



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA

**TERRITÓRIOS DOS SABERES E TERRITÓRIOS DAS VIVÊNCIAS: AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS E O PAPEL DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA EJAI DAS
COMUNIDADES DE MARISQUEIRAS DA RESEX ACAÚ-GOIANA**

SEVERINO TIAGO DA SILVA

Campina Grande
2025

SEVERINO TIAGO DA SILVA

**TERRITÓRIOS DOS SABERES E TERRITÓRIOS DAS VIVÊNCIAS: AS PRÁTICAS
EDUCATIVAS E O PAPEL DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA EJAI DAS
COMUNIDADES DE MARISQUEIRAS DA RESEX ACAÚ-GOIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ensino de Geografia**.

Linha de Pesquisa: Saberes e Conhecimentos da Geografia no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Custódio de Oliveira.

Campina Grande

2025

S586t

Silva, Severino Tiago da.

Territórios dos saberes e territórios das vivências: as práticas educativas e o papel da Geografia Escolar na EJA das comunidades de Marisqueiras da RESEX Acaú-Goiana / Severino Tiago da Silva. - Campina Grande, 2025.

160 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025. "Orientação: Prof. Dr. Fabiano Custódio de Oliveira." Referências.

1. Ensino de Geografia. 2. Marisqueiras. 3. Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJA). 4. Território. 5. Saberes Tradicionais. 6. Reserva Extrativista Marinha Acaú-Goiana (RESEX). I. Oliveira, Fabiano Custódio de. II. Título.

CDU 911:37.016 (043)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA

Rua Aprígio Veloso, 882, Setor B - Bloco BC2 – Sala 03 - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

FOLHA DE ASSINATURA PARA TESES E DISSERTAÇÕES

SEVERINO TIAGO DA SILVA

TERRITÓRIOS DOS SABERES E
TERRITÓRIOS DAS VIVÊNCIAS: AS
PRÁTICAS EDUCATIVAS E O PAPEL DA
GEOGRAFIA ESCOLAR NA EJA DAS
COMUNIDADES DE MARISQUEIRAS DA
RESEX ACAÚ-GOIANA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Mestrado
Profissional como pré-requisito para
obtenção do título de Mestre em Ensino de
Geografia.

Aprovada em: 11/04/2025

Prof. Dr. **Fabiano Custódio de Oliveira**

Orientador PPG -PROFGEO- UFCG

Prof. Dr. **Paulo Sérgio Cunha Farias**

Examinador Interno PPG -PROFGEO- UFCG

Documento assinado digitalmente



DENISE XAVIER TORRES

Data: 17/04/2025 17:42:35-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. **Denise Xavier Torres**

Examinador Externo (UFPE)



Documento assinado eletronicamente por **PAULO SERGIO CUNHA FARIAS, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/04/2025, às 08:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **FABIANO CUSTODIO DE OLIVEIRA, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/04/2025, às 08:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **5355477** e o código CRC **3D06F06F**.

A Severina Mariano Gonçalves, minha avó, camponesa expropriada da zona da cana pernambucana, por toda generosidade com que me acolheu e me educou para vida e pela caridade e senso de justiça que em mim despertou através do exemplo das mais nobres atitudes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à iniciativa do PROFGEO/UFCG e a todo seu corpo docente, que tem acolhido com esmero as vozes que ecoam das mais diversas geografias escolares, validando os saberes produzidos por seus professores e professoras, despertando em nós um espírito investigativo e uma docência pesquisante.

Agradeço imensamente ao meu orientador Dr. Fabiano Custódio, por todo apoio, paciência e pelos ricos ensinamentos que me tem dado. Aos professores Paulo Sérgio e Sérgio Paulo, pela força que me deram e por terem acreditado no meu projeto. Aos examinadores da banca em nome da professora Denise Xavier, pelas ricas indicações.

Aos meus colegas da turma 02 do PROFGEO/UFCG, pelos momentos de aprendizado mútuo que nos foram oportunizados, pela amizade que restou e pela esperança que se plantou. Agradeço ainda a Capes pelo financiamento desse trabalho.

Aos meus pais, Solange Gonçalves e José Oscar, pela humanidade com que me criaram em meio as adversidades socioeconômicas que nos sobrevieram; minha mãe uma mulher aguerrida e dedicada e meu pai, um homem amoroso e batalhador.

À minha companheira Luciana Maria, que muito contribuiu para que eu pudesse cursar essa pós, bem como para feitura dessa atividade, sofrendo e aprendendo junto comigo, acompanhando minhas visitas de campo e atuando nos bastidores como fotógrafa de nossas ações. Aproveito para agradecer ainda o meu enteado Thiago Farias e meu mano Valter Cavalcanti, que muito me apoiaram emocionalmente, acreditando e exaltando essa empreitada.

À minha avó Benedita (*In Memoriam*), suas filhas, minhas tias que me acolheram com muito afeto no seio de suas famílias. Às minhas tias maternas, tia Bina, tia Cosminha.

Aos meus mestres da escola básica que até hoje inspiram a minha prática, em especial ao prof. Zenildo Pereira, de quem tive a honra de ser aluno no fundamental e na faculdade, e aos queridos professores e professoras Juberto, Ana Caetano, Luciano, Glória, Nice, Genival e Mazé que tanto me orientaram e acreditaram nos meus sonhos de adolescente.

Às minhas tias da infância, em especial à tia Cida, tia Dorinha, a tia Mara, e à Esc. Mul. Evangelina Moraes Pessoa de Melo, pela atenção que me deram e por me fazerem aprender as primeiras letras. Às demais escolas públicas de Aliança-PE, UEPA e Joaquina Lira, pela formação cidadã que me ofereceram através de seus educadores e suas educadoras.

À antiga Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata, hoje Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco, onde me licenciiei em Geografia; como também ao Escola de Aplicação Professor Chaves, da mesma instituição, ambas muito importantes na

minha profissionalidade. E ao querido professor Jacques Pierre, pela paciência com que me orientou no meu estágio daquela escola, que muito contribuiu para a minha formação.

A meus amigos e amigas pelo estímulo que sempre deram, em especial aos professores e professoras Renálide Carvalho, Priscilla Galdino, Livânia Régia, Evanduir Junior, José Sílvio Junior, Sadoque Salatiel e Jéssica Castro.

Às minhas tias dos campos, dos sítios, dos engenhos e dos terreiros que nunca me negaram o pão nos idos anos difíceis da infância e adolescência, em especial minha tia Bina, tia Cosminha, prima Isabel, Tia Maria, Tia Nininha, Tio Cláudio, que muito mataram minha fome nos anos duros da minha infância. Aos meus manos Tarcízio, Tióstenes, Jussara, Janilson, Josineide, Vamberto e a todas os corações que me deram guarida.

A meus amigos e amigas da velha guarda, Marcelo Souza, Vera Augusto, Zeca Augusto, Ângela Augusto, Aury, Edcleiton, Paulo Victor, Valéria, Assuero Vasconcelos, João Lourenço, Ediane Maria, Flaviana Souza, Ana, Rogério, Lucivânia, Lidiane, Leonardo, Jéssica Gleyce, Bruno Gonçalves, Jalta, Rúbia, Angelita Paixão, Giógio Paulo, Francisco Pedro, Leandro, Irmão Francisco, Cristina, Albina (*In Memoriam*) e a todos/os que de alguma forma me acolheram e contribuíram no meu processo formativo.

A meus gestores e gestoras escolares e alunos e alunas pela paciência que me dispensaram diante das dificuldades, em especial a professora Ozeni Urtiga, que jamais nos negou apoio.

Aos Sindicato dos Profissionais de Educação do Município de Goiana-PE, pelo apoio profissional, bem como a Secretaria de Educação e Inovação de Goiana-PE pela licença concedida junto a Prefeitura daquele município para que pudéssemos desenvolver esse trabalho

Sobretudo, às marisqueiras da EJA da Escola Mul. Pres. Costa e Silva, em Tejucupapo, e a toda Associação das Marisqueiras do Quilombo de S. Lourenço, situadas na Resex Acaú-Goiana, no município de Goiana. Foram elas que salvaram maravilhosamente nossa pesquisa, ensinando-nos uma enorme capacidade de resiliência e de realização da vida comunitária.

*Se o campo não roça,
a cidade não almoça,
Se o campo não planta,
a cidade não janta.*

(Provérbio Popular)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado investiga as relações entre o ensino de Geografia e os saberes tradicionais das marisqueiras da Reserva Extrativista Marinha Acaú-Goiana, analisando suas implicações para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em uma escola pública no município de Goiana-PE. A partir do conceito de território em Haesbaert (2004; 2007), busca-se compreender como as práticas educativas podem contribuir para o fortalecimento das identidades culturais e para a promoção de diálogos entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de observação participante e rodas de conversa com 16 marisqueiras-estudantes, com idades entre 16 e 60 anos. Os dados foram analisados à luz de referenciais da geografia escolar (Cavalcanti, 2013; 2016), das epistemologias do sul (Santos, 2012) e dos estudos sobre territorialidade e comunidades tradicionais (Diegues et al., 2020). Os resultados evidenciam que os saberes das marisqueiras se constituem como currículos vivos, com sofisticados sistemas de leitura ambiental e de organização territorial, os quais inspiraram práticas pedagógicas. Além disso, foram identificados conflitos territoriais causados por empreendimentos econômicos na região, que reativam lutas por direitos e reafirmação identitária e territorial. A pesquisa também destaca o papel central das mulheres na transmissão intergeracional de saberes ambientais, medicinais e culturais. Conclui-se que a EJAI, ao reconhecer e incorporar os saberes das comunidades tradicionais, pode se configurar como território de escuta, resistência e valorização da cultura local, apontando caminhos para uma geografia escolar crítica, inclusiva e ancorada nas territorialidades vividas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Marisqueiras; EJAI; Território; Saberes Tradicionais.

RESUMEN

La presente disertación de maestría investiga las relaciones entre la enseñanza de la Geografía y los saberes tradicionales de las marisqueiras de la Reserva Extractivista Marina Acaú-Goiana, analizando sus implicaciones para la Educación de Jóvenes, Adultos y Personas Mayores (EJAI) en una escuela pública del municipio de Goiana-PE, Brasil. A partir del concepto de territorio en Haesbaert (2004; 2007), se busca comprender cómo las prácticas educativas pueden contribuir al fortalecimiento de las identidades culturales y a la promoción de diálogos entre conocimientos científicos y saberes tradicionales. La investigación, de carácter cualitativo, se llevó a cabo mediante observación participante y círculos de conversación con 16 marisqueiras-estudiantes, con edades entre 16 y 60 años. Los datos fueron analizados a la luz de referentes de la geografía escolar (Cavalcanti, 2013; 2016), de las epistemologías del sur (Santos, 2012) y de los estudios sobre territorialidad y comunidades tradicionales (Diegues et al., 2020). Los resultados evidencian que los saberes de las marisqueiras se configuran como currículos vivos, con sofisticados sistemas de lectura ambiental y de organización territorial, los cuales inspiraron prácticas pedagógicas. Asimismo, se identificaron conflictos territoriales provocados por emprendimientos económicos en la región, que reactivan luchas por derechos y por la reafirmación identitaria y territorial. La investigación también destaca el papel central de las mujeres en la transmisión intergeneracional de saberes ambientales, medicinales y culturales. Se concluye que la EJAI, al reconocer e incorporar los saberes de las comunidades tradicionales, puede configurarse como territorio de escucha, resistencia y valorización de la cultura local, señalando caminos para una enseñanza de la geografía crítica, inclusiva y anclada en las territorialidades vividas.

Palabras clave: Enseñanza de la Geografía. Marisqueiras. EJAI. Territorio. Saberes tradicionales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Roda de conversa com as marisqueiras estudantes da EJAII da Esc. Mul. Presidente Costa e Silva	800
Figura 2: À esquerda, marisco em casa de pescadora; à direita, marisqueira trata sururu da Resex Acaú-Goiana	86
Figura 3: Fachada da Escola Municipal Presidente Costa e Silva, localizada em Tejucupapo, Goiana, PE	88
Figura 4: Recorte digital do painel Batalha das Heroínas, de Tereza Costa Rêgo	88
Figura 5: Mapa da Resex Acaú-Goiana, com destaque para as comunidades de pescadores beneficiárias	889
Figura 6: Localização da Escola Mul. Pres. Costa e Silva, vinculada à Secretaria de Educação de Goiana, PE	90
Figura 7: Estuário do Rio Goiana, divisa PE/PB, Resex-Mar Acaú-Goiana	911
Figura 8: Ilha de Itapessoca, em Goiana, abriga imóvel dos herdeiros do Grupo João Santos	922
Figura 9: Recortes capturados de HQ sobre as heroínas de Tejucupapo	944
Figura 10: Encenação da Batalha das Heroínas	1033
Figura 11: Banners das atrizes da Batalha das Heroínas, expostos na Associação das Heroínas de Tejucupapo	1033
Figura 12: Atividade coordenada pelo prof. Emanuel Oliveira, Matemática – EJAII Esc. Mul. Pres. Costa e Silva	11010
Figura 13: Fazenda de camarão em área de mangue na Resex Acaú-Goiana	1166
Figura 14: A Resex Acaú-Goiana é rodeada de gigantes empreendimentos econômicos de forte impacto social	12626
Figura 15: Práticas docentes na EJAII da Escola Pres. Costa e Silva – Resex Acaú-Goiana – Tejucupapo, PE	1311
Figura 16: Apresentação do Coral/EJAII Esc. Pres. Costa e Silva – Resex Acaú-Goiana – Tejucupapo, PE	1311
Figura 17: Estudantes da EJAII explanam suas experiências na maré – Resex Acaú-Goiana – Tejucupapo, PE	1333
Figura 18: Lousa com atividades da EJAII/Esc. Pres. Costa e Silva – Resex Acaú-Goiana – Tejucupapo, PE	1392

LISTA DE SIGLAS

EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Pernambuco
PROFGEO/UFCG	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	144
2	OS POSTULADOS TEÓRICOS DO FAZER PESQUISA PARA FALAR DOS INTERDITOS E DAS INTERDITADAS.....	222
2.1	GEOGRAFIA DA RESISTÊNCIA E DA ESPERANÇA: AS PRÁTICAS E OS SABERES TERRITORIAIS DAS COMUNIDADES DE MARISQUEIROS DA RESEX-ACAÚ-GOIANA, PE NA EJAI	244
2.1.1	Por um ensino de geografia na EJAI dialógico com os territórios tradicionais	266
2.1.2	O lugar e a potência da geografia escolar	39
2.1.3	As territorialidades das comunidades tradicionais na geografia escolar ..	45
2.2	A GEOGRAFIA DA EJAI EM COMUNIDADES TRADICIONAIS: TERRITORIALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	48
2.2.1	Educação do campo, geografia escolar e povos tradicionais na EJAI.....	533
2.2.2	Práticas dialéticas no ensino de geografia: saberes tradicionais e construção comunitária do conhecimento	611
3	VOZES DAS MARÉS: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A ESCUTA DAS MARISQUEIRAS.....	73
3.1	DA PESQUISA AO CHÃO DA SALA: A GEOGRAFIA COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA E TRANSFORMADORA	73
3.2	DA TEORIA À PRÁTICA: A PESQUISA PARTICIPANTE E A RODA DE CONVERSA COMO CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA QUALITATIVA	77
3.2.1	A pesquisa participante.....	77
3.2.2	A roda de conversa com roteiro	800
3.3	A ANÁLISE DE DADOS	82
4	VOZES DAS MARISQUEIRAS: NARRATIVAS DE CAMPO SOBRE TERRITÓRIOS E IDENTIDADES QUE MOLDAM UMA COMUNIDADE.....	85
4.1	A ESCOLA, A COMUNIDADE TRADICIONAL E O AMBIENTE DA PESQUISA	87
4.2	AS PROTAGONISTAS DA PESQUISA	955

4.3	OLHARES QUE ESCUTAM, VOZES QUE TRANSFORMAM: O DIÁLOGO ENTRE O PROFESSOR-PESQUISADOR E AS TRAJETÓRIAS DAS MULHERES MARISQUEIRAS	100
5	O PAPEL DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA PRESERVAÇÃO DAS TERRITORIALIDADES DE UMA COMUNIDADE TRADICIONAL	10909
5.1	O QUE A GEOGRAFIA ESCOLAR TEM A APRENDER COM AS MARISQUEIRAS DA EJAI?	11212
5.2	O ENSINO DE GEOGRAFIA, O EMPODERAMENTO E A CIDADANIA DAS HEROÍNAS DAS MARÉS	12121
5.3	INTEGRANDO SABERES TRADICIONAIS E CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES E PROFESSORAS DA EJAI... ..	12727
5.3.1	Rodas de conversa na EJAI: a pedagogia das parábolas na geografia das marisqueiras	13333
5.3.2	A música como território de saberes e práticas na geografia das marisqueiras	13535
5.3.3	Entre fazeres e marés: o quadro e o giz na geografia das marisqueiras da EJAI	13636
6	OUTRAS CONSIDERAÇÕES	14242
	REFERÊNCIAS	15353
	APÊNDICE 1:	1611
	ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA	16161

1 INTRODUÇÃO

A prática docente em geografia é fundamental para a formação da cidadania, apesar da sua crescente desvalorização curricular nos últimos anos. As reformas recentes têm impacto especialmente nocivo sobre os estudantes da escola pública, em sua maioria filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, incluindo as comunidades tradicionais com as quais atuamos há mais de uma década e que são foco desta dissertação.

O ensino de geografia revela-se essencial para: a formação de uma consciência crítica, a valorização da identidade local e o fortalecimento da cidadania, dentro e fora das cidades. Vista assim, uma geografia escolar, verdadeiramente comprometida com a emancipação dos sujeitos e das sujeitas do campo, dos povos e comunidades tradicionais, precisa considerar seus fazeres e saberes locais, promovendo a construção de uma cidadania que se faz também fora dos limites da cidade e que é igualmente importante para a fixação dessas populações em seus lugares e para a constituição de suas territorialidades, sem que a opção por sair dali seja a única alternativa posta e imposta.

Ou seja, trata-se de um processo de educação que possa mobilizar esses sujeitos a buscarem autonomamente o reconhecimento de suas existências e também a consciência do seu papel na sociedade: de que sem o campo a cidade não almoça e nem janta; de que sem o trabalho e os modos de vidas das comunidades tradicionais, os nossos recursos naturais estão seriamente ameaçados.

Nessa perspectiva, pus-me a refletir, desde cedo, acerca das condições de vida dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sobre o que o futuro reserva a seus filhos e a suas filhas, acerca do papel que esses sujeitos desempenham na sociedade e do quanto seus modos de vida, seus conhecimentos e suas experiências significam para o equilíbrio e a paz social que tanto almejamos como seres sociáveis que somos, em nossa vivência comunitária.

Sou filho de agricultores familiares expropriados, que fizeram o êxodo rural no final da década de 1980, por ocasião das tomadas de terras dos antigos posseiros para o plantio de cana-de-açúcar na Mata pernambucana. O assunto me tocava desde a infância, no sentido de que, na minha vivência escolar, as nossas experiências territoriais, as toponímias e coronímias que dominávamos, como nos lembra Claval (2014), os saberes e fazeres que trazíamos do campo, eram omitidos, desconsiderados, ou até mesmo invalidados, haja vista a escola urbana das pequenas e médias cidades não disporem do devido preparo e da sensibilidade necessária para assistir pedagogicamente aqueles sujeitos vindos das territorialidades tradicionais.

Nesse cenário, experimentei (na minha experiência discente, na minha docência, na

pesquisa que fiz para a produção da monografia da especialização que cursei em Fundamentos da Educação e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, quando pesquisei como se dá a recepção pela escola urbana de meninos e meninas oriundos do meio rural) a realidade de nosso país.

Há mais de uma década, leciono geografia escolar em comunidades de todos os tipos: comunidades de beira de estradas — como são conhecidas as povoações que residem ou fazem residências temporárias ao longo das rodovias, a exemplo da primeira experiência profissional como docente, na comunidade rural Vila Mendes, às margens da rodovia PE 90, no município de Limoeiro, Agreste de Pernambuco.

Também atuei em comunidade quilombola, como a de São Lourenço de Tejucupapo, em Goiana, no litoral norte de Pernambuco; pertinho dali, trabalho atualmente com a comunidade de pescadores e de marisqueiras de Tejucupapo, terra das heroínas, também no município de Goiana, PE, estas últimas situadas dentro da Reserva Extrativista Marinha (Resex-Mar) Acaú-Goiana, onde são abrigados diversos desses territórios, como os das ribeirinhas, caiçaras, de marisqueiras, entre outras que sobrevivem e protegem os recursos dessa área de conservação.

Por conseguinte, também estive com estudantes do campo, filhos e filhas de assentados e assentadas, que, assim como eu, na minha mocidade, estudavam numa escola urbana do município de Alhandra, PB, terra da Jurema sagrada e dos primeiros assentamentos da reforma agrária. Ali estavam matriculados estudantes oriundos do campo que perfaziam mais da metade do total geral de alunos e alunas que aquela unidade recebia, ou seja, uma escola do campo na cidade, mas que na prática era eminentemente citadina, no sentido de que não dialogava com a educação do campo. Foi essa experiência que relatei na monografia da especialização em Fundamentos da Educação, ofertada pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a que já me referi.

Ali, na Escola Estadual Renato Ribeiro Coutinho, município de Alhandra, PB, tive a oportunidade de reviver, ao menos em um exercício de memória, mas, sobretudo, pedagogicamente, práticas e saberes do campo que se misturavam com práticas e saberes urbanos, num processo que poderia enriquecer a todos e todas que se dispunham a ouvir e acolher o outro na sua integralidade, com seus costumes e, sobretudo, respeitando as territorialidades conquistadas pela comunidade, no que diz respeito aos elementos que dominam e com os quais se identificam, e os quais aquelas gentes têm o direito de nomear, de mapear, de caracterizar e definir a partir mesmo da relação que eles e elas estabelecem com o ambiente, como defendem Haesbaert (2004; 2007) e Claval (2014).

O cotidiano pedagógico daquela escola ignorava as territorialidades tradicionais

trazidas pelos educandos e pelas educandas. Os processos escolares priorizavam hegemonicamente uma cidadania voltada para a cidade, deixando de contemplar as vivências e necessidades de estudantes que vinham do campo. Embora, no dia a dia escolar, as práticas de alunos da zona rural se misturassem com as de alunos urbanos, essa interação não se refletia nas ações dos professores, na gestão, no projeto político-pedagógico, no currículo ou no planejamento. Todas essas práticas valorizavam, de forma hierárquica e explícita, os modos de vida urbanos, o que desmotivava os estudantes rurais, levando-os a rejeitar a permanência e a produção de suas existências em suas comunidades de origem.

Essas escolhas pedagógicas, como todas as práticas educativas, são políticas e geram consequências profundas. O êxodo rural, impulsionado por essa desvalorização, sobrecarrega as cidades, que não estão preparadas para acolher adequadamente a população migrante, agravando o caos urbano. Esse movimento também nos desafia a garantir a preservação ambiental e a soberania alimentar, essenciais para o equilíbrio e a paz social.

Chegando na cidade grande, em João Pessoa, PB, tive o prazer de sempre trabalhar em bairros da periferia e ali receber diversos tipos sociais oriundos de várias experiências (muitas do campo, das comunidades tradicionais, indígenas tabajaras e potiguaras), que ainda estão em êxodo, mesmo com o processo de retomada de suas terras, pois viver no campo nunca foi fácil e esse esvaziamento de nossa ruralidade é muito preocupante; até porque, como já dizia o adágio popular, *se o campo não planta a cidade não almoça nem janta* — provérbio que muito se popularizou pelas mãos de movimentos sociais rurais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que me acolheu nas horas mais difíceis em que se faltava de tudo, especialmente o pão de cada dia.

Essa é outra experiência que moveu esta dissertação. A da vivência, na minha mais tenra idade, nos acampamentos e assentamentos do MST, levado por parentes e vizinhos, onde pude verificar a eficiência de um movimento social rural e buscar inspiração, inclusive, para a minha docência, dado o potencial educativo de movimentos sociais dessa envergadura, no sentido de que, ali, vivenciei momentos de inestimável valor pedagógico, o que jamais tive em qualquer que fosse o ambiente formal de aprendizagem.

Tudo isso tem orientado minha prática docente, despertando a devida sensibilidade e formando a consciência necessária para atender às demandas dos filhos e das filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. É por essa razão que militamos por uma educação do campo feita por nós, sujeitos e sujeitas desses espaços, conectada com nossas preocupações e interessada em nossos dilemas. Esse compromisso permanece mesmo agora, lecionando em uma escola urbana.

Na escola da cidade, reflito constantemente sobre como minha prática precisa atender às diversas pessoas que chegam até meu magistério, cada uma com suas especificidades sociais, culturais e econômicas. Muitas são oriundas de zonas rurais, do interior da Paraíba, de aldeias indígenas ou de colônias de pescadores que circundam a capital.

Nessa conjuntura, venho lecionando em uma escola pública de educação de jovens, adultos e idosos, localizada no Bairro das Indústrias, que tem recebido um fluxo notável de migrantes do interior e de outras áreas da cidade. Entre esses e essas migrantes, destacam-se os expropriados e as expropriadas da forte especulação imobiliária que vem experimentando João Pessoa, como os antigos e as antigas moradores e moradoras da comunidade tradicional do Porto do Capim, no centro da cidade: muitas dessas pessoas foram forçadas a se deslocar para regiões mais periféricas, onde o custo do aluguel é mais acessível. Esses indivíduos, com suas histórias e desafios, têm enriquecido e desafiado minhas práticas na geografia escolar de forma contínua.

Essa conjuntura da minha experiência formadora nos levou a problematizar essa ausência de diálogo no ensino de geografia com as vivências dos educandos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) nas comunidades tradicionais de marisqueiras da Resex Acaú-Goiana. Essa falta de abertura tem esvaziado as práticas pedagógicas, desconsiderando os saberes e fazeres das pessoas do campo e de suas diferentes territorialidades.

Dessarte, percebemos que a geografia praticada na EJAI dessas comunidades está desconectada da realidade dos seus territórios e não contribui para a promoção de uma cidadania, seja local ou global. Defendemos que esse distanciamento e a falta de dialogicidade no ensino desse componente corroboram com a desvalorização das identidades locais, contribuindo para a modificação e a negação de saberes e de práticas tradicionais, o que soma para minar a autoestima dos sujeitos e das sujeitas, impondo-lhes “novas-velhas” e perversas territorialidades.

Dessa maneira, procuraremos nortear a pesquisa a partir de indagações fundamentais que envolvem a nossa problemática, como a reflexão que trazemos sobre quanto o ensino de geografia contribui para a valorização das identidades locais, a preservação das culturas e dos modos de vida das comunidades tradicionais e a consolidação de seus territórios. Questionamos, ainda, de que maneira o ensino e as práticas da geografia escolar dialogam com a EJAI dos povos tradicionais, qual o papel dos saberes e fazeres dessas gentes no ensino da matéria da EJAI e quais desafios se impõem à geografia escolar na EJAI dessas territorialidades.

Nosso objetivo principal neste trabalho é investigar como as práticas educativas no ensino de geografia na EJAI podem contribuir para o fortalecimento da identidade cultural e

territorial dos povos tradicionais. Para isso, buscamos propor estratégias pedagógicas que integrem os saberes tradicionais aos conteúdos geográficos no currículo escolar das comunidades localizadas na Resex Acaú-Goiana. Dentro desse contexto, analisamos os saberes e as práticas territoriais das comunidades de marisqueiras da região, investigando como essas vivências podem ser incorporadas às aulas de geografia na EJAI. Nossa intenção é articular esses conhecimentos locais com os conteúdos disciplinares, promovendo um diálogo que valorize as práticas culturais e reforce o pertencimento territorial.

Como resultado prático, apresentamos práticas pedagógicas com estratégias que auxiliem os professores e as professoras na integração entre os saberes das marisqueiras e os conteúdos geográficos no ambiente escolar, buscando refletir sobre os desafios e as oportunidades de utilizar a geografia como uma ferramenta poderosa para preservar os saberes e as práticas tradicionais dessas comunidades, ao tempo em que promovemos uma educação mais inclusiva, crítica e conectada às realidades locais.

A partir desses objetivos, refletimos sobre as potencialidades do ensino de geografia para contribuir na superação de uma realidade que ainda se repete em diversas regiões do país: mais de 30 milhões de brasileiros enfrentam a fome em uma nação que figura entre os maiores produtores de alimentos do mundo e ocupa o quinto maior território do planeta. Perguntamos: Como garantir segurança alimentar se o menino do campo quer virar jogador e a menina quer ser doutora na rua? Sem que, ao mesmo tempo, haja quem queira permanecer no campo, contribuindo para o desenvolvimento da cidade e assegurando nossa soberania alimentar?

Não é somente esse questionamento que me mobiliza nessa empreitada. O fato de até hoje continuar lidando com toda essa demanda por uma educação do campo na cidade, me coloca diante de desafios em que preciso investir tempo e estudo, a fim de aprender mais acerca de sujeitos e sujeitas da minha prática, para aprimorá-la no sentido de efetuar uma mediação geográfica que possibilite aos meus educandos e às minhas educandas superar aquela carência que experimentei como estudante — de uma educação e de uma geografia escolar desconectada com a realidade e desinteressada pelos saberes e fazeres dos seus sujeitos e das suas sujeitas.

O caminho que buscamos percorrer foi no sentido contrário: o de entender a força que nossa prática tem em mobilizar instrumentos essenciais ao exercício da cidadania pensada por Santos (2012), que se impõe cada vez mais planetária, mas também de uma cidadania que se exige cada dia mais local, que está em rede com o mundo global; ou seja, o caminho de refletir sobre nossas práticas ao longo desses dez anos de atividade é um exercício que nos interessa sobremaneira, especialmente porque o processo formativo do docente, seja de qual matéria for, ainda mais de geografia, é um processo permanente e que envolve essa reflexão constante sobre

a nossa ação.

Nesse sentido, esta pesquisa também compartilha nossas vivências com outros docentes de geografia que, porventura, busquem compreender a situação atual da educação geográfica nas escolas do campo brasileiro e suas diversas territorialidades. Isto é, importa muito dividir experiências, até para que não nos achemos sozinhos diante dos dilemas recorrentes no cotidiano de nossas práticas, momento em que muitas vezes somos pegos, por nós mesmos, questionando os sentidos de nossos fazeres didático-pedagógicos.

Sem esgotar aqui nossas justificativas, é relevante ressaltar o papel que temos de fazer a interlocução entre a teoria e a prática; para isso, o exemplo é o melhor professor. Ainda, é preciso compreender que é uma condição *sine qua non* para o progresso de nossa docência, uma prática ancorada na pesquisa, no aprofundamento de nossos temas e na reflexão constante e sistemática de nossos saberes e fazeres, de como como fazê-los e refazê-los, de como redefinir nossas rotas e reelaborarmos as metodologias do ensino de uma geografia escolar comprometida com o desenvolvimento humano e com a autonomia dos indivíduos e dos povos.

Com isso, estruturamos nossa dissertação em quatro capítulos. Primeiramente, apresentamos uma geografia escolar militante, que resiste, tem esperança na transformação social e que ancora suas práticas nos sujeitos e nas sujeitas de sua ação, como propõem Vesentini (2009), Cavalcanti (2016) e Albuquerque (2011); isto é, uma matéria que se interessa em (re)conhecer os elementos, os fazeres e os saberes dos povos e das comunidades tradicionais que atende, como o caso das territorialidades produzidas pelos modos de vida das marisqueiras da Resex Acaú-Goiana. Ali traçamos também o diálogo que procuramos estabelecer com o sentido da categoria de território que damos a este trabalho, a partir do que nos apontam, sobretudo, Haesbaert (2004; 2007), mas também Santos (2012) e Raffestin (1993), para então definirmos a relação que esses povos têm com suas comunidades e seus elementos territoriais.

A partir das diversas considerações como as de Quintão (2011), Freire (1992; 2005; 2006), Fonseca (2010) e Machado e Mattos (2014), estabelecemos conexões entre o ensino de geografia na EJA das comunidades e as possibilidades de aprendizagem que emergem dos conhecimentos e experiências trazidos por essas mulheres das marés para dentro da aula. Nosso objetivo é, a partir de uma base teórica, responder se existe uma geografia própria dos povos tradicionais e qual geografia melhor dialoga com as demandas da EJA nesses territórios.

Em seguida, traçamos o caminho metodológico que percorremos na nossa atividade investigativa, quando abordamos o papel da pesquisa no ensino de geografia a partir de uma perspectiva formativa que delineia aquela exigência de Freire (2006) de um professor e uma professora pesquisador e pesquisadora para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e das

sujeitas de nossas práticas. Relatamos ainda a nossa escolha pela pesquisa qualitativa que melhor entrega os resultados que planejamos e mapeamos as estratégias que desenvolvemos para coletar os dados em campo, como a observação participante e a roda de conversa roteirizada, amparada em um grupo focal, tudo isso fundamentados em Gil (2008), Minayo (2007), Colombo (2015), Severino (2013), Marconi e Lakatos (2017), entre outros necessários ao nosso fazer investigativo.

Este trabalho utiliza uma análise de conteúdo assentada na interpretação dos dados coletados em campo, das rodas de conversa, das nossas experiências docentes e da observação participante, explorando os significados subjacentes aos discursos (Minayo, 2007). A análise de conteúdo foi empregada para inferir relações entre os discursos e os contextos das estudantes-marisqueiras, articulando saberes comunitários e acadêmicos. Complementamos com o método comparativo, que avalia avanços na aprendizagem e explora semelhanças e diferenças entre práticas educativas e tradições locais, destacando o impacto de recursos e estratégias didático-pedagógicas aplicados em sala de aula.

No terceiro capítulo nos debruçamos especificamente sobre os relatórios colhidos em campo, isto é, passamos a analisar os dados das rodas de conversas roteirizadas e das observações que efetuamos em sala de aula, a fim de anotar saberes tradicionais, coronímias e toponímias do domínio cartográfico daqueles povos, como bem descreveu Claval (2011; 2014) ao caracterizar as geografias vernaculares que permeiam as sociedades tradicionais.

Resgatamos, nesse momento, as recomendações de Freire (1992; 2006), que reconhece esses outros saberes e aponta caminhos pedagógicos, conhecimentos e posturas necessárias ao educador e à educadora engajado e engajada com o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e das sujeitas e com o projeto de liberdade destes e destas. Foi o palco que entregamos nesta dissertação às marisqueiras da EJAI da Escola Municipal Presidente Costa e Silva, que atende a população no distrito de Tejucupapo, localizado na Resex Acaú-Goiana.

Por fim, passamos a considerar a importância da geografia escolar na consolidação das territorialidades produzidas pelos povos e comunidades tradicionais a partir da revisão das literaturas produzidas por Diegues *et al.* (2020), Almeida (2005), Caldart (2004), Carneiro *et al.* (2013), Gonçalves (2017), Miranda e Santos (2019), Toledo (2001), entre outros igualmente relevantes; bem como por meio do exemplo de nossas experiências e práticas construídas no contato produtivo com aquelas mulheres dos campos e dos mangues. É quando reconhecemos o quanto essa matéria tem a ganhar qualitativamente, em termos de desenvolvimento científico e de técnicas de ensino, ao se abrir para os saberes e fazeres tradicionais, reconhecendo sua validade e construindo pontes que possam intercruzar conhecimentos, sejam consagrados

institucionalmente, sejam selados pela história daqueles povos.

Por fim, destacamos o potencial da ciência geográfica e de seu ensino para a instrumentalização do exercício da cidadania dos sujeitos e das sujeitas das populações tradicionais a partir do exemplo representado pelo modo de vida das heroínas das marés da Resex Acaú-Goiana. Para tanto, recorreremos, entre tantos, a Nascimento (2021), Oliveira e Rodrigues (2022), Paula (2018) e Quintão (2011).

2 OS POSTULADOS TEÓRICOS DO FAZER PESQUISA PARA FALAR DOS INTERDITOS E DAS INTERDITADAS

Para atender aos objetivos desta pesquisa recorreu-se às técnicas qualitativas de revisão bibliográfica e da pesquisa participante, de acordo com as orientações de Gil (2008), Colombo (2015), Severino (2013), Minayo (2007), Marconi e Lakatos (2017), entre outros.

Nesse sentido, toda pesquisa necessita de revisão bibliográfica para ser desenvolvida significativamente, sendo fundamental que sejam consultadas fontes diversas, toda referência em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, revistas, livros, monografias, teses, materiais cartográficos, entre outras, até meios de comunicação orais como rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais, filmes e televisão.

Nesse caso, a revisão da literatura refere-se, de acordo com Gil (2008), a um dos procedimentos mais importantes da pesquisa na área das ciências humanas, que se dá ainda no estágio de planejamento, conduzindo o processo de pesquisa e o pesquisador ou a pesquisadora para refletir teoricamente sobre sua prática e, a partir de então, redefinir as rotas da investigação. Para Gil (2008), a importância de a revisão estar antes mesmo de definir o problema da pesquisa. Para ele, a correta definição do problema requer uma revisão bibliográfica anterior, e alerta: “pode ocorrer mesmo que o pesquisador tenha que passar por sucessivas reformulações — e revisões bibliográficas — para que possa dispor de um problema em condições de ser pesquisado” (Gil, 2008, p. 72).

A revisão bibliográfica foi de grande importância, pois oferece a sustentação teórica necessária às práticas e saberes desenvolvidos nas escolas do campo por onde transitei ao longo da última década, os quais constituem os objetos desta reflexão que se desenha. É o momento de saber que aquilo que ando fazendo na sala de aula, no chão da escola, tem farto respaldo científico, lembrando que não estamos alheios ao processo criativo de conhecimento, de que minha prática se veste de teoria e minha teoria reflete a prática, o que convém a um professor ou a uma professora que procura desenvolver um espírito ético, como bem recomendava o saudoso professor Freire (2006), que também ressaltava a importância desse processo de cientificização dos saberes docentes e discentes e da reflexão sobre a práxis. Severino (2013, p. 113) ressalta a potência desse momento:

Este é o momento de se referir então aos estudos anteriores já feitos sobre o tema para assinalar suas eventuais limitações e destacar assim a necessidade de se continuar a pesquisá-lo e as contribuições que o seu trabalho dará, justificando-o desta maneira. É o que denomina a revisão de literatura,

processo necessário para que se possa avaliar o que já se produziu sobre o assunto em pauta, situando-se, a partir daí, a contribuição que a pesquisa projetada pode dar ao conhecimento do objeto a ser pesquisado.

Dessa maneira, procuramos desenvolver uma pesquisa bibliográfica ancorada nas mais atualizadas teorias sobre o ensino de geografia, sobre a educação do campo, sobre a mediação didática dos processos de aprendizagem em comunidades tradicionais, e sobre os mesmos processos na educação de jovens, adultos e idosos nesses contextos. Para tanto, o PROFGEO/UFCG tem sido de fundamental importância porque nos indica as melhores referências, as boas discussões teóricas e metodológicas sobre o ensino de geografia. Foi através do programa que refleti minhas práticas no espelho teórico dos professores e das professoras Cavalcanti, Vesentini, Suertegaray, entre outras vozes da intelectualidade geográfica de quem estive teoricamente afastado, dados os afazeres castradores do sistema de trabalho docente, mas com quem sempre estive conectado pelas práticas que se não se assemelham, são reflexos e recriações importantes do que apontam o conjunto do pensamento epistemológico do ensino de geografia.

A novidade, contudo, não deve nos afastar da sólida tradição teórica, evidentemente sempre retrabalhada e recriada. A filosofia pedagógica que orienta uma prática voltada para o exercício da autonomia dos sujeitos de nossa docência — e de nós mesmos, educadores e educadoras — levou-me a retomar as leituras de Paulo Freire (2005; 2006), especialmente suas contribuições em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, obras fundamentais para se transitar, ainda que minimamente, no contexto da educação do campo, onde as pessoas, em sua maioria, são oriundas das classes trabalhadoras e das massas populares.

Portanto, não se pode fazer uma pedagogia que não reconheça essa condição, além de que não se pode permitir que nossas práticas tolham de alguma forma a autonomia de nossos educandos e nossas educandas. Dessa forma, recorreremos a livros, arquivos eletrônicos, revistas, entre outros, especializados no conteúdo da pesquisa científica na educação, em busca de artigos e outras produções que possam corroborar com nossas análises, como orientam Marconi e Lakatos (2017, p. 166), para quem essa fase:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações, em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma [...].

Compreendemos, portanto, que a técnica da abordagem qualitativa foi antes de tudo provocadora da investigação, propõe-se não resolver o problema, mas cobrar respostas, defini-lo na melhor forma, para que a pesquisa possa caminhar no ritmo de seus objetivos. Aqui, o potencial mobilizador do espírito pesquisador-docente busca incessantemente por referências que possam não só justificar nossas práticas, mas melhorá-las, enriquecê-las e até mudá-las.

