

**Dinâmica e Vivência dos/as
Pescadores/as Artesanais:
Diálogo de Saberes em Itapissuma/PE**

Talita Maria Soares da Silva

Márcia Regina Barbosa

in

**Educação de Jovens e Adultos em
Diferentes Tempos e Espaços da Vida**

Luís Alcoforado

Márcia Regina Barbosa

Adriana Alves Fernandes Costa

TÍTULO

Educação de Jovens e Adultos em Diferentes Tempos e Espaços da Vida

ORGANIZAÇÃO

Luís Alcoforado, Márcia Regina Barbosa e Adriana Alves Fernandes Costa

TEXTOS

Adriana Alves Fernandes Costa, Alessandra Sampaio Cunha, Andreia Inês Francisco Ventura, António Manuel Rochette Cordeiro, Ascísio dos Reis Pereira, Bernardo Tadeu Machado Verano, Cristina Manuela Sá, David Mallows, Dayana Dourado de Oliveira, Délio Roberto Freire, Elenita Eliete de Lima Ramos, Elisângela Lambstein Franco de Moraes, Elizete Helena Alves Cruz, Eudes Pavel Saraiva de Souza, Fernando Augusto Groh De Castro Moura, Francisco Evangelista, Helenória de Albuquerque Mello, Ivonete Barreto de Amorim, João Clemente de Souza Neto, João Paulo Assunção Borges, João Pedro Gaspar, João Silva Rocha, José Pedro Amorim, Juracy Machado Pacífico, Karla Cristina Walter, Kelliane Mendes Cunha Santana, Krzysztof Dworak, Luana Thomazetto Rossato, Luciana Mesquita, Luís Alcoforado, Marcelo Máximo Purificação, Márcia Eliane Leindcker da Paixão, Márcia Regina Barbosa, Maria Cecília de Paula Silva, Maria da Glória Carvalho Moura, Maria de Fátima Leite Gomes, Maria de Lourdes Carvalho, Maria de Lourdes Paz S. Soares, Maria do Carmo Lacerda Barbosa, Maria do Rosário de Fátima Fortes Braga, Maria Fernanda dos Santos Alencar, Maria Fernanda Gaspar, Maria Odalice Aviz de Jesus, Max D'agostin de Mello, Micheline Veras de Moura, Neide Borges Pedrosa, Nicolás Esteban Castro Heufemann, Nivia Maria Vieira Costa, Norma Cristina Vieira Costa, Orlando Coelho Barbosa, Priscila de Lima e Silva Dutra, Renata dos Santos Reis, Roseli Machado L. Nascimento, Rozangela Conceição Oliveira, Sandra Célia Coelho, Sílvia Machado Citrini, Talita Maria Soares da Silva, Targelia de Souza Albuquerque, Váldina Gonçalves da Costa e Zéu Palmeira Sobrinho

REVISÃO TÉCNICA E EXECUÇÃO GRÁFICA

Luciana Mesquita

CAPA

MinervaCoimbra

1ª EDIÇÃO

Dezembro de 2020

ISBN

978-972-798-485-5

EDIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

MinervaCoimbra

Ngray, Lda - Torre do Arnado, Rua João de Ruão, n.º 12 - 1º
3000-229 Coimbra, Portugal • Telef. +351 927 224 974
minervacoimbra@gmail.com www.minervacoimbra.pt

6.

Dinâmica e Vivência dos/as Pescadores/as Artesanais: Diálogo de Saberes em Itapissuma/PE

Talita Maria Soares da Silva¹

Márcia Regina Barbosa²

Resumo

Este artigo tem como referência a comunidade de pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE, e visa compreender como os/as seus habitantes constroem estratégias para combater as exclusões que vivenciam. Dessa forma, a pedagogia cuja alusão é feita neste trabalho não está circunscrita nas construções escolares, mas se suja de lama, de suor, de sofrimento, de criatividade, dos cheiros dos manguezais, da “sintaxe operária” das classes populares (Freire, 1992). Através dos registros das lutas, das formas de existir e de resistir dos pescadores/as artesanais da comunidade referida, busca-se refletir sobre uma educação popular que vise à produção de um conhecimento crítico, contemporâneo e dialógico. Apesar das exclusões que experienciam, esses homens e mulheres lutam e produzem a sua própria pedagogia, seja através das práticas de cura, do cultivo de alimentos, de sua relação com a natureza e com os manguezais. Mesmo sem acesso ao ensino formal, a comunidade, através da oralidade, mantém viva a historicidade da região.

Palavras-chave: educação popular, exclusão social, justiça cognitiva.

Dynamic and Living of the Artisanal Fishmen/Fishwomen: Knowledge Dialogues from Itapissuma/PE

Abstract

This study is based on the artisanal fishing community of Itapissuma/PE, and aims to understand how its inhabitants build strategies to combat the exclusions they experience. Thus, the pedagogy alluded to in this paper is not confined to school constructions, but is stained with mud, sweat, suffering, creativity, mangrove smells, and it speaks the “working class syntax” of the popular classes (Freire, 1992). Through the records of the struggles, the ways of existing and resisting of the artisanal fishermen/fishwomen of the referred community, we seek to reflect on a popular education aimed at the production of critical, contemporary and dialogical knowledge. Despite the exclusions they experience, these men and women struggle and produce their own pedagogy, whether through healing practices, food cultivation, their relationship to nature and mangroves. Even without access to formal education, the community, through orality, keeps alive the historicity of the region.

Keywords: Popular Education; Social Exclusion; Cognitive Justice.

¹ Estudante de doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: talita.ufpe@hotmail.com

² Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas do Ensino da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: marciape46@hotmail.com

Introdução

Apesar da rica produção em torno da educação popular na América Latina (Simon Rodriguez, Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Manuel Zapata Oliveira, Frantz Fanon, José Martí, José Carlos Mariátegui, Arturo Escobar, Katherine Walsh, entre outros), essa experiência construída nos países latino-americanos, exceto a inegável contribuição mundial do pensamento de Paulo Freire, ainda é ignorada na produção acadêmica brasileira. Essa lacuna acaba gerando o que Danilo Streck chama de “reduzida memória pedagógica” (2018, p. 167). Nessa redução, ignora-se a experiência educativa dos povos originários, dos negros escravizados, dos movimentos de emancipação, além da produção pedagógica dos povos camponeses, das comunidades pesqueiras. Essa memória pedagógica reduzida está arraigada aos projetos civilizatórios coloniais, quando o fim do colonialismo político não significou o fim do colonialismo como relação social (Lander, 2000; Quijano, 2000; Santos & Menezes, 2010), “a ideia feticista de ciência-verdade que nos havia sido transmitida como um complejo lineal y acumulativo de reglas confirmadas y leyes absolutas” (Armando & Lorena, 2014, p. 269), que acaba reduzindo a compreensão do mundo à compreensão ocidental do mundo (Santos & Menezes, 2010).

