



A experiência educacional municipal na Ilha de Maré: o projeto de educação quilombola no território pesqueiro.

Daniele Freire Procopio

UNEB (Brasil)

dfp1986@gmail.com

Livia Alessandra Fialho da Costa

UNEB (Brasil)

fialho2021@gmail.com

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado realizada no Program de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Ele investiga os elementos presentes na educação escolar da comunidade pesqueira e Ilha de Maré (Salvador–Bahia) que acenam para a importância e fortalecimento da memória cultural e para a sobrevivência da identidade plural e dinâmica da comunidade, organização local e alteridade de seus membros. Tendo como referencial teórico a pedagogia decolonial. Os resultados mostram que a escola busca implementar práticas pautadas nos saberes locais, mas enfrenta questões administrativas, bem como ainda precisa ser estreitada a relação com a comunidade.

Palavras-chave: pedagogia decolonial; educação de pescadores; ancestralidade.

Introdução

Esta pesquisa¹ investiga a educação escolar na comunidade pesqueira de Ilha de Maré (Salvador–Bahia), destacando elementos que fortalecem a memória cultural, a identidade plural e a organização local. Buscou-se compreender a relação entre a preservação da memória dos povos ligados ao território e a valorização da cultura local, articulando essas dimensões à formação de professores voltada para uma educação intercultural. A pesquisa parte de uma perspectiva decolonial de educação, entendendo-a como processo de afirmação de identidades e saberes enraizados no território e na vida comunitária.

O objetivo é identificar conhecimentos e práticas presentes no currículo escolar que contribuem para a preservação dos saberes tradicionais da comunidade. Foram realizadas entrevistas com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA TAP V) da Escola Municipal de Ilha de Maré, além de professores, diretora e coordenadora. Os estudantes são pescadores e marisqueiras entre 18 e 19 anos, moradores das comunidades do Martelo e Bananeiras, cujas vivências estão profundamente ligadas à pesca artesanal.

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB.



O estudo adota a metodologia qualitativa e etnográfica, fundamentada nos estudos da pedagogia decolonial (WALSH, 2009), e organiza-se em três categorias de análise: educação de pescadores, território pesqueiro e pedagogias decoloniais. Foram analisadas as tensões entre tradição e modernidade, desterritorialização e reterritorialização, compreendendo a educação como prática de resistência e valorização dos modos de vida locais.

Na pesquisa, o território é concebido como espaço fundante da práxis escolar, onde se materializam as lutas, as identidades e as relações éticas da comunidade. A escola é vista como um espaço de reflexão sobre a “casa” — oikos — e suas conexões com a vida e o mundo (SOUSA, 2004), promovendo uma educação ecológica e decolonial que reconhece o território como lugar de memória, pertencimento e construção de futuros coletivos.

1. Diário de Bordo: caminhando e conversando

A pesquisa adota a etnografia como metodologia, tendo como categorias de análise a educação de pescadores, o território pesqueiro e as pedagogias decoloniais. A etnografia é compreendida como uma metodologia interpretativa, que busca traduzir atos simbólicos e compreender o papel da cultura na vida humana (GEERTZ, 2000). Assim, o estudo valoriza a escuta, a observação e a vivência no território como caminhos para compreender as práticas educativas e culturais da comunidade pesqueira de Ilha de Maré.

Essa abordagem busca compreender o cotidiano escolar de pescadores, pescadoras e marisqueiras, elaborando práxis educativas que valorizem o território quilombola como base para a construção dos saberes e a afirmação de uma pedagogia decolonial inserida nas contradições da modernidade.

Foram realizadas observações participantes nas comunidades e visitas a escola. As práticas cotidianas foram registradas em diário de bordo, e as entrevistas foram conduzidas com estudantes e profissionais da educação. Na Escola Municipal de Ilha de Maré, foram realizadas entrevistas com estudantes da EJA TAP V moradores das comunidades de Martelo e Bananeiras, com a coordenadora pedagógica, um professor e um membro da Secretaria Municipal de Educação – SMEd.

As entrevistas com os estudantes ocorreram em suas comunidades, entre 28 de novembro e 18 de dezembro de 2019, período em que também se observaram práticas escolares. Foram entrevistados cinco estudantes da EJA TAP V, sendo quatro homens e uma



mulher, entre 18 e 19 anos, todos ligados à pesca artesanal.

2. O projeto de educação quilombola no território

A Ilha de Maré, em Salvador (BA), é composta por 11 comunidades. Ela possui seis escolas distribuídas entre cinco comunidades. Maracanã, Ponto Grossa, Neves, Itamoabo e Caquende não possuem instituições de ensino e Santana tem duas escolas. A maioria das escolas oferece creche, pré-escola e ensino fundamental I, sendo a Escola Municipal de Ilha de Maré em Praia Grande a única que disponibiliza o ensino fundamental II e a EJA II (TAP IV e V) para todas as 11 comunidades. O ensino médio não é ofertado na Ilha, os estudantes se deslocam para o continente – Salvador - ou para Candeias, destino mais acessível a algumas comunidades.