2.1 GEOGRAFIA DA RESISTÊNCIA E DA ESPERANÇA: AS PRÁTICAS E OS SABERES TERRITORIAIS DAS COMUNIDADES DE MARISQUEIROS DA RESEX- ACAÚ-GOIANA, PE NA EJAI

Por que começo este trabalho evocando resistência e esperança para a geografia escolar? Essa questão é muito eloquente no debate educacional. Quando se fala em educação, sobretudo, a pública, as primeiras bandeiras levantadas são a da capacidade que a educação tem de resistir às adversidades e a de que nunca se pode abdicar do dever formador, da função social da escola, que basicamente se define como uma ferramenta potente para fazer dos indivíduos cidadãos e cidadãs autônomos e autônomas, aptos e aptas para o exercício da cidadania.

A educação geográfica baseada numa pedagogia da esperança não é propriamente uma novidade teórica, sendo matéria escolar, cabe uma postura pedagógica minimamente fundamentada em bases epistemológicas das ciências da educação. Para Freire (1992; 2005; 2006), resistência e esperança são condições necessárias para o exercício de uma prática pedagógica engajada com uma educação transformadora da realidade social e que tenha como centro os sujeitos e as sujeitas de suas intencionalidades: educandos e educandas. Conforme Freire (1992; 2005; 2006), importa muito o papel dos sujeitos e das sujeitas nos processos de ensino-aprendizagem — o quanto podem definir os caminhos e as estratégias para a construção do conhecimento.

Freire (1992; 2005) sempre esteve preocupado com os sujeitos e as sujeitas da aprendizagem; considerava que os filhos e as filhas das massas trabalhadoras mereciam uma educação digna do homem e da mulher de direitos. Defendia um ensino formador em vez de uma educação baseada no treino; pregava uma escola para a liberdade, e não que confinasse e justificasse as injustiças que recaem sobre os oprimidos e as oprimidas.

Portanto, “resistência” e “esperança” precisam ser palavras de ordem no dicionário e na prática do professor e da professora de geografia. Cabe a ele e a ela resistir a tudo que se oferece pedagogicamente hoje para minar as possibilidades de inclusão e de transformação social. O chamado que temos é o de resistir ao mercado que se apodera da educação e da escola pública

e impõe sua lógica sobre os sistemas de ensino, dizendo o que pode e como pode ser ensinado.

A resistência é contra as investidas neoconservadoras levantadas contra o ensino e contra as ciências, que tentam colocar em xeque nossas práticas e saberes. Resistir à tentação de construir uma escola só para “os sabidos e as sabidas”, sem a presença do outro, da diferença; resistir à tentação de reproduzir uma geografia escolar puramente academicista, centrada no mundo ocidental e preocupada apenas com a descrição dos lugares, sem ligar muito para o protagonismo humano, descartando suas experiências, seus conhecimentos e suas técnicas.

Por sua vez, só se resiste a algo pensando na vitória; não se luta uma guerra achando que vamos perder, acreditando que nossa derrota é certa. Sempre se luta na esperança de vencer até o último soldado cair, evidentemente só se cultiva a esperança na ação. Por isso, Freire (1992) falava no verbo “esperançar”; para ele, esperançar não é esperar cair do céu pacientemente, mas, pacientemente resistir à tentação do comodismo oferecido pelas adversidades que batem à nossa porta, quer dizer, ao invés de descansar, Freire (1992) convida o professor e a professora a reagirem com foco na emancipação dos sujeitos e das sujeitas de sua ensinagem.

A resistência às lógicas neoliberais e conservadoras na educação pode ser fundamentada nas reflexões de Giroux (1997), que enfatiza o papel do professor e da professora como intelectuais transformadores, que resistem às pressões do mercado e às investidas conservadoras que buscam deslegitimar o conhecimento crítico e a prática docente. Ele advoga por uma pedagogia crítica, que questione as estruturas de poder e promova a justiça social, preparando os e as estudantes para atuarem em um mundo marcado por desigualdades e injustiças.

Um dos pilares da proposta de Giroux (1997) é a pedagogia crítica, que busca desnaturalizar as estruturas de dominação e opressão presentes na sociedade. Ele argumenta que a educação precisa ser um espaço de resistência e esperança, onde estudantes são encorajados e encorajadas a questionar o *status quo* e a imaginar possibilidades de transformação social a partir de suas próprias realidades.

Outro aspecto central da proposta de Giroux (1997) é a defesa da escola como esfera pública democrática. Ele argumenta que a educação necessita ser um espaço de diálogo, debate e participação, onde as pessoas possam desenvolver uma consciência crítica e se preparar para a atuação cidadã. Isso implica em valorizar a voz e a experiência dos sujeitos e das sujeitas, especialmente daqueles e daquelas que são marginalizados e marginalizadas.

Já a defesa da inclusão do outro e da outra, do e da diferente, dialoga com a proposta de Santos (2006), em sua “ecologia de saberes”, em que critica a supremacia do conhecimento científico ocidental e defende a valorização de saberes marginalizados, promovendo o diálogo

entre diferentes formas de conhecimento. Essa perspectiva reforça a importância de uma geografia escolar inclusiva, que reconheça e valorize as experiências, os conhecimentos e as técnicas de todos os e todas as estudantes, independentemente de suas origens ou condições sociais.

Esses teóricos oferecem ferramentas conceituais para uma educação crítica, engajada e transformadora, que supere o academicismo, resista às lógicas neoliberais e promova a justiça social, com o professor e a professora de geografia assumindo o papel de intelectual transformador, preparando estudantes para a leitura do espaço e para a atuação consciente na sociedade.

2.1.1 Por um ensino de geografia na EJAI dialógico com os territórios tradicionais

O professor Vesentini (2009) rechaça um ensino de geografia escolar orientado por qualquer que fosse o vento ideológicos, preso a qualquer corrente teórica, especialmente quando estamos falando de uma geografia escolar no contexto do século XXI. Ele nos alertava para o fato de que esse ensino não poderia servir a interesse outro que não fosse primeiro o da realização humana, de reconhecer que toda proposta ou abordagem pedagógica precisa ser ajustada à realidade da escola, dos e das estudantes e do ambiente social em que estão inseridos.

Sustenta Vesentini (2009) que essa adaptação não é um processo simples, mas sim uma recriação complexa na qual conceitos de uma ciência, por vezes, se misturam com ideias ou orientações provenientes de outras fontes, ou derivadas de conhecimentos práticos adquiridos pela experiência dos educadores e das educadoras no processo de ensino. Além disso, para Vesentini (2009), a eficácia de qualquer proposta educacional não é determinada apenas por seus méritos, mas sim pela sua capacidade de se alinhar com as necessidades sociais, com as demandas de uma determinada Era e com uma sociedade específica, sendo situada num contexto temporal e espacial; portanto, a proposta de Vesentini (2009, p. 7-8) é que pensemos numa educação voltada:

[...] para um futuro melhor e possível, isto é, que podemos vislumbrar já no presente, que, de certa forma, é uma decorrência deste no sentido de realizar suas melhores potencialidades. Um futuro melhor, tanto para o social como um todo – o avanço da democracia, da cidadania ativa, dos direitos sociais, culturais, ambientais – quanto também para os educandos – o desenvolvimento de suas inteligências múltiplas, de suas capacidades, habilidades e atitudes apropriadas para essa sociedade democrática, que vão permitir, portanto, uma auto-realização.

Vejamos que existe uma indicação muito interessante no sentido de que nos deparamos de pronto com o objeto maior de nossa pesquisa; a saber, o papel da geografia escolar na vida dessas sujeitas, mães e filhas das marés de Tejucupapo, cheias de dúvidas sobre a vida, mas também cheias de experiências nos desafios mais quentes que os trópicos lhes podem oferecer entre a vida que floresce nos manguezais e essas regiões onde se encontram os rios e o oceano Atlântico. Não seria difícil imaginar, desse modo, o rico repertório de saberes e fazeres reproduzidos em gerações, instrumentos tão necessários à sobrevivência naquele espaço e que demarcam toda a territorialidade daqueles povos, até porque, segundo Haesbaert (2007), o território se constitui num jogo entre o material e o imaterial, o funcional e o simbólico.

A ideia de Freire (2005) sobre a valorização dos saberes e das vivências das comunidades oprimidas está profundamente enraizada em sua concepção de educação libertadora, como desenvolvida em *Pedagogia do Oprimido*. Para ele, a educação precisa ser um processo dialógico, no qual educadores e educadoras, educandos e educandas aprendem e ensinam juntos, compartilhando experiências e construindo conhecimentos de forma colaborativa e crítica. A crítica se dirige à educação bancária, que trata educandos e educandas como recipientes vazios a serem preenchidos com informações, desconsiderando suas experiências e conhecimentos prévios. Em oposição, propõe uma educação problematizadora, que parte da realidade concreta para promover reflexões e ações transformadoras. Essa abordagem reconhece os saberes tradicionais como legítimos e essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Freire (2005), reconhecer os saberes das sociedades tradicionais significa compreender que eles são fruto de experiências históricas, políticas, econômicas, culturais e sociais específicas, carregando uma visão de mundo que precisa ser respeitada e integrada ao currículo escolar. Esse reconhecimento não apenas valida a identidade e a dignidade, mas também permite a percepção do valor cada história e cultura no processo de construção do conhecimento. Além disso, Freire (2005) argumenta que a valorização desses saberes é uma ferramenta para a transformação social. Ao trazer para o espaço escolar as vivências dos oprimidos e das oprimidas e permitir que elas dialoguem com os conteúdos formais, cria-se um ambiente de aprendizado que capacita os indivíduos a compreenderem criticamente a realidade e a lutarem por mudanças em suas condições de vida.

Santos (2003; 2012) discute a valorização das territorialidades e dos saberes locais, reforçando a importância de compreender os espaços a partir das experiências concretas dos grupos sociais; ele destaca a importância de compreender os saberes locais e as territorialidades construídas pelos diferentes grupos sociais, especialmente os marginalizados, como base para

a construção de uma geografia mais humana e crítica. Santos (2003; 2012) argumenta que o espaço geográfico não é apenas físico, mas também social, cultural e simbólico, moldado pelas práticas e pelos conhecimentos cotidianos das pessoas que nele vivem.

Para Santos (2012), os saberes das sociedades tradicionais são expressões dessa relação íntima com o território e representam uma forma de resistência à homogeneização imposta pelos processos globais. Defende ele que esses conhecimentos possuem um valor intrínseco, tanto para entender as dinâmicas locais quanto para propor alternativas ao modelo dominante de desenvolvimento. Esses saberes são fundamentais porque mostram como as comunidades utilizam recursos, produzem seus modos de vida e constroem significados para o espaço, muitas vezes de forma mais sustentável e integrada com o meio ambiente.

Santos (2012) ainda enfatiza a necessidade de incorporar essas experiências e práticas no ensino, como no caso da geografia escolar, para que os educandos e as educandas compreendam não apenas o espaço global, mas também o local em suas múltiplas dimensões. Essa valorização está alinhada à ideia de que o conhecimento local necessita ser integrado ao ensino como instrumento de empoderamento, promovendo uma leitura crítica do espaço e suas contradições. Segundo o autor, compreender e valorizar os saberes das sociedades tradicionais é essencial para construir uma geografia comprometida com a justiça social e a transformação da realidade.

A geografia das comunidades tradicionais não se limita ao estudo do meio; se expande para o entendimento da territorialidade, ou seja, como os grupos organizam, percebem e atribuem significados aos espaços que habitam. Esse conceito de territorialidade é fundamental no ensino de geografia, pois permite que os sujeitos e as sujeitas do campo compreendam como suas vivências, práticas e saberes influenciam o uso e a transformação do território. Trabalhar com as territorialidades dos povos tradicionais pode contribuir para a formação de uma visão crítica e inteira do espaço.

Oliveira e Rodrigues (2022) discutem como a educação geográfica — ao integrar os saberes dos povos tradicionais — pode empoderar as comunidades, proporcionando aos seus membros uma maior compreensão de seu próprio território e das dinâmicas sociais e ambientais que os afetam. Isso contribui para que as comunidades possam defender seus direitos territoriais e lutar contra a marginalização.

Sendo assim, a geografia escolar tem um importante papel, destacado por Oliveira e Rodrigues (2022), no sentido de não apenas acolher os oprimidos e as oprimidas, mas de reconhecer seus saberes e suas vivências, trazendo para seu planejamento e para seu currículo todo arsenal de conhecimentos construídos pelas sociedades tradicionais, como foi o nosso caso.

Para tanto, é preciso descer do pedestal do fundamentalismo científico que tenta invalidar todos os demais saberes e, assim, considerar importantes as geografias constituídas pelos sujeitos e pelas sujeitas de nossas práticas, apreendendo as formas como enxergam os elementos que dominam a paisagem de seus territórios e, dessa forma, construir com os povos e sociedades tradicionais novos saberes, ressignificar outros, superando, como diria Freire (2006), as ingenuidades comuns.

Claval (2014), que dedicou parte de seus estudos à compreensão das relações entre o espaço e os saberes das sociedades tradicionais, destacou a importância desses conhecimentos como formas legítimas e valiosas de interpretação e organização do espaço geográfico, reconhecendo esses saberes e fazeres como próprios das geografias vernaculares de sociedades locais que dominam com extrema propriedade a natureza de seus lugares, à medida que, para isso mapeiam toda a região que reúne suas propriedades, não apenas nomeando formas e lugares, mas construindo conceitos significativos o bastante para que possam exercer suas territorialidades. Para esse geógrafo, aqueles povos estabelecem com o meio onde vivem uma relação de proximidade e de identidade que os permitem construir toponímias e coronímias.

Claval (2014) reconhece que as sociedades tradicionais possuem uma profunda conexão com o ambiente e que seus saberes refletem séculos de interação com a natureza. Ele argumenta que esses conhecimentos eram baseados em uma experiência prática acumulada e transmitida ao longo das gerações, sendo fundamentais para entender as territorialidades, as formas de uso e os significados atribuídos aos espaços. Por isso, valorizava os modos como as comunidades tradicionais compreendem e organizam seus territórios, criando sistemas simbólicos e práticos que vão além da visão meramente utilitária do espaço.

Outrossim, destaca Claval (1999), que os conhecimentos tradicionais são frequentemente adaptativos e mostram uma notável sabedoria ambiental, podendo contribuir para a sustentabilidade e para práticas de conservação do meio ambiente. Ele defendia que os saberes das sociedades tradicionais não podem ser vistos como incompatíveis com o mundo contemporâneo, mas sim como complementares, capazes de enriquecer os debates sobre desenvolvimento e planejamento territorial.

O que se propõe é a valorização das identidades estudantis de comunidades tradicionais. A escola e o ensino de geografia, em especial, precisam considerar sua origem, história, modos de vida, territórios, memória coletiva e saberes, o que fortalece a herança cultural e as lutas que esses grupos travam, seja para reafirmar suas identidades territoriais, seja para proteger a própria existência daquelas comunidades. Um ensino ancorado nos interesses desses atores procura ampliar o conhecimento destes; para além de repetir os seus saberes, reforçá-los,

instrumentalizá-lo para sua emancipação, como sugere Nascimento (2021, p. 255):

Os saberes, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são elementos importantes na constituição do saber geográfico, portanto, não podem ser negados ou desqualificados. [...], torna-se fundamental inserir nas propostas pedagógicas questões do universo cultural e social dos sujeitos da aprendizagem. Não estamos propondo a incorporação imediata e sem crítica de qualquer conteúdo ou universo de experiência que o aluno traga de sua vivência cotidiana [...]. É dever da escola, enquanto instituição socializadora, propiciar a ampliação dos conhecimentos para preparar os alunos para a vida social, como para o fortalecimento da sua identidade sociocultural.

Ao assumir a educação do campo ou das comunidades tradicionais como direito dos seus povos, também se reconhece a necessidade de oferecer uma educação de qualidade para todos e todas; educação que precisa valorizar sua história, estilos de vida, tradições e lutas por justiça e dignidade. Por sua vez, o ensino de geografia — nos modelos diferenciados centrados nos interesses dos filhos e filhas dessas comunidades — emerge como resistência e possibilidade de reflexão para que a cultura desses povos continue existindo dentro do território e no interior de cada sujeito desse lugar. É o que defende Nascimento (2021, p. 255) ao propor um currículo diferenciado para as escolas dessas comunidades tradicionais, defendendo a:

[...] valorização das identidades dos alunos oriundos de comunidades tradicionais. Portanto, o currículo escolar deverá ser estruturado considerando a origem e a história do seu grupo étnico-cultural, a ancestralidade, o modo de vida, o território e a territorialidade, a memória coletiva e os saberes tradicionais específicos, como especificidades da herança cultural que carregam, bem como suas lutas sociais, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. Ao mesmo tempo, é dever da escola propiciar a ampliação do repertório do aluno e a construção de novos conhecimentos para prepará-lo para a vida social, contribuindo para a emancipação dos sujeitos sociais presentes na sala de aula.

Segundo Oliveira e Rodrigues (2022), os povos tradicionais ainda estão na invisibilidade, sendo silenciados por pressões de todas as ordens, discriminados e excluídos, sendo necessário o desenvolvimento de uma análise espacial integrada, que possibilite entender as territorialidades que se dão em variadas escalas, para assegurar práticas socioculturais, expressões corporais e estéticas, compondo novos saberes e fazeres. Enfatizam eles que:

[...] é preciso descolonizar o processo de ensino-aprendizagem frente a culturas diversas, que foram e são protagonistas na produção do espaço brasileiro e o ensino de Geografia na educação básica pode contribuir para diminuir a invisibilidade desses PCTs. Urge o reconhecimento dos PCTs enquanto parte da formação do povo brasileiro (Oliveira; Rodrigues, 2022, p.

403-404).

Ao descrever a situação das escolas que atendem às comunidades tradicionais da região do Vale do Ribeira no interior de São Paulo, Diegues *et al.* (2020) reconhecem que as práticas dessas escolas se encontram distantes dos interesses dos sujeitos do campo, não levando em consideração a necessidade de se construir uma educação preocupada com a fixação do homem e da mulher no campo brasileiro e tratando como iguais os sujeitos da cidade e da zona rural, como se ambos compartilhassem da mesma realidade, das mesmas preocupações e dos mesmos modos de vidas, Diegues *et al.* (2020, p. 9) afirmam que:

[...] nessas escolas, os currículos ainda hoje são cunhados para uma situação urbana e, portanto, são empregados para preparar os alunos e alunas para migrar dessas áreas rurais para as periferias das cidades, onde suas famílias irão viver na marginalidade, com poucas alternativas de renda, cuidados de saúde inadequados (sobrecarregando ainda mais os precários serviços de saúde urbanos). A mudança dessa situação só virá com políticas públicas respeitadoras das diversidades culturais, com investimento na pequena agricultura e na pesca, na compra pelas prefeituras de alimentos produzidos localmente para a merenda escolar, entre outras iniciativas.

Silva e Baptista (2018), ao articularem um artigo onde discutiram o ensino de ciências para as comunidades tradicionais, trazem à reflexão uma crítica da qual compartilhamos sobre a eurocentricidade que ainda domina os currículos e as práticas de nossas escolas brasileiras, ainda se negando a dialogar com os saberes tradicionais, ou mesmo deles se apropriando, mas ainda assim tendo sua origem omitida ou apagada das memórias dos que passam pela educação formal de nosso país. Descrevem, então, os autores, que esse cenário:

[...] cerceou as possibilidades de diálogo com as culturas dos povos subjugados, promovendo perdas irreparáveis, que se arrastam pela humanidade até os dias atuais. A ‘universalidade da ciência’ é outra questão que precisa ser discutida nos espaços de aprendizagem. A proposição de que ‘a Ciência é universal’ leva em consideração a chamada ‘Ciência Ocidental’ praticada nos últimos 300 anos. Isso significa que em todo o mundo onde a Ciência é ensinada, há acusações de hegemonia epistemológica e de imperialismo cultural. Não há como negar essa hegemonia e esse imperialismo exercidos pelo mundo ocidental sobre as culturas orientais e até mesmo sobre povos no próprio ocidente, considerados ‘inferiores’. Também não se pode ignorar que o conhecimento científico é fruto de anos, décadas de estudos dentro de um método considerado ‘confiável’ pela comunidade científica e aplicado universalmente. Mas deve-se considerar que a espécie humana conseguiu evoluir e chegar até a atualidade, ao longo de milhões de anos, sobrevivendo às custas de um conhecimento dito “não científico”. Ainda hoje, comunidades tradicionais vivem utilizando conhecimentos não convencionais [...]. Com a supremacia do pensamento europeu e da ciência ocidental nos

séculos XVIII e XIX, tem havido um efeito desintegrador sobre os valores e formas de representação tradicionais, e uma progressiva cooptação do conhecimento tradicional pela cultura dominante (Silva; Baptista, 2018, p. 95).

Ora, sabemos do propósito desta submissão dos saberes e fazeres tradicionais à ciência ocidental: foi a mesma estratégia que os colonizadores utilizaram com os povos originários que viveram aqui na América Latina, como maias, astecas e incas, que tiveram suas civilizações apagadas da história pelo medo dos colonizadores europeus de serem desmascarados em suas mentiras — sem justificativa para aniquilar povos que classificavam como bárbaros, violentos, ignorantes e, portanto, racial e cognitivamente inferiores. Trata-se de cena que já vimos, com os nossos e as nossas mais de dez milhões de indígenas que sumiram do mapa pelo genocídio promovido em nome da civilização, do progresso e da própria ciência que, reconheçamos, nunca foi neutra e historicamente esteve muito conectada aos interesses das elites dominantes daqui e de alhures.

Acerca da invisibilidade dos sujeitos das comunidades tradicionais, Paula (2018, p. 341) aponta para a emergência deles e de seus saberes na geografia e nas ciências em geral:

A visibilidade desses novos sujeitos acompanha também um movimento de renovação que vai para além da Geografia brasileira. Este decorre da eminência de uma crise ambiental planetária, que aponta para os limites do conhecimento científico. Nesse sentido, a visibilidade desses sujeitos, entendidos como comunidades tradicionais [...], também decorre de um movimento de contestação que tem sido promovido no âmbito das ciências humanas. Nessa perspectiva a visibilidade dos pescadores artesanais, enquanto comunidades tradicionais também se deve a compreensão de que os mesmos detêm saberes ambientais fundamentais na manutenção dos ecossistemas (LEFF, 2010). Tal abertura epistemológica tem provocado a ciência para a sua complexificação, reconhecendo que o conhecimento científico é cercado por incertezas, logo deve-se partir do pressuposto do desconhecimento do conhecimento.

Santos (2006), como adiantamos, sugere uma ecologia de saberes, uma proposta epistemológica desenvolvida como parte de seu projeto mais amplo de “epistemologias do Sul”. Ele critica a supremacia do conhecimento científico ocidental, que historicamente marginalizou outras formas de saber, como os conhecimentos tradicionais, indígenas, populares e comunitários. Para ele, essa hierarquia de saberes não apenas limita a compreensão da realidade, mas também reforça relações de poder e dominação.

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e

pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (Santos, 2006, p. 154).

A ecologia de saberes propõe um diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, reconhecendo que cada uma delas possui valor e contribuições específicas para a compreensão do mundo. Santos (2006) argumenta que o conhecimento científico, embora importante, não é o único válido e que outras formas de saber — como os saberes ancestrais, as práticas comunitárias e as experiências cotidianas — precisam ser valorizadas e integradas ao processo de produção do conhecimento, o que visa superar a monocultura do saber, que privilegia a ciência moderna em detrimento de outras epistemologias.

Um dos pilares da ecologia de saberes é a descolonização do conhecimento. Santos (2006) defende que o pensamento ocidental moderno, ao se impor como universal, invisibilizou e subjugou outras formas de saber, especialmente aquelas produzidas pelos povos colonizados e marginalizados.

A ecologia de saberes, portanto, busca resgatar e valorizar esses saberes subalternizados, promovendo uma justiça cognitiva que reconheça a pluralidade e a diversidade epistemológica. Além disso, existe uma dimensão profundamente política e transformadora. Ao questionar a hierarquia dos saberes, Santos (2006) propõe uma reconfiguração das relações de poder no campo do conhecimento. Ele argumenta que a inclusão de saberes marginalizados pode contribuir para a construção de sociedades mais justas e democráticas, onde diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas e valorizadas, o que está intimamente ligado à luta por justiça social, já que a dominação epistemológica está entrelaçada com outras formas de opressão, como o racismo, o sexismo e o classismo.

Na educação, a proposta de Santos (2006) nos convida à inclusão de diferentes formas de conhecimento no currículo escolar. Isso implica em valorizar não apenas o conhecimento científico, mas também os saberes tradicionais, as experiências comunitárias e as práticas culturais dos estudantes e das estudantes. Essa abordagem promove uma educação mais plural e democrática, que reconhece e respeita a diversidade cultural e epistemológica. Em síntese, a ideia de Santos é uma proposta inovadora e transformadora, que desafia a hegemonia do conhecimento científico ocidental e defende a valorização de outras formas de saber. Ao promover um diálogo horizontal entre diferentes epistemologias, Santos busca construir uma justiça cognitiva que contribua para a descolonização do pensamento e para a construção de sociedades mais inclusivas e democráticas.

Outrossim, Toledo (2001) conceitua comunidades tradicionais a partir da relação que seus atores desenvolvem com os recursos naturais disponíveis em seu território, o que nos mostra o potencial didático-pedagógico da própria comunidade com seus saberes e fazeres:

[...] povos e comunidades tradicionais são uma fração dos que se apropriam da biomassa exercendo impactos reduzidos sobre a biosfera. Eles geralmente vivem em áreas consideradas de fronteira ou áreas de refúgio de grande riqueza natural, onde a estrutura, não os componentes dos ecossistemas estão mais ou menos intactos. Em muitos casos, os solos e a água são ainda pouco usados, desconhecidos e não-nomeados (Toledo, 2001, p. 451-452).

Na perspectiva do ensino de geografia nessas comunidades, reconhecemos a importância dessa abordagem a partir dos elementos que estão entrelaçados com elas; o que quero dizer é que a geografia escolar pode se apropriar com muita dedicação metodológica dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos locais que manejam a terra, que fazem a pesca, que sabem dos segredos dos rios e das marés, que conseguem construir cartografias próprias na mais densa mata e entre manguezais, que têm conhecimento sobre o manejo adequado dos recursos hídricos, pesqueiros, minerais do seu lugar.

É uma sabedoria que não pode ser menosprezada pela prática de uma geografia escolar conectada com a realidade da educação do campo. São saberes que têm uma explicação particular do clima, que leem os astros de uma forma própria e acurada para fazer o plantio ou a colheita. São conhecimentos essenciais para a sustentabilidade tão almejada do nosso planeta, que podem nos ensinar como cuidar dos nossos recursos naturais e fazer sua conservação para a promoção do desenvolvimento sustentável. Foi o que verificou Paula (2018) quando definiu o papel fundamental das comunidades de pesca artesanal e das ricas práticas produtoras de saberes e fazeres de seus povos:

A pesca artesanal é compreendida como uma atividade extrativista, artesanal e territorial, para fins de subsistência e comercialização, que se constitui a partir de saberes e fazeres tradicionais. Isso implica no conhecimento e respeito aos ciclos e limites da natureza, e no uso de apetrechos de baixo impacto ambiental. É composta por diversos, interdependentes e inseparáveis fazeres, como a captura, construção e manutenção de apetrechos de pesca e embarcações, manuseio, beneficiamento e venda do pescado, ensino das artes de pesca etc. Devido a piracema, escassez de pescado, ou condições ambientais, eventualmente a pescaria é interrompida, e os pescadores incluem outras atividades para a subsistência das comunidades. As embarcações de pequeno porte e a pesca desembarcada, incluindo a mariscagem, resultam na maior dependência dos pescadores aos recursos locais, o que, conjuntamente com outros aspectos concretos e abstratos, resulta na territorialização das comunidades. Promove a produção de alimentos, que contribui com a segurança alimentar das comunidades e sociedade geral, e importantes

serviços ambientais, por meio do manejo dos ecossistemas que integram o território tradicional (Paula, 2018, p. 366).

Outro aspecto importante do ensino de geografia na educação das comunidades tradicionais, refere-se à idade e ao contexto sociocultural em que estão submersos e submersas nossos alunos e alunas: muitas e muitos católicos e católicas ou, agora, evangélicos e evangélicas. Segundo Mota (2015), tudo isso tem interferido na vida de toda a comunidade e no ensino de geografia, o que exige do educador e da educadora uma postura ativa de mediar esse caldeirão de influências a partir de uma prática crítica, de questionamentos, de debates, de superação da ingenuidade epistêmica de nossos e nossas estudantes da EJAI.

Evidentemente, isso não significa combate (o que não pode deixar de ser feito quando for imprescindível), mas sim o zelo de despertar no aluno e na aluna uma postura de movimento, de reflexão sobre saberes que precisam ser geograficizados, de temas que chegam na mesa da geografia escolar e que precisam ser abordados à luz da ciência, devidamente distanciados de outras formas de conhecimento que não resistem nem aceitam a crítica.

É necessário que o professor e a professora dessa matéria faça a defesa do ensino, da pesquisa, da ciência, não como um saber maior, mas como conhecimento apropriado e necessário para que esses atores possam operar naquele espaço. O oposto disso também serve a interesses — não dos pescadores, das marisqueiras ou dos agricultores da comunidade —, mas de outros que, na verdade, buscam apagar quaisquer formas de resistência desses povos, impondo seu modelo de sociedade e sua visão de mundo. É o que confirmam Miranda e Santos (2019, p. 6):

[...] as populações viventes em comunidades tradicionais perderam ao longo do tempo sua própria identidade, a partir dos Projetos Políticos – Pedagógicos, dos Currículos e as próprias práticas pedagógicas que não inserem o contexto da vivência tradicional nas discussões, abdicando os valores e os direitos que já possuem, bem como não oferecendo voz ativa a essas sociedades, abrindo mão do conhecimento pautado pelas tradições, natureza, modo de convívio, existência e resistência.

A esse respeito, Diegues *et al.* (2020), ao sintetizarem o dossiê que foi conduzido sobre a situação da educação escolar diferenciada nas comunidades tradicionais do Vale do Ribeira, SP, denunciam as condições em que se encontra, em pleno século XXI, o processo de implementação dessa modalidade naqueles territórios. Assim se posicionam:

[...] a Educação Diferenciada ainda não foi implantada por falta de formação inicial e continuada de professores nos aspectos socioculturais e históricos das

comunidades devido à curta duração de sua presença na escola, uma vez que em muitos casos esses professores vêm das áreas urbanas e para lá querem voltar logo que possível. Também há falta de material didático com conteúdo da cultura local que ajude os professores a entender como as comunidades se organizam por meio de suas atividades socioeconômicas, sua linguagem, seus sistemas de agricultura, de pesca e de artesanato; suas festas, sua religiosidade, suas formas de cooperação (existência do mutirão, por exemplo); o conhecimento tradicional sobre: a mata, as espécies de animais e aves locais, a pesca nos rios, o estuário e o mar. Outro aspecto relevante é o seu território, seu direito ao uso e conservação ambiental bem como as ameaças que podem ocorrer pela especulação imobiliária ou pela implantação de grandes projetos, como portos e mineração (Diegues *et al.*, 2020), p. 8-9).

O ensino de geografia para estes sujeitos e estas sujeitas das comunidades tradicionais há que ser pautado e construído, sobretudo, na localidade, junto com seus atores, dialogando com seus saberes e fazeres, fortalecendo os laços com (e da) comunidade, sua identidade, seus valores. Não se pode fazer um ensino de geografia prescindindo esses fatores, depositando saberes prontos de outros cantos, conhecimentos dados por outros povos que vivem outras realidades, como é o caso do meio urbano, onde a geografia que se propõe fazer é outra.

Cabe-nos, neste texto, compreender qual geografia entregar e fazer junto aos nossos alunos e às nossas alunas, meninos e meninas das comunidades tradicionais deste vasto e diverso país. Essa geografia escolar também é comunitária, no sentido mais profundo de comunidade, de agrupamento de interesses comuns, dessa coletividade local e imediata, que se caracteriza pelo compartilhamento de valores e vivências.

Silva e Baptista (2018), ao citarem Cobern e Loving (2001), problematizam o dilema existente entre o saber tradicional e o conhecimento científico, problema que tem repercutido sobre as práticas escolares que desenvolvemos. Essa questão muito me incomodou no início de minha carreira, quando questionava a validade dos conhecimentos trazidos do campo para dentro das salas de aula onde lecionei, nas escolas das diferentes comunidades tradicionais com as quais trabalho até hoje. Silva e Baptista (2018, p. 97) questionam:

[...] qual seria a postura do professor, ao ensinar ciências, levando em consideração o conhecimento tradicional e o científico? Para Cobern e Loving (2001), é importante que os professores levem seus alunos a entender que há diferentes formas legítimas de pensar sobre a natureza. Na visão deles, a cultura local deve ser usada para promover a aprendizagem da Ciência. Ao estudar fenômenos da natureza, deve-se tratar do fenômeno sob os pontos de vista da Ciência e das diferentes Culturas, fazendo correlações e enfatizando a contribuição de cada uma para o conhecimento científico. Os autores defendem que, nas salas de aula cujos saberes culturais dos estudantes são diferentes dos saberes científicos, é importante que o objetivo de ensinar Ciências seja a demarcação, e não a anulação de saberes.

Desse modo, Silva e Baptista (2018) entendem que esses saberes constituem um tipo diverso de conhecimento, mas não superior ao científico, talvez até complementar a este; um conhecimento não menos científico, mas tão importante quanto sua utilidade cotidiana na vida desses indivíduos que fazem uma leitura muito precisa de seus tempos e seus espaços:

[...] não seria vantajoso incorporar os conhecimentos tradicionais à ciência, visto que a ciência ocidental poderia cooptar e dominar o conhecimento tradicional. Este seria diluído na própria ciência ocidental, não havendo vantagem para o próprio conhecimento tradicional nesta junção. É melhor que este seja valorizado e transmitido como um tipo diferente de conhecimento, valorizado por seus próprios méritos. A nomenclatura de ‘Científico’ não vai ‘aumentar a importância’ do conhecimento tradicional, sendo que este seria melhor classificado como um tipo diferente de conhecimento que deve ser valorizado por seus próprios méritos, desempenhando um papel vital na educação científica e mantendo uma posição de independência, a ponto de criticar as próprias práticas da Ciência e as explicações aceitas para os fenômenos (Silva; Baptista, 2018, p. 97-98).

É o que tenho tentado fazer na minha prática da geografia escolar, com as comunidades com as quais lido enquanto educador: uma prática que acolhe saberes, que se fundamenta a partir daqueles saberes, ditos não científicos, fazendo ciência e ciência geográfica com base em saberes outros que explicam os fenômenos geográficos ou que precisam ser mais bem geografizados do ponto de vista da ciência ocidental. Isso não significa a anulação de uma ou de outra, mas o diálogo frutífero que pode sair desse encontro de saberes.

Significa um intercâmbio cultural, de enriquecimento de ambos os tipos de conhecimento, e não um processo violento de aculturação, como o que experimentamos nos quatros séculos de colonização em que nos foi imposto todo um arcabouço de valores e crenças sem debate, sem a possibilidade de escolha, mas tão somente por força da violência. Porque fomos obrigados a rezar numa só cartilha (a saber, a cartilha escrita e lida pelo colonizador), é que precisamos andar por outras geografias, por outros caminhos que nos levam a múltiplos cruzamentos de vivências, experiências, saberes e fazeres.

O que estamos levantando não é mero relativismo científico, ou perda de rigor metodológico, ou mesmo fraqueza teórica, é o que chamamos, no dizer de Silva e Baptista (2018), de “pluralismo epistemológico”, que consiste no engajamento da comunidade no reconhecimento das nossas diferenças e na decisão sobre o que é mais importante, sendo que o cerne desse pluralismo reside na promoção do diálogo acerca daquilo que verdadeiramente importa, ou seja, a busca pela verdade, considerando que a verdade nunca se restringe a um único domínio do conhecimento, compreendido à esfera exclusiva da ciência.

Trata-se, portanto, de uma geografia escolar para além de analítica ou meramente neutra, mas com a devida e precisa crítica que mergulha nessa complexidade da comunidade que convive diretamente com a natureza, que tem outro referencial de sucesso, de prosperidade e até de felicidade. Uma comunidade que compreende a riqueza de uma mesa cheia de alimentos da mesma forma que agradece o rio limpo, saudável, cheio de vida que lhe entrega o alimento posto na mesa.

É a geografia da autonomia, que respeita o modo de ser e de viver de um povo, que aposta na liberdade de viver desse povo, que entende a comunidade como um elo importante do nosso mosaico social, nos apontando para uma totalidade. Isto é, uma geografia escolar comprometida com a segurança alimentar do país, que não enxerga a comunidade como um ente separado de nossa sociedade civil, que não olha para a comunidade como um fardo que encarece os serviços públicos, que traz prejuízos à fazenda nacional; muito pelo contrário: um ensino de geografia que veja a comunidade totalmente conectada com a cidade, diferenciada, e também complementar, uma ligada à outra, uma dependente da outra, e, em especial, um ensino que sabe que o fortalecimento disso tudo, principalmente da autonomia desses agentes, significa, no meio e ao fim, a conservação de nossos recursos naturais, a renovação do nosso oxigênio, a garantia do nosso pescado, do nosso grão, dos nossos alimentos.

Por conseguinte, é uma geografia da esperança, nos termos da pedagogia que Freire (1992) propunha. Uma geografia preocupada com o futuro, com o pé no chão e que luta pela emancipação dos sujeitos de seu ensino e de suas práticas. Foi o que apontei no meu trabalho monográfico sobre a recepção dos sujeitos do campo na escola da cidade, ao citar o professor Paulo Freire, quando reconhecemos o potente papel que a educação do campo assume na formação e na instrumentalização da cidadania dos seus sujeitos:

Freire (1988) confirma que essa educação não pode ser bancária, no sentido de que essa, sendo uma doação ou mesmo uma imposição daqueles que se julgam sábios, os sujeitos do campo numa situação de transição de uma consciência oprimida para uma consciência livre nunca se libertariam nessa situação que é negação de todo o processo educativo, pois enxerga os homens como seres da adaptação, do ajustamento, anulando o poder criador do educando. Logo, esse processo deve privilegiar uma proposta pedagógica que deva ter sentido, significado próximo de seu público, que considere os aspectos concretos de suas necessidades sentidas (Silva, 2018, p. 42).

Freire (2006) aborda a importância da autonomia do educando e da educanda e a relação dialógica no processo de ensino e aprendizagem, trazendo reflexões relevantes para a educação geográfica que tem total conexão com as práxis nas comunidades tradicionais.

Na prática da geografia escolar, é preciso considerar a necessária instrumentalização da cidadania, crucial para o enfrentamento dos novos tempos e dos novos desafios que se colocam diante desses povos, ameaçados em sua existência pelo avanço dos efeitos da globalização sobre todos os espaços da sociedade, mas, sobretudo, sobre o campo brasileiro, e ainda mais sobre as pessoas do campo (que ainda lutam pelo reconhecimento de seus direitos mais básicos: o direito de existir, o direito de desfrutar de suas terras, que ainda estão em demarcação, o direito de viver suas vidas a suas maneiras, a seus modos).

O ensino de geografia precisa se juntar a todo esse arcabouço; suas práticas, técnicas e metodologias precisam se conectar com a realidade do campo ou da comunidade, observar o que está disposto no lugar, analisar o conteúdo do livro da vida real do estudante e da estudante.

2.1.2 O lugar e a potência da geografia escolar

No contexto de um ensino de geografia atento às realidades de alunos e alunas, Vesentini (2009) defende a valorização da disciplina, alertando para sua urgência, diante das transformações ligeiras e profundas pelas quais passa a nossa sociedade. O sistema educacional brasileiro tem supervalorizado uma formação mais pragmática alinhada aos interesses da economia do mercado, contexto em que fica precarizado o ensino de todas as ciências e artes em nome de um pragmatismo reducionista que mal ensina e mal educa.

Portanto, a defesa do ensino de geografia torna-se urgente, especialmente diante das reformas curriculares que têm desvalorizado as ciências humanas e a formação humanística. Tais reformas promovem uma proposta antipedagógica, como bem destacou Freire (2006), que não visa à autonomia do educando e da educanda, mas sim à sua adaptação às demandas imediatistas do mercado. Esse modelo prioriza a formação para empregos precários, mal remunerados e de qualidade questionável, além de expor os indivíduos aos riscos e às doenças inerentes à sociedade pós-fordista em que vivemos. Diante disso, reafirmar a importância da geografia e das humanidades é essencial para uma educação que valorize a criticidade, a cidadania e a emancipação dos sujeitos e das sujeitas (Souza, 2002).

