a Pedagogia das Águas, por entender que meu debate aqui é limitado, já que, não sou uma estudiosa do campo da Pedagogia, faço aqui, um esforço para explicitar o que se propõe a EA em seu campo pedagógico.

No entanto, neste bojo, cabe compreender o que é geografia para ensinar geografia. Uma preocupação defendida por Almeida, Martins e Silva (2019), o que se dá graças à 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 esses autores, ao identificar esses fundamentos, será possível provocar a interpretação dessas nuances, mesmo que sejam divergentes, pois é a partir daí que vamos (re)pensar e intervir no ensino de modo mais abrangente e, principalmente, no ensino de geografia.

Quando se projeta essa preocupação 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-ser destes sujeitos. Ao avançar nesse entendimento, criam-se caminhos para propor práxis pedagógicas que podem ser relacionadas e traduzidas no cotidiano nos territórios pesqueiros. **Sentir e experienciar essa geografia para seu ensino ainda é um processo em construção, e é nessa construção de diálogo, ou seja, os diálogos de saberes entre os processos didáticos, pedagógicos e a pedagogia das águas que emerge nesses territórios que tento explicitar aqui.**

A construção curricular do ensino de geografia – porém esta mesma premissa segue sendo realidade nas demais áreas do conhecimento pedagógico – foi amparada pela tradição do conhecimento eurocêntrico, e a ciência geográfica calcada, principalmente, nas escolas francesa e alemã.

Isso nos trouxe muitos percalços que acompanham a prática educacional, dentre elas, o esvaziamento na construção do debate de natureza epistemológica, o qual impulsionou a prática de uma geografia descritiva e cheia de adjetivações. E essa geografia vem sendo praticada e animada por décadas, enraizada na construção curricular 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 reportam essas preocupações sobre o debate racial em particular, Cirqueira, Guimarães e Souza (2020) nos provocam em três pontos:

- (a) 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 envolvem 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.

- (b) 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, incorporaram-se negros (indígenas e mulheres também) como objetos e não como pontos de vista, que questionavam as visões hegemônicas de Geografia.
- (c) 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, induzem o pensamento e condução, sendo 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, ou seja, uma geografia do presente, uma geografia do sujeito. E, para (re)ontologizar, é preciso antes, entender como se originou a negação do debate racial na produção do conhecimento geográfico. Trazer e provocar essa discussão é importante para situar como esses sujeitos foram apagados do debate científico e, além disso, sua construção pedagógica, pois são exatamente essas origens que conduzem a negação da prática do conhecimento e diálogo de saberes do contexto curricular que atingem diretamente o ensino, e, no nosso caso, invisibilizam os(as) pescadores(as) artesanais como construtores e construtoras de saberes.

No âmbito das questões sobre apagamento dos sujeitos no processo educativo, Carneiro (2005) discute o epistemicídio, enquanto um processo intencional nessa ação, constituindo-o

como um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnico-racial pela negação que empreende a legitimidade das formas de conhecimento produzido pelos negros e pelos indígenas, e evidencia que esse processo determinou a destituição da racionalidade, da cultura e civilização do Outro.

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). Nesse 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, e controla as mentes e corações, ou seja, retira a humanidade e a nega, pautada na lógica hegemônica desconstruindo os saberes da(o) outra(o).

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, e, com isso, permite compreender 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, observa-se que o mesmo ganha conotações estruturais, graças ao processo de extermínio dos sujeitos, e, nessa condução, a educação é um instrumento com grande força para a perpetuação desse projeto.

Ir na contramão da prática epistemicida é perpetuar pedagogias de esperanças que promovam justiça educacionais e, além disso, que sujeitos sejam o centro das bases curriculares, bem como toda organização do trabalho pedagógico, perpassando pela equipe gestora, professores e professoras, porteiros e porteiras, cozinheiros e cozinheiras, ou seja, um projeto que todos e todas estejam envolvidos(as) e engajados(as) 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 – especialmente as leis 10.639/03, Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e a Lei 11.645 do Ensino Indígena – que regulamentam a implementação dessas pautas no ensino. Entretanto, para as leis se tornarem reais e chegarem 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 fazer a educação acontecer, mediante 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 propostas de ensino. Sua pauta deve ter o cuidado de discutir medidas que visam o tempo-espaço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação, espaço físico, dentre outras. Nesse sentido, pensar currículo não configura apenas pensar no conteúdo, mas o que faz sentido no universo educação e, conseqüentemente, na Escola.

Nesta seqüência de reflexões, dialogar sobre a construção dos saberes que envolvem as(os) pescadoras(es) 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 de terra e água, ou seja, nos territórios pesqueiros.

Caetano (2013), em seu estudo, afirma que a casa, a família, e os(as) companheiros(as) 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. Esse conhecimento é mediado pela relação com a natureza e com a comunidade; é a cosmopercepção que reverbera nos corpos, nos gestos e no modo ver a vida. Caetano (2013) pontua particularmente na mariscagem estas nuances – onde o papel das mulheres se destaca de modo singular porque 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.

Sobre essas mulheres das águas, a força da mãe maré, as águas que movem a perpetuação de sua existência, Sacramento (2019), pescadora e moradora da comunidade pesqueira-quilombola Conceição de Salinas (Salinas da Margarida), destaca,

Minha trajetividade e de meu povo (elas e nós) são de águas. Você compreende o que quero afirmar quando digo isso? Falo também para reivindicar nosso direito ancestral e transatlântico sobre as águas e o direito da própria água de seguir seu curso sem sofrer privatizações. O curso das águas, que também me trouxe aqui, não pode ser impedido. A água que é um bem comum do povo não deve se tornar mercadoria, de igual modo o direito dos povos à vida com dignidade, em seus territórios, não pode ser negado. **Minha luta diária e das outras mulheres das águas que se atravessam em tempo e gerações, se dá em função do entendimento da necessidade de construir uma sociedade melhor para mim e para meu povo, nossa gente, o que implica em não perder de vista as chamadas miudezas do dia a dia, o cuidado e o convívio.** O mundo melhor deve ser iniciado em nossos lares e em nossas comunidades [...] **toda a minha ancestralidade teve grande envolvimento com as águas, e, também, nos dias atuais, meus familiares e comunidade encontram nas águas sua principal fonte de energia e força no que tange ao sustento, trabalho, fé, cultura, identidade, visto que nós os pescadores e as pescadoras somos povos das águas** (SACRAMENTO, 2019, p. 15-16, grifos meus).

Por sua vez, Caetano (2013) destaca essas mulheres das águas no fazer empírico, ou seja, como seus corpos entendem os sinais da natureza,

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 e marcas não são aprendidas de modo institucional. E assim, posso associar essas nuances e conhecimentos com o entendimento e prática da Pedagogia das Águas, que começa pelas crianças que exercem juntas com suas mães a mariscagem e, com isso, apreendem as informações olhando e manipulando mariscos e apetrechos. A maré, para elas, é muito mais do que 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 experienciados, o que faz da oralidade e a experiência um elo de condução do processo pedagógico.

Nessa relação e aproximação com a ancestralidade, Bá (2010) trata esses nexos com a história africana a partir da tradição. O pesquisador reconhece a centralidade que a oralidade ocupa nas sociedades e cultura africana e, também, indígenas, uma vez 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 entre os saberes de natureza conjuntamente com a história, religião, cultura, arte, divertimento, medicina tradicional, que fazem parte da tradição oral. Além de levar a pessoa à 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 também indígenas, e ainda destaca que a família, os mais velhos, as mestras e 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).

Desse 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, 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 isso, os sentidos, os movimentos são, também, práticas que se constituem importantes conteúdos de aprendizagem; é o 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. 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. Caetano (2013) afirma que a maré, especialmente para as marisqueiras, é um conjunto de elementos naturais e marítimos, onde elas desenvolvem a atividade laboral.

Dandolini (2000) explica que as marés são movimentos de fluxo e refluxo das águas dos mares provocados pela atração que a Lua, e secundariamente o Sol, exercem sobre os oceanos. Qualquer massa de água, seja ela grande ou pequena, está sujeita às forças causadoras de maré, provindas do Sol e da Lua. Porém, é somente no ponto em que se encontram os oceanos e os continentes que as marés têm grandeza suficiente para serem percebidas. Neste sentido, os pescadores e pescadoras artesanais sentem e percebem estes movimentos de forma ímpar. E, além disso, dialogam com essas percepções no fazer do trabalho nas águas.

Nesta concepção, Rente (2017) faz duas qualificações sobre as tipologias das marés, que vale a pena serem sinalizadas aqui. A primeira delas é o **valor da altura da maré** e se expõe na tabela de marés. A segunda é a **fase da lua e está diretamente relacionada com a ação média dos peixes** nas tabelas solunares (a teoria foi proposta pelo estadunidense John Alden Knight em 1926 e avalizada por análises sistemáticas de cientistas e biólogos nos anos seguintes, baseando-se em pesquisas experimentais das quais se deduz que a ação do sol e da lua influencia na atividade de todos os seres vivos. Os momentos do dia nos quais os seres vivos demonstram uma maior atividade são os chamados períodos solunares).

Sobre as tipologias das marés, tentarei trazer algumas características, a partir de Rente (2017), primeiro quanto à **sua altura**:

- Maré alta ou preamar: quando a água do mar atinge sua altura mais alta dentro do ciclo das marés.
- Maré baixa ou baixa-mar: quando a água do mar atinge sua altura mais baixa dentro do ciclo das marés.

Normalmente ocorrem duas preia-mar e duas baixa-mar por dia já que, ao mesmo tempo que a lua eleva a água sobre a Terra no lado que está virado para ela, também separa a Terra da água no lado oposto. O resultado é que a água se eleva por cima da superfície terrestre em dois lados diametralmente opostos do planeta. Definimos o dia lunar como o tempo que demora a Lua em voltar a estar em uma determinada posição em relação a nós e dura exatamente 24 horas, 50 minutos e 28 segundos.

Segundo a **fase da Lua**:

- Marés vivas ou Sizígia
- Marés mortas ou Quadratura

As marés vivas ou de sizígia, que ocorrem durante as fases de lua cheia e lua nova, a Lua e o Sol estão alinhados e os seus efeitos se somam, trata-se das marés vivas.

As águas dos rios e lagos apresentam, também, subida e descida das águas, mas se apresenta de modo insignificante, pois a diferença é inteiramente disfarçada por mudanças de nível devidas ao vento e ao estado do tempo. Uma maré é bem semelhante a outra. Do seu nível mais baixo, a água sobe gradualmente por cerca de 6 horas até atingir a maré alta ou preamar. Daí, então, principia a baixar, continuando por cerca de 6 horas até alcançar a maré baixa ou baixa-mar. O ciclo então começa novamente. A diferença entre a maré alta e a baixa é chamada amplitude da maré. Enquanto a água sobe e desce, move-se em direção da costa e se afasta dela, alternadamente (DANDOLINI, 2000).

Nesse sentido, a amplitude da maré é diretamente influenciada pela posição do Sol e da Lua. É importante destacar que essa amplitude difere dia após dia, conforme se posicionam ambos, ou seja, quando os mesmos estão alinhados numa linha em relação à Terra, como acontece na Lua Cheia e Nova, a maré fica mais alta do que o normal e é chamada de maré de Sизígia, ou maré de águas-vivas. Quando o Sol e a Lua formam com a Terra um ângulo reto, como quando a Lua está em quarto-crescente ou quarto-minguante, a maré é mais baixa que o normal, sendo chamada maré de Quadratura, ou maré de Águas-Mortas.

Neste sentido, as fases da Lua condicionam as marés “boas” e “ruins” para prática da pesca artesanal, como colocado anteriormente, pois a luminosidade da Lua conduz a movimentação dos peixes para a superfície. Neste sentido, as fases da Lua são:

- (a) Lua Nova – apresenta nenhuma luminosidade o que torna o período neutro para a pescaria, tanto nos mares, como nos rios e lagos. As marés neste período ficam fortes e o mar muito agitado. A pesca é possível, mas não se torna ideal pela inconstância das águas.
- (b) Lua crescente – apresenta luminosidade e torna o satélite visível, iluminada na parte oeste. Isto propicia que os peixes fiquem mais movimentados e expostos, provocando uma maré mais baixa o que facilita a atividade pesqueira.
- (c) Lua cheia – a luz do satélite é plena, o que a torna totalmente visível. Os peixes se agitam e vão para a superfície, ficando mais expostos. Estas condições são ideais para a pescaria em águas doce, lagoa, rios, mas em mar apresenta dificuldades pela maré forte.
- (d) Lua minguante – a luminosidade é reduzida. Os peixes se mantêm agitados, favorecendo a pesca em águas tanto doces quanto salgadas, pois as marés estão mais baixas.

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 pescadora/pescador, marisqueira/marisqueiro e pescadora(r) artesanal sentido no próprio corpo, nas ações e no pensamento, sua construção

(re)ontológica e suas (co)existência 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 a natureza 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 desse 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, as atividades laborais, as condições do vento, dentre outras.

São essas reflexões que compõem o sentido da existência da EA e sua pedagogia das águas. É exatamente tensionar esses debates que dá o tom da construção de sua prática educativa.

A proposta e consolidação da EA – para muitos uma proposta inovadora – está amparada por uma história de resistência em defesa da identidade pesqueira e negra na luta por uma educação equiparada, reparadora e necessária. Ao afirmar isso, é importante destacar a força e potência epistemológica da principal idealizadora da EA, Maria das Dores de Jesus Correia, conhecida como Dona Maria do Paraguaçu, que provoca todo esse debate dessa pedagogia das águas (Quadro 3) antes mesmo da sua materialidade teórica, que me levou a caracterizá-la nestas linhas.

Dona Maria do Paraguaçu foi marisqueira, pescadora, lavradora, parteira, rezadeira, trabalhou na Prefeitura Municipal de Nazaré das Farinhas como gari e foi empregada doméstica em Salvador. Ela também foi uma exímia sambista e compositora. Teve sua identidade quilombola questionada em uma reportagem da Rede Globo a qual afirmava nunca ter existido quilombo em Cachoeira, e que São Francisco do Paraguaçu (a comunidade onde ela vivia) se trataria de uma vila de pescadores. Dona Maria então, compôs uma canção para demonstrar que não existe contradição em ser quilombola e, também, pescadora, canção que se tornou emblemática para a luta do Movimento quilombola de São Francisco do Paraguaçu, “eu sou do

quilombo, sou nego nagô, peguei minha enxada, convidei o pescador, Pescador é guerreiro, é da nossa nação. Estamos aqui para ajudar o nosso irmão”.

Assim, Dona Maria do Paraguaçu, por sua força de luta, por ser uma mulher das águas, tornou-se uma grande e importante liderança da comunidade de São Francisco do Paraguaçu, por sua vivacidade, sabedoria, oratória fluente e pela influência que exerceu na comunidade (INCRA, 2007) e, além disso, impulsionou e impulsiona a luta no coração do MPP.

Dona Maria do Paraguaçu, provoca e aciona os saberes do lugar, os saberes do território, os saberes da vida coletiva, os saberes das águas, os saberes das marés, ou seja, Dona Maria aciona uma pedagogia que entra em consonância com as Pedagogias da autonomia e da esperança aclamada nas teorias de Paulo Freire (1987; 1997). Essas Pedagogias, ajudam a compreender e prescindir a esperança na luta para melhorar o mundo, já que o corpo dessas Pedagogias é ancorado na prática, na ação, na vida coletiva e na necessidade ontológica que tenciona esperar de modo preciso em prática individual e coletiva, e isto a torna uma concretude por justiça históricas.

A Pedagogia da Esperança, por exemplo, é uma das tarefas da educação democrática e popular, que possibilita as classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais de modo autoritário. Sua linguagem emerge da realidade vivida pelo sujeito (FREIRE, 1987).

Por outro lado, a Pedagogia da autonomia, pontua o saber da prática docente espontânea, “desarmada”. Um saber de experiência feito sem a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo se torna o processo do conhecimento, ao contrário.

Por isso, é fundamental que o processo educativo assuma a espontaneidade dos saberes dos sujeitos em sua base crítica. Essa prática educativa propicia condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se, “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto [...]” (FREIRE, 1997, p.19).

Assim, tanto a Pedagogia da Esperança quanto a Pedagogia da autonomia, é intuitivamente provocada por Dona Maria do Paraguaçu para serem feitas na EA, – mesmo não sendo aclamada como uma mulher de respaldo acadêmico, ao contrário de Paulo Freire (homem), cujo, mesmo suas teorias sendo questionadas por não seguir com veemência o rigor acadêmico, são respeitadas por seus pares dentro e fora do Brasil – e mesmo, não tendo

consciência teórica e metodológica da sua aplicabilidade na ação pedagógica, Dona Maria abre ainda outro leque de possibilidades teóricas e faz refletir na ação, na prática pedagógica a Pedagogia das Águas, que aqui tento explicitar nesta Tesa, e por isso Dona Maria do Paraguaçu é muito visionária, pois ela já provoca o esperar, sem conhecer e sem ler as teorias defendida por Freire – por ser analfabeta – pois ela, sentiu na pele, no movimento do cotidiano, que a educação é a base para ter esperança de um mundo mais justo e igualitário com ousadia e rebeldia.

Essas características, fez e faz de Dona Maria do Paraguaçu uma mulher de pura inspiração para todos e todas que a conheceram em vida (e a mim que conhece o seu legado através da EA). É inegável sua contribuição e seu espírito de luta pelo território pesqueiro, pela manutenção da cultura e ancestralidade que entrelaçam a atividade pesqueira e quilombola. Cabe ressaltar que Dona Maria do Paraguaçu faleceu fazendo resistência; como dizem os(as) integrantes do MPP, “tombou na luta”. Mas, em vida, Dona Maria do Paraguaçu, pontuava seu desejo de compreender as letras, queria ser alfabetizada e essa era uma fala bastante recorrente nas reuniões do Movimento. Essa vontade aliada à sua sabedoria, faz de Dona Maria do Paraguaçu, a principal idealizadora da EA. Tudo se inicia do desejo de alfabetizar os(as) pescadores(as) artesanais,

A Escola das Águas é um projeto que tem origem nos sonhos e desejos de Dona Maria do Paraguaçu [...] ela tinha dificuldades na escrita, mas, possuía um saber e “leitura de mundo” ampla. **Ela via a necessidade das comunidades tradicionais pesqueiras e quilombolas, em adotar uma escola que se adequasse aos modos de vida, aos horários das marés e da ida para as roças**, além do intuito de fortalecer a luta dentro das comunidades pesqueiras e do próprio MPP preparando os(as) filhos(as) de pescadores e pescadoras, com os saberes acadêmico, mas sem os distanciar das (nossas) raízes das comunidades, fazendo assim um processo de resistência (SANTOS et al., 2019, p. 03, grifo meu).

Dona Maria do Paraguaçu evoca uma educação como um ato político. Evoca uma educação que faça justiça e dialogue com o cotidiano vivido nos territórios pesqueiros, e isso contribui para tensionar uma demanda importante que assola a realidade vivenciada nas comunidades pesqueiras da Bahia, o analfabetismo, e, com isso, outras lideranças das comunidades pesqueiras, passaram a tratar a importância da educação como emancipação política das(os) pescadoras(es),

[...] Paraguaçu apontava para nós a importância dos espaços formativos. Ela reconhecia o valor da leitura e da escrita demonstrando muito interesse de superar o limite da ausência de escolaridade. Mas Dona Maria do Paraguaçu não estava só. Dentre tantos outros homens e mulheres que nos inspiraram e inspiram no pensar/fazer a luta, também seu Altino, uma importante referência

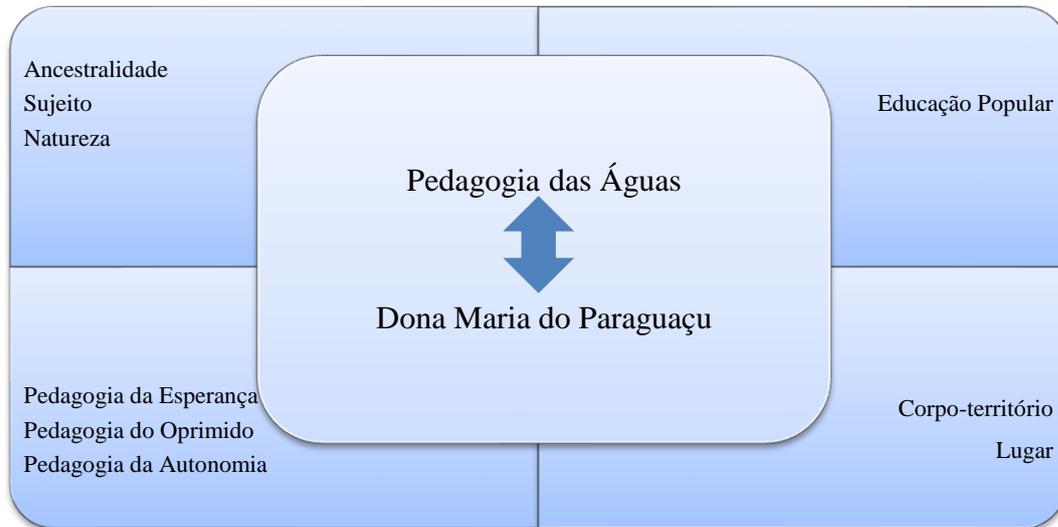
e liderança do Recôncavo que nos ensinou especialmente a valorizar a chuva e o vento como elementos decisivo nos resultados dos nossos processos de incidências, e tombou fazendo a defesa do seu território e dos direitos dos homens e mulheres das águas. **Com a morte de seu Altino e, logo em sequência, de dona Maria do Paraguaçu, começamos a pensar mecanismo para implementação dos seus sonhos de Escola. Isto passou a ser compromisso de todos nós do MPP (BA), reconhecendo a importância também dos ensinamentos destas importantes lideranças** (PPP, 2015, p. 03, grifo meu).

Aqui, é importante pensar o corpo de Dona Maria do Paraguaçu, pois é a partir da experiência de seu corpo mergulhada no território, no mangue, no mar, na água, que Dona Maria do Paraguaçu percebe e problematiza a importância de traduzir essas sensações e sentimentos como prática educativa. E isto é, sabiamente, problematizada pelo MPP. Assim Dona Maria do Paraguaçu, dialoga com a teoria de corpo-território (MIRANDA, 2020) como princípio pedagógico, ou seja, corpo-território experimenta o mundo a partir de suas próprias leituras, senti a energia vital presente no encontro com o outro, vive a própria existência de maneira única, mais do que isso, verdadeiro; cujo a existência é produtora de sua própria pedagogia (SANTOS, 2006; MIRANDA, 2020).

Isso nos leva a “dar corpo” a pedagogia e geografia das águas, uma vez que a EA provoca um currículo para buscar práticas pedagógicas que pensam a luta dos territórios pesqueiros na centralidade do discurso e, também, de sentido, aliada ao fortalecimento da identidade pesqueira e quilombola, assim como o fortalecimento da construção da identidade negra conjuntamente, por isso, a ancestralidade, sobretudo a tradição oral e o viver em comunidade também surge aqui como mais “um braço” dessa prática educativa, como destaca Machado (2013). A mesma evidencia a(o) africana(o) como uma(m) contadora(o) de histórias por excelência. Contar histórias, portanto, é uma ação fundamental para a tessitura de fatos e acontecimentos vivenciais, histórias de vida, histórias interligadas e complementares, nesse sentido a convivência comunitária facilitou a experiência da escuta ao próprio jeito de ser-viver em comunidade, assim **a adoção de um contorno dando relevância à pessoa como um ser-sendo a cultura do lugar, cria outra ideia de educar** (MACHADO, 2013).

Nesse sentido, a EA é um projeto de educação que usa um currículo diferenciado, baseado na centralidade das(os) pescadoras(es) artesanais que possuem suas diversidades e particularidades, os quais usam narrativas ligadas a significados culturais e históricos, refletindo o cotidiano das comunidades pesqueiras, que busca quebrar as paredes que separam disciplinas, conceitos e teorias. Na EA, as vivências nas águas, no mangue, no território, ora com ora sem conflitos, são o pulsar da sua prática pedagógica.

Quadro 2 – A Pedagogia das Águas e alguns marcos teóricos



Elaboração: Taíse Alves, 2020

Desse modo, as(os) pescadoras(es) são sujeitos que possuem diferentes territorialidades, e, com isso, fazem e (re)fazem muitas geografias e acionam diferentes dimensões que configuram tempo, espaço, lugar, passado, presente e futuro de maneira única, mas, também, conjunta. Por isso, o entendimento destas características não é compreendido no campo do currículo escolar, e nem no campo das teorias e metodologias de ensino e aprendizagem para esses sujeitos.

Dialogar sobre educação, nesta perspectiva, é buscar problematizar uma educação escolar que tenha no seu trato político pedagógico a diversidade étnico-racial e, principalmente, tenha potencialidade de transitar em diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira através de suas próprias epistemologias, e, com isso, possibilite convergir, de modo mais simétrico, o maior respeito e valorização das diferenças. Interligar o currículo e a educação escolar no trato com a diversidade, sobretudo a diversidade étnico-racial (SANTANA, SANTANA e MOREIRA, 2012, p. 02) que neste caso, envolve diretamente as(os) pescadoras(es) artesanais, é cumprir uma pauta a favor de justiça educacional, pois tratar de currículo escolar é tratar de alteridade, poder e, também, de território, e a pedagogia das águas busca cumprir essa lacuna educacional. Esses desafios que se propõe esta pesquisa seguem nas próximas linhas.

3 A ESCOLA DAS ÁGUAS COMO O LUGAR DA MEDIAÇÃO: O TERRITÓRIO PESQUEIRO E A FACE DA LUTA PELA TERRA, TERRITÓRIO E ÁGUA NO CONTEXTO BRASIL – BAHIA

A EA tem oportunizado refletir o lugar da mediação que ela ocupa na educação, tanto dentro, quanto fora dos territórios pesqueiros. Falar de mediação nesse contexto, é falar de formação humana, de uma nova postura frente ao próprio processo de ensino-aprendizagem para além de uma abordagem de conteúdo. A mediação representa (re)pensar os desafios da escola e da educação na contemporaneidade, pois a questão que envolve sua reflexão é o trabalho pedagógico para lidar com as diversidades (BORSCHIED *et al.*, 2018).

Essas reflexões permitem (re)afirmar esta condição da EA, pois a mesma reconhece e visa problematizar pedagogicamente as condições sociais que assolam as comunidades pesqueiras na Bahia. E, para além do reconhecimento dessas condições, a EA problematiza a necessidade das políticas públicas efetivas para a população das águas, através das ações afirmativas.

Importante situar que a EA faz parte de uma pedagogia e uma educação popular, ou seja, uma educação elaborada e constituída, ao longo da história, por meio da ação-reflexão-ação, pensada num viés de educação que respeite os diferentes sujeitos sociais em sua diversidade e pluralidade, situar a educação popular aqui é problematizar como a EA é um lugar social (SILVA, 1991) que faz parte de um corpo de ações, coletivos, movimentos, grupos sociais que buscam promover ações que repercutem dentro e fora das comunidades e dos territórios pesqueiros, com foco na Bahia, especialmente na BTS, por isso problematizar a EA nos territórios pesqueiros no contexto da educação popular é reafirmar sua origem popular e mediadora na resoluções dos diferentes conflitos que assolam as comunidades pesqueiras.

Vou discorrer um pouco sobre educação popular aqui. A educação popular nasce no seio dos Movimentos Sociais, a partir de seus desejos e contextos de luta popular, o que faz ser determinante para a concretização de uma práxis pedagógica, originada no campo popular do povo e para o povo, e, por sua vez, ocupou os espaços institucionais.

Entende-se a Educação Popular como uma concepção geral da educação e não como educação das populações empobrecidas ou “educação não formal”. Educação Popular é educação para todos e todas. Tal concepção de educação já vem contida no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (CADERNOS DE FORMAÇÃO EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS, 2015).

O cerne da educação popular, é promover de modo mais amplo a educação para as classes populares (FREIRE; NOGUEIRA, 1993), principalmente a alfabetização para jovens e adultos. Ao analisar e promover discussões sobre educação popular, estamos dialogando, intrinsecamente, sobre os direitos humanos. Na concretização dos direitos, a educação é entendida como meio, e um continuo do exercício de busca pelos direitos em si mesmo e indispensável para o acesso a outros direitos (BRASIL, 2006, p.18) ainda mais quando nos referimos ao Brasil, um país que tem sua base nas desigualdades sociais associada ao analfabetismo e políticas para educação incipientes, neste sentido, a educação popular pauta a importância da transformação social por entender a partir de uma educação humanizadora, já que a mesma “nasce do chão da realidade, buscando as contribuições do saber popular e científico, da cultura popular em busca de sua expressão transformadora e da emergência dos sujeitos do meio do povo, como sujeitos de direito” (CADERNO DE EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS, 2013, p. 12).

A educação popular tem Paulo Freire como seu principal defensor e precursor, o mesmo destaca que a base política dessa educação pauta os direitos humanos, isto adquire significado para dar voz e visibilidade aos diferentes grupos sociais, ao passo que atua como promotora da superação do silêncio das minorias e a preparação intelectual dos trabalhadores e trabalhadoras.

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 das heranças deixadas pelo contexto histórico do Brasil, e principalmente, das escolhas gerenciais na esfera da gestão pública.

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 estabelecido: 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-Brasileira¹⁶ e a Lei 11.645 do Ensino Indígena. Porém as mesmas somente foram sancionadas no ano de 2003,

¹⁶ Lei não mais obrigatória, retirada da Lei de Diretrizes Bases da Educação em 2018. Fonte <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 01/11/2018.

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. Ambas 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 práticas de exclusão e praticando livremente o racismo¹⁷.

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, discorrer nestes campos é discutir e tensionar como a EA media, ocupa um lugar social e dimensiona os conflitos que ocorrem nos territórios pesqueiros. Mediar é expor pensamentos e oportunidade de solucionar questões importantes de um modo cooperativo e construtivo – o que torna a mediação uma possibilidade de transformações por meio de ações práticas, já que seu objetivo são as justiça sociais –, e a EA ocupa este lugar.

Ao seguir nessa concepção, quais os conflitos que assolam os territórios pesqueiros e como eles repercutem na educação para as pescadoras e pescadores artesanais? Este capítulo caminhará nesta busca, repercutindo os conflitos que sofrem os territórios pesqueiros, para compreender como a EA, faz parte de um conjunto de ações, coletivos, Movimentos, grupos sociais que buscam promover ações afirmativas que repercute dentro e fora das comunidades e dos territórios pesqueiros, especialmente, na Bahia e principalmente, na BTS.

¹⁷ O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. (ALMEIDA, 2019, p. 21)

3.1 ENTRE TERRA, ÁGUA E EDUCAÇÃO: OS CONFLITOS NOS TERRITÓRIOS PESQUEIROS DA BAHIA

Nos últimos anos, tem se evidenciado e expandido a luta dos(as) pescadores(as) artesanais. Isso deve-se, infelizmente, à conjuntura e ampliação dos grandes projetos de desenvolvimento nos territórios terra e água, localizados nas margens dos rios e litoral do Brasil e ocupado por pescadores e pescadoras artesanais. Os(as) pescadores(as) artesanais, além de evidenciar, cada vez mais tem denunciado essas ações, pois há um constante projeto de expansão do desenvolvimento na sua (in)lógica em expulsar estes sujeitos dos seus territórios pesqueiros. Desse modo, o “que se observa são essas comunidades frequentemente sendo expulsas ou tendo seus territórios modificados em decorrência da inserção de novas e diferentes atividades que ali se instalam” (RIOS, 2017, p. 82).

Essas atividades, quase sempre, apresentam uma ameaça direta à atividade pesqueira e, sobretudo, ao modo de vida dos(as) pescadores(as) artesanais, interferindo no cotidiano de seus territórios. Para Esterci (2007) e Rios (2017), a maioria dos espaços que constituem os territórios pesqueiros, são espaços que, historicamente, são preservados pelas comunidades que ali vivem, que possuem localização estratégica¹⁸, impulsionando, nas últimas décadas, a cobiça dos segmentos econômicos mais poderosos – podemos citar, por exemplo, empresas ligadas à carcinicultura (governo do estado da Bahia, através da Bahia Pesca), as empresas eólicas (Bons Ventos Geradora de Energia S/A no Ceará) e a especulação imobiliária (Bahiana Empreendimentos Imobiliários, no Recôncavo Baiano) –. Nesse sentido, as áreas de uso das comunidades tradicionais pesqueiras passaram a ser vistas como espaços de interesse estratégico ao desenvolvimento do capital, intensificando o processo de mercantilização da natureza (GERMANI, 2010), aliada ao movimento contraditório do capitalismo e da luta de classes, através da valorização desses espaços, trazendo, com esse movimento, grandes e profundos conflitos. Nesse contexto, o que entra em cena é o comprometimento diretamente das territorialidades dos(as) pescadores(as) artesanais, já que o território pesqueiro é o território da reprodução da vida desses sujeitos e é o território em disputa.

Essa lógica permite pensar na análise do espaço geográfico, que vive em constante mudança, desde a sua fisionomia, sua fisiologia, sua estrutura, suas aparências e suas relações (SANTOS, 2006) e isso deve-se à multiplicidade de ações que o percorrem, à rapidez, à

¹⁸ As comunidades pesqueiras, assim como seus territórios pesqueiros, localizam-se em área litorâneas, de belas paisagens, com abundância de recursos naturais, o que propicia interesses do grande capital por esses espaços.

novidade das forças que confrontam sua incidência sobre os objetos. Os objetos partem da evolução das técnicas e são, cada vez, mais rapidamente trocados, revalorizados ou desvalorizados (SANTOS, 2006). Essas “arrumações” permitem entender a materialização dos espaços e que eles são “compostos” pela natureza, por homens, mulheres e, por consequência, suas técnicas, criadas e (re)criadas. Técnicas e objetos, que podemos atribuir à construção de estradas, rodovias, aerovias, hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, que formam um espaço de um conteúdo extremamente técnico.

Isso faz deste espaço, especificamente hoje, um espaço especializado (híbrido), com objetos cada vez mais artificiais, e, por sua vez, cada vez mais tendenciosos a diferentes conflitos no espaço e pelo espaço, e conseqüentemente, aos territórios, neles criados e (re)criados, que são frutos destes próprios arranjos. Desse modo, destacar diferentes vertentes e análises que devem ser refletidas nesta teia complexa, envolve a dimensão dos conflitos postos nestes espaços, exatamente pelo conteúdo técnico e artificial nele apropriado e construído, como vem ocorrendo sobre os territórios pesqueiros.

Percebe-se que as questões sociais, ambientais, políticas e econômicas são indissociáveis (COLETIVO BRASILEIRO DE PESQUISADORES DA DESIGUALDADE AMBIENTAL, 2013). O discurso hegemônico – dos grandes empresários, latifundiários, do próprio Estado – reduz essa questão apenas no âmbito da problemática ambiental e ao equacionamento dos limites impostos pela escassez de recursos materiais e energéticos, entretanto, o que se evidencia nessa questão **é a apropriação dos recursos da natureza por estes atores em detrimento das práticas de uso e conservação da natureza pelas comunidades e povos tradicionais**. É a valorização da técnica, apenas pela técnica mecanizada nos territórios desses sujeitos, os quais os colocam (e tiram) o direito à reprodução da vida em nome do “desenvolvimento”. O desenvolvimento em questão é pautado como a sobrevivência do capitalismo, sobretudo, se não conseguirmos colocar freios nessa engrenagem de destruição sistemática, o que está em jogo com o colapso “final do capitalismo” é a própria sobrevivência (LANDER, 2016).

A agenda do desenvolvimento está pautada em projetos “capital-intensivos, envolvendo corporações transnacionais e/ou nacionais, voltadas para a produção de *commodities*, que alimentam cadeias produtivas, principalmente no agronegócio [...] e no ciclo da mineração e beneficiamento de metais [...]” (RIGOTTO; AGUIAR, 2016, p. 02).

Outro ponto nessa questão é o papel do Estado como condutor dessas práticas na iniciativa e parceria entre as empresas, alimentando o discurso que o desenvolvimento é viés de crescimento local e promoção de empregos de longa escala. O Estado também é envolvido na autorização da abertura do capital estrangeiro por meio desses grandes empreendimentos e se responsabilizam ainda pela realização das obras de infraestrutura demandadas para o fornecimento de energia, água, transporte, dentre outras iniciativas, para a instalação desses empreendimentos, que, na maioria das vezes, se localizam em territórios já ocupados por diferentes e múltiplos sujeitos, como os(as) pescadores(as) artesanais. Um exemplo destas iniciativas políticas é o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), internalizando metas da Iniciativa pela Integração Regional da Sul América – IIRSA (RIGOTTO e AGUIAR, 2016).
Sobre a IIRSA,

A iniciativa para a Integração da Infra-Estrutura Regional Sul-Americana (IIRSA) constitui um mega projeto de integração visando à exploração e comercialização de recursos energéticos e minerais estratégicos da América do Sul. O planejamento estatal em torno de eixos de integração e desenvolvimento (EID) pretende avançar na interação entre economias de escala, custos de transporte e distribuição espacial da produção, além de incorporar as preocupações contemporâneas de sustentabilidade ambiental e social. O projeto tem como pressuposto a adoção de um "modelo de desenvolvimento para fora", orientado, em grande parte, pelo estudo do ex-presidente da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), Eliezer Batista da Silva, "Infra-Estrutura para o Desenvolvimento Sustentado e Integração da América do Sul", de 1995. Estudo que defende a integração física, por meio da construção e aprimoramento da infra-estrutura no espaço sul-americano, como forma de ampliar as vantagens comparativas e a inserção competitiva da região ao mercado mundial, com a logística por eixos articulados de investimentos em transporte, telecomunicação e energia estimulando o comércio e os investimentos, adicionando valor e reduzindo custos (SOUZA, 2011, p. 01).

Nota-se, nessa perspectiva, que cada vez mais essas iniciativas, parcerias, investimentos trazem expressivas transformações aos territórios, as quais ocorrem em diferentes dimensões, como afirma Santos (2006) sobre as transformações dos objetos técnicos. Transformações que perpassam pelo viés econômico, social, ambiental e cultural no território desses povos de modo significativo e violento, criando disputas que envolvem jogos de poder entre atores e sujeitos, os quais são os mais vulneráveis, envolvendo as desterritorializações, violações de direitos, que atingem diretamente a sua cultura, saúde, trabalho livre e autônomo. Além da ameaça, a constante perda de acesso aos bens naturais como a terra, a água, o mangue, o rio ou a biodiversidade, degradando e poluindo esses recursos, que são fontes da reprodução da vida e da soberania alimentar.

Desse modo, debates que pautem a resistência desses sujeitos em seus territórios se fazem necessários, que visibilizem essas ações em diferentes frentes de ação e pautam questões relacionadas à justiça territorial, à justiça ambiental, às resistências, re-existências, à pedagogia do território, ao respeito às tradições, culturas e sagrado, à educação e desigualdades, devem ser colocadas diretamente no enfretamento dos conflitos que envolveram as comunidades e os empreendimentos, constituem uma emergência. Emergência, relacionada ao reconhecimento desse contexto, marcado pelo rápido desenvolvimento econômico e tecnológico voltado para a apropriação intensiva dos recursos naturais, econômicos e sociais. Os sujeitos são os maiores atingidos e os mais vulneráveis nessas disputas, sobretudo os(as) pescadores(as) artesanais, como explicito nas linhas iniciais.

Porto-Gonçalves, Cuin, Ladeira, Silva e Leão (ANO) trouxeram algumas reflexões importantes deste processo no “*Informe 2018: Acceso a la tierra y territorio en Sudamérica: Brasil*”, que reúne uma coletânea de pesquisas e dados ligados à luta pela terra e território dos diferentes sujeitos da terra, das águas e das florestas na América Latina. No referido informe, os autores afirmam que, no Brasil, após o decreto do Plano Real, conspirou-se uma queda significativa do setor industrial. Desse modo, o país passou a depender cada vez mais desses setores (principalmente o de serviços e sobretudo do setor primário, isto é, das exportações de produtos agrícolas e minerais). Essa dependência insere o Brasil, de modo periférico, no mercado e confirma (amplia) novas formas de acumulação do capital. Seguindo a tendência, durante o governo Lula, aprofunda-se ainda mais o regime de acumulação, com base nessa aliança política, ao colocar na pauta com um megaprojeto de infraestrutura, lançado por Fernando Henrique Cardoso em 2000, a IIRSA.

Nesse sentido, o capital estrangeiro penetra casa vez mais no Brasil, visto que o país recebeu recursos dos maiores bancos da China, entre eles o Banco Industrial e Comercial da China (ICBC), *Bank of China*, Haitong, *China Construction Bank* (CCB) e *Bank of Communications* (BoCom) com o objetivo de uma aliança com um setor chave da burguesia interna brasileira, a do setor da construção civil, aliando-se a grandes corporações como as empreiteiras Odebrecht, Camargo Correia, OAS, entre outras. Neste sentido, a integração sul-americana com seus corredores, no projeto IIRSA, visava alcançar os portos do Pacífico dos países sul-americanos e, daí, os mercados da Ásia, aproveitando as elevadas taxas de crescimento econômico da China, como o maior PIB do mundo desde 2016. Os novos negócios da China permitem construir uma metáfora sobre o desenvolvimento com a exportação de matérias primas, paralelamente ao incremento das importações. E assim que se aguçaram o

apetite de acumulação das grandes oligarquias latifundiárias e das empresas de mineração, sobretudo para o mercado asiático, o que ensejará “uma enorme onda” expropriatória contra os povos indígenas, as comunidades quilombolas e outras populações tradicionais, assim como os pequenos proprietários e assentados, combinado com uma ofensiva contra as conquistas da legislação ambiental (PORTO-GONÇALVES *et al.*, 2020).

Meu objetivo aqui não é tecer com profundidade essas alianças político-econômicas, mas evidenciar que essas ações fazem parte dos arranjos do cenário do espaço agrário brasileiro e, nela, estão inseridos os diferentes sujeitos sociais (evidenciados sempre aqui os(as) pescadores(as) artesanais), que têm criado um legado histórico e geográfico nas lutas e resistência pelo território. Estes sujeitos são,

de diferentes organizações camponesas, dos povos indígenas e comunidades quilombolas [...] tem um legado que deixa marcas fortes na geografia da sociedade brasileira. **São aproximadamente 110 milhões de hectares de terras/territórios indígenas; cerca de 100 milhões de hectares de unidades territoriais de conservação, metade delas sob o controle e uso direto de populações tradicionais entre elas seringueiros, retirei-os, mulheres quebradeiras de coco babaçu, faxinalenses, comunidades de fundo e fecho de pasto, pescadores, ribeirinhos, caiçaras. Perto de 88 milhões de hectares de terra sob a forma de assentamentos da reforma agrária, 40 milhões de hectares de territórios quilombolas são propriedades legalmente reconhecidas.** A área dos pequenos estabelecimentos rurais com menos de 100 hectares, e de 71 milhões e 700 mil hectares de terra. Esse território predomina nas áreas importantes como a Zona Colonial gaúcha, o Oeste Catarinense e Paranaense, a zona Serrana do Espírito Santo, o Agreste Nordeste e nas áreas próximas as cidades grandes e médias do país com seus cinturões verdes (PORTO-GONÇALVES, *et al.*, 2020, p. 115, grifo meu).

Mais de 40% do território brasileiro (PORTO-GONÇALVES, *et al.*, 2020) está sob uso direto das comunidades tradicionais e dos(as) camponeses(as). Isso comprova que há uma parte significativa de um Brasil administrado por esses sujeitos, que escapa ao controle das oligarquias latifundiárias. São territórios de uso comum, de vida, de partilha, a exemplo do “território pesqueiro e quilombola é um território de terra-água, com espaços de usos comuns e coletivos, utilizados por pescadores(as) e quilombolas, a fim de estabelecerem seus modos de vida, realizando extrativismo¹⁹ de pescados, frutos, folhas, raízes e cultos [...]” (SACRAMENTO, 2019, p. 135).

Segundo o CPP, o surgimento dos inúmeros conflitos presentes nas comunidades tradicionais pesqueiras do Brasil possui parâmetros históricos que se baseiam no controle sobre

¹⁹ O extrativismo baseia-se em qualquer atividade de retirada ou de coleta de materiais existentes na natureza, para subsistência ou não; geralmente, se divide em extrativismo mineral (mineração), animal (caça e pesca) e vegetal (exploração de florestas).

a natureza, enquanto “recurso” econômico. Este controle desencadeia dois problemas (I) o domínio tecnológico ligado ao produtivíssimo econômico e (II) o domínio sobre a territorialidade onde a terra, a água e os ecossistemas tornam-se recursos de interesses múltiplos. Esses conflitos envolvem grandes decisões políticas, como é o caso da indústria petrolífera, que explora processos geológicos milenares, ou da transposição do Rio São Francisco, que mexe com fatores territoriais, geológicos, hidrográficos, mas, principalmente, com decisões político-econômicas e ideológicas tomadas a partir de interesses privados. Essas decisões resultam no domínio sobre as terras produtivas pelo agronegócio, pelos complexos industriais (como o Porto do Pecém, no Ceará, o Polo Industrial Naval na Bahia e a Ferrovia Transnordestina) e pela instalação de hidrelétricas e termelétricas, por exemplo (CPP, 2016).

A intensidade e expansão destes conflitos foram registrados no relatório de conflitos socioambientais organizado pelo CPP no ano de 2015. Os conflitos estão no âmbito da disputa pela terra e água evidenciando o capital estrangeiro na ampliação do agronegócio (ver Quadro 2). Neste quadro a região nordeste possui o maior número de registro de conflitos no país. No entanto, em escala nacional, o relatório destaca que 161.545 (CPP, 2015) famílias são atingidas diretamente por estes conflitos, sendo distribuídas em mais de 160 comunidades tradicionais, em 12 estados. Sendo os agentes causadores: fazendeiros, particulares, empresas públicas e privadas, com destaque também para a região nordeste, a espacialização destes conflitos por estados, nos permite observar a crescente ocupação dos ecossistemas litorâneos e costeiros para a implantação de atividades industriais, turísticas, imobiliárias, metalúrgicas e petroquímicas, por exemplo. Isso tem ocasionado rápidos e progressivos processos de degradação dos recursos naturais, além do comprometimento em escala nacional, o desenvolvimento da atividade da pesca artesanal e a sobrevivência das inúmeras famílias que sobrevivem da atividade pesqueira (RIOS, 2017).

Quadro 3 - Distribuição dos conflitos existentes nas comunidades tradicionais pesqueiras por Estado - 2012

ESTADO	CONFLITOS
Bahia	Termoelétrica, portos, estaleiros, poluição indústrias químicas, avanço das plantações de eucalipto, monocultivo do bambu, hidroelétricas, barragens, turismo, gasoduto, especulação imobiliária, mineração, maricultura, projeto privatização das águas, privatização de terras públicas, degradação ambiental, pesca predatória, exploração petróleo e gás, conflito fundiário, fazendeiros (cercas nos rios), despejo e restrição de acesso aos territórios pesqueiros, agrotóxicos, energia eólica etc.
Minas Gerais	Poluição indústrias químicas, barragens, turismo, especulação imobiliária, desmatamento, conflito fundiário etc.

Pará	Poluição indústrias, despejo e restrição de acesso, privatização de terras públicas, turismo, especulação imobiliária, degradação ambiental, indústria naval, pesca predatória, barragem, mineração, desmatamento, conflito fundiário etc.
Maranhão	Poluição indústrias químicas, especulação imobiliária, privatização de terras públicas, degradação ambiental, desmatamento, conflito fundiário etc.
Ceará	Pesca predatória, especulação imobiliária, aquicultura, privatização de terras públicas, degradação ambiental, indústria naval, barragens, parques eólicos, turismo, especulação imobiliária, fazendeiros (cercas no rio), despejo e restrição de acesso aos territórios pesqueiros, agrotóxicos contaminando as águas etc.
Paraíba	Poluição indústrias químicas, turismo, especulação imobiliária, desmatamento, conflito fundiário, aquicultura etc.
Piauí	Especulação imobiliária, aquicultura, parques eólicos, especulação imobiliária, privatização de terras públicas, despejo e restrição aos territórios pesqueiros, degradação ambiental, pesca predatória, desmatamento etc.
Rio Grande do Norte	Poluição indústrias químicas, turismo, especulação imobiliária, desmatamento, privatização de terras públicas, degradação ambiental, parque eólico, despejo e restrição de acesso aos territórios pesqueiros, conflito fundiário, aquicultura etc.
Alagoas	Poluição indústrias química, turismo, especulação imobiliária, desmatamento, conflito fundiário, aquicultura etc.
Pernambuco	Poluição indústrias químicas e petrolífera, despejo e restrição de acesso, privatização de terras públicas, turismo, especulação imobiliária, degradação ambiental, indústria naval, desmatamento, conflito fundiário, aquicultura etc.
Rio de Janeiro	Especulação imobiliária, turismo, privatização de terras públicas, degradação ambiental, pesca predatória, despejo e restrição de acesso aos territórios pesqueiros, indústria naval, indústria petrolífera etc.

Fonte: MPP, 2012; CPP, 2016. Elaboração: RIOS, 2016. Adaptação: Taise Alves, 2020.

As comunidades tradicionais pesqueiras, apesar de estarem inseridas no modo de produção capitalista, se relacionam de modo diferenciado dentro desse sistema, pois representam formas sociais de produção que por não incorporarem os modelos ditados pelo sistema produtivo dominante, são muitas vezes desarticuladas e obrigadas a dividir seu espaço de uso com empreendimentos econômicos, comprometendo diretamente o desenvolvimento de suas atividades. O modelo de desenvolvimento do Brasil “[...] desconsidera as necessidades da população e utiliza a terra e demais bens da natureza apenas para geração de lucros pra um pequeno setor da sociedade, com alto custo social e ambiental” (AATR, 2013, p. 7). Importante destacar que,

Esses empreendimentos estão associados às velhas e novas políticas de domínio e poder. Enquanto modelo de controle direto sobre os ambientes naturais, o agronegócio é um dos principais exemplos da lógica do domínio que avança desastrosamente sobre os territórios pesqueiros por meio da produção de soja, da cana, frutas para exportação, eucaliptos e bambus irrigados e da criação de gado, além de avançar sobre os territórios aquáticos

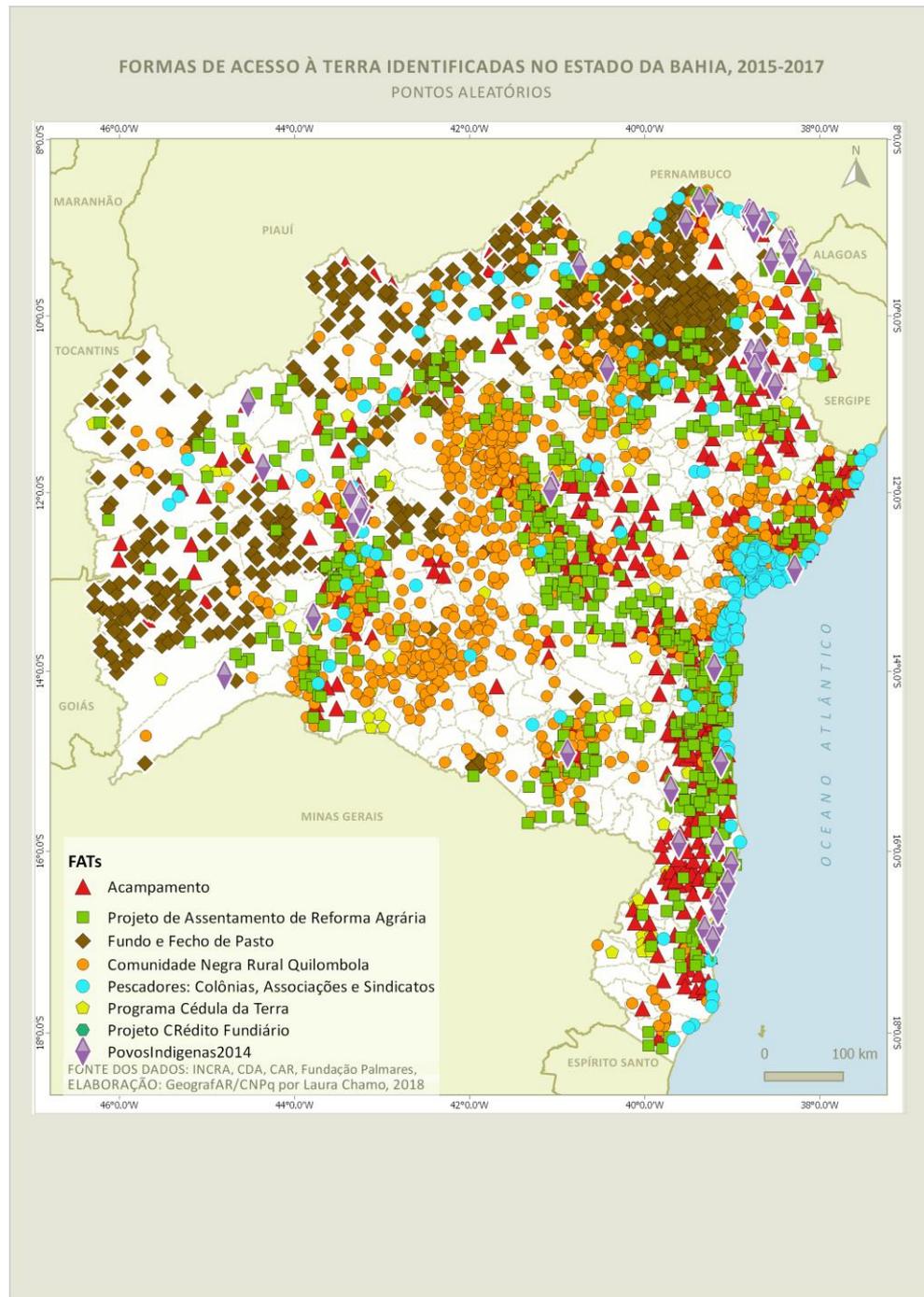
com a carcinicultura e a piscicultura. As grandes e médias mineradoras, as indústrias petrolífera e naval e os complexos portuários vêm se somar aos altos índices de agrotóxicos que contaminam o ambiente e provocam os desmatamentos, acelerando os níveis de destruição dos ecossistemas (CPP, 2016, p. 10).

Desse modo, concordo com Antonino (2019) quando afirma que, na questão agrária brasileira, há uma combinação farta de disponibilidade de terras, águas e abundância de radiação solar no Brasil, o que faz um (ou o principal) centro de atração de capital interessado em investir recursos na agropecuária, uma vez que o padrão deste modo de produção é intensivo em terra, água e energia. Esse rápido metabolismo faz com que o crescimento de plantas favoreça essa lógica econômica, uma vez que realiza seu ciclo de produção/ reprodução muito mais rápido, mesmo que a maioria dos solos brasileiros – Latossolos – sejam considerados pobres do ponto de vista químico (ANTONINO, 2019).

Nesse sentido, a ideia de que o avanço da fronteira agrícola seja sobre espaço “vazios”, logo não se comprova, pois existem indígenas, quilombolas, geraizeiros, seringueiros, quebradeiras de coco babaçu e tantas outras formas de ocupação diversificada do espaço agrário brasileiro e, também, baiano, como podemos observar no mapa de acesso à terra no estado da Bahia, formado por povos diversificados, caracterizando a pluralidade que existe no território baiano (Figura 5).

Acrescentamos, nesse bojo, as comunidades de fundos e fechos de pastos, os(as) pescadores(as) artesanais do litoral e do continente – principalmente às margens do Rio São Francisco – e os projetos de assentamentos de reforma agrária já implantados durante as várias gestões governamentais nas últimas décadas do século XX e início do deste século.

Figura 5



Fonte: GeografAR, 2018

3.2 TERRITÓRIO PESQUEIRO BAIANO: DAS SUAS CARACTERÍSTICAS AO CENÁRIO DE CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS

No estado da Bahia, os(as) pescadores(as) artesanais estão espalhados, identificados e sobrepostos por toda extensão do território baiano. Isso faz com que seja necessário fazer alguns

destaques importantes no diálogo sobre esses sujeitos, os trazendo para a centralidade desta discussão que aqui começo algumas reflexões.

Quanto ao desenvolvimento da pesca extrativa, vale ressaltar que, nesta modalidade, encontra-se a pesca artesanal. Na Bahia, essa pesca envolve especificamente as atividades da mariscagem, voltadas à captura de mariscos, caranguejos, siris e da pesca embarcada nos rios e mares, que compreende a captura de peixes, camarões, lagostas etc.

Uma especificidade importante nessas características é trazer à tona o papel das mulheres como pescadoras e marisqueiras que se apresentam, em algumas comunidades, exercendo ambas as atividades, além de serem responsáveis pela venda e escoamento da produção fora de suas comunidades e se apresentam em um quantitativo superior ao masculino.

Em termos da produção pesqueira, a Bahia é considerada o quarto maior produtor de pescado do país (MPA, 2015). Sua produção foi superior a 102 mil toneladas, no ano de 2011. Sua produção incide, sobretudo, a pesca extrativa (que é a pesca artesanal), representando cerca de 81% da produção, enquanto a aquicultura ocupa somente 19%. A aquicultura destaca-se pelo desenvolvimento da carcinicultura (marinha) e da produção de tilápia e, em menores proporções, de tambaqui (RIOS, 2017; BAHIA PESCA, 2013; MPA, 2013).

Tabela 1 - Produção da Atividade Pesqueira no Brasil por unidade da Federação – 2011

Unidades da Federação	PESCA EXTRATIVA			AQUICULTURA			Total (t)
	Marinha	Continental	Subtotal (t)	Marinha	Continental	Subtotal (t)	
BRASIL	553.670,00	249.600,20	803.270,20	84.214,30	544.490,00	628.704,30	1.431.974,40
NORTE	94.265,30	137.144,50	231.409,80	140,5	94.578,00	94.718,50	326.128,30
Acre	0	2.002,80	2.002,80	0	5.988,30	5.988,30	7.991,10
Amapá	6.756,00	9.891,20	16.647,20	0	1.032,00	1.032,00	17.679,20
Amazonas	0	63.743,30	63.743,30	0	27.604,20	27.604,20	91.347,50
Pará	87.509,30	55.402,70	142.912,00	140,5	10.279,80	10.420,40	153.332,30
Rondônia	0	3.791,30	3.791,30	0	12.098,90	12.098,90	15.890,30
Roraima	0	386,2	386,2	0	25.162,90	25.162,90	25.549,10
Tocantins	0	1.927,10	1.927,10	0	12.411,80	12.411,80	14.338,90
NORDESTE	186.012,00	68.700,90	248.531,90	65.211,40	134.292,60	199.504,00	454.216,90
Alagoas	10.702,00	467,8	11.169,80	0	6.466,20	6.466,20	17.636,00
Bahia	59.293,00	17.508,40	70.620,40	4.547,70	20.703,60	25.251,30	102.052,70
Ceará	21.788,00	11.307,10	33.095,10	29.095,40	36.066,30	65.161,70	98.256,80
Maranhão	44.599,00	25.743,50	70.342,50	287,6	32.238,00	32.525,70	102.868,20
Paraíba	9.140,00	1.976,70	11.116,70	2.068,70	5.846,50	7.915,20	19.032,00
Pernambuco	10.880,00	3.969,10	14.849,10	4.554,80	8.243,30	12.798,20	27.647,30
Piauí	4.119,00	2.300,80	6.419,80	1.691,60	17.000,70	39.300,40	25.112,10
Rio Grande do Norte	19.364,00	4.528,40	23.892,40	22.299,70	3.740,10	32.835,50	49.932,20
Sergipe	6.127,00	899,1	7.026,10	665,9	3.987,80	4.653,60	11.679,70
SUDESTE	114.877,30	24.446,00	139.323,30	72,9	86.837,00	86.909,90	226.233,20
Espírito Santo	14.381,30	882,3	15.263,50	0	11.552,70	11.552,70	26.816,30
Minas Gerais	0	9.879,70	9.879,70	0	25.917,90	25.917,90	35.797,60

Rio de Janeiro	78.933,00	1.366,90	80.299,90	43,2	5.875,40	5.918,60	86.218,50
São Paulo	21.563,00	12.317,20	33.880,20	29,7	43.490,90	43.520,60	77.400,80
SUL	158.515,40	5.472,20	163.987,50	18.789,50	153.674,50	172.463,90	336.451,50
Paraná	2.170,40	1.697,70	3.868,10	168	73.831,10	73.999,10	77.867,20
Rio Grande do Sul	34.385,00	3.131,10	37.516,10	0	26.201,50	44.823,00	63.717,60
Santa Catarina	121.960,00	643,3	122.603,30	18.621,50	53.641,80	72.263,30	194.866,70
CENTRO-OESTE	0	13.836,60	13.836,60	0	75.107,90	75.107,90	88.944,50
Distrito Federal	0	375,8	375,8	0	258,4	258,4	634,1
Goiás	0	1.496,90	1.496,90	0	13.647,40	13.647,40	15.144,30
Mato Grosso	0	6.666,60	6.666,60	0	48.748,30	48.748,30	55.414,90
Mato Grosso do Sul	0	5.297,40	5.297,40	0	12.453,80	12.453,80	17.751,20

Fonte: MPA, 2013. Adaptação: Taíse Alves, 2020.

A partir desses dados, fica notório que a produção pesqueira no estado possui uma significativa importância na participação da economia baiana, o que coloca tanto as pescadoras quanto os pescadores artesanais como importantes sujeitos na produção de alimentos que, também, se destacam na soberania alimentar de muitas famílias de norte a sul do estado.

Tabela 2 - Produção da Atividade Pesqueira no estado da Bahia de 1997 -2011

ANO	PRODUÇÃO (t)	ANO	PRODUÇÃO (t)
1997	53.475	2005	77.856
1998	56.637	2006	76.169
1999	54.249	2007	76.010
2000	63.300	2008	103.427*
2001	70.366	2009	121.255
2002	86.516	2010	114.530
2003	75.424	2011	102.052
2004	80.964	2012	120.010*

*Estimativa de produção apontada pelo MPA

*Mudança no órgão responsável e na metodologia utilizada para coleta de dados.

Fonte: MPA, 2013; IBAMA, 2012. Adaptação: Taíse Alves, 2019.

A produção baiana também é expressiva devido à extensão do seu litoral como destaca Kunh (2009). A autora enfatiza que o estado possui um litoral com 1.188 km de extensão, 44 cidades litorâneas e 348 comunidades pesqueiras – foram identificadas mais de 600 comunidades pesqueiras, segundo os últimos dados do GeografAR, 2017 –, e, por isso, a maioria do seu pescado advém da pesca extrativa marinha. Essa produção é, basicamente, desenvolvida sob responsabilidade dos(as) pescadores(as) artesanais, devido a pesca industrial na Bahia ser inexpressiva dadas as condições da nossa geomorfologia costeira e das nossas águas, consequentemente. Segundo a Bahia Pesca, essa especificidade ocorre devido à plataforma continental, pois possui uma faixa de litoral estreita de fundo rochoso, aliada à baixa

produtividade primária da água. Por isso, as embarcações e aparelhagens feitas com técnicas mais “simples” se adaptam a essas condições (BAHIA PESCA, 2003).

O quantitativo de pescadores(as) artesanais na Bahia também é expressivo. Segundo a última estatística pesqueira em 2012, foram mais de 125 mil pescadores(as) cadastrados através do Registro Geral da Pesca (RGP)²⁰, representando 12,08% em relação ao país, o que coloca o estado na segunda posição em relação à região nordeste (ver Tabela 3).

Tabela 3 - Distribuição dos(as) Pescadores(as) cadastrados no RGP por unidade da Federação
– 2012

ESTADO/REGIÃO	Nº PESCADORES (AS)	%
NORTE	383.727	36,83%
Acre	7769	0,75%
Amapá	15.601	1,50%
Amazônia	85.129	8,17%
Pará	253.085	24,29%
Rondônia	7.290	0,70%
Roraima	7.820	0,75%
Tocantins	7.033	0,67%
CENTRO-OESTE	18.638	1,79%
Distrito Federal	164	0,02%
Goiás	2.863	0,27%
Mato Grosso	6.286	0,60%
Mato Grosso do Sul	9.325	0,89%
NORDESTE	489.940	47,02%
Alagoas	31.561	3,03%
Bahia	125.827	12,08%
Ceará	29.970	2,88%
Maranhão	175.166	16,81%
Paraíba	25.587	2,46%
Pernambuco	13.128	1,26%
Piauí	33.130	3,18%
Rio Grande do Norte	29.468	2,83%
Sergipe	26.103	2,51%
SUDESTE	85.464	8,20%
Espírito Santo	18.177	1,74%
Minas Gerais	26.388	2,53%
Rio de Janeiro	14.403	1,38%
São Paulo	26.496	2,54%
SUL	64.198	6,16%
Paraná	10.737	1,03%
Rio Grande do Sul	18.168	1,74%

²⁰ Considerando o estabelecido na Lei no 11.959, de 29 de junho de 2009, Art. 24, “Toda pessoa, física ou jurídica, que exerça atividade pesqueira bem como a embarcação de pesca devem ser previamente inscritas no Registro Geral da Atividade Pesqueira – RGP”, e conforme categorias descritas no Decreto no 8.425, de 31 de março de 2015, será concedida Licença para pescador e pescadora profissional artesanal e pescador e pescadora profissional industrial. Os procedimentos para requerimento e concessão da Licença de Pescador Profissional são dados pela Instrução Normativa MPA no 06, de 29 de junho de 2012. Fonte: <<http://www.agricultura.gov.br/assuntos/aquicultura-e-pesca/registro-pescador-profissional>>. Acesso em: 09 de março de 2020.

Santa Catarina	35.293	3,39%
TOTAL	1.041,967	100,00%

Fonte: MPA, 2013. Adaptação: Taise Alves, 2020.

Por outro lado, esses dados não evidenciam o real número dos(as) pescadores(as) artesanais na Bahia, por haver uma dificuldade latente em quantificar e qualificar estes sujeitos no estado, sendo que a espacialização apresentada pelo extinto MPA, em 2015, apresenta contradições nos dados, o que, infelizmente, não se restringe à Bahia, mas uma realidade latente e histórica sobre a pesca artesanal brasileira. O MPP tem levantado essa problemática em suas reuniões, encontros de mobilização e nos demais espaços de lutas, principalmente no espaço acadêmico. E o MPP tem alertado que, uma estatística pesqueira frágil torna-se um instrumento estratégico para a não materialização das políticas públicas destinadas aos pescadores e pescadoras artesanais.

Alguns estudos acadêmicos têm se esforçado para quantificar os(as) pescadores(as), a exemplo de Rios (2017). Seu objetivo é criar uma metodologia para visibilizar os mesmos através de uma estatística pesqueira junto às comunidades pesqueiras, com o apoio do MPP, convocando órgãos públicos ligados à pesca artesanal no estado para destinar suas ações e políticas públicas de modo mais abrangente, concreto e que atenda diretamente a atividade pesqueira artesanal. A autora especifica, em seus estudos, que o Estado,

[...] historicamente, o setor pesqueiro brasileiro tem buscado privilegiar o desenvolvimento da pesca industrial e da aquicultura, em detrimento da pesca artesanal. Muitas vezes, o próprio estado e algumas empresas privadas usam a redução dos pescadores cadastrados no RGP, como argumento para decretar — o fim da pesca artesanal e com isso justificar, a necessidade de sua industrialização e/ou a liberação de investimentos para a aquicultura. Tal discurso também é utilizado pelos setores portuário, automobilístico, metalúrgico, imobiliário, turístico, entre outros para justificar a inserção/ocupação dos territórios das comunidades tradicionais pesqueiras com seus empreendimentos. Na visão destes — se não há, ou há, poucos pescadores em determinada área, o impacto de sua instalação é mínimo. [...] romper a invisibilidade dos pescadores artesanais e evitar o fortalecimento dos discursos historicamente construídos sobre — o fim da pesca artesanal e suas — alternativas, que o MPP tem reivindicado mudanças nos critérios e definições estabelecidas pelas INs, Decretos, MP 665 e demais instrumentos existentes. Assim como tem pautado, a necessidade da realização de um levantamento estatístico preciso e com uma metodologia diferente da que era utilizada pelo extinto MPA (RIOS, 2017, p. 137-138).

Desse modo, Rios (2017), a partir de uma metodologia junto ao MPP e, também, ao GeografAR, realizou 10 oficinas sobre identificação e caracterização das comunidades tradicionais pesqueiras existentes no estado da Bahia, mais especificamente no litoral e no curso do Rio São Francisco, com a presença de 20 a 60 pescadores(as) do litoral baiano, desde o

litoral norte ao extremo sul, e do São Francisco. A metodologia utilizada nas oficinas foi composta por quatro etapas: i) exposição através de slides e mapas temáticos sobre a cartografia e representação espacial; ii) escolha de bases cartográficas para a identificação/ localização das comunidades. Nesta parte, trabalhamos em grupos com recortes dos cinco setores de pesca do litoral (Litoral Norte, Baía de Todos os Santos/Recôncavo, Baixo Sul, Litoral Sul e Extremo Sul) e todo o curso do rio São Francisco; iii) listagem e identificação através de pontos da possível localização das comunidades nas bases cartográficas; e iv) caracterização de alguns aspectos relacionados à quantidade de famílias, artes de pesca utilizadas, tipo de pescados capturados, limites do território pesqueiros e disputas e conflitos territoriais existentes. Os resultados pontuaram que,

Só no litoral, através das oficinas realizadas, foi possível identificar 472 comunidades tradicionais pesqueiras, distribuídas em 44 municípios, agrupados em cinco setores de pesca: Litoral Norte, Baía de Todos os Santos/Recôncavo, Baixo Sul, Litoral Sul e Extremo Sul. No que se refere às comunidades ribeirinhas, os dados apontam a existência de aproximadamente 130 comunidades identificadas, com registro de pescadores oriundos de cerca de 80 municípios, localizados próximos à rede hidrográfica do estado, em especial aos rios São Francisco e Paraguaçu (MPA, 2015; MPP, 2015). Conforme apontado anteriormente, é sabido que há outras comunidades ribeirinhas distribuídas pela rede hidrográfica do estado, que não foram identificadas pelos pescadores presentes nas oficinas realizadas. Os dados apresentados revelam e reforçam a importância socioeconômica da atividade para o Estado e para as inúmeras comunidades que tem na pesca a sua principal e, muitas vezes única, fonte de renda (RIOS, 2017, p. 150).

Pontuar essa pesquisa, além de demarcar esta metodologia, tem uma intencionalidade aqui, pois nota-se que, a partir do diálogo entre os(as) pescadores(as) artesanais, o movimento social – neste caso o MPP – resulta na construção de uma visibilidade do quantitativo de pescadores(as) artesanais no estado da Bahia, e isso é totalmente relevante na demarcação das políticas públicas para os(as) pescadores(as) artesanais. Além de afirmar a espacialização e diversidade de ocupação destes sujeitos no espaço geográfico baiano (Figura 6), “evita leituras e compreensões equivocadas que venham a fomentar os discursos existentes sobre o fim da pesca artesanal e, assim, o incentivo/fomento/inserção de novas atividades nos territórios pesqueiros” (RIOS, 2017, p. 140).

Essa estatística também pontua as múltiplas identidades no território pesqueiro. Já é sabido que esse território é amplo, de uso coletivo/ compartilhado e está localizado, a partir destes dados, na faixa litorânea e nas margens dos rios do estado – principalmente nas margens do Rio São Francisco –. O que destaque é que esses territórios devem ser compreendidos em sua múltipla espacialidade e funcionalidade, reforçando o diálogo entre os espaços marítimos e

terrestres, que representam uma base histórica da sustentação e reprodução social, econômica e cultural das comunidades que nelas vivem. E nessa compreensão, o território pesqueiro baiano possui uma base plural de vivências e, ao mesmo tempo, subjetiva, pois se aproxima de outras coexistências e/ou similaridades, como a territorialidade quilombola, por exemplo. Isto ocorre na medida em que é uma articulação de lugares, sujeitos, a partir de sua materialidade histórica, sua herança ancestral, e, neste ínterim, ocorre sua apropriação imaterial, como indica Cordeiro (2018), em seu estudo sobre a comunidade quilombola e, também, pesqueira Rio dos Macacos, localizada no município de Simões Filho, região metropolitana de Salvador. Essa especificidade é debatida constantemente pelo MPP de maneira cada vez mais incisiva, o qual explicita essa relação a partir dos,

[...] locais sagrados, as roças, os pesqueiros, as igrejas, os apetrechos de pesca e outros bens materiais produzidos pelo homem e que guardem relação com a identidade, com a história daquele grupo social devem ser protegidos pelo Estado. Os bens de natureza imaterial são as histórias, danças, canções, conhecimentos sobre a pesca passados de pai para filho ou pela comunidade e tudo o mais deve ser preservado para que as gerações futuras possam conhecer e manter vivos seus costumes, suas histórias de vida. (MPP, 2016, p. 8).