A escola lócus dessa pesquisa é a Escola Municipal de Ilha de Maré, fundada em 1992 e instalada em seu prédio atual desde 2015, é a maior escola da Ilha, com capacidade para 644 alunos. Oferece creche, pré-escola, ensino fundamental I e II e EJA II – TAP IV e V. Possui estrutura ampla e arborizada, parque infantil, quadra, cozinha, refeitório, auditório, área verde, horta comunitária e banheiros adaptados, sendo a única que possui coordenadora pedagógica.

O corpo pedagógico é composto por 25 professores, maioria REDA (Regime Especial de Direito Administrativo), uma diretora, dois vice-diretores e equipe de secretaria. Na ocasião da pesquisa, a escola enfrentava mudanças no corpo docente devido ao fim dos contratos REDA. No Fundamental I todo o quadro da escola iria ser modificado, a maioria teria seu contrato findado e a única docente que poderia continuar na instituição pediu remoção para outra escola. Destaco que é no Fundamental I que encontramos moradoras da localidade lecionando, diferente do que acontece no Fundamental II onde os professores e professoras não são nativos da Ilha, mas felizmente boa parte desses docentes são concursados/efetivos. Para a coordenadora pedagógica, essa rotatividade fragiliza o processo pedagógico e dificulta a implementação das diretrizes quilombolas, já que impede a continuidade da formação e da prática docente. Ela explica que esse corte do sistema é “duro”.

A presença de professores e professoras da comunidade, apesar de ser uma recomendação das diretrizes educacionais quilombolas (Resolução CME nº 033/015 Art.32), ainda não é algo implementado, o que também está diretamente ligado à formação, é preciso que o grau de escolaridade das pessoas atinja outros índices e que políticas educacionais sejam implementadas de forma efetiva para garantir a formação no território pesqueiro. A mescla de discentes de diferentes comunidades é apontada como desejável para integração e



promoção de experiências críticas e formativas, demandando mapeamento de professores e formação continuada (Coordenadora Pedagógica, 2020). Apenas cerca de 50% dos professores em áreas quilombolas no país possuem vínculo efetivo (IPEA, 2015).

O Projeto Político-Pedagógico, em construção, busca alinhar-se às Diretrizes Curriculares Quilombolas da Rede Municipal de Salvador, valorizando ancestralidade, identidade e sustentabilidade. Na localidade, a coordenadora regional destacou que hoje há menos resistência às discussões sobre ancestralidade e religiosidade, pois os professores estão mais preparados cientificamente para abordar o território e suas tradições. A escola é reconhecida como quilombola e integra a educação do campo, conforme a Resolução CME nº 033/2015, que regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Em 2019, havia duas turmas de EJA II, sendo uma matutina, que atendia alunos de todas as comunidades da Ilha, e outra vespertina, que atendia os moradores da própria comunidade. Não há impedimento para que os discentes de outras comunidades estudem durante o turno vespertino, mas o barco escolar funciona apenas pela manhã. Durante a pesquisa, não havia programas de alfabetização de adultos, turmas de EJA I ou turmas noturnas. O município oferece auxílio-moradia a docentes não pertencentes a comunidade, mas ainda há dificuldades relacionadas à falta de professores e à travessia noturna.

A rede municipal de educação dispõe dos programas Se Liga e Acelera, voltados à alfabetização e correção de fluxo, mas não substituem a EJA. A legislação municipal (Resolução CME nº 041/2013) determina que jovens com 15 anos ou mais e defasagem idade/série devem ser inseridos na EJA. Segundo a coordenadora regional da GRE Subúrbio II e Ilhas a abertura de turmas depende de demanda mínima e que não há dados oficiais atuais sobre o número de analfabetos, sendo este um dado que não é tratado. A EJA em Salvador, regulamentada pela Resolução CME nº 041/2013, organiza-se em dois níveis: EJA I (Fundamental I) e EJA II (Fundamental II), estruturados por componentes curriculares e “saberes” definidos pela SMEd.

No campo da EJA o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 salienta que é papel da educação do campo diminuir a defasagem histórica escolar visando conforme o inciso I – “reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de EJA, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar”, mas na Ilha o calendário segue o mesmo das escolas do continente, o que causa transtornos durante períodos chuvosos e que gera desafios, pois “há períodos de vento que comprometem a travessia dos alunos”, conforme explica a coordenadora pedagógica. Os professores também enfrentam os intemperes das travessias nesses períodos. A resolução



CME nº 033/2015 sobre educação quilombola especifica que o calendário escolar deve obedecer a especificidade das comunidades.