O ensino de geografia e das humanidades tem sido frequentemente reduzido a um papel secundário, servindo apenas como suporte ao ensino de matemática e português. Esse cenário, identificado por Vesentini (2009) nos anos 2000, permanece inalterado. Pelo contrário, a situação se agravou, sobretudo diante da crescente influência do mercado sobre as políticas educacionais, orientando currículos e práticas escolares pelo Brasil. Um exemplo dessa interferência é o protagonismo do movimento “Todos pela Educação”, que, sob um viés

empresarial, tem direcionado o discurso sobre os rumos da educação no país, como já apontavam Saviani (2007) e Cara (2019); o primeiro, discute como as reformas educacionais priorizam habilidades técnicas e quantitativas, em detrimento de uma formação crítica, reduzindo a escola a um mero instrumento de qualificação da força de trabalho, esvaziando seu papel na formação crítica dos cidadãos.

Já Cara (2019) denuncia o “Todos Pela Educação” como um projeto de mercantilização da educação pública, impondo uma lógica empresarial ao ensino, argumentando que o movimento reduz a escola à produtividade e ao desempenho em avaliações padronizadas, desvalorizando a formação crítica e a autonomia pedagógica dos professores e promovendo a privatização disfarçada, permitindo que empresas influenciem a gestão escolar por meio de parcerias público-privadas, terceirização da formação docente e controle do currículo. Além disso, prioriza língua portuguesa e matemática, relegando disciplinas como geografia a papéis secundários.

Cara (2019) defende que a educação deve ser um direito, e não um serviço regulado pelo mercado. Ele propõe a resistência por meio de mobilização social, valorização da escola pública e autonomia dos professores, combatendo o avanço neoliberal na educação. Esse contexto evidencia um processo de desvalorização do ensino de geografia, distanciando-se das discussões mais amplas que emergiram a partir de 1990, quando as mudanças da nova ordem impulsionaram pesquisas voltadas para a disciplina indicando que:

A legitimação de novos referenciais teórico-metodológicos na Geografia foi marcante nesse período, e novas orientações para o trabalho docente com a Geografia também foram se reconstruindo. Surgiram propostas alternativas, articuladas mais direta e explicitamente a orientações pedagógico-didáticas, definindo diferentes métodos para o ensino de Geografia. Com essas novas orientações, reafirmou-se o papel relevante da Geografia na formação das pessoas, mas reconhecendo que mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica, requerem uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do mundo atual (Cavalcanti, 2016, p. 405).

Cavalcanti (2016), ao investigar como andam as pesquisas sobre o ensino de geografia na academia, evidencia os avanços qualitativos e quantitativos que a área tem conquistado nas últimas décadas, reconhecendo que a reflexão sobre o ensino tem que levar em conta o contexto social e histórico em que o debate se insere. Para ela, demandas políticas tentam controlar a atividade educativa no sentido de fazer com que o professor e a professora sigam modelos e metodologias prontas, produzidas distante, sem nenhuma conexão com a realidade de

educandos e educandas.

Esses modelos, que nem sequer foram bem-sucedidos em outras regiões do Brasil, um país gigante e diverso, refletem a tentativa de integração nacional por meio de uma escola que atua como agência ideológica dos poderes econômicos que controlam o Estado, através dos currículos e das metodologias padronizadas hoje vendidas na praça, inclusive em pacotes, mas que ao invés de promoverem a tão necessária integração nacional para o nosso projeto de desenvolvimento, acabam por destruir aquilo que poderia ser nosso elemento de coesão: a riqueza de nossas diferenças, a nossa antropodiversidade.

É o que constata Albuquerque (2011), ao reconhecer que muitas propostas mais avançadas de ensino da geografia escolar não conseguiam alcançar o professor e a professora de outrora, na história da nossa disciplina escolar. Ela coloca que, na investigação sobre esse ensino, não se pode deixar de fora as influências que recaem sobre aquele professor no chão da escola. As interferências da vizinhança da escola, da comunidade, dos pais, da igreja evangélica que pressiona a escola e constrange docentes, são fatores que definem as práticas, os métodos, a seleção dos conteúdos e a abordagem.

Cavalcanti (2016) destaca que o professor e a professora não têm que ficar alheios a questões políticas que procuram interferir no processo de ensino, ainda mais de geografia; é preciso agir de modo a buscar a devida autonomia, inclusive para trazer, de fora das receitas prescritas oficialmente, estratégias que respeitem as particularidades de cada lugar e de cada sujeito. Para a autora, ainda há muito conservadorismo no ensino:

É possível afirmar, com base nas propostas metodológicas identificadas e na experiência prática, que houve avanços no entendimento e nas práticas docentes com essa matéria. No entanto, estão presentes também, no cotidiano das escolas, práticas tradicionais, ainda distantes de propostas apontadas em estudos acadêmicos (Cavalcanti, 2016, p. 406).

Nesse contexto, urge a importância do papel da geografia escolar, e a necessidade da defesa do lugar da geografia no ensino, na educação da sociedade brasileira, de defender que a formação seja permeada pela especialização pedagógica. A começar pela universidade, que precisa derrubar grades curriculares, em que o ensino é visto como um pormenor e que basta uma formação bacharelesca para que um indivíduo seja “jogado” no mercado de trabalho e, mais ainda, dentro da escola e da sala de aula, sem o devido preparo para saber mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Pinheiro (2020) descortinou, em artigo em que discutiu o estado da arte das pesquisas sobre o ensino de geografia na pós-graduação, que ainda falta muito espaço dentro da geografia

para uma discussão mais aprofundada sobre a arte de ensinar essa matéria, denunciando que esse problema começa na universidade. Ou seja, partimos da premissa de que o ensino de geografia passa por uma transição, em que, por um lado, pesquisa-se mais sobre esse ensino, mas por outro se questiona qual pode ser o papel do professor e da professora de geografia ante um desgaste político das ciências humanas, sobretudo no currículo refletido na perda de protagonismo de nossas ciências, com menos aulas na grade de horários do Novíssimo Ensino Médio.

A despeito de muito debate, ainda se preserva aquela visão bacharelesca do ensino de geografia, refletindo numa longa demora em abandonar o que resta do ensino tradicional e daquela geografia de “decoreba”. A professora Albuquerque (2011, p. 25), ao revisitar os PCNs, lembra como o ensino de geografia chegou no alvorecer do século XXI:

Apesar das transformações por que passou o ensino de geografia [...] vejamos o que nos trazem os PCN: A memorização tem sido o exercício fundamental praticado no ensino de geografia, mesmo nas abordagens mais avançadas. Apesar das propostas de problematização, de estudos do meio e da forte ênfase que dá ao papel dos sujeitos sociais na construção do território e do espaço, o que se avalia ao final de cada estudo é se o aluno memorizou ou não os fenômenos e conceitos trabalhados e não aquilo que pôde identificar e compreender das múltiplas relações aí existentes (PCN História e Geografia – 1o e 2o ciclos, 2000, p. 108).

Segundo Souza (2002), um dos grandes desafios contemporâneos para o ensino de geografia é a existência de “muros” que se erguem tanto no interior da própria disciplina quanto no campo das ciências humanas como um todo. Essa fragmentação tem impactado diretamente a formação docente em geografia. A conclusão da graduação com uma visão desarticulada do saber geográfico gera a reprodução, na prática docente, de uma geografia excessivamente acadêmica.

Essa abordagem acaba por reforçar a ideia equivocada de que a geografia é uma ciência de difícil acesso, restrita a um seleto grupo. Quando, na verdade, a geografia possui um vasto arsenal de conhecimentos que, se bem mobilizados de forma crítica e contextualizada, podem contribuir para a leitura crítica do mundo e para a reflexão sobre nossa práxis enquanto sujeitos e sujeitas ativos e ativas na construção da cidadania.

Ao invés de reforçar barreiras, ela tem o potencial de desvelar as complexas relações entre sociedade e natureza, espaço e tempo, local e global, contribuindo para a formação de sujeitos e sujeitas conscientes de seu papel na construção de uma cidadania ativa e transformadora. Nesse sentido, o desafio que se coloca para os professores e as professoras de

geografia é justamente superar essa dicotomia entre o academicismo e a prática pedagógica, construindo pontes que aproximem o saber científico da realidade do estudante e da estudante, de modo a fomentar uma educação geográfica emancipatória e comprometida com a transformação social. A crítica de Souza (2002) ao academicismo excessivo e sua defesa de uma geografia engajada e acessível são especialmente relevantes para pensarmos a formação docente e as práticas pedagógicas, nos convidando a refletir sobre como a geografia pode ser uma ferramenta para a leitura crítica do mundo e para a transformação social.

São permanências metodológicas que insistem vivas em nossas práticas no chão da escola. Elas precisam ser vistas em conexão com as propostas teóricas que vêm sendo implementadas. A prática concreta em sala de aula tem se mostrado, muitas vezes, em desconexão com a opção teórica alardeada, o que tem feito com que muitos critiquem o fracasso da escola, o atribuindo às teorias progressistas.

Como se deram as rupturas efetivas no que diz respeito às metodologias adotadas para o ensino básico de geografia no Brasil? As continuidades metodológicas que ocorreram ao longo da história da disciplina escolar de geografia no Brasil estão relacionadas à dualidade entre teoria e prática? As rupturas e as permanências acerca das metodologias do ensino básico de geografia têm relações com os embates teóricos ocorridos no âmbito da ciência de referência ou estão atreladas aos referenciais teóricos pedagógicos? As rupturas e as continuidades estão historicamente atreladas à formação de professores? Essas rupturas surgem na academia e posteriormente se difundem pela escola ou há um movimento de trocas entre produção acadêmica e práticas/produção escolar? (Albuquerque, 2011, p. 17).

Em outras palavras, o ensino de geografia passa por um debate que só está começando. Quando a universidade abre portas para que as diversas geografias escolares dialoguem com as mais específicas das geografias acadêmicas, ambas podem contribuir para o desenvolvimento mútuo, para o aprimoramento do ensino e para a melhoria da qualidade da educação, o que, por conseguinte, fortalece a cidadania dos sujeitos de nossas diferentes geografias.

Para responder a esse problema, recorremos a Kaercher (2004), que defende uma geografia escolar crítica e engajada, que supere o ensino tradicional baseado na memorização e priorize a leitura crítica do mundo. Kaercher (2004) propõe metodologias ativas, como debates, pesquisas e projetos, que incentivem a participação dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, enfatiza a importância da formação cidadã, consciente e transformadora na sociedade.

Outro pilar dessa perspectiva é a prática docente reflexiva, na qual o professor e a professora atuam como mediadores e mediadoras, constantemente repensando suas

metodologias para promover a autonomia e a criticidade discente.

Kaercher (2004) defende a interdisciplinaridade, conectando a geografia a outras áreas do conhecimento para uma compreensão mais integral dos fenômenos espaciais, em busca de uma geografia escolar que seja relevante, crítica e engajada. Dessa forma, Kaercher (2004) enfatiza a importância de uma prática docente reflexiva.

Para Lacoste (1988), a geografia não é neutra; é uma ferramenta de poder e transformação, que não tem que ser uma disciplina descritiva, mas uma ferramenta crítica para entender as relações de poder e as disputas territoriais. Ele argumenta que o ensino de geografia deve ser político e crítico, ajudando na compreensão das dinâmicas do espaço e suas implicações sociais. Assim, a geografia não é apenas um campo acadêmico: é uma ferramenta essencial para compreender e transformar a realidade, exigindo um olhar crítico sobre o espaço e as relações de poder nele envolvidas. Para Lacoste (1988), a geografia é uma arma de guerra, que serve para organizar o território, controlar os homens, administrar os recursos e, como arma, pode ser utilizada para dominar ou libertar, o que reforça a ideia de que o ensino de geografia precisa ser uma ferramenta para emancipação, promovendo a conscientização e a crítica, em vez de reproduzir visões dominantes do espaço.

Carlos (2007) propõe uma geografia escolar crítica e engajada, que supere o ensino tradicional marcado pela memorização de conteúdos e pela descrição de fenômenos naturais e humanos, defendendo que a geografia precisa ser uma ferramenta de leitura crítica do espaço. De acordo com ela, o espaço geográfico não é neutro, mas uma construção social, marcada por desigualdades e contradições que podem ser desvendadas por práticas comprometidas com o projeto de autonomia dos indivíduos.

Por essa razão, Carlos (2007) enfatiza a importância da formação cidadã no ensino de geografia, o que implica em discutir temas conectados à realidade; ela critica o ensino que se limita a conteúdos distantes da vida cotidiana e defende uma abordagem que parta de experiências e vivências para discutir questões globais, tornando o aprendizado significativo e relevante. Para ela, portanto, ensinar geografia é preparar as pessoas para a leitura do mundo e para a intervenção consciente na realidade.

Diante disso, o professor e a professora de geografia na educação do campo têm um papel de mediação da construção de um conhecimento que pode servir à instrumentalização de uma cidadania dentro e fora da cidade, nas comunidades rurais. São saberes necessários, como conhecer as características do solo, os recursos naturais disponíveis naquele ambiente, a questão do clima local, o rio que atravessa os quintais de nossos educandos e nossas educandas, a vegetação que margeia o rio, entre outros elementos, não somente da natureza física daquele

lugar, mas também da riqueza de sua composição demográfica.

Trata-se de um conceito identitário que ajuda no processo de fortalecimento dos laços comunitários, no reconhecimento da necessidade de conservação dos recursos, de cuidar melhor do lugar, de valorizar toda sua diversidade de riquezas, como aponte, ao caracterizar as pessoas do campo, foco da monografia da especialização em Fundamentos da Educação e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, na UEPB:

O objeto de nosso estudo não aparece isolado no espaço, tem suas conexões, tem suas causalidades. Verificar isso afasta do pesquisador algumas hipóteses que poderiam prejudicar a interpretação dos dados colhidos. Os sujeitos de nossa análise, a saber, nossos estudantes do campo também estão mergulhados num processo histórico-social de produção da vida, do comportamento e da espacialidade na qual já se inclui. São, portanto, de alguma forma e em algum grau, determinados por fatores ambientais, o que, logicamente, não exclui a atividade histórica inerente a esse sujeito. CHRISTOFOLETTI (2009, apud FREITAS, 2012) reconhece, por exemplo, que o conhecimento geomorfológico insere-se no diagnóstico das condições ambientais, contribuindo para orientar a alocação e o assentamento das atividades humanas. Portanto, verificar algumas dessas facetas é tarefa de suma importância para a compreensão do objeto pesquisado (Silva, 2018, p. 18-19).

Aqui, trazemos à baila a geograficidade da educação do campo como uma categoria cheia de geografias; geograficidade esta que é inerente às relações sociais que desenvolvemos no lugar e com a natureza desse lugar, ainda mais quando estamos a discutir sobre o ensino de geografia para os sujeitos das comunidades tradicionais, sendo fundamental desenvolver uma prática a partir do local e dos elementos da natureza e do quadro social local.

Tudo isso é relevante. Em muitos desses assuntos, nossos educandos e nossas educandas parecem ter um domínio muito próprio e muito mais aguçado que o nosso domínio teórico. Por isso, é importante que o professor e a professora de geografia fale a língua do estudante e da estudante, descendo de qualquer pedestal acadêmico que a nossa vaidade alimentou e começando a conversar com eles e com elas, a fim de trocar saberes.

2.1.3 As territorialidades das comunidades tradicionais na geografia escolar

Para pontuar o diálogo necessário entre saberes, as comunidades em estudo neste trabalho podem ser inseridas como “territórios identitários”, conforme classifica Almeida (2005). Isso porque elas se caracterizam pelo papel primordial da vivência e pelo marco natural, a saber, a sua inscrição nos limites de uma Resex. Ou seja, apresentam uma territorialidade em que os elementos demarcadores são as práticas sociais, os saberes e fazeres.

Contudo, essa territorialidade, como lhe é característico, é tensa e abre diversos espaços de disputa política, como descreve Mota (2015), ao citar Claval (1999), que reconhece que território e identidades estão intimamente imbricados e que a construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades”. É nessa direção que Paula (2018, p. 429) aponta que as territorialidades tradicionais, como a pesca artesanal, são:

[...] evidentes no âmbito das comunidades e integram áreas de pesca e de recursos que são utilizados nas pescarias. Logo, abrangem pesqueiros, matas, manguezais, ranchos de pesca, locais de beneficiamento etc. O poder se expressa no saber, que é compartilhado entre os comunitários por meio de conhecimentos tradicionais, que suscita práticas de uso. A informação inerente a esse saber é funcional e regulatória, logo ocorre o manejo, por meio de acordos que são elaborados na pesca e no cotidiano. Essas territorialidades são fluidas, conectadas por trajetos, canais, varadouros. Mudam de acordo com a dinâmica da natureza e movimento dos cardumes. No arranjo territorial as áreas terrestres, de trabalho, moradias e vivência também compõem territorialidades, e ocupam o papel de centralidade. Nesta ocorre a comunicação, e se evidencia a gestão comunitária.

Sendo assim, a nossa abordagem conceitual se concentra na categoria de “território” na perspectiva relacional, de identidade, de pertencimento, e não apenas como materialidade, pois se trata aqui de saberes, de práticas, numa atmosfera mais subjetiva, porém inteiramente significativa naquele grupo, como é possível ler em Hebert (2004; 2007).

A territorialidade tem o sentido da pertença; mas tem também o da apropriação. Não é à toa que esses sujeitos e essas sujeitas vivem demandando, em constante conflito pelo respeito territorial, seja pela ameaça do agronegócio, da indústria, seja pela especulação imobiliária, pelo turismo predatório ou pelo crescimento da demanda de negócios, enfrentadas por aquelas comunidades da Resex Acaú-Goiana — o que nos lembra da importância dessas demarcações políticas que garantem maior proteção para seus povos, ao confirmar a legalidade daqueles territórios, o que não significa acomodação, mas reflete as disputas seja por novos atores, novos projetos ou por coisas velhas camufladas de novidade.

Harvey (1980), ao trabalhar com o conceito de acumulação por espoliação, explica como territórios tradicionalmente ocupados por comunidades locais são alvo de apropriação por agentes do capital, por vezes sob a justificativa de “desenvolvimento” ou “modernização”, o que mostra que o território demarcado continua sendo um espaço de disputa, pois novos atores e interesses sempre tentam reconfigurá-lo.

Carneiro *et al.* (2013) recuperam o conceito de território para além da base física sobre

a qual um Estado se assenta e exerce sua soberania, como em Raffestin (1993), que perpassa dessa ideia ratzeliana de espaço vital e enxerga territorialidades nas subjetividades e nos aspectos imateriais que permeiam a relação sociedade-natureza. É nessa direção que caminha Haesbaert (2004) que avista multiterritorialidades constituídas por sentidos, símbolos, aspectos relacionais, culturais e políticos que vão dando a tônica ao território. Para Carneiro *et al.* (2013, p. 86), “esse sentido de pertencimento e orgulho de ser de determinado local de fato é um componente a se pensar no entendimento da territorialidade, indicando um interessante caminho de pesquisa”. Nesse sentido, parece mais apropriado entender território como territorialidade, em toda sua atividade e dinamicidade, ou seja, uma territorialidade em movimento constante por sua (re)afirmação: uma territorialidade ativa.

Cabe destacar que a construção dessa territorialidade é tomada pela alteridade, envolve a relação com o outro, que não é apenas a natureza do espaço, mas o outro social, os indivíduos e grupos ali inseridos, aponta Raffestin (1993). Esses autores ajudam a sustentar a ideia de que a demarcação dos territórios das comunidades tradicionais é uma ferramenta importante para sua proteção legal, mas não elimina as disputas constantes por novas formas de apropriação, controle e exploração. O território, segundo esses pensadores, não é um espaço fixo e estável, mas sim um campo de tensões, resistências e transformações permanentes.

Harvey (1980) argumenta que os espaços são produtos das relações sociais e históricas, e que as formas de organização espacial são moldadas pelas lutas sociais e pela construção de significados. Para ele, a territorialidade não é apenas uma questão de controle físico do espaço, mas também de como os grupos e as comunidades percebem e reivindicam os lugares que habitam. Ele destaca que o espaço é constantemente moldado por estruturas de poder e que é crucial entender as forças sociais que configuram e transformam os territórios.

No contexto das comunidades tradicionais, Harvey (1980) oferece um referencial valioso ao tratar da territorialidade, ao defender que os territórios não são apenas áreas físicas, mas também campos de luta política, econômica e cultural. Essa perspectiva é útil para entender como aqueles povos percebem e organizam seus espaços de forma que transcende a mera ocupação do solo, desenvolvendo, ao longo do tempo, formas próprias de uso e atribuição de significado aos seus territórios, com base em suas histórias, valores culturais e práticas sociais.

Harvey (1980) enfatiza a importância de uma leitura crítica da territorialidade, na qual as desigualdades, as disputas pelo controle da terra e as dinâmicas de poder são questões centrais. Para as comunidades tradicionais, a terra e o território não são apenas recursos econômicos, mas também lugares carregados de significado cultural, espiritual e simbólico. A territorialidade, para essas comunidades, é uma construção social que envolve a relação

profunda com a natureza, a preservação de modos de vida, a luta pela manutenção da identidade e a resistência à imposição de modelos exógenos. É a partir daí que podemos entender que a territorialidade das comunidades tradicionais precisa ser vista como um espaço de resistência e de reconstrução social, onde as disputas por território não são apenas sobre espaço físico, mas também sobre a legitimação de saberes, culturas e práticas locais. A análise crítica de Harvey (1980) nos ajuda a perceber como a territorialidade tradicional pode ser um campo de luta pela justiça social, pela reivindicação de direitos e pela preservação dos modos de vida.

A abordagem crítica da territorialidade das comunidades tradicionais, através de Harvey (1980), contribui para uma compreensão mais ampla de como os espaços são produzidos e vivenciados, oferecendo base para defender o reconhecimento e a valorização desses saberes e práticas no contexto da geografia escolar. A partir disso, é evidente que as territorialidades desses povos são legítimas e devem ser respeitadas, independentemente de sua aplicação na geografia escolar ou acadêmica, sendo essenciais para uma geografia democrática e relevante.

A geografia torna-se poderosa ao incorporar saberes e experiências dessas comunidades, promovendo um intercâmbio enriquecedor, evoluindo cientificamente, pois, como enfatizou Santos (2003), conceitos mudam, apesar das permanências das categorias. Isso significa que as definições não são imutáveis, mas circulam e se transformam com o tempo, de acordo com as mudanças históricas e as especificidades territoriais. Do contrário, estaríamos lidando com outro tipo de conhecimento, não o científico, que jamais buscaria respostas definitivas, mas sim expansão contínua de suas próprias fronteiras.

2.2 A GEOGRAFIA DA EJAI EM COMUNIDADES TRADICIONAIS: TERRITORIALIDADES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como foi o caso de nossa pesquisa, o ensino de geografia assume contornos ainda mais específicos e muito necessários, sobretudo, quando estamos nos referindo a EJAI do campo e dos territórios tradicionais. Arroyo (2007) diz que essa modalidade é fruto de uma instável política de reparação das desigualdades orquestradas no Brasil — que, ao longo de sua história, negou o direito à educação a milhões de brasileiros e brasileiras que tiveram que abandonar os estudos para suprir necessidades de sobrevivência, como a corrida pelo trabalho, além da cultura patriarcal que excluiu milhões de mulheres do acesso à escolarização, proibidas pelo machismo de concluir seus estudos, seja vindo de um relacionamento abusivo ou do fato de elas terem que assumir responsabilidades de adultas desde cedo, como cuidarem sozinhas de filhos e filhas abandonados e abandonadas pelos pais. Foi o

caso concreto de boa parte dessas marisqueiras protagonistas de nossas análises nesta dissertação.

Arroyo (2007), ao propor uma reconfiguração da EJA frente as oportunidades que se apresentam no debate sobre as especificidades e a profissionalização dessa modalidade, sugere uma mudança de olhar, destacando que estudantes da EJAI não podem ser vistos e vistas como casos excepcionais ou como um problema educacional. Devem ser tratados com um olhar mais atento sobre suas identidades, histórias de vida e condições de existência. Para isso, é preciso uma abordagem pedagógica que valorize o conhecimento prévio e as experiências desses sujeitos e dessas sujeitas, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado.

Além disso, Arroyo (2007) aponta que o modelo escolar tradicional muitas vezes ignora as especificidades de jovens e adultos, desconsiderando suas rotinas de trabalho, seus desafios sociais e suas formas de aprender. Assim, ele sugere a construção de currículos mais flexíveis e dialógicos, que respeitem as realidades dos estudantes.

Sustenta Arroyo (2004), que a educação do campo é um direito, e não uma concessão, criticando a visão de que a educação rural é uma versão “menor” da educação urbana. Para ele, a educação no campo tem que ser pensada a partir das especificidades e necessidades das comunidades rurais e tradicionais, reconhecendo suas culturas, saberes e práticas. Essa perspectiva é fundamental para as práticas da EJAI, que precisam ser adaptadas às realidades locais e às demandas das comunidades tradicionais, como as marisqueiras, valorizando seus conhecimentos e experiências.

Um dos pilares da proposta de Arroyo (2004) é a educação contextualizada, que dialoga com a cultura e os saberes das comunidades do campo. Arroyo (2004) critica os currículos padronizados, que ignoram as particularidades dos territórios rurais, e defende uma educação que respeite a diversidade dos sujeitos e dos territórios. No contexto da EJAI, isso significa integrar os saberes tradicionais ao processo educativo, promovendo uma aprendizagem significativa e relevante para os educandos.

Arroyo (2004) também enfatiza o protagonismo dos sujeitos e das sujeitas do campo, argumentando que os educandos e as educandas precisam ser vistos como agentes ativos, capazes de contribuir com seus saberes e experiências para a construção do conhecimento. Nesse sentido, essa ideia reforça a importância de valorizar a voz e a experiência das marisqueiras e de outros grupos tradicionais na EJAI.

Corroborando o que trouxemos, Arroyo (2004) entende a educação do campo como uma política de reparação histórica instável — que apesar de seu propósito inclusivo, sofre com políticas descontínuas, pressões do agronegócio e perpetuação de desigualdades estruturais —,

que busca corrigir as desigualdades sofridas pelos povos rurais ao longo da nossa história, o que é especialmente relevante para a EJAI, que surge como uma resposta às exclusões históricas no acesso à educação, especialmente para grupos marginalizados, como mulheres, trabalhadores e trabalhadoras rurais e povos tradicionais.

Arroyo (2004) critica o modelo urbanocêntrico de educação, que desconsidera as especificidades do campo e impõe uma visão homogeneizadora do conhecimento. A EJAI, no contexto das comunidades tradicionais, pode ser entendida como uma ferramenta de inclusão, reparação e emancipação. As contribuições de Arroyo (2004; 2007) para a educação do campo nos oferecem um interessante fundamento para discutir a EJAI nesse horizonte, pensando-a como um espaço de inclusão e transformação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, o papel da geografia escolar parece ainda mais desafiador, ao passo que é de suma importância para o rompimento desse ciclo de reprodução das relações patriarcais e de exploração do trabalho ainda muito vigentes na nossa sociedade. Foi o que destacou Quintão (2011), ao dissertar sobre o ensino de geografia na EJA de Mamanguape, na Paraíba, e observar que essa modalidade é bastante influenciada pelo modo de produção da vida socioeconômica que se impõe a todos os sujeitos em especial aos estudantes:

Não podemos deixar de tocar em algumas questões que dizem respeito, mais diretamente, ao aluno trabalhador, que se diferencia dos demais por uma série de motivos, entre eles tempo de escola e de trabalho, idade, maneira de ver o mundo e responsabilidades como o seu sustento e o da família. Tudo isso vai incorrer na necessidade de uma educação diferenciada para este grupo, pois ele apresenta especificidades que devem ser levadas em consideração, quando da organização da escola, do currículo, das metodologias para e pela EJA. E a questão que deve ser central neste debate é que tais alunos estão envolvidos diretamente com o mundoto trabalho (Quintão, 2011, p. 16).

A pedagogia freiriana, numa abordagem baseada na educação popular que centra suas práticas no educando e na educanda, objetivando o processo de emancipação dos indivíduos, propõe mais autonomia para agir criticamente no mundo, muito distante das propostas pensadas até meados do século XX, onde a EJAI atendia apenas aos interesses estatais e dos modos de produção de cada tempo, numa política educacional totalmente aniquiladora das práticas desses educandos e dessas educandas, ao passo que também apaga as identidades desses indivíduos e de seus coletivos sociais e culturais (Freire, 1989; 2005; 2006).

Foi o que apontou Quintão (2011), quando situou historicamente o movimento de popularização da educação popular no Brasil no contexto das mudanças sociais e econômicas

da segunda metade do século passado.

[...] as ideias freirianas se difundiram pelo Brasil, tendo grande aceitação, em especial no que se refere à educação de adultos. Segundo as propostas freirianas, a alfabetização de adultos deve estar diretamente relacionada ao cotidiano do estudante trabalhador. Dessa forma, o adulto deve conhecer sua realidade para poder inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política. Nesse sentido, uma das importantes metas da Educação Popular deve ser a conscientização da população (Quintão, 2011, p. 24).

É fato que a trajetória da EJAI no contexto brasileiro encontra-se profundamente entrelaçada com a figura de Freire, que pensou um sistema educacional fundamentado na experiência do educando e da educanda, no qual suas vivências, perspectivas e trajetória pessoal são levadas em consideração. Para Freire (1989), a alfabetização de adultos é um ato político e criador, bem como uma reparação histórica para aqueles e aquelas que foram postos à margem das políticas educacionais. Isso precisa ser levado em conta pelo professor e pela professora de geografia, sobretudo para adequar suas práticas e seu planejamento a essas circunstâncias, abrangendo não apenas os materiais e o conteúdo preparado para as aulas, mas também a metodologia adotada, a fim de estar em sintonia com as realidades dos sujeitos e das sujeitas de nossas práticas.

Freire (2006) dizia que o educador e a educadora são aqueles que constroem conhecimentos com seus alunos e suas alunas, não aqueles que depositam conteúdos nestes e nestas. Para ele, é importante haver troca de saberes, e a atividade docente há de mediar essa relação. Freire (1992) propunha, para uma EJAI mais humanista, a investigação temática, a tematização e a problematização, como metodologias mediadoras de aprendizagens significativas a partir das vivências dos sujeitos e das sujeitas.

Cabe destacar, conforme Quintão (2023), que o público da EJAI tem um perfil bastante interessante que precisa ser levado em conta na hora de se pensar a prática pedagógica e o ensino em geografia. Trata-se de estudantes em idade adulta e que, portanto, trazem consigo todo um arsenal de saberes advindos mesmo da experiência de sua trajetória de vida, todo esse conhecimento não pode ser desprezado, mas estudados, retrabalhados e geograficizados com a devida mediação didático-pedagógica.

Nessa direção, Quintão (2023) recorda que esse grupo é composto por estudantes que voltaram a estudar, movidos pelo desejo de concluir seus estudos para melhorar suas condições de empregabilidade. Assim, o primeiro desafio ao educador e à educadora na EJAI está em encontrar o equilíbrio entre fomentar uma perspectiva crítica e acompanhar os esforços dos

educandos e das educandas em sua integração no mercado de trabalho. Para essa parcela da população, o retorno à escola frequentemente se motiva pela necessidade de adquirir conhecimentos que possam aumentar suas chances de emprego ou de uma posição mais vantajosa no mercado de trabalho.

No entanto, é crucial admitirmos que a manutenção no emprego atual também é uma prioridade. Por conseguinte, é papel da escola a articulação do ensino com as demandas do mundo profissional. Nesse sentido, a formação para a leitura do espaço, essa geograficidade que, enquanto cidadãos e cidadãs, devemos cultivar, seja na forma de competência ou habilidade, revela-se de suma importância, particularmente para o exercício da cidadania planetária, como já alertava Santos (2012) ao preconizar a necessidade de uma outra globalização.

Para uma práxis docente em geografia baseada na perspectiva crítica ou freiriana (no sentido amplo dessa expressão, advindo do movimento de educação popular), é necessário dispor de uma abordagem próxima. Para tanto, propõe Quintão (2011), acerca do ensino na EJA, aquilo Paulo Freire já vinha propondo:

[...] que se utilizassem temas geradores para as aulas, sempre a partir do lugar dos educandos [...]. Para ensinar numa perspectiva Popular, o professor precisaria dar significado aos conteúdos. Concordamos que essa prática de ensino exigia esforço consciente dos docentes (Quintão, 2011, p. 25).

A ideia é que a EJA e o ensino de geografia não se limitem a ensinar habilidades profissionais, mas promovam uma compreensão mais ampla da vida, uma consciência crítica, segundo as necessidades da cidadania de seu tempo. Para Fonseca (2010), é essencial que professores e professoras da EJA

[...] conheçam os saberes e as habilidades que os alunos desenvolvem em função do seu trabalho no dia a dia e no seu cotidiano; assim, cada vez mais, os professores da EJA têm de lidar com várias situações: a especificidade socioeconômica do seu aluno, a baixa autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação à escola, as questões e os dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço e direito do jovem e adulto, principalmente os trabalhadores (Fonseca, 2010, p. 12).

Fonseca (2010) revela o coração pulsante da EJA: uma educação que nasce do chão da vida, dos saberes construídos no trabalho e nas resistências cotidianas. Ela nos lembra que ensinar na EJA é mais do que transmitir conteúdos — é acolher histórias marcadas por

exclusões, enfrentar dilemas políticos e, sobretudo, reconhecer a potência desses estudantes. Encerramos este capítulo com um convite: que a escola da EJA seja cada vez menos um lugar de reparação e cada vez mais um território de transformação, onde a diversidade não apenas cabe, mas nos ensina.

2.2.1 Educação do campo, geografia escolar e povos tradicionais na EJA

No caso específico da nossa experiência na EJA das comunidades tradicionais por onde passamos, geralmente escolas do campo, muitas pessoas voltam a estudar como uma questão de bem-estar. A escola se torna ponto de encontro, espaço onde a comunidade pode socializar e interagir, em que muitos podem aparecer, ou “se amostrarem”, diriam alguns, no sentido de que a escola e a EJA são palcos para manifestação das diversas formas de expressão muitas das quais sufocadas pelas cadeias que a cultura e a política construíram para prender esses sujeitos que não tiveram tempo de estudar ou de mostrar suas artes, suas habilidades.

Dessa maneira, a EJA se torna um território propício ao desenvolvimento de uma dinâmica que resulte em encontros e encantamentos, pois grande parte de nossos e de nossas estudantes querem estar ali tão somente para se esvaírem das preocupações de manter a vida sob controle por meio do trabalho. Sobre isso, Ferreira (2008, p. 10) destaca que esse educando e essa educanda:

[...] já desenvolve os conteúdos, envolvendo-se nas práticas sociais. Falta-lhe sistematizar. A dimensão política e social deve fazer parte das discussões em aula a partir do momento em que o interesse do jovem e do adulto, trabalhador ou não, é estar engajado e participante no contexto social e cultural em que está inserido. Muitos jovens e adultos dominam noções aprendidas de maneira informal ou intuitiva antes de entrar em contato com as representações simbólicas convencionais. Esse conhecimento reclama um tratamento respeitoso e deve constituir o ponto de partida do conhecimento formal. Por isso, os alunos devem ter oportunidade de contar suas histórias de vida, expor os conhecimentos informais que têm sobre os assuntos, suas necessidades cotidianas, suas expectativas em relação à escola e às aprendizagens.

Segundo Ferreira (2008), na dinâmica da sala de aula, o foco reside em instigar uma transformação na forma como os conteúdos são assimilados, em vez de meramente depositá-los. Portanto, é preciso estabelecer uma compreensão profunda do estudante e da estudante, reconhecendo-os como indivíduos inseridos no contexto social, com suas próprias inquietações, sentimentos e necessidades. Valorizar seu conhecimento, cultura, posições, aspirações e anseios é a base.

Os professores e as professoras envolvidos e envolvidas na EJA carregam consigo, em suas atividades pedagógicas cotidianas, uma responsabilidade significativa. É crucial que adquiram uma compreensão profunda das trajetórias de vida dos indivíduos, dos conhecimentos que possuem e das vivências que experimentaram. Assim poderá estruturar e construir suas abordagens de ensino de maneira eficaz e que faça sentido.

A formação específica é necessária para trabalhar com esse público. A falta dessa capacitação consiste num grande desafio a ser enfrentado para que se possa efetivar um direito de forma plena para esses sujeitos e essas sujeitas da EJA do campo que, como sabemos, tiveram um processo de negação dos seus direitos que perdura até hoje (Quintão, 2011; Machado; Mattos, 2014).

Todavia, essa carência, essa deficiência na formação docente, parece ser de natureza política, no sentido de ser intencionalmente provocada para atender a um determinado fim: continuar negando aos sujeitos e às sujeitas da EJA a reparação histórica a que têm direito. Assim, essa necessidade é urgente e contínua, partindo da reflexão sobre a práxis e perpassando a formação continuada, dada a constante profissionalização de nossa atividade docente. Como bem lembrou Freire (2006, p. 10), “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”.

Logo, a formação está intimamente ligada à bagagem de vivências e conhecimentos que docentes carregam. Consequentemente, a dinâmica há que se fundamentar na comunicação, na interatividade e na partilha de experiências, o que acaba por propiciar a construção de um indivíduo com pensamento crítico e com capacidade de atuar no cenário social. As professoras Machado e Mattos (2014, p. 7), ao analisarem o ensino de geografia na EJA a partir do estágio supervisionado, confirmam que:

[...] o problema de não haver docentes voltados especificamente para EJA não é uma questão de ordem pessoal, e sim estrutural. São escassas as instituições de nível superior, mais ainda de licenciatura em relação à pedagogia, que contemplam em seu currículo uma proposta pedagógica para essa modalidade de ensino. Logo, como afirma Laffin (2012), a formação dos docentes ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social. Corroborando, Vargas e Fantinato (2011) defendem que por não haver uma preparação teórico-metodológica prévia, a compreensão das especificidades da EJA, das necessidades e possibilidades dos seus alunos, será construída no processo de trabalho, em um processo de aprendizagem em que, [...] ‘os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão’, construindo paulatinamente uma identidade própria de educador de EJA.

Na EJAI é fundamental evitar práticas inadequadas que às vezes ocorrem no ensino regular. É essencial a produção de material específico, em vez de se limitar a fazer um resumo do que é destinado para o ensino regular (Arroyo, 2007). Dessa forma, a geografia escolar da EJAI precisa discutir a realidade dos educandos e das educandas a partir do seu lugar, da sua experiência de vida, do trabalho, da família e da sociedade. Nisso, a proposta de um ensino crítico da geografia parece ser a mais adequada para esse público, em geral, composto por trabalhadores e trabalhadoras que buscam nessa modalidade de ensino alguma emergência no sentido de melhorarem em algum nível sua situação no mercado de trabalho, como também, não podemos esquecer da necessidade de inclusão num mundo cada vez mais letrado. Vesentini (1992, p. 22), de forma direta, nos aponta o significado dessa geografia:

Trata-se de uma geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais [...] essa geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza como recurso apropriado pelos homens e como uma dimensão da história, da política. No ensino, ela se preocupa com a criticidade do educando e não com ‘arrolar fatos’ para que ele memorize.

Portanto, diz respeito a uma geografia conectada e que precisa desenvolver um currículo crítico para enfrentamento dos desafios do mundo pós-industrial, evitando um processo de aculturação que finda no apagamento das diferenças, na continuidade da negação dos direitos dos povos.

Dessa forma, cabe uma postura de constante vigilância no que diz respeito às formas como o ensino tem sido mediado, para não distanciar o educando e a educanda do processo de ensino-aprendizagem e acabar por colaborar com o processo de desinteresse pela matéria e pela escola, gerando ainda mais evasão. O ensino de geografia deve contribuir de modo relevante para as missões precípuas da EJA, de reparação, de equalização e de promoção da cidadania.

Vemos assim que ao falar em ensino de Geografia para turmas de EJA, é imprescindível a ênfase na conexão entre os saberes trazidos pelos educandos e os conteúdos geográficos ensinados na escola. O educador precisa reconhecer o papel da educação na vida dos educandos. Albuquerque e Araújo (2010, p. 08) dizem que é preciso ‘acreditar no poder da educação como processo de crescimento seu e dos alunos’. A tarefa de ensinar Geografia, atualmente, exige que o professor compreenda que a modalidade EJA requer uma nova visão e uma prática de ensino específica (Quintão, 2011, p. 53).

Essa visão demanda estratégias específicas para o ensino na EJAI, com abordagens que podem ser peculiares a essa modalidade. No caso do ensino de geografia, essas metodologias

precisam ser constantemente reavaliadas, acompanhando tanto o movimento do tempo quanto as transformações da própria ciência geográfica, que busca renovação. Esse processo se intensifica ainda mais diante das rápidas mudanças ocorridas em nossa fase atual de desenvolvimento. Portanto, é essencial refletir continuamente sobre nossa prática pedagógica, a fim de garantir que estejamos respondendo adequadamente às diversas questões do nosso tempo, do nosso lugar e dos sujeitos e das sujeitas envolvidas e envolvidos nesse processo.