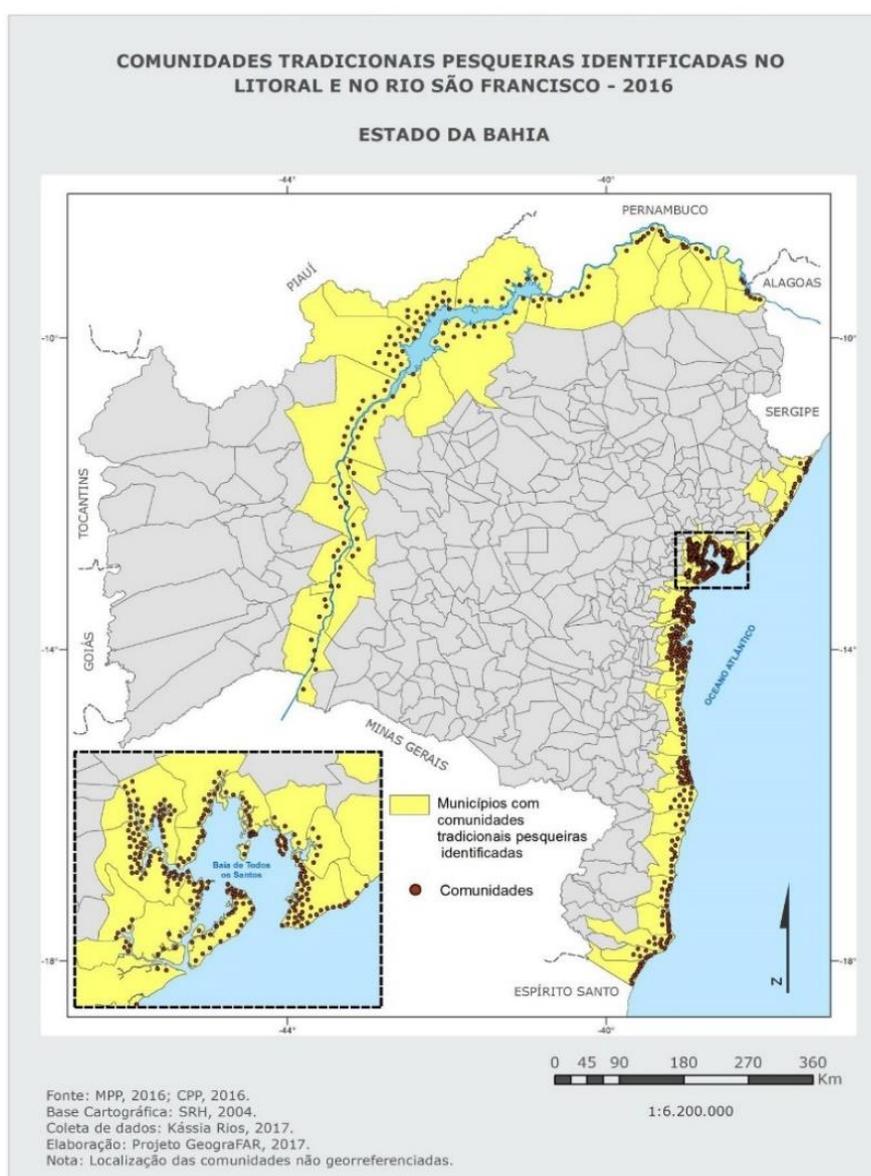
Para Cordeiro (2018), a definição em torno da identidade quilombola-pescadora traz consigo várias questões que vão desde a identificação com a condição da herança africana, à identificação dos agentes hegemônicos, bem como a tradução do quilombo como território de resistência possuindo uma identidade própria. Sobretudo, ainda nos dias atuais, há a necessidade do povo preto (re)afirmar sua identidade e direitos territoriais, apesar de todas as legislações existentes sobre essas duas identidades estarem presentes nas comunidades pesqueiras na Bahia. Nesse cenário, no mencionado estado, foram identificadas, por setor de pesca e municípios, 472 comunidades pesqueiras, sendo essas localizadas no litoral baiano. No entanto, 180 comunidades se caracterizam como comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), e dessas, 118 comunidades quilombolas certificadas, como identificou Rios (2017), no âmbito das pesquisas realizadas pelo GeografAR²¹.

²¹ O Projeto Integrado de Pesquisa, A Geografia dos Assentamentos na Área Rural, Projeto GeografAR vem desenvolvendo as suas pesquisas, desde agosto de 1996, tendo como proposta principal discutir o processo de apropriação/produção/organização do espaço geográfico no campo baiano, assim como as diferentes espacialidades e territorialidades que emergem ao longo deste processo. Para tanto, parte-se do pressuposto de que o espaço geográfico deve ser analisado em sua totalidade e que, neste contexto, o campo expressa uma intensa conflitualidade territorial dada pelos interesses antagônicos entre os agentes hegemônicos do capital, o Estado, as organizações e os movimentos sociais de luta pela/na terra. A princípio, adotou como escala de análise os Projetos de Assentamento (PA's) em áreas de Reforma Agrária. Posteriormente, incorporou os Acampamentos de trabalhadores rurais sem-terra, os projetos de assentamento realizados pela política fundiária do Banco Mundial: Programa Cédula da Terra (PCT)/ Programa Crédito Fundiário (PCF), as áreas de Fundo e Fechos de Pasto, as Comunidades Negras Rurais Quilombolas e as Comunidades de Pescadores Artesanais. O elo entre essas diferentes modalidades de assentamentos rurais são as políticas públicas voltadas para o equacionamento da luta pela/na

Isso reforça que na Bahia as comunidades tradicionais pesqueiras estão sobrepostas sobre as identidades indígenas e quilombolas, e dentre elas, a identidade quilombola é fortemente expressa e identificada sobre as comunidades pesqueiras na BTS, principalmente no âmbito dos conflitos que envolvem seus territórios.

Ser pescador(a) artesanal não nega a identidade quilombola, ao contrário, são identidades que se somam e dão um caráter mais específico às comunidades pesqueiras. Quando pensamos nessas relações, nota-se um complemento de suma importância para o reconhecimento dessas comunidades e seus territórios na sua complexidade e dimensão.

Figura 6



Fonte: GeografAR, 2017.

terra, historicamente organizada, pelos diferentes grupos sociais que configuram a diversidade agrária do/no campo baiano. Nesta perspectiva, os movimentos sociais do campo, as políticas públicas e a produção do espaço constituem-se como eixo de análise do grupo de pesquisa.

Na legislação, os(as) pescadores(as) artesanais integram as comunidades tradicionais, amparados por Leis e Decretos que os reconhecem e defendem seu modo de vida tradicional na Constituição Federal de 1988 no Art. 216,

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, 1988, p. 223).

O artigo passa a reconhecer a cultura e os bens culturais de forma mais abrangente, destinando, na seção, o reconhecimento e proteção do pluralismo cultural e sua diversidade de valores dos diferentes grupos étnicos e, neste caso, englobando, principalmente, as comunidades tradicionais pesqueiras, presentes também no decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, em seu no Art. 3,

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações;

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras (BRASIL, 2007, p. 03).

O Decreto estabelece o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no seu reconhecimento, fortalecimento e garantia de seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização social e suas instituições. Além disso, pontua uma questão essencial presente nas comunidades tradicionais pesqueiras, o respeito a natureza, através de seu uso e reconhecimento, buscando preservar o ambiente marinho, pois é essencial para o exercício do seu trabalho, atentando para as novas gerações, as quais culminam no desenvolvimento sustentável.

Quanto à definição de quilombola, entende-se que “são descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos” (Fundação Cultural Palmares - FCP, 2015). É atribuída à FCP as funções de formalizar a existência dessas comunidades, via autoidentificação, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas diversas para esses sujeitos.

Atualmente, no Brasil, foram registradas 3.456 comunidades quilombolas (FCP, 2020), destas, 2.798 estão certificadas. Maranhão (842), Bahia (823), Minas Gerais (402), Pará (264), Pernambuco (195) e Rio Grande do Sul (136) são os estados com mais comunidades identificadas e certificadas pela FCP, no ano de 2020. Na Bahia, foram identificadas 842 comunidades quilombolas, e destas, 585 se auto identificaram e estão certificadas junto à FCP (FCP, 2020).

Por outro lado, após a certificação, as comunidades enfrentam novos desafios na luta pela regularização junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, que, por força do Decreto nº 4.887, de 2003, “é o órgão responsável, na esfera federal, pela titulação dos territórios quilombolas” (INCRA, 2015),

De posse da Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, emitida pela Fundação Cultural Palmares, cabe às comunidades interessadas encaminhar à Superintendência Regional do Incra no seu estado uma solicitação de abertura do processo administrativo para a regularização de seus territórios [...] O processo culmina com a concessão do título de propriedade à comunidade, que é coletivo, pró-indiviso e em nome da associação dos moradores da área, registrado no cartório de imóveis, sem qualquer ônus financeiro para a comunidade beneficiada (INCRA, s/p, 2015).

Outra legislação importante (não apenas para os quilombolas, mas para outras comunidades tradicionais) é o Decreto nº 5.051/2004, que ratifica a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre povos indígenas e tribais, adotada em Genebra, em 1989. O texto do Decreto reproduz integralmente o da Convenção, aplicando-se:

a) aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas. (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, segundo Santos (2013), a presença das comunidades quilombolas na Bahia é um traço marcante na configuração da questão agrária. O número de comunidades certificadas pela FCP no estado da Bahia é bastante expressivo, o que reafirma que a Bahia é o segundo estado da federação em número de comunidades negras e quilombolas, o que torna importante reafirmar a herança africana, suas matrizes de conhecimento e suas coexistências sobre os territórios pesqueiros no estado, o que nos mostra a Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Comunidades pesqueiras identificadas (CP) e comunidades quilombolas (CQ) certificadas pela FCP e identificadas, por setor de pesca, no litoral baiano, 2016

Setor de Pesca	Município	CP identificadas	CQ Identificadas	CQ Certificadas
Litoral Norte	Conde	4	2	2
	Camaçari	2	5	1
	Entre Rios	3	3	3
	Esplanada	1	2	2
	Jandaira	8	0	0
	Lauro de Freitas	1	1	1
	Mata de São João	4	3	3
BTS/Recôncavo	Aratuípe	4	0	0
	Cachoeira	20	16	16
	Candeias	4	0	0
	Itaparica	9	0	0
	Jaguarípe	14	0	0
	Madre de Deus	7	0	0
	Maragogipe	32	12	12
	Nazaré	5	0	0
	Salinas da Margarida	18	2	1
	Salvador	60	6	6
	Santo Amaro	11	8	3
	São Felix	6	3	3
	São Francisco do Conde	12	2	2
	Saubara	12	0	0
	Simões Filho	5	5	3
	Vera Cruz	22	0	0
Baixo Sul	Cairú	12	6	6
	Camamu	26	24	10
	Valença	14	15	9
	Igrapiuna	7	12	3
	Itubera	2	5	5
	Nilo Pecanha	6	3	2
	Taperoa	8	4	4
Litoral Sul	Maraú	14	11	7
	Itacaré	5	15	7
	Urucuca	1	0	0
	Una	3	5	0

Extremo Sul	Ilhéus	14	0	0
	Canavieiras	28	0	0
	Belmonte	10	0	0
	Santa Cruz Cabrália	5	0	0
	Porto Seguro	8	0	0
	Prado	6	0	0
	Alcobaça	18	0	0
	Caravelas	8	4	1
	Nova Viçosa	7	6	6
	Mucuri	6	0	0
Total	44 municípios	472	180	118

Fonte: GEOGRAFAR, 2017; CPP, 2016; INCRA 2016; SOARES *et al*, 2009. Elaboração: Kassia Rios, 2017.
Adaptação: Taíse Alves, 2020.

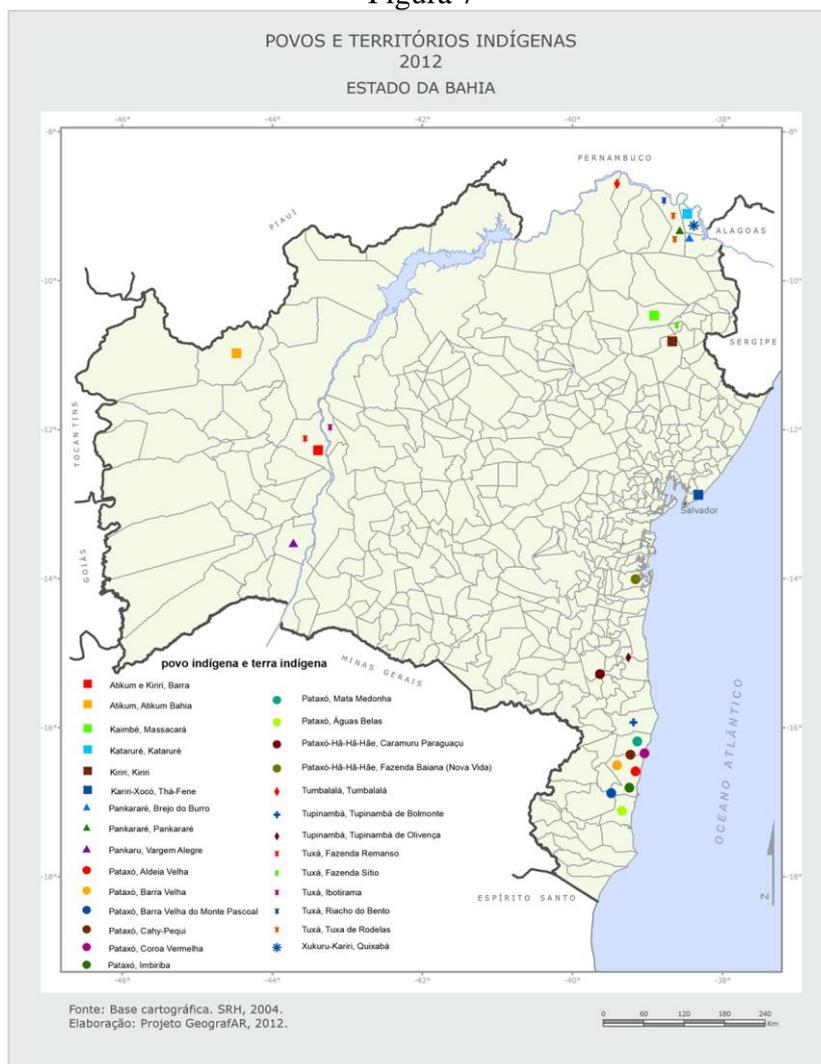
3.3 TERRITÓRIO PESQUEIRO DA BAÍA DE TODOS SANTOS (BTS): NUANCES GEOGRÁFICAS

É importante nestas análises, demarcar as heranças e relações que estabelecem estas grafias no território pesqueiro baiano. Por isso, cabem as seguintes reflexões sobre a BTS,

Na Baía de Todos os Santos, das 54 comunidades pesqueiras que também se reconhecem enquanto quilombola, 46 são comunidades certificadas pela FCP e 40 encontram-se com processo no INCRA, sendo: 16 comunidades com processo aberto sem ter iniciado o RTID; 4 com RTID em elaboração; 14 com RTID publicado em fase de contestação e recursos e 4 com publicação de portaria do presidente do INCRA no Diário Oficial e 2 com Contrato de Concessão de Direito Real de Uso Coletivo (CDRU) emitido (RIOS, 2017, p. 223).

A BTS é uma área que abriga uma das maiores sociobiodiversidades do Atlântico Sul (LEÃO e KIKUCHI, 2005), seja pela sua significativa quantidade de espécies endêmicas do Brasil (LABOREL, 1969; LEÃO et al., 2003), seja por ser a maior baía do Brasil, com mais de 1200 km², (BITTENCOURT et al., 1976; LESSA et al., 2000; 2001). De um lado, encontramos a terceira maior cidade do país, a cidade do Salvador (a leste) e do outro lado, o pólo industrial (a nordeste), com mais de 200 indústrias de alto potencial de impacto. Entre elas, metalúrgicas, fábricas de fibras sintéticas, indústrias químicas, cerâmica, além da produção e refino de petróleo e de três portos (SOUZA SANTOS; RAYMUNDO; TAVARES, 2000). Possui uma paisagem singular, mesclada por sua raiz histórica, marcada nos traços de seu povo, os povos indígenas (principalmente os Tupinambás - Figura 7), os negros (os remanescentes quilombolas – Figura 8) e os brancos. Características que trazem consigo diferentes heranças, dentre elas a pesca artesanal, a produção do dendê, o samba de roda, que cultivam uma cultura rica e diversa.

Figura 7



Fonte: GeografAR, 2012.

Figura 8



Fonte: Revista Bras. de Geografia, IBGE, XXIV, n. 4, out/dez/62. pág. 58.

Quanto às suas características físicas, a BTS está implantada sobre as rochas sedimentares que preenchem a bacia sedimentar do Recôncavo, sendo, na realidade, uma sub-bacia que ocupa a extremidade sul de um conjunto de bacias denominado Recôncavo-Tucano-Jatobá (DOMINGUEZ; BITTENCOURT, 2009). Sobretudo na maior parte de sua extensão, a BTS é rasa, com profundidade média de 6 m e profundidade máxima de 70 m. Sua geologia foi determinada, em grande parte, pela atividade tectônica, a partir da separação entre a América do Sul e a África, ocupando uma área delimitada pelas falhas geológicas de Salvador e de Maragogipe (CIRANO; LESSA, 2007).

Segundo Lessa et al. (2009), a BTS possui um sistema estuarino típico, com morfologia condicionada por movimentos tectônicos em uma área delimitada pelas falhas geológicas de Salvador e de Maragogipe, como já mencionado. Recebe a descarga de três grandes bacias de drenagem, associadas aos rios Paraguaçu, Jaguaripe e Subaé, além de outras 91 pequenas bacias que geram diferentes efeitos de descarga durante os meses úmidos. Suas características morfológicas causam variações da altura de maré, por isso, ocorre uma complexidade nessa dinâmica que está aliada à distribuição espacial dos pontos de descarga de água doce, às diferenças climáticas existentes no eixo leste-oeste (entre Salvador e Cachoeira) e à constante sazonalidade pluviométrica entre as bacias de drenagem, que criam regiões com características particulares de circulação de água.

Aliadas às suas características geológicas, suas características geo-históricas marcam uma paisagem singular, Hatje e Andrade (2009) são autores que compõem um estudo importante sobre a Baía, apresentando pesquisas em diferentes perspectivas – sociais, oceanográficas e outros –, as quais nos permitem conhecer a história de sua formação e compreender alguns processos. Os autores destacam alguns períodos importantes, com cortes temporais, que nos permitem abranger alguns aspectos, a saber:

- (I) Em 1501, os portugueses cruzaram, pela primeira vez, a BTS, e 90 anos depois, quando o primeiro complexo urbano na borda da baía, a cidade do Salvador, estava em pleno funcionamento, houve uma profunda mudança em seu entorno. Nesse período, o grande mar, nas terras Tupinambás, foi transformado e batizado pela coroa portuguesa como Baía de Todos os Santos.
- (II) A região do Recôncavo Baiano, que abraça toda a área da BTS e compreende vários rios e enseadas de portes variados, era coberta por densas florestas e bosques de manguezais. A implantação da cultura da cana-de-açúcar, primeira

monocultura de exportação do Brasil, e a sucessiva instalação de engenhos, unidade agroindustrial mais complexa à sua época, promoveram a acelerada destruição das matas primárias. Essas matas foram utilizadas como combustível vegetal e alimentaram todo setor de construção e reparação de embarcações da BTS.

- (III) Assim, no final do século XVI, havia mais de 40 engenhos instalados na região ocupada entre São Francisco do Conde, Santiago de Iguape e Santo Amaro, constituindo um território reservado, exclusivamente, à cultura da cana. As lavouras, especialmente a exploração da mandioca, desenvolveram-se ao sul na região, enquanto as plantações de fumo concentraram-se a oeste. Outro ponto importante foi o transporte, o aquático; fundamental para a exportação do açúcar, de produtos do sertão e do intenso tráfico de escravos. Mais de 1.400 embarcações estavam em serviço no interior da BTS, que se tornou parada estratégica das embarcações portuguesas a caminho da Índia.
- (IV) Em meados do século XIX, por motivos diversos dentre os quais a ausência de estradas para escoamento da produção, com o fim do tráfico africano e a abolição da escravatura, houve novamente uma grande mudança no cenário do recôncavo. Surgia então um ambiente bem mais diversificado, que incluiu a produção de fumo, de produtos alimentícios, usinas de açúcar e coleta de peixes e mariscos para o abastecimento local.

A ocupação territorial da BTS demarca a presença da população negra escravizada, como remete essa pequena geo-história. Mesmo com recortes temporais para a produção da cana-de-açúcar no Recôncavo Baiano, “a escravização africana na Baía de Todos os Santos foi fundamental para a consolidação do sistema agroexportador da cana-de-açúcar [...]; os europeus lançaram mão de um processo civilizatório que afetaria outros povos [...] (CORDEIRO, 2018, p. 42). Essa ocupação estabeleceu uma estrutura social do(a) negro(a), que foi colocado como inferior e passou a assumir postos de menos prestígio social, que ainda persistem nestes tempos. Cordeiro (2018) detectou essas nuances em seus estudos e, por isso insisto no diálogo com a mesma sobre essa construção, principalmente, sobre a presença das comunidades quilombolas-pesqueiras na BTS.

Para a autora, a divisão do mundo em raças encontrou oportunidade de colocar alguns sujeitos na subserviência. Isso fez parte de um projeto de sociedade orientada pela visão europeia, que submeteu diversas porções do espaço geográfico e resultou na estrutura de territórios a partir da hierarquização dos povos, fundando, assim, a ideia da raça, controle e, principalmente, a divisão do trabalho. Com isso, as importações de Africanos(as) escravizados(as) na “construção” da Bahia e, conseqüentemente, na construção da BTS, tornou-se significativa e ganhou contornos operativos e concretos, graças a esse projeto de sociedade.

Para Moura (1992) – sociólogo negro que pesquisou a condição e ocupação da população negra no Brasil –, a história do(a) negro(a) no Brasil confunde-se com a formação da própria nação brasileira. Os(as) escravos(as) vindos(as) da África, chegaram em terras brasileiras por volta dos anos 1549. D. João III concedeu autorização a fim de que cada colono importasse até 120 africanos(as) para suas propriedades. Isso fez a consolidação da economia colonial intensificar o tráfico de Africanos(as) para o país, especialmente para o nordeste onde o tipo de agroindústria se concentrou e floresceu com o cultivo de cana-de-açúcar. Embora não haja dados exatos de africanos(as) exportados(as) do tráfico, pode-se fazer várias estimativas, e a tendência de se diminuir esse número parte pela falta de estatística, e, também, por quem conta/contou essa história, ou seja, historiadores(as) brancos(as), o que contribuiu bastante no chamado “homem brasileiro” construído ao longo desses anos.

Por outro lado, os dados revelam que, no Nordeste, foram mais de 2.500.000 escravos(as) exportados(as) da África, enquanto na província da Bahia foram 477.000 negros e negras. Segundo essas informações (apresentadas por Moura), reafirma-se que a população negra foi provedora de muitas potencialidades no campo das tecnologias africanas, os conhecimentos ancestrais e suas culturas e, além disso, construiu comunidades rurais em todo território nacional através de quilombos, fundando núcleos populacionais, muitos dos quais, ainda hoje, sobrevivem em resistência. Isso só ajuda a (re)afirmar que a população negra, em diáspora, não apenas povoou, mas ocupou os espaços sociais econômicos que, através de seu trabalho, dinamizaram o país. A produção e expansão da economia colonial se consolidou justamente por essa presença, além de, também, consolidar o mercado externo, fruto desse trabalho negro-escravo. E essa economia que passa pela produção açucareira, pela mineração, produtos tropicais e termina na fase do café, é feita pelo(a) negro(a), enquanto toda essa produção é enviada para o exterior, e os senhores de escravos ficam com todo o lucro da

exportação e comercialização (MOURA, 1992), impedindo negros e negras de usufruírem desse capital pela condição de raça amplamente penetrada nas entranhas da sociedade.

Os povos africanos, em sua maioria de origem étnico-linguístico banto, determinariam muito mais do que as características econômicas da Bahia, pois suas formas de organização, sua língua, hábitos e manifestações culturais ficaram cravados nos corpos, na formação, na cosmovisão e organização territorial que compõem toda extensão da BTS, uma vez que foram esses sujeitos responsáveis pela mão de obra no desenvolvimento colonial através da produção agrícola, como mencionado. Assim, como consequência, foram submetidos a desestruturarem seu modo de vida, primeiro por serem tirados dos seus territórios ancestrais e depois, inseridos em uma dinâmica territorial exógena, conjuntamente com as inúmeras violências sofridas neste processo. Por outro lado, assim como os(as) indígenas Tupinambás, os povos africanos resistiram e lutaram contra a escravização, organizando levantes, fugas, construindo quilombos. Com o declínio da economia do açúcar, a falência das fazendas e a resistência ancestral dos negros e negras são fatores determinantes para a conformação das comunidades tradicionais quilombolas pesqueiras presentes na BTS atualmente (CORDEIRO, 2018).

Apesar disso, nota-se a construção socioespacial da BTS baseada na exploração dos seus recursos naturais e a negação da existência de populações indígenas, quilombolas e, sobretudo, pesqueiras. Ao passo que as condições de vida e de trabalho desses sujeitos têm sido alteradas profundamente nos últimos anos, constata-se que o ambiente físico (rico) desperta muitos interesses na região, conforme ocorre a exploração por diferentes agentes e grupos, sendo que a base do trabalho e renda das comunidades tradicionais são excluídas nesse processo, gerando, assim, inúmeros efeitos nas comunidades pesqueiras e, também, quilombolas.

Assim, essas características trouxeram inúmeros saberes para os(as) pescadores(as) artesanais, sendo que estes saberes são articulados entre os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos científicos influenciados diretamente pelas culturas indígenas e portuguesa, a exemplo dos nomes dos peixes, dentre eles os crustáceos e moluscos, como, papafumo (bem-fum), sambá (sambe), peguari (pegoari), sororoca, que foram denominados sob a influência dessas culturas.

Soares et al. (2005) destaca a gastronomia que é preservada graças a essa herança histórica. Na comunidade da Ilha do Pati, por exemplo, o grupo cultural “Paparutas” prepara pratos típicos com pescados marinhos para as festas de todo o Recôncavo Baiano. Outro exemplo significativo é a prática de salgar os pescados para estoque durante o inverno, que era

comum entre os pescadores(as) da BTS, atualmente feito com menos frequência, graças às tecnologias e novas técnicas de conservação do pescado.

Segundo Giannini (2000), a produção pesqueira da BTS é composta de 86 tipos de pescados, sendo 67 peixes, 12 moluscos e 7 crustáceos. Os peixes pertencem a 52 famílias e 134 espécies, os moluscos a 13 famílias e 16 espécies, e os crustáceos a 7 famílias e 10 espécies. Além dos peixes, crustáceos e moluscos explorados para a alimentação, são capturados peixes ornamentais na região de Ponta de Paramana (Tabela 5).

Tabela 5 - Principais peixes marinhos e de água-doce capturados no estado da Bahia e na BTS

ESPÉCIES DE ÁGUA-DOCE	ESPÉCIES MARINHAS	ESPÉCIES CAPTURADAS NA BTS	
Curimatã	Sardinha	Agulha	Dentão
Dourado	Tainha	Agulhão	Espada
Piau	Vermelho	Albacora	Guaiaumum
Pirá	Robalo	Arabaiana	Guaiuba
Sardinha	Arraia	Aracimbora	Garoupa
Surubim	Badejo	Ariacó	Lagosta
Tilápia	Agulha	Arraia	Lambreta
Traira	Bagre	Aratu	Mapé
Piaba	Bicuda	Biquara	Maria Preta
Lambarí	Bonito	Bonito	Mero
Carpa	Cação	Budião	Ostra
Bagre	Carapeba	Bagre	Pescada
Acari-bodó	Cavala	Bijupirá	Rala-coco
Acará	Corvina	Bicuda	Robalo
Bacu	Dourado	Boca Torta	Sardinha
Tucunaré	Espada	Badejo	Siri
Corvina	Pescada	Cação	Siri-nema
Branquinha	Xaréu	Camarão	Sururu
		Cangulo	Taina
		Caranguejo	Taioba
		Carapeba	Vermelho
		Cavala	Voador
		Chumbinho	Xangó
		Corvina	Xereu
		Dourado	Xixarro

Fonte: MPA, 2015; RIOS, 2017.

Adaptação: Taíse Alves, 2020.

As artes e os instrumentos utilizados na pesca também sofreram influências. As canoas, as jangadas e as redes tecidas com fibras vegetais, que, no decorrer dos anos, foram aperfeiçoadas e são utilizadas até os dias atuais, a partir da herança indígena. A atividade também teve forte influência das artes oriundas das populações africanas. Os principais instrumentos de pesca utilizados, tradicionalmente, por tribos de pescadores(as) na costa africana, por exemplo, Senegal, Mauritânia, Angola, Namíbia e África do Sul eram a pesca de linha, a pesca com rede feita de fibra, a pesca noturna, a pesca de jereré e a pesca de tarrafa são encontradas na BTS (ALVES, 2015; DIEGUES, 1983).

No território pesqueiro da BTS, a produção pesqueira nas comunidades possui suas especificidades e variações calcadas pelas características dos sistemas aquáticos, da presença de rios, canais e manguezais e, também, pelo tamanho da população de cada comunidade/município, a exemplo dos Tainheiros (zona urbana de Salvador), Acupe (Santo Amaro) e São Francisco do Conde (Sede), que são os mais importantes portos de pesca da BTS; Pati (São Francisco do Conde), São Brás (Santo Amaro) e Salinas da Margarida que são comunidades onde a mariscagem aparece de modo significativo (HYDROS, 2005). No período entre 2002 e 2006, os municípios com maior produção pesqueira foram Salvador, Maragogipe e Santo Amaro, que atingiram, juntos, em média, 11.200 t (52% da BTS), seguidos pelos municípios de Salinas da Margarida, Vera Cruz e Jaguaripe. No ano de 2006, as comunidades pesqueiras que se destacaram em termos de produção foram porto São João, no município de Salvador, porto da Sede, no município de Maragogipe, e porto de Cacha Pregó, no município de Vera Cruz (IBAMA, 2008; SOARES et al., 2009).

Outra especificidade que merece destaque é que os(as) pescadores(as) artesanais compõem um território pesqueiro compartilhado com áreas próximas de sua comunidade, podendo pescar em outras comunidades da BTS (SILVA, 1996; GIANNINI, 2000; PETROBRAS/FUSP, 2005). Nesse aspecto, a abrangência do sentido de comunidade é ampliada em escala e significado. Em escala, pois a identidade territorial pesqueira permite um livre trânsito por toda a BTS de quem vive e pratica a atividade. E, por sua vez, a ideia de comunidade se reconfigura com a partilha e os usos comuns dos territórios de trabalho, alimento e em um cotidiano de “tempo lento” e ritualizado a partir da vivência conjunta de natureza. Dependendo do recurso explorado e da capacidade de deslocamento, há menor ou maior sobreposição das áreas de pesca entre os(as) pescadores(as) de diferentes comunidades (SOARES, et al., 2009).

Quanto ao quantitativo de Colônias de Pescadores²² na BTS – que são as representações políticas e administrativa da atividade pesqueira – todo estado possui 78 colônias de pescadores, desse quantitativo, 21 estão localizadas na BTS, sendo elas: Aratuípe (Z-63), Cachoeira (Z-52), Candeias (Z-54), Itaparica (Z-12), Jaguaripe (Z-36), Madre de Deus (Z-48), Maragogipe (Z-07), Nazaré (Z-61), Salinas da Margarida (Z-13), Salvador (Z-01, Z-02, Z-06, Z-67, Z-03 - Bom Jesus dos Passos, Z-04 - Ilha de Maré), Santo Amaro (Z-27), São Francisco do Conde (Z-05), Saubara (Z-16) e Vera Cruz (Z-08, Z-10 e Z-11). São Félix é o único município da BTS que não possui Colônia de Pescadores (SEAP, 2007; MPA, 2013).

Outro ponto que merece ser destacado é o grau de escolaridade dos(as) pescadores(as) artesanais no Brasil e, sobretudo, na Bahia. Mais de 800 mil pescadores(as) declararam não ter concluído o ensino fundamental e somente 53.244 mil declararam possuir o ensino médio completo (MPA, 2013; RIOS, 2017).

A educação, historicamente ofertada aos povos do campo, das florestas e das águas é caracterizada por um tratamento menos significativo pelo Estado e torna-se uma constante as escolas não apresentarem condições de ofertar um ensino de qualidade respeitando as pluralidades, subjetividades e ancestralidade desses sujeitos. Outro ponto são os(as) professores(as) que, em sua maioria, não possuem formação adequada e sensibilizada nessas especificidades, além do acesso às escolas ser dificultoso, por não se adequar ao modo de vida dos(as) pescadores(as) artesanais e seu regime de trabalho diferenciado. Tal fato reflete diretamente na formação escolar dos(as) pescadores(as) artesanais.

Em várias comunidades, as escolas encontram-se distantes e/ou localizadas em outros distritos e/ou municípios, o que dificulta a articulação entre estudo e trabalho e, assim, frente à necessidade de garantir as condições para sua sobrevivência e, muitas vezes, de suas famílias, acabam elencando o trabalho como prioridade, o que leva a pensar sobre a complexidade que circunda o território pesqueiro em suas disputas educativas.

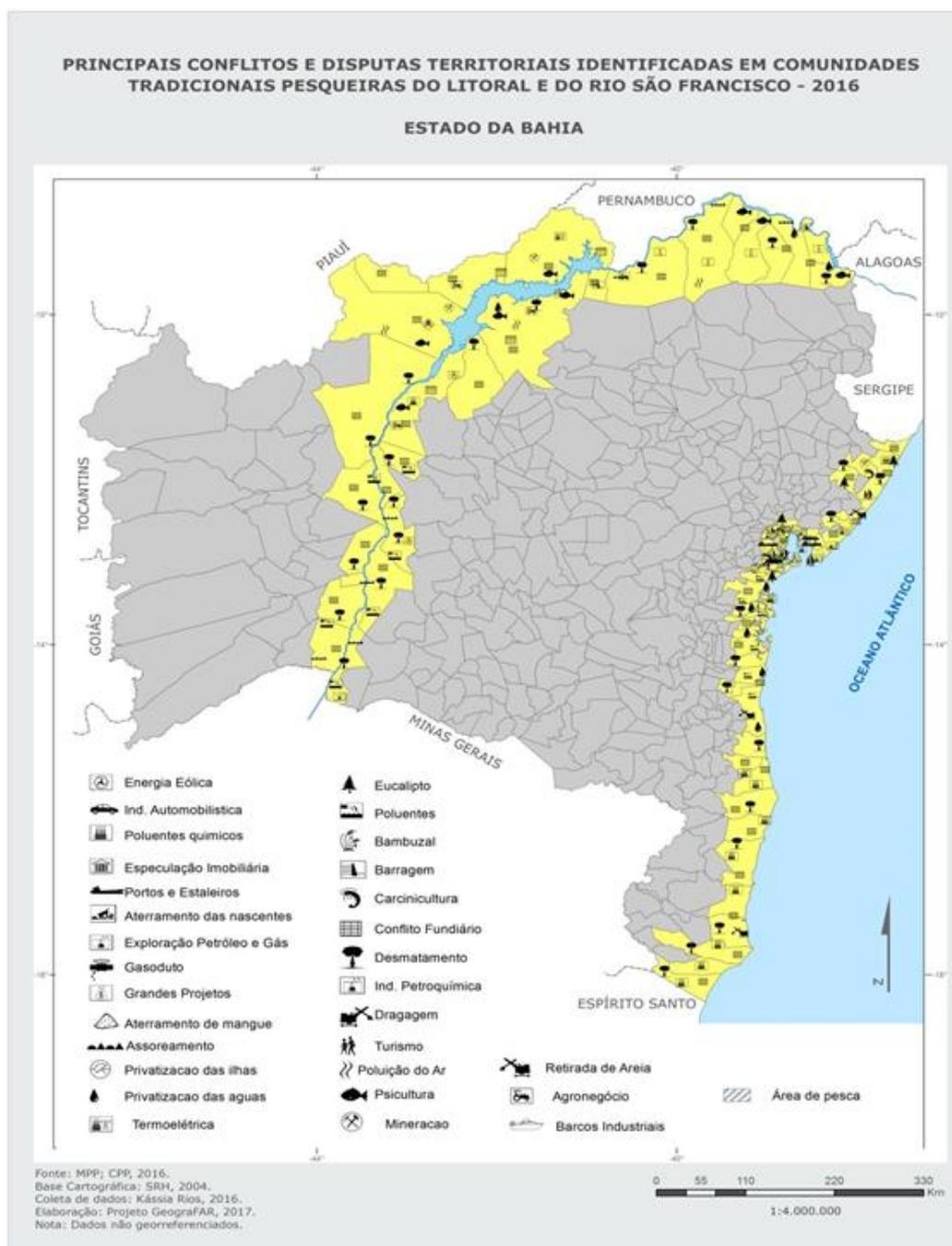
²² Pela Lei nº 11.699, de 13 de junho de 2008. Art. 1º, as Colônias de Pescadores, as Federações Estaduais e a Confederação Nacional dos Pescadores ficam reconhecidas como órgãos de classe dos trabalhadores do setor artesanal da pesca, com forma e natureza jurídica próprias, obedecendo ao princípio da livre organização previsto no art. 8º da Constituição Federal. Fonte: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11699.htm>. Acesso em: 07 de agosto de 2020.

3.4 TERRITÓRIOS PESQUEIROS EM DISPUTAS: ALGUNS CONFLITOS NA BAHIA E BTS

Esses atributos torna o território pesqueiro baiano um espaço complexo em sua organização, estrutura e forma. E todas essas características propiciam os diferentes conflitos enfrentados nos territórios pesqueiros, tanto no litoral quanto na região do São Francisco e, principalmente, na BTS (Quadro 3). Essas comunidades são ameaçadas pelo avanço dos grandes projetos econômicos sobre seus territórios tradicionais. Trata-se de empreendimentos industriais, petroquímicos, turísticos, do agronegócio (monocultivo de bambus e eucaliptos) e aquícolas (carcinicultura – criação de camarão em cativeiro), que estão instalados ou em fase de implementação e provocam graves impactos sociais e ambientais nas comunidades, como frisa o CPP. Foram identificadas, até o ano de 2015, 32.919 famílias atingidas diretamente pelos conflitos em seus territórios (CPP, 2015) (Figura 9).

Dessas, estão envolvidas 35 comunidades pesqueiras e quilombolas, desde o litoral até a Bacia do São Francisco. As maiores porcentagens são de conflitos relacionados à especulação imobiliária (14%), degradação ambiental (14%), privatização de terras (13%) e impedimento de acesso (13%) registrados no litoral baiano (CPP, 2015), entretanto, na bacia do São Francisco, os maiores registros são de privatização de terras públicas (72%), despejo e restrição de acesso (54%), degradação ambiental (34%) e empreendimentos turísticos/carcinicultura e psicultura/barragens (17% respectivamente). Ressalta-se que esses dados expressam a totalidade das comunidades pesqueiras em torno da Bacia do São Francisco, sendo a mesma composta, além do estado baiano, pelos estados de Minas Gerais, Sergipe, Pernambuco, Alagoas, Distrito Federal e Goiás.

Figura 9



Fonte: GeografAR, 2017.

Para Sacramento (2019), os conflitos nos territórios pesqueiros geram um conjunto de impactos ao território e ao modo de vida das comunidades, ao passo que, conjuntamente, suscitam e potencializam conflitos históricos que se expandem em diferentes dimensões, perpassando pelas relações de gênero, raça e classe. A situação das mulheres pescadoras é um exemplo emblemático nesse processo, pois elas são maioria, exercem múltiplas atividades

relacionadas à atividade pesqueira, desde o pescar, o beneficiamento da produção e a venda dos pescados, e são invisibilizadas nas estatísticas e políticas públicas.

Nesta ordem, as mulheres são as primeiras impactadas, seguidas da juventude (se expressa aqui, também, o extermínio da juventude negra). Além das consequências sociais de impacto direto aos sujeitos, os conflitos impõem limites de acesso, desmata manguezais, restingas e a mata atlântica. Se estabelece aterrando e assoreando rios e nascentes, e comprometendo a produção local, além de gerar outros conflitos sociais, como o ataque à produção pesqueira artesanal, desequilíbrio na produção e implantação de culturas exóticas (SACRAMENTO, 2019).

A partir dos casos apresentados, observa-se que o efeito decorrente destes conflitos **são responsáveis por 75% dos casos de apropriação indevida das terras públicas, a grilagem e de retirada dos(as) pescadores(as) artesanais de seus territórios, além da restrição de acesso ao espaço de uso da terra e da água, de expulsão das famílias de seus territórios tradicionalmente ocupados e, conseqüentemente, responsáveis pela degradação ambiental, como nos mostra as Figuras 10 e 11 (CPP, 2015).**

Figura 10



Fonte: CPP, 2015.

Figura 11



Fonte: CPP, 2015.

Cabe salientar, aqui, as diferentes ações e resistências dos(as) pescadores(as) artesanais em defesa dos seus territórios pesqueiros na Bahia. As comunidades, junto aos movimentos sociais, grupos de apoio e pastorais sociais, estabelecem formas de enfrentamento e, ao mesmo tempo, de resistência. São desenvolvidas diferentes articulações com universidades, entidades de classe e movimentos sociais; incidências em órgãos públicos, a exemplo da Secretaria do Patrimônio da União – SPU e o Ministério Público Estadual e Federal; mutirões de visitas e acompanhamentos sistemáticos dos conflitos; trocas de informações com outros setores sociais, as pastorais e demais apoiadores. Na região do São Francisco, por exemplo, ocorre a Marcha das Águas e Romarias; reuniões e encontros de formação, articulações e mobilizações; além de cursos como os juristas leigos, campanhas, como a Campanha pela Regularização dos Territórios Pesqueiros; criação de associações locais; organização e luta pelo abastecimento de água potável e por políticas públicas; denúncias; engajamento das lideranças em ações de resistência das comunidades (CPP, 2016, MPP, 2013).

Quadro 4 - Alguns conflitos nos territórios pesqueiros da BTS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DOS ATINGIDOS	FAMÍLIAS	PERÍODO	TIPO DE CONFLITO E SITUAÇÃO
1	Salvador/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo de Ilha de Maré	1500	Desde 1980	Atividade Portuária; Indústria Petroquímica; Degradação Ambiental; Contaminação da População; Pesca com Bombas – os empreendimentos poluem o meio ambiente e causam mortandade de peixes e dos mariscos e atingem a saúde da população, causando doenças como o câncer. As árvores da ilha estão morrendo com a poluição da atmosfera e da água, assim como o manguezal. Com a chegada dos empreendimentos industriais e dos portos, iniciou-se as práticas de prostituição de mulheres e crianças, assim como o consumo e o tráfico de drogas. Depois da chegada destes empreendimentos, observou-se uma insegurança muito grande nas comunidades da Ilha de Maré e o aumento da violência.

3	Simões Filho/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo Rio dos Macacos	70	Desde 1970	Violência da Marinha; Barragem; Ameaça de Expulsão; Degradação Ambiental; Privatização de Terras Públicas – nos últimos anos, esta comunidade tem sido vítima da ação violenta da Marinha de Guerra do Brasil. Já foram denunciados diversos atos de violência física e psicológica contra os moradores. A Marinha ingressou com ação judicial para despejar a comunidade e restringe o acesso aos locais de moradia e de trabalho (pesca e extrativismo).
4	São Francisco do Conde/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo Porto D. João	70	Desde 2009	Especulação Imobiliária; Ameaça de Expulsão; Remoção de Moradores; Degradação Ambiental; Exploração de Petróleo; Ação Judicial Ingressada pela Prefeitura; Tentativa de Homicídio – a comunidade pesqueira e quilombola de Porto de D. João desde 2009 vem sofrendo perseguição por parte da prefeitura e de fazendeiros locais interessados em removê-la para implantar empreendimentos turísticos na localidade. Já houve diversas estratégias para expulsar a comunidade do seu território tradicional, a exemplo da criminalização de lideranças; suspensão de políticas públicas básicas; intimidações e remoções, dentre outras violências físicas e psicológicas. A prefeitura pretende criar uma pista de automobilismo em parceria com a Associação Baiana de Automobilismo, e ingressou com ação judicial solicitando a suspensão da certificação quilombola da comunidade e a paralisação dos Estudos Técnicos de Identificação e Demarcação do Território que vinham sendo realizados pelo INCRA.
5	Maragogipe/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo de Enseada do Paraguaçu	300	Desde 2010	Privatização de Terras Públicas; Degradação Ambiental; Contaminação da População; Indústria Naval; Restrição de Acesso; Supressão de Mata Atlântica, especialmente de manguezal – são identificados dois grandes conflitos: o derramamento excessivo de água doce, produzido pela hidrelétrica da VOTORANTIN, e a instalação do polo naval na região. O primeiro vem matando os peixes, crustáceos e moluscos. Quando a água doce é liberada no estuário marinho, leva um tempo para baixar e os pescadores ficam sem poder pescar por um bom tempo até que toda a água seque. Porém, a lama fica de um jeito que não se cria nada por certo tempo e as comunidades sobrevivem com o mínimo até que o mar seja repovoado pelas espécies. A construção do polo naval em uma área de trabalho de muitas pescadoras e pescadores gera indignação nas comunidades, pois o empreendimento está destruindo os locais onde estas/es trabalham e retiram seu sustento. A construção do estaleiro naval vem causando a supressão de manguezais, gerando uma situação prejudicial aos pescadores e pescadoras.
6	Maragogipe/BA - Comunidade Pesqueira Ponta de Souza	300	Desde 1970	Indústria Naval; Barragem Pedra do Cavalo; Hidrelétrica da Votorantim; Ocupação Desordenada; Supressão de Manguezais – a empresa Estaleiro do Paraguaçu está construindo um polo naval na região, causando um profundo impacto socioambiental nas comunidades pesqueiras. A Votorantim produz energia na Barragem da Pedra do Cavalo e provoca a dessalinização das águas do Rio Paraguaçu, acarretando alterações na fauna e na flora. A comunidade tem sofrido as consequências da ocupação desordenada e do aumento da violência na região.
7	Maragogipe/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo do Guai	200	Desde 1970	Privatização de Terras Públicas; Especulação Imobiliária (fazendeiros); Degradação Ambiental; Monocultivo de Eucalipto; Indústria Naval; Restrição de Acesso; Mineração (pedreira) – essa comunidade vem sofrendo com os conflitos fundiários na região. Há uma forte pressão de fazendeiros locais que têm o interesse em expulsar as famílias dos seus territórios tradicionais. Nos últimos anos, observa-se o avanço da monocultura do eucalipto e o uso intensivo de insumos agrícolas nocivos à saúde e ao meio ambiente. A indústria da mineração produziu prejuízos sociais e ambientais graves e há expectativas de expansão dessa atividade.
8	Maragogipe/BA - Comunidade Pesqueira de São Roque do Paraguaçu	1500	Desde 1970	Privatização de Terras Públicas; Degradação Ambiental; Contaminação da População; Indústria Naval; Restrição de Acesso – por conta do avanço da indústria naval na região, essa comunidade tem sido alvo direto da especulação imobiliária e da ocupação desordenada. Áreas imensas de manguezais foram suprimidas e houve restrição de acesso a espaços tradicionalmente utilizados pela comunidade pesqueira. Observa-se o aumento desenfreado da prostituição, tráfico de drogas, degradação ambiental e outras mazelas socioambientais.
9	Maragogipe/BA - Comunidade Pesqueira e Remanescente do Quilombo Salamina Putumuju	80	Desde 1970	Degradação Ambiental; Indústria Naval; Barragem da Pedra do Cavalo – a comunidade tem sido alvo do avanço do narcotráfico, consequência direta da chegada do polo naval à região
10	Maragogipe/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo do Angolá	1500	Desde 1970	Indústria Naval; Hidrelétrica Votorantim – essa comunidade localiza-se na sede do município de Maragogipe e tem sido vítima do aumento do narcotráfico, decorrente da expansão da indústria naval
11	Maragogipe/BA - Comunidade pesqueira remanescente de quilombo Enseada do Paraguaçu	400	Desde 1970	Privatização de Terras Públicas; Degradação Ambiental; Contaminação da População; Indústria Naval; Restrição de Acesso – essa comunidade está sendo esmagada pela implantação da indústria naval em seu território pesqueiro/quilombola. Vários hectares de manguezais foram suprimidos; fontes, nascentes e rios, destruídos. A presença do estaleiro e a pressão de fazendeiros locais inviabilizam o processo de regularização fundiária dessa comunidade remanescente de quilombo
12	Cachoeira/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo Santiago do Iguape	1400	Desde 1970	Privatização de Terras Públicas; Degradação Ambiental; Contaminação da População; Indústria Naval; Restrição de Acesso; Forte Conflito Fundiário – além dos graves conflitos provocados pela indústria naval, essa comunidade sofre com a forte pressão dos fazendeiros (cercamento de espaços tradicionalmente utilizados para o trabalho – pesca e extrativismo), com a contaminação da população por dejetos químicos lançados pela indústria do couro e a dessalinização das águas do Paraguaçu pela hidrelétrica da Votorantim
13	Cachoeira/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo do Boqueirão - São Francisco do Paraguaçu	1300	Desde 1970	Privatização de Terras Públicas; Degradação Ambiental; Contaminação da População; Indústria Naval; Restrição de Acesso; Forte Conflito Fundiário – desde que a comunidade foi certificada pela Fundação Cultural Palmares, os fazendeiros ingressaram com diversas ações judiciais. Além dos graves conflitos provocados pela indústria naval, essa comunidade sofre com a forte pressão dos fazendeiros (cercamento de espaços tradicionalmente utilizados para o trabalho – pesca e extrativismo) e com a contaminação da população por dejetos químicos lançados pela indústria do couro
14	Santo Amaro/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo de São Braz	500	Desde 2008	Especulação Imobiliária; Degradação Ambiental; Contaminação da População; Monocultura do Bambu; Monocultura do Eucalipto; Privatização de Terras Públicas; Empreendimentos Turísticos – essa comunidade tem sido alvo da forte especulação imobiliária associada à indústria do turismo de massa. O território tradicional da pesca e do extrativismo de frutas (cajá, jenipapo, goiaba, manga, etc.) está ameaçado pela fábrica de papel que vem jogando produtos químicos na maré, destruindo os mariscos e peixes no manguezal e no mar
15	Santo Amaro/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo da Cambuta	1500	Desde 1960	Especulação Imobiliária; Degradação Ambiental; Contaminação da População por Metais Pesados; Monocultura do Bambu; Privatização de Terras Públicas; Empreendimentos Turísticos – essa comunidade sofre as consequências da produção de lingotes de chumbo pela empresa COBRAC, responsável pela contaminação dos recursos naturais e da população local por metais pesados, especialmente o referido chumbo e o cádmio. Além disso, a fábrica de papel e celulose chamada de PENHA S/A continua lançando dejetos químicos no estuário do Rio Pitinga, comprometendo a flora e a fauna locais

16	Santo Amaro/BA - Comunidade Pesqueira Remanescente de Quilombo de Acupe	2000	Desde 1985	Especulação Imobiliária; Degradação Ambiental; Monocultura do Eucalipto; Privatização de Terras Públicas; Empreendimentos Turísticos; Carcinicultura; Impedimento de Acesso aos Espaços Tradicionais de Pesca – conflito com empresários do ramo do turismo que querem se apropriar das ilhas. As ilhotas são área de pesca e lazer das comunidades, e os empresários estão impedindo o acesso a elas por meio da ação de seguranças armados, animais de guarda e até de construção de muros no manguezal. Já o empreendimento da Bahia Pesca Carcinicultura tem provocado a destruição de manguezais e apicuns para a construção de viveiros de camarão. Quando se faz a lavagem dos tanques de camarão, espalham-se produtos químicos no manguezal, matando os mariscos e peixes, afetando principalmente a espécie de peixe chamada “Miriró” ou “Mirin”
17	Santo Amaro/BA - Comunidade Pesqueira de Itapema	250	Desde 1985	Especulação Imobiliária; Degradação Ambiental; Privatização de Terras Públicas; Empreendimentos Turísticos; Carcinicultura; Impedimento de Acesso aos Espaços Tradicionais de Pesca – a pacata comunidade de Itapema vem sofrendo com o avanço da especulação que tem como propósito privatizar espaços utilizados pela comunidade para a prática do extrativismo e da pesca. Várias empresas ligadas ao ramo de resorts estão se apropriando dessas áreas e construindo empreendimentos turísticos. Há suspeita de que esses empreendimentos estejam associados ao processo de privatização e descaracterização das ilhotas localizadas próximas à comunidade
18	Salinas da Margarida/BA - Comunidade Pesqueira de Conceição	800	Desde 2012	Degradação Ambiental; Privatização de Terras Públicas; Impedimento de Acesso a Locais de Trabalho; Empreendimentos Turísticos; Indústria Naval – um fazendeiro e seus prepostos têm promovido atos de violência contra a Comunidade Pesqueira de Conceição de Salinas. Utilizando da força e truculência, o referido fazendeiro tocou fogo, pela terceira vez, nas plantações (roças), apetrechos de pesca (redes, muzuais) e nas casas de pesca que guardavam materiais diversos. Esta estratégia visa descaracterizar o uso coletivo e histórico deste espaço pela comunidade, tendo como claro objetivo se apropriar da área para a construção de empreendimentos turísticos. A comunidade sempre utilizou essa área para o desenvolvimento de atividades socioeconômicas e culturais (agricultura familiar, extrativismo de frutas e pesca artesanal). Além de garantir a segurança alimentar de centenas de famílias remanescentes de quilombo, o local sempre foi utilizado como uma das principais áreas de lazer e atracadouro de canoas e embarcações de pequeno porte da comunidade.
19	Salinas da Margarida/BA - Comunidade Pesqueira de Encarnação Salinas	1250	Desde 1985	Degradação Ambiental; Carcinicultura; Privatização de Terras Públicas; Impedimento de Acesso a Locais de Trabalho; Empreendimentos Turísticos; Indústria Naval; Mineração (extração de área) – a Comunidade Pesqueira de Encarnação de Salinas sofre os impactos socioambientais decorrentes da carcinicultura, da indústria naval e também da extração de areia (prática muito recorrente na região). A carcinicultura produzida por pequenos empresários e políticos locais ligados à empresa MARICULTURA VALENÇA tem produzido um passivo ambiental de grande monta. Além de se apropriar de áreas de preservação permanente (manguezais e apicuns), a produção de camarão em cativeiro lança muitos dejetos químicos no estuário, trazendo graves consequências à fauna, flora e à saúde da população local. Muitas marisqueiras sofrem problemas sérios de saúde, a exemplo do surgimento de um grande índice de mulheres com câncer.
20	Salinas da Margarida/BA - Comunidade Pesqueira de Cairu	600	Desde 2012	Degradação Ambiental; Privatização de Terras Públicas; Impedimento de Acesso a Locais de Trabalho; Indústria Naval – localizada próximo à construção do estaleiro naval, essa comunidade tem sofrido com o crescimento da especulação imobiliária e com a chegada do tráfico de drogas.
21	Saubara/BA – Cabuçu	1200	Desde 1990	Empreendimentos Turísticos; Especulação Imobiliária; Privatização de Terras Públicas; Pesca com Bomba – essa comunidade tem sido alvo da forte especulação imobiliária associada à indústria do turismo de massa. Muitas famílias pesqueiras foram forçadas a se deslocar para áreas distantes da maré e dos locais de pesca. A comunidade é conhecida como a Praia de Feira de Santana, em razão da presença de grande fluxo de turistas e veranistas deste município no local.
22	Saubara/BA - Comunidade pesqueira de Bom Jesus dos Pobres	1100	Desde 1990	Indústria Naval; Especulação Imobiliária; Empreendimento Turístico; Privatização de Terras Públicas; Pesca com Bomba – por conta do grande número de veranistas, muitas famílias de pescadores foram deslocadas para o interior da comunidade, dificultando a realização das atividades pesqueiras. A presença da indústria naval e o aumento da especulação imobiliária associada à privatização das terras públicas colocam em risco o desenvolvimento da pesca artesanal.

Fonte: CPP, 2015.
Adaptação Taíse Alves, 2020.

Nesse sentido, o MPP tem expandido suas ações. O Movimento desenvolve uma atuação em rede, onde seus integrantes buscam dialogar e articular entre ambos, ações e projetos desenvolvidos tanto nos municípios quanto nas próprias comunidades pesqueiras em diálogo com as escalas estadual e, também, nacional. Na Bahia, a partir de uma proposta de regionalização pensada pelo Movimento, de acordo com a sua logística de espacialização de atuação e acompanhamento das comunidades, o MPP encontra-se, segundo organização interna, presente em cinco regionais²³: Regional Extremo Sul; Regional Sul, Regional Baixo

²³ Para RIOS (2017), as regionais utilizadas pelo MPP se justapõem aos limites definidos pelos Territórios de Identidade da Bahia: Extremo Sul, Litoral Sul, Baixo Sul, Recôncavo, Metropolitana de Salvador, Agreste de Alagoinhas/Litoral Norte, Itaparica, Sertão do São Francisco e Velho Chico. A utilização do conceito de região

Sul, Regional Recôncavo, Regional Litoral Norte e as denominadas Grandes Regiões, que comportam o curso do rio São Francisco no estado, sendo estas: as regiões do Médio e Sub Médio São Francisco. Neste último, a atuação do MPP, assim como do CPP, se dá através da Articulação Popular do São Francisco Vivo (RIOS, 2017).

As comunidades escolhem, junto ao MPP, grupos de apoio e pastorais, formas de enfrentamento e de resistência aos problemas de conflitos estabelecidos de norte a sul do estado. São desenvolvidas diferentes articulações com universidades (entre elas Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade do Estado da Bahia, entre outras) entidades e movimentos sociais; incidências em órgãos públicos, a exemplo da SPU e o Ministério Público Estadual e Federal; mutirões de visitas e acompanhamentos sistemáticos dos conflitos; trocas de informações com outros setores sociais, as pastorais e demais apoiadores.

Neste conjunto de ações, cabe algumas considerações sobre a **Campanha pela Regularização dos Territórios Pesqueiros**. O contexto da Campanha surge na iniciativa de uma lei que regularize e proteja os territórios pesqueiros dos ataques dos empreendimentos e grandes projetos, pois a falta de uma legislação específica que regule os Territórios Pesqueiros e reconheça o direito de uso de seus Territórios diante da crescente inserção das atividades industriais nas zonas costeiras e/ou ao longo dos rios, dos mares e dos mangues que tem intervindo diretamente no desenvolvimento das comunidades pesqueiras, ocasionando inúmeros conflitos e disputas territoriais, como venho evidenciando até aqui. A Campanha é uma ampliação dessas lutas, o que fomenta uma conjuntura coletiva das comunidades pesqueiras do país, além de auxiliar na visibilidade dessas disputas, pois saem do enfrentamento individual numa escala local, para o enfrentamento em escala estadual, e entram na relação com o legislativo através da mobilização e luta dos(as) pescadores(as) de todo o país pela criação/aprovação de uma legislação específica para a regularização dos territórios pesqueiros em escala nacional (RIOS, 2017).

Os objetivos da Campanha foram: (a) Reconhecimento dos seus direitos sociais e afirmação de sua identidade pesqueira artesanal; (b) Comunidades pesqueiras afirmam a sua identidade específica, com o propósito de se apoderar na defesa do seu território e na consolidação enquanto comunidade articulada e reconhecida frente à sociedade; (c) As comunidades pesqueiras artesanais debatem e demonstram a viabilidade de sua economia da

ao invés de território advém da logística de atuação e acompanhamento do Movimento no estado, mas também de toda uma discussão crítica do Movimento quanto a forma de criação dos Territórios de Identidade e o desenvolvimento na práxis de sua organização/gestão.

pesca, a qual garante a sua sobrevivência e reprodução social, com qualidade de vida superior ao modelo do capital; (d) A sociedade encampa a campanha de regularização dos territórios pesqueiros; (e) As comunidades tradicionais pesqueiras conhecem e fazem valer as leis para garantir os territórios pesqueiros tradicionais; e (f) Comunidades pesqueiras conquistam instrumento jurídico que reconheça e regularize os territórios tradicionais pesqueiros.

Para além da aprovação da Lei, a Campanha impulsionou a mobilização dos(as) pescadores(as) artesanais, envolveu muitas pessoas e visibilizou de norte a sul as ações e conflitos que envolvem os(as) pescadores(as) do Brasil. Sua realização é um marco na história da pesca artesanal do país por trazer o espírito coletivo para o enfrentamento aos grandes projetos impostos na lógica do capital.

A participação/realização dessas ações deixou nítido o quanto as comunidades tradicionais pesqueiras são historicamente (e estrategicamente) invisibilizadas e, como isso, tem influenciado na ocupação de seus territórios pelo discurso de “espaços vazios”, “sem uso econômico”, “sem uso cultural”, por fim, esses e outros argumentos não cabem diante das expressões que pulsam nos territórios pesqueiros. Nesse sentido, “o MPP propõe a realização da Campanha como uma estratégia importante para envolver o conjunto da sociedade neste debate [...] aliado a resistência e articulação das comunidades sirva como instrumento de luta para a preservação do território e para efetivação dos direitos” (MPP, 2012, p. 19).

Para Rios (2012; 2017), frente a esse cenário baseado nas experiências de lutas desenvolvidas pelos indígenas e quilombolas e demais sujeitos do campo, das florestas e das águas, a regularização de seus territórios, o MPP retoma, em nível nacional, as discussões sobre os conflitos vivenciados pelas comunidades tradicionais pesqueiras do país e a necessidade de instrumentos que possam garantir seus direitos territoriais. Nesse sentido, foram realizadas muitas caravanas. Mais de 50 municípios foram sensibilizados, nos estados do Acre, Amazonas, Rondônia, Pará, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná e Santa Catarina, alguns desses, recebendo militantes do MPP para apresentar, discutir e mobilizar os(as) pescadores(as) para a Campanha, além do apoio de professores e pesquisadores de instituições de ensino superior e demais órgãos públicos, advogados, parceiros, que auxiliaram na logística de construção e lançamento da Campanha (RIOS, 2017).

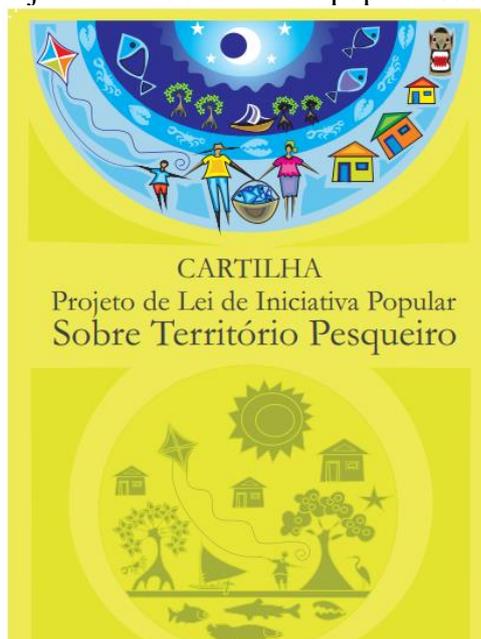
Para o MPP, a avaliação da Campanha teve diversos pontos positivos, entre eles:

- i) Ampliação do debate da importância da pesca artesanal para o país;

- ii) Visibilidade as inúmeras comunidades tradicionais pesqueiras do país e os conflitos que estas têm vivenciado historicamente;
- iii) Mais de 2 mil pescadores por estado estão conscientes dos seus direitos e da importância da Campanha;
- iv) Realização na escala nacional de mais de 20 oficinas e 13 caravanas;
- v) Participação ativa de 18 estados, com a realização de diversas oficinas e caravanas;
- vi) Diálogo com Ministério da Saúde e Ministério do Trabalho, acerca dos direitos dos pescadores;
- vii) Ampla divulgação da Campanha em programas de rádio, jornais, TV, sites, blogs etc. (nacionais e internacionais);
- viii) Conquista de espaço no meio acadêmico, com mais de 35 parcerias em todo o Brasil;
- ix) Realização de audiências públicas;
- x) Ampliação do debate da segurança alimentar;
- xi) Mobilização dos jovens das comunidades na coleta de assinaturas;
- xii) Inserção e participação ativa de novas comunidades no MPP;
- xiii) Conquista de novos parceiros/colaboradores;
- xiv) Resgate da identidade tradicional e valorização do modo de vida das comunidades.

Nesse sentido, a Campanha foi encerrada em 21 de novembro de 2019, com a entrega de mais de 200 mil assinaturas em uma audiência pública na Comissão de Legislação Participativa (CLP) do Congresso Nacional. O objetivo foi a entrega das assinaturas em apoio ao Projeto de Lei de Iniciativa Popular. A audiência foi marcada pela presença de 250 pescadores e pescadoras artesanais de todo o país. Além da entrega das assinaturas, foram realizadas denúncias sobre as diferentes ameaças e ataques sobre seus territórios. Sendo que, em 2020, o Projeto de Lei pelo Território Pesqueiro já tramita na Câmara dos Deputados como PL 131/2020. O projeto foi recebido pela Comissão de Legislação Participativa (CLP) da Câmara dos Deputados, que, após análise, apresentou o Projeto de Lei (PL) à casa, no dia 5 de fevereiro de 2020, para passar por todos os trâmites necessários para ser aprovado como Lei (PELO TERRITÓRIO PESQUEIRO, 2020).

Figura 12 – Cartilha: projeto de lei de iniciativa popular sobre o território pesqueiro



Fonte: www.documentospeloterritorio.blogspot.com

Figura 13 - Entrega das assinaturas da Campanha



Fonte: Arquivo MPP. Disponível em: www.peloterritoriopesqueiro.blogspot.com

Nesse sentido, ao caracterizar o território pesqueiro brasileiro e baiano, a partir de sua construção socioeconômica, cultural, política compreende-se, desde as suas contradições, suas riquezas às suas fragilidades (intencionais) das políticas públicas. Nesse ínterim, elaboram-se as seguintes questões: como essas características são evidenciadas e trazidas no processo

formativo e pedagógico para os(as) diferentes pescadores(as) artesanais em suas comunidades? Como o processo educativo é afetado por essa conjuntura?

3.5 DADOS E REALIDADE EDUCATIVA NA BAHIA: ALGUMAS INFORMAÇÕES, PERSPECTIVA E CONSTRUÇÃO DA EA NOS TERRITÓRIOS PESQUEIROS

O estado da Bahia, possui uma população de 14.873.064 (IBGE, 2019), distribuída em um território que abrange uma área de 564.722,611 km² (IBGE, 2019), com múltiplas divisões regionais, sendo uma delas, em Territórios de Identidade²⁴. Destaco essa regionalização, pois a mesma é adotada para distribuição das políticas públicas pelo governo do Estado, incluído principalmente, as políticas educacionais. Nesse cenário, vale ressaltar algumas considerações sobre a alfabetização. No período entre 1991-2014, configura-se um quadro preocupante quanto ao índice de analfabetos (Tabela 6), evidenciando a fragilidade de um tratamento específico dessa política, mesmo esses dados destacando que, com o avançar dos anos, o número de analfabetos vem diminuindo, o que permite afirmar que há um investimento enquanto sua erradicação, porém, mesmo assim, observamos nos números que são milhões de pessoas analfabetas na Bahia, como descritos a seguir: no ano de 1991, com uma população de 10.417.367 habitantes, deste quantitativo, os não alfabetizados eram de 4.316.248; enquanto em 2014, a população do estado era de 14.137.709 habitantes, sendo destes, 2.192.521 não alfabetizados. Esses dados fazem parte da série histórica da educação na Bahia como apresentado na Tabela 6. Isso reflete muito das intenções e investimento da educação pelo Estado brasileiro e, mais ainda, pela gestão estadual.

Tabela 6 - População residente de 5 anos ou mais, por alfabetização e grupos de idade, Bahia 1991-2014

ANO	POPULAÇÃO	GRUPOS DE IDADE						
		Total	15 anos ou mais	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 24 anos	25 a 49 anos	50 anos e mais
1991	Total	10.417.367	7.157.770	1.641.467	1.618.130	2.415.886	3.270.220	1.471.664
	Não Alfabetizada	4.316.248	2.526.639	1.224.195	565.414	584.452	1.075.917	866.270
1992	Total	10.746.658	7.505.702	1.625.345	1.615.611	2.356.219	3.437.091	1.712.392
	Não Alfabetizada	3.890.384	2.331.349	1.131.634	427.401	419.493	940.840	971.016

²⁴Os Territórios de Identidade da Bahia fazem parte de uma divisão territorial oficial de planejamento das políticas públicas do Estado da Bahia (incluída a política de educação) a partir de 2010, composta por 27 territórios: Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Vitória da Conquista, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitana de Salvador e a Costa do Descobrimento (BAHIA, 2010).

1993	Total	10.960.659	7.604.546	1.601.635	1.754.478	2.404.276	3.447.809	1.752.461
	Não Alfabetizada	3.891.086	2.312.933	1.148.619	429.534	431.427	903.435	978.071
1995	Total	11.312.171	8.094.969	1.489.984	1.727.218	2.559.232	3.701.202	1.834.535
	Não Alfabetizada	3.616.820	2.291.445	971.749	353.626	384.809	919.461	987.175
1996	Total	11.476.203	8.335.271	1.438.131	1.702.801	2.676.011	3.758.911	1.900.349
	Não Alfabetizada	3.089.261	2.041.572	817.185	230.504	296.673	804.559	940.340
1997	Total	11.491.070	8.481.559	1.380.102	1.629.409	2.650.816	3.803.731	2.027.012
	Não Alfabetizada	3.350.307	2.280.071	837.078	233.158	298.904	886.176	1.094.991
1998	Total	11.563.351	8.546.970	1.396.286	1.620.095	2.759.624	3.852.589	1.934.757
	Não Alfabetizada	3.161.428	2.123.996	821.741	215.691	279.389	890.979	953.628
1999	Total	11.765.905	8.797.080	1.339.964	1.628.861	2.794.914	3.937.429	2.064.737
	Não Alfabetizada	3.078.269	2.174.737	743.651	159.881	252.983	859.308	1.062.446
2000	Total	11.753.348	8.891.278	1.367.628	1.494.442	2.899.075	4.049.592	1.942.611
	Não Alfabetizada	3.038.896	2.057.907	791.369	189.620	286.035	839.329	932.543
2001	Total	11.931.805	9.077.104	1.423.588	1.431.113	2.791.866	4.188.260	2.096.978
	Não Alfabetizada	2.898.401	2.075.256	725.812	97.333	213.756	857.901	1.003.599
2002	Total	12.054.753	9.260.241	1.381.922	1.412.590	2.898.185	4.219.947	2.142.109
	Não Alfabetizada	2.829.591	2.011.489	710.119	107.983	166.438	830.573	1.014.478
2003	Total	12.228.332	9.395.948	1.409.565	1.422.819	2.852.391	4.366.636	2.176.921
	Não Alfabetizada	2.741.044	2.006.706	656.572	77.766	171.834	813.303	1.021.569
2004	Total	12.452.605	9.696.899	1.361.810	1.393.896	2.880.643	4.535.083	2.281.173
	Não Alfabetizada	2.725.941	1.980.402	657.894	87.645	169.468	793.252	1.017.682
2005	Total	12.583.584	9.807.864	1.384.016	1.391.704	2.914.185	4.586.441	2.307.238
	Não Alfabetizada	2.557.622	1.841.671	658.046	57.905	118.040	739.230	984.401
2006	Total	12.794.814	10.028.728	1.355.589	1.410.497	2.843.366	4.758.187	2.427.175
	Não Alfabetizada	2.561.472	1.862.305	637.652	61.515	116.270	706.295	1.039.740
2007	Total	12.978.749	10.202.148	1.347.692	1.428.909	2.740.903	4.900.520	2.560.725
	Não Alfabetizada	2.557.325	1.880.584	607.573	69.168	95.108	705.894	1.079.582
2008	Total	13.446.000	10.684.000	1.310.000	1.452.000	2.794.000	5.118.000	2.772.000
	Não Alfabetizada	2.428.000	1.848.000	528.000	52.000	85.000	665.000	1.098.000
2009	Total	13.574.000	10.811.000	1.286.000	1.477.000	2.696.000	5.259.000	2.856.000
	Não Alfabetizada	2.391.000	1.806.000	537.000	48.000	84.000	656.000	1.066.000
2010	Total	12.955.268	10.424.550	1.191.157	1.339.561	2.630.029	5.147.770	2.646.751
	Não Alfabetizada	2.193.172	1.694.065	424.642	74.465	88.726	651.361	953.978
2011	Total	12.933.000	10.593.000	1.006.000	1.334.000	2.425.000	5.226.000	2.942.000
	Não Alfabetizada	2.021.000	1.527.000	450.000	44.000	46.000	540.000	941.000
2012	Total	13.294.192	10.793.556	1.174.099	1.326.537	2.479.571	5.233.245	3.080.740

	Não Alfabetizada	2.194.657	1.712.253	446.816	35.588	53.859	591.493	1.066.901
2013	Total	14.056.244	11.417.678	1.262.929	1.375.637	2.476.950	5.571.250	3.369.478
	Não Alfabetizada	2.154.945	1.664.923	444.949	45.073	46.061	552.352	1.066.510
2014	Total	14.137.709	11.652.425	1.166.845	1.318.439	2.537.123	5.554.195	3.561.107
	Não Alfabetizada	2.192.521	1.717.608	430.543	44.370	58.759	492.511	1.166.338

Fonte: PNAD/IBGE para os anos de 1992-1999, 2001-2009 e 2011-2014.