Dentro das perspectivas da resolução CME nº 033/2015 Art.41, as escolas possuem um cardápio que visa garantir as especificidades alimentares das comunidades quilombolas. Em 2019, a merendeira da Escola Municipal de Ilha de Maré foi premiada nacionalmente com a receita de abará de carne e macaxeira, sendo eleita “Super Merendeira” em um reality do FNDE. Empresas especializadas elaboram cardápios quilombolas, incluindo pratos como moqueca, vatapá, quiabada, mingau e tubérculos.

A escola adota a perspectiva sociointeracionista e desenvolve projetos voltados à ancestralidade e resistência. O planejamento docente é individual, mas a coordenação busca integrar as disciplinas. São utilizados nas aulas os cadernos da proposta Nossa Rede, elaborada pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd) em parceria com o Instituto Chapada, Avante e Pracatum, envolvendo mais de quatro mil professores.

Conflitos sociais e ambientais são discutidos, sobretudo a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e do material Nossa Rede, como o capítulo “Ilha de Maré: o paraíso esquecido”, que aborda racismo ambiental (Coordenadora Pedagógica, 2019). A SMEd possui o Núcleo de Políticas Educacionais das Relações Étnico-Raciais (NUPER), fortalecendo as ações voltadas à educação quilombola.

Desde 2010, todas as escolas da Ilha de Maré e ilhas vizinhas desenvolvem o Projeto Quilombola. Em 2019, a Mostra Quilombola – culminância do projeto quilombola - teve como tema “Meio ambiente, sustentabilidade e diversidade cultural em Ilha de Maré”, com ações voltadas à memória local, brincadeiras, danças típicas e samba de roda. O professor entrevistado definiu as atividades realizadas como “belíssimas”, ainda que concentradas no período da mostra. A coordenadora pedagógica (2019) explicou e ressaltou que “a mostra se constitui nos professores fazerem um recorte do que julgam mais importante e apresentar”.

A pesquisa revelou que a maioria dos alunos não possui contato com livros. Em 2019, a SMEd criou a Paradinha para Leitura, atividade de 40/50 minutos em um dia do ano letivo, mas a falta de biblioteca e de sala de informática limita o trabalho. Para 2020, a leitura foi escolhida como tema norteador do trabalho escolar (Coordenadora Pedagógica, 2019).

A EJA apresenta evasão significativa, ligada principalmente à necessidade de trabalho. Em 2019, da turma do TAP V, dos 18 matriculados com idades entre 16 e 25 anos, sete evadiram, a maioria de Porto de Cavalos e Martelo. Faltas e permanência parcial na sala de aula revelam que alunos permanecem na escola mais pelo espaço físico e social do que pelo interesse acadêmico, destacando a necessidade de orientar o uso pedagógico do ambiente e

promover a comunicação de jovens com dificuldade de expressão (Professor, 2019).

Para explicar o desempenho escolar, o professor recorre ao conceito de capital cultural de Bourdieu, considerando a herança familiar como fator determinante para o destino escolar e uma “rentabilização pedagógica” (Cunha, 2007, p.515). Um levantamento informal realizado por ele mostrou que nenhum dos pais possuía nível superior e apenas cerca de 10% tinham ensino médio. O docente acredita que o capital cultural está sendo construído na escola, pois muitas famílias não tiveram experiências escolares para valorizar a educação, resultando em falta de “anseio de futuridade” e ausência de perspectivas de profissão (Professor, 2019).

Para a coordenadora pedagógica (2019) os pais esperam que os filhos e filhas “estudem e dali eles galguem algo no continente”, mas que a escola já vem desenvolvendo um trabalho sobre a importância deles galgarem graus mais altos de escolaridade como forma de fortalecer e trazer melhorias para a sua comunidade.

O docente explica que observa variações de comportamento entre as comunidades, destacando que alunos de Bananeiras são mais interessados e estudiosos que os de outras localidades, enquanto Porto de Cavalos tem poucos alunos, fundindo-se com os do Martelo, tornando difícil a observação. Ele observa que os alunos estudam pouco fora da escola, pois muitos trabalham. “Temos crianças, adolescentes e jovens que trabalham empurrando carrinho de mão, pescando ou pilotando lancha”, relata. Reconhece que os alunos hoje “se expressam melhor” (Professor, 2019), indicando avanços nas relações interpessoais e no diálogo entre escola e comunidade.