Cabe, então, definir o conceito de comunidade tradicional para que possamos partir para as análises mais específicas a respeito do porquê de estarmos buscando na educação do campo fundamentos que nos auxiliem a discutir o ensino de geografia dos povos tradicionais. Esse ensino não deve ser direcionado aos povos tradicionais de forma impositiva, mas construído em conjunto com eles. O professor e a professora de geografia não devem ocupar o lugar de detentores do saber, tampouco atuar como simples reprodutores de conteúdos prescritos em propostas curriculares institucionalizadas, com metodologias padronizadas que pouco dialogam com as realidades de muitos sujeitos e sujeitas, cujas particularidades só podem ser compreendidas e acolhidas em parceria com eles e elas. Do contrário, estaríamos admitindo uma prática educativa que castra a autonomia desses sujeitos.

Para Miranda e Santos (2019), comunidade tradicional pode ser definida como sendo um grupo social habitante de um lugar há várias gerações, com modo de vida próprio e um território de onde tiram sua sobrevivência, a exemplo das comunidades tradicionais de beira de estrada, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, marisqueiras, caiçaras entre outras. É fato que algumas dessas comunidades se encontram encravadas no tecido urbano de muitas cidades brasileiras, outras próximas à vida urbana fazendo com que mantenham intenso intercâmbio com elas, mas também é verdade que a maioria delas tem uma vida rural muito ativa, até mesmo as que estão nos seios das selvas de pedras pelo Brasil, preservando muitos aspectos da ruralidade, inclusive com desenvolvimento de atividades agropastoris que são essenciais à urbanidade. Ao mesmo tempo, Toledo (2001, p. 452) procura definir comunidade tradicional de acordo com alguns critérios bastante comuns a praticamente todas as comunidades:

[...] (a) são descendentes dos primeiros habitantes de territórios que foram conquistados durante os Descobrimentos, (b) são povos dos ecossistemas, tais como agricultores, pastores, caçadores, extrativistas, pescadores e ou artesãos que adotam uma estratégia multiuso na apropriação da natureza, (c) praticam formas de produção rural de pequena escala e intensiva em trabalho, produzindo pequenos excedentes, apresentando necessidades satisfeitas com reduzida utilização de energia, (d) não dispõem instituições políticas centralizadas, organizam suas vidas a nível comunitário, tomando decisões em base de consenso, (e) compartilham língua, religião, crenças, vestimenta e

outros indicadores de identificação assim como uma relação estreita com seu território. (f) apresentam uma visão de mundo específica consistindo de uma atitude de proteção e não-materialista em sua relação com a terra e os recursos naturais baseada num intercâmbio simbólico com o mundo natural, (g) são dependentes de uma sociedade e cultura hegemônicas e (h) identificam-se como povos e comunidades tradicionais.

Sendo assim, acredito que não existe uma forma preestabelecida para o ensino de geografia na EJAI, no campo ou na comunidade, mas que o caminho é o da constante reflexão e do diálogo com os sujeitos e as sujeitas locais, além também da resistência pedagógica que pode haver em nome da autonomia de ensinar aquilo que consideramos relevante; evidentemente, desfazendo-se de qualquer resquício do autoritarismo ou da presunção vaidosa e pessoal, e evocando nossa consciência ética, que nos acusa o tempo todo de que, seguindo os prescritos feitos por gente que nunca nos viu e ouviu, jamais alcançaremos mentes e corações de jovens e trabalhadores e trabalhadoras que fazem parte da EJAI.

Nesse sentido, Nascimento (2021) compreende a escola como espaço da diversidade e que a identidade sociocultural dos povos e comunidades tradicionais no Brasil é estruturada a partir do seu modo de vida e, portanto, atrelada ao território em que vivem e à forma como utilizam os recursos naturais, e é isso que necessita mover as práticas de uma geografia escolar engajada nesse movimento de fazer sentido ao que se ensina nessa disciplina, ao passo que coopera para o processo de reconhecimento e de fortalecimento das identidades desses e dessas cidadãos e cidadãs da EJAI que se pretende fazer nas comunidades tradicionais.

Gonçalves (2017) aponta, nesse sentido, que o professor e a professora quando na sala de aula, precisam ver seus educandos e suas educandas como indivíduos, porém sem distinções; para tanto, é preciso, segundo ele, conhecer nossos alunos e nossas alunas do campo, saber de suas histórias e de suas especificidades enquanto sujeitos que são de uma comunidade tradicional:

[...] conhecer os Povos e Comunidades Tradicionais que chegam às escolas, em especial nas localizadas nas periferias, no campo, em comunidades tradicionais, significa compreender a apropriação dos sujeitos de seus valores e formas de pensar de uma cultura; olhar para particularidade do sujeito que chega à escola é fundamental para o desenvolvimento do sentimento de pertencer a um determinado espaço (Gonçalves, 2017, p. 40).

O ensino de geografia nas comunidades precisa ser feito com compromisso profissional, com formação, com avaliação; com as causas da educação de jovens e adultos, com compromisso com a reforma agrária, com a demarcação e o reconhecimento de seus territórios,

com a preservação de seus modos de vida, ou seja, compromisso político. Até porque não dá para ficar neutro diante da existência ameaçada dessas comunidades que lutam o tempo todo pelo direito de existirem e de serem reconhecidas no seio de nossa sociedade, inclusive pelo importante papel social que desempenham: que é, no fim, a nossa própria sobrevivência como gente e como nação, na medida em que é no campo, nessas comunidades, onde a nossa biodiversidade é conservada e a nossa soberania alimentar é garantida pelas pessoas que cuidam da nossa terra.

Essa politicidade inerente ao ensino para esses grupos vem das próprias lutas que são travadas pela comunidade, é o que reconhecem Miranda e Santos (2019, p. 3), ao definirem comunidade tradicional, citando Cunha e Almeida (2009), para quem essas comunidades “[...] são agrupamentos que lutam para conquistar uma identificação de seus processos e técnicas, organização socioambiental, representatividade e busca para efetivação de leis e a consolidação de lideranças locais”.

De modo geral, no contexto brasileiro, ainda é frequente a falta de conhecimento ou o não reconhecimento, por parte da educação escolar, das origens étnicas e das raízes culturais dos estudantes e das estudantes. Isso resulta em uma falta de consideração pelos saberes, conhecimentos e vivências externas que eles trazem consigo de seus ambientes familiares e de seus meios culturais e socioambientais, o que impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem, à medida que, a mera transposição de programas e métodos inerentes a outra realidade transforma a atividade pedagógica numa retórica pseudocientífica que, alheios aos interesses e ao cotidiano daquela comunidade, finda por não trazer sentido ou significado para todo processo de ensino-aprendizagem. Sobre isso, a professora Lisângela Nascimento (2021, p. 2), destacando o papel do currículo nessa conjuntura, coloca que:

[...] ao desconsiderar os alunos oriundos de povos e comunidades tradicionais como sujeitos históricos estamos contribuindo para que a sua história de vida, seus valores culturais, o modo do seu grupo se relacionar com a terra, com o território e com os recursos naturais sejam invisibilizados ou marginalizados na sala de aula.

A pesquisa analisa os desafios específicos enfrentados no ensino de geografia nas comunidades tradicionais, que incluem a falta de conexão entre o currículo de geografia tradicional e o conhecimento geográfico local, a escassez de recursos didáticos contextualizados, a falta de capacitação docente para lidar com a diversidade cultural e a inadequação dos métodos de ensino às características dessas comunidades.

Sobre o currículo, sabemos que ele é a expressão das tensões sociais em torno da

territorialidade que se impõe, ou seja, ele é o que resulta desse conflito que define quem tem poder para impor o que se deve aprender, o que se tem que ensinar. De acordo com Arroyo (2013, p. 122), os “currículos, seu ordenamento, as hierarquizações dos conhecimentos fazem parte das relações, experiências, interesses e tensões sociais. É ingênuo pensar que são neutros ou apenas uma transposição e um produto escolar”.

Diante disso, sabemos o papel da escola (de transmissora da ideologia do Estado, como agência deste que é), e também temos consciência das disputas que existem em torno dos saberes e fazeres que devem ser reproduzidos pela nossa sociedade; tudo isso é feito seguindo uma padronização que atende às elites que controlam o Estado desde sua concepção até suas ações concretas (Giroux, 1997).

Assim, cabe ao professor e à professora de geografia romper com esse paradigma por meio das diversas formas de resistência de que pode dispor; a partir primeiramente da sua própria postura política diante da escola, de como se coloca diante das escolhas que faz ao planejar sua ação didática. Sua prática cotidiana não se intimida com os desafios, e busca superar todo esse quadro através do diálogo potente com a comunidade, da dialetização dos saberes e fazeres nossos de cada dia do cotidiano escolar e da constante provocação à dúvida (Freire, 1992).

Nessa perspectiva, da leitura que o professor Milton Santos (2012) faz acerca dos efeitos da globalização sobre o nosso tempo e espaço, destacamos a importância de repensar a educação, considerando a diversidade e as particularidades locais para, a partir do local, de uma cidadania que se faz na comunidade, possa-se fazer o exercício de uma cidadania em escala de mundo, que é o que se exige de todos nós no presente momento da história das gentes.

Refletindo ainda sobre essa invisibilidade dos sujeitos dessas comunidades nos currículos e nas práticas escolares, Arroyo (2013, p. 143) afirma que isso não se dá por ingenuidade:

[...], mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos, políticos, culturais e intelectuais.

Já conforme Miranda e Santos (2019), o contexto dos grupos que envolvem saberes e fazeres tradicionais apresenta práticas autônomas que sustentam sua complexidade, resultante

do conhecimento tácito adquirido ao longo do tempo e das experiências vividas e apreendidas. Desse modo, os conhecimentos, as experiências vividas e memórias dos indivíduos e seus grupos sociais constituem elementos essenciais na construção do conhecimento geográfico; por isso, não devem ser ignorados ou desvalorizados, haja vista ser de extrema importância incluir todo esse arsenal de saberes e fazeres nas abordagens pedagógicas, relacionando-o ao contexto cultural e social de educandos e educandas.

Não estamos falando de uma adoção acrítica e imediata de todos os conteúdos ou experiências vividas por estudantes em seu cotidiano na comunidade; mas é incumbência da escola, enquanto instituição de socialização, acolher e trabalhar esses outros saberes tanto para a preparação dos estudantes para a convivência social quanto para o fortalecimento de sua identidade sociocultural, cabendo muito especificamente à geografia escolar o desafio de colaborar com esse processo de *geocriticização*, isto é, de superar a ingenuidade crítica por meio da *cientificização*. Como diria Freire (2006), ao escrever sobre os saberes necessários a uma prática educativa centrada no desenvolvimento da autonomia do educando e da educanda, em que aponta para a necessidade de uma práxis da superação dessa ingenuidade epistêmica e pelo respeito aos saberes e fazeres dos sujeitos das nossas práticas:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente (Freire, 2006, p. 16).

Sobre isso, é importante destacar o que afirmam Miranda e Santos (2019), ao reconhecerem que o contexto da educação nas comunidades tradicionais jamais deve deixar de considerar o papel e a importância dos saberes e fazeres dessas comunidades, defendidos como:

[...] um saber que legitima as diferentes visões de mundo e que respeitam o natural e o sobrenatural, proporcionado por uma sociedade com características não urbanas nem industriais [...]. Logo se percebe uma propriedade básica nessas sociedades tradicionais, a forte ligação com a natureza para a sobrevivência das comunidades, através do conhecimento proporcionado por ela, estabelecendo os estilos e modo de vida e convivência, enfim, é a partir dessa interdependência que se apresenta a geração do saber tradicional (Miranda; Santos, 2019, p. 5).

Miranda e Santos (2019) defendem o potencial didático de uma abordagem ancorada nesses conhecimentos, ou seja, em práticas que reconheçam e valorizem esses saberes não apenas numa mera transposição destes, mas tendo em vista a reconstrução deles, o que não precisa significar o seu fim, ou a sua superação, nem a sua tácita aceitação sem crítica. Pelo contrário, esses saberes são levados para o currículo, para a prática e para as metodologias. E ali se desmistificam as coisas, explicam-se a partir da natureza dos fenômenos, de como são compreendidos por aqueles sujeitos, para então se alcançar a compreensão do que a ciência propõe — a qual, nem sempre, consegue estabelecer diálogo com essas formas de saber. Miranda e Santos (2019) reconhecem que esses sujeitos desenvolvem seus conhecimentos a partir de um repertório que congrega as formas de compreensão e interpretação, importantes para o próprio desenvolvimento social correspondente.

2.2.2 Práticas dialéticas no ensino de geografia: saberes tradicionais e construção comunitária do conhecimento

O ensino de geografia dos povos tradicionais demanda práticas pedagógicas que transcendam a simples transmissão de conteúdos, constituindo-se em processos dialéticos de construção coletiva do saber. Nessa perspectiva, a sala de aula transforma-se num espaço de interlocução entre conhecimentos acadêmicos e saberes comunitários, onde a própria noção de espaço geográfico é ressignificada. Essa abordagem dialógica opera em dois eixos complementares: por um lado, valoriza os sistemas de conhecimento dos povos tradicionais como fundamento epistemológico; por outro, estabelece dinâmicas pedagógicas que convertem o território vivido em laboratório de aprendizagem. Dessa forma, a geografia escolar reinventa-se como mediadora entre diferentes formas de ler e habitar o mundo.

Uma das causas da deficiência das práticas educativas reside na metodologia, quando constatamos que há uma dificuldade, por parte dos professores e das professoras Brasil adentro, de alinhar conteúdo e metodologia no processo de ensino-aprendizagem. Há ainda um alheamento sobre o ato político de sua prática, acerca da posição que assume politicamente ao ensinar, o que tem sido demonstrado em diversos estudos desde antes de 1986, que revelam que a prática é sempre condicionada por uma ou outra tendência, seja mais tradicional ou mais progressista (Vasconcelos, 2011).

A ênfase nos conteúdos preditos pelo Ocidente como de natureza universal, alheios à realidade dos educandos e das educandas acaba por destoar da centralidade da metodologia.

Nesse contexto, o conteúdo prevalece sobre a forma de ensiná-lo, comprometendo a efetividade do processo de aprendizagem ao desconsiderar os saberes e as vivências dos discentes. Citando Libâneo (1985), Vasconcelos (2011) propõe uma mediação metodológica, em que os métodos favoreçam essa correspondência entre os conteúdos e os interesses de estudantes, em sua distinção como instrumento necessário para seu esforço de compreensão das suas realidades. A referida autora questiona essa ênfase realocada aqui para o método, interrogando como fazer a ponte entre os conteúdos e as condições de existência concreta desses sujeitos de nossa prática educativa, ao passo que reconhece ser a metodologia a cola que une todo processo.

É essa mediação que dará sentido ao ato de aprender, pois ensinar não significa a mera transmissão do conhecimento. Envolve todo o processo de ensino-aprendizagem, com todos os seus elementos, e com essa necessária mediação metodológica. É o que afirma Vasconcelos (2011) ao problematizar: “Como a prática pedagógica, através de seus procedimentos metodológicos, poderá se tornar efetivamente uma ação transformadora? Como abordar a questão metodológica, de modo que ela traduza uma pedagogia de emancipação das camadas populares” (2011, p. 117).

Orienta Freire (2005) que é preciso considerar metodologia não apenas como um conjunto de métodos e técnicas ou estratégias de aprendizagem, neutras em si, sem nenhuma conexão com o tempo e com os seus movimentos — apesar de essa ser a visão comum da prática escolar pelo Brasil. A metodologia precisa ser entendida como um instrumento teórico-prático que permita ao educando e à educanda, sujeito e sujeita que são do processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento mais real possível e a prática mais segura e viva (Libâneo, 2013).

A metodologia, nesse contexto, analisada para além de sua dimensão instrumental, revela-se um campo fértil de disputas e possibilidades, onde se entrelaçam teoria, prática e poder. Freire (2005) inaugura uma crítica ao reducionismo da educação bancária, que restringe o ensino à mera transmissão de conteúdos estáticos, fora da realidade discente. Para ele, a metodologia precisa ser dialógica, ancorada na práxis, num movimento cíclico de ação-reflexão-ação, capaz de transformar aula em um espaço de problematização do mundo. Nessa perspectiva, os educandos e as educandas não são meros depósitos passivos de informações, mas sujeitos históricos que, ao reconhecerem-se como agentes de mudança, desvelam as estruturas opressoras que permeiam seu cotidiano. A metodologia freireana, portanto, rejeita a neutralidade: escolher o instrumento que vai mediar a ensinagem é um ato profundamente político, que exige do educador a coragem de questionar hierarquias e construir conhecimentos coletivos, como nas rodas de conversa sobre temas geradores (ex.: trabalho, moradia, acesso à

água), que emergem das vivências da comunidade.

Nessa direção, Libâneo (2013) redefine a metodologia como um projeto intencional, que articula objetivos sociais, conteúdos científicos e realidade concreta, argumentando que o planejamento metodológico tem que transcender a organização mecânica das aulas, integrando-se a um projeto pedagógico que vise à formação crítica. Para ele, a didática não se resume a “como ensinar”, mas envolve “por que ensinar” e “para quem ensinar”, o que exige equilibrar rigor teórico e sensibilidade às demandas dos educandos e das educandas e romper com a dicotomia “teoria e prática”.

Zabala (1998) avança ao defender uma metodologia flexível e contextualizada, adaptando-se às singularidades dos educandos e das educandas e aos desafios do século XXI. Segundo ele, a adoção acrítica de métodos-padrão ignoram as múltiplas inteligências, os saberes, as experiências diversas e as realidades socioeconômicas. Propõe, nesses termos, por exemplo, o uso de sequências didáticas que alternem atividades individuais, grupais e experimentais, como oficinas de mapeamento participativo, onde os alunos cartografam questões locais e relacionam-nas a processos globais. Para Zabala (1998), o cerne da prática educativa está na construção de processos de aprendizagem significativos, nos quais os conteúdos transcendem a mera transmissão e se tornam bases para a leitura crítica e a ação no mundo. Essa perspectiva propõe ao educador e à educadora um compromisso ético-político com a reflexão contínua, ajustando suas estratégias a partir do diálogo com os estudantes e as estudantes e de uma avaliação emancipatória — centrada não em métricas, mas no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Por sua vez, Giroux (1986) posiciona a metodologia como arma de luta contra a hegemonia, entendendo a escola como um território de conflito, onde os currículos e métodos podem reproduzir ou subverter a dominação das elites. Para ele, uma metodologia crítica deve desnaturalizar as desigualdades, como ao trabalhar temas como racismo ambiental, explorando como comunidades periféricas são desproporcionalmente afetadas por poluição. Giroux (1997) defende que os educadores e as educadoras assumam o papel de intelectuais transformadores, capazes de articular saberes científicos a movimentos sociais, como ocorre em práticas de educação popular vinculadas a lutas por moradia ou direitos trabalhistas. Nesse sentido, a metodologia não é apenas um “como fazer”, mas um compromisso ético com a justiça social, que desafia a suposta neutralidade do ensino e revela seu potencial revolucionário.

Dessa forma, a metodologia, longe de ser um manual de técnicas, é um processo dinâmico e político. Na EJA, por exemplo, aplicar essas ideias significa partir dos saberes experienciais dos educandos e das educandas para discutir conceitos como da globalização, por

meio de uma metodologia ativa, integrando teoria e prática para que esses sujeitos e essas sujeitas possam relacionar conteúdos geográficos à suas realidades territoriais.

Essa abordagem não apenas torna o ensino mais relevante, mas transforma a sala de aula em um microcosmo de democracia, onde se exercita a crítica e se constrói esperança, como em Freire (1992). Embora Freire não tenha usado o termo “metodologias ativas”, sua visão de educação dialógica e emancipadora já incorporava, na prática, o que hoje definimos por aprendizagem baseada em problemas ou pedagogia de projetos.

Para tanto, urge conhecer a realidade que rodeia as nossas práticas na escola, compreender o contexto das práticas sociais em que nossos alunos e nossas alunas estão incluídos e incluídas, ter a devida sensibilidade para ouvir os ruídos dos ventos que batem nos muros do colégio e teimam em entrar pelas frestas de janelas que restam abertas nessas “escolas gaiolas”, como diria o sábio Rubem Alves (2004): escolas de uma arquitetura feia e dura, construídas pelas velhas engenharias da educação que não deu certo. São também influências de diversas direções, provenientes dessa realidade que cerca a escola, com forças de diferentes níveis, contextos históricos e sociais, que carregam consigo aspectos visíveis ou não, materiais ou imateriais, permanentes ou temporários.

Alves (2004), em crítica sobre a resistência da escola em se abrir para a realidade externa, escreve “ruídos dos ventos que batem nos muros do colégio”. Para ele, a escola como espaço morto, a “escola gaiola” ignora os saberes, as histórias e as culturas. Os “ventos” representam as vozes, os anseios e as demandas da comunidade que insistem em adentrar o espaço escolar, mesmo que pelas “brechas”. Por outro lado, as “janelas abertas” são as possibilidades de ruptura com o sistema engessado. Alves (2004) defende a educação como uma “conversa com o mundo”, em que se abrem janelas para ouvir os sons da rua, os problemas locais e as belezas da vida cotidiana.

Isso tudo forma o quadro da realidade que nós precisamos (re)conhecer para fazer, e para saber fazer, a fim de agir, sem negar as contradições inerentes a essas realidades circundantes. Isto é, a politicidade carrega a metodologia para uma banda ou para uma bandeira, jamais para cima do muro da escola ou da academia, mas para o seu chão, a sua realidade, ou seja, falamos do seu caráter eminentemente político, que persegue toda nossa prática.

Portanto, pela metodologia, se pode manifestamente tomar partido. No sentido de uma posição que podemos tomar em nome da emancipação e da autonomia dos nossos sujeitos, garantindo-lhes, no fim, instrumentos teórico-práticos que possam transformar aquela realidade social para uma situação em que seus projetos de desenvolvimentos, modos de vida e visão de mundo sejam, não somente respeitados, mas valorizados. O modo de vida está diretamente

ligado a identidade, territorialidades e relações territoriais, como bem lembrou Mota (2015).

A metodologia atua como mediação entre o saber escolar e as condições de vida dos alunos, num processo que busca compreender a realidade para transformá-la. Nesta perspectiva dialética do conhecimento, articulam-se constantemente o concreto e o abstrato, num movimento reflexivo que parte da prática para nela intervir com consciência crítica, visando à superação das condições existentes.

Nessa linha, Cavalcanti (2013) propõe uma orientação metodológica baseada na (re)construção de conceitos geográficos, partindo dos mais gerais até os mais específicos, com os quais os sujeitos e as sujeitas de nossas práticas docentes operam em seus diferentes contextos, que podem ser integrados. Com destaque para o conceito de lugar, que vem do afeto e da identidade construídos na relação de homens e mulheres com o espaço.

Na geografia escolar, o lugar é, ao mesmo tempo, local e global, sendo fundamental ser trabalhado de forma articulada, considerando múltiplos olhares e escalas, tanto em seus aspectos objetivos quanto subjetivos, tanto na forma quanto no conteúdo. O mesmo cuidado precisa ser aplicado ao conceito de paisagem, que permite uma leitura crítica e rica em significados sobre a realidade experienciada no cotidiano.

Uma geografia escolar preocupada com a formação de conceitos, seja em qualquer abordagem centrada no educando e na educanda, precisa trabalhar esses saberes para articular com os demais, a partir das percepções de estudantes, e não a partir do conceito já produzido pela geografia acadêmica. Isso deve ocorrer para não cairmos num processo apenas de repetição, sem nada acrescentar, sem reelaboração, sob pena de estarmos somente reproduzindo um saber já consagrado como superior. Portanto, não importa tão somente o que é, mas o que pode vir a ser o conceito, a partir dos saberes trazidos e refeitos, refazendo outros, tendo o exercício da criticidade como inegável ferramenta de dialetização (Vasconcelos, 2011).

Como já dissemos, não é possível fazer educação do campo e geografia escolar nas comunidades tradicionais de forma neutra, em cima do muro, ou mesmo contra os interesses dos sujeitos dessa escola. O professor e a professora de geografia precisam compreender seu papel naquela comunidade, não se trata apenas de um trabalho profissional, cuida-se mesmo dos efeitos da nossa postura pedagógica, das nossas escolhas metodológicas para o futuro daquela comunidade, sendo também necessária essa observação até mesmo para desenvolver um trabalho de razoável eficiência. Foi o que aponte na minha monografia da especialização:

[...] a educação do campo deve ser pensada assumindo-se o compromisso com o sujeito historicamente oprimido [...], na pessoa humana desumanizada historicamente, que é o sujeito do campo, aqui posto como aquele que ao longo

da história política do Brasil foi omitido nas políticas públicas [...]. E mais [...], a concepção de educação do campo deve estar sempre amparada no compromisso com a intervenção social, na transformação da realidade concreta de seus sujeitos; e também no compromisso com a cultura camponesa [...], resgatando-a, recriando-a ou conservando-a (Silva, 2018, p. 46).

Em primeiro lugar, lembremos ser necessário deixar pública nossa opção metodológica, política que é, de forma transparente com educandos e educandas. Sabendo disso, é preciso enfrentar, pelas brechas, o sistema educacional, viciado e amordaçante, marcadamente enviesado pelos interesses do mercado. As formas de resistir passam pelas práticas pedagógicas que adotamos e que marcam nossa docência, como pontuou Gonçalves (2017, p. 39):

As práticas pedagógicas podem funcionar como ‘espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações’; portanto, ‘[...] como um espaço eivado de contradições’ [...]. Isso porque a formação do professor não oportuniza o conhecimento da diversidade existente na educação do campo. O professor em processo de formação, dentro da perspectiva de uma epistemologia crítica da prática, enriquece-se quando percebe como construir, rever, criticar e ressignificar, em processo, tais conhecimentos.

Desse modo, nosso educando e nossa educanda do campo, da comunidade tradicional, têm o direito de saber se está lidando com um aliado ou com alguém a serviço da manutenção do estado de coisas que privilegia um grupo matematicamente minoritário da nossa sociedade em detrimento de tantos outros. Sobre essa condição primeira, Caldart (2004) compreende a educação do campo e a luta social como intrinsecamente ligados; ou seja, não dá para afastar a prática educativa no campo das condições de vida real dos sujeitos desse lugar e das lutas políticas que travam dentro e fora de seus territórios.

Caldart (2004, p. 154-155) entende a educação do campo e suas práticas como um movimento que:

[...] na afirmação e diálogo dos seus diferentes sujeitos, busca vincular a luta por educação com um conjunto de lutas pelas transformações das condições sociais de vida no campo, marcadas por uma realidade de violenta desumanização. Vincular a luta por educação às lutas sociais têm como pressuposto básico de que não há como educar verdadeiramente os sujeitos do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização, assim como a compreensão de que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado.

A geografia escolar precisa ser um espaço de diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. Sendo assim, a metodologia do ensino de geografia na EJAI, numa

perspectiva da educação do campo precisa visar a transformação, a superação da realidade e das condições de vida daqueles sujeitos e daquelas sujeitas com todas as suas especificidades.

Quando a geografia escolar se abre aos saberes tradicionais, a própria noção de dialética pedagógica ganha novos contornos. As técnicas de mapeamento participativo, por exemplo, deixam de ser meros instrumentos didáticos para se tornarem ferramentas de afirmação identitária, nas quais o conhecimento acadêmico sobre projeções cartográficas dialoga com as narrativas ancestrais sobre o território.

Nesse caso, a metodologia necessita intermediar o alinhamento dos conteúdos acadêmicos aos conteúdos da vida real na comunidade, para que esse aluno e essa aluna sejam despertados pela valorização dos saberes historicamente construídos dentro da comunidade: ali, estes fazem todo o sentido e explicam o funcionamento da natureza e da sociedade daquele lugar (Caldart, 2004; Cavalcanti, 2013; Kaercher, 2004).

É o que propõe a professora Iolani Vasconcelos (2011), ao descrever a metodologia como ato político da prática educativa, quando aponta que o grande desafio desta é articular o saber escolar e as condições concretas de existência dos sujeitos dessa prática, de forma que o conhecimento que produzido seja instrumento de superação de suas próprias condições de vida.

[...] situamos a metodologia como elemento responsável pela mediação saber escolar/condições concretas das crianças. Tal mediação se dá à medida em que a metodologia seja referida “ao processo de conhecimento que deve ser realizado para se apropriar criticamente da realidade e transformá-la (Vasconcelos, 2011, p. 117).

Segundo Saviani (2008), metodologia do ensino não é metodologia da pesquisa. Para ele, a metodologia da pesquisa está voltada para a produção de novos conhecimentos, seguindo rigorosos critérios científicos, enquanto a metodologia do ensino está focada na transmissão e assimilação de conhecimentos já produzidos, adaptando-os ao contexto educativo e às necessidades estudantis. Ele critica a confusão entre esses dois campos, que leva a práticas inadequadas, como a aplicação direta nas aulas de métodos padronizados, sem a devida mediação didática. Essa distinção é fundamental para entender que o ensino não deve se limitar a reproduzir os métodos das ciências, mas adaptá-los de forma crítica e inventiva, considerando as particularidades do processo educativo e das pessoas envolvidas.

A metodologia funciona como um roteiro para o ensino, um caminho que direciona para sua finalidade. No caso da geografia, o objetivo central é formar seres pensantes, desenvolvendo o raciocínio geográfico. Diante disso, o professor e a professora que atuam no campo não podem renunciar a uma metodologia que conecte os saberes das comunidades tradicionais aos

conhecimentos científicos presentes no currículo estabelecido pelo Estado. Essa conexão é essencial para garantir que os educandos e as educandas não sejam privados e privadas do acesso ao conhecimento necessário para o exercício pleno da cidadania. A ausência dessa articulação poderia aprofundar desigualdades, uma vez que as comunidades tradicionais não existem à margem do Estado, nem devem ser tratadas como entidades isoladas ou independentes.

O que se busca, em uma prática verdadeiramente dialética, é fortalecer a autonomia desses lugares, e não promover sua segregação. O movimento dessas comunidades visa, acima de tudo, reafirmar sua identidade brasileira, lutando pela garantia de direitos básicos e pelo reconhecimento de seu lugar no espaço da cidadania nacional. Não se trata de privilégios, mas de assegurar que esses atores comunitários sejam vistos e tratados como cidadãos plenos da sociedade nacional (Caldart, 2000; 2004).

Nesse sentido, a metodologia do ensino de Geografia na EJA convém que seja dialógica e participativa, como defende Caldart (2000). Ao discutir a educação no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), propõe uma pedagogia que valoriza os saberes populares e as experiências dos educandos e das educandas como fundamentais para a construção do conhecimento. Essa perspectiva é especialmente relevante para a EJA. A geografia, como ciência que estuda o espaço e as relações sociais, precisa partir dessas experiências para promover uma compreensão crítica do mundo, ajudando os alunos a interpretar e transformar sua realidade (Kaercher, 2004; Cavalcanti 2012).

A Pedagogia da Alternância, defendida por Caldart (2000), como uma metodologia central na educação do campo, é muito conveniente ao ensino de geografia na EJA, pois sugere alternar momentos de estudo na escola com atividades práticas na comunidade, criando um diálogo constante entre o conhecimento científico e as vivências pessoais. Por exemplo, ao estudar temas como a dinâmica dos territórios, os processos globais ou as questões ambientais, as pessoas podem realizar pesquisas de campo em suas comunidades, identificando como esses fenômenos se manifestam localmente. Essa prática permite que os conteúdos da geografia sejam contextualizados e ganhem significado, ao mesmo tempo em que são valorizados os saberes locais e é fortalecida uma identidade (Cavalcanti, 2012; Albuquerque, 2011).

Além disso, aquela pedagogia proposta por Caldart (2000) promove a autonomia e a participação ativa dos estudantes e das estudantes no processo de aprendizagem. Como destaca a autora, essa metodologia não apenas transmite conhecimentos, mas estimula a reflexão crítica e a ação transformadora. No ensino de geografia, isso significa que os educandos e as educandas não apenas aprendem sobre o espaço geográfico, mas também desenvolvem habilidades para

intervir em sua realidade, seja na organização comunitária, na gestão dos recursos naturais ou na luta por direitos territoriais, o que está alinhado com a proposta de uma educação emancipadora, que forma cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social.

A valorização dos saberes locais é outro aspecto central dessa metodologia. Sustenta Caldart (2000) que os saberes construídos historicamente pelas comunidades são fundamentais para explicar o funcionamento da natureza e da sociedade em cada lugar. No ensino de Geografia na EJAI, isso significa que os conhecimentos tradicionais sobre o uso da terra, a gestão dos recursos hídricos ou a organização do espaço precisam ser integrados ao currículo, não como meros complementos, mas como eixos estruturantes do processo educativo. Essa integração permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos e sujeitas produtores e produtoras de conhecimento e protagonistas de sua própria história (Freire, 2006; Kaercher, 2004).

Quando a geografia escolar se abre aos saberes tradicionais, a própria noção de dialética pedagógica ganha novos contornos. As técnicas de mapeamento participativo, por exemplo, deixam de ser meros instrumentos didáticos para se tornarem ferramentas de afirmação identitária, nas quais o conhecimento acadêmico sobre projeções cartográficas dialoga com as narrativas ancestrais sobre o território. Assim, a metodologia dialógica e participativa proposta por Caldart (2000) reforça a importância de uma geografia escolar crítica, que promova a reflexão sobre as desigualdades sociais e espaciais.

No contexto da EJAI, onde muitos alunos e alunas enfrentam situações de exclusão e marginalização, o ensino de geografia convém que seja ser um instrumento de leitura e transformação do mundo. Ao partir das realidades dos educandos e das educandas e da integração dos saberes locais aos conteúdos científicos, a geografia contribui para a formação crítica, capaz de fazer compreender e intervir na realidade de forma autônoma e transformadora. Essa perspectiva não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também fortalece a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Como sabemos, as tendências pedagógicas postas em prática historicamente na prática escolar têm servido a um projeto classista de sociedade, adaptações que são feitas nas teorias tradicionais com o nome de modernização, na verdade revelam um verdadeiro retrocesso das políticas educacionais em curso, que verticalizam os processos de construção do currículo e restringem o debate sobre o futuro de nosso trabalho docente.

É assim que muitos docentes e muitas docentes, ingenuamente, têm delegado o fracasso de todo sistema educacional ao professor Paulo Freire e às teorias da aprendizagem centradas no aluno e na aluna e de caráter libertador, quando, na verdade, essas críticas não se sustentam,

diante do fato de que a filiação docente a essas teorias tem ficado bastante distante da prática em sala de aula e no dia a dia da geografia escolar — marcada pela reprodução de velhas metodologias e práticas ultrapassadas, com um processo de ensinagem viciado por provas tradicionais, abuso do conteúdo e aulas meramente expositivas, com o recurso do autoritarismo ainda muito em voga (Cavalcanti, 2012; Giroux, 1987).

O que queremos dizer é que o que tem prejudicado o avanço da educação em geral, e da educação do campo em particular, não são as propostas pedagógicas de cunho progressistas, mas sim a persistência de antigas e anacrônicas práticas que são o tempo todo recorridas por muitos profissionais que se dizem politicamente neutros, mas que estão totalmente posicionados do outro lado da didática, de mãos dadas com o sistema e o seu projeto antidesenvolvimentista (Caldart, 2004; Saviani, 2008; Nascimento, 2021).

Acrescenta-se a questão da afetividade ao processo de ensino-aprendizagem. Para além das questões cognitivas e psicomotoras, esta tem a ver com a empatia que necessita ser desenvolvida na relação com os sujeitos da aprendizagem (Freire, 1992; 2005; 2006). É assim que, no contexto da educação nas comunidades tradicionais, tenho escrito boa parte de minha prática: na base da empatia para com os sujeitos desses lugares, dada a minha filiação didático-pedagógica, bem como devido a minha origem ligada ao campo.

Nesse sentido, tenho assentado minha práxis sobre o exercício da alteridade nos dizeres de Molar (2008), ou seja, colocando-me perto do estudante, contando a ele minha história, numa estratégia de aproximação, buscando construir uma identificação comum com os sujeitos do campo, que têm uma história comum de lutas e aflições, de anseios e sonhos. Essa é uma estratégia poderosa, uma vez que aproxima o interesse estudantil pelo conhecimento e facilita o diálogo e a resolução de conflitos. Segundo Molar (2008, p. 144):

No campo educacional, mais especificamente, a escola é o lugar para o qual convergem as tensões expostas pela sociedade, apresentando em sua estrutura uma pluralidade que é sentida de modo amplificado, no contato permanente e diário entre alunos e funcionários. Nesse sentido, na escola as diferenças apresentam maior sensibilidade. Assim, as necessidades impostas pela sociedade, acionam a função da escola como produtora de conhecimento e mediadora dos conflitos, sendo que em sua própria estrutura tem-se exemplos em pequena escala das profundidades dessas tensões, seja entre alunos, pais e/ou professores. Dessa forma, o aprofundamento da noção de alteridade surge para os educadores como necessário e inevitável para o apaziguamento e, principalmente, para o convívio com a diferença.

Freire (2006), ao defender que a educação deve ser um ato de empatia e reconhecimento mútuo, enfatiza que há o compartilhamento de experiências comuns, especialmente quando

professores, professoras, alunos e alunas são oriundos das classes trabalhadoras. Essa proximidade deve ser utilizada como base para uma educação dialógica e transformadora. De acordo com Freire, deve haver reconhecimento mútuo, pois todos são sujeitos históricos, marcados por suas condições sociais e culturais.

Logo, não se trata de uma persuasão excessiva ou de uma atuação teatral (embora este seja um recurso a que, por vezes, temos que recorrer para conseguir entrar em cena como profissionais da educação que somos e que nos cobramos ser). Trata-se de uma encenação natural das histórias, que aproxime, pois sabemos que o magistério não é prática de outros sujeitos e outras sujeitas senão dos filhos e das filhas das classes trabalhadoras do Brasil. Portanto, são sujeitos comuns, oriundos dos mesmos lugares ou de outros cantos parecidos (Caldart, 2000; Saviani, 2008; Giroux, 1987). Isso foi colocado na monografia que escrevi na UEPB sobre o papel e o compromisso da escola e da educação do campo para com essa população:

A escola, parte integrante, complementar, desse amplo processo educativo, esteja ela situada no campo ou na cidade, não pode se omitir diante de uma realidade em que o mundo rural brasileiro se encontra, com uma grande desigualdade social, com o latifúndio expropriando trabalhadores e carregando consigo a dignidade desses homens e mulheres que vivem da terra. A escola, portanto, tem responsabilidade com os filhos da terra na promoção da educação do campo, no campo e para o campo para superação da ingenuidade e da consciência oprimida, através de um currículo que prestigie a zona rural e de uma escola que exercite a alteridade, se abra a pluralidade e viva a diversidade (Silva, 2018, p.72).

Essa proximidade no âmbito da EJAI pode se dar de forma muito natural: na aula, na atenção às histórias pessoais. Ouvir é um caminho muito próprio do processo de empatia, partilhar voz com o estudante, deixar um pouco de lado o conteúdo do índice dos livros didáticos (muitas vezes, tomados como nossos livros sagrados, profetas consagrados e salmos prediletos).

Freire (2006) propõe uma prática docente assentada na dialogicidade. Portanto, a mediação, especialmente no ensino de geografia, é um ato dialógico e transformador, que valoriza as experiências e os saberes dos educandos e das educandas, promovendo a construção coletiva de conhecimentos próximos da realidade vivida.

Como defendem Freire (2006) e Cavalcanti (2012), a escuta ativa e o diálogo são fundamentais para uma educação crítica e emancipadora, que reconhece os sujeitos e as sujeitas como produtores de conhecimento e agentes de transformação social. Essa abordagem contrasta com as práticas autoritárias que ainda dominam o sistema educacional, as quais, alertam Santos (2012), Saviani (2008) e Giroux (1987), perpetuam estruturas de dominação e alienação.

Desse modo, ao incorporar os saberes locais e promover uma leitura crítica do espaço geográfico, o ensino de geografia pode contribuir para a formação cidadã consciente e engajada, autônoma e transformadora. Como propõe Caldart (2004), a educação deve ser entendida como um espaço de construção de projetos coletivos que enfrentem as desigualdades sociais e promovam a justiça e a igualdade.