Censo Demográfico/IBGE para os anos de 1991, 2000 e 2010.

Elaboração: CIE, SGIInf/DIE. Adaptação: Taíse Alves, 2018.

Os dados apresentados na Tabela 6 também revelam que jovens entre 15 anos ou mais e, adultos e idosos a partir de 50 anos ou mais, são o público analfabeto em maior número e proporção em todos os anos. As primeiras reflexões me levam a questionar neste momento: quem são esses sujeitos? Onde se encontram? Quais suas condições sociais e o que levou a desistirem e/ou evadirem das escolas? Podem parecer reflexões óbvias, mas essas análises revelam como se encontram as condições sociais, econômico, políticas e o direcionamento das ações educativas no estado, municípios, comunidades e lugares, fazendo relações interescolares nessas mediações.

Neste seguimento de pensamento, Caxangá et al. (2008) afirmam que o analfabetismo é um problema histórico no Brasil. Analisar, nessa perspectiva, é verificar que ele apresenta características de dupla dualidade, entre novas e velhas, mas trata-se de um problema novo em essência, pois foi caracterizado como tal, somente partir do século XIX, e velho, por apresentar sua origem relacionada a fatores sócio demográficos, ou seja, gênero, raça, faixa etária, renda familiar, dentre outras variáveis, uma vez que estes fatores estão relacionados à parcela da população que é historicamente a mais vulnerável. E isso só comprova a afirmativa: o investimento na educação não é, apenas, uma condição de desenvolvimento social, mas também econômico; e isso não é uma novidade para nós. O professor de filosofia e Ex-Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro (durante o ano de 2015, ficando apenas cinco meses no cargo) questionou o porquê de a educação ser ausente do debate econômico. Ribeiro, mesmo atuando pouco tempo na gestão do Ministério, incutiu o debate econômico como condição importante para as políticas públicas educativas e procurou mecanismos para instalar o debate em sua gestão, a exemplo do documento “Carta Brasil”, elaborado por um grupo de 112 economistas que, segundo ele, tentou tratar a questão de modo mais denso e operativo nesse sentido. O documento destaca a valorização do ensino fundamental e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, para a garantia de recursos para os entes federados mais pobres, segundo Ribeiro. Ou

seja, mais recursos garantem formação inicial e continuada dos(as) professores(as) e estudantes, estrutura pedagógica, estrutura física, recursos didáticos e humanos, mais pessoas para apoio pedagógico nas mais diversas escalas. Isso representaria um ganho e salto social em todas as esferas para a sociedade brasileira. Portanto, tratar de educação é também destacar a economia do país.

O debate econômico reverbera muitos aspectos em torno da gestão educacional e, mais do que isso, permite adentrar em alguns aspectos que circunda a educação, como a analfabetismo, evasão e, também, o número de matrículas nas escolas públicas.

Quanto ao número de matrícula nas escolas públicas estaduais, municipais, federais e privadas, nas modalidades de ensino pré-escolar, ensinos fundamentais I e II e médio, no ano de 2019, foram matriculados 2.820.986 estudantes na Bahia (INEP, 2019). É importante registrar que, neste mesmo ano, segundo a estimativa do IBGE, a população baiana era em torno de 14.873.064 habitantes. Os dados revelam que o contingente populacional que se encontra na educação básica na Bahia é relativamente baixo neste ano, frisando uma tendência que vem se confirmando. O número de matrícula vem diminuindo de modo significativo, merecendo, assim, um tratamento mais qualificado por parte dos órgãos competentes e dos(as) pesquisadores(as) da área de educação, as quais podemos observar na Tabela 7.

Tabela 7 - Ensino Básico – Matrículas 2015 – 2019 (BA)

Modalidade de Ensino	2015	2016	2017	2018	2019
Pré-Escola	358.038	364.222	363.451	356.300	353.460
Ensino fundamental	2.125.314	2.112.634	2.079.459	2.034.711	1.991.083
Ensino médio	553.472	570.450	570.301	504.360	476.443
Total	3.036.816	3.047.306	3.013.211	2.895.371	2.820.986

Fonte: INEP, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019.

Elaboração: Taíse Alves, 2020.

Podemos destacar que a modalidade de ensino pré-escola teve um aumento considerado no período, enquanto o ensino fundamental e médio teve queda consecutiva. Por outro lado, se nos atentarmos para os números totais, expressa a queda do número de matrículas, evidenciado que, os dados contabilizam matrículas tanto das escolas públicas (municipal, estadual e federal) quanto privadas através do censo escolar, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) todos os anos.

Importante também se atentar para o ano de 2017, quando, segundo os dados, a Bahia contabilizou cerca de 1.538.293 milhão de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, com a taxa de analfabetismo maior entre as mulheres com 50 anos ou mais, sendo o percentual deste

público de 39,5%. Quanto às variáveis cor e raça, a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos com mais de 50 anos salta para 41,1%, salientando a proporção de pretos e pardos da população baiana, em 82% neste ano (IBGE, 2018). Ou seja, os números expressam uma realidade histórica, em que as mulheres e a população negra são os que representam os analfabetos e analfabetas, e a escola, principalmente a escola pública, vem perdendo seu alunado.

Tal cenário faz relacionar que, no século XXI, as preocupações e teorias postas por Freire (1987), Luckesi (1994), Brandão (1981) fazem sentido e significado, pois estes autores pontuaram que, ao tratar sobre educação, não se trata especificamente da abertura do acesso à escola, pois existe o acesso para todos(as) neste século, como rege a Constituição Federal (CF) de 1988, na garantia do direito e acesso à educação para todos(as). Porém, o que estou chamando atenção aqui é a ideologia pedagógica que se encontra nessas escolas e suas intencionalidades, pois garantir o acesso à escola não significa escolarização e aprendizado, conforme observa-se nos dados, que nos revela uma tensão expressa na queda dos números de matrículas e a evasão.

Ainda se tratando dos censos escolares, outros dados chamam a atenção no ano de 2010. Quanto ao nível de instrução, mais de 6 milhões de baianos não possuem instrução e/ou fundamental incompleto, enquanto apenas 532.492 mil possuem superior completo, isso em uma população com quase 15 milhões de habitantes – o que confirma o analfabetismo estrutural no estado –. Isso nos convida a refletir quais as raízes deste cenário (Tabelas 8), principalmente, quando confrontando com os dados da frequência escolar, por exemplo, que mostra que 7.592.292 pessoas não frequentam a escola, porém chegaram a realizar matrícula.

Tabela 8 - Nível de instrução – 2010 (BA)

População	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
14.016.906	6.936.201	1.722.746	2.504.833	532.492	67.837

Fonte: IBGE, 2010.

Elaboração: Taíse Alves, 2018.

Por outro lado, quando qualificamos os dados para um público específico, como a população de 10 anos ou mais, 8.581.239 pessoas não frequentaram a escola neste ano, o que nos permite perceber outra questão imbricada nessa realidade, a evasão escolar (Tabela 9).

Tabela 9 - Frequência escolar – 2010 (BA)

População	Frequentavam	Não frequentavam, mas passaram pela escola	Não frequentavam	População de 10 anos ou mais	Frequentavam	Não frequentavam
14.016.906	4.662.656	7.592.292	1.761.958	11.764.109	3.182.870	8.581.239

Fonte: IBGE, 2010.

Elaboração: Taíse Alves, 2018.

Para exemplificar, na escala Brasil, o jornal Nexo²⁵, uma reportagem escrita por Estevão Bertoni, em 28 de novembro de 2018, trouxe um diagnóstico desse panorama a partir do censo escolar de 2016, de uma maneira bem didática. Se compararmos com o censo de 2010, a reportagem destaca que após 6 anos, os números são mais alarmantes e preocupantes, pois, mais de 1 milhão de estudantes abandonaram as escolas no Brasil. E a grande e simples pergunta por traz disso é: Por quê? Os dois primeiros anos do ensino médio tem apresentado taxas de evasão que superam 5%, o que indicam a necessidade de problematizar este cenário, para evitar que jovens continuem deixando as salas de aula. Neste ano, o índice chega a 8,6% no primeiro ano e 6,1% no segundo ano do ensino médio. Nesse sentido, a reportagem afirma que “a evasão escolar é um sintoma”, frase pontuada por Ernesto Martins Faria, pesquisador e diretor do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede). Para o pesquisador, é preciso “entender melhor as causas da evasão”²⁶, ainda pouco conhecidas, mas seus sintomas são visíveis, pois, o próprio Faria destaca “a evasão e a reprovação reforçam a distorção idade-série”. Se analisamos a evasão e a distorção idade-série por estado, iremos observar o quanto a porcentagem aumenta de modo consistente. O censo de 2016 ainda pontua, a cada 100 estudantes no Brasil, 12 estavam com um atraso de dois anos ou mais. No primeiro ano do ensino médio, sendo a taxa de 33% (BERTONI, 2018, INEP, 2016, IBGE, 2017).

Ao analisar o cenário educacional na Bahia nos últimos anos, chego à EA. A partir desse levantamento, nota-se uma realidade educacional complexa, direcionando uma leitura que revela uma educação de exclusão e desigual. Como havia anunciado, a EA na Bahia é idealizada e coordenada pelo MPP. O Movimento foi criado em 2010 e tem se proposto a lutar em prol das comunidades tradicionais pesqueiras em defesa dos seus territórios pesqueiros como principal bandeira de luta. E uma das pautas que caminham juntas nessas lutas é a educação,

²⁵ Reportagem no site NEXO. Disponível em: www.nexojornal.com.br/expresso/2018/11/26/Quais-s%C3%A3o-os-reais-gargalos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-para-o-governofederal?utm_medium=Social&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR2Rb-shlFDGrHpJwope58e4PhUMIam_5E7SrAYjTpgl_R1vPJ2kdza8kBQ#EchoBox=1543269026.

²⁶ Sobre evasão escolar, pontuarei mais a frente algumas considerações.

que evidencia a defesa do território pesqueiro, do alimento, da reprodução da vida e da não exploração das formas extrativas do capitalismo. Porém, é importante se atentar e perceber quem são os(as) pescadores(as) artesanais no estado e como se encontra a educação nos seus territórios pesqueiros, em seus respectivos municípios.

De acordo com a última estatística pesqueira publicada pelo extinto MPA, existem cerca de 130.641 mil pescadores(as) artesanais cadastrados através do RGP (MPA, 2015). A Bahia ocupa, atualmente, o terceiro lugar na classificação geral dos estados com o maior quantitativo de pescadores e pescadoras cadastrados no RGP, e o segundo da Região Nordeste, equivalendo a mais de 12% do total cadastrado no Brasil (MPA, 2015; RIOS, 2017)²⁷.

Nestes 11 anos, o MPP conjuntamente com o CPP identificou mais de 600 comunidades tradicionais pesqueiras, localizadas no litoral e ao longo dos rios do estado. E se tratando da atividade pesqueira, esta representa uma arte e possibilita historicamente a reprodução social de centenas de famílias que vivem da atividade em suas comunidades, além da garantia do sustento de diversas famílias direta e indiretamente. Esse cenário, está diretamente relacionado a um contexto mais amplo de negações de direitos que envolvem estes sujeitos em todas as esferas das políticas públicas e, dentre elas, a educação ganha um destaque significativo.

Ao analisarmos algumas informações estatísticas do INEP, em municípios caracterizados pela presença de comunidades tradicionais pesqueiras, observamos, além da ausência e/ou precariedade de espaços escolares nas comunidades, um significativo número de evasão e reprovação dos estudantes.

Nesse sentido, a partir daqui, farei menção aos municípios que são acompanhados pelo MPP e CPP e, conseqüentemente, atende os(as) estudantes da EA, ou seja, os municípios Casa Nova, Cairu, Maragogipe, Pilão Arcado, Prado, Remanso, Salinas das Margaridas, Salvador, Santo Amaro, São Francisco do Conde, Sento Sé e Simões Filho (Figura 14).

²⁷ No subcapítulo anterior, faço menção aos dados de 2012 do MPA, contabilizando 125.827 pescadoras e pescadores artesanais do Brasil, enquanto que, nos dados de 2015, faço menção ao estado da Bahia, em específico, a partir da mesma fonte, MPA (2015).

Figura 14



Fonte: Taíse Alves, 2020.

Ao dialogarmos com as comunidades e o MPP sobre esses dados em reuniões, Seminários da EA (2015, 2016 e 2018) e em oficinas, as respostas são incisivas ao demarcarem: I) Não há escola na comunidade; a mais próxima fica a quilômetros de distância e não há transporte com frequência; II) as poucas escolas existentes encontram-se em situação precária e muitas estão fechando; III) os alunos reclamam que, na escola, são objetos de piadas e brincadeiras inadequadas por parte de colegas e professores; IV) não há como trabalhar e estudar, o horário da roça, do manguezal não permite estudar no modelo de escola formal.

Esse cenário também é confirmado quando observamos os dados de população alfabetizada e não-alfabetizada a partir do censo de 2010 e as projeções dos anos seguintes, realizadas pelo IBGE, cujo dados apontam significativo índice de baixa escolaridade dentro das

comunidades tradicionais pesqueiras e na distribuição de unidades escolares por localidade nos municípios. Portanto, é a partir desse contexto e como reivindicação das comunidades, por ações que possibilitem jovens e adultos a vivenciarem espaços de aprendizagem que compreendam suas especificidades e valorizem seu modo de vida, que a ideologia da EA se faz presente.

Ao longo da sua existência (2011-2018), a EA atendeu mais de 100 estudantes das comunidades pesqueiras dos “quatro cantos” da Bahia, dos seguintes territórios: Vale do São Francisco, Recôncavo Baiano, Área Metropolitana de Salvador, Sul e Extremo Sul da Bahia, sendo os municípios: Casa Nova, Cairu, Maragogipe, Pilão Arcado, Prado, Remanso, Salinas das Margaridas, Salvador, Santo Amaro, São Francisco do Conde, Sento Sé e Simões Filho (Figura 14).

O quantitativo de pescadores(as) nos municípios atendidos pela EA, a partir da estatística pesqueira, realizada pelo extinto MPA, demonstra a fragilidade da espacialização dos(as) pescadores(as) artesanais na Bahia.

Nos municípios de Cairu, Maragogipe, Pilão Arcado, Prado, Salvador, São Francisco do Conde e Sento Sé é registrada a presença desses sujeitos, enquanto o MPP e CPP demarcam também a presença dos(as) pescadores(as) em Casa Nova, Remanso, Salinas da Margarida, Santo Amaro e Simões Filho, contrariando os dados do MPA, como podemos verificar na Tabela 10.

Tabela 10 - Número de pescadores(as) artesanais nos municípios atendidos pela EA (BA) – 2013 a 2015

MUNICÍPIO	2013	2014	2015
	Nº Pescadores(as)	Nº Pescadores(as)	Nº Pescadores(as)
Cairú	2246	2188	2227
Casa Nova	Não consta	Não consta	3298
Maragogipe	3720	3974	4318
Pilão Arcado	1996	467	595
Prado	1699	1336	1485
Remanso	Não consta	Não consta	1724
Salinas da Margarida	Não consta	Não consta	5998
Salvador	5929	39647	38291
Santo Amaro	Não consta	Não consta	4046
São Francisco do Conde	1680	490	530
Sento Sé	7560	1002	1996
Simões Filho	Não consta	Não consta	92

Fonte: MPA, 2015. Elaboração: Rios, 2017.

Adptação: Taíse Alves, 2020.

A partir desta estatística, é importante destacar a expressar a fragilidade em visibilizar e reconhecer a espacialização desses sujeitos no Brasil e, principalmente, na Bahia, já frisada e reconhecida nos estudos sobre pesca artesanal no território brasileiro, pois, historicamente, o setor pesqueiro busca privilegiar o desenvolvimento da pesca industrial e da aquicultura, em detrimento da atividade pesqueira artesanal, sendo que o próprio Estado e empresas públicas-privadas usam e se apropriam do discurso da redução dos(as) pescadores(as) cadastrados através do RGP, como argumento para decretar o fim da pesca artesanal e até sua inexistência. Assim, a partir disso, justificar a necessidade de sua industrialização e/ou a liberação de investimentos para outros setores, como aquicultura, por exemplo (RIOS, 2017), e, conseqüentemente, não investindo nas políticas destinadas aos pescadores e pescadoras artesanais, incluídas também as políticas educativas.

Destacar essas ações é importante, no tocante aos grandes projetos do capital que se instalam sobre as comunidades tradicionais pesqueiras, pois tais ações, usam o discurso de espaços “vazios” para ampliar seus projetos, sem levar em conta os sujeitos, suas histórias, seus modos de vida e, principalmente, (des)caracterizando suas identidades. Isso oportuniza muitos rebatimentos sociais, inclusive nas políticas públicas que envolvem a educação, pois descaracterizar uma comunidade tradicional pesqueira, nestes moldes, compromete toda a renda destinada a ser investida para uma educação (re)significada e caracterizada com os sujeitos sociais que vivem a dinâmica de seus lugares, como destaca a conversão 169 da OIT e Lei sobre os territórios tradicionais²⁸

²⁸ DECRETO No- 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007, institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, no art. V - garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;

Artigo 7º 2. A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados, com a sua participação e cooperação, deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram. Os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem essa melhoria.

DECRETO N° 5.051, DE 19 DE ABRIL DE 2004, Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais

Artigo 26. Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

Neste sentido, a realização de um levantamento estatístico preciso e com uma metodologia diferenciada torna-se um instrumento mais que necessário, uma vez que os levantamentos reforçam intencionalidades e a inconsistência dos dados disponibilizados na estatística, sendo evidente uma manobra no direcionamento pelo decreto do “fim” da pesca artesanal. Os dados sobre a estatística pesqueira baiana, em particular, comprovam a redução do quantitativo de pescadores e pescadoras cadastrados(as) através do RGP no período entre 2012 – 2015. O período também pontua uma redução significativa desses sujeitos em alguns municípios, e, em alguns casos, a ausência dos mesmos, como nos municípios atendidos pela EA, destacando Casa Nova, Remanso, Salinas da Margarida, Santo Amaro e Simões Filho.

Neste sentido, os municípios que são atendidos pela EA são demarcados pela presença dos(as) pescadores(as) artesanais, por isso, cabe percorrer e entender o cenário educativo nas mesmas. A partir dessas informações, busca-se a compreender as nuances deste cenário para não correr o risco de tecer analogias e críticas sem o fundamento da realidade apresentada. Para tanto, tomarei como referência, nesta análise, alguns dados do INEP²⁹, a partir dos censos escolares dos anos 2015 a 2019. O objetivo é revelar as políticas públicas no campo educativo, percebendo se o acesso à escolarização é garantido aos pescadores e pescadoras artesanais.

Em termos de números de matrículas no ensino regular, pode-se tecer algumas considerações: a educação infantil e os ensinos fundamentais I e II (séries iniciais e finais), ficam a cargo das dependências municipais, cumprindo a Normativa posta pela Lei 9394/96³⁰ de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O artigo 11 da LDB determina que os municípios são incumbidos de ofertar a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos

Artigo 30 1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.
²⁹O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país (Fonte: www.portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep).

³⁰A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Na história do Brasil, essa é a segunda vez que a educação conta com uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que regulamenta todos os seus níveis. A primeira LDB foi promulgada em 1961 (LDB 4024/61). A LDB 9394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior (PACIEVITCH, 2000).

percentuais mínimos vinculados pela CF. As matrículas nas creches e na pré-escola (em todos os municípios citados, é importante destacar) tiveram aumento no período citado (2015 – 2019).

Os dados revelam o acesso das crianças nessas modalidades de ensino, o que é interessante e significativo. Por outro lado, é importante observar como encontra-se a estrutura física dessas escolas, seus currículos e seus objetivos pedagógicos, se as mesmas cumprem as inter-relações com as comunidades e atividade pesqueira artesanal como práxis pedagógica. Esta não é minha intenção, neste momento, mas é uma provocação necessária, partindo do princípio de que a valorização da cultura e do diálogo de saberes fomentam e provocam o sentimento de identidade sobre os lugares e a defesa de seus territórios.

Porém, ao observar os números de matrículas a partir das séries finais do ensino fundamental (6º ano ao 9º), a redução é evidente e significativa, tanto nas redes municipais quanto nas estaduais, nos 12 municípios atendidos pela EA. Esses dados instigam a pensar a localização dessas escolas, se situam nas sedes municipais (áreas urbanas) ou em áreas rurais, sabendo que, o maior quantitativo de matrículas é registrado nas escolas municipais. Nesse sentido, um ponto importante para se refletir aqui é a atenção das políticas públicas educativas destinada aos municípios, pois é a gestão municipal que detém o maior tempo pedagógico para a escolarização das crianças e dos(as) adolescentes, ou seja, desde a creche até as séries finais do ensino fundamental II. Nessa perspectiva, é preciso trazer com mais evidência e consistência, no Plano Nacional de Educação (PNE) – que consiste na política pública mais atual na esfera federal como objetivo da melhoria da educação, amparada pela CF e visa efetivar os deveres do Estado para a Educação nas três esferas: municipal, estadual e federal –, a importância dos municípios para a escolarização dos(as) pescadores(as) artesanais, ou seja, é um ensino diferenciado pela expressão/subjetividade que pulsa nos territórios pesqueiros, e isso pode ser incluído no PNE, como estabelece o artigo 214 da CF,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de **articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades** por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, s/p, 1988).

Ferreira e Nogueira (2015) explicitam a importância do Plano Municipal de Ensino (PME), que também faz parte da legislação em torno das políticas públicas de educação

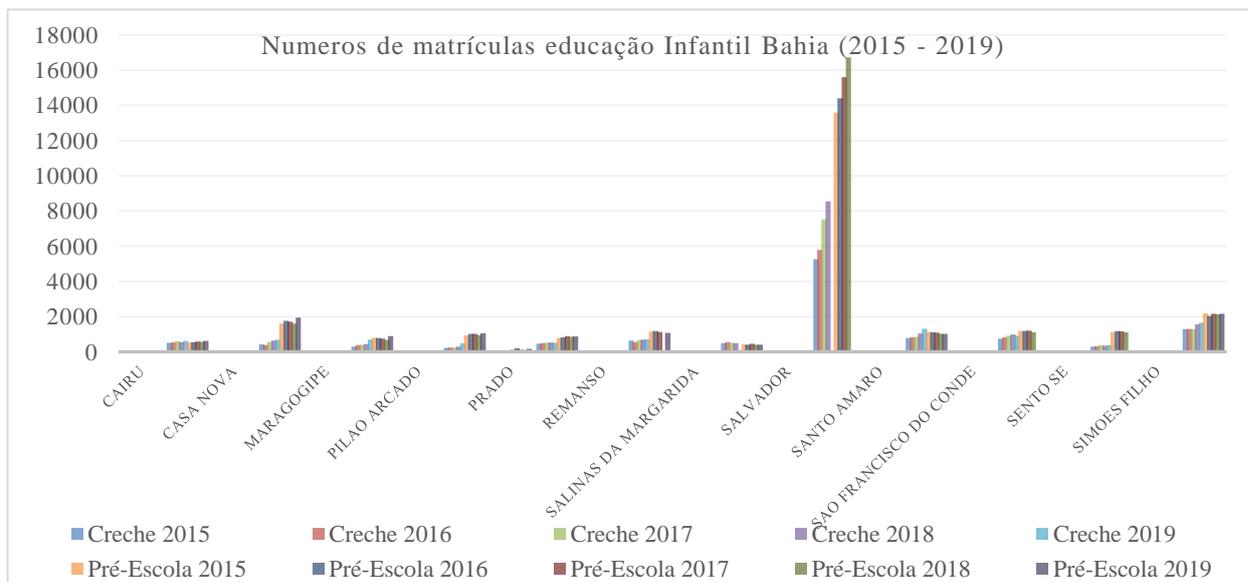
definidas no PNE. Para os autores, o PME deve ser do município e não apenas da rede ou do sistema municipal, sendo um instrumento de todos e todas que moram no município; portanto, as necessidades educacionais dos sujeitos devem estar presentes no Plano, o que vai muito além das possibilidades de oferta educacional direta da Prefeitura. E compreender o PME não se trata de um documento por gestão/mandato administrativo da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, uma vez que atravessa mandatos de vários Prefeitos e Dirigentes Municipais de Educação. O trabalho pressupõe o envolvimento das três esferas de gestão (federal, estadual e municipal) e de representações dos diversos segmentos da sociedade, mas não deixa de conferir peso e importância ao papel dos Dirigentes Municipais. Para assegurar qualidade e dar peso político ao plano, é desejável que o Prefeito e seus Secretários assumam papel de destaque, como importantes lideranças na construção das decisões que vincularão o projeto educacional com o projeto de desenvolvimento local.

Os dados apresentados nos últimos Censos (Quadro 5) mostram a situação apresentada nos anos finais do ensino fundamental II, destacando a queda das matrículas dos(as) estudantes. A estatística evidencia essa realidade tanto nas escolas estaduais quanto municipais. O município de Salvador apresenta maior queda no período (9.297 estudantes a menos na rede), seguido de Pilão Arcado (699 estudantes) e Simões Filho (378 estudantes), na rede municipal.

Na rede estadual, alguns municípios não tiveram estudantes matriculados no ano de 2019, são eles, Maragogipe e Sento Sé. Em Santo Amaro, houve apenas matrículas na rede estadual no ano de 2015 (315 estudantes). Essa redução de matrículas na rede estadual pode estar relacionada com as novas políticas destinadas à educação pelo governo do estado da Bahia nesses últimos anos: o fechamento das unidades escolares e/ou municipalização. Entretanto, essas medidas atingem diretamente as escolas situadas nas comunidades pesqueiras, pois estas estão sendo fechadas e/ou realocadas para fora das comunidades, dificultando o acesso à escola (Figura 15, 16 e 17) aos moradores das comunidades.

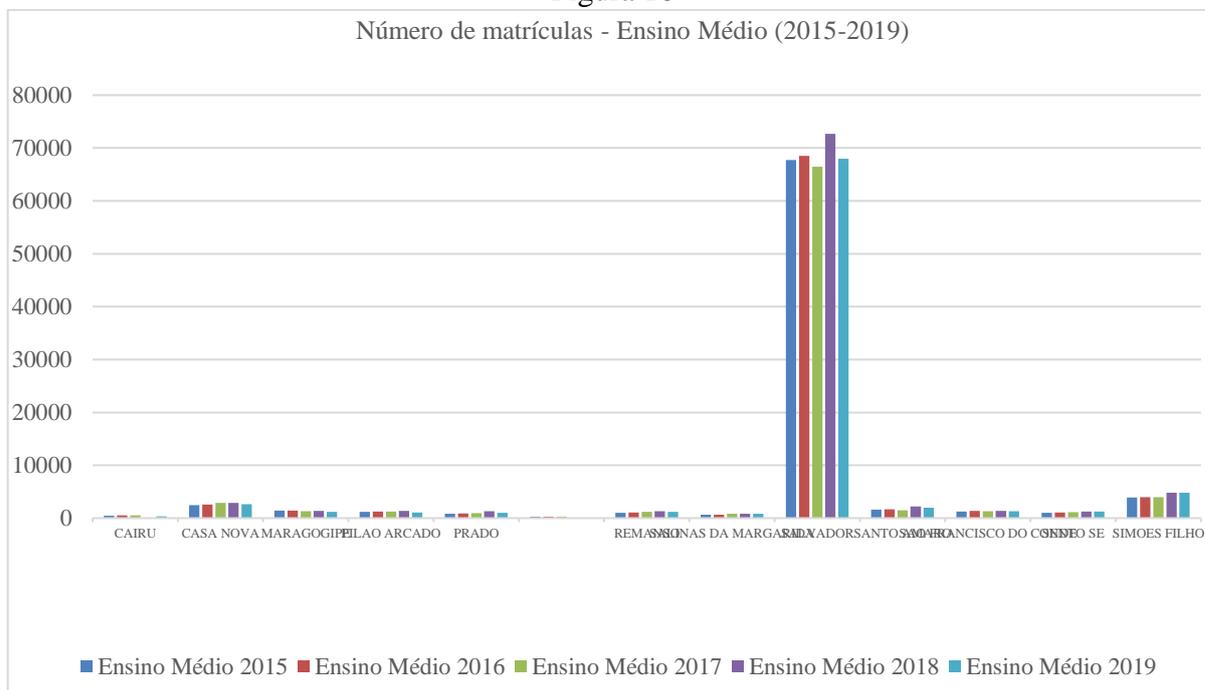
Por outro lado, se há um aumento considerado nas matrículas para educação infantil (creche e pré-escola), o mesmo não ocorre com os ensinos fundamental I e II. A passagem para essas etapas educativas é representada com redução dos números de matrículas nos municípios em destaque. Em alguns, há uma diminuição de 300 estudantes de um ano para outro, como é o caso da rede estadual em Maragogipe, mas também registrado em Salvador, com diminuição em torno de 3.000 estudantes (ver Figuras 15, 16 e 17).

Figura 15



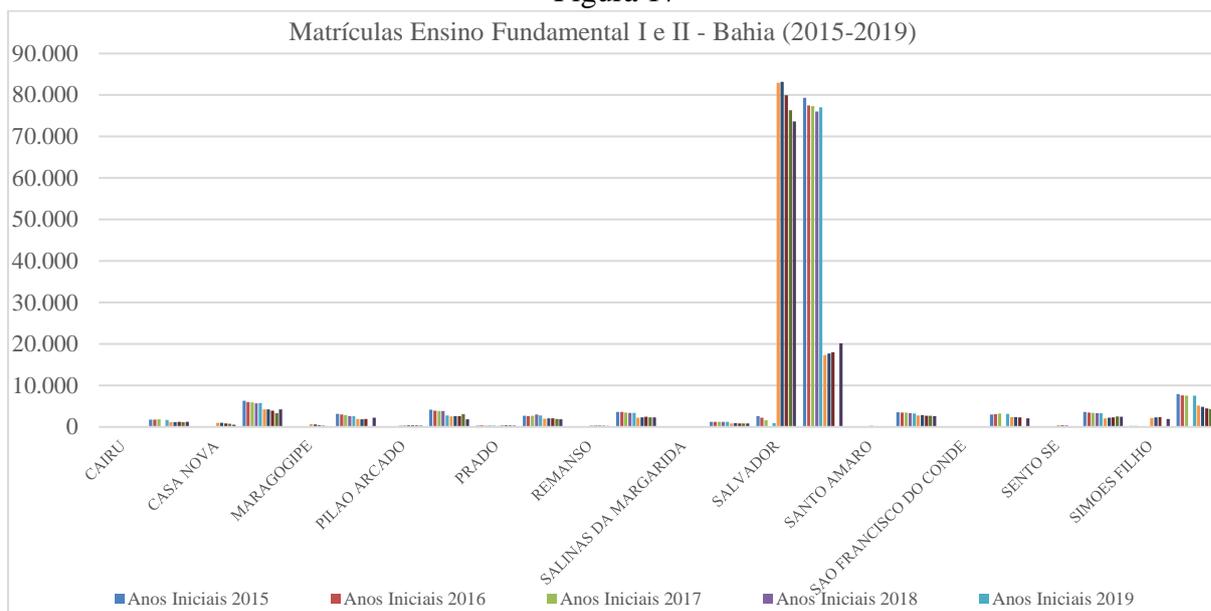
Fonte: Inep 2015-2019 Elaboração: Taíse Alves, 2020.

Figura 16



Fonte: Inep 2015-2019 Elaboração: Taíse Alves, 2020.

Figura 17



Essa tendência também se aplica ao ensino médio. Observa-se que, das séries finais do ensino fundamental II para o ensino médio, o número de matrículas, em alguns municípios, aponta uma queda de quase 50% dos(as) estudantes matriculados. Isso é observável em Maragogipe, Pilão Arcado, Remanso Salinas da Margarida, Santo Amaro e São Francisco do Conde. Logicamente, como é firmado pela política educacional brasileira, através da CF, o ensino médio é ofertado/dever dos estados, ou seja, as unidades da federação, como rege no Artigo 211 da CF. A maioria das matrículas das séries finais do ensino fundamental II estão situadas nas redes municipais, e essa transição entre as redes evidencia a redução nos números de matrícula. O que leva a refletir o porquê desta situação em particular? Acredito que se deve levar em consideração a localização geográfica dessas escolas e como as próprias redes garantem a mobilidade desses estudantes para acessar as escolas nos municípios – principalmente os(as) estudantes das comunidades pesqueiras – destacando também que é dever do Estado garantir essa mobilidade aos estudantes.

No entanto, dos 12 municípios, 7 apresentam no período, um aumento considerável, (contudo tímido), nas matrículas para o ensino médio, entre eles, Casa Nova, Santo Amaro, Sento Sé, São Francisco, Salinas da Margarida, Simões Filho, Remanso, Prado. Entre os municípios em que houve redução, Salvador apresentou uma queda de 4.507 estudantes entre 2018 e 2019, conforme observado nos números no Quadro 5.

Outro ponto interessante, apresentado pelo MEC, mesmo sendo informações tímidas e superficiais, são os dados sobre a educação quilombola. Quando confrontamos o número de

matrículas do ensino regular com matrículas dos(as) estudantes quilombolas – segundo a nota do MEC, o número de matrículas da Educação Quilombola é computado, levando em consideração as escolas declaradas no Censo Escolar como localizadas em Área Remanescente de Quilombos ou em Unidade de Uso Sustentável em Área Remanescente de Quilombos. Percebemos que, minimamente, é demarcada pelo Estado a presença das comunidades quilombolas, ou seja, as escolas estaduais e/ou municipais nos municípios atendidos reafirmam ambas as identidades e sujeitos entre os pescadores e pescadoras artesanais e quilombolas no território baiano. Porém, é evidente confirmar, mais uma vez, a invisibilidade diante destes dados, pois os mesmos registram Cairu, Maragogipe, Salvador, Santo Amaro, São Francisco do Conde e Simões Filho apenas (Tabela 11/ Figura 18) com escolas quilombolas. Os dados destacam maiores números de matrículas no ensino fundamental I, II (ensino regular) e a modalidade de educação de jovens e adultos. No entanto, o contingente de matrícula não apenas diminuiu, mas não apresentou informações a partir do Censo de 2016, observando que a maioria das matrículas estavam situadas nas redes municipais rurais, inclusive na capital do estado, Salvador. Importante evidenciar que praticamente não se encontra matrículas no ensino médio, exceto nos municípios de Cairu (apenas no ano de 2017) e em Salvador, pela rede estadual.

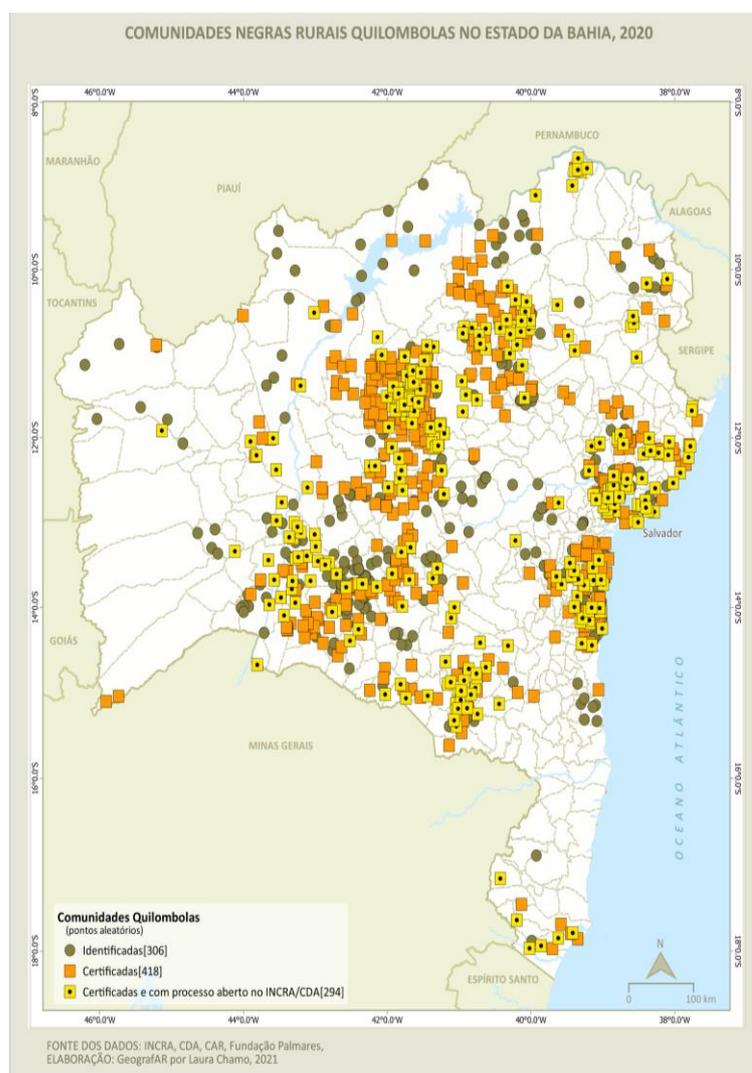
Por outro lado, isso encontra-se na contramão do que foi prometido pelo governo do estado no que tange a política da educação quilombola na Bahia, uma vez que, desde 2007, na então gestão do Governador Jaques Wagner, foram feitas promessas de consolidar políticas mais expressivas sobre igualdade de gênero e direitos humanos, em consonância com a política da Educação Quilombola.

Assim, dentre essas ações, ocorreu o 1º Fórum de Educação Quilombola da Bahia, realizado no ano de 2009, o qual teve como meta identificar, sistematizar, analisar, junto com lideranças e professores(as) quilombolas, as demandas educacionais dessas comunidades, na perspectiva de construir uma política de Educação Quilombola na Bahia, como estratégia de garantia do direito à educação para essas comunidades, enquanto a política pública reafirma o compromisso do órgão com a promoção de uma educação antirracista e de valorização e efetivação da história e cultura africana e afro-brasileira no estado, práticas discriminatórias, racistas e sexistas bem como as desigualdades econômicas. Diante dessa “sensibilização”, a Secretaria apresenta demandas educacionais contemporâneas que têm suporte na concepção de igualdade, na multidisciplinaridade e na diversidade étnico-racial, afirmando seu objetivo de assumir, enquanto meta prioritária para tornar a Bahia referência para a implementação de políticas públicas educacionais para a inclusão do ensino da história e cultura das populações

negras na educação escolar. Esta implementação exige maior investimento na reorientação curricular, na formação inicial e continuada de professores(as), na revisão das metas orçamentárias e na criação de uma gestão pública democrática e efetivamente inclusiva³¹.

Por outro lado, os dados não revelam essa preocupação e cuidado com a modalidade de ensino no estado, visto que todos os municípios acompanhados pela EA possuem comunidades quilombolas e pesqueiras reconhecidas (Figura 18). Com isso, cabe refletir por que os dados levantados pelo MEC e a própria SEC não refletem no número de estudantes matriculados nos últimos anos? Destacando que, a passagem entre os anos 2016-2017 e 2018-2019 representa tanto queda e, até mesmo, inexistência de matrículas nas escolas das comunidades quilombolas, o que há por trás desses números?

Figura 18



Fonte: GeografAR, 2017.

³¹ Disponível em <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodiversidade>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2019.

Já os dados para a Educação de Jovens e Adultos – EJA denota uma estatística ainda mais complexa, pois nota-se uma redução de matrículas mais expressiva comparada com a educação regular, porém, segue os mesmos parâmetros, ou seja, as escolas com maior quantitativo de estudantes matriculados na EJA, para a modalidade do ensino fundamental, estão situadas na rede municipal. Por outro lado, nos municípios Casa Nova, Pilão Arcado, Sento Sé e Salvador são registradas matrículas também nas escolas estaduais. Dos 12 municípios, a maioria registra queda significativa nos números de estudantes matriculados, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. O que chama atenção nos dados, que vale destacar aqui, é a ausência de matrículas no ensino médio nos municípios de Salinas da Margarida e Prado. Outro dado relevante ocorre no município de Santo Amaro; a passagem do ensino fundamental para o ensino médio representa uma queda de quase 900 estudantes entre os anos de 2016 e 2017 (Tabela 12).

Ao qualificar esses dados enquanto aprovação, reprovação, evasão e distorção idade/série no Censo de 2017 (Tabela 13), refletimos algumas questões, as quais respondem as primeiras indagações apontados aqui, ou seja, excetuando Salvador e Simões Filho, o maior número de matrículas está localizado nas escolas municipais. As taxas de aprovações possuem uma boa margem, comparadas aos números de estudantes matriculados, mas, por outro lado, as taxas de reprovação e abandono nas séries/anos se destacam negativamente, em específico, no 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. Essas turmas representam as transições dos(as) estudantes para as próximas modalidades de ensino e suas mudanças de redes, geralmente das escolas municipais para escolas estaduais. Os municípios que se destacam quanto aos maiores números de reprovação são: São Francisco do Conde, com 30,9% reprovados no 6º ano, e Santo Amaro, com 47,5% dos estudantes reprovados no 1º ano do ensino médio.

Quanto às taxas de abandono, as mesmas se expressam em todo o ensino fundamental II, porém, a maior taxa, 28,9%, se encontra no 6º ano no município de Prado. Já no ensino médio, as maiores taxas se expressam no 1º ano do ensino médio também em Prado.

Para Camilo (2017), quando se trata da escolarização nas séries finais do ensino fundamental, os dados apontados por pesquisas (como os Censos do MEC/INEP) e estudos acadêmicos mostram que a escola tem se tornado incapaz de atender os(as) estudantes. A escola que se mantém presa a modelos mais tradicionais de ensino valoriza a sequência linear do pensamento. Ela pode parecer óbvia para a instituição, mas não é atrativa para o(a) estudante,

e a solução encontrada por eles e elas, na maioria das vezes, é o abandono. Nesse sentido, fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da escola, necessidade de trabalhar, alcoolismo, localização da escola, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola. E isso vem sendo apontado pelo Censo escolar de modo cada vez mais expressivo. Verifica-se, ainda, a partir do Censo, que a evasão escolar entre jovens é alarmante (FILHO e ARAÚJO, 2017) e também é identificável nos municípios nos quais estão as comunidades pesqueiras. Nesse sentido, há um duplo fracasso da instituição escolar: ela não consegue sintonizar-se ao ritmo do(a) aluno(a) e não compreende sua realidade fora dos muros da escola, passando a negar esse estudante enquanto sujeito.

Filho e Araújo (2017) consideram a evasão e o abandono escolar como grandes problemas da educação brasileira nos últimos anos, sendo relacionada a soma de vários fatores. Para os autores, a partir na concepção de Ferreira (2013), o fracasso das relações sociais expresso na realidade cotidiana é um desses condicionantes. E ainda afirmam, tanto a evasão quanto o abandono não têm uma origem definida e, por isso, não terão um fim por si só, já que a questão é vinculada à falta das políticas públicas, somada à desestruturação familiar, dificuldades de aprendizagem dos educandos, o acesso à escola, entre outros fatores. Esses números, em particular, expressam esses condicionantes e percalços; nos municípios em destaque, revelam que há um considerável registro de evasões e distorções idade-série e, ainda mais, frisa a redução do número de matrículas nas escolas. Importante registrar que essas escolas atendem as comunidades tradicionais pesqueiras e quilombolas, as quais os próprios números expressam que não atendem esses sujeitos e suas comunidades.

A Defensoria Pública da Bahia³² (DPB), através de denúncias das comunidades quilombolas e pesqueiras do município de Maragogipe, trouxe “à tona”, em nível local e estadual, o fechamento das escolas nas comunidades de Porto da Pedra e Mutamba. As Associações Quilombolas afirmaram que não houve comunicação prévia ou justificativa sobre o fechamento das unidades em suas comunidades. A Prefeitura Municipal de Maragogipe, afirmou, em nota que, o

³² A Defensoria Pública da Bahia garante aos seus assistidos a representação perante a Justiça, por meio dos defensores públicos, que poderão, conforme o caso, propor ações, acionar acusados, fazer defesas, atuar junto às unidades prisionais e ao consumidor, dar orientações, fazer acordos, conciliações e termos de conduta, entre outras medidas. A Defensoria pode prestar seus serviços de assistência jurídica às associações de bairro e organizações propondo ações civis públicas. Fonte: <http://defensoria.ba.def.br/seus-direitos>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2019.

[...] remanejamento dos alunos se deu em face da baixa quantidade de matrículas após o prazo regular, quando **só foram efetivadas seis matrículas, de modo que a manutenção da unidade, além de prejudicar a aprendizagem dos estudantes, representa gastos excessivos com manutenção de estrutura e pessoal (diretora, professora, auxiliar escolar, merendeira)**. O Município, ao remanejar os estudantes, garantiu que os mesmos permanecessem em escola quilombola, com linha regular de transporte [...] **ficou definido que a unidade escolar poderá ser reativada caso haja quantitativo satisfatório de estudantes, tanto do ensino regular, como da educação de jovens e adultos**. Os representantes da comunidade que participaram da reunião assumiram o compromisso de entregar à Defensoria Pública, que atua como mediadora, relação de estudantes, após o que a Secretaria de Educação irá à comunidade promover as matrículas (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARAGOGIPE, s/p, 2018, grifos meus).

As razões descritas pela Prefeitura Municipal de Maragogipe coloca em evidência o caráter econômico imposto sobre a educação, mesmo em escolas situadas nas comunidades quilombolas, sendo as mesmas regulamentadas por Leis e Decretos a obrigatoriedade da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais³³ e a educação, por meio do Art. 3º, inciso V, configura-se como um dos princípios/objetivos dessa política, as quais garantem uma educação diferenciada em suas comunidades³⁴. Por outro lado, para fechar uma escola situada em comunidades quilombolas, são precedidos alguns procedimentos formais, dentre eles, a consulta à comunidade escolar e ao Conselho Municipal de Educação, como destaca Eva Rodrigues, representante da DPB³⁵. A Defensoria também apontou o fechamento das escolas nas comunidades quilombolas, nos municípios de Seabra e Cachoeira (comunidade de Opalma), as quais seguem os mesmos parâmetros adotados por suas Prefeituras Municipais.

É importante registrar que as escolas situadas nas comunidades tradicionais³⁶ – muitas delas amparadas pela Legislação e Política da Educação do Campo – são alvos constantes de

³³DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 04/02/2018.

³⁴Art. V - Garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;

³⁵Para fechar escolas de educação no campo, indígenas e quilombolas, a decisão tem que passar por uma manifestação da comunidade escolar. O Congresso Nacional decretou e a presidenta Dilma Rousseff sancionou nesta quinta-feira, 27/03/2014, a Lei 12.960, publicada no *Diário Oficial* da União, que altera o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996).

A lei estabelece que antes de fechar escola da educação básica pública que atenda estudantes residentes no campo, indígenas e quilombolas, o prefeito ou secretário de educação precisa ouvir o conselho municipal de educação, que é o órgão normativo e tem na sua composição representantes dos gestores e de toda a comunidade escolar. O conselho deverá receber uma justificativa apresentada pela secretaria de educação, com a análise do impacto sobre o fechamento (Fonte: MEC, 2014).

³⁶Povos e Comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição

cortes de verbas, fechamento de suas unidades, falta de manutenção e equipe pedagógica com formação adequada. No que tange a Educação do Campo, no Brasil, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelam o agravamento do cenário nos últimos anos. Entre 2013 e 2014, foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente a um corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia (CARVALHO; SERGIO, 2017). Neste sentido, os dados nos convidam a observar uma coerência entre o “fenômeno” do fechamento de escolas no/do campo com o modelo de desenvolvimento pensado/imposto para o campo, estendendo essa lógica para as comunidades tradicionais, as quais estão localizadas, também, nas áreas rurais.

Neste arranjo, as pesquisas, debates, teorias evidenciam que o fechamento das escolas do campo representa uma reorganização da política de nucleação e instalação de escolas-polos. Os estudantes são deslocados e deslocadas de suas comunidades por meio de transporte escolar. A justificativa dada pelos gestores são basicamente a redução de custos e a busca pela qualidade de ensino, priorizando a existência de classes multisseriadas (CARVALHO; SERGIO, 2017).

Neste sentido, os números expressam uma realidade complexa na educação nos municípios de Casa Nova, Cairu, Maragogipe, Pilão Arcado, Prado, Remanso, Salinas das Margaridas, Salvador, Santo Amaro, São Francisco do Conde, Sento Sé e Simões Filho, revelando fechamento das unidades escolares nas comunidades pesqueiras, alto índice de analfabetismo, diminuição dos números de matrícula, evasão escolar, distorção idade/série, entre outras situações. Esse quadro não está alheio à realidade da educação brasileira nos últimos anos. Infelizmente, tal cenário é verificado, também, na zona urbana, nos grandes centros urbanos, em suas periferias, que, não à toa, é formada pela população negra e expulsa do campo e de suas comunidades tradicionais. Porém, nas comunidades das populações do campo, das florestas e especialmente das águas, nota-se uma exclusão das políticas públicas de modo mais acentuado e violento.

Por isso, estes povos e populações se organizam em Movimentos Sociais e suas bandeiras e formas de lutas assumem muitas frentes de atuações. Nessas frentes, a educação ganha centralidade, pois, o processo educativo os instrumentaliza nos diferentes enfrentamentos, incluindo os conflitos por terra, território e água.

Nesse panorama, em termos da América Latina, uma educação pautada pelos sujeitos sociais, com base na experiência do território, as dinâmicas (re)significadas com o lugar de

para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

vivência, fazem parte da agenda de muitos povos e sujeitos dos países latino-americanos, sendo que há uma diversidade de camponeses que lutam pelos seus territórios em toda América Latina. Estes embates e debates acompanham a pauta da educação e ambos seguem caminhando conjuntamente.

Para Fernandes e Molina (2017), essa luta é contra uma educação padronizada, “*commoditizada*”, que destrói os conhecimentos e as tecnologias das comunidades para enquadrá-las no modelo capitalista. Dessa forma, adaptam os seus conteúdos a uma visão urbana e desconhecem a diversidade de seus territórios. Há distintas territorialidades nos territórios camponeses, diferentes paisagens, modos de produção, relações sociais, culturas, sua base estruturante no seu modo de vida, de produção e reprodução são comuns entre esses povos; contrariamente, os modelos de educação não contemplam essa diversidade. Desse modo, a educação é condição para sua construção de luta pelo território.

Nesse viés, os movimentos sociais e populares são temidos quando organizados. Pois o popular é plural e complexo, pode apresentar marcas de inércia – concepção do senso comum – mas, imperam o sentimento e intervenções de resistência e rebeldia. Pessoas exploradas, dominadas, não valorizadas, sem teto, sem-terra, sem água, sem alimentação adequada, sem trabalho ou com trabalho precário, sem acesso aos bens culturais, desvalidos, mas, também, lutadores e lutadoras que sobrevivem, enfrentam as adversidades postas e, quando se articulam, se organizam e se põem em movimento contra a violência, tornam-se um “povo político” e um “corpo político” e conformam o que se chama de classe popular – de potencial para real, porque em movimento e em luta – e possuem, como diz Freire (1987), potencial de (re)fundação social (PALUDO, 2012).

Paludo (2012) ainda ratifica que são as articulações das diversas organizações do povo e corpo político, com seus aliados, como parte das ONGs, parte das Igrejas, personalidades, intelectuais comprometidos que conformam esse campo popular, apesar das contradições e matizes, é plural e tem como referencial a transformação das sociedades.

Desse modo, a EA propõe intervir neste cenário, buscando construir uma experiência de escola onde o trabalho não seja contrário à formação, sendo escola e trabalho espaços de formação que respeitam as especificidades dos pescadores e pescadoras artesanais. Ao partir dessas experiências, tem-se como objetivo ampliar as defesas dos territórios pesqueiros, e, além disso, fortalecer o sentimento de identidade, ampliando os laços através do seu processo educativo, e promover, principalmente, aos jovens pescadores e pescadoras conhecerem suas histórias, culturas, tradições e, principalmente, suas ancestralidades.

Assim como a EA, outros e importantes movimentos sociais no Brasil, pautam uma educação humanizadora, igualitária, popular, que atenda realmente aos povos do campo, das florestas e das águas, o que faz da EA mais uma experiência de educação para a educação popular.

A educação popular foi concebida, elaborada e constituída, ao longo da história, por meio da ação-reflexão-ação, pensada num viés de educação que respeite os diferentes sujeitos sociais em sua diversidade e pluralidade, nascendo no seio dos movimentos sociais. Não foi uma teoria que criou a prática, nem a prática que criou uma teoria; perpassa pela vivência educativa, determinante para a concretização de práxis pedagógicas, originadas no campo popular do povo e para o povo, e, por sua vez, ocuparam os espaços institucionais. Entende-se a Educação Popular como uma concepção geral da educação e não como educação das populações empobrecidas ou “educação não formal”. Educação Popular é educação para todos e todas. Tal concepção de educação já vem contida no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (CADERNOS DE FORMAÇÃO EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS, 2015).

Brandão (2014) cita cinco momentos cruciais sobre Educação Popular no Brasil, tais quais: (I) a iniciativa de grupos de esquerda em fazer educação para a população das cidades e do campo; (II) o processo de independência e com a chegada de imigrantes europeus, principalmente italianos e espanhóis. Foram criados projetos de educação com pequenas escolas de trabalhadores para os operários e seus filhos; (III) a partir dos anos 1920, surgiram movimentos dirigidos à democratização do ensino e da cultura laica: “É o momento da luta pela escola pública no Brasil e pela quebra da hegemonia confessional católica na educação” (BRANDÃO, 2014, p. 115); (IV) a experiência de cultura popular nos anos 1960. Esse movimento teve Paulo Freire como uma das principais lideranças. A principal bandeira era: a ideia de um país que valorizasse sua cultura nacional, contrapondo-se à cultura colonialista, representada sobretudo pelos Estados Unidos e, sustentando que as diferenças de culturas existentes no país eram diferenças de saberes e não desigualdades; (V) os movimentos de caráter popular, agrupados em torno das questões dos(as) negros(as), mulheres, meninos e meninas de rua, dentre outras. Eram espaços em que os sujeitos se educavam por meio das práticas sociais.

O cerne da educação popular era promover de modo mais amplo a educação para as classes populares (FREIRE; NOGUEIRA, 1993), principalmente a alfabetização para jovens e adultos. Ao analisar e promover discussões sobre educação popular, dialogaremos, intrinsecamente, sobre os direitos humanos. Na concretização dos direitos, a educação é entendida como meio,

e um contínuo do exercício de busca pelos direitos em si mesmo e indispensável para o acesso a outros direitos (BRASIL, 2006, p. 18), ainda mais quando nos referimos ao Brasil, um país que tem sua base nas desigualdades sociais associadas ao analfabetismo e políticas para educação incipientes. Nesse sentido, a educação popular é pautada na importância da transformação social por entender a partir de uma educação humanizadora, uma vez que a mesma “nasce do chão da realidade, buscando as contribuições do saber popular e científico, da cultura popular em busca de sua expressão transformadora e da emergência dos sujeitos do meio do povo, como sujeitos de direito” (CADERNO DE EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS, 2013, p. 12).

A educação popular tem Paulo Freire como seu principal defensor e precursor, o qual destaca que a base política dessa educação é pautada nos direitos humanos. Isso adquire significado para dar voz e visibilidade aos diferentes grupos sociais, ao passo que atua como promotora da superação do silêncio das majorias e a preparação intelectual das trabalhadoras e trabalhadores.

Porém, é importante não tratar o debate da educação popular de modo superficial sem reflexão teórica densa, para não cair em um discurso somente da militância e da política. Cabe permear o porquê que seu debate surge no Brasil em 1960. Assim, qual o contexto histórico-geográfico do país no período? Quais os debates teóricos e metodológico-pedagógicos neste contexto? E neste bojo, quais as razões que levam a aclamar uma educação popular no Brasil no século XXI?

Ao tentar caminhar nessas provocações, Fialho e Porto (2016) nos convida a refletir a pedagogia freiriana, uma síntese do momento de efervescência das décadas de 1950 e 1960, canalizada na sua *Pedagogia do Oprimido* e a sua *Educação como Prática da Liberdade*. As obras representam a máxima entre organização social e educação. Nelas, Freire dialoga com a condição de homens e mulheres enquanto sujeitos em sua ontologia do ser social, e, igualmente sua vivência numa sociedade que se encontra em trânsito, em passagem para um “novo tempo”. Os eventos históricos clamam essas passagens, a destacar a guerra fria, os movimentos de lutas pelo mundo (dentre elas, o Movimento Feminista, o Movimento Negro nos EUA com Martin Luther King, a Revolução Sexual), a Guerra do Vietnã; no Brasil, a crise política por meio do Golpe Militar, os movimentos culturais – como a tropicália – e outras manifestações/eventos que impulsionaram, e, principalmente, interferiram nas ações sobre a concepção de educação e também de educar.

Para Pereira e Pereira (2010) foi na primeira metade dos anos 60 que os Movimentos Sociais se voltaram à promoção da cultura popular, questionando-se não apenas a ingênua e folclórica como se pensava a cultura do povo brasileiro, mas também, sobre os usos políticos de dominação e alienação da consciência das classes populares. A liberdade de expressão e a efervescência política dos primeiros anos da década de 60 contribuíram para que estudantes, intelectuais, educadores e políticos se preocupassem com a promoção das massas e o processo de tomada de consciência de um projeto político que possibilitasse superar a dominação do capital sobre o trabalho e, assim, reformular tudo que dessa dominação decorria, assim,

Diversos grupos lançam-se ao campo da atuação educativa com objetivos políticos claros e mesmo convergentes, embora cada um deles enfocasse o problema à sua maneira e mesmo lutassem entre si. Pretendiam todos a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país, sua recomposição fora dos supostos da ordem vigente; buscavam criar a oportunidade de construção de uma sociedade mais justa e mais humana. Além disso, fortemente influenciados pelo nacionalismo, pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo (PAIVA, 1987, p. 230).

Neste sentido, compreender e fazer parte deste movimento no chão da escola, nas práticas educativas, se torna um sentimento comum nas bases das lutas populares, pois essa compreensão de mundo era a chave para compreender o homem enquanto ser social, ser individual, ser coletivo, ser sujeito de transformação, por isso, não cabia homem acomodado e domesticado (FREIRE, 2000) frente a esse “novo tempo”. Nessa perspectiva, a educação popular é um modo de conhecimento e tem como partida a prática política (FREIRE; NOGUEIRA, 1993), que incita o conhecimento do mundo a partir da sua origem, do seu lugar, e, neste sentido, o saber popular é adquirido no contexto das lutas, ocorrendo em múltiplas dimensões.

Diante disso, discorrer sobre educação popular é tocar em campos que movem conflitos, movem a ação humana em um campo de disputas de forças de poder, ou seja, como o capitalismo vem atuando com suas práticas neoliberais, ao passo que possibilita retomar o debate proposto por Paulo Freire acerca da conscientização, da compreensão da realidade e de nossa ação no mundo, a partir da práxis educativa, cujo ponto de partida é exatamente a realidade social. A Educação popular tem como princípio a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justa, mais humana e mais fraterna (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Como exemplo das manifestações da Educação Popular no país, temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através da sua Escola Nacional Florestan

Fernandes³⁷, que serve como parâmetro para os demais movimentos sociais que reconhecem a pauta de uma educação popular.

Vale registrar que a história da Escola Nacional Florestan Fernandes tem sua origem logo nos primeiros anos após a fundação do MST, realizada durante o I Encontro Nacional do MST, em Cascavel, no Paraná, em 1984, com as primeiras articulações desenvolvidas pelos Sem Terra, no intuito de materializar alternativas pedagógicas que permitissem atender a forte preocupação que o Movimento tinha com a formação e a qualificação política. Nesse primeiro momento, portanto, a concepção da Escola estava vinculada à pretensão de expandir o movimento por todo o território brasileiro e de garantir autonomia aos militantes. Assim, a preocupação com essa formação política tornou-se uma tarefa sistemática ainda na década de 1980 e suas atividades se iniciaram à medida que articularam demandas concretas do movimento. Com vistas à formação dos seus próprios militantes e dirigentes, o MST passa a desenvolver cursos, em 1987, para a Coordenação Nacional e inicia uma turma de monitores em nível nacional, para militantes jovens (PRINCESWAL, 2007; MINTO, 2015).

Assim, essa experiência faz com que o MST desenvolva práticas de formação mais autônomas, questionando a relação estabelecida pela escolarização oferecida pelo sistema de ensino oficial, ao tempo que consolida processos de fragmentação das forças políticas de esquerda no Brasil, no qual o governo Collor de Mello tentava frear a luta pela reforma agrária no país.

Outras reivindicações no campo das políticas de educação tensionadas pelos movimentos sociais são as Leis da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena nos currículos da educação básica, que foram inclusas graças às lutas e demandas dos movimentos negros – principalmente o Movimento Negro Unificado - e indígenas. Ambos organizaram seus discursos, exaltando o reconhecimento e a (re)criação dos aspectos que valorizem a cultura negra e indígena. Para Giroux (1999), esses discursos ampliaram argumentos para a ação política de combate ao racismo e organizar enunciados que permitam as experiências dos grupos que foram silenciados a fazer parte da arena social e questionar as narrativas que

³⁷ “Situada em Guararema (a 70 km de São Paulo), a ENFF, inaugurada com um grande evento internacional em 23 de janeiro de 2005, foi construída entre os anos de 2000 e 2005. Sua missão é a de atender às necessidades da formação de militantes de movimentos sociais e organizações que lutam por um mundo mais justo. Os recursos para a sua construção foram obtidos com a venda de fotos de Sebastião Salgado e do livro Terra (fotos de Sebastião Salgado, texto de José Saramago e música de Chico Buarque) e mediante a contribuição de entidades da classe trabalhadora do Brasil, da América Latina e de várias partes do mundo. Os recursos para a sua manutenção e funcionamento são obtidos por meio de financiamento de projetos nacionais e internacionais, por doações de organizações e movimentos sociais, além da colaboração individual voluntária de um número crescente de mulheres e homens que apoiam o projeto” Fonte: (www.amigosennff.org.br/uma-escola-em-construcao).

explicam sua humanidade enquanto sujeitos de forma única e universal. Por outro lado, é importante frisar que foram mais de 20 anos até essa reivindicação virar Lei – que na prática, não significa ganho concreto, pois há uma lacuna entre a aplicabilidade da Lei ser concretamente praticada na escola –. O Estado brasileiro decretou a Lei n. 10.639 no Conselho Nacional de Educação (CNE), em 09 de janeiro de 2003. Esta Lei alterou as diretrizes e base da educação nacional fixadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394/1996, e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica, com a finalidade de reconhecer e valorizar todas as suas matrizes culturais. E, em 2008, pela Lei 11.645/08, que inclui também o ensino de História e Cultura Indígena, vem sanar uma dívida social e uma lacuna, a ausência em nossa história desta diversidade cultural (FELIPE e TERUYA, 2014; BORGES, 2015).

A aprovação das Leis no CNE, mesmo diante todos os entraves, vem reconhecer oficialmente a existência dos(as) negros(as) e indígenas com sua ancestralidade, suas trajetórias pelo território brasileiro e a condição de sujeitos como participantes da construção dessa sociedade (BORGES, 2015; LOPES, 2003).

Ao passo de afirmar que constitui um momento histórico ímpar, de crucial importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil, as Leis tensionam e provocam fazer a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação brasileira, mesmo sendo um desafio cotidiano dos limites teóricos e metodológicos até, de fato, fazer parte das relações e do fazer escolar. Apesar dos entraves, é um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena. É uma oportunidade histórica de reparar danos que se repetem há cinco séculos, graças aos movimentos sociais, suas lutas, dores e negacionismos (BORGES, 2015), dito isso, percebe-se a EA como mais uma “gota de esperança” nessa corrente histórica por justiça educacional, pois mesmo “nascida” no século XXI, também “bebe” destas raízes, do sentimento de luta popular, e é mais uma experiência de educação que busca reparar os vazios sociais deixados pelo Estado.

Quadro 5 - Número de matrículas por modalidade de ensino (2015-2019)

EDUCAÇÃO INFANTIL												ENSINO FUNDAMENTAL														
Nome do Município	Dependência Administrativa	Creche 2015	Creche 2016	Creche 2017	Creche 2018	Creche 2019	Pré-Escola 2015	Pré-Escola 2016	Pré-Escola 2017	Pré-Escola 2018	Pré-Escola 2019	Anos Iniciais 2015	Anos Iniciais 2016	Anos Iniciais 2017	Anos Iniciais 2018	Anos Iniciais 2019	Anos Finais 2015	Anos Finais 2016	Anos Finais 2017	Anos Finais 2018	Anos Finais 2019	Ensino Médio 2015	Ensino Médio 2016	Ensino Médio 2017	Ensino Médio 2018	Ensino Médio 2019
CAIRU	Estadual																					485	522	500	439	338
	Municipal	509	534	601	550	627	528	549	588	558	619	1.744	1.748	1.843	1.602	1.720	1.155	1.137	1.205	1.115	1.241					
CASA NOVA	Estadual															993	998	847	761	558	2.477	2.576	2.868	2.864	2.641	
	Municipal	422	391	563	639	697	1.611	1.754	1.703	1.591	1.937	6.302	6.004	5.931	5.655	5.731	4.237	4.229	3.911	3.275	4.207					
MARAGOGIP E	Estadual															656	596	347	275	0	1.448	1.433	1.292	1.355	1.167	
	Municipal	301	375	393	436	695	808	789	742	674	899	3.151	3.022	2.843	2.632	2.580	1.885	1.838	1.955	2.043	2.206					
PILAO ARCADÓ	Estadual														329	420	359	369	354	317	1.178	1.244	1.270	1.355	1.091	
	Municipal	227	239	245	288	487	929	1.010	1.016	948	1.054	4.155	3.959	3.843	3.846	2.730	2.550	2.642	2.647	3.098	1.851					
PRADO	Estadual			20	0	12	124	196	107	100	174	292	345	325	291	329	213	304	378	347	317	814	887	977	968	1.013
	Municipal	457	491	518	528	516	790	823	886	853	874	2.686	2.604	2.693	3.016	2.730	2.029	2.060	2.096	1.901	1.851	289	287	291	334	304
REMANSO	Estadual															380	324	275	292	257	1.018	1.083	1.172	1.290	1.174	
	Municipal	632	552	650	694	713	1.151	1.179	1.130	1.025	1.074	3.649	3.601	3.485	3.358	3.349	2.252	2.333	2.437	2.290	2.292					
SALINAS DA MARGARIDA	Estadual																				649	653	813	844	828	
	Municipal	490	550	512	501	559	420	407	452	398	408	1.220	1.221	1.226	1.225	1.238	879	941	844	818	838					
SALVADOR	Estadual											2.603	2.209	1.635	1.021	906	82.927	83.203	79.934	76.324	73.630	67.758	68.502	66.481	72.664	68.157
	Municipal	5.266	5.796	7.527	8.554	8.665	13.589	14.407	15.601	16.720	17.227	79.335	77.443	77.311	76.032	77.032	17.284	17.685	18.037	18.199	20.145					
SANTO AMARO	Estadual																315	0	0	0	0	1.633	1.652	1.501	2.237	1.977
	Municipal	786	814	853	1.038	1.307	1.134	1.104	1.099	1.021	1.012	3.513	3.485	3.474	3.306	3.197	2.776	2.865	2.659	2.664	2.589	0	49	0	0	0
SAO FRANCISCO DO CONDE	Estadual																					1.260	1.358	1.312	1.378	1.288
	Municipal	741	810	906	991	909	1.186	1.189	1.198	1.115	1.068	2.985	3.046	3.196	3.138	3.165	2.405	2.372	2.276	2.071	2.069					
SENTO SE	Estadual																477	358	287	0	0	1.026	1.065	1.134	1.249	1.269
	Municipal	286	306	375	339	384	1.129	1.174	1.170	1.101	1.065	3.599	3.481	3.417	3.321	3.290	2.090	2.261	2.294	2.521	2.485					
SIMOES FILHO	Estadual											228	216	166	71	0	2.161	2.313	2.360	2.470	1.887	3.918	3.958	3.958	4.845	4.799
	Municipal	1.295	1.295	1.295	1.564	1.650	2.183	2.031	2.169	2.118	2.159	7.918	7.625	7.567	8.174	7.546	5.180	4.828	4.492	4.296	4.802					

Tabela 11 - Matrículas Educação Quilombola

Município	Casa Nova		Cairu					Maragogipe		Pilão Arcado		Prado		Remanso		Salinas da Margarida		Salvador				Santo Amaro				São Francisco do Conde				Sento Sé		Simões Filho		
	I	P	I	P	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	I	P	
Dependência	RE	RM	RMR	RMR	RMU	RMU	REU	RMR	RMR	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RMR	RMR	REU	REU	RMR	RMR	RMU	RMU	RMR	RMR	RMU	RMU	RE	RM	RMR	RMR	
Ano	Matrículas ensino regular – ensino fundamental I																																	
2015	S	S	63	77	-	-	-	54	17	S	S	S	S	S	S	S	S	85	147	114	397	789	166	27	100	-	114	46		S	S	150	23	
2016			-	13	-	-	106	51	17									143	107	135	135	773	232	27	-	-	-	-					-	33
2017			65	89	34	72	-											-	92	188	94	189	701	-	268	-	-	-			97	24		
2018			13	10	75	25		51	15									24	56		53	270	539	24	-	39	33	84			-	-		
2019			S	S	S	S	S	S	S									S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Ano	Matrículas ensino regular – ensino fundamental II																																	
2015			85	51	-	-	148	-	11									-	-	1.46	4.74	657	179	-	-	30	-	-			35	23		
2016			-	13	-	-	166	-	12									-	240	2.00	4.71	375	60	-	-	-	-	-			-	25		
2017			92	50	47	11	-	-	-									-	-	1.82	4.27	356	74	-	-	-	-	-			44	18		
2018			-	95	119	38	-	40	91									-	-	1.20	4.16	781	-	-	-	17	134			-	-			
2019			S	S	S	S	S	S	S									S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Ano	Matrículas ensino regular – Ensino Médio																																	
2015			-	-	-	-	-	-	-									-	-	99	4.78	-	-	-	-	-	-	-			-	-		
2016			-	-	-	-	-	-	-									-	-	25	4.11	-	-	-	-	-	-	-			-	-		
2017			-	-	-	-	500	-	-									-	8	44	3.51	-	-	-	-	-	-	-			-	-		
2018			-	-	-	10	429	-	-									-	-	71	3.52	-	-	-	-	-	-	-			-	-		
2019			S	S	S	S	S	S	S									S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	
Ano	Matrículas Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental																																	
2015			-	32	-	-	36	-	36									-	-	18	1.77	-	456	-	40	-	12	-			80	-		
2016			-	23	-	-	45	-	44									-	28	-	1.61	-	231	-	-	-	-	-			-	12		
2017			-	55	33	-	-	-	-									-	-	-	1.17	-	235	-	32	-	-	-			-	15		
2018	-	15	-	7	-	-	-	-	27									-	-	-	1.44	-	286	-	-	-	10	-	5			-		

Tabela 12 - Matrículas Educação de Jovens e Adultos – EJA

		ENSINO FUNDAMENTAL					ENSINO MÉDIO				
Nome do Município	Dependência Administrativa	Ensino Fundamental 2015	Ensino Fundamental 2016	Ensino Fundamental 2017	Ensino Fundamental 2018	Ensino Fundamental 2019	Ensino Médio 2015	Ensino Médio 2016	Ensino Médio 2017	Ensino Médio 2018	Ensino Médio 2019
CAIRU	Estadual						241	253	215	246	239
	Municipal	363	289	324	231	324					
CASA NOVA	Estadual	23					226	190	200	409	392
	Municipal	798	703	827	877	785					
MARAGOGIPE	Estadual	91	64	28			140	173	178	199	255
	Municipal	361	360	311	343	375					
PILAO ARCADO	Estadual						102	88	76	102	80
	Municipal	60	82	46	66	143					
PRADO	Estadual	165	297	179	101	231	0	0	0	0	0
	Municipal	438	401	503	516	366					
REMANSO	Estadual	72	26				322	254	243	256	245
	Municipal	848	678	682	497	454					
SALINAS DA MARGARIDA	Estadual						0	0	0	0	0
	Municipal	381	278	393	349	293					
SALVADOR	Estadual	20.820	19.356	17.626	16.969	13.313	24.944	23.354	23.492	30.514	26.475
	Municipal	21.140	17.787	18.781	18.760	16.581					
SANTO AMARO	Estadual	160					134	154	269	358	339
	Municipal	1.155	1.133	1.042	859	615					
SAO FRANCISCO DO CONDE	Estadual						506	551	695	697	742
	Municipal	1.103	947	568	780	651					
SENTO SE	Estadual	100	94	76			47	59	57	92	46
	Municipal	299	261	452	603	572					
SIMOES FILHO	Estadual	271	254	292	346	182	1.349	1.306	1.393	1.885	1.811
	Municipal	2.022	2.152	1.875	1.821	1.057					

Tabela 13 - Censo Educacional – 2017

MUNICÍPIO	Casa Nova		Cairu		Maragogipe		Pilão Acardo		Prado		Remanso		Salinas da Margarida		Salvador		Santo Amaro		São Francisco do Conde		Sento Sé		Simões Filho	
	REDE	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	RE	RM	
Matrícula Total	2.768	3.967	502	1.226	1.746	1.986	1.646	2.663	1.361	3.305	1.567	2.451	819	852	163.065	18.385	2.138	2.758	1.315	2.158	1.539	1.877	7.227	4.531
Aprovação																								
6º ano	74,0	69,6		60,4	-	77	76,8	59,9	66,4	53,8	100,0	65,6		61,7	61,1	71,1		68,3		64,5	67,9	66,7	57,4	60,4
7º ano	82,1	74,7		64,9	70,4	75,3	70,0	68,5	80,5	66,8	89,0	70,6		70,9	68,1	77,0		69,7		70,5	78,8	78,0	62,2	71,8
8º ano	83,3	75,4		78,4	75,8	83,1	90,1	75,1	75,3	78,6	90,1	81,3		82,5	70,4	84,0		78,1		73,8	85,7	80,4	70,4	76,7
9º ano	89,2	84,0		74,0	73,1	85,0	70,5	84,9	66,7	86,3	83,6	84,1		87,1	74,9	89,9		88,2		87,8	79,6	83,7	69,8	77,9
1º ano ensino médio	77,6		66,5		62,3		92,0		43,8	68,1	70,1		45,4		59,0		45,3		44,0		74,5		59,5	
2º ano ensino médio	84,2		79,7		76,4		94,6		68,6	73,5	78,3		68,9		70,9		73,4		83,0		78,0		67,7	
3º ano ensino médio	84,1		83,6		76,8		97,8		77,5	87,2	87,4		82,4		76,2		76,1	88,7	83,3		83,6		81,0	
4º ano ensino médio	80,0				76,8						91,7				55,1		81,5				43,8		76,8	
Reprovação																								
6º ano	23,2	20,1		21,3	-	18,7	21,2	21,5	12,0	17,3	0,0	25,0		34,3	31,4	25,0		28,1		30,9	25,0	25,0	39,8	29,5
7º ano	14,5	14,8		20,1	18,3	19,7	28,6	17,3	9,8	21,2	9,6	23,2		28,3	26,4	20,3		26,2		25,0	18,2	14,8	34,0	20,8
8º ano	14,2	13,6		7,2	17,5	14,8	8,8	19,1	7,9	11,0	9,9	13,2		16,1	24,7	14,0		16,2		19,3	7,1	11,8	25,7	18,3
9º ano	8,4	7,4		15,0	20,4	10,5	28,4	3,7	17,5	6,6	11,5	11,2		11,0	20,7	8,7		9,2		9,1	10,8	9,8	25,5	16,7
1º ano ensino médio	14,8		16,0		34,6		6,8		27,7	7,8	12,4		34,0		29,3		47,5		43,2		11,9		26,7	
2º ano ensino médio	8,9		9,5		23,1		4,3		16,4	15,7	8,5		11,0		20,6		23,3		12,7		10,3		20,0	
3º ano ensino médio	7,9		10,9		20,7		1,6		9,2	5,8	3,6		6,8		15,6		16,3	0,0	5,2		9,8		8,6	
4º ano ensino médio	20,0				19,0						8,3				35,8		18,5				50,0		20,7	

Abandono

6° ano	2,8	10,3		18,3	-	4,3	2,0	18,6	21,6	28,9	0,0	9,4		4,0	7,5	3,9		3,6		4,6	7,4	8,3	2,8	10,1
7° ano	3,4	10,5		15,0	11,3	5,0	1,4	14,2	9,7	12,0	1,4	6,2		0,8	5,5	2,7		4,1		4,5	3,0	7,2	3,8	7,4
8° ano	2,5	11,0		14,4	6,7	2,1	1,1	14,8	16,8	10,4	0,0	5,5		1,4	4,9	2,0		5,7		6,9	7,2	7,8	3,9	5,0
9° ano	2,4	8,6		11,0	6,5	4,5	1,1	11,4	15,8	7,1	4,9	4,7		1,9	4,4	1,4		2,6		3,1	9,6	6,5	4,7	5,4
1° ano ensino médio	7,6		17,5		3,1		1,2		28,5	24,1	17,5		20,6		11,7		7,2			12,8	13,6		13,8	
2° ano ensino médio	6,9		10,8		0,5		1,1		15,0	10,8	13,2		20,1		8,5		3,3			4,3	11,7		12,3	
3° ano ensino médio	8,0		5,5		2,5		0,6		13,3	7,8	9,0		10,8		8,2		7,6	11,3		11,5	6,6		10,4	
4° ano ensino médio	0,0				0,0						0,0				9,1		0,0				6,2		2,5	

Distorção Idade/Série

6° ano	41,7	50,7		60,5	-	43,6	55,2	72,4	44,0	47,8	17,4	54,9		43,9	57,4	51,9		42,5		44,4	23,2	42,4	45,5	57,7
7° ano	27,9	53,1		57,2	56,4	42,8	48,6	65,3	58,7	45,9	15,1	52,5		49,4	57,0	52,1		44,9		35,9	36,4	42,4	49,0	52,0
8° ano	27,1	46,2		52,7	58,1	39,7	60,2	68,6	67,0	45,8	19,4	42,4		34,8	54,2	45,8		43,1		44,9	25,4	40,3	46,2	48,5
9° ano	28,1	49,1		55,6	63,4	38,1	68,4	66,3	67,7	39,3	21,3	51,2		32,9	52,2	42,6		37,8		27,5	40,2	35,5	48,2	46,2
1° ano ensino médio	44,7		56,1		50,5		64,8		63,1	59,3	46,7		63,9		58,3		62,1		54,0		50,4		61,3	
2° ano ensino médio	42,2		53,9		40,8		61,7		49,7	60,0	38,3		56,1		51,9		50,8		34,9		42,3		49,8	
3° ano ensino médio	47,5		44,2		47,5		57,8		49,1	43,5	40,1		56,3		49,8		46,6	71,7	33,0		49,8		45,3	
4° ano ensino médio	13,3				52,4						16,7				40,1		22,8				37,5		18,2	

Outra vertente que a EA acaba adentrando – a princípio, de modo involuntário, mas vai constituindo um dos seus objetivos do campo das disputas por justiça educacionais – é o campo das políticas de ações afirmativas, por meio do ingresso no ensino superior. Por isso, cabem algumas (breves) considerações aqui.