Concomitantemente as tentativas autoritárias e violentas de redução, de negação da diversidade epistemológica do mundo, constroem-se movimentos subversivos³, rebeldes, que, através de uma imaginação radical (Quintar, 2018, p. 24), se comprometem com a produção crítica, situada e coletiva dos diferentes conhecimentos construídos pelos povos historicamente subalternizados.

Nesse cenário de resistência, dialoga-se com a pedagogia crítica e com o pensamento decolonial, já que são “pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial” (Walsh, 2013, p. 28).

Este artigo faz parte de um trabalho de doutoramento em Educação sobre a comunidade de pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE, que visa compreender como esses povos constroem estratégias para combater as exclusões radicais que experienciam. Dessa forma, a pedagogia a que é feita alusão neste trabalho não está circunscrita nas construções escolares, mas suja de lama, de suor, de sofrimento, de criatividade, dos cheiros dos manguezais, da “sintaxe operária” das classes populares (Freire, 1992, p. 27).

³ Aqui utilizamos a definição de subversivo de Boas (2014, p. 49): “se descubre así cómo muchos subversores no pretenden “destruir la sociedad” porque sí, como un acto ciego y soberbio, sino más bien reconstruirla según novedosas ideas y siguiendo determinados ideales, o ‘utopías’, que no acoge la tradición”.

Através dos registros das lutas, das formas de existir e de resistir dos pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE, contribui-se para a construção de uma história pedagógica transgressiva e não colonial.

Por uma pedagogia transgressiva

Este trabalho está contaminado pela esperança, mesmo que a esperança sozinha, seja insuficiente (Freire, 1992), pois sem ela não se consegue transgredir, sem ela não é possível pensar em outros mundos possíveis, outras formas de viver e interpretar a realidade, pois se estaria condenado à construção de um conhecimento ilustrado, a-histórico, que se pretende universal, mas que tenta borrar a diversidade epistemológica do mundo.

Os diferentes povos conservam um repertório de práticas culturais milenares, que permitem viver, resistir e lutar contra as desigualdades, a opressão e a exclusão, contra a negação de direitos básicos (saúde, educação, segurança, alimentação, ameaça do território), advinda do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. A luta é uma “categoria histórica e social”, que muda de acordo com o tempo e o espaço, que também está associada às alianças, que não significa ausência de enfrentamentos. Essas alianças, muitas vezes, acontecem para que os povos sobrevivam (Freire, 1992, p. 21).

No livro da Pedagogia da Esperança, quando Freire alerta sobre a importância de uma concepção dialética do mundo, fazendo considerações sobre o passado escravocrata e as formas de luta daquele contexto, ele destaca que “[...] é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que ‘obedecer’, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive” (Freire, 1992, p. 108). Essa é uma cultura que Freire chama de “cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de sonhos também; de rebeldia, na aparente acomodação” (1992, p. 108). No excerto a seguir, uma pessoa relata a luta pela moradia, com as visitas frequentes ao prefeito da cidade: “*Eu ia assim, descalça, toda suja, um pano amarrado na cabeça e o pessoal quando vê, eu não tava nem aí, eu só mesmo queria era ganhar a casa. É! Até que deus e ele me deu minha casinha, a que eu tenho [...]*” (D, 2008).

A luta também acontece quando recorrem aos políticos locais à procura de trabalho: “[...] fui atrás do prefeito no mandado de Yves Ribeiro ... ai eu fui, “eu digo eu quero arrumar um trabalho nem que seja de varrer rua”, ai eu entrei na rua, peguei barrer rua, né botaram eu pra barrer rua, digo eu vou trabalhar de inchada” (I, 2008). É nesse contexto de luta, de negação de direitos, de violências, mas também de resistências, de criatividade, seja através da agricultura, do manejo do solo e das águas, da pesca e das práticas de cura

(ervas medicinais, espiritualidade, uso do forno a lenha para cozinhar os alimentos), que este trabalho está localizado. Busca-se dialogar com uma educação popular que denuncie as desigualdades sociais e os processos de exclusão, “la pedagogía crítica nos possibilita visibilizar y denunciar las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicas, políticas, culturales, educativas y subjetivas)” (Valencia, 2018, p. 128).

Quem tem um compromisso ético e político com as lutas dos povos subalternizados e explorados, como diria Boas (2014, p. 269) “el criterio principal de la investigación debería ser la obtención de conocimientos útiles para adelantar causas justas” a credibilidade desse conhecimento, que está associado a um tipo de contribuição que pode ser gerado para os que estão do outro lado da linha, do lado do não ser, do invisível (Santos, Meneses, & Nunes, 2005). Esse conhecimento forjado na luta, é histórico, situado e intrínseco aos indivíduos: “Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación [...]” (Walsh, 2013, p. 31). É um conhecimento que visa combater os processos de desumanização e fomentar as estratégias de sobrevivência, do continuar sendo humanos (Walsh, 2013, p. 31).

Nessa perspectiva de pensar uma educação popular, que vise à produção de um conhecimento crítico, o esforço aqui se dá na tentativa de perceber a contemporaneidade de forma complexa, dialógica. Por isso, deve haver a produção de um conhecimento que contribua para a “la construcción de una sociedad más justa e incluyente” (Valencia, 2018, p. 126). Construir uma sociedade mais justa, inclui não apenas combater as exclusões sociais, econômicas, mas também a injustiça cognitiva, a negação da produção de conhecimento dos diferentes povos, conhecimentos que são invisibilizados por não se encaixarem nas formas de conhecer o mundo, estandardizadas pela ciência moderna (Santos & Menezes, 2010, p. 25). Quando se reconhece que a produção do conhecimento se dá em diferentes espaços e que a diversidade epistemológica do mundo é inesgotável, enfrenta-se a exclusão social, cognitiva, o epistemicídio⁴ dos diferentes povos (Santos, Meneses, & Nunes, 2005, p. 3).