Destarte, a mediação dialógica não se resume a uma simples ferramenta pedagógica; ela representa, acima de tudo, um ato político. Essa prática visa superar as antipedagogias castradoras, que perpetuam desigualdades e silenciam vozes, e, em seu lugar, construir uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva. Nesse sentido, a geografia escolar, quando praticada de forma crítica e contextualizada, assume um papel transformador, tornando-se um poderoso instrumento de leitura e interpretação do mundo, capaz de desvelar as dinâmicas socioespaciais e as relações de poder que moldam a realidade.

Ao conectar o local ao global, o individual ao coletivo, e o teórico ao prático, a geografia escolar contribui para a formação de sujeitos e sujeitas conscientes de seu lugar no mundo e de seu potencial como agentes de mudança. Dessa forma, ela não apenas informa, mas também forma cidadãos e cidadãs críticos e críticas, engajados e engajadas, capazes de questionar estruturas opressoras e lutar por transformações sociais. Assim, ela se consolida como um campo essencial para a emancipação dos sujeitos e das sujeitas e para a construção de um futuro mais justo, equitativo e humano.

3 VOZES DAS MARÉS: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A ESCUTA DAS MARISQUEIRAS

Nosso trabalho deriva de uma pesquisa que se propõe a adentrar no universo singular das marisqueiras, cujas vidas são entrelaçadas com os ritmos das marés e os ciclos da natureza. Inspirada por abordagens qualitativas que valorizam a subjetividade e a profundidade das experiências humanas, como propõem Minayo (2007) e Severino (2013), este estudo se constrói a partir da observação participante e de rodas de conversa roteirizadas, métodos que permitem uma imersão sensível e reflexiva no cotidiano dessas trabalhadoras.

Recorremos à observação participante nas salas de aula da EJAI e no ambiente escolar, conforme descrita por Marconi e Lakatos (2017), que destacam essa técnica como fundamental para não apenas observar, mas também para vivenciar e compartilhar os contextos sociais e culturais dos grupos estudados. No caso das marisqueiras, essa abordagem permitiu adentrar de maneira mais sensível e integrada em suas práticas cotidianas, possibilitando uma compreensão mais profunda e contextualizada de seus saberes, valores e modos de vida.

A pesquisa qualitativa, ao priorizar a compreensão profunda das experiências humanas em seus contextos sociais e culturais, demanda metodologias que favoreçam a escuta atenta e a valorização das narrativas dos sujeitos e das sujeitas envolvidos e envolvidas. Nesse sentido, as rodas de conversa emergem como uma ferramenta metodológica poderosa, especialmente em estudos que buscam explorar os saberes e fazeres de comunidades tradicionais. Povos, como as marisqueiras, cujos conhecimentos são transmitidos oralmente e estão intrinsecamente ligados ao território e à vivência coletiva, encontram nesse formato um espaço propício para compartilhar suas histórias e perspectivas de maneira autêntica, sem medos, sem vergonhas.

Dessa forma, não é só um estudo sobre marisqueiras, mas uma jornada metodológica que reflete sobre como escutar àquelas, cujas histórias são silenciadas pelo barulho das ondas de cada tempo. É um convite para caminhar por mares de resistências e esperança, guiado por uma abordagem que sabe da importância de partilhar voz com quem aprendeu a dialogar com as marés e mangues.

3.1 DA PESQUISA AO CHÃO DA SALA: A GEOGRAFIA COMO PRÁTICA INVESTIGATIVA E TRANSFORMADORA

Ao considerar a pesquisa como algo inerente à curiosidade humana, podemos então afirmar que somos todos pesquisadores e todas pesquisadoras, na medida em que buscamos

alimentar de alguma forma nossa curiosidade ingênua. Contudo, trata-se de uma pesquisa sem muito método, que não se aprofunda em suas questões e que pode ficar apenas na superfície, produzindo, ao invés de conceitos, preconceitos. Decerto que, como bem indicou Freire (2006), é necessário ao professor e à professora compreender que é seu papel buscar a superação dessa curiosidade ingênua por meio de um processo de criticização e cientificização das ingenuidades e das genialidades inerentes ao arsenal do saber popular, já que jamais podemos negar seu papel e sua importância.

Nesse quesito, é importante delimitar a que tipo de pesquisa nos referimos nesse trabalho, a sua função na produção de conhecimentos, que é a pesquisa científica que baliza o presente trabalho. Minayo (2007) entende pesquisa como um labor artesanal, o que significa que é um trabalho, uma demanda que se faz processualmente, em que se propõe investir tempo e empenho para a sua consecução. Para a ele, a pesquisa é uma arte:

[...] que não se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos, técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo particular. A esse ritmo denominamos ciclo de pesquisa, ou seja, um processo de trabalho espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (Minayo, 2007, p. 25).

A pesquisa, assim compreendida, é o atributo primeiro do processo de produção de ciência; não há ciência, portanto, sem pesquisa. E o conhecimento científico é isto: um saber fundamentado na pesquisa, uma forma de conhecer que se ancora na evidenciação de suas hipóteses, na experimentação cuidadosa dos dados, na investigação dos fatos.

Segundo Minayo (2007), toda pesquisa social é qualitativa; dessa forma, ela é muito apropriada para apreender os objetos de nosso estudo. Digo isso porque a autora argumenta que questões peculiares, como as que tratamos aqui, envolvem uma realidade muito específica, na qual lidamos com a construção de saberes e práticas, muitas das quais são marcadas pela subjetividade. Por isso, é impossível tratá-las de forma quantitativa, sendo necessário um enfoque qualitativo.

Logo, a modalidade de pesquisa qualitativa não deve ser desconsiderada ou pormenorizada, como se pouco fosse científica. Trata-se de uma metodologia inteiramente científica e autônoma (interdependente de outros meios, mas sem perder a liberdade de ser operacionalizada sem a obrigatoriedade de qualquer tutela metodológica). Minayo (2007, p. 22) distingue:

A diferença entre qualitativo-quantitativa é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreende dos fenômenos apenas a região visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Contudo, convém destacar os dados quantitativos e os qualitativos não se anulam, pelo contrário, Minayo (2007) fala que ambos se complementam no processo investigativo e enriquecem a pesquisa e a construção do conhecimento. Nessa mesma direção, Colombo (2015) ressalta que, se há trabalhos de qualidade questionável sendo produzidos e publicados, isso não se deve ao grau de envolvimento da pessoa com o contexto de investigação, e sim, entre outros fatores, à aparente facilidade no uso da metodologia qualitativa.

Aqui, exploramos majoritariamente a pesquisa qualitativa, dada a sua melhor serventia no que se refere a extrair melhores análises dos objetos de estudo da nossa investigação — o que em nada diminui a objetividade científica tão requerida nas convenções metodológicas. Como já dissemos, em Minayo (2007), a pesquisa qualitativa não pretende quantificar nem medir nada, sua finalidade é investigar determinado fato, justificar e entender a natureza de um fenômeno social. De acordo com Richardson (2009, p. 80):

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Portanto, a pesquisa qualitativa é do tipo em que o sujeito interage diretamente com o seu objeto de estudo, enfrentando um problema. Esse tipo de investigação busca soluções que possam transformar e ampliar a compreensão dos fatos, como explica Colombo (2015, p. 189):

A pesquisa qualitativa faz jus à complexidade da realidade pesquisada, dobrando-se a ela e possibilitando mais que a simples mensuração de dados, dessa forma, lembra ela que a visão crítica do professor-pesquisador sobre os dados rigorosamente coletados permite que se chegue a resultados que expressem a realidade do objeto de estudo, tomando o processo ensino-aprendizagem como ponto de partida e a precisão metodológica como princípio de credibilidade ao seu trabalho.

Severino (2013) alerta para o fato de que a metodologia qualitativa é mais uma abordagem teórica da pesquisa do que uma modalidade dela, vejamos:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas (Severino, 2013, p. 104).

Enquanto professor-pesquisador e professora-pesquisadora, priorizamos o conteúdo em detrimento da forma, focando na qualidade do trabalho docente e da pesquisa, sem nos prender à matematização excessiva das ciências ou a um determinismo metodológico ainda presente, como uma imposição positivista não superada.

Nesse sentido, conforme Colombo (2015), adotamos uma abordagem qualitativa para a análise de nossas informações. Aquela se mostrou a mais adequada ao objeto de nossa pesquisa, uma vez que lidamos com variáveis de difícil mensuração matemática, que não conseguiríamos alcançar numa pesquisa quantitativa.

Assim, buscamos compreender a complexidade dessas relações sem a intenção de quantificá-las. Buscamos valorizar os conceitos e as práticas construídas em conjunto com essas comunidades, pois, como destaca Richardson (2019), a validade da pesquisa qualitativa não reside no tamanho da amostra, mas na profundidade com que o estudo é conduzido.

Sendo assim, o ensino de geografia se revigora quando estabelece uma circulação dialética entre território e sala de aula — movimento que exige a pesquisa não como etapa preliminar, mas como método permanente de construção do conhecimento. Nesse processo, a abordagem qualitativa revela seu potencial epistêmico e político: ao valorizar escuta atenta, compreensão contextual e diálogo com os sujeitos territoriais, transforma tanto o conteúdo geográfico quanto a própria relação ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, se o território é a matéria-prima do pensamento geográfico (Santos, 1996), sua transposição pedagógica demanda sistemas de mediação onde a pesquisa qualitativa atua como tradutora de linguagens — convertendo paisagens em problemas de estudo, conflitos socioespaciais em objetos de análise, vozes locais em fontes primárias de conhecimento.

Portanto, longe de ser um simples recurso didático, essa geografia investigativa — alimentada por ouvidos atentos as vozes do território — subverte a hierarquia tradicional dos saberes. O que emerge é uma pedagogia espacialmente situada, onde os instrumentos qualitativos (diários de campo, registros etnográficos) tornam-se tanto ferramentas de compreensão quanto de intervenção na realidade estudada.

3.2 DA TEORIA À PRÁTICA: A PESQUISA PARTICIPANTE E A RODA DE CONVERSA COMO CAMINHOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA QUALITATIVA

O ensino de geografia na EJAII adquire novos significados quando aberto aos saberes e fazeres de comunidades tradicionais, como as marisqueiras. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa não se limita a uma ferramenta de coleta de dados, mas se transforma em um espaço de diálogo e construção coletiva de conhecimento. Aqui justificamos a nossa opção pela pesquisa participante e pela roda de conversa como métodos que não apenas investigam, mas também valorizam e articulam os conhecimentos tradicionais dessas mulheres com os conteúdos geográficos escolares.

Ao adotar a pesquisa participante, reconhecemos as marisqueiras não como meras informantes, mas como coprodutoras do saber, capazes de orientar o processo investigativo a partir de suas experiências com o território. Já a roda de conversa surge como um dispositivo metodológico que respeita a oralidade e a memória coletiva — ambas características fundamentais na transmissão de saberes entre esses povos tradicionais.

Refletimos ainda sobre como essas metodologias podem reorientar o ensino de Geografia, fazendo da sala de aula um espaço onde os saberes das marisqueiras e os conhecimentos acadêmicos se encontram em pé de igualdade, enriquecendo tanto a prática pedagógica quanto a luta por reconhecimento dessas mulheres. Essas abordagens permitem que a geografia ensinada na EJAII vá além da descrição de fenômenos espaciais, tornando-se uma ferramenta de empoderamento e transformação social.

3.2.1 A pesquisa participante

Outra fase importante da nossa pesquisa foi a da observação participante, uma técnica qualitativa de investigação que tem como objetivo observar ativamente o comportamento dos fenômenos sociais, a partir da experienciação do fato, de dentro do seu contexto, vivenciando, junto com as pesquisadas, a experiência das práticas, objeto da análise, para extrair desse exercício a melhor compreensão dos objetos e das coisas que constituem o fazer social, as práticas sociais que estão sob a mesa do pesquisador e da pesquisadora. Severino (2013, p. 104) assim define e caracteriza a pesquisa participante:

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

Escolhemos esse instrumento de investigação porque ele dialoga precisamente com os objetivos da dissertação, justamente no que diz respeito à caracterização dos fazeres sociais de agentes tão peculiares, como mulheres e seus filhos e suas filhas, estudantes das escolas do campo e dos mais diversos territórios tradicionais.

Essa técnica serve para esclarecer subjetividades por meio de uma vivência “sentidora”, isto é, uma experiência de sentir a dor do outro e da outra: a dor que fala das vivências (que não podem ser só sobrevivências), do quanto é doloroso viver; dores mais bem captadas numa observação crítico-participante, que coloque as gentes, professores e professoras da escola básica, profissionais da geografia escolar, militantes e trabalhadores e trabalhadoras da educação pública, pesquisadores que também somos, no seio do processo de produção da ciência da educação.

É, portanto, uma rica oportunidade para colocar nossa visão sobre nossa própria prática e sobre as metodologias de que dispomos para mediá-la. Mas também é momento de empatia, de consideração dos nossos sujeitos, como adiantou Minayo (2007), ao afirmar que precisam ser acionadas as capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo, que são fatores decisivos nesse procedimento metodológico; caminho difícil, mas não impossível, haja vista já possuímos uma jornada de cerca de uma década com aquelas marisqueiras, sujeitas da nossa pesquisa (quando não elas, seus filhos e filhas ou parentes com quem já nos encontramos nas encruzilhadas de nossas docências).

Quanto à objetividade inerente à pesquisa, lembramos Gil (2008, p. 30), que questionou um modelo de pesquisa baseado no que ele chama de “ilusão objetivista”: “[...] a realidade é [...] muito mais rica do que aquilo que está codificado na lógica dos fatos e que, para se compreender como as coisas verdadeiramente são, torna-se necessário recusar sua simples facticidade”. Gil (2008) traz também uma concepção interessante sobre a pesquisa participante; especificamente nesta dissertação, quando tratamos de sujeitos e sujeitas que estão no rol daqueles a quem melhor se apresenta a observação participante. Para ele, essa metodologia:

[...] responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios - as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas - levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior (Gil, 2008, p. 31).

Com isso, acreditamos que seguimos o melhor caminho ao apreender, neste trabalho, conceitos, saberes e fazeres tradicionais e divulgá-los por meio das ciências, isto é, esses povos produzem ricas práticas dignas de análise das ciências, fazeres que só podem ser bem compreendidos de dentro, participando ativamente de suas feitura, o que não é possível tão somente com uma observação direta, como pretendiam as abordagens mais clássicas.

Gil (2008) confirma que a pesquisa participante, associada a uma postura dialética e sem perder de vista a dimensão conflituosa da realidade social, permite desfazer a ideia positivista de que o fenômeno social jamais pode ser visto fora das lentes das ciências naturais. Dessa forma, o relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado não se dá como mera observação do primeiro sobre o segundo, mas ambos "acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais" (Gil, 2008, p. 31).

O que perseguimos nesta dissertação, de alguma forma, se assemelha ao trabalho do artesão Minayo (2007). Ou seja, trabalhamos um produto, uma dissertação, numa abordagem qualitativa que desenvolveu uma pesquisa a partir dos sujeitos e das sujeitas e não para esses e essas. Nessa perspectiva, propomos uma observação participante, que Gil (2008, p. 103) define como sendo “a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”. Para ele, a vantagem da observação participante está em permitir que o pesquisador e a pesquisadora acesse o acervo de dados que a comunidade julgue como secreto, para fins de segurança frente às ameaças que possam se levantar contra eles, além de possibilitar a captação de “esclarecimentos que acompanham o comportamento dos observados”.

Em nossa abordagem metodológica, adotamos uma observação mista que combinou duas perspectivas complementares: primeiro, uma observação direta junto às marisqueiras estudantes da EJAI, com quem desenvolvo o trabalho de Geografia nos anos finais do ensino fundamental; segundo, uma observação sistemática, no sentido proposto por Gil (2008) com alunas de outras turmas onde não atuo como docente.

Essa dupla perspectiva justifica-se por três razões principais: (1) permitir o contraste entre grupos com diferentes vínculos com o pesquisador; (2) ampliar a compreensão sobre como os saberes tradicionais circulam entre as estudantes; e (3) contextualizar os desafios pedagógicos dentro do quadro mais amplo da EJAI — onde os altos índices de evasão escolar

demandam que a pesquisa considere não apenas as estudantes presentes, mas também as ausências que marcam essa modalidade de ensino.

3.2.2 A roda de conversa com roteiro

As rodas de conversa configuram-se como uma metodologia participativa especialmente potente em pesquisas qualitativas voltadas à exploração dos saberes e fazeres de povos tradicionais, como as marisqueiras (figura 1). Este formato dialoga diretamente com os princípios dessa pesquisa, ao valorizar a subjetividade, a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento das múltiplas vozes envolvidas no processo investigativo (Minayo, 2007).

Figura 1: Roda de conversa com as marisqueiras estudantes da EJAII da Esc. Mul. Presidente Costa e Silva



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Ao contrário de entrevistas mais formais e estruturadas, as rodas de conversa proporcionam um ambiente horizontal e acolhedor, no qual pesquisador e participantes compartilham o espaço de fala de maneira equilibrada. Essa dinâmica é fundamental quando se trata de comunidades tradicionais, cujos saberes são transmitidos oralmente e estão profundamente enraizados em práticas cotidianas, rituais e na relação direta com o território (Santos, 2002). Como destaca Freire (2006), o diálogo é uma ferramenta de emancipação e construção coletiva do conhecimento, especialmente eficaz em contextos nos quais se busca valorizar e legitimar saberes populares e ancestrais.

Nas rodas de conversa, o fluxo das narrativas acontece de forma orgânica, permitindo que as marisqueiras expressem suas vivências de modo espontâneo, conectando suas histórias de vida com a dinâmica sociocultural e ambiental da atividade da mariscagem. Esse espaço coletivo favorece a troca de experiências entre as participantes, enriquecendo o material coletado com nuances que dificilmente seriam captadas em métodos mais individualizados

(Gatti, 2005). Além disso, as rodas de conversa permitem identificar saberes compartilhados e divergências dentro do grupo, revelando a pluralidade de perspectivas sobre temas como o uso sustentável dos recursos naturais, as relações de trabalho, as tradições culturais e os desafios enfrentados diante de transformações socioambientais (Candau, 2012).

Outra vantagem das rodas de conversa é a criação de um ambiente de confiança mútua. Em contextos de pesquisa com comunidades que historicamente sofreram processos de marginalização e invisibilização, como as marisqueiras, é essencial adotar abordagens que respeitem a autonomia das participantes e que reconheçam o valor dos saberes locais. Essa metodologia, ao promover um espaço de escuta ativa e participação colaborativa, contribui para o fortalecimento da identidade coletiva e para a valorização das vozes dessas mulheres, frequentemente excluídas dos discursos acadêmicos e políticos (Spink, 2004).

Do ponto de vista ético, as rodas de conversa também se mostram apropriadas, uma vez que permitem que as participantes acompanhem e influenciem o direcionamento da pesquisa. Isso se alinha com as premissas da pesquisa participante, que defende a construção conjunta do conhecimento entre pesquisador e comunidade, garantindo que os resultados da investigação sejam relevantes e úteis para os próprios sujeitos envolvidos (Brandão, 1984).

Destarte, ao adotar as rodas de conversa como metodologia em pesquisas qualitativas com povos tradicionais, cria-se não apenas um espaço de coleta de dados, mas um fórum de diálogo e reflexão crítica, no qual os saberes de marisqueiras são reconhecidos como fundamentais para a compreensão das dinâmicas socioculturais e ambientais que permeiam suas vidas, o que não apenas enriquece a pesquisa, mas também contribui para o fortalecimento das comunidades e para a construção de um conhecimento mais inclusivo e plural.

Outrossim, a roda de conversa é uma estratégia pedagógica amplamente utilizada nas nossas aulas para promover a interação, a discussão colaborativa e a construção de conhecimento coletivo. No contexto da pesquisa educacional, a roda de conversa pode ser uma ferramenta valiosa para coletar dados qualitativos, explorar perspectivas múltiplas e compreender experiências compartilhadas pelas participantes.

Para Moura e Lima (2014), a roda constitui uma forma de produzir dados em que o pesquisador e a pesquisadora se inserem como sujeitos da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produzem dados para discussão. Para esses autores, esse instrumento permite compartilhar experiências e desenvolver “reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (Moura; Lima, p. 99).

Dessa forma, a roda de conversa é um recurso metodológico participativo e inclusivo

que enriquece qualquer proposta de pesquisa qualitativa que tenha como objeto sujeitos ou grupos sociais em contexto de educação e de ensino, pois permite a coleta de dados contextualizados e a compreensão aprofundada de experiências e perspectivas das pessoas envolvidas.

Ao adotar uma abordagem rigorosa e reflexiva, a roda de conversa pode ser uma ferramenta valiosa para investigar saberes e práticas territoriais, além de promover o engajamento da comunidade escolar na pesquisa (Moura; Lima, 2014). Aqui, recorremos a esse recurso metodológico a fim de interpretar informações importantes a respeito de diversos aspectos de nossa pesquisa, especialmente daqueles mais subjetivos construídos nas relações sociais que se desenvolvem no seio de uma comunidade tradicional, como foi o nosso caso, dos fazeres e saberes das sujeitas marisqueiras que frequentam a EJAI na Resex Acaú-Goiana.

Nesse sentido, a roda de diálogo mostrou-se essencial ao proporcionar um espaço de liberdade para que essas mulheres pudessem verbalizar suas histórias. O processo foi conduzido por uma proposta narrativa roteirizada, a fim de manter o foco da análise, mas sem que suas vozes fossem intimidadas. Pelo contrário, o ambiente permitiu que compartilhassem experiências que reforçam a ideia de pertencimento à comunidade local, identificando-se profundamente com aquela territorialidade.

Portanto, o que fizemos foi sentarmo-nos para ouvir e conversar diretamente com essas marisqueiras, coletando aquilo que buscamos desde o início: suas práticas e saberes comunitários, os fazeres e aprendizados da labuta cotidiana no manguezal, na maré ou na foz. Além disso, procuramos entender como a escola e o ensino de geografia podem construir pontes com esse vasto arsenal de conhecimentos e ciências, ajudando essas mulheres a resgatar a importância do papel que desempenham, não apenas dentro da localidade, mas também como forma de fortalecer o exercício de suas cidadanias.

3.3 A ANÁLISE DE DADOS

Primeiramente, é necessário destacar as observações que Gomes (*apud* Minayo, 2007) faz em sua obra sobre a metodologia científica, ao se referir a análise e interpretação de dados em pesquisas como a nossa, de abordagem qualitativa. Essa análise não tem por objetivo contar opiniões ou pessoas, descrever suas histórias, como numa etnografia que busca fidelidade ao quadro da realidade — apesar de que recorreremos sempre que necessário à descrição e à análise que, como bem lembrou Gomes (2007, p. 80), podem ser caminhos úteis para uma interpretação. Para esse autor-pesquisador, o centro da análise e da interpretação dos dados

coletados deve estar na “exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. Nesse sentido:

[...] não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (Gomes *apud* Minayo, 2007, p. 79).

Dessa maneira, a análise de dados em pesquisas, como a realizada com as marisqueiras, requer uma abordagem que valorize a subjetividade, os saberes tradicionais e as práticas culturais. Minayo (2007) destaca a importância da interpretação dos significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências; já Brandão (2001) enfatiza o diálogo e a colaboração entre pesquisador e comunidade como elementos centrais da observação participante. Assim, optamos por uma análise interpretativa de falas e observações, alinhada à observação participante que permitiu uma imersão no contexto social e cultural das participantes a partir do ensino de geografia na EJAI.

A análise qualitativa é particularmente adequada para investigar saberes e práticas tradicionais, pois permite capturar a complexidade e a riqueza das narrativas e experiências vividas. Como propõe Geertz (2008), a interpretação das culturas precisa buscar os significados profundos que os sujeitos atribuem às suas práticas, o que, no caso das mulheres marisqueiras, significa compreender não apenas o que fazem, mas como e por que fazem, considerando suas relações com o ambiente, a comunidade e as gerações passadas. Sendo assim, a interpretação das falas foi realizada a partir de categorias temáticas que emergiram durante a pesquisa, como os saberes tradicionais sobre o manguezal, as práticas de coleta e os desafios enfrentados. As falas das participantes foram analisadas de forma subjetiva, buscando identificar padrões, contradições e nuances que revelassem a complexidade de seus saberes e práticas.

A pesquisa participante, defendida por Brandão (2001), permite maior aproximação com o grupo estudado, facilitando a compreensão dos contextos sociais e culturais. Durante a pesquisa, as observações participativas na EJAI foram fundamentais para complementar as falas das marisqueiras, capturando aspectos não verbais, como gestos, expressões e práticas cotidianas. Essa triangulação entre falas e observações fortalece a validade dos dados, como sugeriu Flick (2009), ao defender a combinação de múltiplas fontes para enriquecer a análise.

Os saberes tradicionais das mulheres marisqueiras foram analisados à luz de autores como Diegues (2000), Toledo (2001) e Paula (2018), que destacam a relação entre conhecimento tradicional e sustentabilidade. As práticas de coleta e manejo observadas revelam

um profundo entendimento dos ciclos naturais do manguezal, alinhado a princípios de conservação e respeito ao ambiente.

Essa análise reforça a ideia de que os saberes tradicionais não são apenas resquícios do passado, mas conhecimentos dinâmicos e adaptativos, essenciais para a gestão sustentável dos recursos naturais. A imersão no campo também permitiu refletir sobre o papel do pesquisador e da pesquisadora na construção do conhecimento. Aponta Santos (2000), que a pesquisa é importante que seja um diálogo entre saberes científicos e tradicionais, reconhecendo a validade e a importância dos conhecimentos locais. Nesse sentido, a nossa análise buscou valorizar as vozes das marisqueiras, evitando impor categorias externas e priorizando suas perspectivas.

A perspectiva de gênero foi incorporada à análise, considerando o papel central das mulheres marisqueiras na economia familiar, na transmissão de saberes e na EJAI. Autoras como Cavalcanti (2010) e Freitas *et al.* (2012) destacam a importância de uma abordagem feminista na pesquisa, que reconheça as desigualdades de gênero e valorize o trabalho das mulheres. Nesse sentido, a análise buscou evidenciar como as marisqueiras articulam suas práticas tradicionais com as demandas contemporâneas, enfrentando desafios como a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento e a luta pela preservação dos seus territórios.

Isto foi justamente o que fizemos nessa investida investigativa, em que nos propomos compreender a pertinência e os significados de práticas escolares de sujeitos e sujeitas que formam um tecido social singular, como das comunidades tradicionais, onde se situam os nossos campos de estudo e onde não só se assentam, mas vivem e convivem os sujeitos e as sujeitas de nossas análises. Assim, os dados coletados foram inicialmente tratados por meio de uma descrição, seguida de análise e interpretação num processo dinâmico e cíclico, pois, por vezes, retornamos ao campo para coletar mais dados ou revisitamos os referenciais em busca de aportes complementares.

4 VOZES DAS MARISQUEIRAS: NARRATIVAS DE CAMPO SOBRE TERRITÓRIOS E IDENTIDADES QUE MOLDAM UMA COMUNIDADE

Um dos papéis centrais do professor e da professora que almeja uma prática transformadora e uma pedagogia próxima do educando e da educanda (Freire, 2006) é o exercício do *escutamento*, o que vai além de ouvir; exige que deixemos de lado a vaidade e os pré-conceitos, assumindo uma postura humilde e receptiva diante das múltiplas vozes que ecoam na sala de aula. A escuta, nesse sentido, torna-se um ato político e pedagógico, capaz de reconhecer e valorizar os saberes e as experiências dos estudantes e das estudantes, promovendo um diálogo autêntico e emancipador.

No ensino de geografia, essa prática é relevante. Para que a geografia escolar cumpra o papel de formar uma cidadania crítica e consciente, é essencial que esteja atenta às demandas, aos saberes e às histórias dos sujeitos e das sujeitas que participam do processo educativo. A geografia, como ciência do espaço, só se realiza plenamente quando se abre para escutar as narrativas e os significados que os educandos e as educandas atribuem ao mundo ao seu redor. Significa que o ensino de geografia só se torna realmente eficaz quando olhamos para o outro e a outra de forma despojada e autêntica, sem paternalismo ou piedade, mas com um profundo respeito por sua história, suas vivências e seus modos de vida. É nesse encontro de olhares e vozes que a geografia escolar se transforma em um instrumento de leitura e transformação do mundo. No caso de um professor-pesquisador ou de uma professora-pesquisadora, inquietos em sua curiosidade epistêmica e insatisfeitos com verdades prontas e absolutas, a busca do conhecimento se torna mais intensa e significativa. A práxis docente exige, assim, o exercício de uma escuta investigativa, atenta e comprometida, capaz de gerar dados, construir novos saberes e ressignificar conceitos já consolidados.

Aqui, procuramos investigar quais conhecimentos elas trazem para a sala, como entendem a dinâmica da reserva e quais saberes são essenciais para explorar esse espaço de forma sustentável, garantindo não apenas o respeito às vidas que ali se entrelaçam, mas também a segurança de um futuro equilibrado e justo. A intenção foi, portanto, apreender a relação profunda que essas mulheres estabelecem com o território, reconhecendo seus saberes tradicionais como fundamentais para a construção de uma educação que dialogue com a realidade local e promova a transformação social. Foi nessa perspectiva que ouvimos as marisqueiras da EJAI da Escola Municipal Presidente Costa e Silva, em Tejucupapo. Nosso objetivo foi compreender o que elas têm a dizer sobre seu território e sobre o valor da Resex, de onde extraem seu sustento e constroem suas vidas (figura 2), tanto econômico (como fonte

de sustento material), quanto sociocultural (como espaço de reprodução de saberes tradicionais e identidade coletiva) e o valor ecológico (como ambiente que sustenta sua forma de vida).

Figura 2: À esquerda, marisco em casa de pescadora; à direita, marisqueira trata sururu da Resex Acaú-Goiana



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Fizemos isso através das rodas de conversas e a partir da observação participante que guiaram nossa pesquisa. Ali percebemos o quanto aquelas mulheres querem ser ouvidas e o quanto que perdemos não parando para percebê-las. São vozes silenciadas por uma escola que não se abre para o protagonismo dessas sujeitas, porque tem medo de perder a exclusividade de ser porta-voz do conhecimento científico. São mulheres que, para serem ouvidas, precisam gritar para reclamar por direitos, sob pena de serem julgadas sujeitas de pouca educação. Foi ali que entendi por que falam alto, por que tropeçam sobre as outras vozes, por que precisam de tantos gestos para serem atendidas. Mais, ainda, foi com elas que pudemos verificar a existência de um modo de vida que guia toda uma comunidade, que educa meninos e meninas, que ensina a gerações a arte de salvar a vida no mangue e a força de resistir que vem das marés. Aquelas marisqueiras são proprietárias de um arsenal de saberes e técnicas que garantem a elas não apenas a vida, mas toda uma territorialidade.

Essas marisqueiras, guardiãs de saberes ancestrais e protagonistas de práticas cotidianas que interagem diretamente com o ambiente, ocupam um lugar central na construção e manutenção dos territórios de suas comunidades. Suas vozes, carregadas de experiências, lutas e resistências, revelam não apenas a relação íntima com os manguezais e os recursos naturais

da reserva, mas também a teia complexa de identidades que se entrelaçam nesses espaços. Assim, este capítulo, traz à tona as narrativas coletadas em campo para compreender como as marisqueiras percebem e defendem seus territórios, e como suas histórias contribuem para moldar a identidade coletiva de suas comunidades. Através de seus relatos, mergulhamos em um universo onde a natureza, a cultura e a sobrevivência se fundem, revelando a força e a resiliência de mulheres que, com suas mãos e suas vozes, constroem o futuro de seus povos.

4.1 A ESCOLA, A COMUNIDADE TRADICIONAL E O AMBIENTE DA PESQUISA

O ambiente da pesquisa, o seu campo, é o recorte espacial delimitado pelo pesquisador, que representa uma realidade empírica a ser estudada a partir dos fundamentos teóricos da pesquisa, ou seja, esse ambiente corresponde a um campo empiricamente delimitado. Além disso. Na pesquisa qualitativa, o “lugar primordial” é aquele ocupado por pessoas e grupos que convivem numa dinâmica de interação social, sendo essas pessoas e grupos sujeitos de uma determinada história a ser investigada (Minayo, 2007).

Para Gil (2008), o ambiente no qual as informações da pesquisa são coletadas — o que muitos denominam como dados — é de extrema importância para o seu delineamento. O ambiente não apenas dá corpo à pesquisa, mas também movimento, especialmente em trabalhos de abordagem qualitativa. Isso se torna ainda mais relevante quando optamos pela observação participante, método que exige do professor-pesquisador uma imersão profunda no contexto estudado. Essa dimensão, herdada da metodologia da pesquisa antropológica, é fundamental para as investigações educacionais, pois permite compreender realidades de grupos tão singulares quanto os de uma comunidade tradicional, marcada por saberes e fazeres muitas vezes preservados e compartilhados exclusivamente naquele território. Tais práticas e conhecimentos só podem ser plenamente captados por alguém com ouvidos atentos e um olhar crítico sobre suas próprias práticas escolares.

Marconi e Lakatos (2017), ao se posicionarem sobre as diversas formas de operação com o método da observação, afirmam que, em geral, as observações são feitas no ambiente real, registrando-se os dados à medida em que forem ocorrendo, espontaneamente, sem a devida preparação. Além do que, escrevem os autores, a melhor oportunidade para a anotação dessas observações é o local em que o evento pesquisado ocorre, considerando que essa escrita no ambiente diminui as tendências seletivas e deturpações no reexame.

Assim, verificamos as práticas que se desenvolvem no ambiente da EJAI de uma escola pública imersa no seio de várias comunidades com forte influência das marisqueiras. Ou seja,

o ambiente desta pesquisa foi a Escola Municipal Presidente Costa e Silva (figura 3), no distrito de Tejucupapo, terra das heroínas que expulsaram os holandeses da costa do Brasil no século XVII (figura 4). A unidade escolar é ligada à Secretaria de Educação de Goiana, PE.

Figura 3: Fachada da Escola Municipal Presidente Costa e Silva, localizada em Tejucupapo, Goiana, PE



Fonte: Google Street View (2015).

Figura 4: Recorte digital do painel Batalha das Heroínas, de Tereza Costa Rêgo



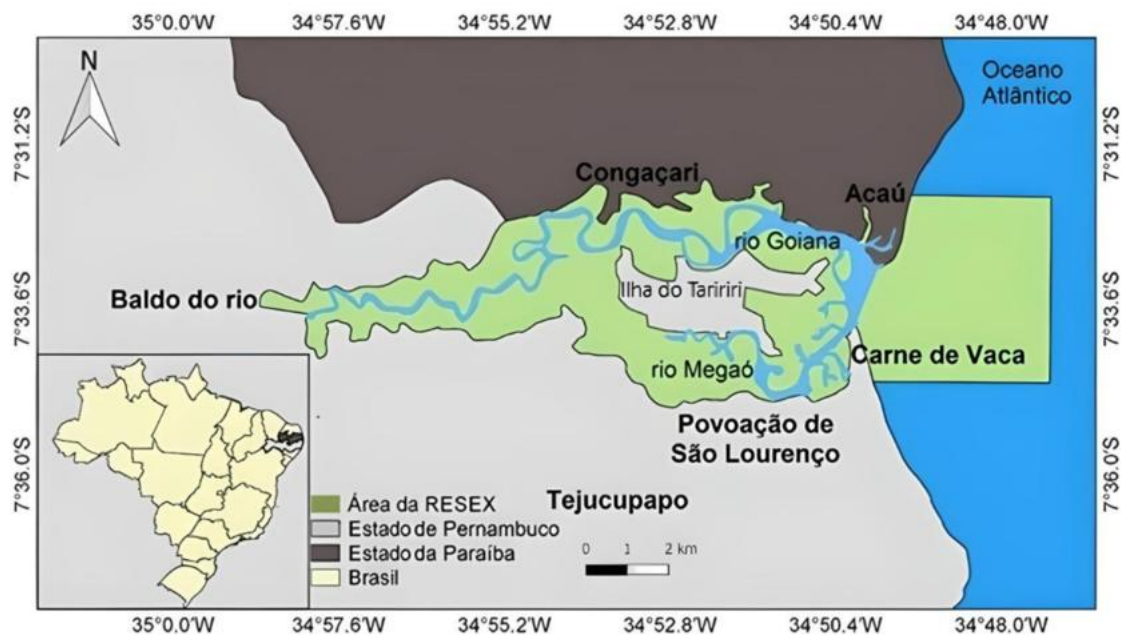
A vitória das heroínas de Tejucupapo tem sido contada de geração a geração na zona da mata de Pernambuco. Na foto, painel da artista Tereza Costa Rêgo sobre a batalha

Fonte: Jan Ribeiro/Secult-PE/Fundarpe *apud* Tavares (2020).

A escola está situada na Resex Acaú-Goiana (figura 5), uma reserva de mais de 6,5 mil

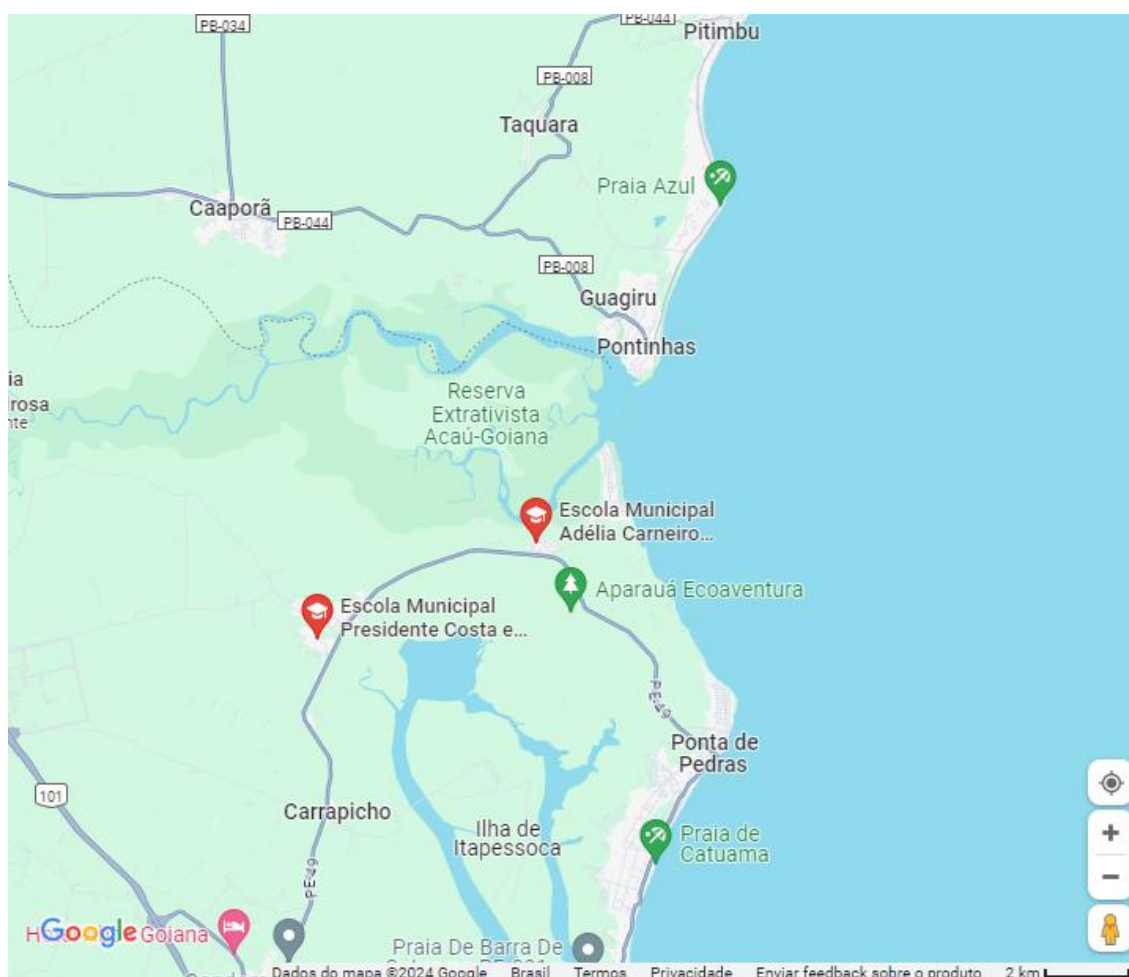
hectares, instituída em 2007, com territórios entre as divisas litorâneas dos estados da Paraíba e de Pernambuco (figura 6). Na Paraíba, ela compreende o distrito de Acaú, em Pitimbu, e o município de Caaporã. Em Pernambuco, inclui o município de Goiana, onde se estão as comunidades de Carne de Vaca, Povoação de São Lourenço, Baldo do Rio e Tejucupapo, este *locus* de nossa pesquisa. Por isso, a delimitação da área de estudo considerou a Resex como centro mobilizador de saberes e práticas que repercutem no Ensino de Geografia.