Ele ainda destaca a importância de conectar os conteúdos à realidade local: “o que eu tento colocar é que nessa compreensão de mundo eles percebam que a Ilha de Maré está dentro desse mundo”. (Professor, 2019) Morador da Ilha desde 2016, ele afirma que o convívio despertou seu interesse pela cultura local, como o artesanato em canabrava. Ele explica que dificuldades logísticas, como transporte exclusivo por barco em horários fixos, e as diferenças culturais exigem do professor adaptação para saber lidar tanto com a nova cultura que se apresenta quanto mostrar para os estudantes a necessidade de compreender também aspectos de outras culturas que são importantes para a convivência. (Professor, 2019). Quanto ao território, os alunos raramente trazem demandas da comunidade para a escola, possivelmente devido à dificuldade de expressão ou desinteresse (Professor, 2019).

O protagonismo feminino na comunidade é relevante para a escola, já que mulheres demonstram maior articulação e participação em lutas coletivas, como a construção do cais em frente à escola (PROFESSOR, 2019; COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2019). A



ancestralidade é trabalhada em atividades como a gincana quilombola, valorizando oralidade e cultura, embora tais ações ainda não consolidem plenamente uma educação quilombola. O combate à intolerância religiosa é incorporado, com representantes de diversas religiões, embora o preconceito ainda persista, sobretudo em relação a religiões de matriz africana (Professor, 2019).

As escolas muitas vezes produzem “alegorias” ou a folclorização do conhecimento. Há uma confusão, posso até afirmar que muitas vezes generalizada, na maneira como as escolas realizam as atividades que deveriam ser pedagógicas, interdisciplinares e que contemplassem as premissas da interculturalidade crítica. A práxis pedagógica precisa dialogar com saberes, fazeres e práticas dos povos e comunidades tradicionais (Macedo, Messeder, Queiroz, 2017; Walh, 2013).

A interação com a comunidade ocorre de forma pontual em datas comemorativas e eventos, mas há percepção da necessidade de envolvimento mais efetivo, incluindo palestras e ações formativas para pais, visando alfabetização e letramento, conforme o ideário de Educação Popular e freireano. (Professor, 2019; Coordenadora Pedagógica, 2019). É importante salientar que o apagamento de dados sobre analfabetismo e produção pesqueira reforça racismo institucional e invisibilização histórica das comunidades tradicionais, dificultando planejamento educacional baseado em demandas reais.

A organização das turmas de EJA, baseada em concepção linear de currículo, segue o modelo tradicional, desconsiderando princípios libertadores e dialógicos. A proposta pedagógica de organização das turmas demonstra “apego aos livros didáticos e ao conteudismo enumerativo e mnemônico” (Macedo, Messeder, Queiroz, 2017, p.109).

Nesse sentido sobre a concepção linear de currículo a coordenadora pedagógica explica:

Coordenadora Pedagógica: [...] Porque concepção linear? Porque os professores ainda tem muito aquilo, primeiro se ensina tal conteúdo para depois ensinar outro, então eles tem ainda, a escola tem essa concepção. Não é trabalhado para se acessar o conhecimento, se apropriar do conhecimento para resolver problemas. Então é por aí. E agora eu acho que poderia até surgir uma outra pergunta: Como é que ficou tudo isso aí em tempo de Pandemia? (Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal de Ilha de Maré, 2020).

Na EJA a Educação Popular pode acessar o ensino formal. Esse acesso representa um processo de transformação onde os sujeitos passam a compreender todo o processo de subordinação. Através dessa prática social organizada de maneira dialógica é possível ampliar



a capacidade de leitura do mundo (Freire, 1988). “A Educação Popular foi constituindo-se como um referencial político, pedagógico, ético e epistêmico para a EJA.” (Alcantara; Carlos, 2015, p.218). Para Walsh (2013), “[...] Paulo es un abuelo y una especie de ancestro.” (Walsh, 2013). Um “abuelo-guía ancestral.” (Waslh, 2017 p.1)

Por fim, a gestão escolar é apontada como fator crucial para o fortalecimento educacional. Segundo lideranças locais, o envolvimento e a força política das gestoras determinam os avanços das escolas. A Resolução CME nº 033/2015 recomenda que gestores sejam membros da comunidade, o que ocorre na escola pesquisada.

Em síntese, a escola enfrenta desafios estruturais, culturais e pedagógicos, buscando articular ensino, EJA e comunidade, valorizando tradição local, promovendo alfabetização e letramento, enfrentando evasão, desigualdade e racismo institucional, e consolidando educação quilombola que dialogue com a realidade sociocultural da Ilha, segundo os princípios da Educação Popular e da pedagogia decolonial.