Combater a injustiça cognitiva é também dialogar com conhecimentos que permitem sobreviver à fome, à miséria, à exclusão social. Com efeito, dialoga-se com uma educação popular que “se compromete con la potenciación de sujetos en y desde la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios” (Valencia, 2018,

⁴ Termo utilizado pelo professor Boaventura de Souza Santos para definir a riqueza de experiências cognitivas que são desprezadas.

p. 128). Uma pedagogia que reconhece que a produção do conhecimento é contextual, isto é, o conhecimento é produzido por indivíduos dotados de valores, de concepções políticas, que possuem um corte de gênero, de raça, de classe social, uma pedagogia que combate o pensamento abissal⁵ e conclama a produção coletiva do conhecimento, através da articulação entre a prática e a teoria.

Existir, resistir e lutar na comunidade de pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE

Itapissuma é uma cidade que faz parte do estado de Pernambuco, localizada na região nordeste do Brasil. No ano de 2018, a população de Itapissuma estava estimada em 26.397 pessoas (IBGE, 2018). Desse total, segundo informações da presidente da Colônia de Pescadores de Itapissuma, Joana Mousinho, 8.500 vivem da pesca artesanal.

Em complemento, de acordo com os dados do Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura (2011), o Nordeste é o maior produtor de pescados no Brasil. No ano de 2011, 56% dessa produção vinha dos pescadores artesanais. Pernambuco estava entre os cinco primeiros produtores de pesca artesanal da região nordeste. Em Itapissuma/PE, situa-se a segunda maior colônia de pescadores, a colônia Z-10 de Pernambuco. A pesca artesanal é uma atividade econômica milenar, que gera alimento e renda para milhares de famílias ao longo de gerações. Para L (2018), *“pra mim é uma mãe de família, porque é onde a gente vai buscar... não só eu, mas muitos tiram o sustento da família dali. Então significa muita coisa”*.

Ao fazer referência às comunidades pesqueiras artesanais, parte-se de uma compreensão de realidade não fragmentada, não limitada, que busca combater a redução, a disjunção e que visa mostrar a relação entre o todo e as partes (Morin, 2000). Os rios, os manguezais, os pescadores/as artesanais estão inter-relacionados e são dependentes entre si. Nas comunidades de pescadores/as artesanais, a natureza não é exterior aos indivíduos, falar da natureza, dos rios e dos manguezais é falar da vida dos próprios pescadores/as.

Os pescadores/as definem o mangue como um território livre: *“nunca cheguei um dia na Maré para as pessoas dizer não você não entra. Eu chegava entrava e tirava o tanto que eu podia tirar”* (L, 2018). Tira-se/arrasta-se o que os braços conseguem carregar, o peso que a cabeça suporta, que as pernas aguentam, tira-se o que o corpo, ainda que na velhice,

⁵ Na concepção do pensamento abissal, o mundo, através da violência e da força é constituído por uma linha invisível, rebuscada, sutil, mas muito eficaz que é a linha abissal, onde se desenvolvem formas diferentes de sociabilidades. Enquanto de um lado se constituem as “sociedades metropolitanas” imersas na relação “regulação/emancipação”, do outro lado da linha se constituem os “territórios coloniais”, que estão mergulhados na fúria da “apropriação/violência⁵” (Santos & Menezes, 2010, p. 24).

aguenta. Logo, “[...] é um serviço muito pesado, só quem entra na Maré quem tem disposição para trabalhar, porque quem não tem disposição lá não vai não” (I, 2018).

Os manguezais são territórios sagrados. Percebe-se uma antropomorfização do ambiente, onde o mangue é a própria família: “[...] o mangue é uma grande mãe de família, a maré hoje é uma grande mãe. É uma grande mãe e um grande pai. Porque se não fosse o mangue, Ta... Talita! Já tinha morrido tudo de fome” (M, 2018). “Trabalhar na maré é honroso, é divino, “porque Jesus me dava força, coragem, disposição que nem diz a história” (N, 2018). Em outras palavras, ter o mangue é uma forma de escapar da prostituição, das drogas, do roubo:

Eu digo uma coisa a você... Significa o que, um meio de sobrevivência. Tá entendendo? Porque no momento mais difícil da sua vida, ao invés de você pensar em fazer uma besteira... se... caso não tivesse a maré, você ia pensar em que, se prostituir... sair com um e com outro, arriscando o que, pegar doença... (N, 2018).

A “lama da maré”, para algumas famílias, é o único/último meio de subsistência, depois de esgotadas as escassas alternativas disponíveis: “foi o único recurso que eu encontrei, e eu trabalhei em cana um, um, é, samiano cana nas usina, o que eu, lavagem de ropa de, de, dos outro, o que você dizia que tinha pra fazê, eu ia fazê, serviço grosso” (N, 2018). Com o passar dos anos e o avanço na idade, fica mais difícil conseguir emprego: “Aí quando, eu saia de emprego, quando eu saía, minha vida era na maré. E agora que é de maré mesmo, que agora eu não arrumo emprego mesmo, tô com 44 anos [...]. O trabalho na maré só da para sustentar a barriga. [...] A maré é muito bom, mai é só um serviço que só sustenta só a barriga, porque pá comprá abjeto mermo num dá não [...]” (L, 2018).

O conhecimento sobre os rios e os manguezais é um conhecimento prático, que está ligado à subsistência, pois se vai para o mangue antes de ir para a creche. Ainda na infância, aprende-se a pescar o próprio alimento: “Eu nem me lembro, eu sei que era bem miudinha, e eu já tava lá pegando meu siri, [...]” (C, 2018). Nesse contexto, as crianças também são responsáveis pelo fornecimento de alimentos para as famílias:

E a maré também, a gente ia na maré, trazia a mistura⁶ né?! Tinha as fruta tudinho, mas num tinha a parte da mistura. Aí meu avô plantava batata, plantava inhame né, essas coisa que é o de comer, mai também tinha que ter a mistura, aí a gente ia pra maré buscar ostra, siri, caranguejo... (C, 2018).