Figura 5: Mapa da Resex Acaú-Goiana, com destaque para as comunidades de pescadores beneficiárias



Fonte: IBGE, ICMBio, INCRA, MMA, IBAMA. Adaptado por Nascimento e Rodrigues (2022).

Figura 6: Localização da Escola Mul. Pres. Costa e Silva, vinculada à Secretaria de Educação de Goiana, PE



Fonte: Google Maps (c2025).

Assim, a escolha desse território como objeto de pesquisa justifica-se pela relação intrínseca entre as comunidades de marisqueiras e o ambiente estuarino, influenciado diretamente pela dinâmica geográfica da região. Apesar de estarem inseridas em unidades federativas distintas, essas comunidades que perfazem a Resex compartilham uma conexão geográfica e socioambiental, mediada pelo estuário dos rios Goiana e Megaó (figura 7).

Figura 7: Estuário do Rio Goiana, divisa PE/PB, Resex-Mar Acaú-Goiana



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Esse estuário desempenha um papel duplo: ao tempo que atua como uma barreira natural, delimitando fronteiras entre localidades, também funciona como elemento unificador, constituindo-se como um denominador comum que integra as práticas socioeconômicas e culturais dessas populações. Essa dualidade torna o estuário um componente central para a compreensão das dinâmicas territoriais e das interações humanas na Resex Acaú-Goiana.

Dois aspectos desse ambiente merecem destaque: primeiro, a história épica das heroínas de Tejucupapo, retratada na figura 4, profundamente ligada à construção da identidade local; segundo o fato de ser uma escola-campo de nossas pesquisas, localizada no seio de vários territórios tradicionais marcados pelo forte protagonismo feminino, com destaque para as marisqueiras, que veem na escola um porto onde podem ancorar suas esperanças de um futuro melhor para si e para seus filhos e filhas. Por isso, é fundamental caracterizar esses espaços-territórios de práticas singulares e analisá-los para compreender as histórias e vivências que a comunidade traz para a escola. Não se trata apenas do que ocorre nas aulas de geografia, mas de experiências que ultrapassam as paredes da sala, invadem os corredores, saltam os muros e se manifestam no cotidiano escolar, muitas vezes sem que percebamos os significados que nossos alunos e nossas alunas nos revelam no dia a dia da docência na escola do campo.

Minayo (2007) destaca a relevância do campo de pesquisa e a necessidade de sua

delimitação empírica, ressaltando que, a partir da construção teórica do objeto de estudo, o campo transforma-se em um espaço de manifestações de intersubjetividades e de interações entre o pesquisador e os grupos investigados, favorecendo a produção de novos conhecimentos. A partir desse entendimento, torna-se essencial explorar as práticas significativas das sujeitas envolvidas, o que permite adentrar o campo de pesquisa de maneira efetiva.

Nesse sentido, destacamos que a referida escola atende diversas localidades do território da Resex que estão sob a municipalidade de Goiana, PE. São povoados, vilas e sítios e até mesmo os moradores de uma ilha fluvial, a ilha de Itapessoca (figura 8), que, até duas décadas, abrigava uma das mais tradicionais indústrias cimenteiras do país, a *Cimento Nassau S.A*, ligada ao grupo João Santos, que operou por décadas naquele município.

Figura 8: Ilha de Itapessoca, em Goiana, abriga imóvel dos herdeiros do Grupo João Santos



Fonte: Guarda (2023).

Sobre os habitantes e as habitantes da Resex Acaú-Goiana, atestando nossa classificação de que ali residem várias comunidades tradicionais, Araújo (2018), ao avaliar em seu doutoramento os impactos da instalação de um complexo automotivo nas margens daquela reserva, assevera que a reserva:

[...] é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, na agricultura de subsistência e pesca artesanal, tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura das populações e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da Unidade de Conservação (Araújo, 2018, p. 35).

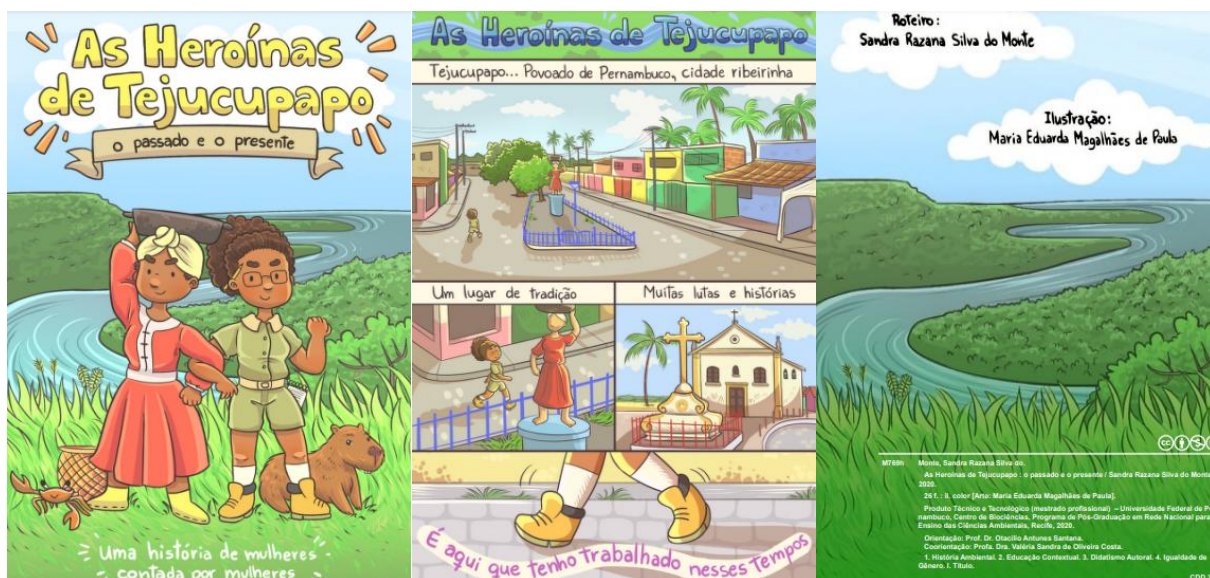
Portanto, trata-se de uma escola que acolhe as marisqueiras participantes deste estudo, seus filhos, filhas, parentes e toda uma verdadeira rede social que delas se origina. A EJAI, no entanto, não se resume a uma modalidade que se destina a reparar injustiças históricas cometidas pelo Estado brasileiro. Ela representa, acima de tudo, um espaço de promoção da cidadania em sua forma mais urgente e necessária, justamente quando mais se precisa dela.

Nesse contexto, a EJAI da Escola Municipal Presidente Costa e Silva tem desempenhado um papel fundamental na promoção de direitos e no fortalecimento da identidade cultural das comunidades locais. A escola configura-se como um espaço democrático e inclusivo, onde as mais diversas vozes são acolhidas e se expressam por meio de múltiplas linguagens e formas de manifestação. Essa abordagem dialógica e participativa está alinhada com os princípios da educação popular, que valoriza os saberes locais e promove a autonomia dos sujeitos, conforme defendido por Freire (2006).

No âmbito da EJAI, as marisqueiras ocupam um lugar de destaque, sendo reconhecidas como guardiãs de saberes tradicionais e agentes de transformação social. Suas histórias de vida, marcadas por lutas e resistências, são valorizadas e integradas ao currículo, contribuindo para a construção de uma educação contextualizada e significativa. Diegues (2000), quando estudou o papel das comunidades tradicionais na conservação ambiental, destaca a importância de se reconhecer e celebrar esses saberes, que são transmitidos de geração em geração e desempenham um papel crucial na manutenção dos ecossistemas costeiros.

As narrativas das heroínas de Tejucupapo, por exemplo, são resgatadas e revitalizadas por meio de metodologias inovadoras e interdisciplinares. Suas histórias ganham vida em gibis, histórias em quadrinhos (figura 9), em peças teatrais e em discussões em aula, conectando passado e presente num diálogo constante que fortalece identidades e inspira transformações. Essa prática educativa dialoga com as pesquisas de Hall (2006) sobre identidade cultural, que enfatizam a importância das narrativas históricas na formação de sujeitos críticos e sujeitas críticas e conscientes de seu papel na sociedade.

Figura 9: Recortes capturados de HQ sobre as heroínas de Tejucupapo



Fonte: Monte (2020).

Além disso, aquela EJAI tem se destacado como um espaço de empoderamento e resistência, onde as marisqueiras são reconhecidas não apenas como trabalhadoras, mas como protagonistas de suas próprias histórias. Essa abordagem contribui para a superação de estereótipos e para a valorização do papel das mulheres na economia local e na preservação ambiental. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) revelam que as mulheres representam uma parcela significativa da força de trabalho na pesca artesanal e no extrativismo, desempenhando um papel essencial na sustentabilidade dessas atividades.

Os resultados desta pesquisa revelam que a geografia da EJAI, ao tecer diálogos entre saberes acadêmicos e tradicionais, tornou-se ferramenta de reafirmação identitária. “Antes a escola só falava de mapas prontos, mas nosso mapa é o rastro do caranguejo na lama”, explica Dona Maria, marisqueira de 62 anos, referindo-se às cartografias afetivas que orientam seu cotidiano no mangue. Quando esses saberes foram incorporados às aulas — como o “tempo das folhas secas” (período de coleta determinado pela natureza, não pelo calendário oficial) — a maioria das estudantes relataram maior orgulho de suas raízes. “Aprendi que meu avô era professor da geografia e nem sabia”, brinca Ana, 45 anos, aluna da EJAI, após uma atividade sobre relevo local.

Os desafios, porém, não foram pequenos. “No começo, os mestres [professores] estranharam quando eu disse que previa chuva pelo cheiro do mangue”, conta Zefinha, evidenciando a hierarquia cognitiva a ser desconstruída. A solução veio da inversão de papéis: em aulas ministradas pelas próprias marisqueiras, elas ensinaram, por exemplo, que “mangue

sem marisco é mangue doente” (sua métrica ecológica para poluição). Elas relataram que essas vivências culminaram em ações políticas, como audiências públicas onde apresentaram um mapa de riscos ambientais pensado durante o processo de formalização da Resex. “Agora o governo sabe que nosso GPS é a memória”, orgulha-se Dona Carmem. Os dados comprovam: a geografia, quando aberta a essas vozes, ultrapassa a sala de aula e se torna ferramenta de luta — “porque território sem nome é território esquecido”, como alertam as marisqueiras.

Dessa forma, a EJAI da Escola Municipal Presidente Costa e Silva tem se consolidado como um exemplo de prática educativa transformadora, que integra educação, cultura e cidadania. Ao valorizar as vozes e as experiências das marisqueiras, a escola não apenas fortalece a identidade cultural da comunidade, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, em que os saberes tradicionais e a luta por direitos são reconhecidos como pilares para o desenvolvimento sustentável.

4.2 AS PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Marconi e Lakatos (2017, p. 55) definem assim os sujeitos de uma pesquisa qualitativa:

[...] o sujeito é a realidade a respeito da qual deseja saber alguma coisa. É o universo de referência. Pode ser constituída de objetos, fatos, fenômenos ou pessoas a cujo respeito faz-se o estudo com dois objetivos principais ou de melhor apreendê-los ou com a intenção de agir sobre eles.

Lembremos Gil (2008), para quem sujeitos sociais transformados em objetos de pesquisa desafiam a noção de que apenas objetos concretos, sem dimensão social, cabem na pesquisa científica. No caso em questão, investigamos saberes e práticas de sujeitos e sujeitas reais, com quem o professor-pesquisador e a professora-pesquisadora, enquanto observadores participantes, precisa se envolver. Essa proximidade é essencial para garantir respostas autênticas, sem omissões ou recuos, criando um laço de confiança que favoreça a entrega espontânea de informações relevantes para a resolução dos problemas abordados em nosso trabalho.

As participantes/sujeitas desta pesquisa foram ao todo 16 mulheres marisqueiras, estudantes da EJAI na Escola Costa e Silva, que representa 15% das matrículas nessa modalidade de ensino e, apesar das inúmeras adversidades enfrentadas, destacam-se como aquelas que mais frequentemente concluem o ano letivo.

As narrativas generosamente compartilhadas por essas alunas revelam uma determinação que se destaca: buscam, de diferentes formas, recuperar o tempo de escolarização

interrompido, transformando a sala de aula num espaço de ressignificação de suas trajetórias pessoais. Para muitas, a educação não é apenas um caminho para o crescimento individual, mas também uma forma de se posicionarem como exemplos concretos para seus filhos e suas filhas, reforçando a importância do estudo como ferramenta de transformação. Em diversos casos, o retorno à escola foi impulsionado pelos próprios filhos e filhas, que encorajaram suas mães a retomarem os estudos. Esse apoio familiar cria um ciclo virtuoso, no qual a busca pelo conhecimento se torna um projeto coletivo, fortalecendo vínculos e inspirando gerações.

Além disso, a presença dessas mulheres na escola desafia estereótipos e evidencia a resistência de quem, mesmo após anos de afastamento, encontra na educação uma oportunidade de reconstruir identidades e ampliar horizontes. Suas histórias não apenas ilustram a superação de barreiras, mas também destacam o papel da escola como espaço de acolhimento, empoderamento e transformação.

Ao serem indagadas sobre o período de afastamento da escola e as razões que motivaram a interrupção da trajetória educacional, a maioria relatou estar afastada das salas de aula há mais de uma década. As causas dessa evasão estão intimamente relacionadas às condições socioeconômicas e culturais vivenciadas por essas mulheres: a necessidade de trabalhar na maré ou em outras atividades para garantir o sustento familiar, a imposição de companheiros que desencorajaram ou impediram a continuidade dos estudos, além dos desafios inerentes à maternidade, especialmente na condição de mães solo, como alguns das pesquisadas. Essas respostas não diferem muito das que aparecem em trabalhos como o de Ribeiro *et al.* (2016), que traçam um perfil socioeconômico das marisqueiras da Ilha de São Luiz, MA, e Dias *et al.* (2007), que fazem o mesmo, só que analisando o quadro das mulheres marisqueiras da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Ponta do Tubarão, RN, como já dissemos.

A escolaridade das marisqueiras de Tejucupapo, participantes de nossa pesquisa, reflete desafios históricos e socioeconômicos característicos das comunidades tradicionais costeiras. Estudos realizados em comunidades próximas, como Acaú e Carne de Vaca, apontam que uma parcela significativa dessas mulheres possui níveis de escolaridade limitados, com predominância do ensino fundamental incompleto. Cerca de 13% das marisqueiras são analfabetas, enquanto aproximadamente 23% interromperam os estudos até a 4ª série do ensino fundamental. O número de mulheres que concluíram o ensino médio é reduzido, representando cerca de 17% do total (Fadigas, 2009; Nascimento; Rodrigues, 2022).

Esse cenário evidencia barreiras no acesso à escola, frequentemente associadas à necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar. A mariscagem, como atividade econômica fundamental na região, por vezes se sobrepõe à

continuidade dos estudos. Além disso, a quase ausência de políticas públicas voltadas para a educação dessas populações agrava essa situação. A baixa escolaridade impacta diretamente o acesso das marisqueiras a direitos trabalhistas, programas de assistência governamental e capacitações técnicas, limitando seu empoderamento e participação em processos decisórios relacionados à gestão dos recursos naturais (Fadigas, 2009; Diegues, 2000; Cavalcanti, 2010).

Diante disso, é fundamental a implementação de políticas públicas que promovam a educação formal e a capacitação contínua dessas mulheres, contribuindo para o fortalecimento da atividade extrativista sustentável e a valorização do papel das marisqueiras na economia local. Apesar desses obstáculos, a EJAI surge como uma oportunidade para ressignificar suas trajetórias de vida, evidenciando a força e a resiliência dessas mulheres. Suas experiências inspiram reflexões sobre o papel transformador da educação, não apenas enquanto instrumento de formação acadêmica, mas também como ferramenta de empoderamento pessoal e social.

É importante destacar, do ponto de vista socioeconômico, quem são as marisqueiras que compõem o nosso grupo de estudo. Nele, as idades variam de 16 a 64 anos. No entanto, os relatos coletados revelam que a atividade de mariscagem muitas vezes começa ainda na infância, com crianças e adolescentes a partir dos 10 anos — ou até antes, como no caso de uma das participantes, que começou a frequentar a maré “nos braços da mãe”, uma realidade comum em comunidades onde as mulheres não têm com quem deixar seus filhos e filhas enquanto trabalham.

Essa ampla faixa etária não é exclusividade do nosso grupo de estudo. No Brasil, a atividade de coleta de mariscos tradicionalmente envolve indivíduos em uma ampla variedade de idades, geralmente entre 20 e 60 anos, como observado em pesquisas como a de Freitas *et al.* (2012), com as marisqueiras de Barra Grande, no Piauí, e a de Dias *et al.* (2007), com as marisqueiras da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Ponta do Tubarão, no Rio Grande do Norte. Esses estudos reforçam que a mariscagem é uma prática intergeracional, profundamente enraizada na cultura e na subsistência das comunidades costeiras.

Dados mais recentes, porém, sugerem que a participação de jovens na atividade de mariscagem tem diminuído em algumas regiões, devido à migração para áreas urbanas em busca de melhores oportunidades de emprego e educação. Em comunidades onde a atividade é fortemente enraizada na cultura local, ainda há uma presença significativa de mulheres de meia-idade e idosas, que continuam a desempenhar um papel central na coleta e no processamento de moluscos. Estudos, como os de Ribeiro *et al.* (2016), destacam que a média de idade das marisqueiras em algumas áreas costeiras do Nordeste brasileiro varia entre 35 e 55 anos, com uma tendência de envelhecimento da força de trabalho nessa atividade.

Em relação à organização da atividade da mariscagem, a maior parte das marisqueiras afirmou estar cadastrada na colônia de pescadores, embora muitas já exerçam a atividade há, em média, mais de dez anos. No entanto, algumas não possuem formalização, o que reflete nos desafios relacionados à regularização e ao reconhecimento do trabalho delas. Segundo seus relatos, a maioria das que estão cadastradas é registrada de forma generalizada como “pescadoras”, independentemente do produto que coletam ou do tipo de atividade que realizam, como a mariscagem. Essa generalização pode invisibilizar as especificidades e a importância socioeconômica da mariscagem, que é predominantemente realizada por mulheres na Resex, tanto que todas revelaram que nunca receberam o seguro defeso¹, alegando que a burocracia lhes nega o acesso a esse benefício da seguridade social.

Contudo, todas essas mulheres estudantes da EJAI têm algo em comum: a resistência e a esperança que carregam e que as mobilizam para as muitas lutas da jornada da vida dessas sujeitas do campo brasileiro, que, não raras as vezes, têm enfrentado enormes dificuldades para terem as suas existências reconhecidas e respeitadas pela sociedade, o que, no caso concreto de nossa pesquisa, revela-se como um fato. Detectamos não somente o retrato fiel das dificuldades socioeconômicas pelas quais passam a esmagadora maioria das comunidades tradicionais brasileiras: sobretudo, vimos que ainda é preciso lutar para sobreviver e para ter o mínimo de dignidade humana.

Essa nossa empolgação deriva da história das herdeiras das heroínas de Tejucupapo, que carregam em seu imaginário um conjunto de símbolos que fortalecem a construção de uma identidade profundamente ligada ao território da comunidade. Esse aspecto não é um mero detalhe, nem deve ser ignorado, especialmente no ensino de geografia. Isso porque sublinha a necessidade de conduzir nossas pesquisas com o devido rigor, evitando que transpareça um apego excessivo a questões sentimentais ou que nos tornemos defensores de um ufanismo bairrista, que poderia silenciar ainda mais as vozes de um grupo já minorizado.

Pelo contrário, como bem destacou Haesbaert (2007), o conceito de território vai além da dimensão física e material; ele é também simbólico, abstrato e cultural. O território é, portanto, uma construção social que envolve afetos, memórias e identidades, elementos essenciais para compreender as dinâmicas das comunidades e suas relações com o espaço. Dessa forma, reconhecer o valor simbólico do território para as marisqueiras de Tejucupapo não é um exercício de ufanismo, mas uma forma de legitimar suas narrativas e práticas como

¹ Benefício previdenciário garantido pela Lei nº 10.779/2003 a pescadores/as artesanais durante os períodos de reprodução de espécies. Na Resex, a dificuldade de acesso – atribuída a exigências burocráticas (como comprovação de atividade pesqueira) – afeta especialmente as marisqueiras, cujo trabalho, embora essencial, é sistematicamente subvalorizado nas políticas públicas.

parte integrante de um processo mais amplo de construção territorial.

Monte (2020) já havia destacado essa conexão ao discutir o que chamou de “empate ambiental das heroínas de Tejucupapo”. Em sua dissertação, ela associa a histórica resistência dessas mulheres à luta contemporânea das marisqueiras da região, o que fez em Histórias em Quadrinhos (figura 9), numa narrativa visual e simbólica que vincula a batalha do passado aos desafios atuais, alinhando-os a alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 e dialogando com a função das matérias. Entre esses, destacam-se:

[...] foram os objetivos das Heroínas do Tejucupapo [...] contra o colonizador: (i) preservar a alimentação de seu povo de forma sustentável (#ODS2), (ii) educar de forma não colonizadora (#ODS4), (iii) superar o binarismo de gênero (#ODS5), e (iv) manter o ambiente vivo como um sistema sustentável (#ODS15); e é hoje das Marisqueiras que vivem na região. Essa conexão passado-presente fortalece os próximos empates [...] a serem alinhados (Monte, 2020, p. 12).

A conexão entre passado e presente não apenas resgata a memória das heroínas de Tejucupapo, mas também fortalece a luta das marisqueiras de hoje, que enfrentam desafios socioambientais complexos, como a degradação dos ecossistemas costeiros, a exploração predatória de recursos naturais e a marginalização de suas vozes em processos decisórios. Assim, evocando suas territorialidades e reafirmando suas identidades culturais, essas mulheres seguem defendendo suas comunidades com determinação, ao passo que reforçam a importância de sua atuação na conservação dos manguezais, ecossistemas vitais para a biodiversidade e para a subsistência de populações tradicionais. Sua luta não se limita à proteção ambiental; é também uma batalha pela promoção de justiça social e de gênero, desafios que persistem em um contexto de desigualdades estruturais e de pressões econômicas globais.

Dessa forma, o “empate ambiental” visto por Monte (2020) transcende o contexto histórico, constituindo um chamado à ação para os próximos empates na região. Esse conceito, ao ser revisitado, ganha novos contornos e significados, inspirando estratégias de resistência que unem saberes tradicionais e inovações socioambientais. A luta das marisqueiras, portanto, não é apenas continuidade do passado, mas um movimento dinâmico e transformador, que aponta para futuros possíveis onde a sustentabilidade e a justiça sejam pilares.

4.3 OLHARES QUE ESCUTAM, VOZES QUE TRANSFORMAM: O DIÁLOGO ENTRE O PROFESSOR-PESQUISADOR E AS TRAJETÓRIAS DAS MULHERES MARISQUEIRAS

Cabe salientar que nós, docentes, inserimo-nos nesse processo reflexivo, carregando conceitos que construímos e os que foram incutidos ao longo de nossas trajetórias, os quais moldam nossas práticas sociais e pedagógicas (ou antipedagógicas) e nossa ação política. Por conseguinte, podemos atuar tanto como reprodutores e reprodutoras de práticas dominantes que perpetuam desigualdades quanto como agentes promotores e promotoras de uma cidadania enraizada na comunidade e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa.

Essa perspectiva ecoa Freire (2006), para quem aprender transcende a mera transmissão de conhecimentos, constituindo-se como um processo contínuo de (re)construção coletiva. Trata-se de uma prática dialógica em que educador e educadora, educandos e educandas engajam-se na constatação crítica da realidade, visando não apenas compreendê-la, mas transformá-la. Nesse sentido, o ato educativo é, por essência, político: ele reverbera em novas atitudes e posturas que desafiam estruturas opressoras e promovem a autonomia e a emancipação de todos.

O professor e a professora de geografia da EJAI, ao assumir essa postura, torna-se um mediador entre o conhecimento científico e os saberes locais, trazendo para a sala de aula discussões que partem do território vivido pelas mulheres marisqueiras. Ele e ela não se colocam como detentores e detentoras do saber, mas como facilitadores e facilitadoras que problematizam questões como a relação entre trabalho, meio ambiente e sociedade, a partir das experiências concretas dessas mulheres. Ao abordar, por exemplo, a dinâmica da maré, os impactos ambientais na atividade da mariscagem ou a organização do espaço onde vivem e trabalham, O professor e a professora de geografia criam pontes entre o currículo formal e a realidade dos educandos e das educandas, valorizando seus conhecimentos práticos e incentivando uma leitura crítica do mundo.

Como professor-pesquisador, assumir essa postura significa reconhecer que o saber não é propriedade exclusiva de quem ensina, mas um território compartilhado, onde as vozes — no caso das marisqueiras — são tão valiosas quanto as do educador e da educadora. Trata-se de um exercício de humildade e escuta ativa, em que o diálogo horizontal permite que as experiências vividas, os saberes tradicionais e as lutas cotidianas dessas mulheres sejam reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento. Assim, o processo educativo torna-se um espaço de troca, onde o professor e a professora aprendem ao tempo em que ensinam, e os

sujeitos, longe de serem meros receptores, assumem o papel de coautores de suas próprias histórias e de agentes ativos na transformação de suas realidades. Freire (2006, p. 78) defende que toda prática educativa:

[...] requer a existência de sujeitos que ensinam e aprendem os conteúdos, por meio de métodos, técnicas e materiais, e implica em função de seu caráter diretivo, objetivos e sonhos, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não ser neutra [...].

Outrora, Freire (2006, p. 29) advertia sobre essa conexão entre pesquisa e ensino:

Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O que aprendemos aqui é que a mariscagem transcende a definição de uma simples profissão. Trata-se, sobretudo, de uma forma de viver, um modo de existência profundamente enraizado na relação íntima com o ambiente natural e local. A mariscagem é uma prática que exige a leitura atenta e sensível do ambiente, revelando uma geografia que não apenas descreve a paisagem, mas contribui para transformá-la. É uma geografia em movimento e construída pelas experiências das marisqueiras, que, através da convivência de gerações com o território, não apenas extraem dele o sustento, mas o recriam e o (re)significam. A esse respeito Cavalcanti (2010) reconhece que a mariscagem é mais que uma profissão das mulheres das águas:

Para além da oposição peixes versus marisco percebe-se que as próprias mulheres não se percebem como marisqueiras porque coletam mariscos ou pescadoras porque pescam peixes. A noção de pescadeira ou pescadora é a mais difundida entre elas sendo a categoria marisqueira uma categoria que também engloba e caracteriza as mulheres da região, o que não limita o raio de ação laboral das mulheres em torno de uma atividade apenas. Apesar de homens também catarem marisco não percebemos uma categoria ‘marisqueiro’ para enquadrar os homens que extraem esse molusco. Eles sempre são chamados de pescadores. Semanticamente a categoria marisqueira denomina todas as mulheres que pescam ou coletam apesar das categorias pescadoras e pescadeiras serem usadas também (Cavalcanti, 2010, p. 66).

Além disso, essa prática é permeada por uma leitura crítica do espaço que vai além da simples coleta de mariscos; é uma mobilização para a construção de territorialidades que afirmam identidades, resistências e pertencimentos. Cada jornada de trabalho nas marés é um

ato de conexão com a história e a cultura local, uma forma de afirmar o direito ao território e à preservação dos saberes tradicionais. Assim, a mariscagem se apresenta como um elo entre o indivíduo, a comunidade e o ambiente, entrelaçando dimensões econômicas, culturais e políticas na construção de um modo de vida singular. Como descreveu Araújo (2018, p. 132-133):

Outro traço histórico-cultural importante para o território de Goiana, fora o enfrentamento aos colonizadores holandeses pelas mulheres de Tejucupapo no século XVII, significativa memória coletiva invocada até hoje como símbolo da resistência das mulheres do povoado, conhecido como: as Heroínas de Tejucupapo. [...] a identidade de gênero é associada à luta dessas mulheres que no passado contribuíram na batalha contra os holandeses. Atualmente, essa identidade marca a organização comunitária em torno do trabalho da pesca e, sobretudo, no trabalho das marisqueiras.

Tudo isso se revela na herança deixada por aquelas heroínas de outrora. Agora, as herdeiras de toda a ancestralidade dos povos das marés e dos mangues cultivam em si um sentimento de justiça, de resistência e de luta em defesa de suas territorialidades. Foi assim e continua sendo, tanto que é o que atesta Cavalcanti (2010), ao pesquisar sobre relações de gênero na reserva em que pesquisamos, em que reconhece o importante papel desempenhado pelas marisqueiras no estabelecimento da Resex Acaú-Goiana, vejamos:

A história de criação da Acaú-Goiana tem na Associação das Marisqueiras a sua entidade representativa que mais lutou e que deu início ao processo junto ao MMA, IBAMA e o CNPT. Como diz Luzia com todo orgulho ‘foram as marisqueiras que começaram toda essa história, sem a gente esse negócio não tinha ido pra frente não [...]’ (Cavalcanti, 2010, p. 112).

É o que também confirma Araújo (2018, p. 133), ao reconhecer o papel que as marisqueiras desempenharam no processo de criação daquela Resex, que começa a partir da:

[...] luta das marisqueiras de Acaú [...] pela proteção dos bancos de mariscos do lado paraibano no Rio Goiana. No outro lado do rio, em Pernambuco, já existia uma discussão pela criação de uma unidade de conservação estadual mobilizada pela Comissão Pastoral de Pescadores (CPP), desde os fins dos anos 1990, com importante papel das pescadoras e marisqueiras das comunidades que hoje compõem as beneficiárias da Resex. De fato, as mulheres das águas [...] protagonizaram a luta em defesa da biodiversidade marinha local e a proteção do território pesqueiro artesanal.

Elas exercem múltiplos protagonismos nas comunidades, não só na catação do marisco, mas como chefes de famílias, mães solteiras, lideranças comunitárias e na preservação dos laços

identitários da localidade, como ocorre com o teatro a céu aberto das heroínas de Tejucupapo, quando parte importante dessas mulheres se envolve na encenação da batalha das heroínas, inclusive com atuação de muitas alunas da EJAI, como mostram as figuras 10 e 11.

Figura 10: Encenação da Batalha das Heroínas



Fonte: Tavares (2020).

Figura 11: Banners das atrizes da Batalha das Heroínas, expostos na Associação das Heroínas de Tejucupapo



Fonte: Arquivo Pessoal (2025).

Esse protagonismo das marisqueiras da Resex em foco é compartilhado por Fadigas (2009, p. 73) que diz que essas comunidades são integradas largamente:

[...] pela população pesqueira subdivida entre pescadores e pescadoras, estas mais conhecidas [...] por marisqueiras [...] possuem forte expressividade local em diversos aspectos: sociocultural, econômico e ambiental. Além destes aspectos apresentados, a pesquisa identificou que as marisqueiras possuíam o protagonismo como uma importante característica [...].

São mulheres negras, quilombolas, indígenas, caboclas; muitas utilizam o marisco como o principal meio de sobrevivência, para ajudar na renda familiar, no alimento cotidiano ou mesmo por modo de vida. A maioria são mães de mais de três filhos, algumas com nove, sete filhos. Predominantemente casadas, algumas separadas ou divorciadas, todas, em algum momento, tiveram que carregar seus filhos e filhas para a maré. Essa elevada taxa de fecundidade é encontrada também em diversas outras comunidades do tipo pela costa do Nordeste, segundo consta nos estudos de Dias *et al.* (2007) e Ribeiro *et al.* (2012).

O papel do marisco na culinária local guarda uma profunda semelhança com a importância do caranguejo, tal como descrito por Josué de Castro em seu romance-reportagem “Homens e Caranguejos” (1967). Para os homens dos mangues do Recife, PE, o caranguejo não era só uma fonte de sustento, mas um símbolo das condições precárias de vida, da luta diária contra a fome e da marginalização. O mesmo Josué, em sua obra pioneira “Geografia da Fome” (1946), já alertava que a fome é uma criação do homem, produto de estruturas sociais injustas que condenam milhões à miséria em terras férteis e abundantes, o que nos leva a compreender que a fome não é fruto da escassez natural, mas de processos históricos, políticos e econômicos que perpetuam desigualdades e limitam o acesso de populações inteiras aos bens essenciais.

Igualmente, o marisco nas comunidades costeiras, transcende sua função meramente alimentar, assumindo papel central na identidade e na economia local. Assim como o caranguejo nos mangues recifenses, o marisco não representa apenas subsistência, mas também resistência frente às adversidades e às perversidades. Ambos ilustram a profunda conexão entre as comunidades e seus territórios, evidenciando como os recursos naturais locais são fundamentais para a construção de redes de solidariedade, pertencimento e resiliência.

Essa comparação revela que o aproveitamento dos recursos marinhos vai além da mera satisfação de necessidades nutricionais. Ele reflete estratégias de adaptação e sobrevivência que evidenciam a intrínseca relação entre o ambiente e as práticas culturais. Como bem pontuou Josué de Castro, a geografia da fome é a geografia da desigualdade, demonstrando que a

distribuição injusta dos recursos não apenas perpetua a miséria, mas também molda identidades coletivas e formas de resistência nas comunidades afetadas. Assim, tanto o caranguejo quanto o marisco emergem como símbolos de luta e resiliência, encapsulando a complexa interação entre natureza, cultura e desigualdade social.

Quando questionadas sobre a existência de outras atividades além da mariscagem, a maioria afirmou dedicar-se principalmente aos afazeres domésticos, ainda reforçando o papel em que a mulher foi colocada pelo patriarcado. No entanto, quase metade relatou possuir uma segunda renda, evidenciando a necessidade de complementar a mariscagem, que muitas é insuficiente para sustentar suas famílias. Entre as atividades remuneradas, destacam-se a venda de produtos artesanais, alimentos e cosméticos, além do trabalho em restaurantes locais, onde atuam como cozinheiras, ou em serviços gerais, como diaristas e lavadeiras. Algumas também estão envolvidas em pequenos comércios ou no cultivo de roças para subsistência.

A renda proveniente da mariscagem, embora fundamental para a sobrevivência de muitas famílias, é frequentemente instável e sujeita a variações sazonais, como a escassez de mariscos em determinados períodos do ano ou com as mudanças climáticas que afetam a produtividade. Nossas marisqueiras nos indicaram que suas rendas mensais no marisco podem variar entre R\$ 600 e R\$ 1.600, dependendo da época e da disponibilidade de recursos, o que tem levado muitas a buscar alternativas de geração de renda, seja por meio de atividades informais ou da participação em programas de assistência social, como o Bolsa Família.

Além disso, iniciativas de capacitação e organização coletiva, como cooperativas e associações de marisqueiras, precisam ser fortalecidas na região, visando melhorar a autonomia financeira dessas mulheres, assim como as condições de comercialização dos seus produtos. Esses esforços somente produzirão efeitos concretos se forem sustentados por políticas públicas voltadas ao desenvolvimento sustentável das comunidades extrativistas. Apesar dos desafios, as marisqueiras de Tejucupapo seguem desempenhando um papel crucial na preservação dos manguezais e na manutenção das tradições culturais locais, reafirmando sua importância tanto para a economia quanto para a identidade da Resex Acaú-Goiana.

Assim, as mulheres daquela comunidade encontraram na mariscagem não apenas uma solução imediata para o problema da fome, mas também uma via de acesso à autonomia econômica e social. A atividade, que inicialmente visava garantir o sustento básico, evoluiu para uma importante fonte de renda complementar, permitindo que muitas dessas mulheres conquistassem uma maior independência financeira. Durante nossas conversas em roda, algumas delas compartilharam com orgulho que, com o excedente da produção, conseguem arcar com despesas pessoais que antes eram inacessíveis. Entre essas conquistas estão a compra

de itens de higiene pessoal, perfumes, o pagamento das contas de energia elétrica, e até mesmo pequenos luxos que representam, para elas, mais do que simples bens materiais - simbolizam a liberdade de gerir seu próprio dinheiro e tomar decisões sobre suas vidas.

Esse avanço, embora possa parecer modesto em termos econômicos, representa uma transformação significativa no cotidiano dessas mulheres, que passam a ter maior voz dentro de suas casas e comunidades. A mariscagem, portanto, não é apenas uma atividade de subsistência; é um instrumento de empoderamento feminino, que contribui para a valorização do trabalho das mulheres e para o fortalecimento das redes de solidariedade e apoio mútuo entre elas. Esse processo de emancipação, ainda que silencioso e gradual, reflete a força dessas mulheres em transformar a adversidade em oportunidade, reafirmando a importância de suas práticas na construção de uma identidade coletiva ligada ao território e à resistência cultural.

Outras marisqueiras pesquisadas relataram que a catação não é mais sua atividade principal, sendo vista agora como uma fonte complementar de renda. Essa mudança está associada à melhoria nas condições de vida de algumas famílias nas últimas décadas, bem como às novas dinâmicas socioeconômicas geradas com a implantação do polo industrial automotivo nas proximidades. Esses fatores têm contribuído, de certa forma, para o esvaziamento do mangue e a redução do número de marisqueiras na região. O trabalho de Araújo (2018, p. 126) confirma essa tendência na exata Resex que estudamos, quando afirma que:

Para as mulheres das águas da Resex Acaú-Goiana, o mangue, as marés e os rios são locais da ambiência natural da reprodução comunitária e familiar. Percebem o ecossistema local como o seu meio ambiente de trabalho, um ambiente sob ameaça de poluentes e danos causados pelas indústrias, como a indústria automotiva da FCA.

Oliveira e Bezerra (2021), ao discutirem os efeitos da chegada da montadora na saúde dos pescadores e das pescadoras artesanais da Resex, alertam quanto a esse risco que também ameaça todo um modo de vida construído sobre os saberes-fazer das marisqueiras:

A manutenção e valorização da atividade pesqueira local reflete benéficamente na melhoria das condições de vida e saúde dos pescadores e pescadoras da comunidade [...]. A pesca artesanal faz parte da identidade sociocultural desse território tradicional, é uma marca de vida, um modo de viver-fazer e de reproduzir-se no tempo e espaço. Sobretudo, é uma forma de resistência, uma maneira complexa de sociabilidade que quer continuar existindo. Uma forma de ser coletiva que está sendo esmagada pela lógica do capital representado pelas grandes empresas da região (Oliveira; Bezerra, 2021, p. 89).

Ademais, outro tema discutido em nossas rodas de conversa foi a questão da identidade, ou seja, como essas mulheres se percebem como sujeitos políticos, cidadãs de direitos e verdadeiramente empoderadas. A partir desses diálogos, observamos que elas se veem como importantes, inspiradas pelo resgate da história das heroínas de Tejucupapo, como já mencionamos. No entanto, também revelam que ainda não se sentem ouvidas nem poderosas politicamente. Muitas marisqueiras expressaram sentir-se silenciadas, desatendidas e desassistidas pelos agentes políticos. Essa realidade foi destacada por Cavalcanti (2010) em seu estudo sobre as relações de gênero na pesca artesanal, foco central de nossas análises na Resex. Ali, ele já constatava que a literatura científica esconde historicamente essas sujeitas, ao questionar onde estão as mulheres na literatura da pesca, Cavalcanti (2010, p. 29-30) disserta:

Estudar as relações de gênero num contexto de pesquisa realizada em comunidades litorâneas é se mover num terreno ainda pouco explorado academicamente. As ciências sociais têm estudado pouco as questões que envolvem comunidades de pescadores artesanais no Brasil. As incursões nas praias, ao que parece, são menos frequentes que as pesquisas em contextos agrários e rurais, que as idas a favelas e estudos de violência. O campo de pesquisa haliêutico dentro das humanidades parece sempre estar numa posição marginal [...].

Não apenas a ciência tem se mostrado distante dos saberes e fazeres das marisqueiras, mas elas também se sentem negligenciadas por muitos que não reconhecem o valor do seu trabalho, inclusive dentro da própria comunidade, nas escolas, na EJA e no ensino de geografia. O que elas expressam é um desejo de serem ouvidas, de falar, de aprender e de ensinar, pois têm plena consciência de que são mestras, portadoras de uma sabedoria ancestral. Formadas na “faculdade da vida”, acumulam vasta experiência como docentes na “escola do mangue e das marés”. Mais uma vez, Cavalcanti (2010, p. 130), retoma as causas dessa invisibilidade:

Essa situação de marginalidade que a pesca, pescadores, pescadoras e marisqueiras vivem em todos os sentidos, social, econômico e político é reflexo da pouca visibilidade que o pescador enquanto categoria goza frente à sociedade como um todo. Outro fator pode ser relacionado à questão política e de organização social. O pescador ainda é uma classe sem representação política significativa, em grande parte pela falta de entidades de classe mais representativas e atuantes historicamente.

No entanto, não é o conformismo que define a vida das marisqueiras. A partir das discussões que realizamos, percebemos que essas mulheres são incansáveis na luta pelo sustento de suas famílias. Criando seus filhos e filhas com imenso esforço, enfrentam inúmeras dificuldades para sobreviver. E, quando todas as portas parecem fechadas, elas desafiam a maré

em busca da “mesa farta do mangue”, demonstrando uma resiliência admirável.