3. As travessias escolares: tem pescador e marisqueira jovem na EJA

A turma da EJA (TAP V) de 2019 funcionava na Escola Municipal de Ilha de Maré no período matutino e era formada por 11 jovens com idades entre 18 e 24 anos, sendo uma mulher e dez homens. Inicialmente, a turma tinha 18 matriculados (as), mas ao longo do ano sete alunos evadiram, sendo quatro da comunidade de Porto dos Cavalos e três do Martelo. É relevante contextualizar que, em Ilha de Maré, de um total de 457 homens com idades entre 15 e 25 anos, 422 são considerados alfabetizados e 35 analfabetos, enquanto entre 457 mulheres da mesma faixa etária, 394 estão alfabetizadas e 63 são analfabetas (IBGE, 2010). Esses dados evidenciam a presença significativa de pessoas fora da escola, justificando a inserção de adolescentes com distorção idade/série nas turmas de EJA.

A EJA diurna veio através de uma demanda do Ministério Público pra tentar resolver a problemática da “distorção idade/série”. Para além disso, a coordenadora aponta a questão da vulnerabilidade social, pois havia uma preocupação com relação a estes jovens estarem ociosos durante o dia, além dos jovens possuírem demandas diferentes dos adultos e dos idosos.

Para compreender os anseios desses jovens em relação à educação no território/marítório, busquei ouvir seus relatos, considerando que “as vozes dos estudantes são de extrema relevância para trabalhos didáticos que levem em conta a dimensão cultural” (Paiva, 2014, p.55-56). A primeira entrevista foi na residência da estudante F, onde fui recebida por sua mãe. A discente apresentava alguma dificuldade cognitiva, perceptível na

fala, característica presente em outros membros da família, o que foi corroborado pelo professor: “F ela é especial, ela... então acredito que por conta disso ela não tenha tido uma vida acadêmica escolar legal. [...] Ela tem algumas restrições de aprendizagens” (Professor, 2019). A aluna, de 18 anos, realiza atividades de mariscagem, e durante a entrevista apresentou dificuldade de organizar ideias, risos frequentes e necessidade de condução da conversa, embora tenha conseguido expressar expectativas sobre a escola e sobre seu futuro.

F declarou que considera a escola boa, elogiando os colegas e os professores, mas admitiu dificuldade em compreender alguns assuntos. Observou-se que ela valoriza a educação que aborda sua realidade, afirmando que a escola fala da Ilha de Maré, e expressou desejo de retornar no ano seguinte. Ao ser questionada sobre o futuro, mencionou atividades concretas, como mariscar, pescar e passear, evidenciando que sua concepção de futuro se ancora no espaço que habita e nas práticas tradicionais de subsistência (Pesquisa de Campo, 2019). Apesar de relatar aprendizado em leitura e escrita, demonstrou dificuldade em assinar o próprio nome, confirmando observações da coordenadora pedagógica sobre lacunas na alfabetização efetiva em turmas de EJA.

A aluna também comentou sobre os professores, descrevendo-os como legais, e destacou a quadra da escola, embora raramente a utilize, já que os jovens ocupam espaços alternativos, como os apicuns, para jogar futebol. Sobre a Mostra Quilombola, alegou não ter participado por considerá-la barulhenta e não soube detalhar outras atividades, reiterando a ocupação dos jovens no pátio da escola. F, mesmo com limitações para se expressar, demonstrou senso de coletividade ao responder mencionar que gostaria que a escola tivesse um posto de saúde mais próximo para atender à comunidade (Pesquisa de Campo, 2019).

O irmão de F, também matriculado na EJA e desistente, mencionou que a necessidade de trabalhar motivou a evasão, e pretende retomar os estudos no ano seguinte. Em Bananeiras foram entrevistados quatro estudantes, EM, IR, JV que possuem 18 anos e J. com 19 anos, os quatro jovens não possuem filhos (as) e na data da entrevista aguardavam o resultado final da escola sobre as suas aprovações, pois todos ficaram em recuperação. Eles relatavam trajetórias marcadas por deslocamentos anteriores para Candeias ou Passé, antes da construção da escola municipal em Praia Grande. Os jovens vivenciaram a época de quando ainda não havia a escola municipal em Praia Grande e tinham que se deslocar para Candeias ou Passé para cursar o Fundamental II, todos foram estudar na Ilha quando da construção do novo prédio da escola, na ocasião a prefeitura retirou o transporte gratuito para Candeias para quem cursasse do 6º ao 9º ano, disponibilizando apenas o escolar (como eles chamam o transporte escolar), para quem cursasse o ensino médio.

Todos os jovens realizam atividades relacionadas à pesca artesanal. EM trabalha carregando material, fazendo linha e pescando; JV atua como marinheiro nos finais de semana; IR realiza pesca e manutenção de equipamentos; J combina atividades de pesca, trabalho na praia e ajuda comunitária. A relação desses jovens com a escola revela a importância do reconhecimento social, participação em projetos e eventos, e a integração com colegas e professores. EM, por exemplo, destacou:

Daniele: E você se sente representado pela escola? EM: Me sinto. Daniele: Por quê? O que tem na escola que faz você se sentir representado? EM: Rapaz... Lá eu me sinto representado porque todas festas que tem lá eles me chama pra me botar de frente, porque tipo eu que organizo a festa [...]
(Pesquisa de Campo, 2019).