⁶ Neste contexto, refere-se aos peixes e mariscos. Contudo, a mistura pode se referir à carne vermelha, frango ou peixes em geral.

Se aprende através da observação: “[...] quando eu ia com a minha mãe, às vezes né, aí eu via ela fazendo, aí eu aprendi [...]” (L, 2018). Em outro trecho, uma pescadora relata: “Ela, às vezes ela dizia. Dizia. E a gente via os outro né, também, correndo atrás dos siri” (C, 2018). A aprendizagem acontece na prática, através do exemplo. No excerto a seguir, uma pescadora relembra como aprendeu a pescar siri: “ó menina é assim, imobiliza tal pata, pega por aqui por trás, pela carapaça, num sei quê, bota um pauzinho aqui, bota aqui por trás!” e a gente vai aprendendo, e depois, você mermo vai desenvolvendo sua técnica né” (C, 2018).

Enquanto alguns/as pescadores/as estão pescando, tirando grandes quantidades de peixes/mariscos de dentro do mangue, outros, por problemas de saúde ou por terem a idade avançada, participam dessa atividade com o conhecimento que possuem sobre a região: “Vamo pegar um peixe pra comer, painho!”. Aí eu: “Meu fio, eu não posso não”. “Bora lá. quem vai fazer todo o serviço hoje sou eu. O senhor só vai, somente, ensinar à gente”. “Aí é que eu vou assentadinho, ensino a ele” (M, 2018).

As memórias de infância, as lutas e os sofrimentos se misturam com as memórias do rio, com a lavagem das roupas: “Eu com cinco anos, eu lembro. Que eu ia pro rio lavar roupa, ela⁷ me levava, me dava um pedacinho de sabão e já ia lavando minhas calcinhas. [...], mas eu não tive uma infância boa. Só tive infância assim, de luta, de sofrimento” (L, 2018). Em outro trecho, uma pescadora relata a dificuldade para ter acesso à água: “Trazendo da cacimba⁸ pra casa, pra poder, ter água pra beber né?! E pra lavar um pratinho, o resto tinha que ir pro rio, lavar roupa, tomar banho, tinha que ir pro rio” (C, 2018).

As lembranças dos rios são carregadas de afetividade: “a minha infância, era muito boa, eu passava o dia correndo dentro do rio, tomando banho, comendo fruta, que... ali meu pai plantava, aí tinha o sitinho, água de côco esses negócio” (L, 2008). Em outro trecho, uma pescadora relata: “a lembrança boa, te dizer... assim, no meu ponto de vista é esse assim que a gente ia pra dentro das partida de cana, chupava bastante cana, ia pro rio tomar banho, lá na usina tá entendendo?” (N, 2018).

Mesmo diante das situações de violência sistemática que essa comunidade pesqueira vivencia, além da negação de direitos, tais como alimentação, saúde, moradia, opressão, dominação de gênero e de classe, esses povos existem, insistem e resistem produzindo conhecimentos “[...] na prática social que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, calcular, [...], sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo da sexualidade, da vida, da morte da força dos santos, dos conjuros” (Freire, 1992, p. 86).

⁷ Refere-se à mãe.

⁸ Refere-se a um poço que tinha na região.

São conhecimentos acerca dos animais, das plantas, do manejo do solo, do uso da água, da construção civil, da agricultura:

Das práticas laborais, as práticas rituais, toda a atividade humana minimamente complexa recorre a uma pluralidade de tipos de conhecimento, ainda que um deles tenha primazia na conformação da prática e no modo como ela reflete o contexto em que opera e actua transformadoramente sobre ele. (Santos, Meneses, & Nunes, 2005, p. 85)

A concepção da ideia de um povo pobre, que passou a infância cortando cana – “eu com 10 anos já estava cortando cana!” (L, 2008) –, nas “casas de família”, trabalhando “ai quando eu já tava mocinha eu me... pela casa do povo trabalhando, e assim eu vivi a minha infância” (I, 2008), “lavando as panelas, o chão, os banheiros, lidando com os excrementos, nossas funções corporais, aquilo que nos foi ensinado a ter pudor, assuntos tão íntimos e privados, tão carregados de sentimento de vergonha e embaraço” (Elias, 1994, p. 139). “[...] Aí pronto, eu lavava prato, varria a casa, lavava banheiro, tudo isso eu fazia, serviço doméstico, né?” (N, 2018). “Minha fia era passar fome! Era trabalhar de dia pra comer de noite, tinha dia que eu saía daqui chorando” (I, 2008), pois, “muitas vezes não tem dinheiro para a carea⁹, que toma banho de cuia¹⁰, marginalizado, sem instrução formal. [...] já minha ota irmã, agora depoi de veia, foi po colégio e apredeu a fazê o nome e eu nem isso sei fazê [...]” (L, 2008). Negros, com os corpos cobertos de lama, que “andava por dentro do mangue que nem cachorro, assim, sem levantar a cabeça” (A, 2008). Diante do exposto, a ideia de que esse povo produz conhecimento e que possui uma epistemologia é “desestabilizador e rebelde” (Santos & Menezes, 2010, p. 54), é desafiador e revolucionário.

Nesse grupo social, a produção de conhecimento ocorre entre os pares, entre os mais velhos e os mais novos, com pessoas que são representativas para aquela comunidade... “La producción del conocimiento es un evento socio-espiritual comunitario, no un proceso individual de acumulación de información. La gente aprende en la familia, con los vecinos, en el mercado y durante los rituales y fiestas” (Haverkort, Burgoa, Shankar, & Millar, 2013, p. 179). Dessa forma, criam-se estratégias para sobreviver e construir trajetórias, ter uma vida digna dentro de uma sociedade indecente. Negar a experiência sociocultural dos povos, além de não ser científico, é estar claramente servindo a uma ideologia elitista (Freire, 1992, p. 85).

Os manguezais, em alguns momentos, são comparados a uma escola: “O mangue significa uma escola. Foi uma aprendizagem na minha vida. Aprendi muitas coisas, aprendi coisas boas, aprendi também coisas ruins, cicatrizes [...]” (V, 2018). Na lama da maré, as turmas são

⁹ Carea significa a feira.