Nesse contexto desafiador, a EJAI surge como um canal de esperança e um espaço potente de escuta, onde vozes diversas se entrelaçam na sala de aula. Esse ambiente coloca o professor e a professora de geografia diante de uma oportunidade única: refletir sobre sua práxis e abrir-se para novas práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes tradicionais e as realidades vividas por essas mulheres. A EJAI, portanto, torna-se não apenas um local de aprendizagem, mas também de transformação, onde a geografia pode se reinventar como uma disciplina mais inclusiva e sensível às narrativas que emergem do mangue e das marés.

5 O PAPEL DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA PRESERVAÇÃO DAS TERRITORIALIDADES DE UMA COMUNIDADE TRADICIONAL

A geografia e a escola não podem remir todas os dilemas sociais e espaciais que assolam as comunidades tradicionais. É importante reconhecer que nem a escola, nem o professor e a professora de geografia têm a capacidade de reparar todas as injustiças históricas impostas pelo Estado brasileiro e pelo processo de colonização, especialmente aquelas que atingiram profundamente as populações tradicionais, afastando-as de seus territórios e de suas territorialidades. A EJAI, embora inserida nesse contexto de reparação, não pode, por si só, resolver os complexos problemas políticos enfrentados por esses sujeitos e essas sujeitas.

No entanto, isso não significa que devamos nos eximir da responsabilidade de contribuir, dentro de nossas possibilidades, para a transformação desse cenário social, que permanece constantemente ameaçado. Apesar dos lentos, porém significativos avanços conquistados, frutos de muita luta e resistência, as comunidades tradicionais continuam enfrentando novas formas de espoliação e exploração, ou, como diria Santos (2003), novas espacializações impostas pela lógica do capital.

Dito isso, passamos a discutir, a partir das percepções que tivemos dos diálogos atravessados nas rodas de conversa e nas observações que desenharam nosso trabalho analítico, o quanto a geografia escolar tem a ganhar se abrindo para as experiências e os saberes tradicionais produzidos e carregados pelos atores das comunidades tradicionais; aqui, aqueles que carregam as marisqueiras heroínas de Tejucupapo, que chegam anualmente a EJAI da nossa escola. Assim, não somente reconhecemos a importância desses encontros epistêmicos, como também valorizamos o espaço da EJAI e da geografia escolar como fonte produtora de ciência, de pedagogias e didáticas que conversem com os sujeitos e as sujeitas da educação do campo e respeitem seus modos de viver e de fazer a vida e as suas territorialidades.

Não se trata de desprezar o potencial científico e pedagógico da Geografia escolar, com todo o seu arsenal teórico, metodológico e epistemológico. Ao contrário, o que propomos é uma reflexão crítica sobre os valores que a geografia escolar traz da academia para a sala de aula da EJAI, de modo que nossa práxis não se perca na cidade, distanciando-se dos caminhos que levam às matas, às águas, aos mangues, ao campo. Esses espaços exigem conhecimentos específicos, como o manejo de canoas, barcos, querosene e tantas outras técnicas e instrumentos que a geografia da rua e da universidade não conseguem abarcar sem a orientação de outras mestras, outras professoras, outras pesquisadoras que vivem e resistem nesses territórios, verdadeiras faculdades da vida. São essas mulheres, que pescam nos mangues e catam na areia,

que carregam consigo a sabedoria necessária para enfrentar as marés levantadas pelo encontro entre as aldeias daqui e de alhures, do local e do global, como bem nos lembra Santos (2012).

Neste ponto, estabeleço um diálogo direto com minha prática docente, inspirado pelos encontros que tivemos com as marisqueiras durante minha jornada como educador e nas rodas de conversa investigativas que realizamos. Além disso, as observações das práticas escolares desenvolvidas na EJAII da escola campo de nosso estudo, por parte dos mais diversos agentes envolvidos, revelaram práticas pedagógicas que se fundamentam em uma perspectiva dialógica.

Essas práticas integram os saberes e fazeres das mulheres da maré, que se sentem empoderadas ao verem suas vivências e conhecimentos orientando o currículo e todo o processo de ensino-aprendizagem, a exemplo do que é ilustrado na figura 12, onde o protagonismo das marisqueiras se torna tema frequente nas aulas de diversas disciplinas, como na matemática, em que o assunto é abordado por meio de metodologias que promovem o intercâmbio de saberes e a popularização de conhecimentos, conectando o cotidiano dessas mulheres ao conteúdo escolar de forma significativa e transformadora.

Figura 12: Atividade coordenada pelo prof. Emanuel Oliveira, Matemática – EJAII Esc. Mul. Pres. Costa e Silva



Fonte: Oliveira (2024).

Desse modo, disponibilizamos àquelas turmas, num planejamento coletivo, um ensino de Geografia que não seja utilitário, mas que esteja a serviço da transformação social, em nome da realização da cidadania de gentes historicamente excluídas da sociedade. Gentes como nós, que foram sistematicamente inferiorizadas e silenciadas. Gentes que, apesar de tudo,

demonstram uma sabedoria profunda, uma resistência inquebrantável e uma resiliência que mantém viva a chama da esperança para as futuras gerações. Como diria Paulo Freire (1992), são sujeitas que insistem em “esperançar”, mantendo viva a luta por um futuro mais justo.

Assim, apresento práticas da Geografia escolar que emergiram do encontro entre nossos caminhos e os das marisqueiras da EJAI e seus filhos e suas filhas, ao longo de mais de uma década de docência nas escolas da Resex Acaú-Goiana. Não se trata de práticas extraordinárias ou distantes da realidade, mas de didáticas que dialogam horizontalmente com a vida de pessoas simples, que precisam de instrumentos igualmente simples para acessar os caminhos das águas. São pessoas que confeccionam mapas e os guardam no “saco de mandinga” que carregam na alma, na forma de sinapses, sonhos, afetos e memórias, não apenas individuais, mas coletivas, pois são elas que, há gerações, guiam seus filhos e suas filhas, cuidando para que não sejam engolidos e engolidas pela cidade e pelos modos de vida impostos pelo capital.

A geografia escolar, portanto, tem um papel fundamental na preservação das territorialidades das comunidades tradicionais, atuando como uma ponte entre o conhecimento acadêmico e os saberes ancestrais. Ao reconhecer e integrar os conhecimentos locais, ela não apenas amplia a compreensão sobre o espaço e as dinâmicas territoriais, mas também promove uma educação crítica e emancipatória, capaz de transformar realidades sociais e ambientais, ao passo que contribui para a construção de uma educação geográfica que não apenas informa, mas transforma, fortalecendo a resistência e a resiliência dessas comunidades frente às constantes ameaças impostas por processos de espoliação, degradação ambiental e pressões econômicas externas. É preciso, assim, seguir construindo uma geografia que não se limite aos muros da escola, mas que se abra para os saberes do mangue, da mata e das águas, honrando a luta e a sabedoria daqueles e daquelas que, há séculos, cuidam e preservam esses territórios.

Mais do que um conjunto de conteúdos, a geografia precisa ser compreendida como instrumento de luta e afirmação identitária, capaz de promover o empoderamento das comunidades na defesa de seus territórios e modos de vida. Para tanto, é fundamental construir uma prática pedagógica que ultrapasse os limites físicos e simbólicos da escola, alinhando-se à ecologia dos saberes proposta por Santos (2006) — isto é, um diálogo horizontal entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais, onde os saberes do mangue, da mata e das águas não sejam subalternizados, mas reconhecidos como formas válidas e complementares de compreensão do espaço. Essa abordagem permite à geografia honrar a história e a sabedoria dos povos e comunidades tradicionais, cujas práticas ancestrais de manejo sustentável — muitas vezes marginalizadas pelo paradigma científico hegemônico — são essenciais não apenas para sua sobrevivência, mas para o equilíbrio socioambiental.

5.1 O QUE A GEOGRAFIA ESCOLAR TEM A APRENDER COM AS MARISQUEIRAS DA EJAI?

O manguezal não é apenas um ecossistema, mas um espaço de produção de saberes que desafiam as estruturas convencionais do ensino de geografia. Na Resex Acaú-Goiana, as marisqueiras — mulheres que há gerações mantêm uma relação íntima com o território — constroem um conhecimento geográfico singular, expresso em falas carregadas de sabedoria prática. Suas vozes revelam uma geografia encarnada, que pode transformar radicalmente o ensino de geografia na EJAI no campo

Na nossa atividade de pesquisa com as marisqueiras da EJAI da Escola Municipal Presidente Costa e Silva, em Tejucupapo, deparamo-nos com saberes tradicionais que se aproximam do que o pensamento geográfico tem a dizer, especialmente no que tange a dinâmica do espaço e as territorialidades locais. Esses saberes, construídos a partir da vivência e da interação cotidiana com o ambiente, revelam uma compreensão do território que vai além da dimensão física, incorporando aspectos culturais, históricos e simbólicos que moldam a identidade dessas comunidades.

Vale destacar que esses ambientes têm sido amplamente estudados pelas ciências ambientais, sobretudo a partir de perspectivas que privilegiam a natureza em sua materialidade, como evidenciam as análises geomorfológicas, oceanográficas e botânicas. No entanto, o que se observa em contextos como o de Tejucupapo é a emergência de uma geografia viva, pulsante, que não se restringe aos aspectos fisiográficos, mas que se constitui a partir das relações sociais, culturais e econômicas tecidas ao longo do tempo por essas comunidades tradicionais.

Esses lugares são singulares, pois abrigam gêneros de vida que refletem as especificidades de cada comunidade, fruto de uma intrincada rede de interações entre homens/mulheres e natureza. As marisqueiras, ao manejarem os manguezais e os estuários, não apenas extraem recursos, mas recriam e preservam saberes ancestrais que configuram territorialidades únicas que são produtos de uma correlação de forças que se efetivam no espaço, resultante de uma história particular de relação íntima com o ambiente.

Para a geografia, essas experiências tradicionais representam um desafio e uma oportunidade. Elas nos convidam a repensar as práticas clássicas da disciplina, propondo uma nova geografia que seja mais plural e democrática. Uma geografia que reconheça e valorize os conhecimentos produzidos fora dos muros da academia e da escola, mas que, ao mesmo tempo, estabeleça um diálogo crítico e produtivo com eles, pois são esses saberes que nos permitem

compreender a complexidade dos territórios e das territorialidades, especialmente em contextos em que a relação entre sociedade e natureza é tão profundamente entrelaçada.

Assim, a experiência com as marisqueiras de Tejucupapo não apenas enriquece nosso entendimento sobre os territórios locais, mas nos incita a refletir sobre o papel da geografia como ciência que precisa estar atenta às múltiplas vozes e narrativas que compõem o mundo, ou seja, uma geografia que se faz no encontro e no respeito às diferenças, e que, por isso, tem muito a aprender com aquelas que vivem e constroem os territórios no seu dia a dia.

Com o intuito de estar a par do conhecimento das participantes de nossa pesquisa sobre o ambiente, os ecossistemas locais e as práticas da mariscagem, relacionando-os às aproximações geográficas que fossem possíveis, pedimos a elas que caracterizassem o ambiente onde vivem e trabalham, do ponto de vista da paisagem que elas conseguem apreender não somente nas águas, mas em casa, nas estradas que as levam para o trabalho e que as conduzem de volta. Elas apresentaram um montante de informações, de coronímias e toponímias que lhes são muito próprias, que montam corretamente o mapa dos seus caminhos e que explicam satisfatoriamente bem as suas geografias, lembrando Claval (2014).

Enquanto os livros didáticos apresentam mapas estáticos, as marisqueiras leem a paisagem de forma dinâmica e interconectada. Como explica Dona Maria (52 anos): “A gente não segue mapa de papel, segue é o rastro do caranguejo na lama e o cheiro da maré cheia”. Esse saber empírico demonstra uma compreensão sofisticada dos ciclos naturais, onde elementos aparentemente desconectados — como as fases da lua, o comportamento dos crustáceos e a salinidade da água — formam um sistema coerente.

Por sua vez, Joana (28 anos) detalha: “O mangue 'gaiteiro' (onde o solo chia ao pisar) é onde a ostra se esconde, mas tem que ir na lua minguante, senão a maré enche e leva tudo”. Essa fala sintetiza conhecimentos de geomorfologia costeira, ecologia e climatologia, transmitidos oralmente através de gerações. Onde é possível avistar um mangue gaiteiro com suas canetas esparramadas na lama é também previsível que se encontre aratu e ostra; ou onde cabe uma referência importante no difícil mapa do mangue que essas sujeitas guardam de cor, um ponto de desvio, uma área de risco que precisa ser evitada, um habitat que precisa ser respeitado. Para essas mulheres, é fundamental a conservação do ambiente, a despeito dos ataques que sofrem (dos mosquitos que habitam as matas e os mangues) enquanto labutam.

Como sabemos, as marisqueiras demonstram uma percepção aguçada dos ciclos naturais, associando marés, estações do ano e comportamentos da fauna a práticas sustentáveis de coleta. Dona Maria, de 52 anos, explica: “A gente sabe que na lua nova o mangue fica mais rico, mas tem que ir cedo, porque quando a maré sobe, o marisco some. Antes, o rio era limpo,

mas agora tá tudo sujo de lixo e os tanque de camarão tão secando o nosso mangue”. Seu relato evidencia como o conhecimento empírico sobre ecossistemas pode ser articulado com temas como degradação ambiental e mudanças climáticas na sala de aula.

Já Joana, de 28 anos, destaca a importância da observação: “Quem é daqui sabe que o guaíamum foge quando o vento vira pro lado do mar. A escola devia ensinar isso, mas só fala de mapa longe da nossa realidade”. Sua fala aponta para a necessidade de uma geografia escolar que dialogue com os saberes locais, integrando, por exemplo, noções de meteorologia popular aos conteúdos curriculares.

Ou seja, existe riqueza onde a geografia do capital só vê prédios a perder de vista, onde o engenheiro faz a arte de concreto de um arquitetura morta, plástica e fria, uma geografia da fome que engana e subalterniza os sujeitos e as sujeitas do campo e das águas que se perdem nos caminhos retos que levam à cidade. Esta, por sua vez, os toma a dignidade, oferecendo empregos precarizados e salários defasados que fazem lembrar o sururu, o aratu, o guaíamum, o caranguejo-uça, a ostra, os mais variados peixes e o marisco que socorre, sobretudo, as mulheres, que levam para casa o banquete que muitas vezes é o necessário para prosseguir a vida. A refeição que nutre bem, alimentando o corpo e fortalecendo a alma, porque é também do mangue de onde tiram a ceia e o natal, o básico e o carnaval, que é como as nossas pesquisadas se referem à festa diária que marca as horas no mangue e que as faz esquecer que os mosquitos incomodam.

Essa rica biodiversidade que enfeita a reserva protege, além das vidas humanas que a ela recorrem, a de outros seres que completam aquela paisagem. As nossas estudantes marisqueiras relatam avistarem capivaras, tatus, cobras, raposas, cachorros e gatos do mato, que é como nomeiam a sua fauna vizinha. Todas essas espécies estão catalogadas nas ciências naturais e ambientais. Porém elas enxergam mais que taxonomias científicas naqueles seres, elas veem o sagrado, o símbolo da conservação, os guardiões do mangue ou apenas vidas que merecem ser respeitadas, pois estão cientes de que estão ali para manterem o equilíbrio daquele ambiente. Esse ambiente, que na verdade, é o guarda-comidas: o refeitório não somente das espécies marinhas, mas de uma infinidade de seres que precisam dali para sobreviverem como nós, como elas, as marisqueiras — e até como aqueles que comem o filé do caranguejo nos mais requintados bares e restaurantes, mas esquecem que eles vieram das mesmas lamas que foram soterradas pelos prédios dos *shoppings* que frequentam e pela bela paisagem desenhada em cima do mangue, onde hoje é o condomínio onde moram e de onde apreciam o vento gostoso batendo no rosto, o ar puro do resto da mata, a água doce que resta privatizada nos poços e a paisagem recortada na mesa de um arquiteto ou arquiteta.

Outra coisa que chama atenção nos relatos analisados é o elevado senso ambiental que essas mulheres das marés carregam. Elas possuem uma consciência ambiental muito aguçada e muito bem fundamentada. Expressam domínio de conceitos ecológicos, entendem que preservar e conservar são categorias diferentes, e que o papel de uma reserva extrativista é conservar e sustentar os povos que vivem do extrativismo e protegem suas águas.

Compreendem, portanto, que são seres da natureza, mais uma vida na Terra, mais um animal no mangue, nunca uma vida para se multiplicar e dominar a natureza, como um deus criador e destruidor da sua criatura, que tem o direito de dispor como quiser do meio ambiente, porque é sua propriedade que foi bravamente conquistada para não apenas tirar dela o que é necessário, mas, mais ainda, alimentar as fomes de nada criadas pela indústria dos fetiches, relembrando, como se refere Santos (2012) ao processo de alienação promovido pela perversa globalização do capital.

Questionadas sobre a possibilidade dos bancos de mariscos se esgotarem, as marisqueiras demonstraram consciência de que esse processo está em curso, observando uma redução gradual. Elas atribuem isso à exploração desregrada e à intensidade das chuvas, que, segundo seus conhecimentos, causam o desaparecimento dos mariscos após períodos de precipitação intensa. Destacam que a produção de mariscos, aratus e ostras tem diminuído bastante, e compreendem que esse declínio não se deve apenas a fatores naturais, mas também a uma complexa rede de problemas socioambientais e territoriais que tem atingido a Resex.

A relação das marisqueiras com o manguezal é mediada por práticas de manejo que garantem a preservação dos recursos. Dona Josefa, de 60 anos, afirma: “A gente nunca pega marisco pequeno e nem revira tudo, senão acaba o criadouro. Meu avô já dizia: ‘O mangue dá o peixe, mas tem que saber cuidar’”. Esse conhecimento tradicional sobre sustentabilidade poderia ser trabalhado em aulas sobre conservação ambiental, contrastando com modelos predatórios como a carcinicultura, que, segundo Lucineide, de 35 anos, “tá acabando com os nossos rio e ninguém faz nada”.

Os conflitos territoriais também emergem nos discursos, como no caso de Tereza, de 45 anos: “A Resex é o que garante nosso direito de ficar no nosso canto. Sem ela, os grande tomava tudo. Mas mesmo assim, tem gente que não respeita”. As marisqueiras reconhecem que a crise envolve conflitos decorrentes de disputas por espaço e recursos, que são agravados pela competição com empreendimentos privados, especialmente da carcinicultura crescente na região (figura 13), que, ao contrário de concorrerem de forma justa, dominam mercados e pontos estratégicos, marginalizando a pesca artesanal praticada pelos povos das marés e dos mangues. Como bem destacou Santos (2012), essa dinâmica não se trata de uma competição

saudável, mas de uma disputa assimétrica que ameaça a sobrevivência das comunidades tradicionais e dos ecossistemas.

Figura 13: Fazenda de camarão em área de mangue na Resex Acaú-Goiana



Fonte: Lopes (2019).

Dessa forma, a geografia das marisqueiras é também uma geografia da luta. Lucineide (35 anos) denuncia: “Os tanque de camarão são como ferida no mangue — seca o rio e espanta nossa comida”. Essa fala explicita o conceito de justiça ambiental a partir da experiência local, desvelando os impactos da carcinicultura, atividade que avança sobre territórios tradicionais, ignorando práticas sustentáveis consolidadas há séculos.

Essa disputa territorial é vivida no corpo: “A gente acorda às 4 h, passa o dia na lama, volta com o corpo cheio de *calombo*, e ainda ouve que nosso trabalho é ‘atrasado’”, desabafa Raimunda (38 anos). A fala revela como a desvalorização do saber tradicional está ligada a uma hierarquia epistemológica que privilegia o conhecimento acadêmico urbano.

Esse cenário de degradação e conflito também foi identificado por Nascimento e Rodrigues (2022), que em seus estudos sobre a região apontaram para os impactos negativos da expansão de atividades privadas sobre os modos de vida tradicionais e a biodiversidade local. A nossa pesquisa reforça a percepção das marisqueiras, evidenciando que a sustentabilidade

dos bancos de mariscos está intimamente ligada não apenas à conservação ambiental, mas também à garantia de direitos territoriais e à valorização dos saberes e práticas das comunidades locais, no que a geografia escolar se mostra uma mediadora por excelência da tessitura de novos saberes e fazeres necessários para o exercício da cidadania no século XXI, que teima não saber viver com os povos e populações tradicionais, sem saber a oportunidade que estão perdendo de ressignificar o nosso relacionamento com o planeta a partir do ouvir as vozes vindas das águas, dos mangues, das florestas e dos campos.

Quando questionadas sobre as práticas de manejo dos recursos marinhos, a maioria das marisqueiras relatou adotar estratégias que refletem uma consciência ecológica comprometida com os objetivos da Resex. Elas destacaram que preferem coletar apenas os mariscos maiores, permitindo que os menores permaneçam no ambiente para crescer e se reproduzir; isso demonstra um conhecimento tradicional conectado aos princípios de conservação, evidenciando uma preocupação com a sustentabilidade dos estoques naturais e a manutenção dos ecossistemas costeiros. Por outro lado, algumas marisqueiras justificaram sua preferência por coletar apenas os mariscos maiores sob uma perspectiva econômica, argumentando que a coleta de mariscos menores não é vantajosa, pois o rendimento obtido não compensa o esforço despendido. Apesar de essa abordagem ser orientada por uma lógica de retorno, ela ainda está em conformidade com práticas sustentáveis, uma vez que também contribui para a renovação das populações de mariscos.

Essas diferentes perspectivas revelam um equilíbrio entre o conhecimento ecológico tradicional e as necessidades econômicas das comunidades. Enquanto algumas marisqueiras priorizam a conservação dos recursos naturais como um valor intrínseco, outras o fazem por uma questão de viabilidade prática. No entanto, ambas as práticas convergem para um manejo que, mesmo de forma intuitiva, promove a sustentabilidade dos bancos de mariscos e a resiliência dos ecossistemas manguezais. Essa dinâmica ressalta a importância de valorizar e integrar o conhecimento tradicional das marisqueiras em políticas de gestão ambiental, reconhecendo que suas práticas, embora informais, desempenham um papel crucial na conservação da biodiversidade e na manutenção dos meios de vida das comunidades costeiras.

A relação com o território vai além da subsistência — é também farmacopeia. Dona Josefa (60 anos) compartilha: “O mangue é nossa farmácia. Banho de salsa cura impinge, chá de jurema desinflama, e ninguém ensina isso na escola”. Esses conhecimentos, testados por gerações, representam um sistema médico complexo, ainda que marginalizado pelo paradigma científico hegemônico. Tereza (45 anos) complementa: “Remédio de farmácia é bom, mas tem hora que só o ‘mato sagrado’ resolve”. A fala ilustra um pragmatismo que articula tradição e

modernidade, desafiando a falsa dicotomia entre “crença” e “ciência”.

Aqui a leitura que faço é de que se assiste ao efeito do intercâmbio entre os saberes científicos e a tradicional sabedoria daqueles povos. Aquelas marisqueiras recepcionam bem o saber consagrado nas academias. Elas não são negacionistas das ciências, até porque procuram a EJAI, vão ao médico do postinho e tomam os remédios que o cubano receitou junto com o chá que o doutor tomou quando chegou em Tejucupapo pela primeira vez, empanzinado e com o estômago pegando fogo, do tanto que comeu ensopado de marisco, caldinho de guaiamum e cachaça de lei no barzinho da marisqueira que estuda na nossa EJAI. Ela, que já tinha aprendido com a mãe, uma antiga mestre juremeira, a receita de suco de batata inglesa e chá de salsa durante sete dias que dava muito certo. Não há desprezo pelo rigor de que necessitam os saberes para se tornarem científicos, porém é necessário voltarmos ao fato de que há saberes que podem ser cientificizados, geografizados por intermédio da geografia escolar e de suas práticas.

As marisqueiras me disseram que vale muito o que o médico disse na consulta, vale demais o ensino das ciências, assim como vale a receita ancestral deixada por dona fulana, nossa avó, a matriarca de uma família de dezenas de marisqueiras, que prescrevia o chá da jurema para desinflamar o corpo por dentro e o banho de salsa para desintoxicar as impinges da pele. O remédio da velha foi testado amplamente naquela população, por um longo período que perpassa gerações; nunca havia matado uma alma vivente, só aliviava as dores, e até curava as feridas de dentro e de fora do corpo contaminado pelas perversidades do nosso tempo.

A jurema, por exemplo, é uma planta sagrada para muitos povos indígenas e mestres juremeiras, especialmente na região de Alhandra, por onde também andou a minha docência e onde investiguei como uma escola urbana recepcionava os meninos e as meninas do campo (Silva, 2018). Essa região é muito próxima da Resex e, certamente, compartilhou saberes com as marisqueiras, que, conforme observamos tanto na pesquisa quanto em nossa experiência docente na região, transitam constantemente entre comunidades e outras territorialidades, quase sempre mediadas pela pesca, atividade que se desenvolve por meio de diversos laços.

Então, além de seu uso ritualístico pelos mestres e mestras da religião da Jurema Sagrada — que vem sofrendo um processo de apagamento diante da colonização neopentecostal, a qual impõe novas territorialidades —, mesmo convertidas a uma nova fé, as herdeiras das águas e dos mangues continuam recorrendo à receita da bisa: às cascas da jurema, às suas raízes, ao banho de suas folhas e à ingestão do seu xarope, buscando, evidentemente, as propriedades cicatrizantes e anti-inflamatórias que o mato sagrado carrega.

As marisqueiras se referem ainda ao capim-santo e à alfavaca, amplamente utilizados nas comunidades costeiras para aliviar a azia, acalmar o estômago e melhorar a digestão.

A aroeira, comum na Resex, é outra valorizada por suas propriedades anti-inflamatórias e digestivas. Esses conhecimentos não são apenas práticos, mas profundamente simbólicos. Para as marisqueiras da Resex Acaú-Goiana, o uso de plantas medicinais está intrinsecamente ligado à sua relação com o mangue, um ecossistema que fornece alimento, sustento e cura. O mangue é visto não apenas como um recurso, mas como um espaço sagrado, onde cada planta e animal têm um papel no equilíbrio da vida. Essa visão holística contrasta com a lógica predatória do capitalismo, que enxerga a natureza apenas como fonte de lucro.

Nas ciências, esses saberes tradicionais representam um imenso campo pouco explorado. Muitas das plantas utilizadas por essas comunidades, como o cajueiro e o juá, têm propriedades testadas e colaboram no desenvolvimento de medicamentos e tratamentos. Porém, é fundamental que essa apropriação venha a ser feita com respeito e em diálogo com as comunidades detentoras desses conhecimentos, garantindo que elas sejam reconhecidas e beneficiadas.

Aquelas marisqueiras saem normalmente às 5 h da manhã para o mangue, às 14 h pegam o caminho de casa. Percebemos que acordam muito cedo para preparar o almoço que levam (quando não levam a comida para terminar de fazer na fogueira de lenha que espanta o mosquito e cozinha a boia do dia). Algumas precisam ajeitar o almoço do menino e da menina que vão voltar da escola; outras, como já dissemos, levam o menino e a menina mais crescidos para o mangue. Todas vão para o mangue ainda na madrugada e retornam ainda como o sol a pino, o que torna ainda mais insalubre a vida dessas trabalhadoras das águas, que, no verão, são agraciadas com muito marisco, muita ostra, muito aratu, porém, no inverno, já baixam a cabeça, como se lamentassem o fato de não puderem recorrer ao mangue para salvarem o dia, ou mesmo para comprar o perfume da revista, pagar o sinal da internet dos filhos e das filhas, não deixar cortar a luz.

Ainda em relação à melhor época para a coleta e os motivos pelos quais a consideram ideal, todas as participantes mencionaram que o período de estiagem é o mais favorável. Isso se deve à maior disponibilidade de mariscos e à ausência de chuvas, que, quando ocorrem, podem causar a morte dos mariscos. Essa observação é corroborada por Freitas *et al.* (2012), que citam diversos estudos indicando que altos índices de pluviosidade provocam mortalidade nas populações de mariscos. Além disso, algumas participantes destacaram que, embora o período chuvoso seja caracterizado por uma maior abundância de mariscos, estes tendem a ser menores em tamanho. Já durante a estiagem, as espécies encontradas são geralmente maiores, ainda que em menor quantidade.

Enquanto a escola segmenta o tempo em horas-aula, as marisqueiras operam com ciclos

naturais. Antônia (50 anos) explica: “Tempo de mariscagem não é com relógio, é com a lua. Maré vazante de manhã cedo é quando o mangue ‘dá’ mais”. Esse conhecimento, que integra astronomia, oceanografia e biologia, é sistematicamente ignorado nos currículos. Já Maria (16 anos), uma das mais jovens, questiona: “Por que a gente estuda o tempo, o clima na geografia se não sabe ler quando o mangue tá perigoso?”. Sua pergunta aponta para a urgência de uma geografia escolar que dialogue com as temporalidades locais.

Ora, aquelas mulheres produzem um conhecimento bastante apurado para determinar suas jornadas. Elas aprenderam com as mais experientes a acordarem cedo para voltarem cedo, sendo que o relógio delas conta noutro tempo, anda noutro passo. Nós, do ensino de geografia, tentamos cronometrar o nosso relógio com o das principais praças, das metrópoles e das megalópoles; só que estes contam o tempo cortado em intervalos estreitos demais para caber todos os regimes das marés — a hora que a lama come, quando que bate a fome, a tarde de menos mosquitos, e a hora de parar, de voltar, de respeitar o defeso dos indefesos. Apesar de algumas teimarem em ir para a maré ainda no inverno, isso não quer dizer que não tenham respeito, significa apenas que há pelo menos uma boca pequena para alimentar, uma necessidade, um caso urgente, mas sempre presente na vida de muitas heroínas de Tejucupapo.

Esse é também um tempo que corre diferente do tempo da cidade; por isso, falamos, nesta dissertação, de uma educação do campo, das águas, das matas e dos mangues, dos migrantes e de onde mais tiverem os filhos e as filhas desse torrão tão imenso que cabe todos nós, do campo e da cidade, uns com os outros, compartilhando o que têm e o que sabem, ouvindo uns aos outros, respeitando-se nas suas diferenças. É fundamental que isso marque as nossas pedagogias, dando-lhes outras epistemologias, outras geografias, outros mapas, outras metodologias.

No extrativismo artesanal, as marisqueiras organizam suas atividades de acordo com os ciclos naturais, demonstrando uma profunda conexão com o ambiente em que vivem. Seu trabalho é regido pelas mudanças das marés, pelas fases da lua e pela sazonalidade das espécies, fatores que determinam não apenas o momento ideal para a coleta, mas também a disponibilidade dos recursos. Essa sincronia com os ritmos da natureza reflete um conhecimento tradicional acumulado ao longo de gerações, que permite a exploração sustentável dos ecossistemas costeiros e manguezais. Como já dissemos, a produção resultante dessas atividades é, em grande parte, destinada à subsistência alimentar, garantindo a segurança nutricional das comunidades locais. Além disso, parte do que é coletado é comercializado em pequena escala, gerando uma renda complementar que sustenta as famílias e fortalece as economias locais. Esse sistema de produção, embora de caráter mercantil modesto, é essencial

para a reprodução social e cultural dessas comunidades, pois integra práticas econômicas, saberes tradicionais e modos de vida intimamente ligados ao território.

Quando questionadas sobre a influência da lua na coleta de mariscos, a maioria das marisqueiras respondeu afirmativamente, destacando que a lua cheia facilita a atividade, pois é nessa fase que ocorrem as marés mais baixas. Esse conhecimento tradicional é frequentemente repassado de geração em geração. A maré, portanto, é um elemento crucial para a pesca e a mariscagem, e sua amplitude varia conforme o ciclo lunar. Durante a lua cheia, a maré atinge seu ponto mais baixo, expondo áreas do mangue ou da praia que normalmente ficam submersas, o que permite um acesso mais fácil aos mariscos e resulta em uma coleta mais produtiva.

Essa percepção das marisqueiras está em sintonia com o que consagram a climatologia e a oceanografia, que reconhecem a influência das fases da lua sobre as marés e, conseqüentemente, sobre as atividades extrativistas costeiras. Essa harmonia entre o saber tradicional e o conhecimento científico reforça a importância de valorizar e integrar as práticas das comunidades tradicionais em estratégias de manejo sustentável, garantindo a preservação dos recursos naturais e dos modos de vida que deles dependem. Além disso, abre oportunidade ao professor e à professora de geografia para fazer o que Freire (2006) propõe: a superação da ingenuidade pelo despertar da curiosidade epistêmica num processo de cientificização/geografização dos saberes e das geografias vernaculares, como batizou Claval (2014).

A marisqueira desempenha um papel fundamental em todas as etapas do processo produtivo, desde a preparação e confecção de seus próprios instrumentos de trabalho até sua finalização. Sua jornada começa com a coleta dos mariscos nos manguezais, seguida pela lavagem e cozimento realizados nos arredores das suas casas, o que inclui ainda a cata, a embalagem e o armazenamento. O local de trabalho da marisqueira é extenso e diversificado, abrangendo ecossistemas como manguezais, praias, foz e rios, além dos trajetos percorridos até a residência. O espaço doméstico, os quintais e as áreas compartilhadas com vizinhos também fazem parte dessa rotina. Essa multiplicidade de ambientes evidencia a integração entre o trabalho produtivo e a vida familiar, uma característica essencial da atividade das marisqueiras.

5.2 O ENSINO DE GEOGRAFIA, O EMPODERAMENTO E A CIDADANIA DAS HEROÍNAS DAS MARÉS

Os saberes das marisqueiras da Acaú-Goiana não são "alternativos" — são centrais para repensar a geografia da EJAI do campo. Suas falas, aqui transcritas com respeito à cadência da

oralidade local (“calombo” para dermatites), demonstram que o território é o primeiro livro didático, e seus sinais — marés, ciclos lunares, comportamentos animais — são lições vivas. Além disso revelam que sustentabilidade é prática cotidiana, não discurso abstrato, e que a escola precisa ser deslocada para o mangue, literal e epistemologicamente. Como resume Dona Josefa: “Geografia que não cheira a maré, não gruda lama na sola, é geografia morta”. Cabe à EJA abraçar essa geografia viva, onde o mangue, com seus caranguejos, juremas e marés, seja reconhecido como mestre.

No ensino de geografia, esses saberes oferecem uma oportunidade para discutir temas fundamentais, como a relação homem-natureza, a importância dos biomas locais (como o mangue, a restinga e a Mata Atlântica) e a diversidade de modos de vida que constroem e transformam as territorialidades. Ao incluir esses conhecimentos no currículo escolar, não apenas valorizamos as culturas tradicionais, mas também promovemos uma educação mais contextualizada, crítica e engajada. Essa abordagem contribui para que os sujeitos e as sujeitas reflitam de forma sustentável e respeitosa, incentivando-as a compreender e intervir no mundo de maneira consciente e responsável, sempre em diálogo com suas realidades e identidades.

Desse modo, a importância desses saberes transcende as fronteiras das comunidades tradicionais. Em um mundo cada vez mais urbanizado e desconectado da natureza, eles nos lembram da importância de preservar não apenas os ecossistemas, mas também as culturas que os entendem e os respeitam. Eles nos mostram que a cura para muitos dos nossos males pode estar justamente naquilo que o progresso insiste em destruir: a sabedoria ancestral, a biodiversidade e a conexão com a terra. Em síntese, os saberes tradicionais dessas marisqueiras são um legado de cura, resistência e equilíbrio, que nos ensinam que a verdadeira riqueza não está no concreto ou no capital, mas na capacidade de viver em harmonia com o meio ambiente e de aprender com aqueles que, há séculos, sabem ouvir e distinguir as vozes da natureza.

Sendo assim, a geografia escolar assume uma função social fundamental junto aos povos migrantes, do campo, dos mangues e das águas. Mais do que uma simples disciplina, ela se torna um instrumento essencial para o processo de emancipação e para a construção da cidadania daqueles e daquelas que vivem e dependem desses territórios. As nossas marisqueiras da EJA nos relatam com entusiasmo o quanto apreciam estar na escola, pois ali encontram um espaço onde são valorizadas. Para elas, esses espaços são territórios de fala e escuta, onde suas falas ecoam com força e significado. Ali, elas contam suas histórias épicas de luta, resistência e de vida, narram os desafios e as belezas da cata do marisco, e desenham, com riqueza de detalhes, a cartografia de suas caminhadas pelos mangues, rios e restingas. “Onde o mangue ‘chora’ (áreas alagadiças), é lá que o aratu esconde” (Joana, 28 anos), demonstrando

conhecimento hidrogeomorfológico. Por sua vez, “Quando o guaiamum sobe no pau, é sinal que vem enchente” (Zefa, 60 anos), integrando zoologia e meteorologia popular. Para essas mulheres, estudar geografia é como estender as conversas do mangue para a sala de aula, discutindo o melhor horário da maré, planejando a mariscagem e refletindo sobre seus modos de vida.

Nesse ambiente de troca, aprendemos e crescemos juntos. As marisqueiras não apenas adquirem conhecimentos, mas também aprendem a se organizar enquanto classe trabalhadora, inspiradas pelo exemplo das companheiras do outro lado da Resex, em Acaú, na Paraíba. Esse aprendizado surge na troca de informações, e informação é poder, como dizia Santos (2012). Ao lembrarmos que vivemos sob o império da informação, é importante destacar que isso se torna cada vez mais válido em nosso tempo, marcado pela acelerada propagação da desinformação por meio dos espaços virtuais da rede mundial de computadores. A informação gerada aqui, na troca, tem o poder de reunir, de pressionar, de agir. E informação é saber também, que pode ser trabalhado, congregado e virar conceito, tornar-se conhecimento geograficizado, cientificizado, como queria Freire (2006). Na roda, enquanto conversávamos, nas aulas, enquanto discutíamos a geografia da pesca e da mariscagem, aprendíamos uns com os outros, que, do lado de lá, as mulheres da colônia passam seis meses recebendo o auxílio defeso, garantindo a renovação dos estoques de alimentos e fortalecendo sua segurança alimentar.

Ouvimos dessas mulheres as dores trazidas com o pseudodesenvolvimento vindo com a montadora de automóveis e com o avanço do agronegócio dentro da Resex, pois já atuavam, ainda que timidamente, antes de 2007, quando a Resex foi oficialmente instituída. Noutro momento, sentadas no refeitório da escola, antes mesmo de organizarmos a roda, num processo de observação por imersão e de escuta atenta, espontaneamente me contaram dos conflitos que afligem a Reserva, que tiram a paz daquelas comunidades, ameaçando suas identidades e territorialidades, algo que já foi identificado em estudos como os de Araújo (2018), Monte (2020) e Nascimento e Rodrigues (2022), já mencionados neste trabalho.

A questão que se coloca é sobre que geografia podemos entregar para os sujeitos e as sujeitas de nossas docências na EJAI. Se a geografia da cidade cabe na escola na ruralidade, na educação de uma comunidade tradicional, ou se é mais adequado construir uma geografia enraizada naquela territorialidade, que permita compreender o cenário local e suas relações com outras espacialidades; se é mais adequado fazer uma geografia para aquelas sujeitas, ou se construiremos uma geografia com elas, de modo que essa matéria faça sentido e lhes ajude a transitar entre os mundos da rua e da comunidade, como sujeitas que são de direitos.

Elas propõem um ensino de geografia que articule suas vivências cotidianas com os conteúdos da disciplina. Esperam da EJAI e das aulas de geografia fontes de empoderamento e ferramentas para o exercício de uma cidadania ativa, que respeite suas identidades e territorialidades. Querem que a Geografia contemple suas realidades no planejamento curricular, abordando os negócios da pesca, o papel da Resex, o valor das mulheres na mariscagem, as conquistas alcançadas, o avanço do mar e as ameaças globais e locais. Desejam entender os impactos do turismo, a presença da Jeep, do grupo Stellantis (anteriormente Fiat Chrysler Automobiles), e o significado dos viveiros do agronegócio, da carcinicultura da Atlantis Aquacultura (também conhecida como Bramex Brasil Mercantil Ltda), empresa de criação de camarões em água salgada e salobra naquele litoral, denunciada por nossas pesquisadas pela disputa por territórios que travam com as pescadoras e os pescadores artesanais, marisqueiras nas marés e mangues da Resex; conflitos que já foram constatados por Nascimento e Rodrigues (2022), ao analisarem justamente os impactos socioambientais e suas implicações na pesca artesanal das comunidades beneficiárias da Resex Acaú-Goiana:

Os empreendimentos industriais instalados no município de Goiana, como o polo automobilístico com a fábrica da Jeep, o polo farmacêutico, indústrias de cimento e outras ocasionaram diversos impactos como o despejo de efluentes industriais no estuário do Rio Goiana [...]. Esses empreendimentos deixam claro o quanto o modelo de desenvolvimento capitalista acaba deixando de forma secundária os aspectos socioambientais e os recursos naturais em detrimento da busca pelo lucro (Nascimento; Rodrigues, 2022, p. 253).