O MPP faz parte de um coletivo de movimentos sociais, que, a partir dos anos 2000,

[...] intensifica as discussões entre estudiosos, educadores, docentes das instituições de ensino, dirigentes do sistema educacional do país, população em geral, com a participação significativa dos movimentos sociais, sobre a necessidade de políticas de ações afirmativas diante das desigualdades históricas de acesso dos candidatos às universidades públicas, levando em conta suas condições de classe, de raça e de etnia. As ações afirmativas se baseiam no fundamento de que há uma dívida histórica com relação a grupos considerados minoritários e, por isso, as políticas públicas devem também ser voltadas para a reparação das desigualdades (FILHO e CUNHA, 2014, p. 01).

Para Batista (2015), o estopim dessa discussão se dá em função da emergência de políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior, com o objetivo de garantir que segmentos sociais historicamente excluídos tenham acesso a esse espaço. Trata-se de uma política pública de corte social, cuja oferta é focalizada para sujeitos que, por razões de sua origem étnica, racial e/ou socioeconômica, não tiveram/têm acesso à Educação Superior, uma vez que o sistema educacional tem funcionado como um eficiente instrumento de reprodução das desigualdades sociais (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002) e cada vez mais se alheia a política neoliberal. Neste sentido, as políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior, enquanto fruto desse contexto, denuncia a inércia política e do preconceito da sociedade brasileira. Mas oferece, igualmente, uma oportunidade de escolha fundamental: ou reforça-se o ciclo do patrimonialismo político e do preconceito social que se arrastam desde o início de uma sociedade que segue seu curso nas estruturas da escravidão ou procura-se rompê-lo, pois, neste século,

[...] mesmo que, em 2012, das cerca de 50 milhões de matrículas da Educação Básica no Brasil, 83,5% (aproximadamente 42 milhões) tenham sido realizadas na rede pública de ensino, esse percentual não se aproxima da realidade da Educação Superior pública. No que se refere à etapa do Ensino Médio, passagem obrigatória para o nível da Educação Superior, das cerca de 8 milhões de matrículas realizadas, 87,3% (aproximadamente 7 milhões) foram efetivadas em instituições públicas (BRASIL, 2013a). Contudo, apesar de os dados revelarem que a Educação Básica no Brasil é, predominantemente, pública, essa lógica se inverte quando se trata da Educação Superior pública. No que diz respeito à oferta de vagas para a Educação Superior, considerando-se o seu percentual de estabelecimentos, das 2.365 Instituições de Ensino Superior (IES) que participaram do Censo da Educação Superior em 2011, apenas 284 (12%) são públicas, restando 2.081 (88%) privadas. Assim, as IES públicas cobriram, em 2011, 26,3% das

matrículas para graduação, enquanto as IES privadas, 73,7% (BRASIL, 2013b) (BARBOSA, 2015, p. 96-97).

As pesquisas apontam e revelam que a maior parte dos estudantes que frequentam a Educação Básica pública tem acesso à Educação Superior pública de modo limitado, mesmo no regime de cotas, sobretudo nos cursos de maior status social, cujos candidatos, em grande parte, são oriundos de escolas privadas, que atendem apenas 16,5% das matrículas da Educação Básica (AKKARI, 2001; NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007; SOUZA, 2009; MONSMA; SOUZA; SILVA, 2013; BARBOSA, 2015). Neste sentido, é preciso garantir a aplicabilidade das políticas de ações afirmativas para os sujeitos que merecem acessá-las e, além disso, garantir a permanência desses estudantes nos cursos superiores. É preciso que o Estado brasileiro faça valer a condição de bem-estar social, como estabelece a CF.

Logo, pode-se opor à questão de que o Estado social é uma alternativa que não elimina os princípios da sociedade capitalista e, como tal, reproduz a cultura e a ideologia política deste sistema; portanto, sem uma mudança estrutural não haverá justiça social. Por outro lado, a renúncia ao Estado social na busca por uma mudança estrutural seria desconsiderar o fato de que existem, no âmbito dos Estados nacionais, classes e/ou grupos sociais historicamente excluídos do acesso aos bens culturais, econômicos e políticos, com necessidades imediatas. Para esses, a justiça social não pode esperar uma mudança estrutural; é preciso que haja uma intervenção imediata em sua realidade (BARBOSA, 2015).

Neste sentido, a EA tensiona essa emergência social e busca, através de sua pedagogia das águas, entendendo a importância dessa política para a consolidação das suas bases e o retorno dessas para as comunidades pesqueiras, tratar a temática nas formações da EA e as levar para a juventude das comunidades pesqueiras atendidas pelo MPP. Com isso, cada vez mais jovens têm acessado às universidades públicas por meio dessas ações afirmativas, o que significa acesso, mas não a permanência desses estudantes nas IES, o que faz a EA criar alternativas autônomas para promover uma rede de apoio para esses estudantes seguirem nos cursos de graduação e, mais uma vez, reafirmar seu lugar da mediação.

4 A GEO-GRAFIA DA ESCOLA DAS ÁGUAS NOS TERRITÓRIOS PESQUEIROS: PERCURSOS PEDAGÓGICOS E (IN)FORMATIVOS

Ao iniciar estas linhas, o pensamento e o coração “pulsam”. Retomo a consciência de que escrever sobre a EA é ter a sensibilidade de transitar por muitas dimensões, sendo a principal delas, a ancestralidade. Importante situar minha participação e presença na caminhada da EA, como professora colaboradora, a partir do segundo semestre de 2015. Fui conhecendo a experiência educativa na prática e na ação e vendo suas transições ao longo desses anos, fazendo/aprendendo/construindo e, por isso, transcrever aqui o sentido da EA se torna ainda mais desafiador e, nesta perspectiva, meu objetivo, neste capítulo, é dialogar com essas dimensões, consciente dos limites que seguirão na articulação destes nexos.

A EA começa suas atividades composta por estudantes com perfis específicos, ou seja, por lideranças das comunidades pesqueiras e militantes do MPP, além dos(as) filhos(as) dos(as) pescadores(as) artesanais das regionais³⁸: Regional Extremo Sul; Regional Sul, Regional Baixo Sul, Regional Recôncavo, Regional Litoral Norte e as denominadas Grandes Regiões, que comportam o curso do rio São Francisco. Como esses(as) estudantes são das bases do MPP, a mobilização e o chamado ocorreram nas próprias assembleias do Movimento. Inicialmente, as atividades da EA começaram com duas turmas formadas por, aproximadamente, 40 estudantes, com idade entre 17 e 60 anos, em sua maioria do sexo masculino (Figura 20).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do ano de 2012, sua proposta foi formulada e constituída de modo efetivo em **27 de abril de 2009**, por uma assembleia composta por lideranças das comunidades pesqueiras do estado, estando envolvidas diretamente nas lutas travadas nos territórios pesqueiros – importante registrar que as mesmas são assessoradas pelo CPP e, conseqüentemente, se tornaram um importante parceiro nas atividades da EA –. Na assembleia, determinaram-se os objetivos da Escola, o perfil, a localização das atividades e as modalidades de ensino, sendo elas, formação educacional dos(as) pescadores(as), formação política e formação técnica, pautadas, principalmente, na preocupação da elevação da escolaridade dos(as) pescadores(as) artesanais, indo na direção das preocupações iniciais de Dona Maria do Paraguaçu. O documento ainda destaca,

Somos homens e mulheres da terra e das águas, esses são elementos centrais de nossa existência. Vivemos conforme os horários das marés e da disposição dos ventos. Dependemos da chuva e do sol, das estações do ano e ciclos de luas mais favoráveis. Enfim, temos uma relação intrínseca com a natureza.

³⁸ Regionais estabelecidas pela atuação do MPP, mencionadas no Capítulo anterior.

Assim, exigimos uma educação diferenciada, contextualizada, que valorize nossos saberes, fazeres, nossas tradições. Um processo educacional que transcenda as manifestações folclóricas ou abordagens pontuais de datas comemorativas. Exigimos um processo educacional que seja preenchido pela riqueza da cultura e do território. É indispensável que nossos saberes e fazeres sejam colocados como elementos centrais do currículo em sintonia com o conhecimento científico. Esta interrelação possível e necessária é capaz de ofertar um nível satisfatório de qualidade ao processo educacional desvelando múltiplos conhecimentos e **valorizando aqueles já adquiridos pela tradição ancestral.** (PPP, 2012, p. 02, grifos meus).

Nesse sentido, a EA surge como uma reivindicação por uma educação que valoriza os saberes desses sujeitos em sintonia com o conhecimento científico, e, por isso, propõe uma experiência educacional exclusivamente para os(as) pescadores(as) artesanais. Em seus documentos (principalmente os PPPs) são categóricos ao afirmar que “trata-se de um Projeto Político Educacional **pensado por nós e para nós, inspirado em referenciais que dedicaram a vida à educação libertária como Paulo Freire, Rubens Alves, Emília Ferreira, Walon, Maria do Paraguaçu, Djalma Lopes, Américo das Neves**” (PPP, 2012, p. 02), sendo estes últimos pescadores(as) artesanais mais velhos. Eles(as) influenciam no espírito e construção das lutas que vivenciam os(as) pescadores(as) nos territórios pesqueiros baianos; são referências tão significativas que os mais jovens e as crianças apresentam um profundo respeito.

Todos esses elementos formaram uma importante base na construção do currículo e dos objetivos da EA e, com isso, podemos observar no que classifico em três fases principais: (I) 2011 a 2015, (II) 2015 a 2017, e (III) 2018 (Figura 19). Faço essa classificação por identificar, nos documentos da EA, que esses períodos foram constituídos a partir dos **Seminários da Escola das Águas**, entendidos como marco dessas temporalidades. Nos Seminários, ocorreram as avaliações das etapas/ano e planejamentos de execução das atividades da EA, frisando a participação dos(as) estudantes, professores(as) e parceiros(as) do MPP.

Nesse sentido, após esse panorama, apresentarei as fases da EA, como foram construídas, as inquietações, propostas pedagógicas, desafios, avanços e as principais conquistas dessas fases.

Figura 19 - Fases da Escola das Águas



Fonte: Arquivo MPP, 2015-2018.

4.1 PRIMEIRA FASE DA ESCOLA DAS ÁGUAS (2011 A 2015)

A primeira fase consiste no período entre os anos de 2011 a 2015. O anseio desta fase consistiu no propósito de auxiliar os(as) pescadores(as) para conclusão de seus estudos, ou seja, obter as certificações de conclusão do ensino fundamental II e ensino médio era a meta principal. Em paralelo à obtenção dessas certificações, a preparação para prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi se somando aos seus objetivos.

Oficializar a certificação do(a) estudante que passou pela EA não se figurou uma demanda obrigatória do MPP, mas prepará-los(as) para obtê-los através de outros meios. As falas nas reuniões, tanto nos registros como: memórias e relatorias, e nos PPPs, sinalizam a opção da Coordenação do Movimento em manter (e ainda mantém) uma formação gerida nas ideologias e a própria concepção de escola/educação do MPP.

Esse discurso é incisivo, pois o MPP entende que, ao direcionar sua intenção para a certificação, sujeitará a EA a formular sua proposta curricular e concepção de ensino-aprendizagem tendenciosa e moldada pelas normativas do Estado, ou seja, a organização, trabalho pedagógico, além dos(as) professores(as), a equipe gestora será administrada pelo entendimento de educação gerida pelo Estado. Dessa maneira, é importante registrar que o Estado fornece alguns apoios, através da Bahia Pesca e a Secretaria da Educação do estado da Bahia (SEC), como doação de livros.³⁹

Assim, a estratégia para garantir a certificação dos(as) estudantes era incentivá-los(as) a se prepararem para exames supletivos realizados pela SEC, chamados de Comissões Permanentes de Avaliação (CPA); pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (revogado pela Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017, no Art. 10) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Nesse sentido, o currículo da EA foi se constituindo para dar conta das modalidades de ensino (formação educacional, política e técnica), cumprir a escolarização dos pescadores e pescadoras que acessaram à Escola nesse período com o desejo de fazer uma educação com base na realidade vivenciada em suas comunidades e, por isso, “percebemos a importância de termos a água como elemento central do currículo [...] a vida dos pescadores e pescadoras se pautam em uma profunda relação com as águas”(PPP, 2015, p. 03). A água como elemento principal do currículo se configura como um elo entre conhecimento científico, por meio das

³⁹ Estes apoios e parcerias serão explicados no decorrer do texto.

disciplinas, aos conhecimentos/saberes dos(as) pescadores(as), ou seja, o diálogo de saberes entre ambos se daria a partir das águas.

Outros desejos começaram a ser incorporados na organização do trabalho pedagógico da EA e mais temas foram surgindo, pois, além das intencionalidades estabelecidas pela Coordenação do Movimento e da coordenação da EA, eram pautas vividas no cotidiano dos territórios pesqueiros, temas como gênero, raça, juventude, direitos sociais, foram compondo o currículo da EA, juntamente com os conhecimentos tradicionais dos(as) pescadores(as) e indígenas. Cabe também destacar que nesta fase foi registrada a presença de dois pescadores indígenas do sul da Bahia, dos povos Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe. Neste sentido, é importante situar que essa construção foi feita, com a participação das bases do MPP em todo o processo.

As disciplinas, nesta fase, eram divididas por módulos/metapas, sendo desenvolvidas entre seis e nove disciplinas por semestre. Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico era com base nos materiais do Telecurso 2000 e o tempo de aprender da SEC⁴⁰ – metodologia de ensino-aprendizagem curricular adotada no trabalho pedagógico da educação de jovens e adultos – destacando que seus usos não eram uma exigência externa, mas os materiais eram julgados como interessantes para cumprirem os desejos elencados anteriormente, sobretudo, para os exames supletivos,

Utilizamos os materiais didáticos do Novo Telecurso que agrega recursos audiovisuais favorecendo maior interesse dos alunos e apreensão dos temas tratados em sala de aula. Serão utilizadas exposições de vídeos e documentários, palestras, debates com convidados externos para enriquecer o processo de aprendizagem. Também serão realizadas atividades externas de visitas a museus e sítios históricos como forma prática de vivência dos conhecimentos apreendidos (PPP, 2012, p. 7-8).

A estrutura curricular é baseada no objetivo de cumprir três metas para o período 2011 a 2014 (Quadro 6). E, salientando, novamente, as disciplinas ocorreram conjuntamente com a formação sociopolítica e formação técnica.

A primeira meta consistiu em “implantar um posto de extensão de EJA na modalidade tempo de aprender I em vista da elevação de escolaridade de 10 pescadores e quilombolas”. A meta foi estabelecida em 4 semestres, visando, especificamente, cumprir as disciplinas Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Matemática I e II e Espanhol. A carga horária de

⁴⁰ É um curso de matrícula e estrutura didática semestral. As aulas são semipresenciais, pois colocam-se como oferta própria àqueles educandos que trabalham em turnos ou dias alternados e não podem frequentar a escola regularmente. Os alunos poderão frequentar a escola três vezes por semana e têm garantido o direito de aproveitamento de estudos já realizados nos diferentes componentes curriculares. O curso total é composto de dois (02) segmentos distribuídos ao longo de quatro (04) anos: (a) Tempo de Aprender I (equivalente ao 2º segmento da educação fundamental) e (b) Tempo de Aprender II (equivalente ao ensino médio) (SEC, 2017. Disponível em <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/tempodeaprender>>).

cada disciplina cumpria 200 horas, totalizando nessa meta 1.600 horas/aulas. Entretanto, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática possuíam carga horária de 400 horas/aulas, evidenciando uma preocupação do currículo da EA com linguagem/escrita e decodificação e operações numéricas.

A segunda meta visa “implantar um posto de extensão de EJA na modalidade tempo de aprender II em vista da elevação de escolaridade de 22 pescadores e quilombolas”, sendo distribuída em 5 semestres, com as disciplinas Língua portuguesa e literatura brasileira I e II, Biologia, Espanhol, Matemática I e II, Física, História, Geografia, Sociologia e Filosofia, totalizando uma carga horária de 1.720 horas, sendo 160 horas para cada disciplina, salvo História e Geografia com 140 horas cada, e Filosofia e Sociologia com 80 horas cada. Novamente, nesta meta, Língua Portuguesa e literatura e Matemática possuem destaque com as maiores cargas horárias, ou seja, 320 horas

A terceira meta, “Disponibilizar vagas em oficinas de formação sociopolítica e formação profissional pesqueira para pescadores e quilombolas”, é destinada para formação sociopolítica e técnica (importante situar que no cronograma de execução tem o nome de profissional), composto por oficinas destinadas a cumprir a meta que possui 780 horas distribuídas em todos os semestres, mesclando-se com as demais metas.

Quadro 6

ESTRUTURA CURRICULAR E CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO						
META	ETAPA/ FASE	ESPECIFICAÇÃO	INDIC FÍSICO		DURAÇÃO	
			UNID	QUAN	INÍCIO	TÉRMO
META 1: implantar um posto de extensão de EJA na modalidade tempo de aprender I em vista da elevação de escolaridade de 10 pescadores e quilombolas;	Semestre I	Língua portuguesa I	hora/aula	200	01/02/12	30/06/12
	Semestre I	Ciências	hora/aula	200	01/02/12	30/06/12
	Semestre II	Língua portuguesa II	hora/aula	200	01/07/12	30/12/12
	Semestre II	História	hora/aula	200	01/07/12	30/12/12
	Semestre III	Matemática I	hora/aula	200	01/02/13	30/06/13
	Semestre III	Geografia	hora/aula	200	01/02/13	30/06/13
	Semestre IV	Matemática II	hora/aula	200	01/07/13	30/12/13
	Semestre IV	Língua estrangeira Moderna (Espanhol)	hora/aula	200	01/07/13	30/12/13
META 2: implantar um posto de extensão de EJA na modalidade tempo de aprender II em vista da elevação de escolaridade de 22 pescadores e quilombolas;	Semestre I	Língua portuguesa e literatura brasileira I	hora/aula	160	01/02/12	30/06/12
	Semestre I	Biologia	hora/aula	160	01/02/12	30/06/12
	Semestre II	Língua portuguesa e literatura brasileira II	hora/aula	160	01/07/12	30/11/12
	Semestre II	Língua estrangeira moderna (Espanhol)	hora/aula	160	01/07/12	30/11/12
	Semestre II e III	Matemática I	hora/aula	160	01/12/12	30/05/13
	Semestre II e III	Química	hora/aula	160	01/12/12	30/05/13
	Semestre III e IV	Matemática II	hora/aula	160	01/06/13	30/10/13
	Semestre III e IV	Física	hora/aula	160	01/06/13	30/10/13
Semestre IV e V	História	hora/aula	140	01/11/13	30/03/14	

	Semestre IV e V	Geografia	hora/aula	140	01/11/13	30/03/14
	Semestre V	Filosofia	hora/aula	80	01/04/14	30/05/14
	Semestre V	Sociologia	hora/aula	80	01/04/14	30/05/14
META 3: Disponibilizar vagas em oficinas de formação sociopolítica e formação profissional pesqueira para pescadores e quilombolas;	Semestre I a V	Oficinas de Educação Sócio Política	hora/aula	780	01/02/12	30/05/14
	Semestre I a V	Oficinas de Formação Profissional	hora/aula	780	01/02/12	30/05/14

Fonte: PPP, 2012. Elaboração MPP, 2012, adaptação: Taíse Alves, 2020.

O CPP assume a estrutura física para as atividades da EA, aproveitando a organização da Casa das Águas, que configura um espaço utilizado para as atividades do Conselho, localizada no bairro do Bonfim, cidade baixa da cidade do Salvador. Este espaço é composto por salas de aulas, cozinha, dois quartos (para mulheres e homens), três banheiros, sala de estudos/biblioteca, laboratório de informática.

É importante destacar que o CPP também faz assessoria ao MPP na gestão da Escola desde a organização pedagógica e administração dos recursos financeiros, até a prestação de contas da EA, nesta fase.

Sobre o espaço físico,

O espaço onde o projeto será realizado possui uma sala de aula ampla e arejada com tamanho superior de 50m² equipada com lousa e cadeiras escolares; 3 banheiros; cozinha e refeitório; uma sala para estudo e inclusão digital; uma biblioteca. Entre os equipamentos que serão colocados à disposição do projeto [...] encontram-se 5 computadores com acesso à internet; uma impressora; uma televisão com 32 polegadas; reproduutor de DVD; um projetor multimídia; uma máquina fotográfica digital; uma filmadora digital; caixa amplificadora (PPP, 2012, p. 17).

A equipe por trás da EA, nesta fase, era composta por três profissionais que dedicavam 30 horas mensais para cumprir o planejamento/currículo e cronograma pensado a partir dos três eixos de formação da Escola. A equipe era (I) uma coordenadora pedagógica, para acompanhar as atividades dos(as) estudantes e professores(as); (II) professores(as) bolsistas específicos(as) para cada disciplina e componente curricular (a meta girava em torno do cumprimento de 100 horas/aulas mensais de atividades formativas); e (III) um assistente administrativo para prestação de contas e distribuição dos recursos para as atividades. Vale salientar que, tanto professores(as) e estudantes quanto a equipe pedagógica possuíam bolsas nesta fase, sendo a

mesma oriunda da CESE⁴¹ (em 2011) e os convênios nº 13/2011;16/2012 da Bahia Pesca⁴², que vigoraram até o ano de 2014.

Um ponto importante que merece ser citado aqui, sobre essas instituições, é que o MPP recorreu às mesmas para financiar o projeto EA; foram elaborados projetos para firmar os convênios, visando os objetivos e metas da Escola. Desse modo, foram oficializados os convênios. Em contrapartida, o MPP – com o apoio do CPP – tinha que elaborar prestações de contas desses recursos para as entidades a cada ano.

Esses recursos, financiavam boa parte das demandas da EA, cujo refletiam diretamente suas atividades como transporte, alimentação, materiais didáticos, e, permitiu a realização de seis etapas em 2011, oito etapas em 2012, cinco etapas em 2013 e cinco etapas em 2014. Outro apoio foi com materiais didáticos, como os módulos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), doados pela SEC e demais materiais didáticos, por outros parceiros do MPP e CPP.

Nesta fase, os(as) estudantes eram pescadores(as) e filhos(as) de pescadores(as), em sua maioria, lideranças, estando envolvidos diretamente nas lutas enfrentadas em suas comunidades: Rio dos Macacos; Mapele (Simões Filho), Batateira (Cairu), Ilha de Maré; Porto dos Cavalos; Bananeiras; Praia Grande (Salvador), Guai; Salamina; Ponta de Souza; Angolá (Maragogipe), Acupe; Cambuta (Santo Amaro), Passagem (Pilão Arcado), Conceição de Salinas (Salinas da Margarida), Dom João (São Francisco do Conde), Graciosa (Taperoá), além dos estudantes dos municípios de Casa Nova, Prado, Remanso, Sento Sé⁴³. Todos as(os) estudantes se deslocavam para Salvador, para cumprir as etapas (Figura 20) e seus transportes, tanto de ida para Salvador, quanto do retorno para suas comunidades, eram financiados pelo

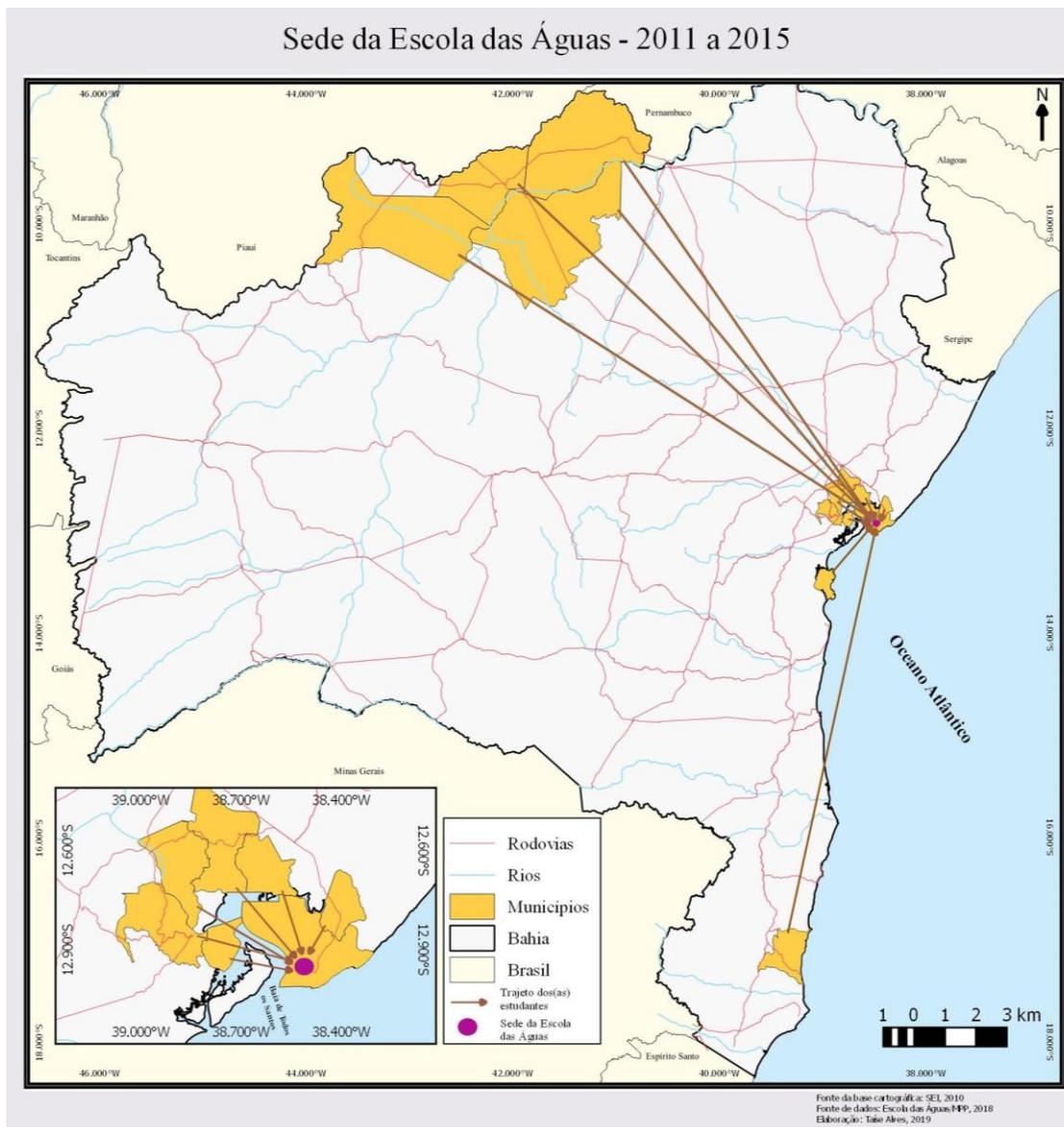
⁴¹Há 46 anos, a CESE atua na promoção, defesa e garantia de direitos no Brasil. Criada por Igrejas Cristãs, tem a missão de fortalecer organizações da sociedade civil, especialmente as populares, empenhadas nas lutas por transformações políticas, econômicas e sociais que conduzam a estruturas em que prevaleça democracia com justiça. Composta pelas seguintes Igrejas: Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, Igreja Presbiteriana Independente do Brasil, Igreja Presbiteriana Unida do Brasil, Igreja Episcopal Anglicana do Brasil, Igreja Católica Apostólica Romana – CNBB, Aliança de Batistas do Brasil. Através de sua atuação, a CESE beneficia as populações rurais e urbanas de todo o Brasil que vivem diretamente as consequências da extrema desigualdade no país. As organizações prioritárias são as que se identificam com os princípios éticos norteadores do trabalho da CESE, e atuam na perspectiva da defesa da democracia, justiça social e dos Dhesca's, apresentando capacidade de mobilização e construção de alternativas comunitárias e/ou buscando intervir nas políticas públicas, nos vários âmbitos (do local ao nacional), e que demonstram potencial para desenvolvimento de ações articuladas. Fonte: <<https://www.cese.org.br/quem-e-a-cese/publico-prioritario/>>

⁴²Criada em 1982, a Bahia Pesca, empresa vinculada à Secretaria de Agricultura, Pecuária, Irrigação, Pesca e Aquicultura da Bahia – Seagri, tem como finalidade fomentar a aquicultura e a pesca, mediante a implantação de projetos sustentáveis observando a natureza econômica, social, ambiental e cultural, como forma de contribuir para o desenvolvimento do estado da Bahia. A empresa atua na atração de investimentos, desenvolvimento científico, tecnológico, criação de pólos produtores e fortalecimento das cadeias produtivas. Fonte: <<http://www.bahiapesca.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=6>>

⁴³ Não consegui localizar as comunidades às quais pertencem esses estudantes, apenas há registro dos seus municípios de origem.

MPP. Esses se deslocavam de ônibus, barcos, lanchas, por exemplo. Ao todo, foram realizadas 35 etapas de ensino, na Casa das Águas, em Salvador.

Figura 20



Elaboração: Taíse Alves, 2018.

Até 2014, as atividades eram divididas em duas turmas, uma destinada para preparação do ensino fundamental e outra para o ensino médio, batizadas, respectivamente, de **Maria do Paraguaçu** e **Altino da Cruz**⁴⁴. No entanto, para os conteúdos técnicos e políticos, as turmas se juntavam, “visto que os níveis eram iguais”, segundo os registros das memórias do MPP.

⁴⁴ Seu Altino da Cruz, uma das maiores lideranças quilombolas e pesqueira da comunidade São Francisco do Paraguaçu (Cachoeira) assim como Dona Maria do Paraguaçu (que fiz menção anteriormente). Os dois são importantes referências de luta e resistências pelos territórios pesqueiros na Bahia, constantemente citados pelo MPP.

Cada turma possuía cerca de 20 alunos, com idade média entre 17 e 50 anos e, em sua maioria, eram do sexo masculino (Figura 21).

Figura 21 - Primeiras turmas da EA



Fonte: Arquivo MPP, 2015.

Conectar o aprendizado feito e praticado na EA com as comunidades pesqueiras era uma meta idealizada em sua proposta. Por isso, a **Pedagogia da alternância**⁴⁵ tornou-se um mecanismo metodológico para atingir esse desejo. Para aliar teoria e prática, a partir dessa pedagogia, os(as) estudantes eram submetidos ao trabalho pedagógico em dois tempos: tempo escola (15 dias por mês em Salvador) e tempo comunidade (18 dias em suas comunidades). Por isso, apoiar as e os estudantes financeiramente, foi importante pois, diferente de outros sujeitos, os(as) pescadores(as) trabalham a partir dos ciclos das marés⁴⁶ e, conforme seus relatos,

⁴⁵ A Pedagogia da Alternância foi criada a partir da necessidade de uma educação contextualizada com o meio rural, promovendo a interrelação do trabalho, educação e a vida; ideia esta que se estrutura metodologicamente na alternância de tempos de estudo e de trabalho. Segundo Ribeiro (2010) esta proposta consiste na articulação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), assim, após o período de internato escolar o estudante retorna à comunidade onde mora para realizar práticas e vivenciar aprendizados familiares e comunitários (PINTO, 2014, p. 167).

⁴⁶ As marés são movimentos de fluxo e refluxo das águas dos mares provocados pela atração que a Lua e secundariamente o Sol exercem sobre os oceanos. Qualquer massa de água, grande ou pequena, está sujeita às forças causadoras de maré providas do Sol e da Lua. Porém é somente no ponto em que se encontram os oceanos e os continentes que as marés têm grandeza suficiente para serem percebidas. As águas dos rios e lagos apresentam subida e descida tão insignificante que a diferença é inteiramente disfarçada por mudanças de nível devidas ao vento e ao estado do tempo. Uma maré é bem semelhante a outra. Do seu nível mais baixo, a água sobe gradualmente por cerca de 6 horas até atingir a maré alta ou preamar. Daí então principia a baixar, continuando por cerca de 6 horas até alcançar a maré baixa ou baixa-mar. O ciclo então começa novamente. A diferença entre a maré alta e a baixa é chamada amplitude da maré. Enquanto a água sobe e desce, move-se em direção da costa e se afasta dela, alternadamente. Esse movimento da água é chamado fluxo da maré. Quando a água se move em direção à costa, é o fluxo enchente. Quando se desloca para alto-mar, é o fluxo vazante. A amplitude da maré

“quando a maré está boa” é preciso pescar e/ou mariscar. Nesse sentido, essa pedagogia foi adotada, visando atender essa especificidade. Os(as) estudantes no tempo escola participavam de 70 horas de aulas presenciais semanais e 40 horas de atividades não presenciais a cada mês, como atividade obrigatória no currículo da EA.

Os(as) professores(as) bolsistas e, depois, colaboradores fazem parte das parcerias que dão apoio ao MPP (Quadro 7). Esses(as) formam uma rede de profissionais que atuam nas diversas áreas do conhecimento (científico e popular), mas o que os une é a pauta por uma sociedade justa e honesta para os sujeitos do campo, das águas e das florestas e, por isso, agregam nas lutas em defesa dos territórios pesqueiros, prestando apoio e assessorando as comunidades pesqueiras.

É importante salientar também que são sujeitos atuantes e envolvidos nas diferentes lutas sociais. Alguns destes parceiros são:

- (i) Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia (AATR), que é uma entidade ligada a prestação de assessoria jurídica às organizações e movimentos populares no estado da Bahia, sendo estes principalmente, trabalhadores e trabalhadoras rurais, posseiros, movimentos sociais de luta pela terra e pela água, comunidades tradicionais e outras organizações populares do campo;
- (ii) o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Raça e Saúde - NEGRAS da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que se define como um grupo de estudos e pesquisas interdisciplinar, propondo dialogar sobre processo em torno da saúde-adoecimento-cuidado, numa perspectiva de gênero e raça. Por isso, tem o objetivo de promover estudos, pesquisas e intervenções que possibilitem a refletir sobre a situação de saúde de grupamentos e coletividades, considerando as dimensões raciais e de gênero, e neste contexto, os(as) pescadores(as) artesanais estão inseridos;
- (iii) o grupo de pesquisa Saúde, Ambiente, Trabalho e Sustentabilidade em Comunidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que visa o desenvolvimento de estudos teóricos e metodológicos sobre exposição a riscos químicos, físicos e biológicos e saúde e a sustentabilidade em comunidades. Os estudos identificam grupos vulneráveis, doenças ocupacionais e riscos ambientais em comunidades;
- (iv) a professora Vilma Reis, socióloga formada pela UFBA, atuou no Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero, o CEAfro vinculado ao Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO/UFBA, que atua desde 1995 no enfrentamento ao racismo e sexismo, através de formação de

difere dia após dia conforme a posição do Sol e da Lua. Quando ambos se colocam numa mesma linha em relação à Terra, como acontece na Lua Cheia e Nova, a maré fica mais alta do que o normal e é chamada de maré de Sizígia, ou maré de águas-vivas. Quando o Sol e a Lua formam com a Terra um ângulo reto, como quando a Lua está em quarto-crescente ou quarto-minguante, a maré é mais baixa que o normal, sendo chamada maré de Quadratura, ou maré de Águas-Mortas (DANDOLINI, 2000).

educadoras/es e juventude negra. Importante também ressaltar que a professora Vilma Reis atuou como Ouvidora Geral, representando a sociedade civil no período de 2015- 2019;

- (v) o Conselho Pastoral dos Pescadores (CPP), que é uma pastoral ligada a Comissão Episcopal Pastoral para a Ação Social Transformadora da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O CPP é composto por agentes pastorais, leigos, religiosos e padres comprometidos com o Serviço junto aos pescadores e pescadoras artesanais na construção de uma sociedade justa e solidária;
- (vi) o grupo RASURAS, cujas atividades do grupo de pesquisa vinculado ao Instituto de Letras problematiza questões sobre literatura, linguística e cultura. As atividades do grupo interagem rizomaticamente nas diversas esferas de reflexões acadêmicas que circundam as linhas teóricas do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura (PPGLitCultt /UFBA). O grupo tem como pauta, desde sua fundação, discussões sociais, antropológicas e raciais de importância para a formação do sujeito intelectual, sobretudo, dos estudantes negros que integram a universidade e/ou aqueles que estão por iniciar seu percurso acadêmico. No que tange à promoção de atividades junto à sociedade civil estão, por exemplo, eventos, encontros e cursos como o Sarau do Cosme e a Escola das Águas em parceria com o PET/Comunidades Populares;
- (vii) a Comunidade Beneficente de São Roque do Paraguaçu (COBEPA) é uma instituição filantrópica, com títulos de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, que ao longo dos seus 36 anos vem desenvolvendo ações de cidadania e de promoção a vida, atuando nos municípios de Maragogipe e Salinas da Margarida, na Bahia. Tendo hoje como principal foco a educação para o desenvolvimento social, cultural, econômico e ambiental das diversas localidades onde se faz presente, a atuação da COBEPA se dá através de oficinas educativas e profissionalizantes direcionadas a centenas de crianças, adolescentes e jovens e da assistência às famílias; além de promover, apoiar e abrigar diversas ações culturais, sociais e educacionais de garantia de direitos e promoção da pessoa humana;
- (viii) o GeografAR, Projeto Integrado de Pesquisa "A Geografia dos Assentamentos na Área Rural" – Projeto GeografAR – vem, desde 1996, desenvolvendo as suas pesquisas apoiadas pelo CNPq, tendo como proposta analisar o processo de (re)produção do espaço geográfico no campo baiano, em suas distintas temporalidades, espacialidades e territorialidades. O esforço que se coloca é o de buscar articular as inúmeras escalas e dimensões analíticas que se evidenciam, possibilitando que as pesquisas desenvolvidas adquiram outro significado na busca da compreensão da totalidade do espaço geográfico;
- (ix) o grupo Costeiros, que tem como proposta analisar o processo de organização da região costeira que, embora limitada em sua dimensão física, reúne muitos usos do solo e atividades humanas, certas delas específicas. Urbanização, implantação de indústrias, atividade portuária e de navegação, turismo litorâneo e pesca são exemplos de atividades que incentivam a concentração de população na região costeira. Essas atividades podem entrar em conflito entre elas em razão

das diferenças dos tipos e graus de uso do espaço e dos recursos naturais, da distribuição desigual e combinada dos benefícios e dos efeitos negativos das referidas atividades. Esses conflitos se manifestam até em áreas de proteção ambiental em razão da apropriação privada do bem público que é a natureza, fonte de sustento de populações locais. No caso particular da reserva extrativista marinha Baía do Iguape, a temática da organização social aparece de interesse especial uma vez que são unidades de conservação de uso sustentável, co-geridas pelo Instituto Chico Mendes e da Biodiversidade (ICMBio) e os extrativistas, mas precisa ainda consolidar esse protagonismo. Os resultados dos estudos visam, além de sua divulgação no âmbito científico, servir de auxílio das populações pesqueiras na defesa de seus interesses. Assim sendo, procura-se aliar pesquisa, formação de recursos humanos na universidade e extensão junto às comunidades de pescadores;

- (x) o Núcleo de estudos e Práticas em Políticas Agrárias (NEPPA) que é uma organização política de assessoria popular a movimentos sociais, que vem atuando na esquerda baiana desde o 1º semestre de 2006. Nosso Objetivo Estratégico é a Construção do PODER POPULAR. Acreditamos que o mesmo se dá, principalmente, com a auto-organização da classe trabalhadora a partir da tomada dos meios de produção da vida e da criação de novas sociabilidades que apontem para além do capital, sendo essa nossa referência na construção da sociedade anti-capitalista;
- (xi) o Marsol - Maricultura Familiar Solidária, que é um projeto de pesquisa e extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), financiado pela Petrobras, que busca desenvolver cadeias produtivas de bases solidárias de cultivo de ostras, gerando trabalho e renda, para as famílias participantes nas comunidades de pescadores de Taperoá, Barra dos Carvalhos, Galeão e Batateira, localizadas no Baixo Sul Baiano. O Marsol está articulado a dois outros projetos do ECOMAR (Laboratório de Ecologia Costeira e Maricultura do Instituto de Biologia da UFBA) intitulados: Desenvolvimento de Comunidades Costeiras na Bahia e Pernambuco e Caracterização Genética e Melhoramento de Ostras Nativas do *Gênero Crassostrea*.

Quadro 7 - Parceiros do MPP e seus seguimentos

Professores(as)	Facilitadores/as e palestrantes	Mestres em artes de pesca	Parceiras(os)	Seguimento das(os) parceiras(os)
Coordenação Pedagógica - Português- Naurelita, Jaqueline Telma, Jucilene, Natival, Jaci, Luciana, Márcia, Ademário, Américo, Carlos, Jorge, Jancléide, Analu, Henrique, Daiana. Matemática - Elivania, Zezinho, Daniel, Cleiton. História - Ione, Rogério, Magno, Marquinhos, Marcos Brandão, Moraes. Geografia- Paula, Denilson, Taíse, Kassia, Rogério Mucugê, Altair Pacheco, Edite. Biologia- Marcela, Theiceli, Tito. Ciências- Roberto. Física- Zezinho. Educação Física – Nilton. Espanhol - Marisa Souza, Marcia Paraquett, Julia Moreno, Jucilene, Josana.	Vilma Reis; Geri Augusto; Zezé Pacheco; Jose Piedade Brasil; Marilena Justa; Mario da Consulta Popular; Tatiana Dias Gomes; Elisabeth; Elisia Santos; Manfred; Liria; Gilmar Santos; Lessa; Paulo Pena; Thaís Dias Gomes; Paula Regina; Denize Ribeiro; Sueli Taffarel, Eloy, Aloísio; Valter Cruz; Professora Marlene; Guga; Joselito; Analu; José Henrique.	Seu Djalma Natan Grilo Carlos Vanito	Associação dos Advogados dos Trabalhadores Rurais - AATR Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Raça e Saúde – NEGRAS/UFRRB Conselho Pastoral dos Pescadores - CPP Grupo de Pesquisa A Geografia dos Assentamentos na Área Rural - GeografAR/UFBA Comunidade Beneficente de São Roque do Paraguaçu- COBEPA Serviço de Saúde Ocupacional – SESAO/ UFBA Rasuras/ UFBA	Jurídico Educacional Religioso Educacional Educacional Saúde Educacional

Fonte: PPP, 2015. Elaboração: Taise Alves, 2020.

Sobre as disciplinas e suas aulas, metodologias e atividades nesta primeira fase, mesmo tendo coordenadoras pedagógicas, os registros não apresentam uma articulação e organização interdisciplinar dos(as) professores(as) envolvidos(as). São poucos registros de planos de aulas e relatos das atividades nos arquivos da EA, o que dificulta mostrar a riqueza e alcance da EA em sua concepção pedagógica.

Enquanto professora colaboradora, atuei na EA a partir do 2º semestre de 2015, sendo a dinâmica da organização pedagógica diferenciada dos anos anteriores. Entretanto, algumas atividades materializam o discurso na prática e na ação da EA, a começar pelas místicas (Figura 22).

Figura 22 - Momento de Mística



Fonte: Arquivo MPP, 2015.

Antes de iniciar qualquer atividade – seja as aulas e/ou palestra – o primeiro ato é a mística. Os(as) envolvidos(as) na preparação da mística são os(as) próprios(as) estudantes da EA. É um momento de expressar, através de uma mensagem, as razões pelas quais se luta, o mundo que quer alcançar, para quem assiste sinta e veja e, principalmente, se anime a ajudar a construir aquela ideia, aquele sonho. E os elementos da atividade pesqueira, da natureza, os frutos, as redes e as conquistas do Movimento são aclamadas nesse ritual de animação e força. A mística é fundamental para a vida e para a luta. Bogo (2010) afirma que, sem mística, perde-se a alegria, a vibração, o interesse e a motivação de viver. Sem mística, na luta, perdemos a vontade, a combatividade, a criatividade e o amor pela causa, por isso que toda atividade na EA é, antes de tudo, um chamado para expressar o sentido e o porquê de se estar estudando nessa Escola; é o que articula, ao mesmo tempo, luta, militância e processo educativo.

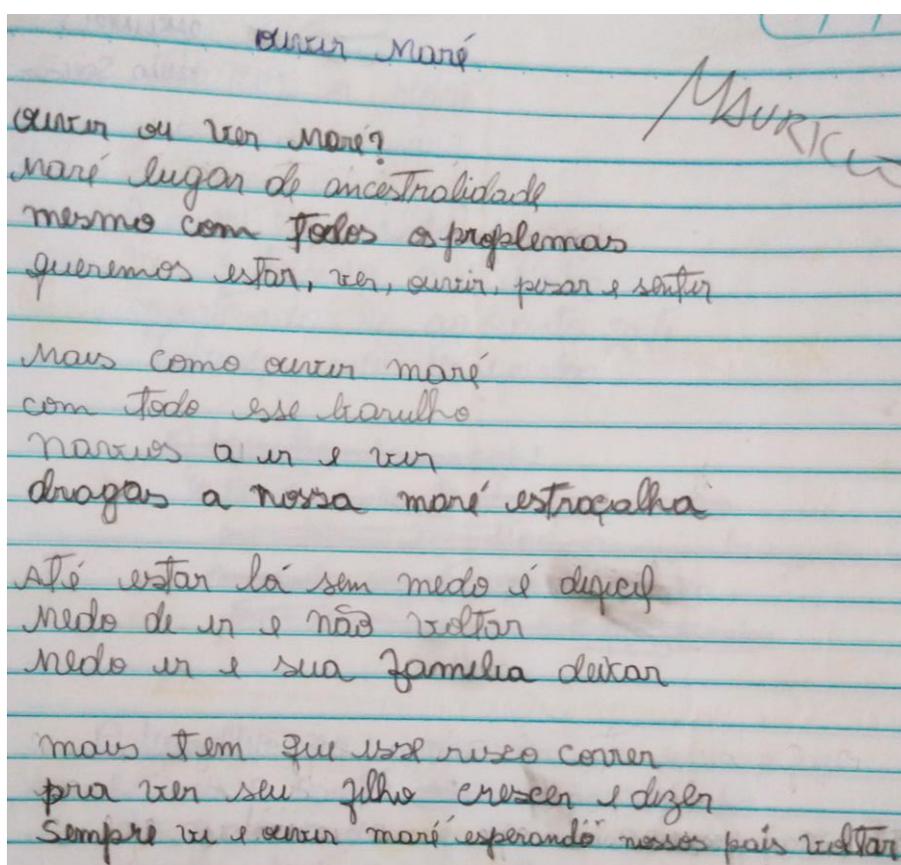
Um ponto que é importante destacar compreende os movimentos sociais brasileiros de luta por terra, água, trabalho, teto e território, que vivem em constante situação de conflito com/contra o latifúndio, o Estado, grandes corporações multinacionalidades, capital imobiliário etc. E a presença e expressão da mística, em suas atividades, traduz a necessidade de acessar outros espaços de luta que nem sempre estão ao alcance da materialidade e objetividade cognoscível da inteligibilidade humana. A mística também é expressão de luta, r-existência e defesa de territórios imateriais (BOGO, 2010).

A articulação entre teoria e empiria ressignificada a partir da realidade dos(as) estudantes no seu território pesqueiro é uma “obrigação” da práxis pedagógica dos(as)

professores(as) que passam pela EA. Além de ser um dos objetivos do currículo, os próprios estudantes fazem essa articulação de modo espontâneo e muito genuíno. Todo conteúdo apresentado, eles e elas articulam com a vida em suas comunidades. Um exemplo dessa articulação é a poesia “Ouvir maré” (Figura 23), escrita por Maurício, estudante da EA,

“Maré lugar de ancestralidade. Mesmo com todos os problemas. Queremos estar, ver, ouvir, pensar e sentir. Mas como ouvir maré com todo esse barulho, navios a ir e ver drogas a nossa maré estroçalha. Até está lá sem medo é difícil. Medo de ir e não voltar. Medo de ir e sua família deixar. Mas tem que esse risco correr. Pra ver seu filho crescer e dizer. Sempre ver e ouvir maré esperando nossos pais voltar” (ARQUIVOS ESCOLA DAS ÁGUAS).

Figura 23 - Atividade ouvir Maré



Fonte: Arquivo MPP, 2015.

Na poesia, Maurício destaca que a maré expressa uma história, vivida, sentida e praticada pelos pescadores e pescadoras artesanais (sujeitos) em diferentes temporalidades, que expressam diretamente sua identidade ancestral com a maré. Por outro lado, viver na maré apresenta um misto de sensações entre ficar e sair, o que interpreto que esta inquietude ocorre pelos constantes ataques nesse espaço. Ele relata algumas situações, como a degradação

ambiental, o barulho causado pelos agentes externos, práticas de violência (inclusive o uso de entorpecentes) e revela o medo de perder seus laços afetivos, os quais se conectam nesse lugar.

Outra atividade que propõem essa tônica de conexão é o caderno da realidade, chamada de atividade complementar, elaborada para ser aplicada no tempo comunidade no ano de 2013. Os registros aos quais tive acesso não permitiram analisar se houve outros modelos e/ou adaptações do caderno da realidade nos anos seguintes. São elencadas cinco etapas: (a) conhecendo o(a) estudante da EA; (b) a família; (c) a profissão; (d) cada dia uma palavra nova para (re)aprender; (e) você e o mundo, notícias que marcam esses dias. A execução da atividade propõe uma abordagem interdisciplinar, interligada com as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Sociologia. Além da oportunidade de contextualizar e conhecer o território pesqueiro, através da identificação do(a) estudante, conhecendo sua família, trazendo sua história e seu modo de vida no território, ao passo que, dialogando com “ser e estar no mundo”, enquanto sujeito individual e coletivo, provoca refletir sobre os diferentes assuntos que interpelam seu cotidiano na escala local e global (Figura 24).

Figura 24 - Caderno da realidade

ESCOLA DAS ÁGUAS
FEVEREIRO DE 2013

PROPOSTA DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES
CADERNO DA REALIDADE
MEMORIAL ÁGUAS DA VIDA – ciclo ininterrupto
TODOS ELES RECEBERÃO UM MATERIAL IMPRESSO PARA PREENCHER EM CASA NELE
O ALUNO TERÁ POSSIBILIDADE DE ESCREVER, DESENHAR, COLA, O QUE A SUA CRIATIVIDADE DESEJAR

1ª Etapa: Conhecer os alunos da escola das Águas
Preencher uma pesquisa que consta os seguintes dados:

Nome (cole uma foto sua)
Data de Nascimento
Filiação
CPF
ID
TÍTULO DE ELEITOR
Profissão
Casado? Nome, idade
Filhos? – Nomes, idade
Endereço
Grau de escolaridade

2ª Etapa: Família
Com que você mora?
Nome e idade
O que fazem essas pessoas

3ª Etapa: Profissão
Fale da sua profissão, como você se tornou profissional das águas e para elas, como começou o seu trabalho, e o movimento o que significa para você

4ª Etapa: Cada dia uma palavra nova para aprender e reaprender
Cada dia você vai escolher uma palavra do seu interesse e vai colocar no seu memorial ela escrita, depois vai pegar o dicionário e escrever o que diz lá.

5ª Etapa: Você e o mundo – notícias que marcaram esses dias
Procure em jornais, revistas, folhetos ou converse com os amigos, as notícias você pode nos contar de forma escrita, pode ser uma colagem das notícias, enfim use a sua imaginação!

Trabalhar com diversas disciplinas: Português, Conhecimentos gerais: história, geografia, política, sociologia.

Elencar:

1. Identificar o educando
2. Conhecer o educando/família
3. Trazer sua história de vida
4. Descobrir novas palavras e seus significados
5. Refletir sobre diversos assuntos do seu cotidiano

Matemática e Inglês?

Pensei em trabalhar com dicionários em inglês, mas de qualquer forma teria que cada um ter um.

Na feira cultural, bazares, feira sustentável, enfim trabalharíamos a questões de matemática e sua relação na vida, como lidar com o dinheiro? para que serve? Qual objetivo?

Fonte: Arquivo MPP, 2015.

Os registros ligados ao conteúdo da disciplina de Biologia permitem perceber as interconexões da relação do ser humano com a natureza e suas transformações ao longo dos séculos. Essas ideias, em torno das transformações, partem das teorias da evolução, e ressaltam

que todas as coisas vivas modificam o ambiente e a ação humana faz parte dessas mudanças (Figura 25). Os debates propostos pelos(as) docentes nesses registros frisam a integração do ser humano com a natureza e, se tratando dos(as) pescadores(as) artesanais, a partir do trabalho na pesca artesanal, “demonstra uma estreita relação entre o pescador, a terra, o mar e o céu, o que torna difícil determinar os limites entre um espaço e outro” (AZEVEDO, 1998, p. 99). Essa integração fica bastante visível nas comunidades, pois estabelece uma relação de intimidade com o ambiente em que vivem. As tarefas e os rituais diários são regulados pelo ritmo biológico e cultural do corpo e da vida em comunidade, em consonância com o ritmo da natureza (AZEVEDO, 1998).

Figura 25 - Conteúdo evolução biológica

**Escola das águas
-Biologia-**

*Faço subir à cabeça o meu poder de sonhar.
Faço que a mão obedeça o que o coração mandar. /Aprender a ler para ensinar minhas
camaradas**

EVOLUÇÃO BIOLÓGICA - LAMARCKISMO E DARWINISMO

Evolução Biológica

Processo pelo qual os seres vivos se diversificaram ao longo do tempo, dando origem às espécies atuais ou já extintas em nosso planeta.

Este processo é uma consequência da **adaptação** de um animal ou vegetal ao ambiente em que vivem. Devemos entender **adaptação** como uma seleção de características acumuladas ao longo do tempo numa certa população.

Exemplos de adaptação dos seres vivos:

- Bico do beija-flor e sua capacidade de manter-se estacionado durante o voo.
- Dentes dos cavalos com crescimento contínuo.
- Plantas de clima seco com espinhos e caules suculentos, etc. Cada espécie animal ou vegetal está adaptada ao meio em que vive. Ao mesmo tempo que existe a adaptação das espécies aos vários ambientes, também notamos a grande variabilidade entre elas.

A respeito da variabilidade existem duas linhas de pensamento a serem consideradas:

A - Ideia Fixista

Admitia que os seres vivos foram criados por Deus e que as espécies não se alteraram ao longo do tempo.

Um dos adeptos desta idéia foi Lineu, naturalista sueco que viveu de 1707 a 1778.

B - Ideia Transformista

Admitia que as espécies se modificavam ao longo do tempo, em resposta a diferentes pressões do meio. Foram adeptos destas ideias:

Lamarck: naturalista francês que viveu de 1744 a 1829 e Darwin: naturalista inglês que viveu de 1809 a 1882.

AS HIPÓTESES DE EVOLUÇÃO

Teoria I - Hipótese Evolucionista de Lamarck - Lamarckismo

Foi um dos primeiros cientistas que apoiou a ideia transformista. Lamarck dizia que as espécies sofriam alterações no decorrer do tempo, com o objetivo de melhorar seu modo de vida a novos ambientes.

Fonte: Arquivo MPP, 2015.

Para a modalidade de ensino **formação sociopolítica**, a base dos conteúdos contempla assuntos diversos, porém, fica evidente a intencionalidade do diálogo em torno das múltiplas identidades que envolvem os(as) pescadores(as) artesanais na Bahia.

Os conteúdos abordados eram: (1) identidade e resistência negra na educação étnico-racial – Lei 10639 e 11645; (2) o sistema de cotas: positivo ou negativo?; rebeliões e quilombos na Bahia; identidade e hibridismo, redescobrimo a história do(a) negro(a) – o perigo de uma única história; (3) identidade e resistência indígena; (4) Lei 11645 e a educação indígena; todo dia não é dia de índio - desconstruindo o dia 19 de abril; experiências educacionais indígenas; a mulher indígena; (5) os primeiros habitantes do Brasil – mapeamento dos povos da floresta; (6) arte indígena e resistência cultural; (7) movimentos sociais; educação popular; e história de pescador; (8) doenças ocupacionais oriundas das atividades pesqueiras; (9) Escola como processo na formação dos sujeitos; (10) Território tradicional pesqueiro; (11) Introdução ao direito; (12) Estado direito e Movimentos Sociais; (13) Direito Civil; (14) Direito Penal e processos Penais; (15) Relações Agrárias nas comunidades pesqueiras; (16) Relações Agrárias nas comunidades pesqueiras; (16) Gênero.

Esses conteúdos abrem possibilidades para o fortalecimento da identidade pesqueira, quilombola e indígena, além de dialogarem com os conflitos vivenciados por esses e essas estudantes em seus territórios. Isso, por si só, tende a provocar um sentimento de pertencimento e defesa dos seus territórios pesqueiros, o que se almeja fundamentar e engajar os(as) pescadores(as) artesanais envolvidos(as) na luta, (sabendo-se também que essa pode ser uma oportunidade de atingir outras e outros pescadores(as) que não estão envolvidos(as) diretamente, mas sentem as transformações em seus territórios).

Nesse sentido, apesar de existirem duas turmas, ambas se juntavam no diálogo e debate destes conteúdos. Desse modo, fica explícito que há uma intencionalidade nesta escolha metodológica, pois amplia as possibilidades de compreensão e conjuntura que perpassam os conflitos vivenciados nos territórios pesqueiros em escala mais ampla, saindo das particularidades locais para a dimensão estadual e nacional.

Nesta abordagem, a EA evidencia a preocupação com a práxis, o que significa um importante avanço teórico-metodológico na construção dos diferentes saberes. Quando pensamos essa noção pedagógica no saber geográfico, por exemplo, a EA acaba sendo muito feliz nessa escolha pedagógica, pois a ciência geográfica necessita da práxis para explicitar e materializar a dinâmica do espaço geográfico, por exemplo.

Nesse viés, Moreira (2014) faz uma afirmação pertinente no campo do saber e destaca que a questão central de um saber é o caráter da sua práxis, ou seja, sua ação prática. Se a produção e prática desse saber não visarem a ligação crítica da realidade e estrutura de que faz parte, servirá ao fim de configurá-la em algum termo, de alguma maneira. Em uma sociedade de tensões conflitivas, não há oportunidade de esse saber não ser envolvido por elas, ajudando a compreendê-las ou a aprofundá-las.

Figura 26 - Principais conteúdos ministrados na EA: formação sociopolítica

ESCOLA DAS ÁGUAS Programa de formação sociopolítica		
O programa de formação oferece 9 temas para formação:		
ETAPA	CONTEUDO SOCIO POLÍTICO	ASSESSORIA
1	Escuta como processo na formação dos sujeitos; 30 dias	Eloi
2	Lideranças, valores, exigências no trabalho comunitário 2 dias	William
3	Planejamento e administração de crises no trabalho comunitário; 9 dias	William
	+ Juventude 30h	Ginga (estudante)
	+ Comunicação 30h	William
	+ Religião, Ética, Mística, Espiritualidade nas transform sociais; 30h	William
	+ História dos Pescadores 30h	CPP
ETAPA	CONTEUDO SOCIO POLÍTICO	ASSESSORIA
	Identidade e resistência negra 1:	60h → Prof. [?]
	Identidade e resistência negra 2:	80 horas
	Identidade e resistência negra 3:	
ETAPA	CONTEUDO SOCIO POLÍTICO	ASSESSORIA
	Identidade e resistência indígena 1:	60h →
	Identidade e resistência indígena 2:	Suzane ?
	Identidade e resistência indígena 3:	
ETAPA	CONTEUDO SOCIO POLÍTICO	ASSESSORIA
	Relações de gênero 1	60h →
	Relações de gênero 2	
	Relações de gênero 3	
ETAPA	CONTEUDO SOCIO POLÍTICO	ASSESSORIA
	Economia e sociedade 1:	60h →
	Economia e sociedade 2:	
	Economia e sociedade 3:	
ETAPA	CONTEUDO SOCIO POLÍTICO	CONTEÚDO TÉCNICO
	Movimentos sociais 1:	60h →
	Movimentos sociais 2:	
	Movimentos sociais 3:	
ETAPA	CONTEUDO SOCIO POLÍTICO	CONTEÚDO TÉCNICO
	Educação popular 1:	60h →
	Educação popular 2:	
	Educação popular 3:	

Fonte: Arquivo MPP, 2015.

Os conteúdos apresentados na Figura 26 refletem uma escola e uma educação engajadas estrategicamente nas diferentes lutas que envolvem os territórios pesqueiros, direcionam estes estudantes a terem diferentes olhares e posicionamentos sobre o racismo, o sexismo, ações

antirracista, o patriarcado, o extermínio da juventude negra e indígena, homofobia, dentre outras pautas que também estão no cotidiano dos seus territórios, ultrapassando sua concepção de pauta e sim como temas, pois, no contexto da EA, os mesmos são compreendidos como conteúdo formativo e crítico do processo ensino-aprendizagem, fazendo uma inter-relação entre Escola-Comunidade-Sujeito.

Os conteúdos de formação técnica profissional seguiam a mesma metodologia de unificação das turmas. A partir dos componentes, a abordagem visava colaborar com as práticas de beneficiamento e qualidade do pescado, além de compreender os aspectos do mundo marinho, através de práticas sustentáveis na atividade pesqueira, com conhecimento dos mestres de pesca, a exemplo de seu Djalma Lopes, uma importante liderança da comunidade de Bananeira, em Ilha de Maré (Salvador).

É relevante observar a preocupação em torno da formação na gerência do trabalho comunitário, entendendo que a intenção é provocar uma autonomia dos(as) pescadores(as) para contribuir com as habilidades e competências em torno da gerência e/ou coordenação de organizações e instituições pesqueiras em suas comunidades. Assim, os conteúdos ministrados nessa etapa foram: (1) boas práticas de manipulação de alimentos; (2) entalhe e atração de redes; (3) navegação com GPS; (4) ecologia marinha; (5) comercialização do pescado; (6) direito ambiental; (7) processos associativistas; (8) direito previdenciário aplicável aos pescadores e pescadoras lideranças; (9) valores, exigências no trabalho comunitário; (10) planejamento e administração de crises no trabalho comunitário; (11) gestão contábil dos processos associativos.

Quanto aos processos avaliativos, os documentos e materiais da EA frisam a avaliação em dois aspectos: primeiro pela **vivência e habilidade** – nos trabalhos e tarefas, tanto individuais quanto coletivas – além do cumprimento das normas estabelecidas em grupo: participação, compromisso, responsabilidade do estudo, capacidade de expressar-se e organizar-se, valorização e inserção no espaço rural, espírito de liderança; segundo, referente aos **conteúdos ofertados pelas disciplinas** – os(as) estudantes deviam demonstrar uma interrelação entre as teorias apresentadas nas disciplinas, a partir da realidade de suas comunidades e fazerem uma análise crítica. Isso, através das apresentações dos trabalhos escritos e orais, individualmente ou em grupos; debates para provocar a capacidade argumentativa, além de sua fundamentação; tarefas práticas organizadas de modo individual e coletivo; experiências empíricas, ou seja, vividas em suas comunidades; provas com questões ou situações que fazem relação com a realidade vivenciada no mundo da pesca; correção da prova com a participação da(o) estudante;

plano de estudo; pesquisas diversas; caderno da realidade; atividade retorno; experiências em casa e estágios (Figura 27).

Figura 27 - Momentos de atividades das primeiras turmas na EA na Casa das Águas em Salvador (2011-2015)



Fonte: Arquivo MPP, 2015.

Esse panorama permite algumas reflexões sobre essa primeira fase da EA. Reflexões que partem de muitos aspectos que merecem ser tecidos nestas linhas. Para começar, destaca-se a proposta pedagógica da EA, ancorada numa ideologia que parte de uma reivindicação e aclamação dos(as) pescadores(as) artesanais por uma educação diferenciada e ressignificada a sua vivência no território pesqueiro, com linguagens, conteúdos, saberes equivalentes a vivência no mundo da pesca. Essa proposta da EA leva a interpretar que não cabe uma experiência educativa baseada no modelo da escola formal.

Entretanto, a estrutura e mecanismo pedagógicos, seja pela estrutura curricular baseada no modelo curricular da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a partir dos tempos de aprendizagens sugeridos pela SEC – BA (Quadro 6) permitem analisar que, neste primeiro momento, existe uma concepção de Escola pensada pelo modelo posto. Por outro lado, a EA é uma experiência de escola não formal, mas mantém um currículo e rotina pedagógica nos moldes da escola formal. Esse questionamento é levantado no I Seminário da EA,

[...] não dá para copiar o modelo da escola formal, porque a Escola das Águas não tem o mesmo molde. Exemplo disso é que a escola formal pública tem como carga horária 800 horas/ano. Nosso modelo jamais se adequaria. **Para esta escola não existe essa definição ‘fundamental’ e ‘médio’. Os níveis de leitura são diferenciados, mas o conhecimento de pesca, física, química e outros, dentro do processo da pescaria, que outros não tem. Dividir estas**

pessoas, dentro da escola, é complicado. Não deve ser enxergada essa fronteira. Agora, um INDICADOR é os níveis de leitura, e, aí sim, pode ser trabalhado em sua especificidade, mas mantendo um grupo (I SEMININÁRIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, p. 05, 2015).

Essa reflexão parte de algumas avaliações deste período, primeiro relacionado ao número de evasão dos(as) estudantes – 40 estudantes em 2011; no final de 2012, 18 estudantes; em 2013, chegaram novos estudantes, mas o ano finalizou com 20 estudantes; em 2014, 20 estudantes, sendo 10 novos; e, no decorrer do ano de 2015, se mantiveram os 20 estudantes (Quadro 8 - dados apresentado no I SEMININÁRIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2015) –, segundo o processo de certificação (tanto de conclusão do ensino médio quanto fundamental, mas a maioria dos(as) estudantes já possuía a conclusão do ensino médio).

Figura 28 - I Seminário da EA, ocorrido na Casa das Águas em 2015



Fonte: Arquivo MPP, 2015.

Dos 20 estudantes que estavam matriculados em 2015, 11 concluíram seus estudos. Entretanto, 5 estavam se preparando para concluir o ensino médio e 4 o ensino fundamental, através dos exames supletivos, como mencionado anteriormente.