¹⁰ Na ausência de água encanada ou pela falta de abastecimento de água, utiliza-se um recipiente para entornar a água pelo corpo.

multiseriadas, pois crianças, jovens e adultos dividem o mesmo espaço e responsabilidades pelo sustento familiar. No lugar dos relógios, herança da escola moderna, as paredes dão lugar aos gaiterinhos¹¹. O tempo é marcado pelo movimento da maré. Esses espaços funcionam em tempo integral, começa-se bem cedo e não tem hora para largar.

A merenda, é levada de casa: *“Se tiver uma banana, uma bolacha ou um biscoito a gente bota pra levar e se não tiver a gente mexe uma fuba. Se não tiver uma fuba, a gente leva farinha”* (V, 2018), ou o que é encontrado pelo caminho: um pé de côco, um pé de manga. As atividades didáticas são predominantemente coletivas e sempre se leva tarefa para casa: debulhar ostra¹², cozinhar sururu. As aulas extraclasse são realizadas nas praias, com a venda dos mariscos, das ostras que foram pescadas nos manguezais. As canetas, os cadernos são trocados pelas canetas do mangue¹³ e pela lama.

Apesar de não existirem controles regulares de chamadas, tais como listas de presença, chamadas, a presença na escola do mangue é obrigatória. Faltar o mangue pode significar não ter como construir a própria casa (utiliza-se madeira do mangue na construção das habitações), não ter como cozinhar os alimentos (na falta de gás de cozinha, utiliza-se a madeira do mangue como lenha), ficar sem comida. Faltar no mangue é impensável, mesmo quando o corpo precisaria de algum repouso: em casos de doença, no pós-parto. A vida é posta à prova, tanto nas situações de vulnerabilidade dentro do mangue, quanto quando não se pode estar dentro do mangue e se fica sem comida. Para alguns, faltar o mangue pode significar faltar a vida.

Nessa escola, homens e mulheres exercem a pesca de forma diferente. Nesse caso, pode-se falar até que existe uma divisão social da pesca, onde as mulheres geralmente dedicam-se à pesca de mariscos, a qual é possível se fazer mesmo sem embarcações. Esse trabalho ainda precisa ser conciliado com o cuidado com os filhos e os afazeres domésticos. Os homens, por sua vez, dedicam-se à pesca com mangote, camboa¹⁴, utilizando redes e embarcações. Ao serem questionados sobre a pesca das mulheres, um pescador afirmou que é mais difícil:

Mai sofrido. Porque [inaudível] aquilo ali. Tem que tirar ostra, voltar... pro mangue, procurar palha pa assar a ostra, dibuiar, tirar a ostra do casco, pa depois vender... [inaudível]. Trabalha três veze pa comer. Tirar... sai de manhã e vender [...] (I, 2019).

¹¹ Um tipo de mangue da região, também chamado de mangue-vermelho.

¹² Debulhar é tirar a ostra de dentro do casco (L, 2018).

¹³ As sementes do mangue-vermelho se parecem com canetas.

¹⁴ Camboa é uma armadilha que vai como daqui no... No... No... A gente bota um [inaudível] aqui e estira outro... Vai bater lá na pista (M, 2018).

Para a comunidade de pescadores/as artesanais de Itapissuma/PE, que vive na “rama da maré”, os conhecimentos sobre agricultura, agroecologia, permacultura, criação de animais, sobre os rios e técnicas de construção são fundamentais para a sua sobrevivência. É um conhecimento herdado de seus antepassados e que permite sobreviver às condições adversas, à criação dos filhos. É um conhecimento que não foi construído através das instituições escolares, mas aprendido no cotidiano, com as famílias dentro dessa comunidade:

Eu passei dois anos na escola. Aí viu que não tinha jeito, aí mãe: “Sabe de uma coisa? Já que na escola não teve jeito, a escola dela vai ser maré e roçado”. Aí pronto, foi isso. Cobria casa com meu pai, ia pra maré, tirava sururu, tirava ostra, carregava lenha, trabalhava no roçado, raspava mandioca, secava farinha... Minha vida foi essa (A, 2008).

O cultivo de alimentos e a importância dos roçados são atividades lembradas com muito orgulho pelos/as moradores/as da região: “[...] pai ele tinha que procurar o mato que era pra trabalhar. Pra prantar, pra gente ter barriga cheia. Prantava o feijão, maxixe, quiabo, jerimum, macaxeira, inhame, batata, feijão verde, inhame, tudo prantava no roçado. Aí a gente tinha a barriga cheia” (A, 2008). Além dos alimentos, os relatos também fazem menção à criação de animais de pequeno porte: “Criar galinha, criar peru, cabra, tudo a gente criava. Minha mãe criava muito peru, cada peru assim ó, peru baiano, perua, de noite, de tardezinha a gente saía pra procurar os bicho no mato” (A, 2008). As memórias da infância se misturam com as estratégias de sobrevivência atuais: “[...] A gente só compra quando não tem. É feito agora. Tem prantada, mas não tá no tempo certo da gente colher, entendeu? Agora, quando tem, a gente vai tirando aos pouquinhos. Não precisa da gente comprar [...]” (N, 2018).

O cultivo de alimentos, nesse contexto, permite que famílias tenham acesso à comida mesmo que não disponham de dinheiro para comprá-la. Logo, o cultivo de alimentos é uma forma de resistência, de se manter vivo, de sobreviver à pobreza, de não ser dizimado pela fome, pela miséria, de não sucumbir às enfermidades do corpo e da alma. Essa prática social está ligada à memória, à solidariedade, à sobrevivência e à supressão de direitos.

Esses povos desafiam os papéis sociais de subalternidade, do não ser, do invisível. São papéis impostos pela lógica capitalista. Em uma das entrevistas fornecidas por uma pescadora, ela relata que estava com sérios problemas de saúde e morava só, com o filho. Mesmo estando muito doente e precisando de internação hospitalar, ela temia que, na sua ausência, o seu filho passasse fome. Como estratégia para driblar o problema, ela, mesmo doente, juntamente com o filho, resolveu plantar milho: “[...] eu vou morrer mas tu vai ficar

comendo do milho. Aí ele começou a chorar. Ai foi ele [...] atrás plantando e eu na frente cavando com uma foice” (A, 2008). Em outro trecho, ela relata o retorno para casa:

Ai fui mimbora bora pro hospital. Esse milho ficou cá. Esse milho nasceu, cresceu, eles comeram, quando eu cheguei do hospital que eu me operei que cheguei só tava só o tambuera lá, os pés lá tudo morto. Eu digo: 'Comeram do milho?' [...] disse: 'Comi' (A, 2008).