O testemunho de EM evidencia que a escola ultrapassa a função de transmitir conteúdos, funcionando também como espaço de socialização, reconhecimento e mobilização social, fundamental para a juventude local, que precisa demarcar território, conforme assinala a coordenadora pedagógica (2019). Os conteúdos acadêmicos, como matemática, são valorizados na medida em que auxiliam em atividades práticas e econômicas ligadas à pesca e ao comércio do pescado. A ausência de oferta do ensino médio implica que muitos jovens se vejam obrigados a estudar fora da comunidade, enfrentando deslocamentos, custos e riscos de violência, corroborando estudos que evidenciam o acesso recente à educação em comunidades quilombolas e a dispersão forçada dos jovens ao buscarem escolaridade em localidades distantes (Silva, Neto e Busso, 2017, p.64).

Daniele: Caso tivesse ensino médio em Praia Grande você faria lá ou ia mudar de escola? EM: Ia ficar lá mesmo. Daniele: Por quê? EM: É melhor em tudo. Porque assim, em Candeias, quando eu mais os cara estudava lá a gente só podia assistir aula até o quarto horário, porque se ficasse até o quinto a gente perdia o escolar, aí tinha que vim de topik, nem todo vez a gente tinha dinheiro pra vim de topik, né? E aqui não, aqui a lancha espera até o quinto e se perder a lancha vem andando. Aí é melhor por isso. Em Candeias acontece muito homicídio, a gente às vezes é confundido com gente errada, fica dizendo que vai pega, aí muita gente daqui já parou de estudar por que disso, sendo confundido, e aqui na Ilha não tem esse negócio. (Pesquisa de Campo, 2019)

Durante as entrevistas com os jovens estudantes ficou evidente que a escola dialoga sobre o contexto local, seja na disciplina de Cultura Baiana ou em outras atividades. Como relata um dos alunos: “tem matéria que só fala da comunidade da gente, que é cultura baiana e religião, as outras fala de história mesmo, história esse negócio [...] só a história de lá, a história daqui só cultura baiana” (EM, 2019) (grifo nosso). A fala evidencia a forma como os



mareenses se referem a Salvador, mesmo a Ilha sendo bairro da cidade, utilizando expressões como “Lá em Salvador”. Outro relato reforça o diálogo da escola com a realidade local:

Daniele: Como são as aulas? A escola ela fala da comunidade ou somente de outras localidades? J: Não fala também onde a gente, fala mais de onde a gente mora. Fala onde a gente mora é. Quase tudo que eles passa é daqui. Daniele: Você acha que a escola ela te representa? J: Representa. Daniele: Como? J: Os professores também coisa a gente, dá atenção, se a gente precisar dele coisa, não é daqueles professor, que passa deve deixa lá, se vire, eles dão atenção a gente. (Pesquisa de Campo, 2019).

A falta de futuridade foi recorrente nas conversas com membros da escola, evidenciando jovens sem expectativas sobre prosseguir estudos após o fundamental II, o que pode estar atrelado a quantidade de pessoas que possuem nível médio de estudo na Ilha. Entretanto, alguns jovens demonstraram interesse em continuar estudando, motivados por diversas questões, dentre elas o incentivo de familiares, principalmente das mães. J (2019) afirmou: “Eu quero crescer na vida, ser várias coisas, crescer na vida”. IR também expressou planos claros: “Estudar de novo [...] Virar advogado [...] Pra resolver um bocado de causa do povo [...] Do povo daqui” (Pesquisa de Campo, 2019). Somente EM considerou o fato de deixar de estudar por vontade própria, mas que iria continuar, caso não fosse recrutado após alistamento.

Daniele: Você falou que por você não continuava, então porque vai continuar? EM: Por minha mãe. Daniele: Sua mãe diz o que? EM: Pra que estudar, ser alguém na vida, ter um emprego bom, ajudar a família, casar, ter filho, ter as coisas dentro de casa, fazer minha casa, aí eu faço tudo isso aí por que dela.[...] Daniele: Com relação ao futuro, o que você gostaria de fazer? EM: Botar aula de música e uma biblioteca que não tem. Daniele: Onde? Aqui? EM: Acenou que sim com a cabeça. Daniele: Aula de música de qual instrumento? EM: Todos, Mais violão que todo mundo só gosta de tocar violão. (Pesquisa de Campo, 2019)

A narrativa evidencia o encantamento que a escola exerce sobre a vida dos jovens, representando uma via de ascensão social e mobilização familiar para garantir presença escolar.