Quadro 8 - evasão estudantes da EA (primeira fase)

Ano	2011	2012	2013	2014	2015
Matrícula de novos Estudantes no ano	-	-	10	10	-
Quantitativo de estudantes no início do ano	40	40	42	10	20
Quantitativos de estudantes que deixaram a escola	-	18	22	-	-
Total	40	32	20	20	20

Fonte: Arquivos EA, 2011-2015.

Esses pontos merecem alguns destaques, pois levam a pensar na essência da EA e conhecer a sua particularidade, seus desejos, perspectivas de ações práticas na luta pelo território pesqueiro, por exemplo, abre-se um leque para o sentido e ser da EA.

Pelos relatos descritos nos documentos, houve inquietude e divisões entre quem queria somente a formação educacional ou política, e quem queria somente a formação técnica. E esses interesses/desejos perpassam por uma necessidade maior, na minha percepção, uma vez que transitam na continuidade do projeto da EA e sua fixação e mobilização nas comunidades pesqueiras. Esse entendimento é uma emergência significativa, pois os dados colocados quanto à evasão dos(as) estudantes nos dá pistas para emergir neste debate, e fica a seguinte reflexão: por que estes estudantes evadiram?

Ainda nesse ponto, no Seminário, foi evidenciado que “a Escola das Águas deve trabalhar a militância porque é essa a ESSÊNCIA da escola, e os conhecimentos da ciência são necessários para que validemos o nosso saber” (I SEMINÁRIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2015). Isso parece uma inquietude constante nesta primeira fase da EA, pois a sua construção, válida a reivindicação dos(as) próprios pescadores(as) artesanais, mas a sua consolidação e construção na prática caminhou pelo viés convencional, o que acarreta muitas reflexões nestes primeiros quatro anos de sua experiência. Isso não minimiza os pontos positivos e alcances individuais e coletivo que a mesma trouxe para esse grupo de estudantes, ficando evidenciado no seguinte depoimento,

“Essa é uma escola de militantes, então precisamos colocar os nossos à frente com mais qualidade. Nos perdemos um pouco no caminho, **mas fundamentalmente a essência da escola tem sido mantida. Precisamos dar uma qualidade na leitura. Capacitar aquilo que nos foi negado nas políticas de governo à nossas comunidades. Com respeito ao trabalho diferenciado e peculiar das nossas comunidades.** Precisava-se pegar esse manual (com informações/entrevistas com esse pessoal que já passou pela escola) para compreendermos essa mudança na configuração da escola. Inquietação com o retorno (ou a falta dele) de alguns alunos que estão (ou passaram pela) na escola e não repassam os conhecimentos adquiridos para as suas comunidades. Complementando a problematização do conceito [...] “A Escola das Águas é um jeito de pensar” (como pensam os quilombolas, as marisqueiras); “Um jeito de ser e estar” (não é para certificar, mas um lugar de reflexão, como nós mulheres quilombolas estamos no mundo); “Um estilo de criticar” (como sujeito, se fazendo, para construir); “Garantir um quadro para a utopia do movimento”; “Assimilar o saber acumulado na tradição e cultura do nosso povo”; “Ser sujeito de seu conhecimento” (com liberdade, a gente construir o nosso currículo); “Nossa escola é uma grande espiritualidade.” (I SEMINÁRIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2015, p. 10, grifos meus).

Nessa perspectiva, ainda durante o primeiro Seminário avaliativo da EA, alguns depoimentos dos(as) estudantes chamam bastante atenção quanto à aplicação do conhecimento

da EA tanto nas suas comunidades pesqueiras quanto em suas vidas pessoais, como demonstrado a seguir:

“Não é só o certificado, o importante é o conhecimento. **A gente quer passar o nosso conhecimento para o papel**, para melhoria da nossa comunidade e não pra responder a política educacional estatal.”

“Como líder comunitário, estou cansado de receber a universidade que só vai às comunidades para colher. Precisamos que se juntem a nós para dar aulas, ajudar nossos jovens a ter acesso à educação de melhor qualidade na própria comunidade. **A atividade da Escola das Águas realizada na comunidade [Santiago do Iguape] sobre o conflito das cercas nos mangues e apicuns colaborou para a resolução do conflito. As cercas foram retiradas e não colocaram mais.**”

“Essa escola é tudo na minha vida. Vamos sofrer, mas vamos morrer na luta. **Estar nessa escola foi importante para meu empoderamento. Principalmente a projeção nacional que essa experiência tomou e, hoje, muitos companheiros do movimento e outras organizações do país todo citam a escola como um modelo a ser seguido.**”

“**Vim para a escola com intuito de obter a certificação do Ensino Médio, mas, conhecendo e vivendo melhor o trabalho da Escola das Águas, abriu novos horizontes.** Consegui a certificação de conclusão do Ensino Médio agora (Enem 2014) e tenho perspectiva de entrar também na universidade. A parte política também de muita importância para quem está na militância. A formação política melhorou a visão crítica dos alunos em relação às condições impostas a todos. Antes da Escola, tinha apenas meus tios como exemplo e, assim como eles, queria apenas concluir o Ensino Médio e me dedicar a pesca. Um dia antes ao seminário, aconteceu uma chacina em um bairro periférico de Salvador promovida pela polícia militar do Estado onde 13 jovens negros foram assassinados. Antes da Escola, via um episódio como esse de acordo como a mídia e o governo queria, como um grupo de marginais e assaltantes e que morreram merecidamente. Hoje consigo refletir sobre o porquê esses setores querem marginalizar a juventude negra”

“Quando recebi o convite para integrar A Escola das Águas, achei estranho porque já havia concluído o ensino médio, mas fiquei sabendo que também haveria uma formação técnica e militante. **A formação e atuação militante fez abrir vários caminhos que não tinha visto antes, como uma faculdade que estive na comunidade, extraiu informações e imagens sobre o trabalho da comunidade e muito tempo depois é que se soube que aquilo era um projeto e com grande ganho financeiro. A comunidade não se beneficiou de nada. Hoje, com o amadurecimento militante (e outros da comunidade) um fato como esse não passaria despercebido**” (DEPOIMENTOS EXTRAÍDOS DO RELATÓRIO DO I SEMINÁRIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2015, grifos meus).

Ao contrário de outros movimentos sociais, e posso citar o MST como um exemplo central, que entendem e articulam a educação como pauta política em seus currículos e tem uma matriz e organização do trabalho pedagógico articulada e já consolidada, a EA caminha no sentido de se entender pedagogicamente ao meu ver. Muito disso resulta do não entendimento

de suas concepções (princípios) pedagógicas, além de tentar se adequar à matriz curricular e teorias que, muitas vezes, não condizem com a realidade e a necessidade que pulsa nos territórios pesqueiros. Essa afirmativa segue por identificar, até aqui, a concepção da educação do campo – evidenciando seu tempo de alternância, que parte da realidade no trabalho na terra e de sujeitos que expressam sua identidade enquanto camponeses e camponesas, ou seja, seu currículo se materializa a partir dessa realidade –. Por outro lado, a EA transita na dimensão das águas, do mangue, dos rios, na terra, do mar e, nesse sentido, é uma dimensão ampla e até mais complexa por envolver múltiplas identidades que se expressam nos territórios pesqueiros. Logo, ao refletir sobre a evasão dos(as) estudantes, nesta primeira fase da EA, esta parece uma resposta a essa falta de adequação a essas subjetividades e complexidades.

Faço essa afirmativa com receio e com cuidado, pois não quero negar práticas e teorias pedagógicas que estão a serviço das lutas por uma educação plural, subjetiva e que promovam diálogos de saberes. Por outro lado, é preciso refletir além da aparência e de ideários que, às vezes, não se adequam à realidade das experiências formativas feita no chão da EA e, neste caso, é importante evidenciar aqui este aspecto. É, então, neste ponto que se encontram os desafios em torno da EA, ou seja, suas teorias, pois, consiste em um princípio educativo diferenciado, que mistura princípios educativos, como educação do campo, educação quilombola, pedagogia da alternância, pedagogia popular, pedagogia histórico crítica, pedagogia decolonial, pedagogia da ancestralidade, por exemplo.

Mesmo a EA se utilizando dessas bases pedagógicas para compor seu currículo e organização do trabalho pedagógico, ela se diferencia em muitos aspectos, por trazer a essência do cotidiano vivido pelos(as) pescadores e pescadoras, e isto se torna um limitador para a EA se consolidar enquanto uma educação diferenciada em sua concepção teórica-metodológica. O MPP sabe desses limites, e esta foi uma preocupação mencionada durante o I Seminário da EA, a saber:

(a) **A escola tentou responder a tudo sem a qualificação necessária pra isso.** “Vamos dar conta das 3 (técnica, escolar, militante)!” Os pensamentos fundantes precisam ser recuperados, além das experiências, para depois tomar decisões. Houve muitas experiências positivas, mas também negativas da escola. “Vamos dar certificação nos moldes da nossa formação”. Um tensionamento entre quem quer só formação política, e quem quer escola técnica. Os alunos começaram esperando a formação técnica e escolar “pensar outras formas de formação política”. Os interesses não podem sobrepor-se e temos que saber qual o interesse da maioria.

(b) A professora também problematizou o conceito de ‘escola’ onde, nas políticas de Estado, é o instrumento de controle. **Quem entra na escola perde toda a perspectiva social de luta, militância. No conceito da Escola das Águas, ao contrário, é a reunião de saberes, mas ela não pode abrir mão**

da ciência. A Escola precisa ter uma Formação Geral, como exemplo, o que o movimento sem-terra faz. Além disso, a professora coloca sobre o DIREITO que nós temos de nos apropriarmos da política de certificação. Como, por exemplo, um posto de extensão. É possível criar um PROJETO PARA TRABALHAR A FORMAÇÃO GERAL. Tendo 18 anos, qualquer um pode fazer qualquer política de ensino médio (CPA, ENEM, EJA), é só ter um bom desenvolvimento na escrita e na leitura. A escola formal está ‘formando’ profissionais só na teoria (técnico) e tiram dele a possibilidade de terem a formação geral. O que está na ciência a escola das águas tem o conhecimento prático.

(c) Como pensar essa estrutura? **Essa equipe de coordenação não deu conta da administrar a estrutura da escola. A coordenação não tem a especificidade técnica e a disponibilidade de tempo para acompanhar e ‘levar a frente’ o trabalho da escola. Pontualmente, a coordenação não conseguia acompanhar, ao final de cada etapa, uma avaliação com todos os presentes.** Criticamos a burocracia governamental, mas precisamos de um burocrata pra tocar a administração e organização desse projeto (I SEMINARIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, p.15, 2015, grifo meu).

Esses depoimentos versam nas principais dimensões que desafiam a continuidade da EA. Primeiro, por abarcar três modelos formativos – técnica, escolar, militante – sem ampla compreensão de suas especificidades e princípios pedagógicos. Segundo, pela organização do trabalho pedagógico e execução das atividades baseadas na escola formal, ressaltando que não se trata da negação da escola formal/tradicional, mas (re)significá-la a partir das especificidades dos(as) pescadores(as) artesanais. Outro ponto a ser refletido também consiste na concepção/ideologia do conceito de “Escola” (na essência da palavra), para além da compreensão e princípios nos moldes do Estado. E o terceiro, o tempo pedagógico, desde o acompanhamento até a preparação. Isto posto, o que se torna importante nesses depoimentos é a consciência dessas limitações pelo MPP, pois, essas reflexões permitem abrir diferentes dimensões de diálogos que envolvem um contexto interdisciplinar, o que é oportuno se tratando da dimensão na qual se transita a EA. Nesse sentido, cabe (re)pensar alguns aspectos para continuação da proposta, e nesse sentido o MPP cada vez aclama sua autonomia e isto faz com que o mesmo (neste caso o Movimento), caminhe tocando a EA a partir dos princípios que acha importante para legitimar a luta e rompe com o CPP nesta caminhada e,

Chegamos em 2014 com o cumprimento parcial do programa de atividades, tendo alcançado de forma limitada alguns objetivos do projeto no que tange a elevação de escolaridade e formação técnica formal. **Entretanto com um grande desenvolvimento político dos militantes na participação das articulações comunitárias, regionais, estaduais e nacionais de incidência nos órgãos, diálogos com empresas e na luta pela efetiva implementação das políticas públicas, conforme descrito no relatório individual de participantes.**

A situação de falta de recurso, gerando a descontinuidade de atividades, **nos levou a pensar em janeiro de 2015 novos caminhos para a Escola das**

Águas onde realizamos um Seminário com a participação de intelectuais da educação formal, educadores populares, Coordenadores do MPP (Bahia) e Representantes da Escola (professores, coordenadores e alunos). Neste seminário foi feito um diagnóstico da situação geral e, depois de uma reflexão profunda redirecionamos alguns procedimentos da escola a partir de: Perfil dos alunos e educadores; Metodologia e abrangência – formação militante, escolar e técnica – (PPP, 2015, p. 22, grifos meus).

Por outro lado, antes de adentrar na próxima fase da EA, é válido trazer alguns desdobramentos sobre a atuação dos(as) estudantes em suas comunidades pesqueiras. Os relatórios de acompanhamento individuais dos(as) mesmos(as) são divididos pela regionalização do MPP:

Quadro 2 – Atuação das(os) estudantes após passagens pela EA (1ª fase)

ESTUDANTE		ATUAÇÃO APÓS PASSAGEM PELA EA
Regional SUBMÉDIO SÃO FRANCISCO		
1	Irani Santos	Integra a coordenação nacional da articulação de mulheres pescadoras desde 2014; Coordenadora da Cooperativa Associação de Pescadoras e Pescadores de Remanso - APPR
2	Juliana Rodrigues da Silva	Cursa Pedagogia na Universidade e Colaboradora administrativa da Fábrica de Gelo do Município de Sento Sé-BA
3	Litercílio Pereira Nonato	Integra a coordenação Nacional do Movimento de Pescadores e Pescadoras do Brasil - MPP desde 2012; Coordenador da Colônia de Pilão Arcado-BA.
4	Lucília Freitas Nascimento Santos	Coordenadora da Associação de Pescadoras e Pescadores de Remanso APPR onde acompanha a gestão do beneficiamento e venda de peixes e produtos da agricultura familiar.
5	Maria de Fátima	Aprovada no concurso público para agente comunitária de saúde do município de Casa Nova-BA e colaboradora da Associação de Pescadores e Pescadoras de Casa Nova-BA.
6	Rafael Américo	Não foi possível fazer o acompanhamento após sua saída da Escola, visto que mudou de estado.
EXTREMO SUL		
7	José Carlos da Conceição	Concluiu o Ensino Médio; Tornou-se Cacique da aldeia Pataxó Tawá e atua como professor na sua aldeia.
8	Hilda	Não foi possível fazer o acompanhamento após sua saída da Escola, só participou das atividades 2 etapas.
BAIXO SUL		
9	Claudeci da Anunciação Santos	Coordenadora da Associação Quilombola e Bateiras; atua como Alfabetizadora-voluntária dos adultos não-escolarizados na sua comunidade.
10	Cosme Anunciação Santos	Concluiu o ensino fundamental; atua na articulação comunitária.
11	Anderson Santos	Retornou o estudo na sua própria comunidade.
12	Ademilton	Assumiu a coordenação da Associação Local e atua na articulação regional do MPP-Bahia.
13	Alef Amâncio	Por dificuldade de adaptação, frequentou três etapas da escola.
14	Jocileide	Mudou-se para Vitória da Conquista-BA.
REGIONAL RECÔNCAVO		
Santo Amaro		
15	Paulo Sérgio Rolemberg	Coordenador da Associação Comunitária, apoio para as comunidades acessarem seus direitos
16	Anderson Freitas	Continua no projeto se preparando para o ENEM.
17	Patrícia Ribeiro	Atua como importante articuladora da comunidade.
18	Sueli Telles Pinho	Atua como importante articuladora da comunidade.
19	Crisvaldo Telles Pinho	Trabalhando como servidor público em sua comunidade.
20	Alberto Salles da Silva	Não foi possível acompanhar seu desenvolvimento.
21	Merivaldo Menezes de Salles	Integra a coordenação estadual do movimento; integra a coordenação da associação local, atua como acessória de comunicação do MPP Bahia.
22	Nildes Oliveira	Atua como articuladora na comunidade.

23	Caique Oliveira	Saiu do projeto por questões pessoais.
Santiago do Iguape		
24	Ivan Barbosa	Por questões de saúde, teve que abandonar as atividades da Escola, entretanto atua na comunidade e, com base na formação tem colaborado para seu povo acessar os direitos trabalhistas e previdenciários.
São Francisco Do Paraguaçu		
25	Maiara Marinho	Participa das atividades desde o início deste ano. Atua na articulação da sua comunidade.
Maragogipe		
26	Antônio Jorge do Amor Divino de Souza	Assumiu a responsabilidade de representar o movimento em Atividades Internacional, atua como coordenador da associação na comunidade. Continua se preparando para o ENEM.
27	Emílio Costa Borges	Atua como coordenador da comunidade e integra a coordenação do MPP-BA. Concluiu o segundo grau e já assumiu a responsabilidade de representar o movimento em Atividades Internacional.
28	Hélio Costa Borges	Atua na articulação da comunidade.
29	Valdir	Liderança da comunidade.
30	Daiana Ferreira	Atua na articulação da comunidade e na secretaria estadual do MPP e integra a Coordenação do MPP-BA Regional e já assumiu a responsabilidade de representar o movimento em Atividades Internacional com bravura, cumprindo importantes tarefas demandadas pela Articulação das Mulheres Pescadoras.
31	Antônio Santos	Locutor da Rádio Comunitária.
32	Tatiana Brito	Atua como professora na região do Baixo Sul.
33	Joelson Barbosa	Mudou-se para Dias d'Ávila e trabalha nos comércios.
34	Gilvan Senna	Atua como articulador comunitário.
35	Adriele Calheiros Moraes	Atua na articulação da juventude.
36	Edielso Barbosa dos Santos	Concluiu o ensino fundamental, atua na comunidade e na coordenação do MPP-BA Regional Com capacidade de fazer mapeamentos.
Salinas da Margarida		
37	Maurício Sacramento Santos	Concluiu o ensino médio e atua na coordenação da Associação de Pescadores Artesanais de Conceição de Salinas APACS, se preparando para as provas do ENEM.
38	Joice Pereira Mendes	Concluiu o segundo grau e atua na comunidade.
39	Carlos Augusto de Santana	Concluiu o ensino médio e atua na coordenação da Associação de Pescadores Artesanais de Conceição de Salinas APACS; é Agitador Cultural e Esportivo na sua comunidade.
40	Vania Conceição Sacramento	Coordenadora da Cooperativa das Mulheres Marisqueiras de Salinas COMMAS; Coordenadora Associação de Pescadores Artesanais de Conceição de Salinas APACS e na coordenação do MPP-BA Regional.
41	Eliosmar Henrique	Cursando Administração.
42	Suziele Sacramento Santos	Participa das atividades desde o início deste ano como aluna convidada. Atua na articulação da sua comunidade.
43	Mailin Brito	Participa das atividades desde o início deste ano como aluna convidada. Atua na articulação da sua comunidade.
44	André Luiz Silva Santos	Participa das atividades da Escola a partir de junho/2015.
Ilha de Maré		
45	Adenilton Pinto dos Santos	Atua na comunidade.
46	Jackson Neves dos Santos	Buscando a realização do Sonho de Ser Jogador Profissional.
47	Rafael Miranda	Só participou das atividades por uma etapa.
48	Jurailton das Neves	Atua na coordenação da associação comunitária.
49	Rita Maria Menezes Lopes	Atua na coordenação da associação da comunidade, colaborou na gestão do projeto representando associação de bananeiras.
50	Elenice Simões dos Reis	Está cursando o curso técnico de enfermagem e atua na comunidade.
51	Janice Simões dos Reis	Atua na coordenação da comunidade e integra a articulação do MPP Regional, além de colaborar na gestão do projeto escola das águas representando associação de bananeiras
52	Eliete Paraguassu	Atua na coordenação da comunidade, integra a Articulação Nacional da Mulheres pescadoras, conselheira da CESPCT, articulação do MPP.
53	Marcílio Ferreira da Encarnação	Recentemente atuou como pesquisadora popular no projeto da OBTEIA em parceria com o Ministério da saúde e UNB.
54	Fátima Neves de Paulo	Atua como um dos coordenadores da Colônia e na comunidade.

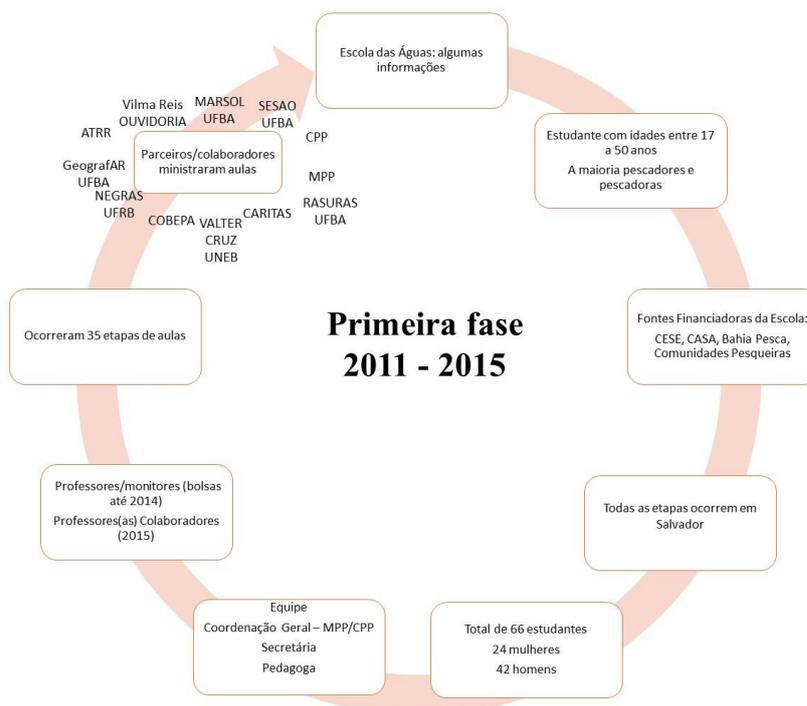
55	Nadine Neves da Encarnação	Começou a participar do projeto nos últimos três meses, e sua participação na comunidade é ativa.
56	Raquel Neves da Encarnação	Começou a participar do projeto nos últimos três meses, e sua participação na comunidade é ativa junto com a juventude.
57	Naiara Neves dos Santos	Começou a participar do projeto nos últimos três meses, e sua participação na comunidade é ativa junto com a juventude.
58	Bruno Lopes do Nascimento	Começou a participar do projeto nos últimos três meses, e sua participação na comunidade é ativa junto com a juventude.
59	Uine Lopes	Começou a participar do projeto nos últimos três meses, e sua participação na comunidade é ativa junto com a juventude, inclusive já afundaram a articulação da juventude.
SIMÕES FILHO - COMUNIDADE RIO DOS MACACOS		
60	José dos Santos	Atua na coordenação da articulação da comunidade em diálogos nacionais.
61	Oséas Silva Oliveira	Liderança da comunidade.
SALVADOR		
62	Carlos Antônio Vaz de Brito	Concluiu o ensino médio através do ENEN e passou no vestibular da UFBA curso de ciências sociais.

Fonte: PPP, 2015. Adapção: Taíse Alves, 2020.

O Quadro 9 materializa os alcances significativos da EA para o grupo de estudante que acessaram a Escola nesta primeira fase. São atuações importantes para as comunidades, principalmente, a formação de novas lideranças, marcadas pela presença da juventude pesqueira, envolvida nas lutas do MPP, o que interpreto como renovação do Movimento e abertura da juventude para assumir também as demandas, agendas de lutas e tarefas. Outro ponto positivo é o incentivo pela elevação da escolaridade, o que possibilitou, para alguns, o acesso ao ensino superior. Isto vem se construindo como novas possibilidades de autonomia do Movimento. A formação da base e lideranças do MPP para operar em áreas que hoje os(as) parceiros(as) atuam nas lutas, como, advogados(as), médicos(as), professores(as), administradores(as) e demais profissionais.

Importante registrar a construção da Articulação da Juventude Pesqueira, fruto das demandas da juventude feitas a partir dos debates realizados na EA. A Articulação tem por objetivo construir diagnósticos, contendo as demandas da juventude em suas comunidades, para estabelecer metas e pautas que nortearão a construção de encontros e reuniões do MPP, além de auxiliar na comunicação, formação e assessoria popular e participar da construção das lutas em defesa dos direitos ao território pesqueiro.

Figura 29 - Sistematização da primeira fase da EA



Fonte: Arquivos MPP, 2011-2015. Elaboração: Taise Alves, 2019.

4.2 SEGUNDA FASE DA ESCOLA DAS ÁGUAS (2015 A 2017)

Com base na avaliação da fase anterior – no I Seminário da EA, que representa um marco na formação e transição para a próxima fase da Escola –, a segunda fase marca um novo começo, que se inicia no 2º semestre de 2015. Ao pensar na continuidade do projeto e alcance para pescadores e pescadoras artesanais, o MPP convoca os(as) parceiros(as) a colaborarem voluntariamente com a Escola. Na Figura 31, notamos que as atividades que se sucederam de modo positivo se mantiveram, como a formação política; a água como elo entre os diálogos de saberes dos conteúdos formais aos conhecimentos da atividade pesqueira e dos territórios pesqueiros; e a organização em etapas de 10 dias de aulas em um ponto fixo.

Figura 30 - Momentos do II Seminário da EA



Fonte: arquivos MPP, 2016.

Figura 31 - Avaliação e indicação para a segunda fase da EA

Primeira fase (2011 – 2015)	Resultados	Encaminhamentos para 2ª fase
Ensino Fundamental Ensino Médio Pré Enem Certificações	Não deu conta de atender todas as modalidades de ensino como proposto inicialmente. Mas, alguns estudantes conseguiram concluir o ensino médio e fundamental, 5 estudantes entram na universidade através do ENEM.	Pré ENEM Certificação do ensino médio através do ENEM.
Formação Técnica Formação Política	A formação política/militante aconteceu de modo mais efetivo que o conteúdo técnico.	Mantem apenas a formação política.
Água – como elemento principal do currículo	Houve essa articulação pela própria dinâmica dos(as) estudantes.	Mantem o elemento água como elo entre as disciplinas e os saberes das comunidades pesqueiras.
Pedagogia da alternância Tempo escola (15 dias) Tempo comunidade	O tempo escola funcionou. Mas o tempo comunidade não. A equipe pedagógica não conseguiu acompanhar as atividades, assim como os(as) estudantes não conseguiram realizar as atividades propostas no TC.	Não manterá o formato para próxima etapa, pois focará na preparação do ENEM.
Estudantes do Extremo Sul, Baixo Sul, São Francisco e Recôncavo Baiano, Metropolitana de Salvador	Alguns estudantes não conseguiram frequentar a EA e foram evadindo a escola. Sendo a falta da bolsa um dos fatores determinante nessa questão.	Como a EA perdeu os convênios firmados inicialmente, fizeram a escolha de mobilizar os(as) estudantes da Baía de Todos os Santos.
2011 – 05 etapas – Salvador (Casa das Águas) 2012 – 11 etapas – Salvador (Casa das Águas) 2013 – 08 - Salvador (Casa das Águas) 2014 – 05 - Salvador (Casa das Águas) 2015 – 06 - Salvador (Casa das Águas)	Cumpriu todas as etapas proposta.	Mantem-se a proposta de organizar/preparar as aulas por etapa.

I Seminário Escola das Águas 2015

Fonte: Fonte: Arquivo MPP, 2015-2018.
Elaboração: Taise Alves, 2018.

Essa etapa marca um chamado em tom de solidariedade e identificação com os desejos da EA, permeando, principalmente, a defesa dos territórios pesqueiros. O chamado envolve parceiros(as), estudantes, comunidades pesqueiras, professores(as) e toda equipe envolvida com Escola. A convocação evidencia que os conteúdos a serem trabalhados serão com base na avaliação do ENEM,

Nossas atividades por diversos períodos foram interrompidas e comprometidas por dificuldades financeiras, limite de colaboradores e questões outras, o que provocou a descontinuidade do processo. No segundo semestre de 2014 funcionamos só um mês e no ano de 2015, ficamos sem qualquer atividade até o mês de abril. A descontinuidade já citada gerou desânimo em alguns, entretanto, **como compreendemos a importância desta AÇÃO POLÍTICA para fortalecimento e autonomia do movimento, nos desafiamos a retomar as atividades pelas nossas próprias forças, mobilizando outros e outras que acreditam na nossa luta e querem construir conosco.** Então, no mês de abril do ano 2015, lançamos nosso projeto de mobilização de recurso com o objetivo de mobilizar colaboradores que doem tempo e serviço; material de consumo; alimentação, recurso financeiro (para transportes e outras despesas), mas, sobretudo **que se comprometam com a luta dos homens e mulheres das águas pela defesa de seu território e de políticas educacionais contextualizadas** (CARTA DA ESCOLA DAS ÁGUAS, MAIO DE 2015, grifos meus).

A gestão das atividades pedagógicas e administrativas da EA foi feita pelo MPP, com o apoio das comunidades pesqueiras e parceiros(as) se voluntariando como professores(as) colaboradores(as) e reforçando o apoio pedagógico. O ENEM é utilizado como parâmetro de abordagem pedagógica e curricular, que se estrutura em quatro áreas do conhecimento, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens Códigos e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

Essa fase diferenciou-se bastante da anterior em alguns aspectos, um deles é o perfil das(os) estudantes e sua abrangência geográfica. Os(as) mesmos(as) se restringiram à região da BTS (Figura 32), por questões relacionadas aos términos de alguns convênios e restrições de recursos financeiros. O MPP só pôde custear passagens dos(as) estudantes que morassem próximos à Salvador, aproveitando a mobilidade entre as comunidades pesqueiras pela BTS, por barco e canoas.

Os(as) estudantes foram das comunidades: Acupe, Cambuta (Santo Amaro); Santiago do Iguape, São Francisco do Paraguaçu (Cachoeira); Guai, São Roque do Paraguaçu, Enseada (Maragogipe); Conceição de Salinas (Salinas da Margarida); Dom João (São Francisco do Conde); Mapele, Rio dos Macacos (Simões Filho); e Ilha de Maré (Salvador) (Figura 32).

Uma outra questão foi a falta das bolsas para os(as) estudantes, levando a juventude a frequentar a Escola com mais afinco do que os(as) pescadores(as) com mais idade – a média de idade era entre 18 e 38 anos, sendo a maioria (21 estudantes) do sexo masculino, enquanto 18

eram do sexo feminino (totalizando 39 estudantes) –. Fatores como família e a necessidade de renda com a atividade pesqueira diária foram alguns dos motivos para a desistência dos estudos na EA. É importante também mencionar as modalidades de ensino ofertadas. Com o foco voltado para o ENEM, o que abre precedentes para essas mudanças, o perfil dos(as) estudantes se caracteriza por serem mais jovens e com objetivos centrados na conclusão do ensino médio, por meio do ENEM, além do interesse pelo ingresso nas instituições de ensino superior, principalmente as instituições públicas.

Por outro lado, as comunidades foram convidadas a estarem mais próximas da EA durante as etapas. Primeiro, pela solidariedade na troca e doação de frutas, verduras e pescados para alimentar os(as) estudantes durante as aulas; e, segundo, para ajudar nas acomodações para algumas aulas, quando começou o processo de itinerância entre as comunidades, lembrando que a solidariedade, partilha e troca são características constantes entre as comunidades tradicionais pesqueiras.

O MPP buscou sensibilizar os(as) parceiros(as), como sinalizado anteriormente, pois os(as) mesmos(as) levariam animação e esperança para continuar trilhando o sonho de Dona Maria do Paraguaçu. Essa premissa foi observada durante o “II Seminário Escola das Águas: educando nas águas da autonomia”, diferenciando-se do I Seminário, que teve uma conotação de avaliação. No II Seminário, foram criados grupos de trabalhos compostos por parceiros(as), estudantes, integrantes do MPP, equipe gestora da EA, a partir de eixos/perguntas que suscitam a energia e diálogos de saberes que potencializam a existência da EA, para enaltecer o sentimento de compromisso com a Escola,

1- Realidade que justifica a Escola das Águas

Quais os aspectos da nossa realidade que contribuíram ou justificam a criação da Escola das Águas?

Negação de Identidade Pesqueira ou Quilombola - Necessidade de Formação Política - Racismo Institucional - Necessidade da leitura das palavras (acesso aos espaços de escolarização e formação) - Opressão de gênero (O cenário não favorável para a mulher) - Conflitos (Capital x Comunidades) - Ausência de Políticas Públicas - Necessidade de manter o/a pescador/a no território - Dificuldade de acesso à escola formal - Necessidade de uma escola contextualizadora; Despolitização da educação formal - Falta de escolarização tradicional - Ameaças ao território pesqueiro.

2- Objetivo da Escola das Águas

Por que manter o projeto da Escola das Águas?

Valorização dos Saberes e do Modo de Vida: Contextualizar com as práticas da realidade e saberes pesqueiros - Possibilitar a leitura crítica da realidade - Intercâmbio com outros Movimentos Sociais - Afirmação da identidade - Fortalecimento do território pesqueiro - Resgate da Identidade - Superar a baixa escolaridade - Empoderamento do Movimento - Garantir a

sustentabilidade - Acesso a escolarização diferenciada pesqueira e tradicional - Acesso aos seus direitos e educação jurídica - Facilitar o acesso ao ensino superior - Formação política do ser.

3- Desafios da Escola das Águas

Quais os desafios da Escola das Águas para realizar sua missão?

Esse foi o momento de debater com clareza as demandas reais do projeto e visualizar os impasses para sua manutenção e sustentabilidade.

Organização pedagógica e administrativa (a tarefa de acompanhar as atividades formativas e de logística da Escola) - Manutenção do espaço físico do tempo de formação – Capital social e financeiro (Parceria consolidada e contínua/ recursos permanentes) - Apoio logístico: Transporte, alimentação e material pedagógico - Renovação do PPP - Permanência das/dos educandas/os - Mobilização nas comunidades (Como fazer da Escola das Águas um instrumento de mobilização nas Comunidades Pesqueiras) - Certificação (Legitimar as práticas formativas, por meio de certificação. Ex: Grupo de extensão da UFBA).

04 – Oportunidades

Quais as oportunidades que existem na sociedade que podem ser aproveitadas pela Escola das Águas?

Editais de Extensão da Universidade, com um projeto de junto aos educadoras/res colaborativas. Editais públicos e de organizações financiadoras de projetos na linha social/educacional e cultural. Acessar as possibilidades de parcerias com o Ministério de Educação.

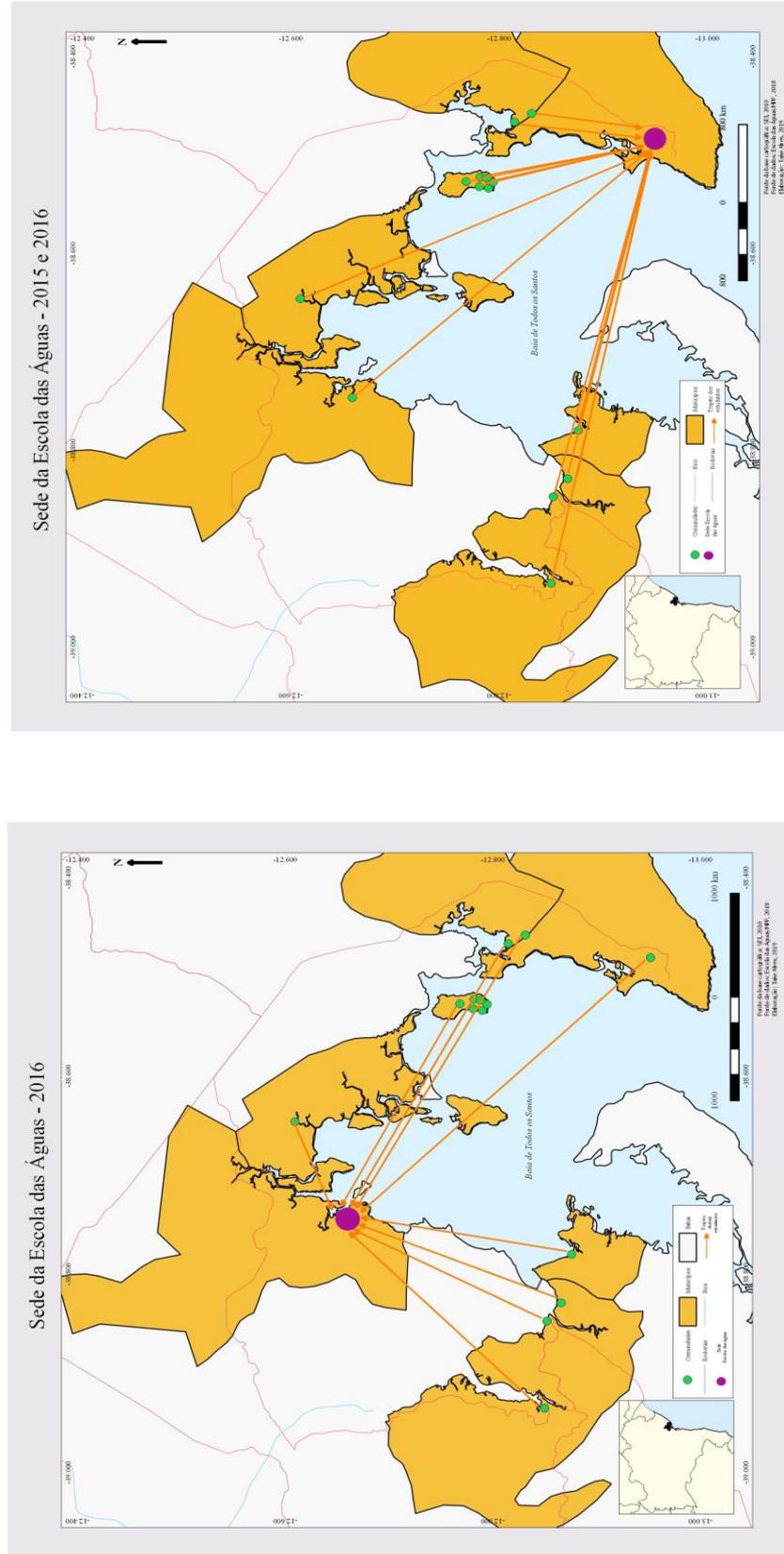
05 – Parceiras

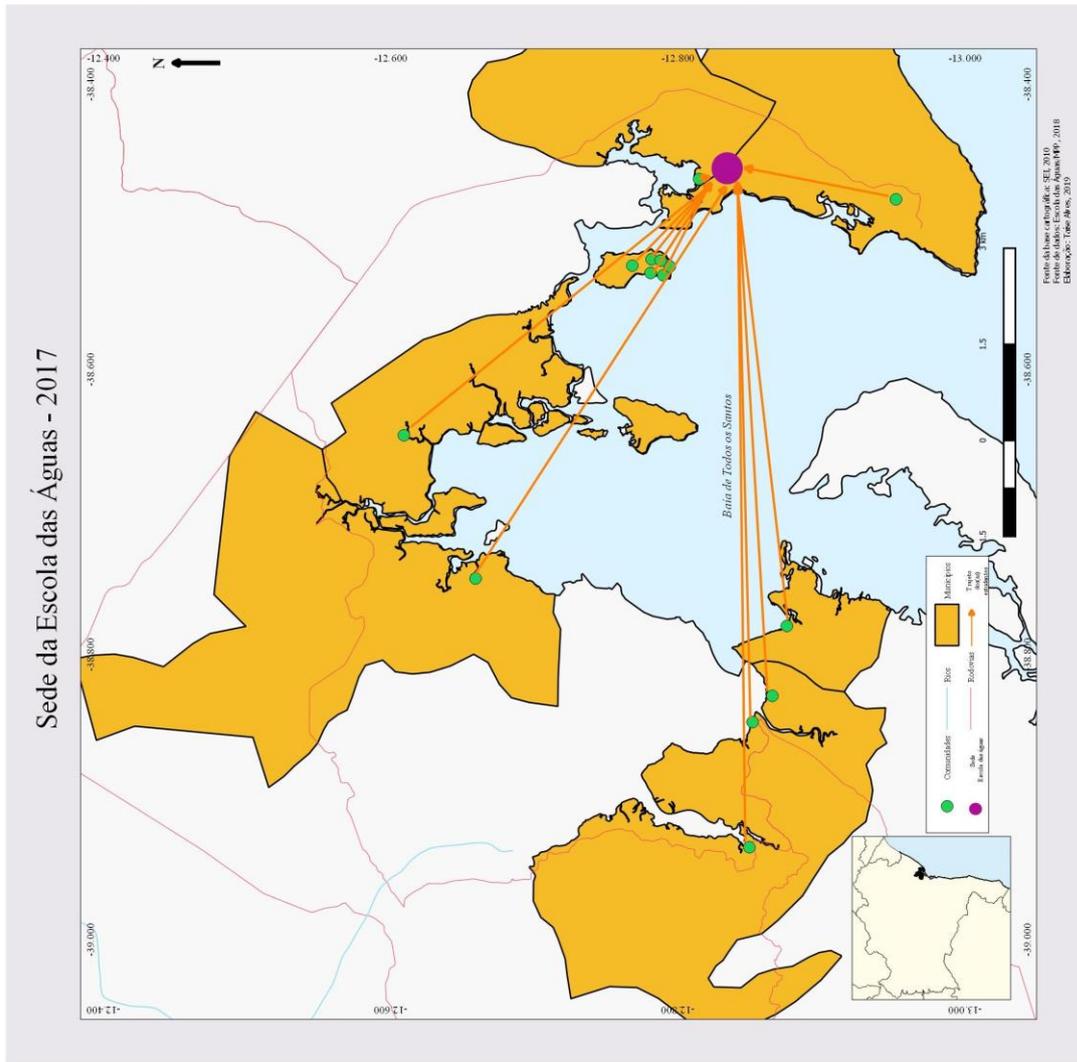
De que forma seu grupo social ou a sua instituição pode contribuir para o Sucesso da Escola das Águas?

Nesse ponto, todas/os se apresentaram enquanto organização, instituições e participante colaborador/a, com o intuito de sinalizar a parceira com a Escola das Águas, firmando assim os interesses de somar com o Projeto (RELATORIO II SEMINARIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, S/P, 2016).

Nesta fase, ocorreram 11 etapas. Entre os anos de 2015 e 2016, as etapas foram realizadas em Salvador. Durante o segundo semestre de 2015, as atividades seguiam acontecendo na Casa das Águas, mas, a partir de 2016, optou-se por realizarem as atividades em outro espaço. No primeiro semestre, passaram a ser realizadas no Centro de Formação da Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR), localizado no bairro de Itapuã.

Figura 33





Elaboração: Taise Alves, 2018.

No segundo semestre, as atividades ocorreram no Centro Vocacional Tecnológico Territorial (CVTT), no distrito de Acupe. Ambos os espaços foram utilizados a partir da parceria com a Bahia Pesca. Tanto o Centro de Formação quanto CVTT são geridos pelo governo do estado da Bahia, vinculados à SDR.

Os espaços constam de salas de aulas climatizadas, dois dormitórios, auditórios, rede *wi-fi*, sala para administração do centro e coordenação, salas de apoio técnico, biblioteca, recepção/*foyer*, infocentro, almoxarifados, sanitários, sala de convivência e vestiários, cozinha industrial, refeitório, dispensa, área de serviço e copa.

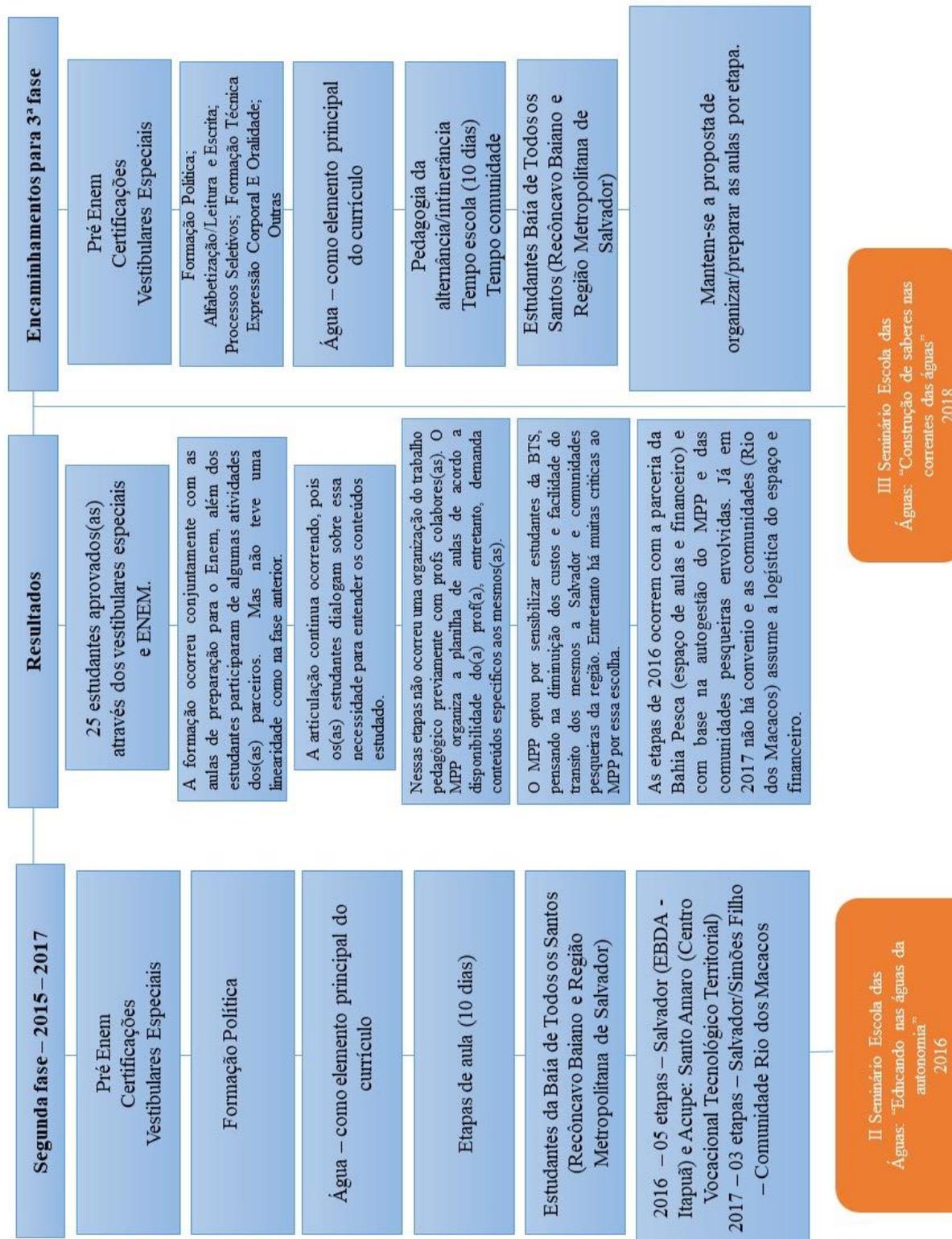
Sobre a atuação e acompanhamento pedagógicos, não havia reuniões pedagógicas prévias sobre seleção dos conteúdos a serem ministrados pelos(as) professores(as) colaboradores(as). A organização das etapas se dava através das datas pré-estabelecidas entre o MPP e as comunidades pesqueiras, onde cada professor(a) se colocava de acordo com sua disponibilidade. Desse modo, os(as) professores(as) tinham autonomia para utilizar suas metodologias, mediação pedagógica e recursos didáticos, porém, articulando os conteúdos com a vivência dos(as) estudantes. Como as aulas tinham a intencionalidade para a prova do ENEM e vestibulares especiais (como o processo seletivo/vestibular da Educação do Campo), os conteúdos eram destinados neste propósito, a pedido da equipe pedagógica.

Quanto aos recursos didáticos, o MPP deixava disponível um Datashow, computador, pincéis pilotos, quadro branco, folhas de papel ofício e lápis de cor. Não houve um material e/ou guia a ser seguido, ficando a critério de cada colaborador(a).

Essa fase foi complexa, devido aos constantes ataques sobre os(as) pescadores(as) artesanais, aliados aos episódios em escala nacional como o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o fim do Ministério da Pesca e Aquicultura – que, objetivamente, não prestou grandes serviços aos pescadores e pescadoras artesanais, por priorizar políticas no desenvolvimento para o setor industrial e aquícola –, o decreto 8525/2016, “que ataca nossa identidade e nos impõem ritmo e forma de trabalho que não dialoga com nosso modo e forma de vida, gerando esforço de pesca e aumentando processos de adoecimento, além disso, a pesca artesanal volta para o MAPA⁴⁷” (Elionice Sacramento – Equipe gestora da EA, 2016).

⁴⁷ Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Figura 34 - Avaliação e indicação para a terceira fase da EA



Fonte: Fonte: Arquivo MPP, 2015-2018.
Elaboração: Taíse Alves, 2018.

Desse modo, a conjuntura que, historicamente, nunca se apresentou favorável, tornou-se mais crítica para o MPP e conseqüentemente para as atividades da EA,

[...] estamos nos preparando como quem se prepara para uma grande e solidária pescaria, em situação de marés e ventos desfavoráveis. Nesta preparação só temos garantido o local onde será realizada as atividades que será no Centro Vocacional de Treinamento em Acupe, cedido pela Bahia Pesca, que está tentando articular transporte, alimentação, ajuda de custo cozinheira e professores, mesmo se essas rubricas não forem viabilizadas precisamos manter o processo por nossa própria conta " Aprendemos que estudar é uma importante forma de sermos livres". Neste sentido, precisamos do apoio dos parceiros, pedimos que se posicionem se podem colaborar com o trabalho sendo em Acupe (o espaço tem uma boa estrutura com salas, dormitórios, refeitório foi inaugurada recentemente e precisa de uma utilidade) (EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2016).

Por outro lado, mesmo em um contexto desfavorável e, principalmente, por promover as etapas com autonomia e autogestão, a EA se consolida cada vez mais como um projeto de formação que promove inclusão e esperança, “a Escola tem contribuído para um salto significativo do Movimento e trazido a juventude para a luta. Por isso a importância dos parceiros/colaboradores neste processo, o apoio e a solidariedade é um componente importante neste processo” (DEPOIMENTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2016).

E isso é perceptível através de algumas ações, como o fortalecimento da Articulação da Juventude Pesqueira, composta por alguns estudantes da EA que buscam promover a consciência da luta de classes para os jovens das comunidades pesqueiras e, também, sensibilizar outros jovens a fazerem parte desse movimento. Foi um dos pontos mais significativos deste período: o que estabelece o interesse e a participação da juventude aos espaços de tomadas de decisão do Movimento.

Outra ação significativa, consolidada nesta fase, são as aprovações dos(as) estudantes nas instituições de ensino superior, com destaque para a UFRB, através dos processos seletivos, voltados para “Indígenas Aldeados ou Moradores das Comunidades Remanescentes dos Quilombos”, e pela UFBA, no mesmo processo seletivo denominado “Aldeados, Quilombolas, Pessoas Trans e Refugiados”.

Figura 35 - Momentos das atividades da EA durante a 2ª fase



Fonte: Arquivos MPP, 2016-2017.

As imagens da Figura 35 representam a diversidade de atividades realizadas ao longo da 2ª fase da EA. A partir delas, podem-se observar as seguintes características: (a) o perfil dos(as) estudantes são jovens; (b) em sua maioria, mulheres; (c) negras e negros; (d) as atividades como aulas, palestras, atos ocorrem em diferentes locais - em espaços fechados e ao ar livre; e (e) mesmo em locais diferentes, a essência da mística e os princípios da identidade pesqueira são mantidas.

Sobre as aprovações nos processos seletivos, cabe ainda destacar duas universidades públicas federais, que, através das lutas dos movimentos sociais provocam essa abertura, ancoradas na política de ampliação de vagas e de *campus* das instituições federais no país, a partir dos governos progressistas – gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a presidenta Dilma Rousseff –, buscam equiparar e/ou reparar o acesso a espaços educativos para as ditas “minorias” sociais. Em toda fase, são 24 estudantes aprovados (Quadro 9). Uma conquista celebrada com muito entusiasmo, considerando as dificuldades enfrentadas para a manutenção das aulas, conforme carta da Equipe Pedagógica,

Prezados Parceiros

Partilhamos com alegria que este mês três estudantes da Escola das Águas, foram selecionados para cursar a Universidade Federal da Recôncavo, nas disciplinas de Jornalismo, Matemática e Educação Física, através de processo seletivo para Indígenas e Quilombolas, reconhecemos que o apoio de cada um dos nossos colaboradores foi importantíssimo para consolidação desta conquista, reafirmamos a necessidade de continuarmos trabalhando juntos para que outros jovens e também os/as não jovens pescadores/as realizem seus sonhos de acessar a Universidade, que os conhecimentos adquiridos colaborem na promoção da transformação social. Ao tempo que partilhamos a conquista e agradecemos o apoio reafirmando a importância de todas e todos, também de cada um nesta pescaria de saberes.

Atenciosamente, Comissão de Articulação e Organização (EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2016).

Quadro 10 - Estudantes aprovados, a partir da IIª Fase

Estudante	Curso Aprovado	Comunidade
1. Adriele Souza	Serviço Social (Faculdade São Salvador)	Mapele
2. Anderson Freitas	Matemática (UFRB)	Acupe
3. André Luiz Silva	Educação Física (UFRB)	Conceição de Salinas
4. Antônio Correia	Educação do Campo (UFRB)	Guáí
5. Antônio Jorge	Educação do Campo (UFRB)	Angolá
6. Bruno Lopes	Geografia (UFBA)	Bananeiras (Ilha de Maré)
7. Cairo de Andrade	Graduando Em Ciências Ambientais (UFRB)	Acupe
8. Carlos Augusto	Comunicação Social – Jornalismo (UFRB)	Conceição de Salinas
9. Crissiele Roza	Comunicação Social – Jornalismo (UFBA)	Conceição de Salinas
10. Danilo Sodré	Bach Interdisciplinar em Humanidades (UFBA)	Conceição de Salinas
11. Edielso Barbosa	Ciências Sociais (UFBA)	Guáí
12. Everton Lopes	Educação do Campo (UFRB)	Bananeiras (Ilha De Maré)
13. Franciele dos Santos	Bach Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia (UFBA)	Rio Dos Macacos
14. Icaro de Souza	Educação do Campo (UFRB)	Acupe
15. Jeane de Jesus	Educação do Campo (UFRB)	Conceição de Salinas
16. Joselita Gonçalves	Humanidades (UNILAB)	Dom João
17. Luiza Santos	Educação do Campo (UFRB)	Cambuta
18. Maurício Sacramento	Educação Física (UFRB)	Conceição De Salinas
19. Naiara Neves	Geografia (UFBA)	Bananeiras (Ilha De Maré)
20. Raquel Neves	Educação do Campo (UFRB)	Encarnação (Ilha De Maré)
21. Renata Lima	Educação Física (UFRB)	Conceição de Salinas
22. Thico Menezes	Geografia (UFBA)	Acupe
23. Uine Lopes	Educação do Campo (UFRB)	Bananeiras (Ilha De Maré)
24. Vânia Sacramento	Educação do Campo (UFRB)	Conceição de Salinas

Fonte: Arquivo Escola das Águas, 2015-2018.

Elaboração: Taíse Alves, 2020.

Nos termos de acompanhamento pedagógico (tanto coletivo quanto individual) e gestão das atividades ocorridas na EA, não transparece, nos registros, detalhes mais precisos, mas ficam algumas lacunas sobre: (I) os conteúdos trabalhados nas etapas; (II) o

nível/acompanhamento das aprendizagens dos(as) estudantes; (III) a frequência desses(as) estudantes durante os encontros; (IV) se houve evasão; (V) quem não conseguiu ser aprovado, continuou seus estudos e concluiu o ensino médio? Essas informações não estão documentadas, o que dificulta realizar avaliações mais contundentes sobre a metodologia da pedagogia das águas, feita pela EA, além de apresentar uma nova demanda para a Escola, acompanhar os(as) estudantes que ingressaram na universidade.

Mesmo sendo uma experiência de educação fora da racionalidade formal, esses registros são importantes na avaliação do processo de ensino-aprendizagem feita na Escola. Estudantes, professores(as) e equipe gestora da EA devem dialogar e refletir sobre seus acertos e erros para buscar melhores estratégias de ensino, ainda mais uma experiência tão subjetiva quanto a feita na EA. Isso não tira o mérito das aprovações dos(as) estudantes, ao contrário, só reforça a necessidade de compreender os princípios pedagógicos que resultaram nessas aprovações tão expressivas, vista às adversidades vivenciadas durante as etapas.

No final de 2016, a equipe pedagógica da EA sentiu a necessidade de avaliar o andamento das atividades para o ano seguinte. Essa necessidade se deu a partir das aprovações desses estudantes. Por isso, os(as) professores(as) colaboradores(as) foram convocados(as) para algumas reuniões estratégicas e, durante este momento, ocorreram alguns questionamentos,

Quais os desafios da Escola para realizar sua missão? Desta forma foram evidenciadas algumas faltas, tais quais: espaço, recursos financeiros, material pedagógico, permanência dos educandos, certificação. Diante disto, surge outras questões [...], até que ponto a Escola das Águas poderá se manter enquanto espaço não formal? Ela precisa ser formalizada? Quais as oportunidades que existem para apoiar a Escola? De que forma grupos/parceiros/organizações podem contribuir com a escola das águas? Por que insistir nesta proposta diante de vários desafios? [...] não há uma memória sistematizada deste processo e é necessário resgatar estas atividades. Por isso, é importante elaborar um documento para apresentar os avanços da escola nos últimos cinco anos. Outro ponto, é a referência da escola para o Movimento dos Pescadores(as) em escala nacional, pois o MPP Pernambuco, Ceará, Alagoas, por exemplo, querem fazer uma ação semelhantes em suas comunidades (RELATÓRIO DE REUNIÃO PEDAGÓGICA, nov. de 2016).

Esses questionamentos demonstram a continuação das mesmas demandas trazidas durante o Seminário avaliativo, na primeira fase da EA. Ressurgir esse debate induz a pensar que essas demandas não tiveram um tratamento com mais afinco por parte da equipe gestora da Escola, tanto que, além delas, se somaram mais questionamentos devido à ampliação das complexidades pedagógicas que se inserem na EA, como a renovação do projeto político pedagógico, “visando captar recursos/convênios e novos apoiadores, para ajudar no diálogo com outras entidades, além da autonomia e empoderamento do Movimento” (RELATÓRIO

DE REUNIÃO PEDAGÓGICA, nov. de 2016). Nesse sentido, o acompanhamento pedagógico se apresentou como uma lacuna também a ser tratada.

Documentar e registrar são desafios enfrentados pela Escola, o que sempre aparece em algumas memórias e foram trazidas na mencionada reunião, em especial. O registro é o acesso da memória coletiva e histórica, que torna visíveis as vivências do sujeito na sua fluidez e na pluralidade. E se tratando da coletividade, o registro da memória compartilha os laços de pertencimento à um grupo (GONÇALVES, 2013). Nesse sentido, a EA precisa se desafiar a registrar suas memórias para trazer a tona a proposta de sua prática pedagógica e contribuir para um processo de ensino-aprendizagem aos sujeitos e sujeitas das águas.

Até que ponto a EA necessita documentar e registrar suas conquistas e feitos? Isto comunga com o que diz o Mestre Alcides Lima (2015), na capoeira, a história oral é aquilo que ouve e vem através da fala, mas é uma coisa orgânica. Do jeito que se fala, faz. Os capitães, eles não ensinam, eles falam. Eles não explicam, eles fazem. Na EA essa prática também se aplica, o que torna sua experiência educativa diferenciada de outros princípios pedagógicos, mas, por outro lado, também dialoga com os saberes sistematizados academicamente. Como transitar nesse diálogo e construção de saberes?

Nesse contexto, há um trânsito entre os modelos formal e não formal da educação feito e vivido na EA, por isso sua complexidade de entendimento é tão latente. Por outro lado, é nítido que a EA se sobrepõe a esses modelos educacionais, por isso o registro dessas memórias e seus feitos sistematizadas se fazem necessário, visando políticas públicas e aplicação pedagógica de sua metodologia, porém isso só faz sentido se assim for o desejo da EA. Uma escolha não nega sua ação e legitimidade educacional, pois é perceptível que a experiência da EA, parte de uma cosmovisão africana, uma matriz de conhecimento que se encontra fora das epistemologias europeias a que fomos forjados(as) permitindo o acolhimento de diálogos e possibilidades, a partir da sua existência, que aqui se transforma em (co)existência. Uma questão colocada pela escritora moçambicana Paulina Chiziane, permite alguns nexos nessa discussão,

Eu sou africana, venho de uma sociedade de tradição oral que tem suas técnicas [...] por tanto, uma pessoa que fala de uma forma muito informal conta história. Usam as palavras mais simples e transmite uma grande mensagem, por tanto essa é a tradição africana que tenho comigo. O romance faz parte da tradição europeia, faz parte da academia, então, eu como autora sou originária de duas tradições. Agora eu digo que sou romancista, estou fora da minha tradição africana e se digo que sou apenas contadora de história, estou fora do que aprendi nas academias (CHIZIANE, p. 39, 2007).

Chiziane, nessa passagem, destaca sua tradição na oralidade, que, mesmo sendo escritora, não se desvincula de sua tradição ancestral. Sua existência é codificada através da escrita e narrativas baseadas na oralidade. A autora faz parte de um movimento para fazer da literatura uma busca de várias estratégias para fugir da massificação ocidental, ao incorporar a tradição oral para escrita, como possível perceber em suas obras a voz do *griot* – o guardião da memória, o contador de histórias que, geralmente, é o mais velho da comunidade, que possui saberes e experiências. É ele a quem os outros, os jovens, recorrem para pedir conselhos, quem conta as narrativas sobre seu povo em volta da fogueira – e se faz presente (TEOTÔNIO, 2013).

Elionice Sacramento, é umas das responsáveis pela gestão pedagógica e administrativa da EA. Ela tece muitas narrativas sobre a construção da EA e destaca que as memórias, tanto as suas quanto das demais integrantes do Movimento, precisam ser sistematizadas para além do Projeto Político Pedagógico,

Refletir sobre as primeiras oficinas, recordar que a água é o elemento de formação do currículo da Escola das Águas, sugerido por Celi Taffarel; destacar o importante papel de Juci, seu envolvimento, ação e compromisso durante os primeiros anos da escola; as ações da escola no período de 2011 – 2012, o período teve um maior investimento e estrutura para execução das atividades, por outro lado, foi um momento que não obteve muitos resultados/avanços qualitativos, entretanto atualmente, com recursos mínimos, houveram importantes conquistas como a aprovação dos/das alunos/as para ingresso nas universidades públicas, que configura uma vitória expressiva (RELATÓRIO DE REUNIÃO PEDAGÓGICA, nov. de 2016).

Observa-se, com base no relato, que construir a memória histórica da EA é uma necessidade colocada por ela. E quem pode decodificar essas memórias, se assim for o desejo do MPP, são os(as) estudantes que passaram por ela.

Por outro lado, é uma pauta que causou debates e reflexões em torno dos(as) estudantes aprovados(as) na universidade,

[...] ao passo que os alunos/as entram na universidade, acaba o trabalho da Escola das Águas com estes sujeitos? Para Elionice, não, pois o objetivo principal da Escola é retorno dos/as alunos/as ao Movimento, a própria Escola e suas comunidades e não perder eles para a universidade. Denilson pontua a necessidade do acompanhamento dos/as alunos/as, e a questão colocada é, como serão estes acompanhamentos? Já que, a preocupação surge pela permanência destes alunos(as) na universidade (RELATÓRIO DE REUNIÃO PEDAGÓGICA, nov. de 2016).

Nesta reunião pedagógica, em novembro de 2016, foi pensado um acompanhamento compartilhado entre os(as) parceiros(as) que estão nessas universidades, junto aos professores colaboradores da EA, para recepcionar, prestar apoio pedagógico, integrá-los a atividades feitas por esses grupos e, principalmente, acolher essas e esses estudantes.

Outros pontos colocados nessa reunião pedagógica, sobre a construção do PPP e organização do trabalho pedagógico foram:

- (a) Para qual público vamos trabalhar? Tempo de formação? Foram colocados a sugestão: quatro anos de formação entre fundamenta I; Fundamental II; Ensino médio; ENEM.
- (b) Foram levantados alguns desafios pelos professores e professoras colaboradores(as) sobre acompanhando pedagógico pelo atual formato da escola: (I) as turmas são mistas, com diferentes níveis de escolaridades; (II) a não efetivação do tempo comunidade (III) acompanhamento da aprendizagem dos alunos(as); (IV) materiais pedagógicos – como resolver isso?
- (c) Como ficará a questão dos períodos no PPP? Como garantir o acompanhamento das atividades realizadas no tempo escola e no tempo comunidade?

Algumas ideias:

- (a) Atividades fixas para o tempo comunidade; um professor/colaborador para acompanhar essas atividades nas comunidades – precisam ser pessoas específicas. Elionice ressalta as experiências anteriores, que aconteceram no tempo comunidade, mas foram se perdendo durante o processo. Uma experiência interessante foi a oficina de GPS para mapear áreas de conflitos.
- (b) A metodologia de trabalho deve partir dos princípios de instrumento de lutas do Movimento. Criar alternativas que façam nivelar a formação dos alunos.
- (c) Memorial como uma prática e acompanhamento pedagógico, pode ser um caminho. A coordenação pedagógica pode solicitar esse material pedagógico, além de ser um instrumento de avaliação (RELATÓRIO DE REUNIÃO PEDAGÓGICA, nov. de 2016).

Nesse sentido, percebo mais uma vez, que a EA precisa se entender enquanto experiência educacional fora dos moldes formais e (talvez) fazer recorte pedagógico no diálogo de saberes. A princípio, sempre entendi essas lacunas como um problema, mas é minha lógica formal de entendimento, é a lógica acadêmica de construção pedagógica de organização da Escola. Como evidenciei anteriormente, a EA está em trânsito, no seu tempo, maturando entre a dinâmica do cotidiano do trabalho vivido nas suas comunidades, ao passo que, conjuntamente,

vive os conflitos no cotidiano com lutas e enfrentamentos, cada vez mais violentos em suas comunidades. E, além disso, os sujeitos envolvidos na EA são pescadores(as), são sujeitos ancestrais, são quilombolas – principalmente nessa fase –, por isso, o seu tempo é afrocentrado, ou seja, não há relação com progresso no sentido clássico erigido pela revolução industrial, o seu tempo é orientado para o passado (OLIVEIRA, 2006, p. 48) é outra lógica de pensamento educacional para além do modelo de Escola e isso também deve ser encarado como metodologia do trabalho pedagógico.

Dessa maneira, marca também minha presença enquanto professora colaboradora. E acho importante tecer algumas considerações aqui, pois fui “tocada” pela proposta e ação da Escola. O MPP, constantemente, fazia solicitação de apoio para as atividades da Escola ao GeografAR – parceiro do Movimento, havendo outros integrantes do grupo como parte da equipe docente na primeira fase da Escola –. Diante disso, com a conclusão do mestrado em geografia assumi a demanda apresentada e fui convocada para a etapa de junho de 2015,

Companheir@s,

Vale registrar e reconhecer o empenho de todos e cada um para levar em frente o sonho de D Maria, hoje, sonhado por todos nós. Sabemos que a Escola das Águas é uma ação do Movimento que tem seus objetivos a tarefa de empoderar homens e mulheres das águas na luta por uma sociedade melhor. A etapa de maio está em curso e conta com o apoio de instituições e pessoas que acreditam neste sonho. Vale ressaltar que o professor Elivania de Matemática já se colocou para colaborar, também contamos com a disponibilidade da equipe do GEOGRAFAR e de uma professora de biologia amiga de Joice que precisamos confirmar. **Lembramos que conforme Seminário de Avaliação da Escola estamos trabalhando os conteúdos a partir das orientações do ENEM, assim, os conteúdos de matemática e suas tecnologias, linguagens, códigos e suas tecnologias ciências humanas e das naturezas devem ser contextualizados a reflexão lógica que propõem a prova do ENEM (ARQUIVOS MPP, 2015, grifos meus).**

No primeiro encontro com a turma, cheguei nos moldes e procedimentos tradicionais. Lembro que levei uma dinâmica de apresentação para os(as) estudantes me conhecerem e eu os(as) conhecerem e, logo depois desse momento, iriam começar as explicações da aula. O tema que havia preparado era a linguagem geográfica nas provas do ENEM. Daí, fui interrompida imediatamente por um estudante, que questionou: “Professora, não terá mística?”. Este questionamento me tirou do lugar de conforto e me (des)acelerou; fez perceber também que não estava numa sala de aula convencional/formal e que teria que entender o tempo e a dinâmica/rotina desses estudantes em outra lógica e perspectiva.

Cabe destacar, ainda, que essa prática é uma constante, exigindo, assim, um esforço pedagógico grande, pois precisamos praticar na essência o diálogo de saberes que tanto falamos/escrevemos teoricamente – ressignificar a linguagem, a partir das experiências vivida no mundo da pesca.

Os(as) estudantes fazem essa articulação de maneira espontânea e só ocorre o entendimento e a fluidez da aula, quando ocorre essa articulação. É uma especificidade/subjetividade própria da EA. Confesso que me senti desafiada e sentia muito medo em não conseguir fazer essa troca e propor um diálogo coerente, articulado com a vivência/trabalho/modos de vida desses estudantes, que, a princípio, eram alheios aos que meus alunos(as) da periferia da cidade do Salvador, no bairro do Uruguai.

Com isso, a cada convite para ministrar aulas na EA, fazia duas organizações do meu trabalho pedagógico: a primeira, preparar o conteúdo a ser ministrado, com base nas provas do ENEM; e a segunda, como esse conteúdo se interlaça com as especificidades dos territórios pesqueiros/atividades pesqueiras – como proposta, trazia filmes, imagens, textos, documentários, animações para tentar esse diálogo –, por mais que fosse um planejamento duro e que a dedicação de tempo para essa organização fosse extensa, devido aos meus compromissos com a escola onde sou professora efetiva (na época, possuía carga horária de 60 horas na rede estadual de educação), se tornou muito prazerosa a materialização dessas ideias durante as aulas, pois os(as) estudantes respondiam de modo muito positivo a dinâmica proposta, o que fazia as aulas ocorrerem de maneira fluída.

Não havia o silêncio do(a) estudante e a todo momento eles questionavam os autores(as) utilizados por mim. As falas iam se articulando com seu cotidiano, com a pesca artesanal praticada por eles/elas ou de algum parente pescador(a) ou marisqueira. Era muito interessante lidar com essas perguntas e posturas, o que me provocava fazer inúmeras avaliações para ressignificar minha práxis pedagógica. Assim, lidava com dois paralelos, dois sistemas de ensino, porém o mesmo sujeito social: a juventude negra.

O que tornava um desafio sedutor a pedagogia da EA; era uma experiência bastante intrigante, lidar com estudantes com consciência política, com vontade e disposição para participar dos debates realizados, o que sentia falta na escola formal.

Neste sentido, comecei a realizar muitas reflexões e questionamentos: o que faz a educação na EA ser diferente da educação na escola onde sou professora efetiva (a escola pública)? Como consigo trazer pautas da organização e produção do espaço, em muitas escalas de análise, com debates e compreensões desses fenômenos na vida cotidiana pelos estudantes da EA, enquanto meus estudantes no Uruguai não conseguem articular essa lógica? O problema está na minha mediação pedagógica? Ou a abordagem do conteúdo e/ou a seleção dos conteúdos que venho fazendo não dão conta de ambos os estudantes participarem ativamente em minhas aulas?

E, sem perceber, mas sentindo, a minha contribuição na EA não estava apenas direcionada para os(as) estudantes discutir geografia e ser aprovado no vestibular e/ou ENEM, mas estava contribuindo para o fortalecimento das minhas convicções com um projeto de sociedade mais justo, ao tempo que contribui para ampliar um desejo profissional de buscar como fazer uma geografia escolar mais presente e próxima dos(as) estudantes.

Para Sacramento (2015), a ciência geográfica, através da sua construção epistemológica, tem como objetivo compreender o espaço geográfico pela intervenção humana, permeando por algumas perspectivas e/ou parâmetros de análise, entre elas, o trabalho, o desenvolvimento econômico, as estruturas da sociedade, por exemplo. Nesse sentido, é necessário afirmar que, quando saímos da construção do fazer geográfico, enquanto ciência acadêmica, para a sua execução pedagógica no ensino da geografia, principalmente para a educação básica, conseguir traçar esses parâmetros só é possível através de uma combinação entre mediação pedagógica, ação docente, interação professor(a)-aluno(a) e o sentido da disciplina escolar.