A partir das observações e das entrevistas, percebe-se que essa comunidade também utiliza PANCs (plantas alimentícias não convencionais) na alimentação, como capeba¹⁵, açafraão¹⁶, folha de batata doce¹⁷, taioba¹⁸: “[...] mas lá no sítio tinha muita taioba, era cada um pé assim que a gente... eu plantava lá. Ai a gente pegava, tirava tudinho, ai eu fazia taioba de coco, fazia folha de... rama de batata, a folha da rama da batata e comia mamão de coco” (A, 2008).

No cozimento dos alimentos é comum o uso do forno a lenha. Essa tecnologia demanda mais tempo, tanto na busca da lenha dentro do mangue quanto na preparação dos alimentos do dia a dia. Para as “coisa de maré” (C, 2018) “[...] fazem um foguinho pra ajudar, pra cozinhar uma coisa de maré, pra não gastar tanto gás” (C, 2018). É um costume antigo que vem desde os antepassados: “Mãe ia buscar lenha assim na mata, meio mundo de lenha pra queimar. Aí eu ia mais mãe” (A, 2008). Atualmente, muitos/as moradores/as da região continuam a utilizar lenha no preparo das refeições, sobretudo pela falta de dinheiro para comprar o gás de cozinha¹⁹:

Não, porque o gás, o dinheiro... Quanto tá o gás?! O gás é dinheiro né? E eu... eu num tiro mais daqui o dinheiro do gás. Num tiro mais que num tem “sururu”. Tá difícil de “sururu”. Ostra ta difícil. Aí eu compro o gás e passo o quê? Eu passo mais de ano (A, 2008).

Além do cultivo de alimentos, o que é pescado na maré é a base da alimentação para essa comunidade. Não raras vezes, é o único alimento que esses grupos sociais dispõem. Nas ruas, nas calçadas, nas habitações dos pescadores/as, há verdadeiros

¹⁵ O nome científico é *Piper umbellatum* L. Tem sabor picante e intenso, podendo ser usada como condimento () (PANC na Escola, s.d, p. 20).

¹⁶ O nome científico é *Curcuma longa* L. Seca, triturada ou ralada fresca, é um corante amarelo muito forte e saboroso, usado para dar cor às carnes, molhos e ao arroz (p. 24).

¹⁷ O nome científico é *Ipomoea batatas* (L.) Lam. São consideradas alimentos funcionais, repletos de propriedades (PANC na Escola).

¹⁸ Cientificamente chamada de *Xanthosoma sagittifolium*., é uma planta que tem um importante valor nutritivo. Os rizomas são fontes de carotenoides, suas folhas são ricas fibras, cálcio, magnésio, vitaminas B2, B6 e vitamina C. Além de alimento, a Taioba também é utilizada na fitoterapia. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/388854256/e-book-20-pancs-para-plantar-na-horta-organica-imgrower-pdf>

¹⁹ O preço do gás de cozinha na região varia entre R\$ 60,00 e R\$ 95,00.

caminhos de mariscos pelo chão, que remetem à arte de pescar e compõem a paisagem. O benefício proveniente dos produtos da pesca, quando não é realizado na maré, acontece na frente da casa dos pescadores/as, com a ajuda das famílias, dos vizinhos, que tiram carne de siri, que debuiam²⁰ ostra.

Com efeito, “a preparação de alimentos, o ato de cozinhar, combina conhecimentos e práticas mutuamente inteligíveis para diferentes sociedades e grupos identitários. O ato de cozinhar é em si mesmo uma forma de saber” (Menezes, 2013, p. 3). Em outro trecho, Menezes destaca:

Comer junto, no dia a dia, não representa apenas nutrição; é também um ato pedagógico e cultural, juntando comunidade, aproximando amigos e familiares que avaliam o que se prepara, ensinando e aprendendo nesse imenso laboratório que é a cozinha. A combinação de texturas, sabores e técnicas de preparação, e quem prepara o quê para quem expressam lutas e oportunidades, parte integrante das lutas pelo reconhecimento em situações de desigualdade. (Menezes, 2013, pp. 3-4)

Esses homens e mulheres têm suas histórias registradas no corpo, seja através dos problemas de saúde decorrentes das muitas horas pescando no mangue, seja pela pele queimada do sol. As narrativas sobre os alimentos também são narrativas sobre a fome, sobre as práticas culturais, os valores, os saberes, as formas de resistência encontradas por esses povos para sobreviverem a exploração capitalista:

minha vó botava na bacia e botava na cabeça. E a gente pegava uma corda, tinha umas cordinha em casa, aí a gente botava as lenha e fazia um muro, aí botava as lenha assim, e bota todinha em cima... (C, 2018) [...] aí a gente amarra assim, a gente enrola assim sabe? Faz uma trouxinha pra acomodar na cabeça. Aí bota, botava um cesto em cima e vinha pra casa. A bacia também, pegava um pau, fazia a rudia²¹, botava na cabeça (C, 2018).

Além do cultivo de alimentos, essa comunidade precisa desenvolver estratégias para cuidar da saúde, para lidar com a falta de medicação: “*Eu tomo comprimido, mas num tenho dinheiro pra comprar o comprimido né?! Aí pronto. [...] É ruim demais, fia. A situação é dura! É dura! É durinha mermo! Né boa não*” (A, 2008). Uma pescadora, referindo-se aos postos de saúde, afirma: “[...] só não dá esse remédio meu que eu tô tomando, porque é remédio caro, não tem no posto. Mas algum medicamento assim de dor, se tiver sentindo dor, se tiver algum comprimido lá de dor, eles manda” (L, 2018). Quando não têm acesso aos exames de alta complexidade, uma pescadora relata:

²⁰ Debuiar é tirar a ostra de dentro do casco (L, 2018).

²¹ Pega um pau assim e arrocha lá a corda, faz um fecho, pega um pano velho, aí chamava de rudia né, a gente chamava de rudia (C, 2018).