A presença da família no retorno aos estudos mais uma vez se faz presente, agora na fala de IR, o jovem citado anteriormente que abandonou os estudos por um tempo. “Daniele: Por que você se matriculou em Praia Grande? I: Minha mãe que colocou. Daniele: Sua mãe que influenciou você a voltar a estudar? I: É”.

O fato de jovens que já atingiram a maior idade estarem “forçadamente” na escola, foi algo que me trouxe inquietação, assim esses dados são fontes importantes para entendermos o papel e a importância da família mesmo na vida dos estudantes maiores de 18 anos, bem



como o esforço que muitos pais e mães fazem para manter seus filhos na escola.

Observa-se que a comunidade apresenta um discurso valorizando a educação, corroborando Tavares (2015) ao afirmar que os povos do campo reconhecem a estreita relação entre escolarização e acesso a direitos, de modo que a escola “ocupa uma centralidade” e permite que as “camadas populares [...] vislumbrem ‘mundos possíveis’” (Tavares, 2015, p.59). Alcântara e Carlos (2017, p.219) reforçam que a “EJA tem sua tradição forjada nos movimentos de Educação Popular”, enquanto Mota Neto (2019) aponta que a Educação Popular é a genealogia da pedagogia decolonial. A pedagogia decolonial representa a “pedagogização” dos estudos decoloniais de Catherine Walsh – idealizadora do conceito.

O acesso à educação escolar é visto como possibilidade de melhoria da qualidade de vida, bem como leva essas comunidades a ocuparem outros espaços, a saírem da invisibilidade histórica a que foram condicionadas.

Nos discursos foi possível encontrar motivações diversas para continuar estudando, mesmo no contexto de falas que revelaram a falta de gosto pelo estudo.

Daniele: E o que você espera da escola? O que te motiva ir pra escola?
JV: Muitas coisas, né? [...] Eu num penso em nada não. Num penso em nada. Meu negócio é só estudar, depois vê o que eu vou realmente querer. Daniele: O que você gosta de fazer? JV: Pouca coisa. Daniele: Me diga uma. JV: Eu geralmente gosto de ficar em barco, mas isso não vem nem muito ao caso. Daniele: Tem muitos cursos pra quem trabalha com barco. JV: Marinheiro. (Pesquisa de Campo, 2019) (grifo nosso).

Observa-se na fala de JV que apesar dele dizer que não pensa em nada para o futuro em contrapartida ele revela o gosto pelo ofício de marinheiro, mas na mesma proporção ele encara essa vontade como algo que fosse de menor importância dentro do contexto de pensar o futuro a partir da escola. É como se o ser marinheiro fosse algo ligado a vida dele, e o que ele quer fazer relacionado à escola precisasse perpassar outro caminho. Vale lembrar que por vezes as escolas reforçam através de suas práticas o discurso da desvalorização da pesca enquanto não só uma forma de viver e estar no mundo, mas também como uma atividade laboral ligada a vida das pessoas no território pesqueiro.

Em 2020 retornei para a Ilha de Maré antes da Pandemia e das medidas de isolamento social e visitei a escola, dos (as) cinco entrevistados (as) apenas IR não havia sido aprovado, mas estava matriculado novamente da turma da EJA no TAP V vespertino. Ele frequenta as aulas pela manhã devido ser morador de Bananeiras e não ter o barco escolar funcionando no período da tarde. Em 2020 a turma de TAP IV possui 4 alunos de Bananeiras e o TAP V 2 alunos dessa mesma localidade, conforme informação da secretaria escolar.



Considerações finais

Foi possível identificar como se organiza a educação ofertada para os povos das águas sob a ótica do Estado, bem como conhecer práticas educacionais constituídas dentro dos territórios pesqueiros pelos pescadores, pescadoras artesanais e marisqueiras. Nessa perspectiva, emergem tanto as demandas educacionais da comunidade quanto os desdobramentos das escolas para se aproximarem de uma educação pautada em saberes e práticas decoloniais. As demandas se manifestam na necessidade de escolas com boa infraestrutura, com professores e gestores da comunidade, capazes de valorizar diferentes formas de se relacionar com o meio ambiente, com a unidade vida/trabalho e conscientes da tradição. Espera-se que a educação compreenda a dinâmica das águas, considerando calendários e horários baseados no tempo da comunidade, formando sujeitos que retornem constantemente seu olhar para o território.