É importante também destacar neste aspecto, que a geografia possui um conjunto de conceitos que, quando colocados em sua interrelação, conferem cientificidade à disciplina e revelam a verdadeira natureza do raciocínio geográfico, pois implica e norteia a educação geográfica. Ao dialogar com a identificação dos conceitos, estabelece o grau de relevância que a cada um deve ser atribuído nesse processo de ensino-aprendizagem, e isso está longe de ser consenso, pois envolve as escolhas epistemológicas adotadas por cada docente. No entanto, o bom senso é importante para efeitos educacionais. Do ponto de vista do paradigma da aprendizagem, assumem particular importância os conceitos de percepção, espaço/lugar/território, escala, localização, distribuição, distância, tempo histórico e interação/causalidade (CACHINHO, 2000), e isto faz muito sentido no fazer pedagógico ao ensinar geografia na EA, pois tudo se conecta: a percepção com o espaço, lugar e território das pescadoras e pescadores artesanais e seu fazer geográfico de modo cotidiano.

E, ainda dialogando e ensinando geografia na EA, cabe ao professor(a) a tarefa de conhecer a epistemologia dessa ciência, as metodologias de ensino, o contexto sociocultural e os motivos que levam os alunos e alunas a pensarem geograficamente (KOVACS; OLIVEIRA, 2017) e, com isso, pensarem tanto na sua condição espacial quanto na sua condição de sujeito que intervém e faz geografia nesses espaços.

Dito isso, na EA há uma intencionalidade estabelecida: promover uma formação política-militante para subsidiar as lutas e ações do MPP no enfrentamento pelo território pesqueiro, o que sucinta no(a) estudante da EA trazer seu cotidiano com falas e relatos

carregados de simbologias e vivências; a práxis é viva/pulsante porque esse(a) estudante vive intensamente essa realidade. Enquanto na escola pública há uma matriz curricular estabelecida pelas Normativas e condicionamentos do Estado federativo repassada para os estados e municípios, que, mesmo o docente promovendo uma ação pedagógica por meio de um currículo oculto, há uma prestação de conta com base nesses termos, ou seja, é preciso comprovar que, minimamente, foram cumpridos esses critérios curriculares, através das avaliações escolares como provas e exames para avaliação dos indicadores educacionais, por exemplo.

Outro ponto importante que merece destaque sobre as escolas formais, como já anunciada anteriormente, consiste na escola formal ter seu fazer pedagógico no discurso da neutralidade e controle das subjetividades, negação da pluralidade, das heranças históricas como a indígena e negra, o que faz refletir, esse estudante também vive sua realidade, mas não consegue fazer conexões mais profundas porque não é o interesse dessa escola condicioná-lo a compreender essa dimensão, e sim ser aprovado na matéria/disciplina, com base nas habilidades e competências estabelecidas de modo simples, sem grandes complexidades.

Neste sentido, as metodologias, abordagens pedagógicas, o diálogo com outros(as) professores(as) colaboradores(as) da EA me fizeram procurar abordagens para transpor uma geografia do cotidiano, a partir da pedagogia e educação das águas feita na EA, ou seja, provocar questionamentos e propor um diálogo de saberes sobre a construção do espaço geográfico a partir do sujeito, neste caso, os(as) pescadores(as) artesanais. E me coloco nesse lugar de reflexão e aprendizado, não apenas para minha mediação pedagógica fazer sentido na construção do conhecimento geográfico na EA, mas para ressignificar minha mediação na escola formal pública.

No campo pedagógico e, sobretudo, no ensino da geográfica, essa é uma premissa de busca constante. Cada vez mais pesquisadores e pesquisadoras do ensino de geografia tem chamado a atenção para o problema epistemológico na construção do pensamento geográfico: compreender o que é geografia para depois saber como ensinar geografia é uma barreira para começar a se debruçar com mais afinco e prática, dentre eles, Couto (2015), Martija e Silva (2015), Khaoule e Oliveira (2017). E isso antecede a mediação pedagógica, as transposições didáticas, as metodologias de ensino-aprendizagem. Enquanto insistir em práticas epistêmicas, negando as pluralidades dos sujeitos sociais, não conseguiremos trilhar uma geografia dialogada com a realidade que pulsa em cada lugar e em cada território. Negar a pluralidade e manter o discurso da igualdade é uma estratégia de manutenção das hegemonias e ideologias, o que é interessante para o Estado, para as parcerias públicas-privadas, para a manutenção das

desigualdades sociais e o privilégio da concentração de riquezas. A educação na perspectiva da negação é um caminho dessa lógica. Um exemplo, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDS),

O tema educação foi incorporado às prioridades estratégicas do BNDES com uma nova proposta de atuação mais proativa, enfatizando o papel do BNDES como indutor de investimentos qualificados e mais efetivos, como articulador de parcerias entre atores estratégicos e como promotor do adensamento de conhecimento, contribuindo para melhor planejar, investir, monitorar e avaliar resultados da educação no país.

Foram aprovadas Diretrizes para Atuação do BNDES em Educação e Desenvolvimento de Capital Humano. As Diretrizes preveem que a atuação do BNDES esteja voltada à formação técnica e profissionalizante (qualificação e produtividade), aos segmentos de ensino médio (redução da evasão, melhoria de qualidade e reforma da base curricular) e ensino fundamental e educação infantil (atuação seletiva com viés de escalabilidade). Dentre os focos priorizados estão o apoio à conectividade e a projetos orientados a tecnologia e inovação que possam ser escalados (BNDS, 2000, s/p, grifo meu).

O BNDS, ao tempo que investe na educação, também determina diretrizes voltadas para a formação educativa, no caso formação técnica e profissionalizante. Subtende-se, a partir disso, que o Banco intervém na construção curricular e pedagógica a ser ministrada nos espaços que o dinheiro é investido, logo um banco quer lucros, resultados, cumprimentos de metas, ou seja, a manutenção das estruturas que criam lucratividade.

A pedagogia e, conseqüentemente, a geografia feita na EA nos convoca a transcender no diálogo de saberes, no tempo passado, na afrocentricidade⁴⁸, de modo denso e ao mesmo tempo com coragem, já que essa desconstrução de pensamento é complexa, mas torna-se cada vez mais necessária. Ter consciência de qual conhecimento quer que seja mediado, no caso dos conceitos e conteúdos geográficos para não apenas pensar, mas fazer uma Educação Geográfica voltada para as questões práticas da vida do sujeito, bem como interpretar os fenômenos geográficos para os estudantes construírem, de modo autônomo, significados a partir dos fenômenos do seu espaço vivido, além disso, se descubra enquanto ser, enquanto sujeito, enquanto corpo-território no espaço e que seu corpo está articulado com a construção da produção e dinâmica do espaço geográfico. Neste sentido, o ensino de geografia precisa dialogar com essa realidade, por isso, a pedagogia da EA é tão significativa, porque ela provoca esses debates e nos convida a fazer uma geografia do tempo presente, subjetiva, múltipla e conjunta entre estes e outros saberes.

⁴⁸ Afrocentricidade é um conceito que coloca as negras e negros no centro do discurso, não como margem. É ver e analisar o mundo tendo a perspectiva de pessoas pretas africanas, do continente e diáspora, como centro, e tem Molefi Kete Asante, filósofo estadunidense, seu principal propagador.

Isso não é uma percepção sentida por mim apenas, é reconhecida a necessidade dessa construção pedagógica pelos(as) outros(as) professores(as), por entenderem esse movimento de modo próprio e genuíno na ação da EA. Por isso, falar, escrever sobre a construção pedagógica da EA é tão complexo, pois os(as) estudantes e o MPP nos impulsionam a sair de uma prática educativa baseada na lógica de pensamento cartesiano.

Os(as) estudantes da EA são provocados a refletirem suas identidades e pertencimentos. Eles e elas são impulsionados a promoverem continuidade, serem agentes multiplicadores de esperanças e lutas dentro e fora de seus territórios, por isso, o diálogo de saberes com o ensino baseado na educação formal não dá conta de provocar essas sensações. É preciso encarar que, nessa Escola, temos que fazer uma educação anti-hegemônica, ancestral, de coexistências, de cosmovisão indígena e quilombola.

Figura 36 - Resumo da II fase da EA



Fonte: arquivos MPP, 2015-2018.

Elaboração: Taíse Alves, 2020.

4.3 TERCEIRA FASE DA ESCOLA DAS ÁGUAS (2018)

O terceiro Seminário da Escola das Águas, denominado “construção de saberes nas correntes das águas” contou com a presença de 23 participantes entre estudantes da Escola, parceiros(as) e convidados(as), acontecendo entre os dias 14 e 16 de janeiro de 2018.

A tônica do Seminário permeou sobre a trajetória da EA nos seus sete anos de existência com a programação centrada neste objetivo, provocando os(as) participantes a conjecturar a Escola. Assim, após as explanações, os direcionamentos das reflexões na sua execução e importância, fazendo menção em alguns pontos,

Sobre a relação da **EA com as comunidades pesqueiras,**

“A escola se distanciou das comunidades. E por isso é difícil levar a proposta da escola se não há um entendimento de seu formato, seus objetivos”

“Convidar os estudantes das comunidades a falar sobre a escola para fortalecer a fala das lideranças nas comunidades”

“Organizar o chamado da escola para as comunidades como se organiza para chamar os professores(as)”

“É necessário se pensar a real proposta da Escola das Águas. Ela se configura como importante, mas é mais importante chegar na comunidade sua proposta. Mas isso só ocorre quando se senti parte da escola, sensibilizada por ela”

Sobre a **EA e sua construção pedagógica,**

“A palavra perfil, fica parecendo um enquadramento, um padrão a ser seguido. Por isso é interessante utilizar a palavra critérios”

“Parece que a Escola das águas acabou reproduzindo o modelo da escola formal, enquanto a formação política foi esquecida”

“A ideia da certificação limitou as possibilidades da escola. E parece que ela quer se enquadrar a uma escola formal. É preciso (re)pensar a escola em seus processos mais criativos”

“É importante deixar claro que o pilar da escola é a formação política, depois a educacional”

Sobre a **EA e seu público-alvo,**

“Estamos tendo dificuldade de estimular os jovens de ir para a escola, com o retorno das bolsas auxílios, os jovens iriam se interessar em participar? Pois estimularia a presença de mais pessoas”

“A escola é só para a juventude? A escola foi pensada por dona Maria para alfabetização das lideranças. Resgatar as noites culturais como era antes”

Sobre a **EA e sua gestão/organização,**

“Uma coisa importante a se avaliar nesse ano de 2017 que os professores(as) cumpriram seu papel, colaborando com a formação. Os(as) estudantes que não estão levando a sério a Escola. Aproveitando o momento para fazer outras coisas, menos estudar”

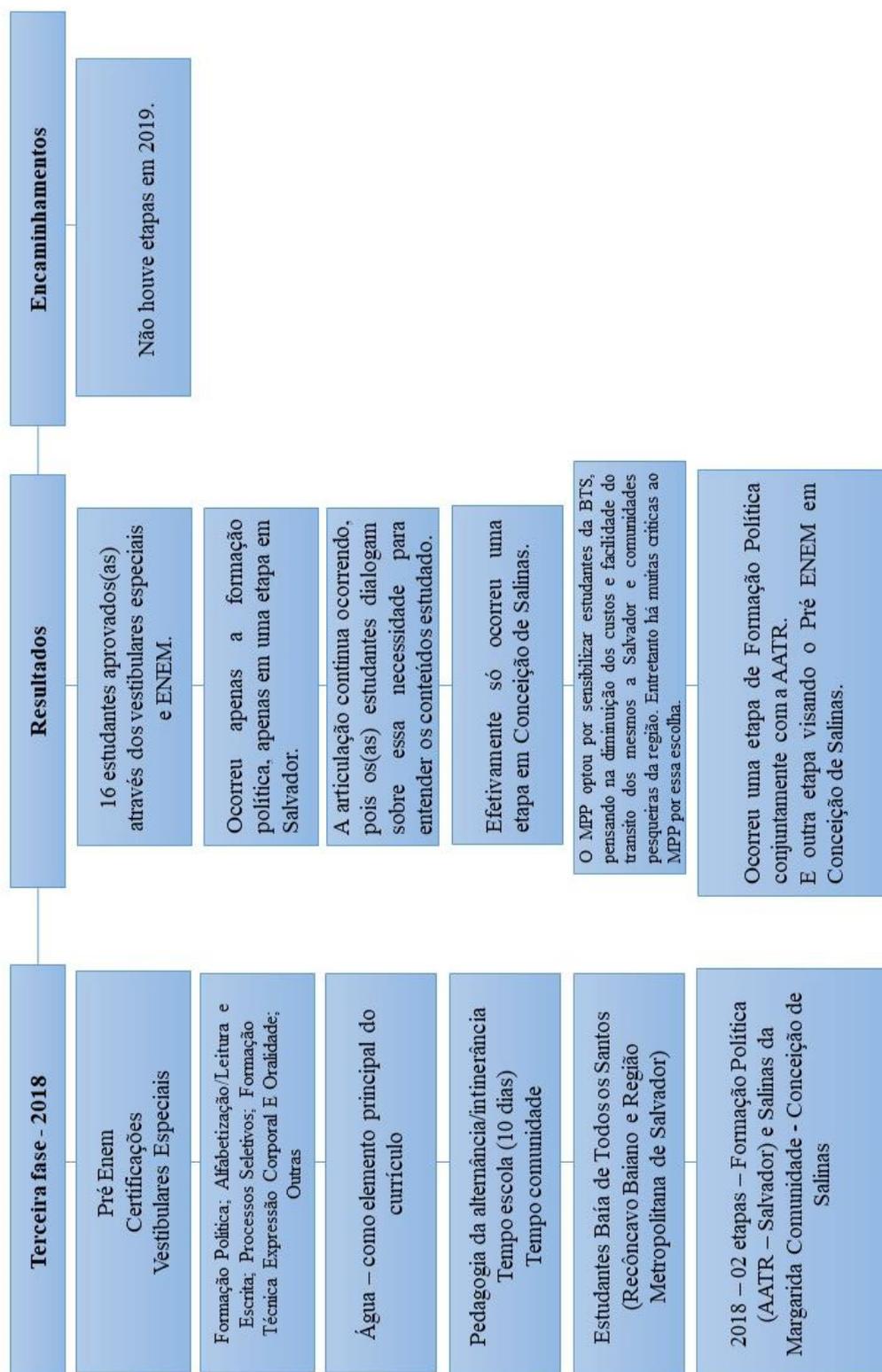
“Ultimamente o MPP não vinha acompanhando, verdadeiramente, a escola das águas”

A **EA e seus novos desafios pedagógicos,**

“A universidade molda as pessoas, com isso esses estudantes que estão na universidade, o que eles querem com a escola das águas?”

“Talvez uma ideia, seria uma escola itinerante. Circular a escola pelas comunidades” (RELATORIO III SEMINARIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2018, s/p).

Figura 37 - Indicação e avaliação da 3ª fase da EA



III Seminário Escola das Águas: "Construção de saberes nas correntes das águas" 2018

Fonte: Arquivo MPP, 2015-2018.
Elaboração: Taíse Alves, 2018.

Esses depoimentos foram retirados do relatório do IIIº Seminário da EA, que aconteceu em janeiro de 2018. Os depoimentos revelam, ao passo que a EA se apresenta como uma construção de ampliação de conhecimentos e possibilidades para as pescadoras e pescadores artesanais na em sua formação, ela se apresenta distante das comunidades pesqueiras. Seu formato, atuação, organização pedagógica, construção coletiva não são compreendidas para fora do MPP. Por que isso ocorre? Configura como importante entender como essa distância se deu, pois, a EA foi pensada para agregar nas lutas em defesa do território pesqueiro e ser mais um ponto de união entre pescadores e pescadoras artesanais.

Figura 38 - Momentos III Seminário da EA



Fonte: Taíse Alves, 2018.

Para Marizelha Lopes – liderança de Ilha de Maré e que também faz parte da equipe pedagógica da EA – é preciso observar as conquistas da EA para além do acesso à universidade. Para ela, a Escola provocou ações concretas nas comunidades pesqueiras, como: (a) derrubada da cerca no mangue em Santiago do Iguape, evidenciada por seu Edson; (b) desencadeou a formação da Rede das Mulheres Pescadoras na discussão de gênero; (c) impulsionou a formação do coletivo da juventude pesqueira. Por isso, é preciso qualificar e detalhar melhor a história da Escola, pois há muitas conquistas.

Buscar detalhar essa memória é de suma importância para empoderar (ainda mais) o MPP, além disso, contar verdadeiramente sua história. Esta Tese não consegue avançar nessa memória concretamente, há muitas lacunas e recortes temporais aqui, e neste sentido coloco

pistas destas memórias, e com isso, convido o MPP para se desafiar a contar essa memória, do seu jeito, com seus enfrentamentos e concepções. Com isso, o próprio Movimento entenderá a concepção da EA (como chamo atenção na segunda fase) e, além disso, sua matriz ideológica. Ou seja, suas raízes com a ancestralidade africana e manifestar o que há de mais genuíno e profundo em suas subjetividades: suas narrativas através da oralidade. Sabendo-se que essa (re)construção requer tempo, requer tranquilidade da e na escuta e requer (re)estabelecer atuação da EA em todas as regionais do MPP, assim penso e analiso.

Outro momento importante do Seminário foram os grupos de trabalhos. Cada grupo se organizou de modo espontâneo e misto, sem a interferência dos(as) mediadores(as). O momento buscou, por meio de perguntas-chaves, discutir a continuidade da EA para o ano de 2018 e sua metodologia de trabalho para o mesmo ano. O Quadro 11 faz uma sistematização das ideias colocadas em cada grupo:

Quadro 3 - Grupos de Trabalho – III Seminário

Pergunta:	Grupos 1	Grupo 2	Grupo 3
Qual o impacto da escola das águas na sua comunidade?	“Contribuição na formação dos militantes, formação política, incentivo aos sujeitos no desenvolvimento do senso crítico, oportunidade aos debates e acesso nas universidades, fortalecimento da identidade e resistência e preservação dos territórios”.	“A ida a escola para a comunidade estimulou os jovens a se aproximarem da escola e a entrada de jovens nas universidades”.	“É o engajamento da luta nas comunidades e no fortalecimento do movimento em defesa das comunidades e o fortalecimento do MPP”. “Ajudou na autonomia das lideranças e financiamento local”.
Qual o público que a comunidade tem para a escola das águas?	“O público é típico de comunidades tradicionais onde os sujeitos são múltiplos de saberes e aprendizados, com idades variadas e conhecimentos específicos diferenciados e particulares”.	“Jovens”.	“Tem um público diverso. Que tem desde pescadores(as) analfabetos e com pouca escolaridade e pessoas com vontade de ingressar na faculdade, pessoas com dificuldade de expressão”.
A demanda de fato é a formação para processos seletivos ou alfabetização?	“As demandas estão divididas por ser múltiplas as realidades das pessoas são	“Processos Seletivos Alfabetização Técnico”	“Além de formação para processos seletivos, de alfabetização, tem a demanda para

	diferenciadas, deixando a lacuna da necessidade de alfabetizar e preparar para processos seletivos”.		melhorar a leitura, formação crítica, técnica e formação de resgatar e aprimorar a arte e cultura local, formação para melhorar a comunicação e expressão das lideranças”.
Itinerância: ter um ponto fixo e circular os territórios?	Sim. Um ponto fixo fortalece a identidade da autonomia a escola, porém temos a necessidade de fazer o intercâmbio com a escola para fortalecer a luta.	“Itinerância, mas com um ponto fixo”.	“Achamos que deve ter itinerância, que seria para fazer intercâmbio, o ponto fixo que seria para formação política e circular nos territórios”.
O que o movimento pode fazer junto as comunidades para que a escola aconteça em 2018?	“Dialogar de maneira mais efetiva, contribuindo na construção para formação de novos militantes para garantir novos desafios”	“Suporte do MPP na circulação da escola nas comunidades”.	“Fazer ações concretas e atos políticos nas comunidades. ações produtivas nas comunidades como saberes técnicos/saberes tradicionais/intercâmbios”

Fonte: RELATORIO III SEMINARIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2018.
Elaboração MPP, 2018. Adaptação Taíse Alves, 2020.

Durante a exposição dos grupos, alguns pontos são significativos e tensionam ação da EA sobre seu alcance nas comunidades pesqueiras, a maioria relata que contribuiu para a formação política e estimulou o desejo de entrar no ensino superior, além de propor diálogos sobre a identidade pesqueira com a juventude nas comunidades. O que afirmaram ser pontos cruciais para o fortalecimento do Movimento dentro das comunidades pesqueiras.

Ao tempo que há o reconhecimento dessa importância – por esse grupo –, também há o chamamento para “dialogar de maneira mais efetiva, contribuindo na construção para formação de novos militantes para garantir novos desafios” e “fazer ações concretas e atos políticos nas comunidades, ações produtivas nas comunidades como saberes técnicos/saberes tradicionais/intercâmbios” (RELATORIO III SEMINARIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2018, s/p).

Enquanto a metodologia de trabalho, as indagações partiram de dois aspectos: o primeiro, sobre as demandas formativas, assim como, o público a ser atendido pela EA, ou seja,

“as demandas estão divididas por ser múltiplas realidades das pessoas⁴⁹, deixando a lacuna da necessidade de alfabetizar e preparar para processos seletivos” (RELATORIO III SEMINARIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2018, s/p). Assim os grupos demarcam a todo o momento as multiplicidades de realidades a serem atendidas pela EA e, por isso, continuam trazendo a necessidade da formação no tripé “Processos Seletivos, Alfabetização e Técnico” (RELATORIO III SEMINARIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2018, s/p).

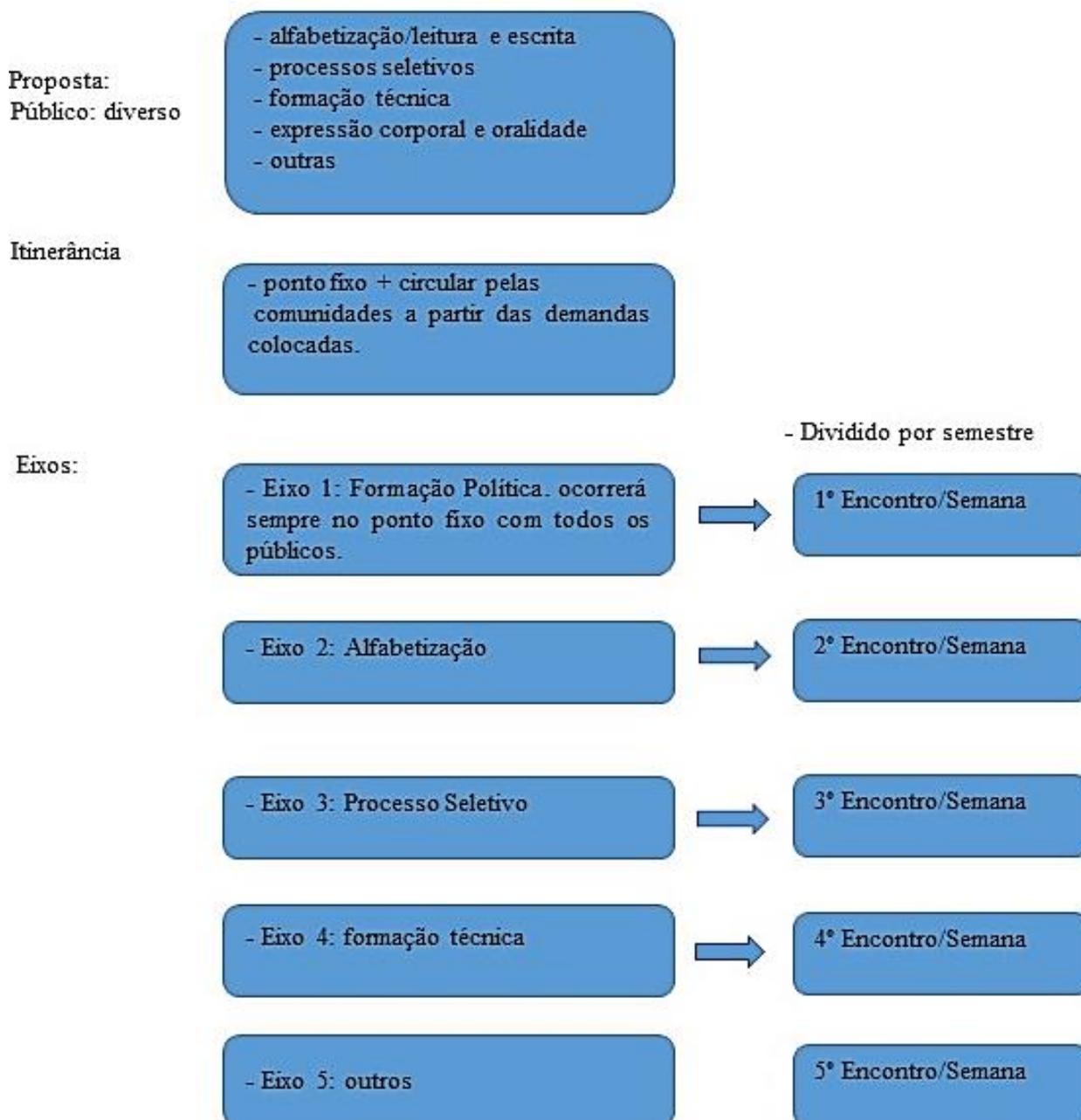
Por outro lado, um aspecto muito interessante trazido para além dessas necessidades são “além de formação para processos seletivos, de alfabetização, tem a demanda para melhorar a leitura, formação crítica, técnica e formação de resgatar e aprimorar a arte e cultura local, formação para melhorar a comunicação e expressão das lideranças” (RELATORIO III SEMINARIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2018, s/p).

Isso posto, é evidente que, neste Seminário, há uma provocação e chamamento para (re)estabelecer a ação da Escola com as comunidades pesqueiras. E, através deste sentimento, o grupo encaminhou uma proposta: em vez de pensar em atender uma demanda, acolher todas. O encontro em vez de ocorrer por etapas de dez dias, seriam cinco. Cada encontro seria pensando para cada demanda colocada pelas comunidades, se é alfabetização ou processo seletivo ou formação técnica ou outra demanda, mas tendo o eixo “formação política” como o primeiro de cada encontro, conforme verifica-se na Figura 38).

Assim, como desdobramento do III Seminário, foi acolhida a proposta de itinerância como metodologia de organização do trabalho pedagógico neste ano. Sendo a responsabilidade da comissão pedagógica fazer as consultas as comunidades sobre suas demandas e, após este diagnóstico, sensibilizar parceiros(as) específicos para cada demanda apresentada – formação política, alfabetização, processo seletivo, dentre outras –. Entretanto, o Encontro de Formação Política saiu com organização previa durante o Seminário, tendo a AATR como parceira na organização e logística do espaço, sendo a programação preliminar a partir dos temas: (I) História do Movimento dos Pescadores e Pescadoras - MPP Bahia; (II) Análise de conjuntura (Internacional/Nacional/Regional); (III) A questão das águas – Fórum Alternativo Mundial da Água e (IV) Leis e mudanças em torno das águas.

⁴⁹ Cada comunidade pesqueira possui uma realidade e complexidade na abrangência que envolve seus conflitos, e a dimensão destas envolve também a ampliação de suas identidades que se reafirmam no âmbito das lutas, ou seja, pescadoras e pescadores quilombolas, pescadoras e pescadoras indígenas, pescadoras e pescadores ribeirinhos e ribeirinhas, dentre outras identidades que se somam em defesa de seus territórios.

Figura 39 - Proposta de organização pedagógica no III Seminário da EA



Fonte: RELATORIO III SEMINARIO DA ESCOLA DAS ÁGUAS, 2018.
Elaboração adaptada: Taíse Alves, 2020.

Nesta terceira fase, ocorreu apenas uma etapa formativa na comunidade de Conceição de Salinas (Salinas da Margarida), sendo as demandas apresentadas, formação política e processo seletivo.

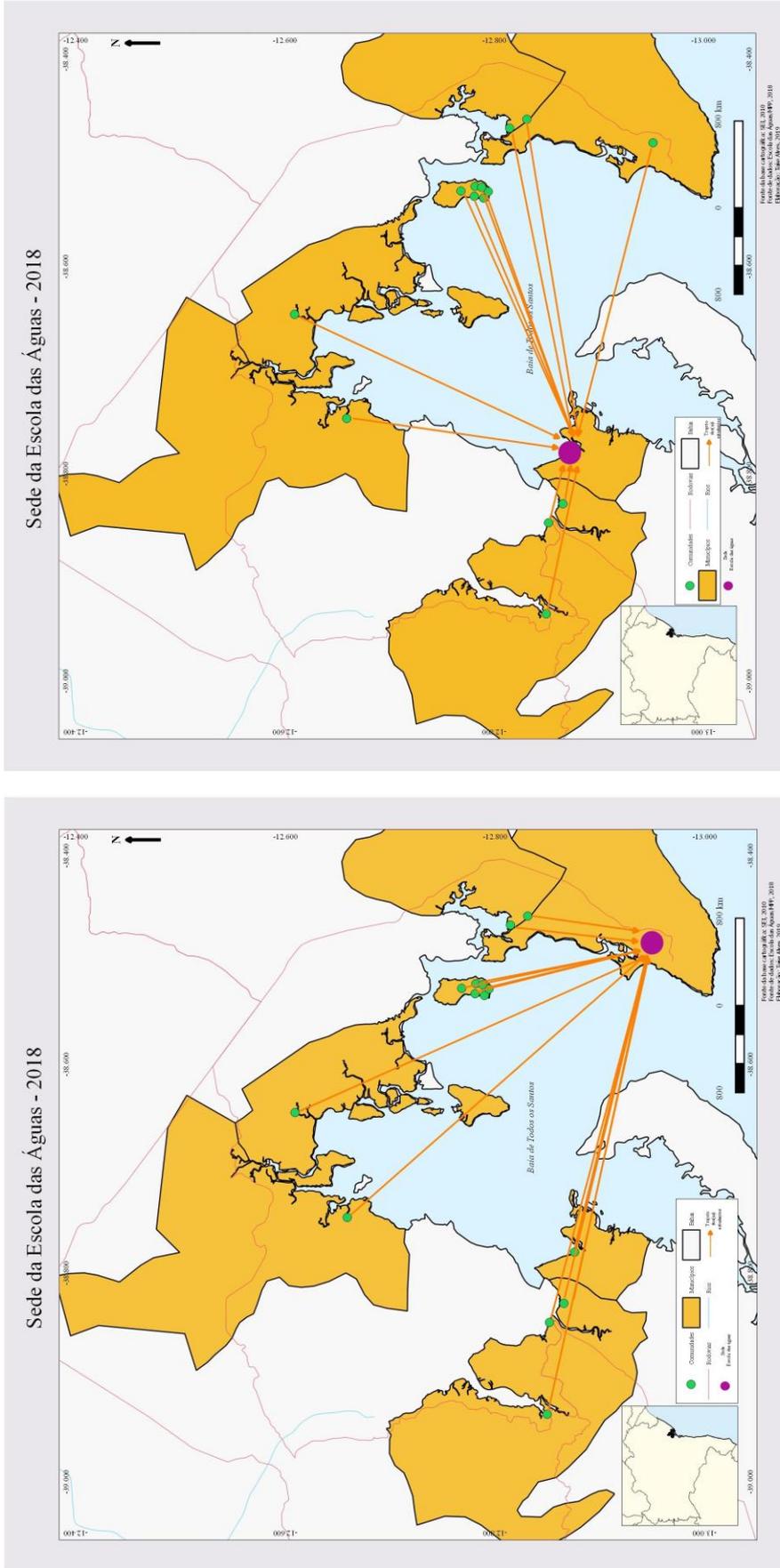
Com isso, a etapa na comunidade somou as comemorações pelo “Setembro da Resistência” (Figura 41) que integra a agenda de lutas e busca fortalecer e, ao tempo preservar

a identidade e memória da comunidade, bem como, resistir às diversas violências que a comunidade vem enfrentando nos últimos anos.

Os(as) estudantes que frequentaram a etapa foram das comunidades: Acupe, Cambuta (Santo Amaro); Santiago do Iguape, São Francisco do Paraguaçu (Cachoeira); Guaí, São Roque do Paraguaçu, Enseada (Maragogipe); Conceição de Salinas – em sua maioria – (Salinas da Margarida); Dom João (São Francisco do Conde); Mapele, Rio dos Macacos (Simões Filho); Ilha de Maré (Salvador), conforme nos mostra o trânsito destes estudantes pela BTS, na Figura 40.

A etapa contou com a presença de muitos parceiros e parceiras e agregou novos, graças à expansão da rede da EA, a partir do ingresso dos(as) estudantes na UFRB e UFBA. Estes, formaram um time para fazer acontecer as atividades na comunidade, desde a limpeza das áreas de mangue e as praias, ao desfile e Festival de Poesia Afro, e trouxeram o sentimento de pertencimento à identidade pesqueira e quilombola, buscando atingir a juventude da comunidade, em especial, para acessar espaços acadêmicos, a partir da provocação feita durante a mesa “Políticas de Educação para povos e comunidades tradicionais”.

Figura 40



Elaboração: Taíse Alves, 2018.

Figura 41 - Setembro da Resistência

#SetembroDaResistência

Quilombo Conceição de Salinas - BA

A **ESCOLA DAS ÁGUAS** integra um projeto de educação, cujo objetivo e prática formativa dialogam com o modo de **vida**/trabalho das comunidades tradicionais pesqueiras da Bahia visando à autonomia dessas comunidades para fomentar a elevação da escolaridade, acesso ao ensino superior, o fortalecimento dos seus territórios e sua sustentabilidade.

Neste mês de setembro, a escola desenvolverá suas atividades em Conceição de Salinas. Entre os principais objetivos desta etapa está a integração com o **4º SETEMBRO DA**

Realização **RESISTÊNCIA** da comunidade que a recebe.



Setembro da Resistência é uma agenda da comunidade remanescente de quilombo Conceição, distrito de Salinas da Margarida-BA e tem como objetivo fortalecer e preservar sua identidade e história, bem como resistir às

diversas violências que a comunidade vem sofrendo ao longo dos anos, sobretudo com a expropriação de quase 60% de seu território por um empreendimento imobiliário que vem se instalando de forma criminosa, degradando o meio ambiente e expulsando famílias de seus espaços.

PROGRAMAÇÃO:

24/09: Chegada e acolhida

25 e 26/09: Seminário “Identidade e Direitos das Comunidades Tradicionais”

25.09 Mesa de abertura e debates: Análise de Conjuntura:

Convidados: Marizelha Lopes - MPP; Drª Ana Tereza Reis - UnB, Maurício Correia – AATR, Maria Abade Confessor – Secret da Reparação Social de Cachoeira-BA

Grupos de trabalho: Identidade e direitos; Saúde; Educação e Território

26.09 Oficinas: Políticas de Educação para Povos e Comunidade Tradicionais – Drª Ana Tereza Reis / Políticas

Territoriais e Direito de Povos e Comunidades Tradicionais – Drª Tatiana Emília Dias Gomes / Identidade e Território – Drº Tiago Rodrigues / Luta e Resistência dos Povos e Comunidades Tradicionais – Xakriabá Elizamar Gomes, Carlos Pinto (COFREN) e Valéria Porto (quilombola de Pau d’Arco e Parateca)

27/09: Oficina de Produção Musical e Literária

28/09: Atividade externa na área da TAUS – Termo de Autorização de Uso Sustentável

29/09: Oficina sobre Movimentos sociais; Oficina Grafite; Oficina artesanato cascas de marisco; festival de Música e Poesia.

Comissão de Organização: Denilson Alcântara, Danilo Sodré, Edielso Barbosa, Elionice Sacramento, Jucilene Cerqueira, Kássia Rios, Marizelha Lopes, Taíse Alves, Uíne Lopes

30/09 a 05/10 - Revisão Enem:

30.09 História/Geografia

01.10 Etnomatemática

02.10 Oficina textual

03.10 Filosofia

04.10 Linguagens/Química

05.10 Avaliação /Simulado

Fonte: Arquivos MPP, 2018.

Outra Atividade significativa que tocou diretamente os conflitos vivenciados na comunidade, foi sobre a área do TAUS –Termo de Autorização de Uso Sustentável, coordenada pela professora Paula Cordeiro (UNEB/Costeiros).

A importância do TAUS para a defesa dos territórios das comunidades pesqueiras, está amparada pelo artigo 1º da Portaria n. 89, de 15 de abril de 2010, que institui,

o aproveitamento dos imóveis da União em favor das comunidades tradicionais com o objetivo de possibilitar a ordenação do uso racional e sustentável dos recursos naturais disponíveis na orla marítima e fluvial, voltados à subsistência dessa população, mediante a outorga de Termo de Autorização de Uso Sustentável - TAUS, a ser conferida em caráter transitório e precário pelos Superintendentes do Patrimônio da União (BRASIL, p. 91-92, 2010).

Deste modo, o Taus da comunidade de Conceição de Salinas foi reconhecido por ser uma área que possui caráter de modalidade de uso coletivo, ou seja, trocas de saberes, moradia, uso sustentável dos recursos naturais. Assim foi feito um mapeamento da área montada junto aos estudantes da EA e a comunidade pesqueira-quilombola. O processo de mapeamento foi bastante proveitoso e criativo, os presentes se envolveram de modo considerado e atento e essa produção irá compor o processo jurídico em defesa da comunidade.

Na programação, também ocorreram oficinas práticas, sendo em diversas linhas e abordagem, tendo como objetivo, dialogar e discutir sobre identidade pesqueira, identidade de gênero, sexualidade e representatividade para explicitar a importância da pesca através da arte e cultura, proferidas pelos próprios estudantes da EA, convidados e parceiros do MPP, além do Festival de Música e Poesia. Sendo as mesmas:

- (a) **Oficina Grafite - Coroa do Garro** – a oficina trouxe a representação dos elementos da pesca artesanal como forma de debater/promover/fomentar a identidade com o território pesqueiro da comunidade e na praia do garro. O local escolhido para a pintura é um importante espaço que guarda apetrechos de pesca e se localiza na área do TAUS, por isso, representa a luta e respeito ao território.
- (b) **Oficina gênero e juventude** – a oficina sobre o tema gênero e juventude ministrada por estudantes do curso de Licenciatura em Educação do campo Uine Lopes, Jeane Sacramento, Vania Sacramento – integrantes do MPP e da Escola das Águas – Rebeca Oliveira e Jucinelma Azevedo. A oficina compõe parte das atividades ligadas ao tempo comunidade dos estudantes, e teve como objetivo discutir como estão evidenciadas as questões sobre gênero na sociedade atual e como a juventude pensa e encara o

machismo, homofobia, a diversidade, o feminismo. A atividade contou com a presença e público das estudantes do curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências e Empreendedorismo – FACEM Santo Antônio de Jesus e sua professora Chirlene Oliveira. Como o público da oficina era predominantemente feminino, o lugar de fala da mulher se expressou de modo mais latente. Depois da explanação do grupo, foram divididas três equipes e cada uma tratou um subtema a partir de uma situação. Com isso, os grupos elaboraram cartazes refletindo: o machismo, o feminismo e o feminicídio.

- (c) **Oficina Grafite – Comunidade Conceição de Salinas** - a oficina trouxe a importância dos mais velhos, a representação da memória como elemento significativo dos sujeitos que compõem o território ancestral quilombola e pesqueira, que é Conceição de Salinas, representada por Mãe Rosa, importante parteira do quilombo Conceição. Mãe Rosa ajudou a trazer ao mundo com saúde e segurança os filhos e filhas da comunidade, realizando partos até aos 106 anos e nos deixou aos 114 anos, mas sua história é vive e presente na comunidade.
- (d) **Desfile Afro e Festival de Poesia** – compôs uma agenda importante no setembro da resistência, exaltar a beleza negra como empoderamento, resistência, enfrentamento e luta por meio da arte e da cultura. O festival contou com uma presença significativa da comunidade prestigiando os(as) participantes. Ressaltando a beleza negra da juventude da Comunidade Conceição e sua identidade quilombola e pesqueira, uma noite de muita representatividade representada na Figura 42).

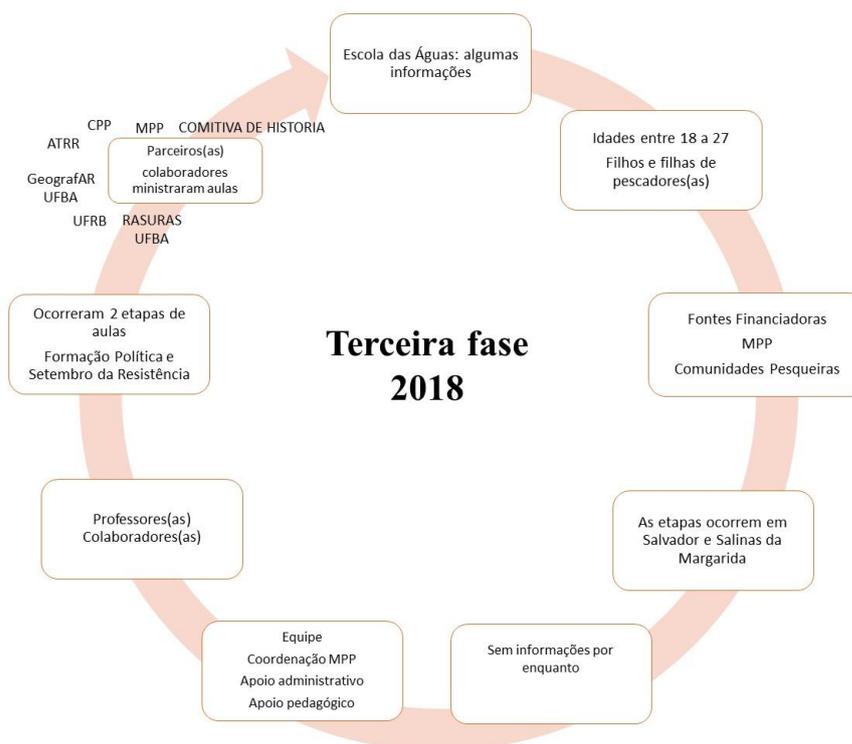
Figura 42 – Momentos das atividades na 3ª fase



Fonte: Taíse Alves, MPP, 2018.

Sobre a concepção e construção pedagógica da EA, a Professora Marcia Spier compartilhou sua experiência com os(as) professores(as) indígenas em Minas Gerais e sua metodologia com o calendário sociocultural. A mesma elaborou uma sistematização da experiência da EA a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos e relatou a necessidade de sistematizar a memória da EA, pois, segundo ela, isso potencializa conhecer sua concepção pedagógica e fez três encaminhamentos nesse sentido: I – Oficina de Sistematização dos documentos/registros da Escola nestes últimos anos e contratar um profissional específico para fazer este dossiê; II – (Re)agrupar por grandes eixos a estrutura curricular; III – fazer um planejamento/oficina de formação monitores para alfabetização para jovens e adultos.

Figura 43 - Sistematização da 3ª fase da EA



Fonte: Arquivos MPP, 2018.
Elaboração: Taise Alves, 2018.

4.4 JUSTIÇA EPISTÊMICA: A ESCOLA DAS ÁGUAS COMO REPRESENTAÇÃO E VISIBILIDADES DE OUTRAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS

A EA transita para uma construção de pensamento a partir do sujeito. Eles e elas, pescadores e pescadoras artesanais, são os condutores do trabalho pedagógico, são o centro do debate e o centro da discussão desde a realidade vivida em suas comunidades a sua condição de coexistência enquanto sujeitos sociais, o que contrária a prática do epistemicídio.

Carneiro (2005) – uma importante teórica que encarou fortemente esse debate conceitual no Brasil – dialoga e discute o epistemicídio, a partir de Boaventura Sousa Santos (1997). Os autores destacam que sua ação se constitui como um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnico/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 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.

Quando se analisa os meandros da educação, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos sujeitos, verifica-se 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 do indígena como portador(a) e produtor(a) 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 espaço à perpetuação das práticas racistas (CARNEIRO, 2015).

O epistemicídio é um processo muito violento, pois sequestra, mutila a capacidade de aprender e fere a racionalidade do sujeito. **“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 do(a) outro(a),

[...] 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 sobretudo, 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 epistemicidas (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 isso, 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 desconstruir o epistemicídio, partindo do reconhecimento de sua existência, trazendo seus nexos geográficos, históricos e econômicos de modo didático e combativo.

Lélia Gonzales (2018), em seu livro “A primavera para as rosas negras”, revela aspectos de um Brasil desigual, um Brasil que acredita no mito da democracia racial, advindo do processo de colonização dos negros e negras, e relata como o processo educacional ajudou nessa construção, perpassando pelas dimensões sociais, cultural e principalmente econômica. Ela ainda destaca,

a história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como um ser “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido. Por aí pode-se imaginar o tipo de estereótipo difundido a respeito do negro passividade, infantilidade, incapacidade intelectual, aceitação tranquila da escravidão, etc. (GONZALES, 2018, p. 36-36).

Vale salientar que a mesma concepção adentra o imaginário sobre os(as) indígenas brasileiros.

Outra questão trazida por Gonzales (2018), sobre a educação para a população negra, que merece ser ressaltada aqui, apesar da sua abertura no período de 1950-1973, ela continua não alcançando os níveis educacionais do antigo 2º grau e universitário, em sua grande maioria, as mulheres, homens e crianças negras permanecem nas diferentes fases do (antigo) 1º grau, “se relacionamos este aspecto ao de acesso aos níveis ocupacionais diversos, constataremos não só que a população de cor situa-se majoritariamente nos baixos níveis, mas que ela é muito menos beneficiárias dos retornos da educação” (GONZALES, 2018, p. 52). E isto diz muito sobre o epistemicídio e o racismo, evidenciando e demarcando que estes mesmos processos atingem a população indígena.

Nascimento (1978) já afirmava que, no século passado, o sistema educacional brasileiro foi usado como aparelhamento de controle dessa estrutura de discriminação racial e anulação dos corpos negros e indígenas. E perpassa todos os níveis do ensino brasileiro (que ele descreve como elementar, secundário, universitário; hoje educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e superior) o elenco dos conteúdos ensinados constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa e, recentemente, dos Estados Unidos da América.

Gonzales (2018) e Nascimento (1978) fazem estas reflexões sobre um sistema educacional de um Brasil do final século XX e como o epstemicídio criou narrativas para a anulação e invisibilização dos sujeitos subjugados, e, no início deste século XXI, estes mesmos sujeitos resistem e (re)existem criando outras narrativas educacionais para sair destes ciclos propositalmente impulsionado pelo Estado, pelo grande capital, pelas empresas de ordem públicas-privadas e demais agentes sociais. Assim, destaca Almeida (2019), evidenciando como as filosofias e as ciências potencializam ideologias que naturalizam o racismo e como o sistema educacional se configura como um aparelho perfeito para a manutenção destas negações educacionais,

[...] não se pode desprezar a importância dos filósofos e cientistas para a construção do colonialismo, do nazismo e do *apartheid*. O racismo é no fim das contas, um sistema de racionalidade, como nos ensina o mestre Kabengele Munanga ao afirmar que o “preconceito” não é um problema de ignorância, mas de algo que tem sua racionalidade embutida na própria ideologia. **No caso do Brasil, o racismo contou com a inestimável participação das faculdades de medicina, das escolas de direito e dos museus de história natural [...]. Já no século XX, na esteira do Estado Novo, o discurso socioantropológico da democracia racial brasileira seria parte relevante desse quadro em cultura popular e ciência fundam-se num sistema de ideias que fornece um sentido amplo para práticas racistas já presentes na vida cotidiana. No fim das contas, ao contrário do que se poderia pensar, a educação pode aprofundar o racismo na sociedade.** (ALMEIDA, 2019, p. 71, grifo meu).

A partir disso, Nascimento (1978) elenca dois questionamentos que muito (re)afirmam esse processo epstemicida no Brasil, ou seja, se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte de onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinados na escola brasileira? Quando há alguma referência ao africano ou ao negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra?

Ir na contramão da prática epstemicida 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 perpassa pela consciência

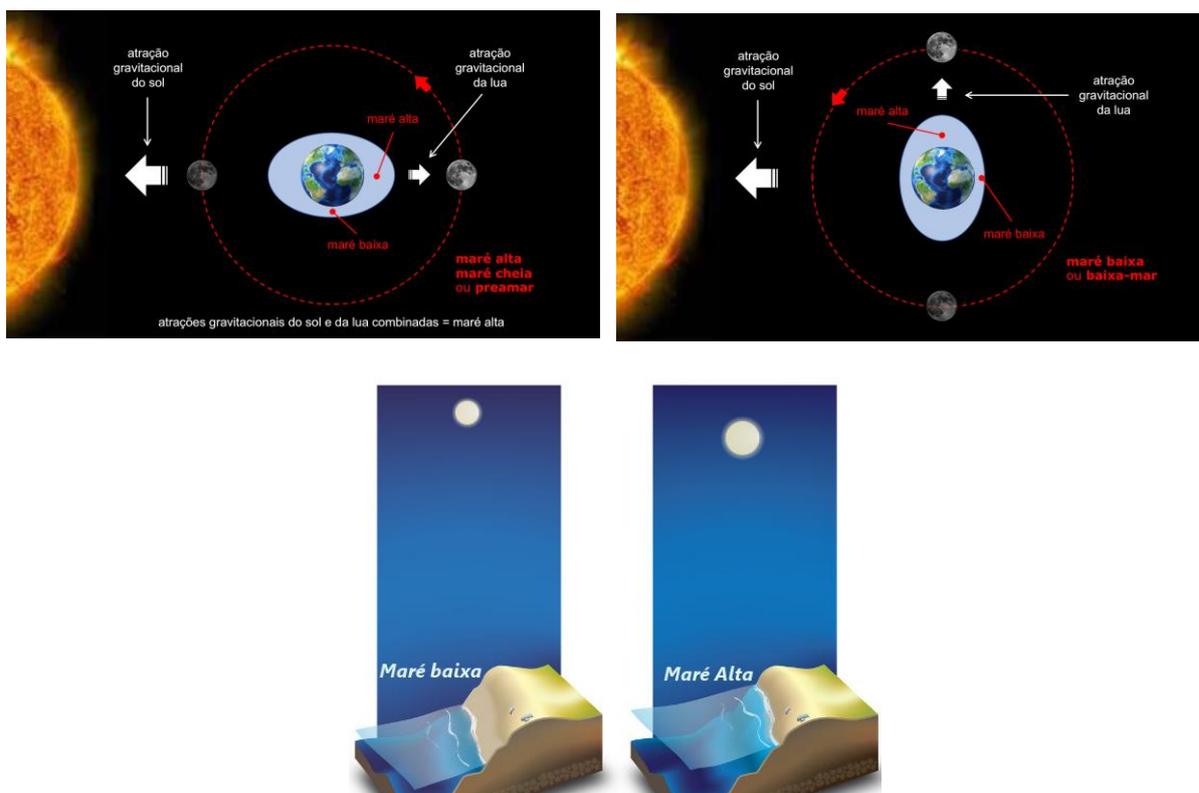
emancipadora da equipe gestora, professores e professoras, porteiros e porteiras, cozinheiros e cozinheiras, ou seja, um projeto que todas e todos estejam envolvidos(as) e engajados(as) neste propósito, mesmo sendo difícil e contrariando toda essa estrutura de discriminação.

A EA caminha na tentativa de (re)contar narrativas e, ao mesmo tempo, busca maneiras de representar e visibilizar pescadores e pescadoras artesanais, a partir do seu saber-fazer-ser, promovendo, assim, sua identidade e tomada de consciência de seu corpo no mundo. É nesse ponto que a EA é muito feliz por essa escolha, pois essa se torna sua essência e diferencial para promover esperanças e mudanças. Neste sentido, revisitando conceitos, percebo que, nesta vertente, a EA faz uma pedagogia da ancestralidade “[...] considera os conhecimentos ancestrais como elementos-chave para qualquer tipo de aprendizagem, que podem ser encontrados em plataformas diversas, como histórias de vida, memórias [...]” (OLIVEIRA, 2019, s/p) o mais importante nesta pedagogia é praticá-la, entendendo que o corpo-templo é um território sagrado, consciente ser (re)estruturado como um corpo-templo-resistência. Nesse sentido, essa pedagogia consiste em campos de potências (OLIVEIRA, 2019, s/p), ou seja, pela Ancestralidade, Corporeidade, Imaginário, Subjetividade, Oralidade, Identidades, Memória, que fazem dos processos educativos condutores da ancestralidade.

Por outro lado, a EA transita pelas bases da educação formal, pois seu pilar de formação foi pautado na alfabetização dos pescadores e pescadoras artesanais das comunidades pesqueiras, e isso requer da EA a necessidade desse diálogo. Sobretudo como colocado no histórico, o MPP tem explicitado que é preciso dialogar com a realidade vivenciada por esses sujeitos nos seus territórios, dando subsídios à formação política, para agregar nas lutas e demandas do Movimento, por isso, os(as) professores(as) colaboradores(as), parceiros(as) e outros sujeitos que fazem a Escola acontecer precisam “conversar” nessas duas dimensões.

É importante frisar que, neste debate, o trabalho feito na água e na terra pelos(as) pescadores(as) artesanais é o que diferencia a EA, pois é no reconhecimento desse trabalho, assim diferenciado, que se compreende as suas especificidades, seus tempos pedagógicos, e aqui ainda existe outro elemento que o diferencia, o tempo da maré, onde se faz presente como mediador do calendário das aulas e em todo o processo de alternância promovida pela Escola ao longo de sua existência, como nos mostra a Figura 44.

Figura 44 - Ciclos das marés e as influências gravitacionais do Sol e da Lua



Fonte: www.ecobrasil.eco.br/3-secao-geral/categoria-projetos/1246-marinas-de-paraty-termos-relacionados-com-marinas. Acesso em: 23/09/2020.

Por que tratar as condições das marés e as fases da Lua aqui? A intenção de trazer esse debate teórico, se torna oportuna para reafirmar que esses conhecimentos são utilizados para organizar o calendário das aulas da EA, ou seja, quando a maré não se encontra boa para a pescaria, se torna ideal para as atividades na Escola, já que os pescadores e pescadoras não serão prejudicados pela não realização de suas atividades usuais e poderão frequentar as aulas, o que entra em consonância com o que rege o Artigo 28, do Parecer CNE/CEB Nº 1/2006 sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), quando afirma que,

[...] Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2006, p. 7).

O documento ainda destaca os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio socioprofissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o

que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários, que compõem um Plano de Estudo (BRASIL, 2006).

Assim, tomando como base as especificidades no que diz respeito aos pescadores e pescadoras artesanais, a programação das etapas na EA acontece respeitando a dinâmica do trabalho nas comunidades pesqueiras, uma vez que, educandos e educandas estão diretamente envolvidos(as) com os processos produtivos/organizativos nos seus territórios, buscando construir o conhecimento com coerência e articulação distintos dos tempos e espaços formativos (PPP, 2015).

A EA também parte do princípio da realidade para atingir seu objetivo, o qual é calcado em desenvolver uma,

[...] Educação crítica/reflexiva para indivíduos oriundos das comunidades tradicionais pesqueiras do estado da Bahia, com a finalidade de superar a baixa escolaridade, tendo como referência uma pedagogia que dialogue com os saberes tradicionalmente construídos e os modos de vidas destas comunidades, contribuindo assim para o fortalecimento do Movimento de Pescadores(as) em defesa dos territórios pesqueiros (PPP, 2017, p. 19).

Nesse aspecto, a EA vem provocando um currículo que ousa a chamar de Pedagogia das Águas, pois se encontra em construção e requer um debate com mais cuidado no campo pedagógico. Nesta Tese fiz uma tentativa de construção no capítulo 2, tomando como base alguns princípios e teorias já consolidadas a partir dos debates de Paulo Freire e suas Pedagogia da Autonomia e do Oprimido, mas teorizadas inicialmente por Dona Maria do Paraguaçu, por sua experiência com o território pesqueiro e seu corpo-território imerso em mar, no mangue, no rio e ao mesmo tempo fixado na terra, no território. Por isso, a Pedagogia das Águas configura-se como um currículo oculto, por isso requer construir um amplo debate entre a EA e pensadoras(es) da educação nesta perspectiva, pois é necessário um aprofundamento teórico-metodológico, vista a especificidade entre educação do campo, educação quilombola, educação indígena, ancorada nas pedagogias da alternância, pedagogia decolonial, pedagogia da ancestralidade, pedagogia popular, dentre outras pedagogias que culminam em todo o universo que circunda a Pedagogia das Águas, vivida, sentida, percebida e feita na EA. Na Figura 45, tento sistematizar essas aproximações, conforme a organização do trabalho pedagógico na Escola.

Figura 45 - Organização dos eixos formativos para o trabalho pedagógico da EA

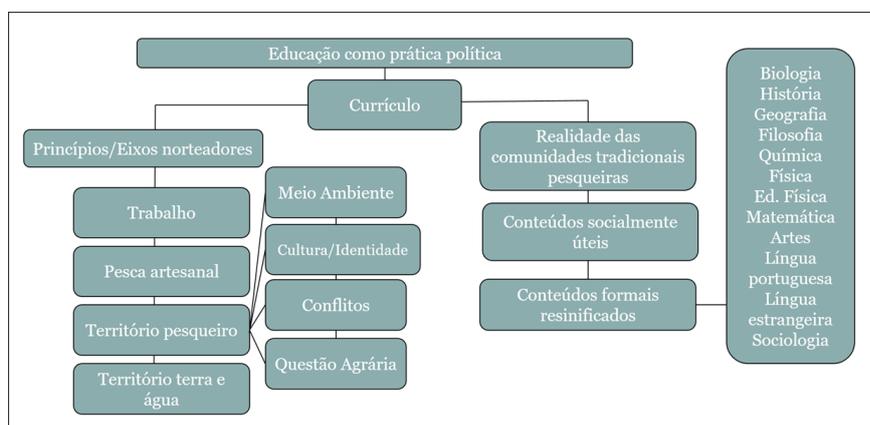


Fonte: PPPs 2015 e 2017.
Elaboração: Taíse Alves, 2018.

Deste modo, essa Pedagogia das Águas não nega as outras como friso anteriormente, uma vez que elas se complementam e juntam recontam a visão visionária de Dona Maria do Paraguaçu. Mas, por outro lado, na prática e no cotidiano das comunidades pesqueiras e do próprio trabalho e organização pedagógica da EA, partir apenas pela escolha teórica e metodológica da educação do campo não contempla as especificidades do tempo das águas, das marés, do trabalho dos pescadores e pescadoras artesanais nos territórios pesqueiros. E isso merece um amplo debate, e acredito que os meandros desta pesquisa, em especial, não consigam dimensionar essa construção teórica.

Por outro lado, mesmo diante desta limitação, o desenho do currículo da EA se constitui a partir do fluxograma conforme apresentado na Figura 46– currículo da EA:

Figura 46 - Currículo da Escola das Águas



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola das Águas (MPP) - 2015 e 2017.

Elaboração: Taíse Alves, 2018.

Um ponto que, também, merece algumas notas é a ausência de uma Legislação/Diretriz dessa educação voltada aos pescadores e pescadoras artesanais. Mesmo não tendo essa dimensão, a EA correlaciona-se nas especificidades da Educação Quilombola. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola remetem algumas considerações que permitem fazer esses paralelos. Assim, destaco alguns pontos,

(I) Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar está localizada em uma comunidade remanescente de quilombos ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e Projeto Político-Pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local nem tampouco que tenha conhecimento dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil;

(II) É preciso também reconhecer que estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui abrangência maior. Além de focalizar a realidade de escolas enraizadas em territórios quilombolas e no seu entorno, ela se preocupa com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos no Brasil em todas as escolas da Educação Básica;

(III) é possível encontrar também escolas que, localizadas ou não nesse contexto, desconsideram a realidade da população atendida, discriminam os estudantes quilombolas que estão no seu interior, sua expressão cultural, sua linguagem, seu pertencimento étnico-racial, seu modo de vestir, comportamento etc. Desconhecem, discriminam e desconsideram ainda pais, mães e responsáveis dos estudantes quilombolas e suas tradições, bem como o histórico das lutas quilombolas do passado e do presente;

(IV) Tais diretrizes curriculares orientam os sistemas de ensino, as Universidades e as escolas de Educação Básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica local, regional e nacional da questão quilombola no Brasil. Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir uma normatização específica para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados e municípios na construção das próprias diretrizes curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 2011, p. 27-29).

Estes pontos permitem perceber que as orientações das Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, na Educação Escolar Quilombola, devam seguir os eixos orientadores gerais da educação brasileira e também se referenciar nos valores das comunidades quilombolas, como a cultura, as tradições, o mundo do trabalho, a terra, a territorialidade, a

oralidade e a memória, ou seja, dialoga nas mesmas vertentes dos princípios/eixos norteadores do trabalho pedagógico da EA, mas, por outro lado, a especificidade da água não é contemplada. Nesse sentido, a EA se destaca e se diferencia das educações do campo e quilombola. Mas por que demarco, especificamente, essas educações? Porque elas possuem leis, por meio de diretrizes, que regulamentam suas práticas obrigatórias para a educação básica, enquanto para pescadores e pescadoras artesanais, são entendidos (pelo Estado, pelas teorias pedagógicas, gestão escolar, pelas políticas públicas, por exemplo) como contemplados(as) nessas diretrizes; por outro lado, nota-se que estes sujeitos não são considerados em suas especificidades.

Por isso, a EA tem potencializado debates significativos, advindos de suas especificidades. A Pedagogia das Águas tem gerado debates dentro das universidades, nas quais os(as) estudantes fazem parte atualmente, e mais do que isso, têm trazido a importância deste contexto e conjuntura nas escolas da educação básica das comunidades pesqueiras que moram os estudantes que passaram pela EA. É possível afirmar que a EA tem provocado mudanças e transformado a realidade destes sujeitos e de suas comunidades ao longo de sua existência, uma vez que,

Tem sido bastante importante para o fortalecimento da juventude pesqueira e Quilombola para fazer a defesa de seus direitos e suas vidas que é o território tradicional, toda sua biodiversidade que está sendo atacada pelo os grandes empreendimentos. A Escola das Águas tem feito uma formação para um fortalecimento da identidade das comunidades e, também, fazendo com que entenda sobre seus direitos garantidos por lei, essa contribuição para os militantes do Movimento tem sido muito importante para o enfrentamento com as empresas, sabendo de seus direitos. A Escola também tem feito formações para sermos menos machistas, nos chamado atenção para divisão de tarefas e outros comportamentos machistas **(Edielso Barbosa, 28 anos. Comunidade Guai - Maragogipe).**

A EA propõe uma educação “que abala as estruturas” proposta pela educação formal, já que “caminha” para abertura da fala, da voz da população pesqueira, negra, mulheres e homens, quilombolas. Sujeitos historicamente silenciados na sociedade brasileira. Djamila Ribeiro (2017), ao refletir sobre o lugar de fala, nos questiona o porquê que existe o silenciamento de outras vozes em determinados espaços. Em um país machista e racista, qual o sujeito autorizado a falar? Por outro lado, quando há abertura da fala, os sujeitos historicamente autorizados a proferir palavras se incomodam. Ações educativas desta natureza, potencializam as falas dos silenciados e “abala as estruturas” dos lugares em que são produzidas.

Por isso, a fala dos e das estudantes evidencia o que representa a EA para eles e elas, e o que motivaram a frequentá-la,

“Para termina os meus estudos e fortalecimento da minha comunidade”. **Merivaldo (Thico) Menezes, 38 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro).**

“A vontade de aprender. O interesse por uma escola que conseguisse me entender, uma forma de ensino que dialogasse com as minhas vivências dentro de uma comunidade pesqueira, onde eu pudesse estudar e ao mesmo tempo me sentir em casa”. **André Luiz, 25 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida).**

“No iniciou foi a possibilidade da conclusão do ensino médio e a formação política.” **Maurício Sacramento, 26 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida).**

“A luta pelo nosso povo, se torna um cidadão com criticidade para lutar pelos nossos direitos, quanto negro de comunidade quilombola e ajudar nosso território na luta.” **Cairo de Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro).**

“A luta pelo nosso povo, se torna um cidadão com criticidade para lutar pelos nossos direitos, quanto negro de comunidade quilombola e ajudar nosso território na luta.” **Uine Lopes, 22 anos. Comunidade Ilha de Maré – Bananeiras (Salvador).**

“O fato da escola trabalhar alternância, de ser uma educação contextualizada e que valoriza os saberes tradicionais dos pescadores e quilombolas.” **Ícaro Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro).**

“Digo que essa instituição pensada pra nós pescadores me motivou muito. E é onde tenho orgulho de fazer parte e mudou completamente minha vida, minha história me propôs muito conhecimento e oportunidades de ingressar na faculdade.” **Raquel Neves, 25 anos. Comunidade Ilha de Maré – Praia Grande (Salvador).**

“O que mim motivou foi através de uma pessoa que veio falar comigo se eu queria participar dessa escola pra se preparar pro ENEM o desejo de estudar.” **Antônio Jorge, 32 anos. Comunidade Angolá (Maragogipe).**

“O aprendizado e a esperança de um dia estão ingressando uma universidade.” **Luiza dos Santos, 39 anos. Comunidade Cambuta (Santo Amaro).**

“Por a escola das águas ser um projeto de formação diferenciado para pescadores(as)” **(Estudante EA, 23 anos. Comunidade Ilha de Maré (Salvador).**

“A necessidade de uma preparação para ingressar na universidade.” **Antonio Correia, 36 anos. Comunidade Porto da Pedra (Maragogipe).**

“Por vontade de traçar novos caminhos, me libertado opressões vividas e me empoderar.” **Vania Sacramento, 39 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida).**

Pelos depoimentos, a motivação em frequentar a EA se dá pela possibilidade de encontrar em uma escola que dialogue com a militância, promovendo uma formação política

para entender as opressões que vivem nas comunidades pesqueiras; uma formação que prepara para entrar nas universidades; reconhecer o tempo do trabalho dos pescadores e pescadoras artesanais; concluir o ensino fundamental e médio. Ou seja, a motivação desses estudantes gira em torno de frequentar uma escola que entenda suas demandas e, ao mesmo tempo, que os motivem a serem sujeitos conhecedores de suas histórias.

Isso é tão significativo que a passagem pela EA motivou muitos estudantes a ampliarem sua escolarização,

“ingressei no ensino superior graças a EA, curso Educação Física na UFRB (Universidade Federal Do Recôncavo Da Bahia)” (**André Luiz**)

“concluir o ensino médio e cursando o 6º período do ensino superior” (**Maurício Sacramento**)

“vou cursar em maio a universidade UFRB para o curso de ciências agrárias” (**Raquel Neves**)

Esses estudantes foram incentivados a realizar os processos seletivos da UFRB e UFBA, instituições que têm vagas/cotas destinadas aos indígenas e quilombolas (como destaquei no histórico da EA).

Ainda nesse ponto, fiz a seguinte pergunta para esse grupo de estudantes **“A passagem pela EA te motivou a ampliar sua escolarização? Se sim, como e por que ocorreu essa vontade?”**

Sim. Graças a EA, pude entender a importância do conhecimento para nós (os povos das águas), nunca imaginei que existiria uma escola que pudesse ser tão libertadora e empolgante. Depois da escola das águas, fui incentivado e estimulado a concluir o ensino médio e hoje conseguir adentrar no ensino superior, um sonho antes inalcançável, se tratando de um jovem preto, pobre e de comunidade pesqueira e tradicional. **André Luiz, 25 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

[...] o ensino que tive na escola das águas era um ensino diferenciado onde tínhamos aulas com bons professores, que além de serem professores também eram militantes e esse era um dos diferenciais da escola das águas. Outro diferencial era a formação política que foi o que mais me motivou a ampliar a minha escolarização, pois a partir dessas aulas é que percebe a necessidade de ter um conhecimento mais ampliado para usar como arma na militância e na vida. **Maurício Sacramento, 26 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

[...] comecei a entender a luta nosso povo o sofrimento de todos nós nessa sociedade, capitalista, racista, criminosa, então me motivou a estudar, para ganhar o máximo de conhecimento, para ajudar nosso território e lutar para impedir qualquer ameaças em nossa comunidade a exemplo: empreendimentos, industriais etc. **Cairo de Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

[...] a vontade ocorreu quando vi a história de Dona Maria do Paraguaçu, foi maior que minha vontade, foi tudo pra mim. **Luiza dos Santos, 39 anos. Comunidade Cambuta (Santo Amaro)**

A escola das águas me fez acreditar que eu podia cursar o nível superior, que eu podia voltar pra trabalhar na minha comunidade e a militância também. **Uine Lopes, 22 anos. Comunidade Ilha de Maré – Bananeiras (Salvador)**

[...] Antes de conhecer a escola “tava” sem expectativas ao estudo, pelas dificuldades que é pesca e estudar, mas a EA tem uma alternância que é muito legal que me trouxe a vontade de estudar e nessa EA eu me sinto em casa e em pouco tempo ganhei muito conhecimento e agradeço muito a vocês por fazer parte da EA e realizar meus sonhos. **Ícaro Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

Desse modo, as falas dos e das estudantes evidenciam que a EA, ao saber as dificuldades de trilhar uma educação diretamente para pescadores e pescadoras artesanais das comunidades pesqueiras (principalmente esse grupo de estudantes que são mais jovens), fazer a organização pedagógica e convidar professores e professoras que buscam tocar esses sujeitos com palavras de esperança e motivação para continuar trilhar outros caminhos através de uma educação inclusiva e participativa. Isso fica muito evidente nos depoimentos desses estudantes, ou seja, é praticada uma pedagogia que, além de esperar, busca o afeto e justiça educacional para impulsionar novas histórias, novas perspectivas de vida-luta-trabalho que conduzam vivências mais justas em suas comunidades, isso se torna muito significativo e importante para os pescadores e pescadoras artesanais, e os depoimentos das(os) estudantes revelam estes desejos,

“[...] porque com ela aprendemos o real motivo da solidariedade, de querer ajuda não só a minha comunidade e sim as outras também.” **Merivaldo (Thico) Menezes, 38 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“Diferentes das escolas tradicionais, a Escola das Águas prioriza o ensino tradicional, mas, também, prioriza o ensino diferenciado, fazendo a junção dos dois, e, principalmente, valorizando os saberes dos povos das águas, dos MESTRES DOS SABERES, conhecimentos ancestrais passados de pais para filhos e títulos adquiridos com a vivência nas comunidades, sem necessariamente, influência da acadêmica.” **André Luiz, 25 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“Sim, pela questão da formação política, a manutenção e melhora dos saberes tradicionais das comunidades, o público que eram pescadores(as) e filhos de 18 anos a 60 anos de idade, a questão da alternância entre escola e comunidade, e a militância ativa durante os períodos de aulas onde se precisasse saíamos para participar de reuniões e manifestações em órgãos públicos, quanto na solidariedade pelas outras comunidades.” **Maurício Sacramento, 26 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“Ela se diferencia das outras escolas pela sua metodologia de ensinar e passar o conhecimento [correto], ensinar o que vivemos na nossa comunidade e para

todos os alunos dos territórios, entender a sua identidade e se fortalecer na luta pela igualdade. As escolas públicas e privadas, não ensina a nossa realidade então somos enganados, à escola das águas quebra esse sistema.” **Cairo de Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“Por respeitar a tábua da maré, por fortalecer os saberes dos pescadores e pescadoras e por ser uma escola de um movimento social em que faço parte.” **Uine Lopes, 22 anos. Comunidade Ilha de Maré – Bananeiras (Salvador)**

“Com certeza, a EA é uma família pra mim diferentes de outras instituições, na EA eu me sinto em casa e é onde eu aprendi de verdade disciplina conhecimento e experiências únicas.” **Ícaro Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“Sim, ela é voltada pra filhos e filhas de pescadores e voltada *pras* comunidades tradicionais pesqueiras.” **Raquel Neves, 25 anos. Comunidade Ilha de Maré – Praia Grande (Salvador)**

“Sim, por respeitar as particularidades das comunidades e as dinâmicas das marés e do trabalho do movimento da pesca.” **Antônio Jorge, 32 anos. Comunidade Angolá (Maragogipe).**

“Sim, porque ela trabalha com nossa realidade somos pescadores e dependemos da pesca para nos sustentar, e a escola tem esse diferencial, trabalha conforme as marés, tempo escola e tempo comunidade isso pra dar tempo pra pescaria.” **Luiza dos Santos, 39 anos. Comunidade Cambuta (Santo Amaro)**

“A Escola das Águas trabalha para a formação política. diferente de uma escola formal.” **Jeane de Jesus, 23 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“Ela respeita o tempo da pesca em relação do estudo. Não precisamos parar de trabalhar para estudar.” **(Estudante EA, 23 anos. Comunidade Ilha de Maré (Salvador)**

“Porque atende as necessidades dos pescadores em conciliar o trabalho e o estudo.” **Antonio Correia, 36 anos. Comunidade Porto da Pedra (Maragogipe)**

“A escola das águas valoriza o modo de vida dos pescadores e pescadoras.” **Vania Sacramento, 39 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

Quanto aos pontos positivos e negativos da EA, as falas remetem o que pontuei no histórico, ou seja, a falta de uma sede própria contribui para uma estrutura de trabalho mais significativa, e isso é o que mais toca a continuidade da Escola para este grupo de estudante, segundo o quadro 12:

Quadro 12 - Pontos positivos e negativos da EA pelos estudantes

NA SUA OPINIÃO, QUAIS OS PONTOS POSITIVOS DA EA?	E QUAIS OS PONTOS NEGATIVOS?
União, porque nos motiva a seguir em frente superando qual quer obstáculo.	Não ter uma sede própria , e, também, não ter projetos que apoia esta iniciativa.
Estímulo aos estudantes, valorização dos conhecimentos ancestrais, ensino diferenciado, trato com o conhecimento de forma que faça com que os alunos tenham uma perspectiva de futuro e um pensamento crítico em relação as pautas das comunidades pesqueiras.	Não tenho nada de negativo pra falar da EA, a única coisa que posso colocar como ruim, é a dificuldade de manter esse espaço , por falta de apoiadores e renda.
O fortalecimento das comunidades, a preparação das lideranças, a preparação da juventude para a luta quanto para adentrar o ensino superior, a união e aproximação das comunidades, a proporção que a escola das águas tomou e a quantidade de pessoas que conseguiram adentrar o ensino superior após terem passado pela escola das águas, a disponibilidade o carinho que os professores tinham em nos ensinar muitas mesmo sem receber qualquer recurso financeiro.	Pessoas que não conseguiram continuar no processo, a falta de recurso que muitas vezes inviabilizou algumas etapas da escola, não termos conseguido registrar a escola das águas e agora a falta de espaço e recursos financeiros que é o motivo da escola está parada já a algum tempo.
Positivo por nos mostrar toda à nossa realidade, na qual vivemos e sofremos por não ter conhecimento. A EA nos prepara para a batalha contra o sistema.	Na minha opinião nenhum.
A alternância, fortalecimento da identidade dos sujeitos em que estudam na escola e a ligação com as comunidades envolvidas direta e indiretamente com a escola.	Não enxergo.
Todos são positivos, porque na EA a educação é em primeiro lugar o conforto a alimentação o carinho e a transformação que só a EA proporcionar para nós pescadores na nossa vida.	Só acho a locomoção de locais que as vezes fica ruim de chegar , mais mesmo assim. É legal!
Contudo o respeito as diferenças de gênero, raça e religião.	A falta de estrutura, prédio e a questão financeira, falta de financiamento e a falta de um relacionamento pela Secretaria de Educação.
Ela agrega jovens e adultos e transforma cada um deles em pessoas de bem e dá esperança de estar na universidade. assim como eu, outros mais de 40 que estão ingressos em uma universidade.	O único ponto negativo é que ela ainda não é uma escola formal.
Formação para os pescadores; juventude adentrando a universidade; ser uma escola de formação política.	A escola ainda não ser formal e a falta de recurso para as etapas da escola.
A alternância.	Não existe financiamento por parte do estado.
A formação de militantes, a conciliação entre o trabalho e o estudo, o reforço escolar e a inclusão social.	A falta de políticas para manter o funcionamento.