[...] Aí as menina²² me conhece, outras vezes liga pra mim pra perguntar se eu quero. Aqui não é tão ruim não sabe?! O que é ruim pra gente é o trabalho de alta complexidade, não é bem assistido porque é um problema nacional, porque você quer uma cirurgia, uma coisa assim, é mais complicado né?! É, uns problema assim, mas o básico a gente é bem atendido, tem um postinho (C, 2018).

Hoje existem postos de saúde, ambulância, exames de ultrassom na cidade de Itapissuma/PE, mas as pescadoras relatam que nem sempre as coisas aconteceram dessa forma. Há alguns anos, por exemplo, havia muita dificuldade para fazer um pré-natal, porque não existiam postos de saúde na região. Então, as moradoras precisavam se deslocar ao Hospital João Ribeiro, que fica no centro de Itapissuma/PE, a 4 quilômetros dessa região. Como não tinham dinheiro para o transporte público, precisavam se deslocar a pé, isto é, fazer uma caminhada de, aproximadamente, uma hora. No trecho a seguir, uma pescadora relatou sobre esse período: *“O ruim era antigamente! Que eu parin num sei quantos menino não tinha direito de saber se era menino ou se era menina! Porque condições de tirar...”* (V, 2018).

Os registros históricos indicam que a construção do Hospital João Ribeiro já estava acontecendo em 1984. A Lei nº 68/84, de 12 de julho de 1984, faz referência à construção do hospital. Até esse período, essa comunidade não tinha acesso aos hospitais. As práticas de saúde aconteciam/acontecem através do cultivo de plantas medicinais, das rezadeiras, das benzedadeiras. Sobre isso, uma pescadora relata: *“Eu sei desde pequena. Desde que eu sou pequena que eu sei né?! Sabia não né?!, Aí eu sei da minha vó, da minha mãe...”* (C, 2018).

Essas mulheres dominam uma “farmacopéia multissecular” (Perrot, 2005, p. 218). Ainda que os quintais das casas sejam espaços privados, o seu uso é coletivo, reforçando os laços de solidariedade dessa comunidade:

Pra fazer chá. Parece que ela só deu uma vez e o menino ficou bom. Com uns três dias eu vi ele, disse “tás bom, nego?”, “Tô bom, dona [...]. Graças a Deus”. Eu digo “oia, saiu da minha mão é bom. Saiu da minha mão é remédio”. Oxe, os povo me pede muito pra menino novinho [barulho de batidas e galo cacarejando], pra gente grande, pra tudo. É colônia, hortelã miúda... (A, 2008).

Esses quintais temperam. *“Não. Isso ai ele tem caroço. Aí a pessoa rela, bota no pilão, quando acabar, penera ai faz o colorau”* (A, 2008)²³, produzem lambedor, *“bota para cozinhar,*

²² Agente do posto de saúde.

²³ Uso do açafreão na comida.

rela ela na peneira, assim, ai bota no fogo para cozinhar, fica aquele mel bem grosso e toma²⁴ [...]” (A, 2008). Essas práticas aliviam as dores do corpo, as dores da alma, pois, “analisando de perto, esses remédios de mulher revelariam provavelmente um real saber sobre os sofrimentos do corpo” (Perrot, 2005, p. 218).

A partir das observações e das entrevistas, as principais ervas encontradas nessa comunidade foram: hortelã, boldo, folhas de acerola, limão biri biri, urtiga branca, erva doce²⁵, açafraão, pitanga, romã, alcachofra, citronela, xambá, colônia, goiaba. No trecho a seguir, uma pescadora explica o uso de algumas ervas:

Cê tá com dor de barriga, chá de pitanga, chá de goiaba né, de [inaudível] da goiaba, casca de côco, pra dor de barriga. É, se tá com barriga inchada, aí aquele chá de boldo do chile tudinho. Ah tá com o nariz entupido aí tem aquele vickyzinho natural aí cheira pra acabar. Tá com tosse? Aí tem vários né que é pra tosse. E assim ia, tá com o estômago parece se eu não me engano é alcachofra sei lá, canela. E assim a gente ia tomando. E também levava, se persistisse com febre, mais de um dia assim, ou com uma diarreia que não parasse. Aí ia pra benzedeira, chegar lá ela benzer a gente, com a [inaudível] de pano, e a gente tava bom! A fé, é o firme fundamento das coisas que não se vê... (C, 2018).

Recorre-se às plantas/ervas medicinais para aliviar a tosse: “*aí ali atrás tinha um pé de acerola que tá assim de acerola. Aí eu fiz um lambedor, ele tá até ai na geladeira. Ai que eu fico tomando, foi que eu melhorei um pouquinho*” (A, 2008); para cuidar de problemas ginecológicos: “*Aí quando eu vejo que tá assim me incomodando, aí eu pego, tomo um chazinho de urtiga branca, que é bom pra essa parte ginecológica*” (C, 2018). Uma pescadora relata que conseguiu ajudar uma filha de criação, no pós-parto, com o uso de garrafada²⁶:

Ai ela foi pra Igarassu, eu dei o dinheiro a ela, vinte conto, ela foi e comprou uma garrafada. De todas as casca dentro daquela garrafa vem. Ai ela começou a tomar, ela começou a tomar, começou a tomar, começou a tomar, e foi ela botava cada taco assim ó. Num tava nem, de sangue, não era sangue, mais, ela tava aquilo branco. Aqueles taco. A mulé ia morrer. Era taco de parto que ela tinha ficado dentro. Ela ia morrer. Ai ela: 'Ô mãe, mas mãe, eu tô botando uns

²⁴ Referindo-se ao lambedor feito com a fruta acerola.

²⁵ O nome científico da erva doce é *pimpinella anisum*. É utilizada para tratar de questões intestinais e digestivas. Contribui para o equilíbrio hormonal (estrogênio), estimula a produção de leite e ajuda nos distúrbios menstruais. também é utilizada para gases, gastrite (origem nervosa) e enjoos (p. 39).

²⁶ As principais ervas encontradas na garrafada são: unha de gato, uxi amarelo, amora, barbatimão, angico, jatobá, agoniada, mulungu, malva, anis estrelado, canela, maca peruana, tribulus terrestres e óleo de copaíba. As principais indicações são: inflamações no útero, ovários e tubas uterinas, cisto no ovário, ferida no útero, corrimento, controla o sistema nervoso, insônia, depressão, menopausa, regula o fluxo vaginal, ciclo irregular (<https://vivenciaaaldeia.org/> práticas indígenas e permacultura).

negócios, num é nem sangue mais, aqueles tacos de negócio branco, já sem sangue sem nada'. Eu digo: 'Isso é taco de parto, tu ia morrer'. Ai tá bom. Ai ela tomou. Ai ela disse: 'Eu me senti bem mãe' (A, 2008).