Na Ilha, a educação expressa avanços, com trabalhos fundamentados na Lei 10.639/2003 e na Lei 11.645/2008, que inserem a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos, bem como nas Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola do Sistema de Ensino de Salvador – Resolução CME nº 033/2015. Essas ações demonstram busca pela valorização do conhecimento tradicional sob perspectiva legal. O projeto de educação quilombola constitui um ensaio de diálogo com o território, mas mudanças profundas ainda não se concretizam, pois perpassam a sistematização histórica da educação com fazeres eurocentrados, distantes da intercomunicação baseada no amor e respeito proposto por Freire (1997). Aproximar a escola da comunidade foi um aspecto recorrente durante a pesquisa, reforçando a necessidade de trabalho integrado com os movimentos populares da Ilha, considerando que a educação emancipa.

O perfil dos estudantes da Ilha de Maré caracteriza-se por jovens trabalhadores que repetiram alguma série escolar. Poucos retornaram à escola após abandonarem os estudos para trabalhar ou prover a família, enquanto adultos e idosos permanecem fora da EJA II, que atende apenas a parcela jovem da comunidade. A ausência de EJA I ou de turmas de alfabetização e a premissa de que a EJA noturna depende de demanda podem dificultar a inclusão de adultos e idosos. O funcionamento do barco escolar apenas no período matutino limita estudantes de dez localidades, obrigando-os a estudar nesse horário. Em 2020, ficou evidente que a EJA, voltada a alunos que não residem em Praia Grande,



encontra-se relegada ao segundo plano, não atendendo plenamente às diretrizes da Resolução CME nº 041/2013.

A dificuldade na oferta de turmas noturnas levanta questões sobre a falta de demanda ou de professores devido à travessia, indicando a necessidade de estudos futuros que realizem um mapeamento educacional do grau de escolaridade de adultos e jovens da Ilha, subsidiando a requisição de turmas junto à escola e à SMEd. A demanda por letramento e alfabetização permanece significativa, enquanto a ausência de ensino médio representa outro empecilho ao aumento do grau de escolaridade. Ainda assim, as comunidades têm se organizado para acessar outros espaços, evidenciando a persistência e a busca por educação contextualizada que dialogue com suas tradições, práticas laborais e coletivas.

Percebo assim que à educação no território pesqueiro, além de abranger os saberes tradicionais da pesca artesanal, precisa compreender como a modernidade e as diferentes colonialidades: do poder, do saber, do ser e cosmogônica (Oliveira, 2016; Mignolo, 2017; Walsh, 2018) se apresentam na realidade. Na Ilha, as estratégias metodológicas educacionais decoloniais estão contidas nas diversas formas de resistência que se expressam no território. A tarefa de partear essas práticas pedagógicas decoloniais tem na sua base a luta contra o epistemicídio e contra a colonialidade cosmogônica ou mãe-natureza (Walsh, 2018).

Referências

ALCANTARA, Marcos Angelus Miranda de; CARLOS, Erenildo João. O discurso sobre a institucionalidade da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da educação popular.

Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, jan./jun. 2015

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em 15 jan. 2020.

_____. Resolução CME nº 033, de 04 de dezembro de 2015. Estabelece normas para implementação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação Escolar Quilombola do Sistema Municipal de Ensino de Salvador e dá outras providências.

_____. Resolução CME nº 041, de 10 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador.



_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 25 nov. 2019

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em 25 nov. 2019.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p.503-524, jul./dez, 2007

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

GEERTZ, Clifford. Os Usos da Diversidade. In: _____. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> acesso em: 05 maio 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Educação escolar quilombola no censo da educação básica**. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, abr. 2015.
MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana; MESSEDER, Marcos Luciano; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Educação escolar em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico (Bahia). **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 49, maio/ago. 2017.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94. [S.I.]: USP: ANPOCS, jun. 2017.

MOTA NETO, J.C. da.. Pedagogia Decolonial. Entrevista concedida a **Rádio Web UFPA**. Disponível em <<http://radio.ufpa.br/index.php/ufpa-ensino/pedagogia-decolonial/>> Acesso em Jun. 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **A razão do outro**: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016

PAIVA, Ayane de Souza. **Conhecimentos tradicionais e ensino de biologia**: desenvolvimento colaborativo de uma sequência didática sobre reprodução vegetal. 2014. 224f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.



SILVA, Luciclécia C. M.; NETO, Moisés Felix de Carvalho; BUSSO, Adriana Ferreira. Comunidades quilombolas do sertão de Pernambuco: diálogos sociopolíticos na construção de uma educação emancipatória. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 26, n. 49, Salvador, maio/ago. 2017.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação popular e movimentos sociais contemporâneos: algumas notas para reflexão. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 24, n. 43, jan./jun. 2015.

WALSH, Catherine. Fanon y la pedagogia. **Revista Nueva América**, v. 122, [S.I.], jun. 2009.

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

_____. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial**: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. [S. I.: s. n.], 2009.