A valorização das pessoas do território da atividade tradicional que desenvolvemos.	Não ter espaço físico .
---	--------------------------------

Fonte: Pesquisa de campo, 2019.
Elaboração: Taíse Alves, 2020.

Sobre os pontos negativos, duas afirmações chamam a atenção quanto ao caráter formal da EA

- (I) “O único ponto negativo é que **ela ainda não é uma escola formal**”;
- (II) “A escola **ainda não ser formal** e a falta de recurso para as etapas da escola”.

Quando os(as) estudantes expõem essa afirmação sobre escola formal, percebo que essa constatação se dá pela falta de uma sede e estrutura para o trabalho ser contínuo, pois esses estudantes sabem que, na prática, a EA se constitui como uma experiência de educação fora dos moldes formais da educação.

Outras afirmações muito significativas deste grupo de estudantes, gira em torno dos conteúdos e componentes curriculares ofertados pela EA quando ambos tiveram acesso no período que frequentaram as aulas na Escola, ou seja, formação política (tanto do MPP quanto de outros Movimentos), geografia e história, são os mais citados,

“Formação política, porque através destes estudos que me fortaleceu para esta sempre na defesa das comunidades.” **Merivaldo (Thico) Menezes, 38 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“Redação, geografia e história. Pois, essas disciplinas dialogavam diretamente com a comunidade.” **André Luiz, 25 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“Os conteúdos de geografia que tínhamos aulas práticas quanto dentro de Salvador quanto nas comunidades que tinham conflitos pela terra, os conteúdos história também trazia a verdadeira história do Brasil e de seus militantes que lutaram pelo povo, para que tivéssemos os direitos que temos hoje.” **Maurício Sacramento, 26 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“Às atividades dos conhecimentos das nossas comunidades os saberes e fazeres. Porque motiva a continuar praticando nossos conhecimentos quanto pescadores e marisqueira.” **Cairo de Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“As mobilizações em que participamos, pois dava pra fazer luta e aprender fora do contexto sala de aula.” **Uine Lopes, 22 anos. Comunidade Ilha de Maré – Bananeiras (Salvador)**

“Todas as disciplinas me propuseram muito conhecimento aprendi muito, o ensino médio da escola pública não chega aos pés dos conteúdos e ensino que

os professores pacientes nos dá.” **Ícaro Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“Todos os ensinamentos.” **Raquel Neves, 25 anos. Comunidade Ilha de Maré – Praia Grande (Salvador)**

“Escola de organização, ecologia, componentes bióticos. porque se não levasse a sério eu hoje não entenderia o que o professor está ensinando.” **Luiza dos Santos, 39 anos. Comunidade Cambuta (Santo Amaro)**

“O caderno da realidade, pois esse nos proporcionou a realização de pesquisas e registros de acontecimentos sobre nossa realidade.” **Jeane de Jesus, 23 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“As formações políticas.” **Estudante EA, 23 anos. Comunidade Ilha de Maré (Salvador)**

“Todas as atividades foram importantes sendo realizadas dentro ou fora do espaço.” **Antonio Correia, 36 anos. Comunidade Porto da Pedra (Maragogipe)**

“Todos os professores faziam as atividades ficar produtivas, faziam os diálogos com as vivências dos alunos.” **Vania Sacramento, 39 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

Ainda sobre a construção pedagógica da EA, insisti em perguntá-los sobre a relação estabelecidas entre professores(as) e estudante como favoreceu/favorece o processo de ensino-aprendizagem durante as aulas na EA, saber um pouco das experiências vivenciadas por estes estudantes. Os relatos demonstraram como o diálogo e afeto proporcionava uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos, e além disso, o entendimento dos professores e professoras sobre o caráter diferenciado da EA facilitou seus interesses e compreensões sobre os conteúdos apresentados. Isso fica evidente nas falas de André Luiz, Maurício e Antonio Correia, respectivamente,

“Com certeza, favoreceu e ainda favorece. Na EA os professores entendem o fato da escola ser diferenciada, com isso, entendem que as relações também devem ser diferenciadas. Os professores conversam bastante com os alunos, procuram entender suas dificuldades e as atividades que são pedidas sempre envolvem as nossas vivências nas comunidades pesqueiras.”

“Até hoje tenho contato com alguns professores que me ajudaram naquela época e continuam me ajudando até hoje, com eles eu consigo evoluir absurdamente, ainda tiro dúvidas e esclareço coisas que não estou conseguindo assimilar, peço sugestões de leituras. Durante a escola nós alunos tínhamos uma relação muito boa com os professores, que tinham metodologias excelentes e tinha paciência com os que tinham uma maior dificuldade em aprender. Os professores nos pediam para que tratássemos eles como iguais por que seriam uma troca de saberes durante as aulas.”

“Favoreceu muito com o processo de aprendizagem, pois alunos sentiam-se muito à vontade para expor suas opiniões ou tirar suas dúvidas sobre determinado assunto.”

Sobre os(as) professor(es) colaboradores(as), equipe pedagógica e equipe administrativa, pedi que os(as) estudantes avaliassem suas aulas e a gestão dos(as) mesmos(as), além de indicar sugestões melhores no fazer da EA. Os depoimentos versam sobre o esforço e dedicação que todos e todas colocam para fazer a EA acontecer, mas, ao mesmo tempo destacam que é necessário colocar a juventude nas tomadas de decisões para ser ainda mais democrático todo o processo formativo e administrativo, como destaca Uine Lopes, “avalio que ainda temos muito a consertar e que a escola deve ter um percentual de jovens na coordenação, pois a experiência deve ser passada *pra* pessoas estratégicas que vão assumir o bastão no futuro”. Essa fala de Uine diz muito sobre o futuro da EA e desafia o próprio MPP a “passar o bastão” para os(as) estudantes que passaram pela Escola, e confiar na juventude para geri-la. Esse depoimento diz muito do que sinto ao participar das etapas, ou seja, a questão geracional é algo que transita de modo denso nas relações do MPP e repercute diretamente na dinâmica da Escola. Tanto que, a sensação que sinto e, também, percebo, a não confiança de alguns militantes do Movimento em “passar o bastão” para a juventude.

Por outro lado, mesmo a Escola provocando uma relação entre o mundo do trabalho na pesca com os princípios pedagógicos para promover uma inter-relação na organização do trabalho pedagógico, mesmo assim, esse estudante diz que, “acho que deveria ter maior relação de conteúdos por parte dos professores. Eles não são familiarizados com a pesca” (**Estudante EA, 23 anos. Comunidade Ilha de Maré -Salvador**). Por isso, discorrer sobre as teorias e metodologias que envolvem a construção pedagógica da EA é importante, pois é esse processo pedagógico que legitimará a EA como uma experiência de educação diferenciada e necessária para os povos das águas, e isso ajudará a criar caminhos para sua aplicação e organização do trabalho pedagógico ainda mais efetiva na práxis, além de ajudar os(as) profissionais da área de educação, principalmente da educação básica, que estão em efetiva ação nas escolas nas comunidades pesqueiras, a subsidiar seus trabalhos pedagógicos.

Neste aspecto, perguntei a esse grupo de estudante, como eles pretendem contribuir com a EA?

“Dando aulas.” **Merivaldo (Thico) Menezes, 38 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“Com aulas depois de formado, atividades na minha comunidade e influenciando os jovens sobre a importância de participar da Escola das

Águas.” **André Luiz, 25 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“Desejo contribuir do jeito que for possível, retribuindo tudo o que foi feito por mim e por outros jovens. Pretendo, se solicitado, para dar aula ou qualquer outro tipo de suporte seja ele qual for, por que o importante para mim vai ser retribuir e contribuir com o processo.” **Maurício Sacramento, 26 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“Continuando na luta, junto com todas as comunidades, reivindicando nossos direitos.” **Cairo de Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“Ajudando tanto da parte didática, quanto nas questões internas.” **Uine Lopes, 22 anos. Comunidade Ilha de Maré – Bananeiras (Salvador)**

“Participando sempre dos eventos etapas e no que precisar estou à disposição!” **Ícaro Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“Passando meus conhecimentos adquiridos ao longo do tempo.” **Raquel Neves, 25 anos. Comunidade Ilha de Maré – Praia Grande (Salvador)**

“Compartilhando meus conhecimentos e financeiramente.” **Antônio Jorge, 32 anos. Comunidade Angolá (Maragogipe)**

“Pretendo contribuir com sala de aula, como todos que passou e estão atuando.” **Luiza dos Santos, 39 anos. Comunidade Cambuta (Santo Amaro)**

“Pretendo ser uma contribuidora da Escola das Águas. Uma professora colaboradora.” **Jeane de Jesus, 23 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“Sendo professor e coordenador pedagógico.” **Antonio Correia, 36 anos. Comunidade Porto da Pedra (Maragogipe)**

“Participando da Escola das Águas, na formação e fortalecimentos dos pescadores e pescadoras contribuir de alguma forma para que o sonho de dona Maria não morra.” **Vania Sacramento, 39 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

Nesse grupo de estudante, todos e todas estão no ensino superior; a maioria fazendo curso de licenciatura em educação do campo, pedagogia, educação física, geografia, matemática, filosofia, entre outros (escolheram curiosamente a docência como formação universitária) e deste modo, transpareci o desejo em contribuir enquanto professoras e professores colaboradores, reafirmando o compromisso com o princípio pedagógico da EA e perpetuando linhagem propósito de trazer uma pedagogia correlacionada com o afeto e a esperança de uma educação diferenciada nas comunidades pesqueiras da BTS.

A EA “tocou” a vida desses estudantes e trouxe diferentes perspectivas dos seus corpos-territórios se lançarem em outros espaços, para além de suas comunidades. Esse é o legado mais

significativo que a EA deixa e ajuda a contar as suas narrativas, mesmo sem estar em efetiva atividade na práxis, mas sua coexistência simbólica e seu avançar por outros espaços faz dela muito viva e atuante. A exemplo do MPP ser convocado a explicar sua “pedagogia das águas” em diferentes formações, seminários, reuniões de norte a sul do país, dada suas especificidades e abrangências teóricas e metodológicas.

Esse grupo de estudante afirma o que a EA representa para eles e elas, palavras como fortalecimento e a continuidade de trilhar as trincheiras da luta através da educação, reverberam as falas destes estudantes. A partir destas constatações, fiz a seguinte provocação **“O que a Escola das Águas representa/representou para você? Acredita que mudou suas ideias/ideologias depois de frequentá-la? Vocês podem contar um pouco dessas experiências,**

“Representa fortalecimento e avanço que até então eu não tinha, com a escola eu tenho um olha avançado para o futuro.” **Merivaldo (Thico) Menezes, 38 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“Acredito que a EA junto com o MPP (movimento de pescadores e pescadoras) foram os maiores responsáveis pela pessoa que me tornei. Graças a eles, consegui obter uma visão crítica sobre o mundo e as pautas da minha comunidade, sobre o que eu queria fazer da vida (antes do EA não pensava nisso) e com isso, despertando em mim o desejo de adentrar no ensino superior e poder contribuir um pouco mais com a minha comunidade e meu povo.” **André Luiz, 25 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“Eu costumo dizer que a escola foi um divisor de águas na minha vida, a escola das águas representa tudo na minha vida, pós foi *la* que eu adquirir muito conhecimento, mudou muito minhas ideias em relação a diversos assuntos, adquirir muita criticidade. Às vezes eu penso, o que seria de mim se eu não tivesse participado da escola das águas, se eu não tivesse vivido tudo que vive *la*, onde eu estaria hoje? Creio que eu não teria tido a experiência de viver a universidade, tudo isso sem esquecer dos meus que estão na comunidade. A escola das águas me ensinou a lutar para conseguir as coisas que são nossas por direito e abrir caminhos para os outros que ainda estão por vir e tem desejo de entrar no ensino superior, a escola das águas é tudo que o jovem de comunidade precisa, para adquirir conhecimento sem esquecer das suas raízes que estará sempre na comunidade. ‘O lema da escola das águas sempre foi adquirir conhecimento e voltar para as bases para fortalecer os nossos’”. **Maurício Sacramento, 26 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“Me mudou completamente, me tornei um cidadão com criticidade, com uma leitura de mundo (...). Me representa, é a escola do pescador onde me identifico, e me sinto bem.” **Cairo de Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro)**

“A escola foi um divisor de águas na minha vida, conseguir amadurecer, entrar no nível superior, ter algumas experiências importantes na vida, me firmar enquanto militante de um movimento social e fazer o meu trabalho de base na

minha comunidade.” **Uine Lopes, 22 anos. Comunidade Ilha de Maré – Bananeiras (Salvador)**

“Mudou completamente tudo, me deu esperança coragem determinação, me ensinou a luta ater oportunidades que nunca pensei que teria a EA em si mudo minha vida.” **Raquel Neves, 25 anos. Comunidade de Ilha de Maré (Salvador)**

“Sim. por passar pela EA mudou meu modo de pensar a política.” **Antônio Jorge, 32 anos. Comunidade Angolá (Maragogipe)**

“A convivência de cada um, me representa a contribuição possível a beleza referente ao perfil dos alunos, ao currículo da escola das águas.” **Luiza dos Santos, 39 anos. Comunidade Cambuta (Santo Amaro)**

“Foi uma experiência muito importante. Uma integração de conhecimento técnico, político e econômico a EA me colocou na trincheira da luta com o movimento dos pescadores.” **Jeane de Jesus, 23 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida)**

“A EA me colocou na trincheira da luta com o movimento dos pescadores.” **Estudante EA, 23 anos. Comunidade Ilha de Maré (Salvador)**

“A Escola das Águas representa meu renascimento como mulher negra e capaz de traçar novos caminhos.” **Vania Sacramento, 39 anos. Comunidade Conceição de Salinas (Salinas da Margarida).**

A partir desses depoimentos, correlaciono essas falas/narrativas com uma passagem do texto de Ribeiro (2019, p. 34), “existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos”. E, a partir destes outros pontos, narrativas e ações que a EA transita levando sua Pedagogia das Águas para "voltar para as bases para fortalecer os nossos" (Maurício Sacramento, 26 anos. Comunidade Conceição de Salinas - Salinas da Margarida). A EA, como já escrevi, e evidencio novamente aqui, carrega sua prática pedagógica em esperar (FREIRE, 1987), cria mecanismos de ensino que ao tempo que ensina, também potencializa as lutas pelo território pesqueiro e ensina ao mesmo tempo a transgredir.

Ensinar a transgredir, permite respeitar o jeito, criar condições de projetar almas dos e das estudantes para o aprendizado de modo mais profundo e mais íntimo. Quando a educação é a prática da liberdade, os estudantes não são os únicos a participar, a confessar, pois essa pedagogia engajada busca fortalecer e capacitar a todos e todas os(as) envolvidos(as) neste propósito. E é neste engajamento que as partilhas das narrativas ganham visibilidade e potencializam o poder de engajar (HOOKS, 2013). A EA provoca nestes estudantes discorrer seu corpo-território (esses corpos carregados dessas simbologias, ações e mediações) munidos das suas identidades que se formam no lugar para potencializar lutas que protejam seus

territórios e isso é uma potência e uma força que se materializa pedagogicamente na EA, a Figura 45 mostra essa potência e poder da EA ao longo de suas fases.

Figura 47 - Estudantes da EA em atividades da Escola entre os anos de 2011-2017



Fonte: Arquivo MPP, 2011-2017.

E todos esses componentes que circundam na EA, fazem parte de uma geografia e uma pedagogia que só os pescadores e pescadoras artesanais, envolvidos e envolvidas direta e indiretamente sabem fazer, sabem viver, sabem ensinar, sabem engajar, sabem militar e eu, nós que integramos “as cadeiras” do saber científico/ acadêmico, somos aprendizes nesse universo de diálogos, trocas e respeito.

4.5 CONCEIÇÃO DE SALINAS: TERRITÓRIO E CONFLITOS, AÇÕES E DEMARCAÇÃO A PARTIR DA EA

Dialogar nesta Tese sobre construção sócio-espacial, história e conflitos que perpassam a comunidade pesqueira-quilombola Conceição de Salinas, é demarcar o alcance que a EA exerce nos territórios pesqueiros da Bahia, a partir de sua Pedagogia das Águas, pois a comunidade possui a maioria dos(as) estudantes que passaram pela EA, e, em sua maioria, também, estão no ensino superior – na UFBA, UFRB e UNEB – e, mais do que isso, estão colocando em prática a pedagogia das águas na luta em defesa do território da comunidade.

Antes de adentrar nessas ações promovidas pelos(as) estudantes da EA, torna-se importante trazer o contexto da ocupação da comunidade, entender sua construção histórica, para transitar com profundidade nos conflitos vivenciados por ela.

A história “oficial” da ocupação de Conceição de Salinas – distrito da cidade de Salinas da Margarida – remete sua construção urbana, relacionada à indústria salineira implementada pelo Comendador Manoel de Souza Campos. Parte das terras de Salinas da Margarida, que com a colonização portuguesa passou a pertencer à Capitania dos portos de Salvador, foram vendidas ao Comendador e, nessas terras, construíram as fazendas Santa Luzia e Conceição.

Por outro lado, a história de Conceição de Salinas começou muito antes da implementação da indústria do sal. A igreja Nossa Senhora da Conceição, construída pelos jesuítas no período Colonial, destinada à catequização e aldeamento indígena Tupinambá, que foi implantado no Recôncavo Baiano e na Ilha de Itaparica, e ainda é presente na comunidade. Além disso, segundo o relatório do Vigário João Batista dos Santos, datado entre os anos de 1755 e 1757, destaca-se que seu nome originário era Porto da Telha, sendo as primeiras vilas, atualmente comunidades pesqueiras, Porto da Telha, Encarnação e Conceição de Salinas. Contudo, pouco se ouviu falar desta área até a chegada do empreendimento salineiro. E, é corrente ouvir dos(as) moradores(as) da comunidade sobre seus ancestrais, acerca do fim da escravidão, período da segunda metade dos anos oitocentos (GERMANI; OLIVEIRA, 2019).

Quanto às memórias e relatos sobre seus ancestrais, moradores(as) da comunidade afirmam que seus avós e bisavós foram quilombolas. As principais características que comprovam essa afirmativa eram as suas práticas com a agricultura, a partir do manuseio da cultura na roça, a produção de farinha, nas casas de farinhas, as lavagens de roupa nos principais rios e nascentes da comunidade e a lavagem do dendê. Um ponto interessante destas memórias é a cultura agrícola na comunidade, que é anterior à prática da atividade pesqueira artesanal no início de sua ocupação,

Figura 48



Fonte: GeografAR, 2019.

“O meu pai também [era escravo] por que os documentos dele tem mais 100 anos, por que ele completaria 100 anos o ano passado, ele tem 41 anos de falecido [...]” (Informante 2, 66 anos⁵⁰)

“A mãe de sua avó né, Rosalina?, Rosalina morreu com 110 anos num foi?! (Informante 4, 37 anos). Foi, Rosalina morreu com 110 anos, foi uma das maiores parteiras da região, diz que fez parto até com 106 anos. E a filha dela ainda *ta viva*” (Informante 5, 53 anos)

“[...] O documento da mãe de Dona Esperança é de mais de cem anos [...] se não pegou o finalzinho da escravidão, a mãe dela pegou” (Informante 4, 37 anos).

⁵⁰ Como a comunidade pesqueira quilombola Conceição de Salinas, atravessa um período de conflituosidade violento e direcionado, busco neste capítulo preservar os sujeitos e sujeitas da comunidade, contrariando o que tinha feito até então nesta Tese. Por isso, uso aqui a terminologia “informante” conforme consta também, no relatório técnico preliminar do grupo de pesquisa GeografAR/UFBA.

“Quando eu me aproximei não alcancei ela mariscando não...tinha casa de farinha, fazia farinha, plantava mandioca, aipim, batata milho...” (Informante 1, 67 anos).

“Olhe eu me lembro muito que chamava assim, tinha o primeiro rio, o segundo rio, tinha o rio de Dona Bragantina, que a gente costumava não ir, por que ficava *lá* escondido, e depois ... depois não, quando fechou o caminho lá da descida, de lá da sapucaia, que a gente ia por aqui, ia muito *pro* Rio de Cecé, do dendezeiro torto, a gente sempre lavava nesses rios” (Informante 7,55 anos)

“e tinha um que, aquele que chamava rio de Adélia, agora chama de Joca, o pessoal fazia piquenique e depois que limparam, chamava rio de Adélia, no meu tempo de menino, rio de Adélia” (Informante 2, 66 anos).

“Minha vó, também plantava, era lá *pra* cima, depois da Sapucaia ... ela também plantava, agora meu avô ele já pescava, já vivia da pesca” (Informante 5, 53 anos).

“A minha mãe mesmo ela catava dendê, ela lavava dendê, ela fazia beiju, tinha muita farinha que a gente fazia... [...] Seu Betinho, lembra? Ele não é daqui não, ele é de Cachoeira, desse lado de lá, aí ele matava boi, aí minha mãe lava fato, ela fazia. Depois começou a fazer peixe né depois que deixou de plantar né, mais *pra cá*, lavava roupa de ganho, a gente lavava pra Salinas, depois a gente mariscava, fazia tudo” (Informante 6, 58 anos)⁵¹.

As memórias remetem às atividades extrativistas, principalmente, catar dendê (por exemplo), era uma prática comum na comunidade e em vários pontos de Salinas da Margarida. Gomes (2009), em seus estudos evidenciou que essa prática desapareceu após a expansão urbana e a transição da indústria do sal. Segundo a mesma, a Companhia Salinas da Margarida destinou, também, sua produção a piaçava, o dendê e o azeite. Muitas pessoas trabalhavam no catado do dendê na Companhia, principalmente as mulheres. Parte dessas mulheres catavam o dendê e outras trabalhavam na fábrica, fazendo o azeite. Outro ponto interessante neste processo, citado por Gomes (2009) para ampliação urbana da cidade de Salinas da Margarida,

[...] áreas verdes tiveram que ser desmatadas, dendezeiros e outras árvores que estavam fora do alinhamento projetado pelo poder público. Muitos moradores em Salinas tiveram que ceder os espaços de seus quintais para o alinhamento das ruas e para que elas fossem alargadas. Essa medida, no entanto, não deve ter sido bem vinda pelos munícipes, como pode-se concluir com as palavras do Senhor Serafim. Até onde foi possível averiguar, não houve indenizações para as marisqueiras e pescadores que perderam seus quintais, nesses espaços havia árvores cujas frutas eram consumidas pela própria família ou vendidas para ajudar na manutenção financeira do lar (GOMES, 2009, p. 79).

Assim, percebemos que a comunidade de Conceição de Salinas fora impactada diretamente através deste processo, já que “a gente colhia ali de baixo do dendezeiro, o dendê,

⁵¹ Depoimentos extraídos do Relatório Técnico Preliminar elaborado pelo Grupo de Pesquisa GeografAR sobre a Comunidade Quilombola Pesqueira Conceição de Salinas, em 2019, de cuja equipe executora faço parte.

[que era] daqui mesmo, que [por outro lado] já tinha a companhia, a Magalhães que cortava né? Mas, antes disso, o pessoal saía catando” (Informante 6, 58 anos *apud* GERMANI; OLIVEIRA, 2019).

Os(as) ancestrais (quilombolas) dos(as) moradores(as) de Conceição de Salinas, todos e todas possuíam roças, e herdaram essas terras,

“Mainha conta muito assim, que o meu avô por parte de pai também tinha roça, [...] eu lembro que sempre que a gente ia *pro* rio ela apontava e dizia que tinha roça por ali, agora o pai dela pescava, ele era pescador e como ele era uma pessoa assim, muito forte e muito grande, ele gostava muito de *ta* fazendo casa de taipa” (Informante 6, 58 anos).

“[...] Meu pai *mermo* tinha dia que as roças *tando* madura fazia trinta saca de farinha, e passava aqui *mermo*. A farinha, era farinha... era melancia, era aipim, era cana, era tudo [...]” (Informante 1, 67 anos *apud* GERMANI; OLIVEIRA, 2019).

Outra questão importante, anunciada nas memórias, era o pagamento do arrendamento da terra quando seus familiares chegaram na comunidade para funcionários das fazendas citadas, eles não sabem dizer a quem era destinado, mas são falas constantes pelo grupo de entrevistados.

Desse modo, esse processo socioespacial da comunidade de Conceição de Salinas remete a três identidades presentes no território, (I) agricultor(a), (II) pescador(a) e a (III) marisqueira. Sendo que, a temporalidade das falas remete, primeiramente, à identidade de agricultor(a), que foi uma herança dos(as) quilombolas, os quais trouxeram essa prática para a comunidade, além da produção da farinha, graças às plantações de aipim/mandioca, que configuravam para o consumo das famílias e também para a venda.

Depois foram incorporadas as atividades extrativistas, a pesca artesanal, a extração do dendê e a mariscagem, na mesma lógica, para o comércio e para o consumo. A venda das produções das roças não acontecia na comunidade, vendiam na Ilha de Itaparica, Candeias, São Roque, Bom Jesus e demais cidades do Recôncavo, além de Salvador.

Nesse sentido, destaca-se que a herança quilombola, escravista é inegável à comunidade Conceição de Salinas. É uma comunidade negra, nos seus traços e em suas culturas, sendo a sua organização, produção e reprodução socio-espacial desenvolvida em torno dessas heranças e se mantém viva, sobrevivendo as ameaças do tempo presente, e mais do que sobreviver, reproduzir através do seu trabalho no território, por meio das atividades pesqueiras, agrícolas e mariscagens.

Outro ponto que vale ser registrado nestes escritos são as relações consanguíneas e de aliança, evidenciando uma autoidentificação com o território, seja para a criação de seus filhos

e filhas, a sua reprodução material e simbólica com a natureza. Dessa forma, a relação que se estabelece possibilita a esses sujeitos, agricultores, quilombolas e pescadores(as) de Conceição de Salinas, construir suas vidas, pautadas na base familiar, na natureza (terra e água) e na cultura ancestral que há no interior deste território, como retrata a Figura 48).

E sobre essa ancestralidade do território, as mulheres fazem parte de um elemento ímpar em cuidar, transferir e preservar essas relações, como diz Sacramento (2019),

A espiritualidade/ancestralidade de referência no Território Pesqueiro e Quilombola, símbolo de meu território especificamente, são Iemanjá e Nossa Senhora da Conceição. **No mundo das águas de modo geral também encontramos Oxum, Nanã, Iara. Mulheres da lama dos manguezais, mulheres das águas. Para além destas que são consideradas entidades religiosas de devoção mais ampla e coletiva, na minha vida também são importantes: Veridiana/Maria da Conceição (quarta avó), Filomena (tataravó) Eliza (bisavó), Mãe Rosa (Tia e Bisa) Alta Cristina (avó), mulheres que nasceram e ancestralizaram-se neste Território, lugar sagrado que me renova as energias e junto com minha mãe, irmãs, sobrinhas e sobrinhas netas, sustentam meu caminhar, seja ele em terra ou no mar. São nossas mães de parto, mães do conhecimento tradicional, mães do saber ancestral.** Reconhecemos a importância destas mulheres, as respeitamos e reverenciamos, pois vivemos grande parte de nossa vida nas águas e delas recebemos, e queremos continuar recebendo, proteção e graça. Não queremos receber a punição de morrer nas águas, no rio ou no mar para encontrar Iara e Iemanjá. Diferente do que diz o poeta, não queremos morrer para encontrar Iemanjá (SACRAMENTO, 2019, p. 16, grifo meu).

Elionice Sacramento (2019), em sua pesquisa de dissertação, faz um mergulho na sua ancestralidade como pescadora artesanal, marisqueira e moradora da comunidade e afirma sua relação com o território quilombola pesqueiro da comunidade há oito gerações, e destaca que as mulheres – mulheres das águas – são as principais defensora deste lugar, por garantirem os vínculos e passagens das tradições e culturas com a pesca e, também com a agricultura,

Pensando na minha ancestralidade, desde o Continente Africano até nossa presença nessa Comunidade, **estamos na oitava geração que nossa memória dá conta de acionar. Minha relação com as águas não poderia ser superficial. Mergulhada em águas no ventre desfrutei de cuidado e conforto, logo ao sair do ventre me deparei com os desafios que as águas tendem a nos colocar. Morando em território de águas, diariamente sou desafiada a ouvir suas mensagens que se apresentam através de signos e códigos diferentes. Minha relação com as águas, eu repito, só poderia ser profunda** (SACRAMENTO, 2019, p. 18, grifo meu).

Por outro lado, essas relações se dão permeadas de muitos conflitos, os quais, nos últimos anos, vêm ganhando diferentes conotações e ações. Os conflitos estão no âmbito da defesa do território e de suas águas, envolvendo vários agentes, grupos e sujeitos, principalmente a figura dos agentes do Estado, através da gestão da Prefeitura Municipal de Salinas da Margarida nos últimos anos. Pode-se afirmar que estes conflitos são históricos.

Primeiramente, os donos das fazendas Santa Luzia, Conceição e Magalhães, tentaram retirar as roças dos(as) pescadores(as). As roças eram distantes de suas moradias. Pelos relatos, estes sujeitos moravam distantes de suas roças, porém eles pagavam o arrendamento pelo seu uso, “por que a pessoa não tinha direito né? Era da roça, mas não era dono da terra” (Informante 1); “Por exemplo, a minha casa era de outra família, o terreno era de lá de Salinas, o pessoal era de Salinas” (Informante 2), “O trabalho de roça, pagava em trabalho, em arrendamento, plantava um pé de dendezeiro, fazia algum trabalho. A gente tirava um dia na semana *pros* trabalhador, plantava tudo e dava um dia de adjutório, agora a casa *era* pago” (Informante 1).

Ainda sobre essas fazendas,

“A Magalhães era uma companhia, que tinha muitos acionistas, então estes acionistas, recebiam parte desse recurso, eu não sei dizer se a Magalhães confrontava, se era com a fazenda Conceição ou com a Fazenda Santa Luzia, as atuais pessoas que se dizem proprietárias da área agora, dizem que é Conceição I e Conceição II, fazem a divisão nessas duas fazendas [...] a notícia que a gente tem é dessas três fazendas que tinham aqui na região, Fazenda Magalhães, Conceição e Santa Luzia. Eu acredito pelas poucas coisas que tenho estudado por aí que a Fazenda Magalhães veio depois, junto com os empreendimentos de Salinas da Margarida, junto com este grupo aí” (Informante 4 *apud* GERMANI; OLIVEIRA, 2019).

Após a Magalhães, as falas remetem a outro fazendeiro no território da comunidade, Benedito Dourado da Luz. O mesmo tinha imóveis e fazendas ligadas à pecuária na maioria das cidades do Recôncavo Baiano, a exemplo de Maragogipe, Salinas da Margarida (Barra do Paraguaçu, Cairu e Conceição) e Cachoeira. Além disso, tinha forte influência na política da região e foi presidente da Odebrecht (SOU MAIS CAIRU, 2015; BARRA DO PARAGUAÇU, 2015; ZEVALDO E MARAGOGIPE, 2011).

A fazenda do senhor Benedito, em Conceição, na época, era destinada à produção de gado. Ele impedia que os(as) moradores(as) da comunidade passassem em “suas terras” para o rio e tentou comprar as roças de alguns(mas) moradores(essas), mas muitos(as) resistiram. Assim, identifica-se que essas ações são as primeiras ameaças de acesso (ao rio), uso e produção na comunidade, frisando que isso ocorre a partir da emancipação de Salinas. Segundo os relatos,

“[...] Até duas décadas atrás, tinha uma figura aqui, Benedito Dourado da Luz, e ele tinha algumas pessoas que trabalhava *pra* ele, quem manteve roça até duas décadas, uma década atrás, fazia contribuições *pra* esse Benedito Dourado da Luz [...] ele já *tava* por aí, só que em 90, 95 ele começa estreitar a relação com as pessoas no território” (Informante 4).

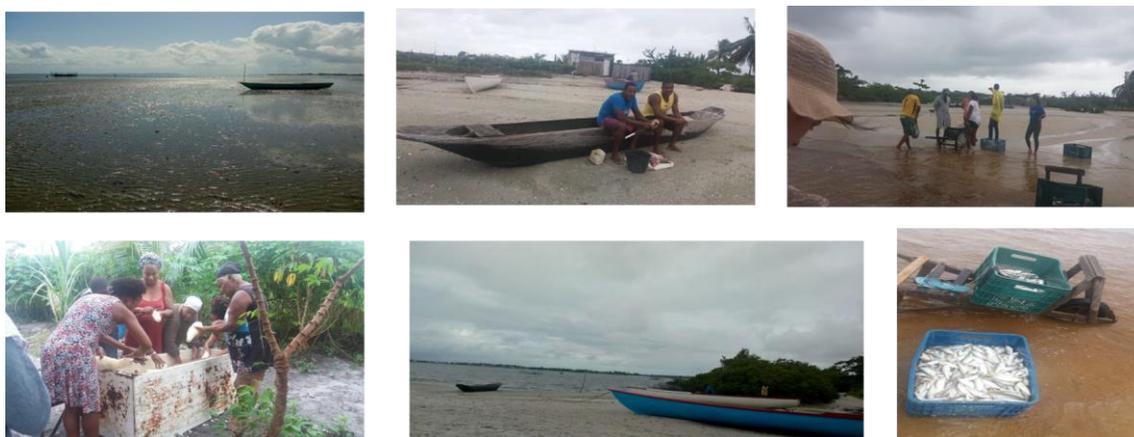
“[...] a fazenda era dele, ele tentou indenizar algumas pessoas *pra* que todo mundo entregasse suas roças, aí algumas pessoas não quiserem entregar, resistiram. Aí *pra* alguns, ele mediu a terra, deu um recebido, diminui um

pedaço, mas deu um recibo. Outros ele não deu o recibo, e as pessoas ficaram como se fosse ladrão na terra, *num* sei o que! Mas até cerca de vinte poucos anos atrás, tinha algumas pessoas que faziam contribuição, tinha Joel aqui, Joel de Dona Zezé, trabalhava *pra* Benedito Dourado, e outras pessoas aqui mediram área, olhando o que as pessoas estavam produzindo, até arrecadando imposto sobre a produção” (Informante 7).

“É nesse período que ele bota os bois aqui e que começa a não deixar as pessoas passarem *pro* rio, por que ele botou boi *num* foi?! E as pessoas não tinha mais acesso” (Informante 3).

“Como eu disse a você a Magalhães vendeu *pra* agropecuária. Aí ele já comprou na mão de Edivaldo quem plantava lá *pra* cima, aí fez o pasto né, *pra* botar os animais, aí deu um pedaço de terra cá embaixo, deu a Edivaldo” (Informante 2 *apud* GERMANI; OLIVEIRA, 2019).

Figura 49 - Território Pesqueiro de Conceição de Salinas



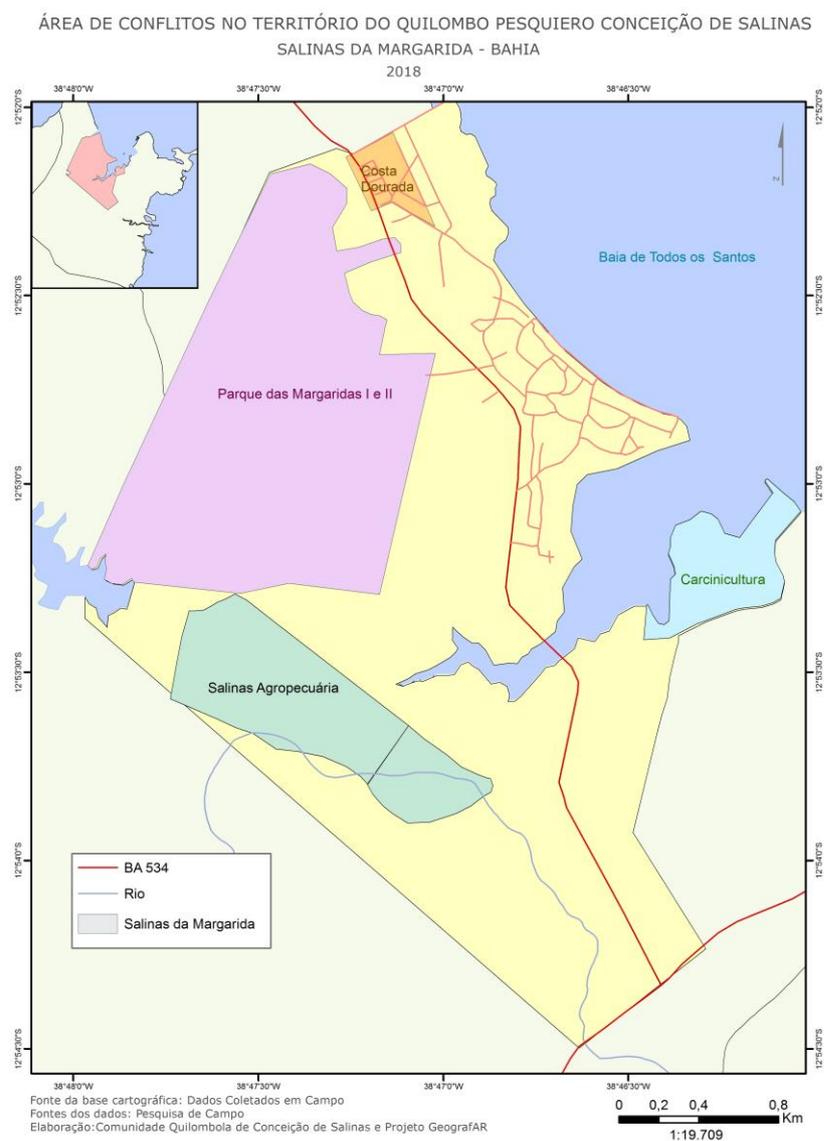
Fonte: Pesquisa de campo, 2020.

Outro conflito que a comunidade enfrentou e impactou diretamente a atividade pesqueira é a carcinicultura, “o primeiro conflito que se tem aqui é na década de 80 a partir da Carcinicultura” (Informante 4); “Não tiveram conversa não, só vimos matando os *pé* de manga, dizendo que iam criar isso, criar aquilo, que ia criar emprego né!” (Informante 7); e “Pra população [não trouxe emprego] mermo não (Informante 9). Ou seja, o processo de ocupação das fazendas da carcinicultura, na comunidade, não trouxe emprego para a população, retirou e poluiu o mangue e as áreas de pesca, diminuindo o território pesqueiro, interferindo direta e indiretamente no ecossistema do manguezal.

A carcinicultura se expandiu comercialmente Brasil, no início em 1978, porém, somente na década de 90, deu-se a expansão da carcinicultura com o domínio do ciclo de reprodução pelos laboratórios nacionais da espécie *Litopenaeus vannamei*, conhecido como “Camarão Branco do Pacífico” ou “Camarão Cinza”. Essa espécie demonstrou alta adaptabilidade às

condições climáticas brasileiras devido à sua rusticidade, rapidez no crescimento, ampla faixa de tolerância à salinidade, e à sua capacidade em aproveitar dietas com níveis proteicos, variando de 20% a 40% (MAIA, 2004; FROTA, 2005; DOURADO, 2013). Importante frisar que é uma das atividades ligadas ao agronegócio em ampla expansão na região nordeste desde o final da década de 1990, com destaque para os estados do Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Bahia. As fazendas de camarão são alocadas em estuários e áreas de manguezal, que oferecem condições ambientais ideais para esse sistema de produção, no qual o uso intensivo dos recursos hídricos é um fator decisivo (MELLO, 2007; DOURADO, 2013), como no território da comunidade de Conceição de Salinas, em que boa parte se situa em área de manguezal que visualizamos no mapa de conflitos, exposto na Figura 50.

Figura 50



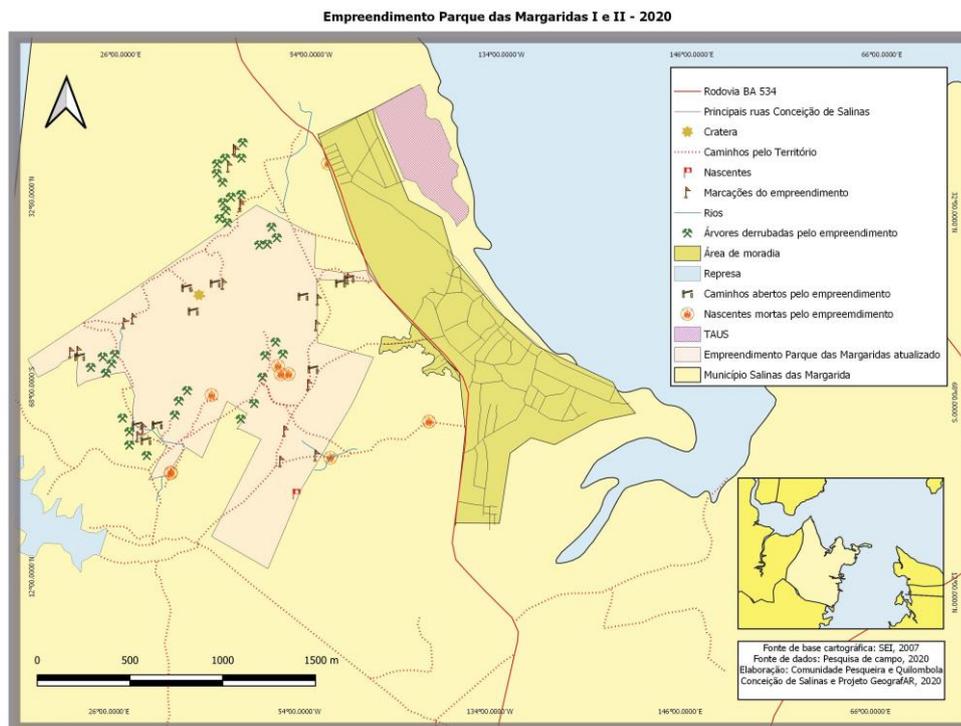
Fonte: GeografAR, 2019.

Nos estudos de Copque (2010), a partir da pesquisa de base no mapeamento dos conflitos socioambientais causado pelos impactos da atividade, notam-se muitos problemas de ordem socioambiental. A implementação dessas fazendas de camarão foi alocada nas áreas de preservação permanentes (APP) que estão sobre os territórios dos povos e comunidades tradicionais – pescadores(as) e quilombolas, por exemplo –, deste modo, os conflitos estão associados às violações dessas populações, com agressões, ameaças, crimes ambientais e, até mesmo, assassinatos de pescadoras e pescadores artesanais, como ocorridos, em 2005, em Salinas da Margarida (COPQUE, 2010),

[...] A criação de camarão também acirrou os conflitos envolvendo as comunidades pesqueiras mais tradicionais e as empresas de cultivo. A briga por terras e pelo alimento teve o seu ápice em 2005, em Salinas da Margarida, quando o pescador Paulo Marinho de Almeida, 33, foi sequestrado e executado com um tiro na cabeça (VASCONCELOS, C, 2009, s/p.).

Desse modo, o cenário de conflitos e conflituosidade faz parte do cotidiano da comunidade de Conceição de Salinas, e atualmente – somado a esses conflitos citados – o empreendimento Parque das Margaridas I e II, vem provocando novas ameaças ao modo de vida e, principalmente, ao território da comunidade, conforme se observa na Figura 51.

Figura 51



Fonte: GeografAR, 2020.

Os conflitos se acirraram a partir agosto de 2017, quando a área alvo do litígio recebeu um *stand* de vendas e passou por terraplanagem, dando lugar ao Loteamento Parque das Margaridas I e II. Desde então, cercas foram derrubadas, ao menos uma casa de pau-a-pique também foi demolida, e os quilombolas foram "proibidos", informalmente, de coletar frutas, folhas e cascas de plantas utilizadas em rituais religiosos e com propriedades farmacológicas na área, e incêndios que destruíram parte das roças. A área em questão, representa um percentual de 40 a 60% do pretense território da comunidade (as figuras 52 e 53 retratam essa situação). Nela, há rios (como o Nanoca) e riachos de importância simbólica para comunidade, além de referências ancestrais, como as Pedras de Dulce e de Silvinha (INCRA, 2018). A terraplanagem e a abertura de vias para a construção do loteamento se encontram em estágio bem avançado. No local, encontra-se um quiosque e *stand* de vendas, onde são visíveis uma planta dos lotes, bem como o trator utilizado para a abertura de vias.

Figura 52 - Queimadas da vegetação no território para construção do loteamento



Fonte: pesquisa de campo, 2018.

Figura 53 - Divulgação Parque das Margaridas

Parque das MARGARIDAS
LOTEAMENTO

APARTIR DE: **ENTRADA R\$ 1.705,19**
+ 18x R\$ 378,93
OPORTUNIDADE ÚNICA

VENDAS:
(71) 98500-4675
98687-3137
CREGI 19051

INDIQUE ALGUÉM E GANHE TAMBÉM.

SALINAS DA MARGARIDA
www.parquedasmargaridas.com.br

Lotes de 1.000 metros²

TABELA DE PREÇOS

QUADRAS: 45 A 51
ENT. R\$ 1.000,00 + 18X R\$ 190,00
QUADRAS: 31 A 44
ENT. R\$ 1.250,00 + 18X R\$ 238,35
QUADRAS: 16 A 30
ENT. R\$ 1.500,00 + 18X R\$ 285,11
QUADRAS: 01 A 15
ENT. R\$ 2.000,00 + 18X R\$ 333,35

LOTES PADRÃO 20X50 - 1.000mts²

Fonte: www.radiosalinasfm.com.br/site/15898. Acesso em: 20/07/2018.

Nesse sentido, é importante registrar aqui, a comunidade de Conceição de Salinas, teve certidão de autorreconhecimento, emitida pela Fundação Cultural Palmares, em 15/06/2016 e processo administrativo para regularização fundiária aberto pelo INCRA em 18/04/2017. Deste modo, o empreendimento infringe o artigo 6º e 15º da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que vigora no Brasil desde 2003, a saber:

Artigo 6º

1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão:

a) **consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;**

b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes;

c) estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para esse fim.

2. **As consultas realizadas na aplicação desta Convenção deverão ser efetuadas com boa fé e de maneira apropriada às circunstâncias, com o objetivo de se chegar a um acordo e conseguir o consentimento acerca das medidas propostas.**

Artigo 15º

1. **Os direitos dos povos interessados aos recursos naturais existentes nas suas terras deverão ser especialmente protegidos. Esses direitos abrangem o direito desses povos a participarem da utilização, administração e conservação dos recursos mencionados.**

2. Em caso de pertencer ao Estado a propriedade dos minérios ou dos recursos do subsolo, ou de ter direitos sobre outros recursos, existentes nas terras, os governos deverão estabelecer ou manter procedimentos com vistas a consultar os povos interessados, a fim de se determinar se os interesses desses povos seriam prejudicados, e em que medida, antes de se empreender ou autorizar qualquer programa de prospecção ou exploração dos recursos existentes nas suas terras. **Os povos interessados deverão participar sempre que for possível dos benefícios que essas atividades produzam, e receber indenização equitativa por qualquer dano que possam sofrer como resultado dessas atividades** (BRASIL - CONVENÇÃO 169 OIT, 2014, s/p, grifos nossos).

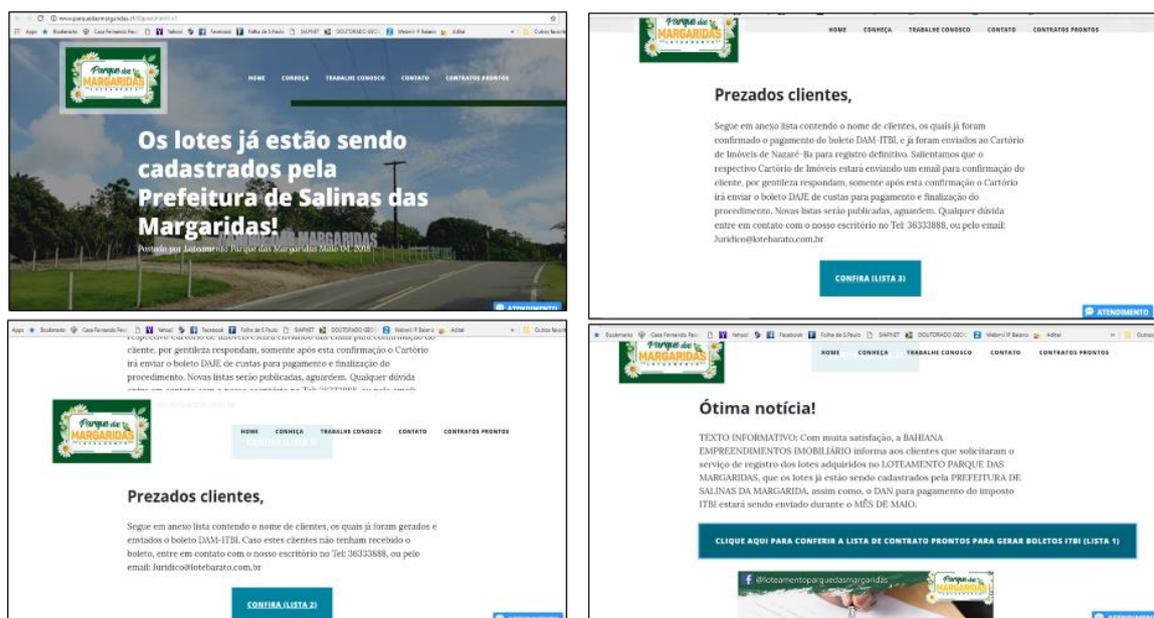
Pelos relatos, não houve consultas prévias e/ou audiências públicas estabelecendo um mecanismo permanente de consulta aos povos interessados, neste caso, a comunidade. Por outro lado, é importante destacar que, o direito de consulta prévia, livre e informada previsto na Convenção 169 da OIT, por exemplo, só tem sido observada pelo Estado e pelas empresas, quando judicializada/relatada pelas populações atingidas. A Convenção 169 assegura aos povos

indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais o direito de serem consultadas diante de qualquer medida legislativa ou administrativa que afete seus direitos (CPP, 2016).

Importante ressaltar que a Prefeitura Municipal de Salinas da Margarida, principalmente durante a gestão do então Prefeito – registrando que o mesmo foi reeleito na gestão 2021-2024 –, Sr. Wilson Ribeiro Pedreira, tem apoiado a obra, através da liberação dos cadastros dos lotes, liberação de licenças ambientais, e, fazendo divulgação/promoção do empreendimento como vetor de “desenvolvimento” para o município. Uma dessas iniciativas podemos verificar no site oficial do empreendimento – que foi retirado da rede – (Figura 54), a nota no site destacava que,

Com muita satisfação, a Bahiana Empreendimentos Imobiliário informa aos clientes que solicitaram o serviço de registro dos lotes adquiridos no loteamento Parque das Margaridas, que os lotes já estão sendo cadastrados pela Prefeitura de Salinas da Margarida, assim como, o DAN para pagamento do imposto ITBI estará sendo enviado durante o mês de maio (PARQUE DAS MARGARIDAS, 2018, s/p).

Figura 54 - Distribuição dos lotes



Fonte: <http://www.parquedasmargaridas.cf/00post.html?i=1> (site não se encontra disponível na rede) Acesso em: 24. 07. 2017.

A construção do empreendimento e as intervenções do poder público local vêm criando disputas internas na comunidade, acirrando divisões entre os(as) moradores(as) e tentando enfraquecer a identidade quilombola e a identidade dos pescadores e pescadoras artesanais. Isso vem sendo registrado pela comunidade. Medidas como se reconhecer quilombola perderá o

seguro defeso, bolsa família, direitos trabalhistas e previdenciários (enquanto, pescadores(as) artesanais), direitos de acessar políticas públicas de saúde, habitação, infraestrutura e outras, são ações de assédio, pânico e medo que vivem os(as) pescadores(as) que têm se mostrado contra o empreendimento e cobrando uma posição mais transparente por parte dos gestores locais.

“O empreendimento abriu uma facha na entrada da comunidade se colocando como gerador de emprego e renda. E tem atuado para colocar trabalhadores e compradores dos lotes contra as lideranças [...] A Secretaria de Ação Social está se negando a alterar os dados do cadastro do bolsa família das famílias que querem colocar no endereço a referência de comunidade quilombola” (Informante 9 *apud* GERMANI; OLIVEIRA, 2019).

Nota-se que os interesses da elite local, junto ao poder público municipal no território disputam o interesse de uso do território por parte da comunidade da Conceição de Salinas. Para a comunidade, seu território representa a manutenção do seu modo de vida, a garantia de sustento e de mesa farta de suas famílias. Para a elite, local e para o poder público, por outro lado, o território representa uma oportunidade de negócios, ligado ao agronegócio, como a carcinicultura e agropecuária, a construção de empreendimentos ou outros projetos, os quais comunga com os interesses da aplicação do capital. A comunidade surge, nesse contexto, como um empecilho para a mercantilização e expansão de projetos ligado ao chamado “desenvolvimento” e, por esse motivo, esse território, a todo custo, é colocado em disputa (GERMANI; OLIVEIRA, 2019) de modo simbólico e violento.

Entretanto, retirar o território expressado pela comunidade é também tirar suas vidas. A partir do momento que a comunidade possui sua autonomia no trabalho na pesca e sua identidade pescadora e quilombola reconhecida, esses grupos estão utilizando estratégias diversas, inclusive infringindo leis (municipal, estadual e federal) para legitimar o empreendimento, Parque das Margaridas, em detrimento dos direitos da Comunidade Pesqueira Quilombola Conceição de Salinas, como a retirada da mata nativa, que configura comprovada por pesquisadores(as), como resquícios de Mata Atlântica, para abrigar a implementação do empreendimento (ver Figuras 55 e 56).

Figura 55 - Planta do loteamento em 2018



Fonte: <http://www.parquedasmargaridas.cf/00post.html?i=1> acesso em: 24/07/2017.

Figura 56 - Imagens área da derrubada de mata nativa no empreendimento



Fonte: Quilombo Conceição, 2019.

Mediante essas constantes ameaças e ataques, os pescadores e pescadoras artesanais da comunidade têm feito muitas ações para barrar a construção do empreendimento. E, quanto mais esses sujeitos avançam nas denúncias, mais os agentes, empresários e a Prefeitura Municipal de Salinas, buscam instrumentos para descaracterizar a identidade quilombola e acirrar disputas internas na comunidade e, neste caso, desacreditar diretamente a Associação de Pescadores/Pescadoras Artesanais e Quilombolas de Conceição de Salinas – APACS –,

como podemos verificar no conjunto de reportagens veiculadas pelo *blog* *Âncora da Notícia*⁵² (Figura 57), que vem sendo a principal estratégia desde do ano de 2017.

A APACS é formada por um coletivo de pescadoras e pescadores que passaram pelo processo formativo da EA e fazem parte da militância do MPP, ANP e o Coletivo da Juventude Pesqueira. E os ensinamentos político-militante aprendidos na Escola, assim como a atuação em rede dos parceiros e os constantes diálogos com representantes do Ministério Público Estadual e Federal, Ouvidoria Pública do Estado da Bahia, INCRA, AATR, GeografAR – UFBA, Núcleo de Defesa dos Direitos de Povos e Comunidades Tradicionais, Grupo de Pesquisa Historicidade do Estado, Direito e Direitos Humanos – UFBA, Secretaria de Coordenação e Governança do Patrimônio da União (SPU), Direitos Humanos da Defensoria Pública da União (DPU), entre outras e outros, têm potencializado união e forças para seguir contrapondo e desacelerando a construção da obra, mesmo a construtora destruindo, queimando a mata nativa e abrindo ruas para os lotes do empreendimento, como pontuado anteriormente.

Figura 57

The image shows a screenshot of the website 'Âncora da Notícia'. The top article is titled 'Falsos Quilombolas em Salinas das Margaridas' and features a photo of a coastal town with a church. The bottom article is titled 'Associação APACS de Salinas denunciada por suspeita de crime ambiental está inapta e irregular na Receita Federal' and features a photo of a building with a sign that says 'MINISTÉRIO DA FAZENDA'. The website header includes the logo 'ÂNCORA DA NOTÍCIA' and navigation links.

Fonte: <http://www.ancoradanoticia.com.br/2020/09/associacao-apacs-de-salinas-denunciada.html>. Acesso em 20/12/2020.

⁵² O *blog* “*Âncora da Notícia*” usa a publicidade do governo do Estado da Bahia e várias publicações noticiadas pela Assembleia Legislativa da Bahia (ALBA) noticiada no seu portal. Além do *blog*, o mesmo utiliza as redes sociais para divulgar suas reportagens.

E, sendo importante frisar, mesmo diante da Pandemia da COVID – 19⁵³, que nos atravessa neste tempo presente, gerando medidas de isolamento social, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), que atrasou muitas ações e serviços públicos-privados, devido a essas medidas, mesmo neste contexto, as empresas MR Empreendimentos e Bahiana Reis Ltda, conseguiram avançar na derrubada da vegetação e “passar o trator” na área do empreendimento (Figura 56), o que contraria as medidas sanitárias adotadas pela gestão municipal de Salinas da Margarida, que de modo coerente, foram rigorosos com o controle de acesso e saída de pessoas no município e/ou nas comunidades, no período da quarentena, através de barreiras sanitárias.

Por outro lado, há conquistas, sendo as mesmas lentas e pontuais, mas o fato dos empresários e a Prefeitura Municipal de Salinas da Margarida ter que cumprir legalmente com transparência diante dos licenciamentos ambientais, configura avanços importantes. Dentro dessas ações, AATR junto à APACS, fizeram uma manifestação para a 2ª Promotoria de Justiça da Comarca de Nazaré – Ba, para analisar “os aspectos legais de empreendimento de parcelamento do solo no distrito de Conceição de Salinas as margens da BR 534, denominados Parque das Margaridas I e II, cujas autorizações e licenciamentos foram pleiteadas com o fim de instalação e operação de licenciamentos” (AATR, 2019, p. 2).

O documento ainda traça uma síntese com a cronologia dos fatos e, a partir disso, destaca que as empresas MR Empreendimentos e Bahiana Reis Ltda. (empresas diretamente citadas como responsáveis pelo empreendimento) têm seus sócios/donos relacionados diretamente aos desmembramentos sucessivos das Fazendas Conceição e Santa Luzia, o que leva às comprovações das heranças coloniais que circundam neste território e às violências políticas e simbólicas que há no interior do município, e principalmente, na comunidade.

As ações da APACS desde 2017 são apresentadas no quadro 12,

⁵³ A pandemia da COVID-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) tem se apresentado como um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. O insuficiente conhecimento científico sobre o novo coronavírus, sua alta velocidade de disseminação e capacidade de provocar mortes em populações vulneráveis, geram incertezas sobre quais seriam as melhores estratégias a serem utilizadas para o enfrentamento da epidemia em diferentes partes do mundo. No Brasil, os desafios são ainda maiores, pois pouco se sabe sobre as características de transmissão da COVID-19 num contexto de grande desigualdade social, com populações vivendo em condições precárias de habitação e saneamento, sem acesso sistemático à água e em situação de aglomeração (CARVALHO E WERNECK, 2020).

Quadro 13 - Ações provocadas a partir da Associação

Ano	2017	2018	2019
Ações provocadas a partir da Associação	A APACS motiva a 2º Promotoria a atuar para requerer informações diversas sobre o Loteamento Parque das Margaridas a Prefeitura Municipal, Câmara Municipal, Secretaria de Meio Ambiente, Conselho Municipal do Meio Ambiente, Cartório de Registro de Imóveis, INEMA e outros.	A APACS junto ao GeografAR realiza atividades de cartografia social para delimitação do território quilombola. Nas atividades, foi constatado que a queimada de uma grande extensão de área de mata atlântica e restinga do território em processo de demarcação.	- A APACS protocola manifestação na qual consigna "que a prefeitura Municipal de Salinas 1. formou comissão; 2. licenciou e 3. deu ordem para supressão da mata vegetativa ao loteamento parque das margaridas, que já se encontra em curso", e requer a verificação dos requisitos urbanísticos previsto na Lei 6.766/79.
	APACS promove audiência pública em Conceição de Salinas, com a presença de vereadores, agentes públicos do executivo, SPU, organização da sociedade civil e movimentos sociais. Presentes cerca de 150 pessoas mobilizadas pela própria comunidade questionando a legalidade do empreendimento e sobre sua ausência de informações e consulta a comunidade local.	APACS protocolou ofício (007/2018) direcionado ao INEMA e sua ouvidoria, a esta 2ª Promotoria de Justiça e ao Ministério Público Federal, no qual descreve "[...] em torno da tentativa de legalização e aceleração das obras do loteamento porquê das margaridas pretendo a ser instalado em cerca de 40% do território de uso coletivo da comunidade quilombola Conceição de Salinas" cuja consolidação "expropria o território, limita o acesso da população tradicional às áreas de extrativismo de frutas e outros, além de cultos aos ancestrais e privatização as águas".	APACS requer vista aos autos para acesso à perícia técnica realizada pela CEAT.
	Embargo da obra, após audiência pública pela Prefeitura Municipal de Salinas, até a regularização nos termos das leis ambientais.	APACS protocola ofício (08/2018) direcionando para o Ministério Público Estadual e à Ouvidoria da Defensoria Pública do Estado da Bahia, no qual elenca o conjunto de fatos que caracterizam a ilegalidade do loteamento até o presente momento, requerendo, após indicar a omissão e/ou conivência dos órgãos que possuem o dever legal de defesa do meio ambiente e das comunidades remanescentes de quilombo.	a APACS anexa of. 017/2019 no qual junta "imagens áreas do avanço da supressão, bem como dos relatórios de visita do Núcleo de Defesa dos Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais da UFBA, requerendo ainda adoção das medidas cabíveis, tendo em vista a irregularidade na comissão de licença ambiental e da autorização de supressão vegetal pelo município, e que está 2ª Promotoria de Justiça requeira o áudio da audiência extrajudicial ocorrida em 2018.

	<p>O cartório de registros de imóveis da Comarca de Nazaré, comprova a ilegalidade do empreendimento não havendo registro ou documento depositado pela empresa Bahiana Reis Ltda.</p>	<p>A Secretaria de Meio Ambiente expede a Notificação 010/2018, na qual determina a “suspensão das atividades de implementação do loteamento, visto que não foram cumpridas as condicionantes presentes na LI 001/2017 no que tange a apresentação do plano de recuperação das áreas degradadas do empreendimento – PRAD” Segundo a notificação, o prazo de suspensão foi de 60 dias.</p>	<p>Reunião da APACS e a 2ª Promotoria de Justiça.</p>
	<p>É protocolado nos autos, um ofício da Prefeitura Municipal de Salinas da Margarida, alegando que “a propriedade referente ao empreendimento Loteamento Parque das Margaridas não é remanescente de quilombo, conforme atestam os ofícios expedidos pelo INCRA/BA”.</p>	<p>A 2ª Promotoria de Justiça notifica a empresa Bahiana Reis Ltda sobre a instauração de procedimento Preparatório de Inquérito Civil com o objetivo de apurar as denúncias relacionadas ao empreendimento.</p>	<p>O GeografAR entrega a comunidade o Relatório Técnico Preliminar Comunidade Quilombola Pesqueira Conceição de Salinas.</p>
	<p>APACS ingressou uma representação acerca dos fatos relacionados à expropriação ocorridos, apontados crimes ambientais, violências e ilegalidade comandadas pela empresa Bahiana Reis Ltda. Reforçando que a área do empreendimento “território tradicional pesqueiro e quilombola, identificado e reivindicado pelas famílias da Comunidade de Conceição de Salinas, com direitos identitários, culturais e territórios protegidos [...]”</p>	<p>2ª Promotoria de Justiça remete ofício com requerimento de perícia técnica à CEAT (Central de Apoio Técnico do Ministério Público da Bahia), contendo 22 quesitos relacionados ao empreendimento.</p>	<p>APACS solicita aos grupos parceiros (GeografAR e Costeiros/UFBA) atualização dos mapas da comunidade para reivindicação do território da comunidade.</p>
	<p>A equipe técnica do INEMA realiza inspeção surpresa no local do território e consignaram que, trata-se de uma área remanescente de Mata Atlântica.</p>	<p>APACS informa através do of. 023/2018 que “embora na reunião realizada na Câmara municipal, fora noticiada a paralisação das obras do loteamento, a comunidade tem observado que nunca ocorreu a paralisação das atividades” que “por diversas vezes</p>	

		constatamos a obra a todo vapor”.	
--	--	-----------------------------------	--

Fonte: AATR/APACS, 2019.

Elaboração: Taíse Alves, 2020.

Essa sequência cronológica mostra como a Associação tem mobilizado a comunidade para o enfrentamento direto ao empreendimento e aos agentes públicos envolvidos (Figura 58 e 59). Outro aspecto desta cronologia demonstra os fatos e o conteúdo dos documentos – estes anexados aos autos do processo jurídico que se encontra em curso no Ministério Público estadual e federal – procedimento relacionado às manobras das empresas ligadas ao empreendimento e apresenta indícios de favorecimento do gestor e agentes públicos da Prefeitura Municipal de Salinas da Margarida aos mesmos. Há elementos que instiguem “as autoridades competentes para a abertura de procedimento investigatório que vise apurar o cometimento de improbidade administrativa, como rege a Lei 8.429/92” (AATR, 2019, p. 10). Outro ponto que chama atenção dos advogados é o caráter do empreendimento, ou seja, com características únicas deveria ser rigorosamente analisado em sua integridade no licenciamento ambiental e não de maneira fracionada. Para a AATR, o fracionamento enseja em grave ataque contra o princípio da precaução, havendo desconhecimento sobre os impactos cumulativos e sinérgicos dos loteamentos I e II, o fundamento normativo sustentariam os atos da Prefeitura Municipal de Salinas da Margarida.

Para além dessa ação direta envolvendo o empreendimento, a APACS convida a comunidade a preservar seu território quilombola, invocar suas raízes ancestrais, seus rituais religiosos nos quais a comunidade transita pelas religiões católica, evangélicas e de matrizes africanas, como o candomblé e umbanda, defender a continuidade da tradição na atividade pesqueira e a cultura que se expressa em todo o território da comunidade, pois os pescadores e pescadoras artesanais dependem desse conjunto de elementos para exercer suas atividades, ou seja, a pesca artesanal, a mariscagem e a agricultura.

Figura 58 - Notícias sobre ação do MP reconhecendo a ilegalidade do empreendimento

A TARDE

MP entra com ação contra Salinas da Margarida e empresa por irregularidades ambientais

De Redação

mapa | ministério público do estado da bahia | acao | justiça | salinas das margaridas

Twitter Facebook Google+



A ação requer decisão liminar para suspender a autorização de alvará de construção concedidos ao Loteamento Parque das Margaridas I e II | Foto: Reprodução

O Ministério Público do Estado da Bahia (MP-BA) ajuizou uma ação cível pública contra o município de Salinas da Margarida, no Recôncavo Baiano, e a empresa Bahiana Reis Ltda.- EPP. A ação requer, na Justiça, decisão liminar para suspender a autorização de supressão vegetal e o alvará de construção concedidos ao Loteamento Parque das Margaridas I e II.

De acordo com o promotor Leandro de Oliveira Mattos, o município e a empresa "cometeram uma série de irregularidades ambientais". A Bahiana Reis Ltda. teria desmatado território e queimado "extensões de Mata Atlântica, com o objetivo de implantar o loteamento" e Salinas da Margarida teria aprovado "irregularmente o empreendimento" e concedido "licenciamento ambiental, sem a observância dos preceitos legais".

É solicitado, também, que a Justiça proíba a empresa de realizar qualquer atividade de instalação do loteamento, principalmente a supressão de vegetação nativa, demarcação de lotes e oferta de venda de lotes ao público, até que haja a regularização do empreendimento perante o órgão ambiental competente.

O promotor pede, ainda, determinação judicial para que os acusados coloquem no local anúncios sobre clandestinidade do empreendimento e sejam condenados a promover a restauração da área degradada e a pagar a coletividade indenização pelos danos ambientais causados. Conforme a ação, há previsão de que a instalação ilegal do loteamento promova a supressão de 511 m² de vegetação em Área de Preservação Permanente (APP).

Fonte: www.atarde.uol.com.br/portalmunicipios/reconcavo/noticias/2140559-mp-entra-com-acao-contra-salinas-das-margaridas-e-empresa-por-irregularidades-ambientais.
Acesso em 10/10/2020.

Figura 59 - - Notícias sobre ação do MP reconhecendo a ilegalidade do empreendimento

MP MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA BAHIA

ALIMENTARFONTE | CONTRASTE

Fale Conosco | Ouvidoria | Localize o MP | Webmail | Intranet |
IDEA | Portal Office 365 | SEI | Lupa | Planalto | SICIA

Buscar

CONHEÇA O MP | ÁREAS DE ATUAÇÃO | SERVIÇOS | COMUNICAÇÃO

Página Principal > Notícias > Município e empresa são acusados por irregularidades ambientais em loteamento em Salinas da Margarida

Notícia

Meio Ambiente | 30/09/2020 - 17:23

Redator: George Brito (DRT-BA 2927)

Município e empresa são acusados por irregularidades ambientais em loteamento em Salinas da Margarida

O Ministério Público estadual ajuizou ontem, dia 29, ação civil pública contra o Município de Salinas da Margarida e a empresa Bahiana Reis Ltda.- EPP e pede à Justiça decisão liminar que suspenda a autorização de supressão vegetal e o alvará de construção concedidos ao Loteamento Parque das Margaridas I e II, localizado naquele município. Segundo o promotor de Justiça Leandro de Oliveira Mattos, os acusados "cometeram uma série de irregularidades ambientais". A empresa teria desmatado território e queimado "extensões de Mata Atlântica, com o objetivo de implantar o loteamento" e o Município teria aprovado "irregularmente o empreendimento" e concedido "licenciamento ambiental, sem a observância dos preceitos legais".