Nesse contexto de cultivo do próprio alimento, das práticas de cura através do cultivo de plantas medicinais e do uso de chás, essa comunidade também desenvolve técnicas de construção. Muitas habitações e esgotamentos sanitários são construídos pelos/as próprios moradores/as: *"Ajudei pra morar, ajudei. Carreguei madeira, ele quando vinha com as madeiras eu carregava, trazia pra casa. Tirei barro, eu tapei, eu tapei. [...] envareu, eu envarei, tirei vara do mangue"* (A, 2018). Em outro trecho, uma pescadora relembra que a mãe dela construía a própria casa: *"ela tirava madeira do mangue também pra construir as casa dela. Antes dela ter a casa dela mesmo de tijolo, a gente morava em casa de taipa, né?! E essa madeira vinha do mangue, que ela mermo tirava"* (L, 2018). A maioria dessas construções é erguida de forma coletiva, com a ajuda de familiares e vizinhos:

Todo mundo ajudou, porque é na peda! É na peda! O coro da minha mão largou tudinho assim ó! Tanto deu cavar com a picarete, porque é na peda. Duro mermo, duro peda. É duro mermo, na peda mermo. Quando eu fazia assim o fogo chega vuava da peda. É peda mermo. Aí todo canto aqui tem fossa. A minha fossa é muito funda. Ela é aqui de lado. Aqui não ofende ninguém, não é catinga, não tem catinga, não é mau cheiro (A, 2018).

Como conclusão

Apesar das exclusões radicais que experienciam, esses homens e mulheres lutam para *"resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente – apesar del poder colonial"* (Walsh, 2013, p. 3). Em consequência, eles produzem a sua própria pedagogia transgressiva. Transgridem através das práticas de cura, do cultivo de alimentos, de sua relação com a natureza, com os manguezais. Mesmo sem acesso ao ensino formal, a comunidade, através da oralidade, mantém viva a historicidade da região.

Apesar da negação de direitos que lhes foram infligidos ao longo da vida, esses povos ainda se permitem sonhar, *"sonhos rasgados, mas não desfeitos"* (Feire, 1992). Eles sonham em ter acesso ao ensino formal, em conseguir terminar de criar os filhos com dignidade, morar em habitações dignas, com acesso à água e ao saneamento básico. São sonhos que buscam não só dignidade, mas também solidariedade: *"Uma... Uma..."*

Assim... Se eu pudesse, Talita... Fazer uma casa, Talita. Bem grande assim. Pra botar os... Criança. Eu. Outros e outros que vai trabalhar e já tinha onde botar as crianças” (M, 2018).

A questão pedagógica central deste trabalho é contribuir para a visibilidade, a “vitalidade cognitiva” (Santos, Meneses, & Nunes, 2005, p. 3) e concomitante legitimação do conhecimento e das lutas das comunidades pesqueiras de Itapissuma/PE. Além de contribuir para a validação desses conhecimentos e para o combate do epistemicídio, dialogar com as lutas desses povos não é uma questão técnica, mas uma questão civilizacional, pois envolve a sobrevivência dessas comunidades e das gerações futuras. São essas pessoas que lutam contra um modelo de desenvolvimento que não inclui as comunidades de pescadores e pescadoras artesanais.

Referências

- Armando, H. F. N., & Lorena. L. G. (2014). *Ciencia, compromiso y cambio social* Orlando Fals Borda. Buenos Aires: El Colectivo – Lanzas Y Letras – Extensión Libros. Texto recuperado de http://www.extension.udelar.edu.uy/wpcontent/uploads/2016/12/08_Ciencia_Compromiso_y_Cambio_Social-Fals_Borda.pdf
- Campos, T. T. (s.d.). *20 Pancs para plantar na horta orgânica*. (s.l.): ImGrower. Texto recuperado de <https://ssmfoto.files.wordpress.com/2017/08/e-book-20-pancs-para-plantar-na-horta-orgc3a2nica-imgrower.pdf>
- Elias, N. (1994). *O Processor Civilizador I: Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar M. (2018). *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Texto recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Haverkort, B., Burgoa, D. F., Shankar, D., & Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercultural. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. Agruco, Bolívia: Plural Editores. Texto recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Bolivia/agruco/20170927041822/pdf_226.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018). *Itapissuma*. Dados recuperados de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/itapissuma/panorama>
- Lander. E. (Org.) (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso. Texto recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf
- Meneses, M. P. (2013). Para Ampliar as Epistemologias do Sul: Verbalizando sabores e revelando lutas. *Revista de Sociologia Configurações*, 12, 13-27. Texto recuperado de <https://journals.openedition.org/configuracoes/1948#quotation>
- Ministério da Pesca e Aquicultura (2011). *Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura*. Brasília, DF: Ministério da Pesca e Aquicultura.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os Silêncios da história*. Bauru, São Paulo: Edusc.

- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: tensiones epistémicas e histórico políticas. In A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar (Coord.), *Educación popular y pedagogías críticas em América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 15-26). Ciudad de Buenos Aires: Clacso.
- Santos, B., & Meneses, M. (2010). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina.
- Santos, B., Meneses, M., & Nunes, J. (2005). Para ampliar o cânone da ciência: A diversidade epistemológica do mundo. In B. S. Santos (Org.), *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais* (pp. 21-121). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Texto recuperado de <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodBioPort.pdf>
- Streck, D. R. (2018). Descolonizar a participação: pautas para pedagogia crítica latino-americana. In A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar (Coord.), *Educación popular y pedagogías críticas em América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 159-172). Ciudad de Buenos Aires: Clacso.
- Valencia, P. O. (2018). La educación popular y su re-significación en la pedagogia crítica. In A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar (Coord.), *Educación popular y pedagogías críticas em América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 117-140). Ciudad de Buenos Aires: Clacso.
- Walsh, C. (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomó I). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Texto recuperado de <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagogías%20Decoloniales.pdf>