É solicitado também que a Justiça proíba a Bahiana Reis de realizar qualquer atividade de instalação do loteamento, principalmente a supressão de vegetação nativa, demarcação de lotes e oferta de venda de lotes ao público, até que haja a regularização do empreendimento perante o órgão ambiental competente. O promotor pede ainda determinação judicial para que os acusados coloquem no local anúncios sobre clandestinidade do empreendimento e sejam condenados a promoverem a restauração da área degradada e a pagarem à coletividade indenização pelos danos ambientais causados.

Segundo a ação, há previsão de que a instalação ilegal do loteamento promova a supressão de 511 metros quadrados de vegetação em área de preservação permanente. "Mesmo evidenciada as irregularidades, houve a venda ou promessa de venda pública de diversos lotes do empreendimento imobiliário em questão, bem como a continuidade das obras, por meio da supressão da vegetação nativa da mata atlântica sem a necessária intervenção do órgão ambiental estadual", afirmou o promotor.

Ainda de acordo com a ação, o MP já havia recomendado à empresa e ao Município que impedissem a comercialização dos loteamentos, inclusive por meio da interdição e da retirada de todos os anúncios publicitários, até que o empreendedor obtivesse a regularização do loteamento. No entanto, a Prefeitura teria afirmado não haver obras, publicidade ou vendas no Parque das Margaridas. "Circunstância esta que se revelou inverídica em fiscalização realizada pelo Inema, a qual redundou na aplicação de penalidade à empresa pelas intervenções implementadas irregularmente no local", pontuou o promotor.

Leia também

Ceama promove reuniões temáticas para apresentar plataforma MagBiomos Alerta

MP inspeciona novo Centro de Triagem de Animais Silvestres de Salvador para verificar funcionamento

Justiça suspende autorizações do Inema para fazenda do agronegócio em Piauí

MP ajuiza ação contra desmatamento ilegal em fazenda do agronegócio em Piauí

Empresa JMC deve apresentar modelo de rompimento hipotético de parede secundária de barragem em Jacobina

Fonte: www.mpba.mp.br/noticia/53685.
Acesso em 15/10/2020.

Uma dessas ações realizadas pela Associação é de caráter educativo e formativo, que busca fortalecer e reconhecer as identidades quilombolas e pesqueira na comunidade, dentre elas a educação ambiental, como mutirões de limpezas que mobilizam Associados e Associadas – sendo importante frisar que a Associação envolve/mobiliza jovens da Comunidade – além da própria Coordenação da Associação com o objetivo de cuidar do meio ambiente como uma tarefa coletiva (Figuras 60).

Figura 60 - Mutirão de limpeza feita nas praias e no manguezal da comunidade



Fonte: Quilombo Conceição, 2020.

Uma importante atividade realizada na comunidade é o Desfile de Beleza Afro, a Associação tem importante envolvimento na organização, além de potencializar a juventude da comunidade a mobilizá-la para o desfile. Ao mesmo tempo que mobiliza a comunidade a participar do desfile, promove/tenciona a reconhecer a importância histórica e cultural do povo negro e negra, buscando, através do evento, a valorização da autoestima, estimular o empoderamento da juventude e provocar narrativas para reconhecimento de suas origens como homens e mulheres negras e negros, moradores de uma comunidade quilombola. O desfile busca provocar os(as) participantes a compreenderem a formação socioespacial da comunidade de Conceição de Salinas, a importância da cultura afro-brasileira na construção do Estado brasileiro, a herança da escravidão, a permanência da discriminação racial e a importância de afirmar e (re)afirmar as identidades de origem africana e também indígena dentro da comunidade e fora dela (Figura 61).

Figura 61 - Folder divulgação desfile beleza afro



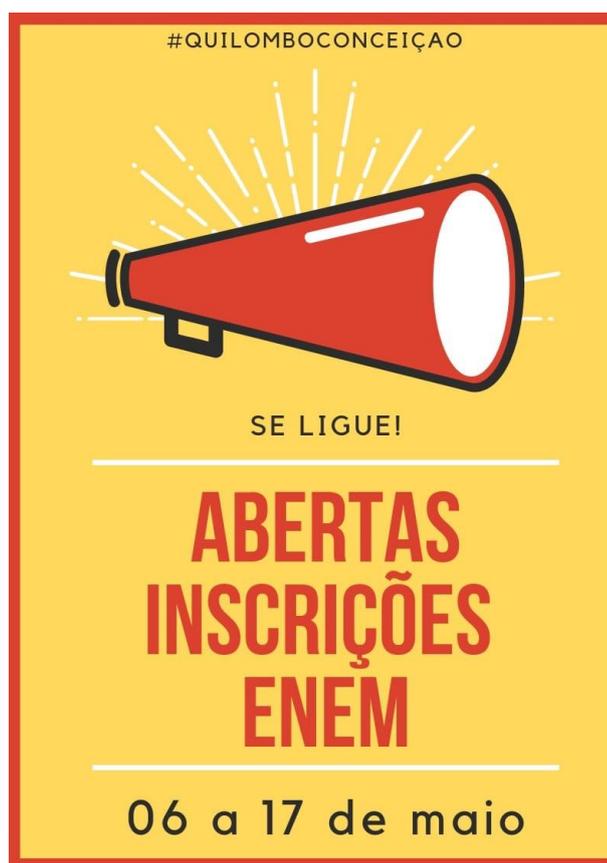
Fonte: Quilombo Conceição, 2017.

Aproveitando a experiência da EA, uma iniciativa bastante interessante promovida pela Associação é o incentivo a juventude da comunidade a realizar as inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM (Figura 61). E por meio dele, submeter inscrições aos

processos seletivos, como “Aldeados, Quilombolas, Pessoas Trans e Refugiados” da UFBA, “Indígenas Aldeados ou Moradores das Comunidades Remanescentes dos Quilombos” da UFRB e o processo seletivo da UNEB.

Essa iniciativa tem potencializado e estimulado muitos jovens a ingressarem nestas instituições, fazendo uma reparação de justiça social, pois eles e elas acionam as políticas Ações Afirmativas do Ensino Superior, sendo que, essas ações afirmativas concretizam princípios constitucionais importantes, pois buscam equiparar e educar a sociedade a neutralizar os efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física, ou seja, promover justiça sociais, através da educação, e este é um legado importante que é trazido pela pedagogia das águas, feita na EA, que penetra fortemente na comunidade de Conceição de Salinas.

Figura 62 - Divulgação das inscrições do ENEM feita nas redes sociais da APACS



Fonte: Quilombo Conceição, 2017.

O que faz a comunidade, atualmente, possuir um coletivo de mais de 25 estudantes universitários quilombolas, matriculadas e matriculados na UNEB, UFBA e UFRB em diversos cursos, entre eles, Educação do Campo, Produção Cultural, Arquivologia, Ciências Naturais, Gastronomia, Oceanografia, BI em Humanidades, Educação Física, Pedagogia, Letras

Vernáculas, Fonoaudiologia, BI em Ciências e Tecnologias, Jornalismo, Estética, Ciências Contábeis, Farmácia, Odontologia, dentre outros.

O coletivo tem atuado na comunidade de modo expansivo e comprometido, viabilizando ações e narrativas que ajudem a tecer redes de apoio e solidariedade na comunidade de Conceição de Salinas, colocando em prática ensinamentos que estão aprendendo e vivenciando nas universidades que estudam e, mais do que isso, ressignificando estes saberes, a partir dos conhecimentos vivenciados na comunidade.

Dentro desta perspectiva de atuação, eles e elas, com o apoio da APACS desenvolveram o projeto “Ninguém SOLTA a mão de ninguém” (Figura 62) uma ação pensada diante do contexto de quarentena, devido a pandemia da Covid 19,

[...] em tempos de pandemia estamos empenhados para garantir que alimentos de verdade continuem chegando na mesa de nosso povo, somando os frutos das águas que produzimos com os frutos da terra produzidos pelos nossos companheiros/as das comunidades quilombolas vizinhas. Corpo e mente saudáveis são estratégias importantes para vencermos as crises na saúde. Essa é uma ação do projeto "Ninguém SOLTA a mão de ninguém" de iniciativa do coletivo de estudantes universitários do Quilombo Conceição. Comer bem é uma decisão política. Faça já o seu pedido! (COLETIVO DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS DE CONCEIÇÃO DE SALINAS, 2020).

Figura 63 - Divulgação do projeto “Ninguém solta a mão de ninguém”



Fonte: Quilombo Conceição, 2020.

A iniciativa foi desenvolvida em rede, com a participação de outras comunidades pesqueiras ao redor da BTS, a exemplo das comunidades do território do Guaí, no município de Maragogipe e Ilha de Maré, em Salvador. O coletivo submeteu um pequeno projeto a CESE e conseguiram uma aquisição financeira e, por meio dessa quantia, estabeleceu parceria de compra de produtos das comunidades vizinhas e venderam por preços mais acessíveis aos moradoras e moradores das comunidades de Conceição de Salinas, além das comunidades

vizinhas Encarnação, Canção, Cairu e outras. Entretanto, devido ao aumento de casos/contaminações da Covid-19 no município de Salinas da Margarida, o projeto teve que ser suspenso, a fim de evitar mais contaminações e expor o coletivo de estudantes, pois estavam organizando os produtos/frutos e verduras e os entregando.

Assim, é oportuno afirmar que, na comunidade de Conceição de Salinas, encontra-se um centro pensante e atuante das ações e demarcações que a EA promoveu e promove através de sua Pedagogia das Águas. As ações e debates têm surtido efeitos significativos em dois aspectos que considero importantes: primeiro, o barramento do avançar do empreendimento Parque das Margaridas I e II, mesmo em um contexto que não se apresenta como favorável através das perseguições e ataques aos integrantes da APACs, frisando que os mesmos e mesmas estão sendo processados pela empresa Bahiana Empreendimentos Imobiliários Ltda.; e, segundo, provocando a juventude da comunidade a ingressar no ensino superior, acionando as políticas de ações afirmativas para as populações quilombolas. Isso, a longo prazo, trará à comunidade ganhos qualitativos, pois a meu ver, tencionará mudanças sociais e educacionais que surtirão efeitos que promovam mudanças, mesmo sabendo que elas são lentas e pontuais, mas, mesmo assim, são extremamente importantes, pois seguem na corrente pelo fim de práticas epistemícidias e esperançando.

A intenção deste Subcapítulo é a reflexão da situação de conflito vivenciada pela comunidade, destacando suas disputas históricas pelo uso livre do território terra e água, e, principalmente, os acirramentos das relações políticas, sociais, econômica que comprometem o exercício da atividade pesqueira e agrícola.

Aliada a essa relação, há uma constante intencionalidade de fragilizar as identidades enquanto pescadores(as) artesanais e, também, quilombolas que se dão de modo simbólico e violento a cada conflito que se instala na comunidade. Por isso, ao evidenciar essas nuances de enfrentamento vivido, e como os pescadores e pescadoras artesanais, principalmente a APACS tem lidado com essas ações, é trazer à tona a práxis da prática educativa, feita na EA, na ação e nas resistências vivenciadas nos territórios pesqueiros – e, neste caso, em Conceição de Salinas – é demarcar a importância da prática educativa feita, pensada e sentida pela EA nos territórios pesqueiros da BTS.

Assim, como em Conceição de Salinas, outras comunidades da BTS que passaram/passam pela prática educativa da EA, têm organizado contranarrativas que buscam resitir, re-existir e esperançar para continuar assegurando a herança da atividade pesqueira e praticando o seu saber-fazer-ser, enquanto sujeitos das águas.

5 PARA TRILHAR UMA GEOGRAFIA E PEDAGOGIA DAS ÁGUAS. NOTAS DE (IN)CONCLUSÃO

É chegada a hora, e não gostaria de falar de perdas. Todos os caminhos foram transformados em caminhos de esperanças (MACHADO, 2013, p. 127).

Ao chegar no final desta Tese, perpassa “um filme” dessa travessia. As minhas em primeira instância, entre elas, as viagens do itinerário Recife-Salvador e os muitos cafés das madrugadas das rodoviárias e aeroportos; a vida no bairro universitário da UFPE, a Várzea, junto com a descoberta do queijo coalho nos cafés da manhã; as corridas pela avenida universitária; a constante saudade de casa; as preocupações com Mainha e Papai; as duas cirurgias feitas, decorrente dos meus problemas uterino; a saudade de estar com o MPP e as atividades da EA nos territórios pesqueiros; a volta para Salvador, junto a entrada na minha casa e lhe dar com o barulho da vizinhança, enquanto eles e elas se divertem, brincam, cuidam das suas vidas, eu tento entre o silêncio da madrugada e das primeiras horas da manhã para escrever; o retorno para o trabalho, após três anos em licença e os constantes desafios e desgastes em lhe dar com a educação pública em meio a pandemia da Covid-19.

Em segunda instância, a conjuntura política do Brasil, com a transição dos governos dos Presidentes Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019 – atual) e o contexto da pandemia da Covid-19, faz parte dessas travessias, sentidas em meu corpo-território, que de algum modo, são materializadas na construção desta Tese.

E está Tese me ensinou que a pesquisa caminha com o pulsar da vida, e é preciso administrar todas essas sensações, senti-las e acolhê-las, pois, isto é, a práxis viva do fazer ciência, do fazer da vida em sociedade e acolher todas essas sensações para aplicar com o fazer ciência engajada.

Nessa travessia, falar e escrever sobre a EA, foi uma das experiências mais desafiadoras dos meus 36 anos, já que, descrever a EA, é descrever a mim mesma. Pois, a proposta de educação feita nessa Escola transgredi entre meu corpo-território e meu projeto de mundo. Meu corpo carrega uma caminhada que trazem marcas, cujo a educação é atravessada ao chegar até aqui. Como coloquei na Introdução e retomo nessas linhas inconclusas, desde quando me entendi como sujeito no mundo, “para ser alguém” fui despertada para estudar e reconhecer o valor da educação, não à toa que me tornei professora, e professora da ciência

geográfica. Essa ciência particular, única e feita por muitas mãos, objetivando e mostrando a dinâmica do mundo, do então espaço geográfico. E como isso me encanta, como isso me seduz. Como isso me motiva a caminhar e chegar em tantos lugares.

Viver e ler a Geografia é desvendar as lentes do mundo, é um olhar atento, curioso e muito humano. A Geografia é pura vida. Meu corpo-território, entrou no mar, no mangue, nas águas, somente quando entendi o papel desta ciência, já que chego as águas, com as lentes de aumento mais curiosa sobre o mundo da pesca artesanal, mas isso só foi possível depois do meu corpo-território experimentar outros lugares, outros sentir, outras cores, outros sons, outros sabores, e essas sensações, ao longo dessas travessias, despidas de julgamento e sem medo de vivencia-las, sem medo de reconectar com minha ancestralidade, pois é isso que a EA representa para mim, um retorno.

Como mencionei, sou filha de uma diarista e um vigilante – hoje, merendeira e agente de saúde –, fui criada na periferia da cidade do Salvador, o bairro da Palestina. E o que foi apresentado a mim era limitado aquele universo, aquele bairro, aquele viver-fazer-cotidiano. No entanto, a escola que fiz boa parte do ensino fundamental, foi um local de descoberta. Mesmo com muitos limites, os poucos estímulos, tínhamos professores e professoras que, nos incentivavam bastante, buscavam praticas pedagógicas que estimulavam nossas criatividade e curiosidade sobre outros(as) possibilidades de ler-ver o mundo. Assim, entendi que existia mais possibilidades de ser e existir, e junto com o olhar atento de Mainha e Papai que acreditam de modo muito genuíno, que a educação possibilita esperança e com ela não há limites para experimentar outras possibilidades e lugares, e isto foi importante na minha travessia.

Por mais que meu corpo-território, foi um corpo livre durante o ensino fundamental, ao sair do bairro, para o ensino médio e começar o mundo do trabalho, os enfrentamentos/conflitos ganham contornos com o racismo e machismo que há na sociedade, e além disso, o corpo-território é educado(a) para o silêncio e quando encontra a possibilidade de se expressar de variadas formas não sabe se colocar e recorrer imediatamente ao campo das palavras. Entendo que usar as palavras é uma forma de poder, e quando as uso, saio do silêncio, mas com isso todas as denominações e pejorações por ser uma mulher que fala o que senti, encontra o enfrentamento do machismo, principalmente na academia.

Por isso, descrever a Pedagogia das Águas, feita nos territórios pesqueiros, é também atravessar estes marcadores, enfrentadas por mim e também enfrentada pelas mulheres e homens das águas, já que fazemos parte de uma mesma “minoría” atravessados e atravessadas

pelas resistências do viver, do fazer, do ser cotidiano sobre nossos direitos. O direito de ser livre com nossas(os) corpos em qualquer lugar do mundo.

Por isso, percorro em revelar a Geografia e a Pedagogia das Águas que sucinta nos territórios pesqueiros e como a EA utiliza-se dela como componente principal do seu processo de ensino-aprendizagem. No decorrer da pesquisa, percebi que trilhar por essa Pedagogia é acessar uma educação diferenciada, um ensino que possui método próprio, entendendo as diferenças e as pluralidades dos sujeitos. Com isso, incute a participação da comunidade no planejamento das atividades da Escola e seu alheamento na resolução de problemas de modo coletivo, com todos e todas para todos e todas. Desta forma, a educação diferenciada está presente junto à realidade que nela circunda, pois tensiona sua prática pedagógica em convergência com a cultura, ancestralidade, identidades individuais e coletivas, pois envolve estudantes, comunidades, equipe pedagógica em todo processo formativo.

A EA é uma experiência educacional que faz na prática uma educação diferenciada, pois, tem os territórios pesqueiros como *lócus* de expressão de saberes e construções pedagógicas, uma vez que, expressam saberes, força, riqueza e ancestralidade. Ao tempo que as(os) pescadoras(es) e marisqueiras realizam seu trabalho no território, ela e ele aprendem e ensinam o manejo da pesca, da mariscagem, da agricultura guiada pela relação que esses sujeitos carregam em seus corpos, estabelecida pela relação com o mar, terra, mangue e água. Ao fazer um recorte desses saberes para a Geografia, esses sujeitos traduzem na práxis uma geografia vivida intensamente na sua paisagem, nos lugares, nos fluxos socioeconômicas que envolve múltiplas geografias.

Esse processo educativo, que tem o universo da atividade pesqueira e o território pesqueiro como centro de seu currículo, articula seu processo de ensino-aprendizagem em dois vieses, primeiro por utilizar as linguagens do território pesqueiro, que possibilita, logo cedo, a construção de entendimentos humanos acerca da natureza marinha e das forças para lidarem com as águas e senti, através dos seus corpos, os tipos de ventos e os movimentos das marés, explicitando habilidade pesqueiras, para ouvir e sentir essas mudanças; e segundo por dimensionar os processos de conflituosidade e a dimensão das lutas que envolvem os territórios pesqueiros no estado da Bahia, em particular, ganha contornos de dualidade ora privilegiando-a ou mercantilizando-a. No entanto, essa “dualidade” pode parecer binária, mas representa exatamente a multidimensionalidade da realidade concreta, a contradição constante da negação e o reconhecimento da diferença, a possibilidade ou não de construir e (re)significar os mundos possíveis e existentes, o que incute diálogos pedagógicos sobre este processo.

Esse diálogo pedagógico – a Pedagogia das Águas – movimenta uma participação coletiva e autônoma, pois todas e todos estimulam aproximar um conhecimento que traduz a vida cotidiana dos(as) estudantes em suas comunidades, além de potencializar construções que envolvem viver em sociedade, como a solidariedade, o respeito aos mais velhos, às mestras e mestres, às mulheres das águas 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 dos(as) pescadores(as) artesanais, o que move seus corpos-territórios, nas suas existências e re-existências nos seus territórios de reprodução da vida, o que justifica suas ações diante das lutas para manter seus territórios vivos e produtivos.

No entanto, mesmo empoderando e demonstrando a força e poder das comunidades pesqueiras em re-existir acionadas pela Pedagogia das Águas, é importante mencionar o contexto da pandemia da Covid-19, que se tornou mais um instrumento das constantes tentativa de enfraquecer as comunidades tradicionais, em especial, as comunidades tradicionais pesqueiras, pois a saúde mental destas e destes sujeitos vieram à tona, já que a conjuntura política, social e econômica foram/estão no conjunto deste bojo, aumentando doenças psíquicas como ansiedade, estresse e outras comorbidades, aliadas ao impacto econômico deste período, principalmente com as medidas de isolamento social e resultou em queda considerável na venda do pescado, além de inúmeros casos de contaminação e mortes de pescadoras e pescadores artesanais em todo país, como mostrou o Grupo Observatório dos Impactos do Coronavírus nas Comunidades⁵⁴.

A partir dos seus boletins Epidemiológicos ficou evidenciado que ações preventivas comunitárias demonstram total desrespeito aos trabalhadores da pesca artesanal pela ciência e validação das indicações protocolares ao isolamento social. Entretanto, o desordenamento e ineficiência do Estado quanto aos pagamentos dos benefícios conquistados e/ou emergenciais comprometem a garantia das necessidades básicas das comunidades, em busca de renda diária retomam suas atividades laborais conscientes dos riscos, seguindo o quanto possível, as orientações preventivas.

⁵⁴ Observatório tenta preencher a lacuna da incipiência de coleta de informações realizadas pelos poderes públicos relacionados aos grupos de pesca artesanal, que desde os últimos crimes ambientais, como os de Mariana, Brumadinho e mais recentemente com o óleo nas praias do nordeste e de parte do sudeste do Brasil, têm sido profundamente impactados na saúde e na parte econômica, com graves consequências sociais, cujos impactos ainda não estão devidamente dimensionados. As informações que subsidiam a sistematização elaborada pelo Observatório, são colhidas através da colaboração dos próprios pescadores artesanais, que enviam os dados através das redes sociais. Fonte: <<https://observatoriocovid19pescadores.blogspot.com/p/sobre-nos.html>>

Participantes do observatório de diferentes regiões do Brasil relatam por um lado, indignação e sofrimento com a falta de planos emergenciais de combate COVID-19, por outro lado, há muita força de base comunitária pela consolidação das redes de solidariedade, sendo a comunicação interdisciplinar um importante recurso de luta. Com forte e significativo movimento em busca de saídas e de esclarecimentos que possam garantir prevenção, cuidados e maior controle social aos povos tradicionais durante essa pandemia.

Nesse sentido, é latente a incapacidade dos serviços de saúde de acolher e orientar grandes quantidades de pessoas infectadas, sem contar que não há um prévio preparo da assistência à saúde em relação às particularidades das comunidades pesqueiras e suas particularidades. Outro fator é a flexibilização das medidas de isolamento social, cujo contribuíram com o aumento dos casos de COVID-19 nas comunidades pesqueiras, diante da retomada das atividades e com ela o turismo.

O contexto de enfrentamento da pandemia nas comunidades pesqueiras, se soma as constantes lutas pelo reconhecimento dos direitos das comunidades pesqueiras e dos territórios pesqueiros que, mesmo compondo territórios legais, como Áreas de Proteção Ambiental (APA), Reservas Extrativistas e/ou territórios quilombolas etc., observa-se que os espaços de uso das comunidades pesqueiras se tornam aéreas de interesse estratégico ao desenvolvimento do capital, a exemplo como vem ocorrendo na comunidade de Conceição de Salinas. O que permite que, mesmo existindo no Brasil instrumentos jurídicos que reconhecem os direitos das comunidades tradicionais e seus territórios, observa-se que os mesmos não são aplicados ou não contemplam as especificidades que envolvem o modo de vida e as territorialidades desses sujeitos.

E, além disso, não há no país nenhum outro instrumento voltado especificamente à regulação desses espaços. O que diante de uma conjuntura política de constante incentivo à expansão industrial nos diversos setores (aquicultura, portuário, turístico, petroquímico, metalúrgico etc.), e em especial nas zonas costeiras – que vem ganhando mais notoriedade com contorno ainda mais perverso no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro – têm feito com que as políticas públicas busquem privilegiar os grandes empreendimentos que têm sido inseridos nos territórios pesqueiros, cujo impactos atravessam, também, as políticas públicas no campo da educação.

É neste embate que a EA tem atuado e se colocado no lugar da mediação, pois, através de sua Pedagogia das Águas, tem contribuído para visibilizar as lutas que envolvem os territórios pesqueiros, instrumentalizando as lideranças e a juventude das comunidades

pesqueiras com conhecimentos jurídicos, técnicos, científicos, antropológicos em diálogo com os saberes dos territórios, os saberes ancestrais, os saberes da natureza, os saberes das águas, os saberes da lama, os saberes dessas mulheres e homens que carregam em seus corpos todas essas heranças, o que torna a EA uma experiência de Escola única, plural, conjunta, complexa, mas muito simples e genuína. O que acalenta as necessidades cotidianas dos pescadores e pescadoras artesanais na luta pela efetivação de seus direitos e, principalmente, pela permanência nos territórios pesqueiros, como explicitado na comunidade de Conceição de Salinas (Ba).

Por outro lado, esta Tese também revela que, mesmo o território pesqueiro sendo um território educativo, as escolas formais não compreendem o tempo das águas e negam uma educação diferenciada, justamente porque está emparelhada ao projeto do epstemicídio pedagógico, através de práticas neoliberais que cada vez mais se aprofunda na estrutura do Estado, além de, potencializar o próprio racismo estrutural, o qual reforça práticas intencionais na negação dos sujeitos, o ocultamento das suas riquezas econômicas e culturais, e criam diálogos/teorias intencionalmente equivocadas, que contribuem para a invisibilidade desses sujeitos na construção do território brasileiro, validando, infelizmente, as raízes de um contexto histórico das políticas educacionais no nosso país, que permanecem absolutamente ineficientes para reverter as desigualdades e sua dificuldade em lidar com as diferenças em que vivem a população das águas, dada a formação pedagógica, que não compreende e não dialoga com essas subjetividades.

Infelizmente, a formação e a estrutura escolar foram e ainda são forjadas no molde do mito da democracia racial, ou seja, buscam privilegiar a igualdade e criticam as diferenças. Com isso, criam uma base curricular totalmente contraditória e nega veementemente a diversidade que pulsa do território brasileiro, entre as diferenças de raças, e aqui podemos citar as indígenas e negras, sendo esses sujeitos, potencializadores de inúmeras tecnologias sociais e econômicas, usadas de modo sistemático e operativo em todos os setores deste país.

Isso é tão significativo, que as políticas públicas da educação têm uma distribuição desigual de insumos educacionais, ao contrário do que previne a legislação – como ocorre na Educação do Campo, por exemplo – assim, é necessária a institucionalização da Educação como política de Estado e a integração nos períodos escolares entre todas as modalidades de ensino, como defende Haddad (2012).

Por isso, pensar em práticas educativas que permitem que os conteúdos sejam trabalhados a partir do vínculo com a cultura e a tradição dos lugares, (no nosso caso aqui com a pesca artesanal) são desafiadoras e difíceis de serem feitas em sua práxis, pois metodologias

que valorizam os conhecimentos dos sujeitos ali presentes fortalece a sua identidade, na maioria das vezes, estremecida frente à invisibilidade do Estado e os constantes conflitos vivenciados, ou seja, são respostas de resistências ao modelo convencional de ensinar e suas política neoliberal que quer sujeitos silenciadas e silenciados.

A atividade pesqueira, por sua raiz histórica, é associada como uma atividade de menor valor, menor destaque econômico e político, tida como uma atividade atrasada e delegada para quem não possuem conhecimentos. E a escola formal, estrategicamente, reforça esse discurso e não dialoga com a história do lugar, desde sua construção socioespacial, do movimento econômico local impulsionado pela atividade, as questões ambientais consequentes da pesca, a própria dinâmica da paisagem modificada pelas(os) pescadoras e pescadores artesanais em seus conteúdos pedagógicos, e o mais emblemático nesse processo, destaca a(o) pescadora(r) artesanal como uma(um) profissional inferior.

E como evidenciado na construção desta Tese, os territórios pesqueiros e os(as) sujeitos que nela vivem, 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 mangue e na água. Se fizermos o recorte destes saberes para a Geografia, por exemplo, estes sujeitos traduzem na práxis uma geografia vivida intensamente na paisagem dos territórios pesqueiros.

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.

Nesse sentido é preciso validar e fazer praticar um currículo cujos debates sejam condutores de uma organização do trabalho pedagógico provoca rupturas, pois faz justiça educacional, uma vez que não se ampara apenas no discurso teórico pelo respeito às comunidades pesqueiras, seus territórios e o tempo das águas, mas tensiona a práxis, o fazer pedagógico cotidiano, respeitando as interconexões, identidades, pluralidade e os múltiplos

conhecimentos e saberes populares, além de entender a construção geo-histórica dos pescadores e pescadoras artesanais no Brasil.

A EA provoca todas essas dimensões através de sua Pedagogia das Águas. Mas ela se amplia de modo ainda mais profunda, quando evoca o sentido de esperar. Pois a vida e as narrativas das pessoas, estudantes, pescadores e pescadoras que por ela passam, são tocadas por esses sentimentos, sensibilidades e mudanças. Essa pedagogia, integra, inclui, potencializa as vozes e conta por si só, suas próprias narrativas; e faz com que esses sujeitos lancem seus corpos-territórios em outros espaços, com a consciência de suas construções identitárias, o que reforça, mais uma vez, seus vínculos e relações com seus territórios. Não é à toa que o MPP aciona a Pedagogia das Águas nas suas formações, seminários, reuniões de norte a sul do país, para animar suas lutas e fazer as resistências, e, paralelo a isso, também aciona o despertar desses sujeitos, levando-os a ingressarem no ensino superior, mediante as políticas de ações afirmativas, ou seja,

A Escola das Águas foi de uma grande importância pra minha vida... Eu pude ter uma visão ampla das coisas pude ter um conhecimento aprimorado e, também, puder perceber que eu poderia ingressar em uma universidade e poder estar no espaço que a gente queira...e umas das coisas que eu amei na Escola das Águas foi poder compartilhar nossas lutas e poder conhecer outros jovens de outras comunidades e ver nossos sonhos se realizar. **Ícaro Souza, 21 anos. Comunidade de Acupe (Santo Amaro).**

Assim, a EA representa uma força de transformação coletiva, porque ela provoca e evoca ações de continuidade, mesmo com todas as adversidades, acredita nas trincheiras da luta por meio da educação.

Diante de suas limitações estruturais, pedagógicas e financeira, suas problemáticas e diferentes escolhas ao longo desses anos, a EA respeita os sujeitos e isso faz com que a Escola seja feliz em sua escolha pedagógica, somente por esse caráter. Porém, com o avançar da pesquisa, sigo acreditando que o MPP precisa dimensionar melhor os objetivos da EA e definir qual o público que ela quer alcançar, isto é uma grande lacuna em minha concepção, pois penso que, para a EA continuar existindo, mudando e dando esperanças a muitos e muitas pescadores e pescadoras artesanais da BTS, é preciso que ela faça escolhas pedagógicas e continue a trilhar nas experiências, no que vem dando resultados positivos e aprenda a dimensionar os resultados negativo.

No entanto, concluo esta Tese comprovando que, a Geografia e a Pedagogia das Águas, a partir da organização do trabalho pedagógico da EA, **fortalece a identidade de pescador(a) artesanal atuante e comprometido(a) com seu lugar e com seu território**, e assim,

No rio e no mar: pescador na luta!!!

No açude e na barragem: pescando a liberdade!!!
Hidronegócio: Resistir!!!
Cerca nas águas: Derrubar!!!
(Trecho da música da Campanha pelo Território pesqueiro)

REFERÊNCIAS

- AATR. Associação de Advogados de Trabalhadores Rurais. **Campanha pelo Território Pesqueiro**. Cartilha: Nossos Direitos! Pescadores e Pescadoras artesanais na luta por terra e água. AATR/Salvador- BA, 2013.
- ACCIOLY, M. C.; RÊGO, J. C. V. Diálogo de saberes em procedimentos ambientais no litoral da Bahia: dificuldades ou desafios? In: BELCHIOR, G. P. N. **A proteção da sociobiodiversidade na mata atlântica e na caatinga**. São Paulo: Inst. O direito por um Planeta Verde, 2017.
- ACSELRAD, H. **Cartografias sociais e território**. Coleção Território, ambiente e conflitos sociais, n. 1, Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2008.
- ALMEIDA, A. W. B. Mapas situacionais e categorias de identidade na Amazônia. In: ALMEIDA, A. W. B.; FARIAS JUNIOR, E. A. **Povos e Comunidades Tradicionais: nova cartografia social**. Manaus: UEA Edições, 2013a.
- ALMEIDA, A. W. B. Nova Cartografia Social: territorialidades específicas e politização da consciência das fronteiras. In: ALMEIDA, A. W. B.; FARIAS JUNIOR, E. A. **Povos e Comunidades Tradicionais: nova cartografia social**. Manaus: UEA Ed, 2013b.
- ALMEIDA, A. W. B.; FARIAS JUNIOR, E. A. (Orgs.). **Povos e Comunidades Tradicionais: nova cartografia social**. Manaus: UEA Edições, 2013.
- ALVES, T. S. **A pesca artesanal em Baiacu - Vera Cruz (Ba)**: identidades, contradições e produção do espaço. 2015. 149f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- APARECIDO SOUZA, E.; PEDON, N. R. Território e Identidade. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Seção Três Lagoas-MG. v. 1, nov. 2007. p. 126-148.
- APSF. Articulação Popular do São Francisco Vivo. **Histórico - 2015**. Disponível em: www.saofranciscovivo.org.br/site/historico. Acesso em: 10/10/2015.
- ARAUJO, F. J. Estudo de comunidade & história oral. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**. Disponível em: www.periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10313. Acesso em: 20/02/2019.
- ARAÚJO, UC. A Baía de Todos os Santos: um sistema geo-histórico resistente. In: CAROSO, C., TAVARES, F.; PEREIRA, C. (Orgs.). **Baía de Todos os Santos: aspectos humanos** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 49-67.
- ASCENÇÃO, V. O. R.; LEITE, C. M. C; PORTELA, M. O. B. Currículo e ensino de Geografia: um diálogo a ser posto. In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K (Orgs.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017. p. 125-148.

AZEVEDO, E. B. **Engenhos do Recôncavo Baiano**. Brasília, DF: Programa Monumenta/IPHAN, 2009.

BÁ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.). **História Geral da África**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

BAHIA PESCA. **Atividade Pesqueira na Bahia**. Salvador: Bahia Pesca, 2015.

BAHIA PESCA. **Dados da atividade pesqueira no estado da Bahia**. Salvador: BP, 2014.

BAHIA PESCA. **Boletim estatístico da pesca marítima e estuarina**. Salvador: BP, 2013.

BAHIA PESCA. **Dados da atividade pesqueira no estado da Bahia**. Salvador: BP, 2010.

BAHIA PESCA. **Boletim estatístico da pesca marítima e estuarina**. Salvador: Bahia Pesca, 2003.

BANDEIRA, F. P. S.; BRITO, R. R. C. de. Comunidades pesqueiras na Baía de Todos os Santos: aspectos históricos e etnoecológicos. In: CAROSO, Carlos et al. **Baía de Todos os Santos: aspectos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2011. 600p.

BARRA DO PARAGUAÇU. Disponível em: www.facebook.com/barradoparaguacu bahia/posts/a-pouco-chegou-ainforma%C3%A7%C3%A3o/1693610984183657. Acesso em: 15/08/2015.

BITTENCOURT, A. C. S. P.; FERREIRA, Y. A.; DI NAPOLI, E. Alguns aspectos da sedimentação na Baía de Todos os Santos. **Revista Brasileira de Geociências**, v. 6, 1976. p. 246-263.

BORSCHIED, A. S. et al. **Mediação de conflitos na escola: uma prática além do visível**. Disponível em: www.eventos.uceff.edu.br/eventosfai_dados/artigos/semic2017/700.pdf. Acesso em: 20/01/2021.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2006.

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

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDAO, C. R. **O Que é Educação**. 35. ed. São Paulo: Brasiliensis, 1981.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. Pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Ed. Popular**, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Portaria n. 48, de 16 de abril de 2013**. Número 74, Seção 1, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Diretrizes da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866. Acesso em: 10/09/2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Versão preliminar para debates na Audiência Pública Nacional. 2010b.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial, Brasília, DF, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAETANO, H. S. **Na maré e na escola: Experiências Educativas de Marisqueiras de Salinas da Margarida-Ba**. 2013. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTRO GIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CANDAU, V. M. F.; MOREIRA, A. F. B. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.

CARDOSO, E. S. Trabalho e Pesca: Apontamentos para a Investigação. **Revista Pegada Eletrônica**, v. 10, n. 2, p. 01-14, 2009.

CARDOSO, E. S. Da apropriação da natureza à construção de territórios pesqueiros. **GEOUSP – Espaço e tempo**, n. 14, p. 119-125, 2003.

CARDOSO, E. S. **Pescadores Artesanais: Natureza, Território, Movimento Social**. 2001. 143f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

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

CAROSO, C.; TAVARES, F. R. G.; PEREIRA, C. **Baía de Todos os Santos: Aspectos Humanos**. Tomo II, 1. ed., Salvador, BA: EDUFBA, 2010.

CARVALHO H. M.; COSTA, F. A. Campesinato. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 113-120.

CASTELLUCCI, W. Nas franjas da plantation: trabalho e condições de vida de escravos e libertos em pequenas propriedades de Itaparica: 1840-1888. **Tempo**, v. 14, n. 28, p. 195-223, 2010a. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=167013403009. Acesso em: 10/01/2018.

CASTELLUCCI, W. Tramas, terra e liberdade: família escrava e alforrias na Ilha de Itaparica no século XIX. **Afro-Ásia**, n. 42. p. 63-107, 2010b. Disponível em: www.portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21210/0. Acesso em: 10/01/2018.

CASTELLUCCI, W. Pescadores e baleeiros: a atividade da pesca da baleia nas últimas décadas dos Oitocentos Itaparica: 1860-1888. **Afro-Ásia**, n. 33, p. 133-168, 2005. Disponível em: www.redalyc.org/articulo.oa?id=77003305. Acesso em: 11/06/2018.

CELINO, J. J. (Org.). **Avaliação de ambientes na Baía de Todos os Santos: aspectos geoquímicos, geofísicos e biológicos**. 1. ed. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008. p. 59-72.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHASSOT, A; KNIJNIK, G. Educação no Movimento Sem Terra: reflexões sobre seus princípios pedagógico. In: OLIVEIRA, I. B (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 123-146.

CHIZIANE, P. **O alegre canto da perdiz**. Lisboa: Editorial Caminho, 2007.

CIRANO, M.; LESSA, G. C. Oceanographic characteristics of Baía de Todos os Santos. Brasil. **Revista Brasileira de Geofísica**, v. 25, n. 4, p. 363-387, 2007.

CIRQUEIRA, D.; FERREIRA GUIMARÃES, G.; FRANCISCO DE SOUZA, L. Introdução do caderno temático “Geografias Negras”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, Ed. Especial, p. 3-11, 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revista_abpn1/article/view/851. Acesso em: 20/07/2020.

CLAVAL, P. **Epistemologia da geografia**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

COPQUE, A. C. S. M. **Análise dos conflitos ambientais e uso do território na costa leste do município de Salinas da Margarida – Ba**. 2010. 194f. Dissertação (Mestrado em Engenharia

Ambiental Urbana) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental Urbana, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

CORDEIRO, F. M. G. da S; QUEIROZ, C. T. A. P. de. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande/ Natal: UEPB/UFRN, 2007.

CORDEIRO, P. R. O. **Essa terra é para filh@s e net@s, não vende e não pode trocar**: a disputa entre o território tradicional quilombola-pesqueiro de Rio dos Macacos e o território militarizado da marinha do Brasil. 2018. 206f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

COSTA, E. Paulina Chiziane e as águas míticas do feminino. **Trem de Letras**. v. 2, n. 3, p. 64-74, 2016.

COSTA, V. A. Políticas públicas em educação no Brasil: experiências de formação continuada de professores para a inclusão. **Revista Eletrônica do Grupo Aleph**. Ano III, n. 10. Faculdade de Educação/UFF, 2007.

COUTO, M. A. C. Ensinar Geografia na escola pública de hoje. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. **Ensino de geografia**: produção do espaço e processos formativos. 1. ed. Niterói, RJ: Consequências, 2015. p. 109-130.

CPISP. Comissão Pró-Índio de São Paulo. **Terras Quilombolas – 2015**. Disponível em: www.cpisp.org.br/terras. Acesso em: 27/10/2016.

CPP. Conselho Pastoral dos Pescadores. **Conflitos Socioambientais e violações de direitos humanos em comunidades tradicionais pesqueiras no Brasil**. Brasília, DF, 2016. 104 p.

CPP. Conselho Pastoral dos Pescadores. **Pescando Direitos - Somos pescadores e pescadoras artesanais e pra gente isso basta**. Boletim Jurídico da CPP. 2. ed. Olinda - PE 2015.

CPP. Conselho Pastoral dos Pescadores – Nacional. **40 anos de caminhada aos lados dos pescadores e pescadoras artesanais em defesa da vida**. 2011. Disponível em: www.cppnac.org.br. Acesso em: 05/12/2016.

CPP. Conselho Pastoral dos Pescadores. **Assembleia de Fundação**. Relatório. Salvador, Bahia, 2001.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Caderno Conflitos no Campo**. 2016a.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo – Brasil 2015**. CPT Nacional – Brasil, 2016b. 240 p.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo – Brasil 2013**. CPT Nacional – Brasil, 2014a. 198 p.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Dados estatísticos - conflitos no campo 2012 e 2013**. CPT Bahia. 2014b.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Questão Agrária no Brasil**. 2014c.

CRUZ, I. C. S. **Recifes de corais da Baía de Todos os Santos, caracterização, avaliação e identificação de áreas prioritárias para conservação**. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Biomonitoramento) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Biomonitoramento, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

DANDOLINI, M. **Marés**. UFSC Planetário. 2000. Disponível em: www.planetario.ufsc.br/mares. Acesso em: 20/05/2020.

DE PAULA, C. Q. **Geografia(s) da Pesca Artesanal Brasileira**. 2018. 452f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DIEGUES, A. C. Para uma aquíicultura sustentável do Brasil. Banco Mundial / FAO. **Artigos**, n. 3, São Paulo: NUPAUB/ USP, 2006.

DIEGUES, A. C. **Comunidades Litorâneas e Unidades de Proteção Ambiental: convivência e conflitos**. O caso de Guaraqueçaba - Paraná. São Paulo: NUPAUB/USP, 2004a.

DIEGUES, A. C. **A Pesca Construindo Sociedades**. São Paulo: NUPAB/ USP, 2004b.

DIEGUES, A. C. **Ecologia Humana e planejamento em Áreas Costeiras**. 2. ed. São Paulo: NUPAUB/ USP, 2001.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, NUPAUB/ USP, 2000.

DIEGUES, A. C. **A sócio-etnologia das comunidades de pescadores marítimos do Brasil: uma síntese histórica**. São Paulo: NUPAUB, 1999.

DIEGUES, A. C. **Povos e Mares: leituras em sócio-etnologia marítima**. São Paulo: NUPAUB/ USP, 1995.

DIEGUES, A. C. **Pescadores, Camponeses e Trabalhadores do Mar**. São Paulo: Ática, 1983.

DIEGUES, A. C.; MOREIRA, A. C. C. (Orgs.). **Espaços e recursos naturais de uso comum**. NUPAUB/ USP, São Paulo, 2001.

DIEGUES, A. C. et al. **Biodiversidade e Comunidades Tradicionais no Brasil**. São Paulo: NUPAUB/USP, PROBIO/MMA, CNPq, 2000.

DOMINGUES, A. R.; VITTE, A. C. **O Curso de Geografia Física de Immanuel Kant (1724-1804): cosmologia e estética na construção epistemológica da ciência geográfica.** RA' EGA (UFPR), v. 17, p. 103-112, 2009.

DOMINGUEZ, J. M. L.; BITTENCOURT, A. C. S. P. Geologia. In: ANDRADE, J. B.; HATJE, V. **Baía de Todos os Santos: aspectos oceanográficos.** Salvador: EDUFBA, 2009. p.25-66.

DOURADO, J. B. **Elementos traço em Sedimentos e Anomalocardia brasiliana (GMELIN, 1791) em área sob influência de carcinicultura, Salinas da Margarida (BA).** 2013. 104f. Dissertação (Mestrado em Geoquímica do Petróleo e Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Geoquímica do Petróleo e Meio Ambiente, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: www.escolasempartido.org. Acesso em: 25/10/2017.

FARIA, S. F. S. A contribuição da Baía de Todos os Santos no desenvolvimento da economia regional. In: CAROSO, C. et al. **Baía de Todos os Santos: aspectos humanos.** Salvador: EDUFBA, 2011.

FCP. Fundação Cultural Palmares. **Informações Quilombolas – 2019.** 2019. Disponível em: www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 26/02/2020.

FCP. Fundação Cultural Palmares. **Declaração de reconhecimento quilombola.** Diário Oficial da União de 03 de fevereiro de 2017. 2017a. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 05/05/2020.

FCP. Fundação Cultural Palmares. **Informações Quilombolas – 2017.** 2017b. Disponível em: www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 15/02/2017.

FCP. Fundação Cultural Palmares. **Informações Quilombolas – 2015.** 2015a. Disponível em: www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 15/02/2016.

FCP. Fundação Cultural Palmares. **Comunidades Quilombolas.** 2015b. Disponível em: www.palmares.gov.br/?page_id=88. Acesso em: 25/01/2015.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. M. (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil.** Campinas: Unicamp, 2005.

FERNANDES, C. O. *et al.* **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERNANDES, L.; ETCHEVARNE, C. Apontamentos para uma arqueologia do Recôncavo Baiano. In: CAROSO, C. et al. (Orgs.). **Baía de Todos os Santos: aspectos humanos.** Salvador: EDUFBA, 2011. 593p.

FERREIRA, L. A. M; BARROS, F. M. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas – Plano Nacional de Educação. **Revista do Ministério Público do Estado de Goiás**, v. 1, p. 1, 2015.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROTA, I. L. N. Análise dos determinantes da vantagem competitiva da carcinicultura nordestina. 2005. 111f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, 2005.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed., v. 1., São Paulo: Editora Ática, 2003. 319p.

GEOGRAFAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. **Banco de Dados 2018**. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPq. Salvador, 2018. Disponível em: www.geografar.ufba.br. Acesso em: 05/05/2019.

GEOGRAFAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. **Banco de Dados 2017**. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPq. Salvador, 2017. Disponível em: www.geografar.ufba.br. Acesso em: 05/05/2019.

GEOGRAFAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. **Banco de Dados 2016**. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPq. Salvador, 2016a. Disponível em: www.geografar.ufba.br. Acesso em: 05/05/2019.

GEOGRAFAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. **Roda de Conversa – Diálogos Cartográficos**. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPq. Salvador, 2016b. Disponível em: www.geografar.ufba.br. Acesso em: 13/05/2018.

GEOGRAFAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. **Banco de Dados 2015**. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPq. Salvador, 2015. Disponível em: www.geografar.ufba.br. Acesso em: 05/05/2019.

GEOGRAFAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. Hemeroteca. **Dados de 2003 – 2014**. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPq. Salvador, 2014. Disponível em: www.geografar.ufba.br. Acesso em: 15/05/2018.

GEOGRAFAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. **Banco de Dados 2009**. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPq. Salvador, 2009a. Disponível em: www.geografar.ufba.br. Acesso em: 05/05/2019.

GEOGRAFAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. **Regionalização da CPT – Bahia**. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPq. Salvador, 2009b. Disponível em: www.geografar.ufba.br. Acesso em: 05/05/2019.

GEOGRAFAR – A Geografia dos Assentamentos na Área Rural. **Inventário socioambiental de Barragens na Bahia, base de dados**. Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia. IGEO/UFBA/CNPq. Salvador, 2009c. Disponível em: www.geografar.ufba.br. Acesso em: 01/04/2019.

GERMANI, G. I. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S et al. (Orgs.). **(GEO)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2010.

GERMANI, G. A questão Agrária na Bahia: Permanências e Mudanças. In: MENDONÇA, F. (Ed.). **Espaço e tempo**. Complexidades e desafios do pensar e do ser geográfico. Curitiba: ADEMAN, 2009, p. 348-370.

GERMANI, G. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário do Brasil. **Geotextos** (UFBA), v. 2, 2007, p. 1-23.

GERMANI, G. I. **Cuestión agraria y asentamiento de población en el área rural: La nueva cara de la lucha por la tierra, Bahia, Brasil (1964-1990)**. 1993. Tese (Doutorado em Geografia) – Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, Barcelona, 1993.

GERMANI, G.; AMORIM, I. G. Quilombos da Bahia: Presença incontestável. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. p. 796-812, Universidade de São Paulo, 2005.

GIANNINI, R. **Análise da atividade pesqueira na região da Ilha de Madre de Deus, BA**. São Paulo: FUNDESPA. 2000. 45 p.

GOMES, R. C. **A vida no vai-e-vem das águas: mulheres marisqueiras de Salinas da Margarida, trabalho, cultura e meio ambiente (1960-1990)**. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Programa de Pós-Graduação em História Regional e Local, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus-Ba, 2009.

GONÇALVES, L. M. **As populações do Norte da Baía de Todos os Santos e a indústria do petróleo: Percepções dos pescadores na Ilha de Maria Guarda**. 2013. 57f. Monografia (Bacharelado em Ciências Biológicas) – Instituto de Biologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzales em primeira pessoa**. São Paulo: UCPA Editora, 2018.

HADLICH, G. M. et al. Distribuição de apicuns e de manguezais na Baía de Todos os Santos, Bahia, Brasil. **Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto (SBSR)**, v. 1, p. 4607-4614, 2009.

HADLICH, G. M. et al. Apicuns na Baía de Todos os Santos, Bahia: distribuição espacial, descrição e caracterização física e química. In: QUEIROZ, A. F. S.; CELINO, J. J. **Avaliação de Ambientes na Baía de Todos os Santos: Aspectos geoquímicos, geofísicos e biológicos**. Salvador, UFBA, 2008.

HADLICH, G. M.; UCHA, J. M. **Apicuns e manguezais – Baía de Todos os Santos**, 2007. Salvador: NEA/IGEO/UFBA, 2008.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do fim dos territórios à múltipla territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. São Paulo, USP, 2005.

HAESBAERT, R. **Des-territorialização e Identidade**: a rede gaúcha no Nordeste. Niterói: EdUFF, 1997.

HARVEY, D. **A produção Capitalista do Espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HATJE, V. et al. Contaminação Química. In: HATJE, V; ANDRADE, J. **Baía de Todos os Santos**: aspectos oceanográficos. p. 245-297, Salvador: EDUFBA, 2009.

HATJE, V; ANDRADE, J. **Baía de Todos os Santos**: aspectos oceanográficos. Salvador: EDUFBA, 2009. 306p.

HERSKOVITS, M. J. **Antropologia cultural**: o homem e seu trabalho. São Paulo: Mestre Jou, 1963. p. 98-108

HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HYDROS. **Estudo de avaliação ambiental estratégica (AAE) dos programas prioritários de desenvolvimento na Baía de Todos os Santos**. Diagnóstico Estratégico. Governo do Estado da Bahia. Instituto do Meio Ambiente, 2009.

HYDROS. **Aprofundamento da análise de risco à saúde humana associado à contaminação química do pescado na baía de todos os santos**. Comunicação social das informações e proposição de programas de gerenciamento. Governo do Estado da Bahia. Instituto do Meio Ambiente, 2008.

HYDROS. **Análise preliminar de risco à saúde humana**. Relatório síntese, 2005. 34 p.

HYDROS. **Diagnóstico da Concentração de Metais Pesados e Hidrocarbonetos de Petróleo nos Sedimentos e Biota da Baía de Todos os Santos**. Elaboração do diagnóstico do grau de contaminação da Baía de Todos os Santos por metais pesados e hidrocarbonetos de petróleo a partir da análise das suas concentrações nos sedimentos de fundo e na biota associada, BAHIA/CRA/SEMARH/SEDUR/BID, Salvador, 2004.

HYDROS. **Relatório de diagnóstico da qualidade das águas da BTS**. Desenvolvimento de modelos computacionais de circulação hidrodinâmica, de transporte de contaminantes e de qualidade da água da BTS e elaboração do seu diagnóstico ambiental. Salvador, 2000.

IBAMA/MMA. Instituto Brasileiro do meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Estatística de desembarque pesqueiro**. Censo Estrutural da pesca 2006. Relatório Final. IBAMA/MMA. Brasília, DF, 2008.

IBAMA. Instituto Brasileiro do meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Boletim Estatístico da Pesca Marítima e Estuarina do Nordeste do Brasil**, 2006a.

IBAMA. Instituto Brasileiro do meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Monitoramento da atividade pesqueira no litoral nordestino**. Projeto ESTATPESCA. 328p. Brasília, 2006b.

IBAMA. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Estatística da pesca 2005**. Brasil: grandes regiões e unidades da federação. Brasília: Ibama, 2005.

IBAMA. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Estatística da pesca 2001**. Brasil: grandes regiões e unidades da federação. Brasília: Ibama, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Salinas da Margarida**. 2013. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salinas-da-margarida>. Acesso em: 20/12/2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. 2010. Disponível em: www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 01/06/2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php. Acesso em 01/03/2015.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Dados comunidades Quilombolas – 2016**. Banco de Dados. INCRA/ Salvador. 2018.

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Regularização de Território Quilombola**. Perguntas & Respostas. Brasília, 2017a. Disponível em: www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf. Acesso em: 18/02/2018

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Dados comunidades Quilombolas – 2016**. Banco de Dados. INCRA/ Salvador. 2017b.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Dados comunidades Quilombolas – 2016**. Banco de Dados. INCRA/ Salvador. 2016a.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola de Ilha de Maré Salvador – Bahia**. Salvador. 2016b.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Territórios Quilombolas/Titulação - 2015**. 2015. Disponível em: www.incra.gov.br/passos_a_passos_quilombolas. Acesso em: 10/05/2016.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Quilombolas**. Disponível em: www.incra.gov.br/quilombolas. Acesso em: 25/01/2015.

INEMA. Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos. **Institucional**. Disponível em: www.inema.ba.gov.br/quem-som/institucional. Acesso em: 05/03/2016.

KAERCHER, N. Práticas geográficas para ler/pensar o mundo, convergentes/entender com o outro e entender/cobrir a si mesmo. In: REGO, N. et al. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KHAOULE, A. M. K.; OLIVEIRA, K. A. T. de. Contribuições epistemológicas e teóricas para a formação do pensamento geográfico no ensino. In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K (Orgs.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017. p. 33-56.

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

KUHN, E. R. A.; GERMANI, G. I. Pensar o campo baiano a partir da pesca artesanal: relações e possibilidades. **Anais do Encontro Nacional de Geógrafos**, v. 16, Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), 2010.

LABOREL, J. **Les Peuplement de Madreporaires de Côtes Tropicales du Brésil**. Tese (Doutorado). Annales de L'Université D'Abidjan, Serie E-II, Fascicule 3, Paris, 1969.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve**, em primeiro lugar para fazer guerra. Tradução Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LANDER, E. Com o tempo contado: Crise civilizatória, limites do planeta, ataques à democracia e povos em resistência. In: DILGER, G; LANG, M; PEREIRA FILHO, J (Orgs.). **Descolonizar o imaginário – debates sobre pós-extratativismo e alternativas ao desenvolvimento**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016. p. 214-255.

LEFEBVRE, H. **Espaço e Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LESSA, G. C. et al. Oceanografia Física. **Baía de Todos os Santos: aspectos oceanográficos** - Salvador: EDUFBA, 2009. p. 67-120.

LESSA, G. C.; BITTENCOURT, A. C. S. P.; BRICHTA, A.; DOMINGUEZ, J. M. L. A reevaluation of the late quaternary sedimentation in Todos os Santos Bay (BA), Brazil. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, v. 72, p. 573-590, 2000.

LESSA, G. C.; DOMINGUEZ, J. M. L.; BITTENCOURT, A. C. S. P.; BRICHTA, A. The tides and tidal circulation of Todos os Santos Bay, northeast Brazil: a general characterization. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, v. 73, n. 2, p. 245-261, 2001.

LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil. In: OLIVEIRA, L. R. C. (Orgs.) **Anuário Antropológico/ 2002-2003**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2004. p. 251-290.

LITTLE, P. E. **Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil**. Por uma antropologia da territorialidade. Série Antropológica, n. 3223, Brasília: Departamento de Antropologia, 2002.

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

MACHADO, A. F. **Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira.** 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MAHEIRIE, K. **Constituição do sujeito, subjetividade e identidade interações.** v. VII, n. 13, p. 31-44, jan./jun. 2002.

MAIA, S. R. R. **Distribuição e partição geoquímica de metais traço na costa norte de Fortaleza, CE.** 2004. 106f. Dissertação (Mestrado em Ciências Marinhas Tropicais) – Pós-Graduação em Ciências Marinhas Tropicais, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MALDONADO, S. C. **Mestre e Mares: espaço e indivisão na pesca marítima.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 1993.

MALDONADO, S. C. No mar: conhecimento e produção. In: DIEGUES, A. C. S. **Ciências sociais e o mar no Brasil.** São Paulo: IOUSP/FFORD/UICN, 1988.

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

MAPA. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Aquicultura e Pesca – Dados estatísticos – 2016.** Pesquisa de Campo, 2016.

MARANDOLA JR., E. Lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **O espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. SP: Perspectiva, 2014a. p. 227-247.

MARANDOLA JR., E. Sobre ontologias. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **O espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. SP: Perspectiva, 2014b. p. 14-18.

MARGARIDAS, C. T. S.; GAIVOTAS. **Salinas: o mar, a lama e a vida.** Venture. Salvador, 2010.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político.** Petrópolis, RJ: Vozes, 4. ed., 1990.

MELLO, J. B. F. O triunfo do lugar sobre o espaço. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **O espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. SP: Perspectiva, 2014. p. 33-68.

MEYER, M. A. A. **Ser-tão natureza: a natureza de Guimarães Rosa.** 1998. 212f. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998. Disponível em: www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280729. Acesso em: 24/07/2018.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência.** Salvador: EDUFBA, 2020.

MODESTO, N. S. D. A. A “ausência assistida” do poder político na compreensão dos sentidos das ações dos sujeitos sociais na produção do espaço. In: SILVA, C. A.; CAMPUS, A.; MODESTO, N. S. D. A. **Por uma geografia das existências: movimento, ação social e produção do espaço**. RJ: Consequência, 2014. p. 67-114.

MONTE ALTO, R. L. **Saberes e fazeres quilombolos: diálogos com a educação do campo**. 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba-MG, 2012.

MONTENEGRO GÓMEZ, J. R. Conflitos pela terra e pelo território: ampliando o debate sobre a questão agrária na América Latina. In: SAQUET, M. A.; SANTOS, R. A. (Org.). **Geografia agrária, território e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 13-34.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MPA, Ministério da Pesca e Aquicultura. **Dados do Registro Geral da Pesca – Pescadores, Embarcações, Colônias, Associações, Sindicatos e Cooperativas**. MPA, 2016.

MPA, Ministério da Pesca e Aquicultura. **Dados do Registro Geral da Pesca – Pescadores, Embarcações, Colônias, Associações, Sindicatos e Cooperativas**. MPA, 2015.

MPA. Ministério da Pesca e Aquicultura. **Dados do Registro Geral da Pesca – Número de pescadores(as)**. MPA, 2014a.

MPA, Ministério da Pesca e Aquicultura. **Dados do Registro Geral da Pesca – Pescadores, Embarcações, Colônias, Associações, Sindicatos e Cooperativas**. MPA, 2014b.

MPA, Ministério da Pesca e Aquicultura. **Dados do Registro Geral da Pesca – Pescadores, Embarcações, Colônias, Associações, Sindicatos e Cooperativas**. MPA, 2013.

MPA, Ministério da Pesca e Aquicultura. **Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura - 2010**. MPA, 2012.

MPA, Ministério da Pesca e Aquicultura. **Dados do Registro Geral da Pesca – Pescadores, Embarcações, Colônias, Associações, Sindicatos e Cooperativas**. MPA, 2011.

MPA. Ministério da Pesca e Aquicultura. **Balança Comercial do Pescado - 2009**. MPA, 2010a

MPA, Ministério da Pesca e Aquicultura. **Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura - 2008 e 2009**. MPA, 2010b.

MPP. Movimentos dos Pescadores e Pescadoras Artesanais. **Projeto Político Pedagógico – Escola das Águas**. MPP, 2017.

MPP. Movimentos dos Pescadores e Pescadoras Artesanais. **Carta do MPP – Assembleia Nacional do Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Brasil – MPP**. Ceará. 2016. [s. l.]: MPP, 2016.

MPP. Movimento dos Pescadores Artesanais. **Cartilha Movimento Pescadores e Pescadoras Artesanais**. Bahia, 2015a.

MPP. Movimentos dos Pescadores e Pescadoras Artesanais. **Projeto Político Pedagógico – Escola das Águas**. MPP, 2015b.

MPP. Movimentos dos Pescadores e Pescadoras Artesanais. **Cartilha - Projeto de Lei de Iniciativa Popular Sobre o Território Pesqueiro**. MPP, 2014.

MPP. Movimentos dos Pescadores e Pescadoras Artesanais. **Carta do MPP – Sem. Nacional sobre metodologia para o levantamento da produção pesqueira artesanal**. MPP, 2013.

MPP. Movimentos dos Pescadores e Pescadoras Artesanais. **Campanha Nacional pela Regularização do Território das Comunidades Tradicionais Pesqueiras**. Folder de Divulgação. MPP Olinda. Pernambuco, 2012a.

MPP. Movimento dos Pescadores Artesanais. **Cartilha Movimento Pescadores e Pescadoras Artesanais**. Bahia, 2012b.

MPP. Movimentos dos Pescadores e Pescadoras Artesanais. **Identidade e Território das Comunidades Tradicionais Pesqueiras**. In: Cartilha - Trabalho de Base da Campanha Pelo Território Pesqueiro. MPP. Pernambuco, 2012c.

MPP. Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais. **Carta do Movimento dos Pescadores e Pescadoras Artesanais - 2010**. MPP, 2010.

MPP et al. **Carta do seminário estadual terra, território, soberania alimentar: semeando unidade, colhendo liberdade!**. Seminário Estadual Terra, Território, Soberania Alimentar. 2013. Disponível em: www.geografar.ufba.br/carta-do-seminarioestadual-terra-territorio-soberania-alimentar-semeando-unidade-colhendo-liberdade.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Princípios da Educação no MST**. MST, 1996.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

NOVOS BAIANOS. **Mistério Do Planeta**. Rio de Janeiro: Acabou Chorare (Som Livre), 1972. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/os-novos-baianos/122202/>. Acesso em 1 jun. 2020.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. 5. ed. Brasília: OIT, 2011.

OLIVEIRA, A. **Salinas da Margarida: Notícias Históricas**. Araguari, MG, 2000.

OLIVEIRA, A. U. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, A. U.; MARQUES, M. I. M. (Orgs.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004. p. 29-70.

OLIVEIRA, D. E. Epistemologia da Ancestralidade. **Entre lugares**: revista de sociopoética e abordagens afins, v.1, p. 1-10, 2009.

OLIVEIRA, L. O sentido do lugar. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **O espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. SP: Perspectiva, 2014. p. 3-16.

OLIVEIRA, R. C. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)**. Disponível em: www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx. Acesso em 01/03/2015.

PACHECO, M. J. H. Conflitos por Água. In: CPT. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo – Brasil 2013**. CPT Nacional – Brasil, 2014.

PALUDO, C. Educação popular. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PARQUE DAS MARGARIDAS, 2018. Disponível em: www.parquedasmargaridas.cf/00post.html?i=1. Acesso em: 24/07/2017.

PIDNER, F. S. **Geo-Foto-Grafia das paisagens**: narrativas espaciais nas imagens de Sebastião Salgado. 2017. 330f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociência, Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2017.

PINTO, M. P. A. **A questão agrária e a Escola Família Agrícola de Riacho de Santana-Ba**. 2014. 254f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

POMPEU, J. C. V. **Saberes do trabalho e formação de identidade de pescadores artesanais no município de Cametá-Pará**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

PONTES, K. R. **Kemet, Escolas e Arcádeas**: A Importância da Filosofia Africana no Combate ao Racismo Epistêmico e a Lei 10639/03. 2017. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2017.

PONTUSCHKA, N. N. et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO-GONÇALVES, C. W. et al. Brasil. In: IPDRS (Org.). **Informe 2018 - Acceso a la tierra y territorio en Sudamérica**. 1. ed. La Paz: IPDRS, 2020, v. 1, p. 109-137. Disponível

em: www.ipdrs.org/images/impresos/archivos/Informe-2018-IPDRS.pdf. Acesso em: 05/03/2020.

PREFEITURA DE SALINAS DA MARGARIDA. Disponível em: <http://www.salinasdamargarida.ba.gov.br/>. Acesso em: 18/02/2018.

PROJETO DE LEI. Projeto de Lei de Iniciativa Popular – Regularização dos Territórios das Comunidades Tradicionais Pesqueiras – 2012. Disponível em: www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Projeto-de-Lei-de-Iniciativa-PopularTerrit%C3%B3rio-Comunidades-Pesqueira.pdf. Acesso em: 05/06/2013.

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BRASIL. Org. Almeida, A. W. B. de; JÚNIOR, E. de A. F.: Manaus: UEA Edições, 2013.

QUEIROZ, A. F. S.; CELINO, J. J. Manguezais e Ecossistemas estuarinos na Baía de Todos os Santos. In: QUEIROZ, A. F. S.; CELINO, J. J. (Orgs.). **Avaliação de ambientes na Baía de Todos os Santos: aspectos geoquímicos, geofísicos e biológicos.** Salvador: UFBA, 2008. p. 39-58.

QUEIROZ, C. T. A. P.; MOITA, F. M. G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação.** Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

RAMALHO, C. W. N. **Ah, esse povo do mar!:** um estudo sobre trabalho e pertencimento na pesca artesanal pernambucana. São Paulo: Polis. Campinas, SP: Ceres, 2006.

RAMALHO, C. W. N. O mundo das águas e seus laços de pertencimento. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 23, n. 1 e 2, p. 62-72, 2005.

RELPH, E. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essências de lugar. In: MARANDOLA JR, E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **O espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 17-32.

RIOS, K. A. N. **A questão da luta na/pela terra e água dos pescadores artesanais:** desafios e perspectivas do processo de regularização dos territórios pesqueiros de Ilha de Maré (BA). 2017. 466f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RIOS, K. 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) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SACRAMENTO, A. C. R. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de Geografia. In: SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. **Ensino de geografia:** produção do espaço e processos formativos. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequências, 2015. p. 11-30.

SACRAMENTO, Elionice Conceição. **Da diáspora negra ao território das águas:** ancestralidade e protagonismo de mulheres na comunidade pesqueira e quilombola Conceição de Salinas-BA. 2019. 187 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SANTOS, J. B. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores:** territórios em disputa. 2015. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, L. P. A relação da Geografia e o conhecimento cotidiano vivido no lugar. **Geografia: Ensino & Pesquisa (UFSM)**, v. 16, p. 107-122, 2012.

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

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova:** Da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2004.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, R. E. O ensino de Geografia e a Lei 10. 639: algumas discussões de currículo. In: SACRAMENTO, A. C. R; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. **Ensino de geografia:** produção do espaço e processos formativos. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequências, 2015. p. 82-99.

SANTOS, T. R. **Entre terras e territórios:** Luta na/pela terra, dinâmica e (re)configurações territoriais em Bom Jesus da Lapa (BA). 2017. 303f. Tese (Pós-Graduação em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.

SANTOS, T. R. Dez anos do Decreto 4887: Bahia. **Étnico - Etnicidade e Direitos:** índios, quilombos e populações tradicionais. 2013. Disponível em: www.etnico.wordpress.com/2013/11/20/dez-anos-de-decreto-4887-quilombos-da-bahia. Acesso: 20/03/2014.

SANTOS, T. R. **"CETA: nossa luta é justa e certa"** – Formação e territorialização do Movimento CETA (1994 - 2009). 2010. 121f. Trabalho de conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SANTOS, E. B. et al. Escola das águas: uma educação pelas águas. **Mares: Revista de Geografia e Etnociências**, v. 1, n. 1, p. 143-152, 2019.

SANTOS JUNIOR, A. A. **A conflitualidade para além da regularização territorial:** a propósito das múltiplas determinações das políticas públicas na Terra Indígena Caiçara/ Ilha de São Pedro, em Sergipe. 2016. 371f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SAQUET, M. A. **Abordagens e Concepções de Território**. São Paulo: Outras Expressões Popular, 2013.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAQUET, M. A.; SOUZA, E. B. C. **Leituras do conceito de território e de processos espaciais**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**: Ensaio de ontologia fenomenológica. 23. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014 [1943].

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SCHMITT, A.; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, M. C. P. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, n. 10, p. 129-136, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2002000100008>. Acesso em: 11/10/2017.

SEAP/BA. Superintendência Federal da Pesca e Aquicultura do Estado da Bahia. **Dados estatísticos pesca e aqüicultura - 2015**. Salvador, 2015.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Aquicultura e Pesca: Tilápias**. Relatório completo. Estudos de mercado SEBRAE/ESPM. SEBRAE, 2008.

SEI. **Banco de dados municipais**. Disponível em: www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=266. Acesso em: 28/10/2019.

SEP/ PR. Secretaria de Portos da Presidência da República. **Plano Mestre: Portos de Salvador e Aratu-Candeias**. Florianópolis – SC, 2015.

SERPA, A. Ser lugar e ser território como experiências do ser-no-mundo: um exercício de existencialismo geográfico. **GEOUSP: espaço e tempo**, v. 21, p. 586-600, 2017.

SERPA, A. Microterritórios e segregação no espaço público da cidade contemporânea. **Revista Cidades**, v. 10, n. 17, p. 61-75, 2013.

SILVA, A. F. A pesca artesanal como arte e como significado cultural: o caso Potiguar. **Acta Geográfica**, v. 4, n. 8, p. 57-65, 2010.

SILVA, C. A. Sobre a geografia das existências. In: DE PAULA, C. Q; SILVA, C. A. **Brasil e Moçambique: diálogos geográficos sobre a pesca artesanal**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016. p. 17-32.

SILVA, C. A. Elementos Epistemológicos e metodológicos para uma geografia das existências. In: SILVA, C. A. (Org.). **Pesca artesanal e produção do espaço: desafios para a reflexão geográfica**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014a. p. 13-26.

SILVA, C. A. O fazer geográfico em busca de sentidos ou a geografia em diálogo com a sociologia do tempo presente. In: SILVA, C. A.; CAMPUS, A.; MODESTO, N. S. D. A. **Por uma geografia das existências: movimento, ação social e produção do espaço**. Rio de Janeiro: Consequência, 2014b. p. 19-46.

SILVA, C. A.; SCHIPPER, I. **Cartografia da ação social: reflexão e criatividade no contato da escola com a cidade**. *Revista Tamoios*, v. 8, n. 1, p. 25-39, 2012.

SILVA, L. G. **Os pescadores na história no Brasil**. Recife: Vozes, 1988.

SILVA, L. G. S. **Caiçaras e jangadeiros: cultura marítima e modernização no Brasil**. São Paulo: CELMAR/USP, 1993.

SOARES, L. S. H. et al. Pesca e Produção Pesqueira. **Baía de Todos os Santos: aspectos oceanográficos**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SODRÉ, M. **O Terreiro e a Cidade: a formação social negro brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOU MAIS CAIRU. **Um pouco de história**. 2009. Disponível em: www.soumaiscairu.blogspot.com/2009/09/um-pouco-de-historia.html. Acesso em: 08/05/2018.

SOUZA, A. M. **A iniciativa para a integração da infra-estrutura regional da América do Sul (IIRSA)**. 3º Encontro Nacional ABRI, 2011. Acesso em: www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000122011000100024&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 03/05/2019.

SOUZA, L. F. de. A Lei 10.639/03 e o ensino de Geografia: possibilidades em prol da equidade racial. In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K (Orgs.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017. p. 211-230.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA SANTOS, V. L. C.; RAYMUNDO, C. C.; TAVARES, T., Isomers of Dodecylbenzene in Marine Sediments from the Todos os Santos Bay, Bahia, Brazil. **Aquatic Ecosystem Health & Management**, v. 3, n. 4, p. 479-484, 2000.

SPU. Secretaria do Patrimônio da União. **Área de preservação permanente**. Diário Oficial da União de 03 de fevereiro de 2017.

SPU. Secretaria do Patrimônio da União. **O ribeirinho e seu território tradicional: regularização fundiária em terras da União/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Secretaria do Patrimônio da União**. Brasília: Ipea, 2016.

TEOTÔNIO, R. C. A. **Por uma modernidade própria: o transcultural nas obras Hibisco de roxo, de Chimamanda Ngozi Adichie, e o Sétimo Juramento, de Paulina Chiziane**.

2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba, 2013.

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230084.pdf>. Acesso em: 20/12/2019.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 51, p. 190-202, 2014.