Dito isso, elas relatam que, além da diminuição dos recursos pesqueiros, aqueles empreendimentos têm tirado muitos pescadores e pescadoras das marés e os levado para dentro de ambientes ainda mais insalubres para a qualidade de vida. Contam que seus filhos e filhas estão arrependidos de terem deixado a maré e ido para a Jeep, pois os salários são baixos, a jornada exaustiva, repetitiva e adoecedora. Nas férias, muitos voltam para o mangue para aumentar um pouco a renda familiar. Para elas, o mangue não escraviza, não abandona ninguém, entrega de graça todo alimento de que precisam para não terem que se humilhar na cidade.

O que essas mulheres pedem é uma geografia que aprimore a leitura de seus mapas, que as ajude a ler o mangue, a maré, a lua e o mundo. Uma matéria preocupada não em ser útil, mas em servir à comunidade como instrumento de emancipação, uma geografia viva, que pulsa com as marés e ecoa as vozes dessas heroínas, fortalecendo seus saberes e ampliando suas possibilidades de transformação social. Assim, o ensino de geografia se revela ainda mais potente e transformador, pois se consolida como instrumento essencial em favor de lutas que

visam a segurança alimentar, dignidade e respeito às territorialidades desses povos.

A reflexão trazida por essas mulheres nos convida a pensar a geografia não como uma disciplina de conciliação, mas como um campo de resistência e esperança. Resistência, porque é ela que coloca em evidência os conflitos territoriais, despertando consciências, fortalecendo a unidade e fomentando a luta em defesa da dignidade territorial e dos direitos dos povos tradicionais. Esperança, porque, ao trazer à tona essas discussões, a geografia aponta caminhos para um futuro mais justo e sustentável. Não se trata de afirmar que a geografia escolar deva ensinar a arte de lutar e resistir — afinal, essas mulheres são mestras nesse sentido. O que nos cabe, como mediadores e mediadoras dessa disciplina, é embasar a discussão com seriedade, instrumentalizar a ação coletiva e provocar uma reflexão crítica sobre as formas de apropriação, e transformação do espaço. A missão é oferecer ferramentas teóricas e práticas que permitam a essas comunidades compreender, analisar e intervir em suas realidades, sempre com o objetivo de fortalecer sua autonomia e garantir o respeito a suas identidades e territorialidades.

A geografia que construímos em sala de aula está longe de ser neutra; ela é profundamente engajada, crítica e voltada para a transformação social. Não se restringe a descrever o mangue, a maré ou o mundo ao nosso redor, mas se propõe a compreendê-los em suas complexidades, atuando para que esse mundo se torne mais justo e sustentável. Nesse processo, as vozes e os saberes dessas mulheres se erguem como faróis, iluminando nossa trajetória e reafirmando que a educação é também ato de resistência e semente de esperança.

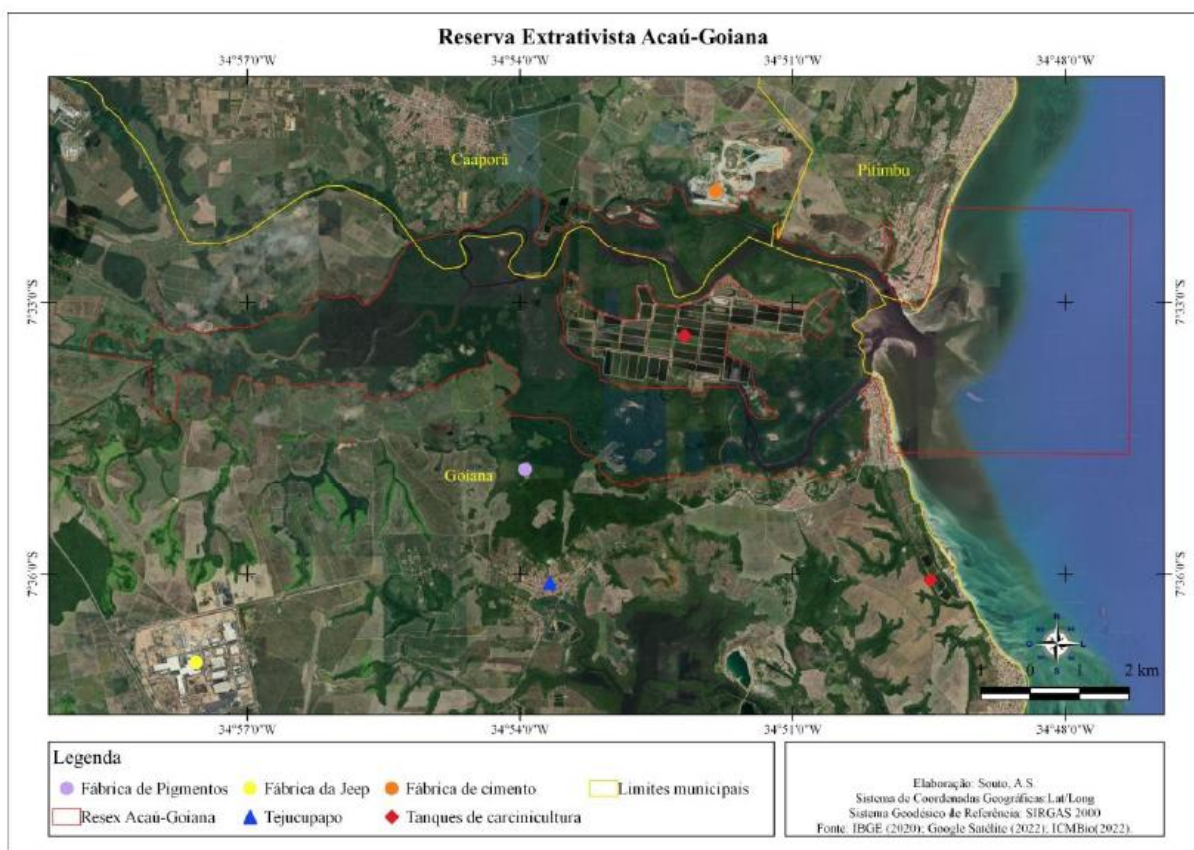
Não propomos abandonar o conhecimento geográfico produzido no Ocidente ou negar aos estudantes o acesso a esses saberes. A questão não é rejeitar o conhecimento acadêmico consolidado, mas questionar sua hegemonia — especialmente quando os livros ignoram outros sistemas de saber construídos a partir de diferentes princípios e metodologias. Defendemos uma geografia que dialogue com esses outros conhecimentos, valorizando as territorialidades das comunidades tradicionais: seus modos de vida, leis, práticas e saberes. Não se trata, por exemplo, de descartar a classificação climática de Köppen, mas de complementá-la com os conhecimentos locais. As marisqueiras, com seu “relógio geográfico”, frequentemente demonstram que suas previsões de maré são mais precisas do que as veiculadas na televisão.

Nesse sentido, nós, da geografia escolar, precisamos apresentar todas essas ferramentas tecnológicas disponíveis, seus benefícios, suas vantagens, sem esquecer de perguntar se a marisqueira tem internet, pois, no caso concreto de Tejucupapo e de boa parte da Resex, as dificuldades de acesso a dados móveis ainda são latentes, com a desculpa de que são locais inacessíveis, com dificuldades de acesso de infraestrutura, um quadro que condiz com a realidade denunciada por Santos (2012), quando verificou que há lugares, espaços, povos e

comunidades que não são interessantes para o sistema da globalização. Isso produz fragmentos espaciais desconectados da aldeia global, o que é mais uma fábula.

É profundamente paradoxal que uma comunidade litorânea geograficamente integrada à dinâmica econômica da capital — situada em um município que figura entre os maiores PIBs estaduais, polos farmacoquímicos de relevância nacional, complexos agroindustriais e um parque automotivo estratégico (figura 14) — enfrente um crônico apagão digital. Essa exclusão tecnológica atinge diretamente mais de 10 mil residentes da Resex e seu entorno, condenados ao monopólio precário de uma única operadora de telefonia e dados móveis (Vivo S.A.), cuja cobertura irregular e serviços defasados contrastam radicalmente com a pujança econômica do território.

Figura 14: A Resex Acaú-Goiana é rodeada de gigantes empreendimentos econômicos de forte impacto social



Fonte: IBGE (2020); ICMBio (2022); Google Satélite (2022) *apud* Souto *et al.* (2024).

Dessa maneira, o ensino de geografia cumpre um papel muito importante do ponto de vista da cidadania, ao questionar esse apagão e como nossas alunas driblam os efeitos dessa exclusão digital. Elas sabem que, na cidade, a vida parece correr mais rápido, as informações circulam livremente e as pessoas vivem conectadas às telas. Enquanto isso, elas acordam antes das 5 h para catar mariscos, cuidar da família e proteger o mangue — seu banco de mariscos,

aratus e ostras, um tesouro escondido entre os gaiteiros.

Quando um professor ou uma professora inexperiente chega à escola do campo, em uma turma da EJAI, pode facilmente cair no equívoco de achar que os sujeitos e as sujeitas das comunidades tradicionais são “preguiçosos” ou “conformados”. No entanto, uma docência pesquisadora, curiosa e atenta, que olha e escuta seus alunos e alunas sem medo, vergonha ou vaidade, logo observa, na sua postura pesquisante, que não se trata de trabalhar mais ou menos, mas de reconhecer o valor de um modo de vida que integra trabalho, cuidado e resistência.

A heroína de Tejucupapo não para: ela cuida dos filhos e das filhas, netos e netas, parentes e aderentes, leva os pequenos e as pequenas para a EJAI, e ainda vão para o mangue cuidar do pão e proteger a fonte, o tesouro guardado no meio dos gaiteiros, junto a um banco que abriga, debaixo da areia, marisco e muita vida; um mangue que esconde aratu e ostras nos seus galhos e troncos retorcidos, na maré que leva e traz o que elas precisam encontrar e que diz a hora de parar e de continuar.

5.3 INTEGRANDO SABERES TRADICIONAIS E CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA PROFESSORES E PROFESSORAS DA EJAI

Nesses anos de docência junto às marisqueiras, foi possível aprender com elas que no processo de escutamento, de ensino-aprendizagem, não basta apenas conteúdo: é elementar também a forma, a metodologia. Também não é só motivação para aprender. É tudo isso e mais um pouco de meios, de recursos didáticos, que são capazes de mediar o processo de aprendizagem, como propõem Passini *et al.* (2010). Esses autores também alertam para que não se fetichize o recurso, especialmente o tecnológico, pois não há essa relação de dependência absoluta da aula para com os aparatos especiais, e que é possível uma aula produtiva e eficiente mediada por recursos simples e muito tradicionais, como o giz e o quadro.

Não é repetição nem reprodução. É invenção de “novidade nova”, numa metodologia desafiadora e fomentadora da curiosidade epistemológica, formadora de estudantes que pesquisam, o que só é possível, nos dizeres Passini *et al.* (2010), por meio de aulas que superem a reprodução e se façam na construção coletiva dos saberes e fazeres.

Segundo Vasconcelos (2011), uma das principais causas das deficiências na prática educativa está relacionada à metodologia, uma vez que há evidente dificuldade em alinhar conteúdo e abordagem metodológica no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, observa-se um certo distanciamento por parte de educadores e educadoras em relação ao caráter

político inerente à sua prática, ou seja, à posição que assumem politicamente ao ensinar. A autora lembra que diversos estudos têm demonstrado que a prática docente é sempre influenciada por tendências pedagógicas, sejam elas tradicionais ou progressistas, o que reforça a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel político do educador e da educadora no contexto educacional.

Vasconcelos (2011) problematiza essa questão, destacando a importância de repensar o método como elemento central, a ponte entre os conteúdos e as condições de existência concretas dos sujeitos e das sujeitas do processo educativo. Reforça que a metodologia é o elo de todo processo de ensino-aprendizagem, sendo essa mediação fundamental para dar sentido ao ato de aprender. Ensinar, assim, não se resume à mera transmissão de conhecimentos, mas envolve todo um processo dinâmico e intencional, no qual a mediação metodológica coloca o estudante e a estudante no centro da aula e, mais, no cerne do processo de aprendizagem. É essa conexão que torna o aprendizado significativo e relevante para a vida das pessoas.

Vista dessa maneira, a metodologia não se reduz a um conjunto de técnicas ou estratégias de aprendizagem neutras e desconectadas do tempo e de seus movimentos, embora essa ainda seja a visão predominante na prática escolar. Pelo contrário, a metodologia entendida como uma instrumento teórico-prático permite o conhecimento mais real possível e a prática mais segura e transparente. Assim, convém conhecer a realidade que rodeia a prática escolar, o contexto das práticas sociais em que nossos alunos e nossas alunas estão incluídos.

Nesse sentido, retomando as discussões sobre a materialidade do espaço escolar, a metáfora das “escolas-gaiolas” (Alves, 2004) revela-se particularmente elucidativa. A arquitetura opressora desses espaços — com seus muros intransponíveis e janelas que insistem em filtrar os “ventos” do mundo exterior — corporifica um modelo educacional anacrônico, cuja superação exige justamente essa metodologia sensível aos tempos, movimentos e saberes que permeiam os muros institucionais. Esses ventos vêm de diversas direções, forças de diversos níveis, carregando consigo aspectos visíveis ou não, materiais ou permanentes ou temporários. Eles representam as múltiplas dimensões da realidade que precisamos compreender e reconhecer para agir de forma consciente e intencional.

No contexto da EJAI, especialmente em comunidades como as das marisqueiras, essa realidade é marcada por saberes tradicionais, modos de vida específicos e uma relação íntima com o território e a natureza. Ignorar essas particularidades significa negar a politicidade inerente à metodologia, ou seja, seu caráter político e transformador.

A metodologia, portanto, não pode ser dissociada das contradições e dos desafios presentes no cotidiano dos educandos e das educandas. Movida por uma intencionalidade que

reconheça e valorize as experiências e os saberes desses sujeitos e dessas sujeitas, ela promove uma mediação entre os conteúdos curriculares e as condições concretas de existência. É essa politicidade que orienta a metodologia para um lado ou para o outro, seja na direção de uma educação mais tradicional e mais conservadora, seja na perspectiva de uma educação crítica e emancipatória.

No caso da EJAÍ na educação do campo e das águas, essa mediação metodológica é essencial para que os conteúdos façam sentido e contribuam para a compreensão e a transformação da realidade desses grupos, colocando-os no centro do processo de aprendizagem. Portanto, pela metodologia, o professor e a professora podem abertamente tomar partido em nome do que seja nobre para sua consciência de classe, uma posição que podemos tomar em nome da emancipação e da autonomia de nossos sujeitos e nossas sujeitas, garantindo-lhes, no fim, instrumentos teórico-práticos que possam transformar aquela realidade social para uma situação em que seus projetos de desenvolvimento, modos de vida e visão de mundo sejam respeitados.

Diante desse cenário, questionamos as marisqueiras estudantes da EJAÍ sobre as condições em que conseguem apreender e construir os conceitos da geografia escolar, bem como acerca das metodologias que mais as aproximam da nossa matéria, ao tempo em que vamos também nos aproximando dela. Para isso, é fundamental ser transparente em nossas intenções didáticas, no planejamento e em todo o processo de ensinagem. Ao estabelecer uma relação de respeito e honestidade com as estudantes, reconhecendo sua presença e importância na escola e na aula, conseguimos compreender as motivações que as levam não apenas a prestar atenção, mas a participar ativamente da construção do conhecimento.

Neste texto, trazemos contribuições traçadas a partir das análises das informações coletadas nas rodas de conversa, na observação das práticas escolares e na reflexão sobre nossa própria experiência ao longo de uma década atuando em escolas do campo e das águas. São práticas pedagógicas que delineiam nossa docência e foram construídas em diálogo com pais, mães, filhos e filhas da EJAÍ, todos inseridos nesses territórios de luta e esperança. Essas geografias são aprendidas ao escutar as dores das mulheres das marés, que muitas vezes chegam à EJAÍ com os filhos e as filhas pequenos e pequenas no colo, exaustas após um dia de trabalho sob o sol do mangue, marcadas pelas desigualdades e carregando as dores de suas famílias.

São metodologias não muito distantes, nem muito difíceis; são simples como são nossas sujeitas, mas são tão profundas quanto. Técnicas que podem ser confundidas com outras categorias, mas foram ressignificadas e vistas com mais poder do que parecem ter. Não é o quadro branco e o piloto que amarram a aula e que a tornam tradicional, mera transmissora de

informações. Por exemplo, o quadro branco e o piloto não precisam ser vistos como instrumentos de uma aula tradicional e meramente transmissiva. Em uma escola que antes não tinha nem paredes para escrever, o quadro pode representar uma revolução. Outrossim, o que importa mesmo é a forma como se usa o quadro, a caneta, o livro didático, o mapa. Não se trata de renunciar a qualquer metodologia, mas de aprimorar estratégias que promovam a reflexão e a leitura crítica dos espaços com os quais nossos educandos e nossas educandas se relacionam.

Essas práticas não são baseadas na persuasão, mas na construção de um pensamento crítico que permita aquelas sujeitas compreender e transformar sua realidade. É nesse processo que a geografia escolar se torna um instrumento de emancipação, conectando-se às lutas, esperanças e saberes das comunidades tradicionais. Nessa parte procuro fazer uma reflexão sobre a minha práxis, lançar um olhar filosófico-pedagógico sobre a docência que levamos a essas localidades. Busco construir uma reflexão, sobretudo, acerca do que deu certo, do ponto de vista didático, nas nossas práticas escolares, no ensino de geografia na EJA, fazendo uma análise dos meios que utilizamos para mediar minhas práticas nessas escolas por onde passei.

Nesse quesito, trato da realidade com a qual nos deparamos como professores da escola pública brasileira com estruturas sucateadas, onde tudo falta e com uma política totalmente desconectada da realidade dos nossos estudantes. É oportunidade em que trato da beleza e da grandeza que reside nas nossas práticas, nos nossos recursos, nos meios que arranjamos para ministrar a melhor aula para que as pessoas possam construir conceitos geográficos essenciais para sua atuação no mundo e para sua cidadania.

Cabe aqui a apreciação sobre o papel e a força dos recursos didáticos que temos à disposição para além da parafernália tecnológica que, infelizmente, ainda não é a realidade da escola pública, quiçá do campo. Somos impulsionados pela nossa consciência docente a construir alternativas que possibilitem a formação apropriada de conceitos, sem que a nossa opção seja por padronizações, em que o conhecimento não é produzido em conjunto, mas apenas transferido dos livros para as mentes pretensamente vazias de nossos educandos e nossas educandas.

Relato o uso de uma pedagogia do debate, do diálogo, da escuta, uma pedagogia da participação, do envolvimento e do ativismo do educando e da educanda, especialmente no contexto da EJA (figura 15). Escrevo sobre metodologias sem muitos apetrechos, mas bastante eficientes, a exemplo da contação de histórias de personagens reais ou construídas com base na realidade, que são narrativas minhas e/ou de meus educandos e minhas educandas, contadas oralmente e/ou por escrito, que instigam e levam os sujeitos desse processo à reflexão, à compreensão de determinada temática, numa dinâmica que batizei de parábola, que devo

detalhar mais adiante.

Figura 15: Práticas docentes na EJAII da Escola Pres. Costa e Silva – Resex Acaú-Goiana – Tejucupapo, PE



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Outro recurso que utilizamos nas aulas de geografia da EJAII é a música (figura 16). A riqueza desse método está em valorizar o aluno e a aluna como agentes no processo de ensino-aprendizagem, num constante estado de escuta e diálogo por parte do professor e da professora. Isso significa envolver os estudantes e as estudantes não apenas como ouvintes, mas como participantes ativos no planejamento, na construção e na execução das atividades.

Figura 16: Apresentação do Coral/EJAII Esc. Pres. Costa e Silva – Resex Acaú-Goiana – Tejucupapo, PE



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Essa abordagem é essencial porque, se não perguntamos ao aluno e à aluna que música gostaria de ouvir e discutir na aula, corremos o risco de o recurso perder seu potencial didático, causando incômodo ou desinteresse em vez de despertar atenção e inquietação geográfica. A música, quando escolhida de forma colaborativa, torna-se uma ferramenta poderosa para conectar os conteúdos da geografia à realidade e aos interesses dos educandos e das educandas, promovendo uma aprendizagem mais participativa e significativa.

Ainda lastreados em nossa pesquisa, nas observações participantes que fizemos e nas reflexões sobre nossas práticas, trouxemos ponderações acerca da pedagogia do quadro e do giz, destacando, como descrevem Portugal e Souza (2013), a potência que reside por trás de uma lousa e um pincel nas mãos de professores e professoras curiosos e curiosas, um dos recursos mais imediatos de que dispomos, especialmente nas escolas do campo e das águas, onde as condições materiais são mais limitadas. Nesse contexto, descrevemos o quadro da sala como um grande livro aberto em que as gentes podem escrever, apagar e reescrever, explorando as infinitas possibilidades de construção coletiva de saberes, fazeres e conceitos.

Esse “livro” permanece aberto, permitindo que todos e todas que chegam possam contribuir com novos capítulos, afinal, trata-se de uma obra que não finda; e conhecer a nós mesmos e ao mundo é um processo contínuo, marcado por múltiplas formas de compreensão e interpretação. Como nos alertou Freire (2005; 2006), somos seres inacabados, e é justamente essa condição que nos impulsiona constantemente ao conhecimento.

Reconhecer nossa inconclusão é essencial para o processo educativo, ao permitir entender que ensinar e aprender são atos dinâmicos, que exigem consciência dessa condição humana e das possibilidades que dela emergem, o que abre portas à multiplicidade do conhecimento, à (re)criação de saberes. Ensinar, assim, não é transmitir informações, mas criar condições para que os educandos e as educandas pensem, reflitam e se reconheçam como agentes na leitura e na transformação do mundo. É nessa perspectiva que a pedagogia do quadro se torna espaço de diálogo, experimentação e construção coletiva de conhecimento.

Ressalto que as práticas compartilhadas nesse espaço são, para além de objetos de nossa pesquisa, reflexões que fizemos sobre nossa práxis, da experientiação dos momentos didático-formativos, da avaliação que lançamos sobre nossos atos e intenções e sobre a forma com que lidamos com os imprevistos, com os erros e acertos do cotidiano de nossa jornada docente. Dito isto, propomos aquilo que vimos de bom nos momentos de observação investigativa a que nos dispomos neste trabalho, mas também aquilo que refletimos de nossa caminhada docente entre os povos dos mangues, das águas e dos campos.

5.3.1 Rodas de conversa na EJAI: a pedagogia das parábolas na geografia das marisqueiras

Uma das estratégias a que mais recorro na minha prática docente na EJAI das marisqueiras é a da parábola, o que chamo de “pedagogia da parábola”, em que conto histórias aos meus alunos e às minhas alunas, e em que eles e elas também contam histórias. São narrativas inventadas ou não sobre os aspectos mais subjetivos da vida na comunidade e na Resex. É um despertar de sentidos, de memórias afetivas, de lembranças de detalhes que muitas das vezes andam somente em corações e mentes, por causa da falta de palco para que sejam contadas (figura 17).

Dada a capacidade desses educandos e dessas educandas, e considerando as experiências vividas na coletividade de suas práticas diárias como marisqueiras e como agentes da comunidade, a didática da parábola é das mais profícuas com essas mulheres estudantes.

Figura 17: Estudantes da EJAI explanam suas experiências na maré – Resex Acaú-Goiana – Tejucupapo, PE



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

As histórias são narradas oralmente, gravadas ou escritas. Podem ser ocasionais, no decorrer da explicação, do debate. São narrativas que dialogam com a realidade vivida, com os espaços conhecidos ou que se apropriam da sabedoria popular, do universo de histórias contadas pela tradição de diversas gerações. Esse método é rico, porque chama atenção, garante lugar de fala, dá palco para as nossas sujeitas. Em geral são histórias de onde tiramos exemplos de conceitos, ou que entregam informações relevantes para a formação destas.

A partir dessa reflexão, o professor e a professora que se dispõem a pensar criticamente sobre suas práticas passam a conhecer mais profundamente a realidade de seus alunos e suas alunas, compreendendo seus anseios, dilemas e os desafios que enfrentam em suas comunidades. Desse diálogo constante, é possível extrair saberes tradicionais, receitas medicinais com base na flora local, conhecimentos ancestrais sobre a história e a geografia da Resex, além de outras leituras do tempo, do clima e do calendário, próprias da cultura e da vivência daquelas comunidades.

Essa troca de saberes reforça a ideia de que não há docência sem discência, ou seja, ensinar e aprender são processos indissociáveis, que se constroem em uma relação dialógica (Freire, 2006). Não é no silêncio que nos humanizamos, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão; é por meio do diálogo e da valorização dos conhecimentos trazidos pelos alunos e pelas alunas que a educação se torna um espaço de transformação, onde os saberes locais se entrelaçam com os científicos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem e fortalecendo a identidade e a autonomia dos envolvidos e das envolvidas.

Assim, Pereira (2012) lembra que o professor e a professora, ao trabalharem os conceitos da geografia com os alunos e as alunas, precisam ter em mente que o olhar sobre o lugar, a paisagem, a região, o território ou o espaço e as diferenças existente entre eles resultam da concepção de realidade que cada pessoa possui, por meio de sua singularidade, variando conforme os sujeitos e suas histórias.

O momento permite a acolhida e a valorização dos saberes e fazeres desses alunos e dessas alunas e de suas práticas sociais; permite também o diálogo entre saberes, entre a geografia acadêmica e a dos povos, afinal, como bem lembra Freire (2005, p. 78): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nesse contexto, cabe perfeitamente a reflexão proposta pelo professor Paulo Freire, que nos alertava que não basta ao aluno e à aluna lerem mecanicamente que “Eva viu a uva”. É fundamental ir além, questionando qual é a posição que Eva ocupa em seu contexto social, quem são as pessoas que trabalham para produzir a uva e quem se beneficia economicamente desse trabalho². Essa abordagem crítica, como nos lembra Freire (2006), evidencia a necessidade de um ensino que contribua para a superação da ingenuidade e para a transformação da realidade imposta aos nossos educandos e às nossas educandas, reafirmando que é importante que a educação seja um instrumento de conscientização e emancipação, capaz de despertar nos

² Trecho final da fala de Paulo Freire no Simpósio Internacional para a Alfabetização, realizado em Persépolis, Irã, em setembro de 1975. In: GADOTTI, M. História das Ideias Pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

estudantes e nas estudantes a capacidade de ler o mundo de forma crítica e agir sobre ele.

5.3.2 A música como território de saberes e práticas na geografia das marisqueiras

Na minha experiência docente, especialmente no início da jornada como professor de geografia, carregava um certo preconceito em relação ao gosto musical dos sujeitos e das sujeitas de nossas práticas. Essa visão começou a mudar quando passei a ler e refletir sobre minha práxis, a partir do diálogo didático sempre presente no cotidiano da minha docência, com as marisqueiras, com seus filhos e suas filhas. Percebi que, nas vezes em que utilizei músicas sem me preocupar com o repertório dos meus educandos e minhas educandas, eles e elas demonstravam desinteresse, como se não se conectassem com o que estavam ouvindo. Isso me levou a questionar o motivo dessa desmotivação.

Ao refletir, compreendi que minha práxis estava desconectada da realidade daquelas pessoas. Havia depositado muita confiança em métodos padronizados, apreendidos e reproduzidos mecanicamente, sem diálogo, sem escuta atenta e, principalmente, sem construir conjuntamente. As atividades eram recepcionadas com muito respeito, mas eu não sabia retribuir esse respeito, valorizando os fazeres, os saberes e as vivências daqueles educandos e daquelas educandas. Essa reflexão me mostrou a importância de uma prática educativa mais dialógica e sensível.

Quando começamos a acolher as músicas que os alunos e as alunas traziam para as aulas, percebemos um impacto transformador no momento didático. Era como se o protagonismo da música escolhida por eles e elas, naquele “palco” da aula de geografia, despertasse maior atenção, foco e mais disposição para escutar, falar e aprender, além de estimular a pesquisa e a construção de conceitos. Essa prática, como destacam Portugal e Souza (2013), passou a representar importante oportunidade para valorizar as identidades locais e a cultura dos nossos povos, evitando que se perca a riqueza cultural que nos define como um território marcado por intensa multiculturalidade.

Por outro lado, é importante não cairmos na ingenuidade de ignorar as dificuldades de convivência que ainda persistem entre nós, frutos de preconceitos profundamente enraizados na formação da sociedade. Apesar dos desafios, a valorização dos saberes e expressões culturais se mostra como caminho potente para fortalecer a identidade coletiva e promover uma educação mais participativa e significativa.

Dessa maneira, cabe um adendo, com a devida licença pedagógica: no processo de escolha das músicas, muitas vezes predominam nossas experiências musicais, frutos de outros

contextos sociais e culturais. De um lado, não devemos deixar de apresentar novidades, saberes, fazeres e vivências de outros universos culturais aos nossos alunos e às nossas alunas: é importante ampliar seus repertórios e horizontes. De outro lado, essa introdução deve ser feita de forma sensível e dialogada, respeitando e valorizando os saberes e gostos que eles e elas já trazem consigo. O desafio está em equilibrar a valorização da cultura local com a abertura para novas experiências, criando um espaço de troca enriquecedor e inclusivo.

O que criticamos é o negligenciamento dos saberes e fazeres das pessoas dos campos e das águas. Quando não perguntamos sobre o gosto musical do estudante e da estudante, normalmente estamos julgando-os como seres de um gosto desprovido de sentido, um gosto menor, de um universo inferior, um “não-gosto”. Infelizmente, apesar da docência brasileira ser majoritariamente emergente das classes populares, filhos e filhas das massas trabalhadoras, constituiu-se certo elitismo intelectual, em que se juntar, se sentar ao lado, ouvir e cantar a canção que toca no aparelho celular do nosso aluno e da nossa aluna, tudo isso passa a ser visto de forma atravessada como se alguma coisa errada houvesse no resgate do *funk*, do brega, do forró, do *reggae* e das mais diversas expressões musicais e artísticas que saltam dessas comunidades.

São preconceitos que não podem ter espaço numa prática docente provocadora e crítica, numa pedagogia que se faça na alteridade, que se coloque como interlocutora de conceitos. Freire (2006) já alertava para o fato de que a educação, seja qual for, na prática, é sempre uma teoria do conhecimento e que, onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, o que ensinar e o que aprender. Portanto, temos que parar com a prática autoritária de impor nossos gostos e perguntar aos nossos alunos e às nossas alunas o que eles e elas escutam, analisando o que dizem as letras daquelas músicas, para, a partir daí, tecer saberes, construir pontes, produzir novidades, reformular ideias, reconstruir conceitos.

Trata-se daquilo que Freire (2005) queria dizer com a proposta de uma pedagogia centrada no sujeito, voltada para a libertação do oprimido, quando reiterava que nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la, mas dialogar com as gentes sobre as possibilidades de outros saberes e fazeres, de outros modos de vidas.

5.3.3 Entre fazeres e marés: o quadro e o giz na geografia das marisqueiras da EJAI

Inicialmente, convém jamais esquecer a situação em que se encontram nossas escolas públicas, ainda mais do campo brasileiro, onde faltam os recursos mais básicos. Há dilemas de difícil solução: Como ensinar geografia sem um mapa minimamente decente e atualizado?

Como mediar o processo de aprendizagem sem ferramentas suficientes de ensinagem? Como dar uma aula de campo, ofertar um estudo de meio sem que cause medo, incômodo e custos tidos como desnecessários para gestores de todos os níveis da administração?

Essas e outras questões nos põem numa saia justa, num beco sem saída, numa sinuca de bico, em que muitas vezes ficamos sem saber o que fazer, sem saber o que dizer para aquela aluna que reclama da mesmice, do tempo que não passa, da hora da merenda que não chega.

Porém, o quadro é uma janela de oportunidades a se aproveitar da melhor forma. O giz já não é mais o mesmo; tornou-se um símbolo da chave que abre esta janela que, ao mesmo tempo, parece vazia e cheia de possibilidades. À primeira vista, a pedagogia do quadro parece ultrapassada, e o giz, uma relíquia, quase uma peça de museu. No entanto, em nossa prática docente cotidiana nesses territórios tradicionais temos observado que o quadro tem ganhado uma nova leitura, constituindo-se num espaço aberto no centro da sala, mais um palco muito valorizado, um lugar de construção coletiva. É ali que nós, professores e professoras, alunos e alunas, juntos e juntas, coproduzimos conceitos, reconstruímos conhecimentos, fortalecemos vivências e reelaboramos fazeres. Transformamos o quadro em um instrumento vivo e dinâmico de aprendizagem.

A lousa e o pincel também têm essa tônica na nossa prática docente. Ali não só escrevemos conceitos: rabiscamos um croqui para dar qualquer aula que necessite de uma localização para que o entendimento dos saberes correlatos possam ser esclarecidos. Na lousa, desenhamos desde perfis de relevo, camadas do solo até a dimensão da espacialidade que também nos toca, e que interessa sobremaneira àquelas marisqueiras da EJAI, que precisam acessar, operar e até ressignificar saberes ancestrais para praticarem a mariscagem e para viverem as suas geografias coidianas na comunidade e na Resex.

Contudo, não é o “eu” que aparece no quadro.

Surge no quadro a marisqueira-educadora, convocada não para reproduzir conceitos acadêmicos, mas para compartilhar sua geografia vivida: como interpretam o território a partir da maré baixa que revela os melhores pontos de coleta; como definem “risco ambiental” a partir da diminuição dos caranguejos; como mapeiam os caminhos do mangue através de marcos que os mapas convencionais ignoram — a árvore torta, o canal de maré mais rico, os limites invisíveis entre comunidades. Nesse espaço pedagógico, cabem seus saberes cartográficos singulares — os desenhos que registram os ciclos lunares e suas relações com a produtividade, as rotas de fuga quando a água sobe rápido demais. Cabem especialmente os frutos de nossos diálogos: conceitos renovados como “território-maré”, ferramentas híbridas, como a bússola lunar que integra seus conhecimentos aos sistemas de referência geográfica, instrumentos mais

afiados pela fusão entre ciência acadêmica e ciência do mangue.

Portanto, a pedagogia do quadro e do giz, para além de sua pretensa vocação bancária e de sua centralidade na aula, essa didática consiste em superar criticamente e com criatividade aqueles dilemas que levantamos quanto às condições estruturais de nossas escolas. As alunas, quando chamadas para o quadro, têm duas reações: um certo constrangimento misturado com um pouco de orgulho; elas se sentem importantes diante da turma, é mais um palco para se apresentarem. Todas sabem de alguma coisa. Todas têm uma opinião para dar; quase todas gostam de falar sobre o que sabem.

Então, constitui-se um meio oportuno para trazer a atenção da estudante, para envolvê-la no assunto e ouvi-la e realmente construir conceitos, produzir novos saberes, lembrando sempre do que dizia Freire (2005): a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente, que quer dizer que nosso aluno e nossa aluna também têm e produzem conhecimento.

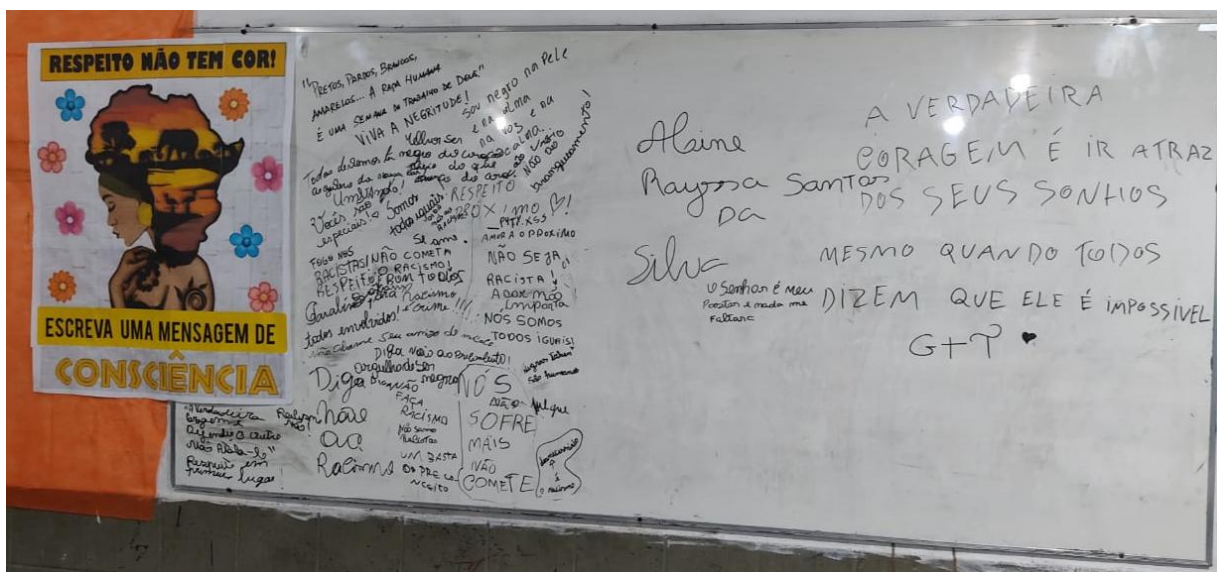
Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (Freire, 2005, p. 69).

Nesse sentido, aquela janela aberta para o mundo, uma janela que nunca está completa, que permanece sempre aberta, só precisa da chave certa, da caneta certa, de um giz, para que todos e todas possam ter a oportunidade de escrever seu texto, seu roteiro, que nunca se encerra, pois sempre há novidade na maré, novas ondas, novos peixes, novas águas. Afinal, a fonte do conhecimento é um poço sem fim, e nossa consciência sobre o mundo e sobre as coisas que o compõem é, por natureza, inconclusa e inacabada. É nessa incompletude que reside a beleza e a potência do aprender e do ensinar: um processo contínuo, coletivo e sempre em transformação.

Tudo isso para dizer que não usamos mais o quadro só para escrever conteúdos. E mais, não somos apenas nós, docentes, os autores e as autoras desse quadro — que é livro em branco, é também janela e, ainda, prato. Os estudantes e as estudantes também são sujeitos desse quadro, partilhando de sua autoria e sentido (figura 18). Eles e elas também participam dessa escrita, também têm o direito de subirem nessa janela, de olharem nela a paisagem do mangue, o estuário do rio Goiana, as coronímias e toponímias advindas de suas geografias vernaculares, vistas por Claval (2014) como elementos essenciais para a compreensão da relação entre sociedades e espaços, como saberes complementares às geografias científicas, que oferecem

uma visão mais íntima e contextualizada do território, e que revelam como as comunidades interpretam e transformam o espaço, criando significados e práticas únicas, são portanto, expressões da diversidade cultural e da capacidade humana de se adaptar e interagir com o ambiente.

Figura 18: Lousa com atividades da EJAI/Esc. Pres. Costa e Silva – Resex Acaú-Goiana – Tejucupapo, PE



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

Claval (2014) analisou as toponímias como elementos fundamentais para a compreensão da relação entre sociedades e espaços; para ele, os nomes dos lugares não são meras etiquetas, mas expressões de memória, poder e cultura, que servem para localizar e identificar lugares, demarcar territórios, mas também carregam significados históricos, culturais e simbólicos. As coronímias também são expressões das relações entre sociedades e territórios. Para ele, os nomes não são neutros; eles carregam significados que revelam como as comunidades se organizam, se identificam e se relacionam com o espaço. Por isso, é importante levar a palavra dessas sujeitas ao quadro, que podemos entregar sem medos para aquelas marisqueiras, para construirmos juntos uma geografia mais rica e mais pulsante, uma geografia escolar ungida pela diversidade de vozes e experiências.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (Freire, 2005, p. 99).

O diálogo, portanto, é esse encontro entre homens e mulheres, mediado pelo mundo,

para nomeá-lo e transformá-lo. Não se trata de uma relação superficial de coletividade ou de um simples sentimento de que estamos construindo algo em grupo, mas de uma prática concreta, engajada e comprometida com a transformação mútua. Por isso, sempre convidamos nossos alunos e nossas alunas para o quadro, não como castigo, mas como uma possibilidade de imersão no processo de ensino-aprendizagem. Pedimos que anotem respostas diferentes daquelas que costumamos reproduzir no caderno. Respostas que, às vezes, podem até ser opostas às nossas expectativas, mas que são bem fundamentadas.

Eles e elas também usam o quadro para desenhar mapas, expor trabalhos ou criar croquis que levamos em nossos planos de aula. Em algumas ocasiões, quem desenha no quadro é aquela aluna com dotes de artista, que tem uma habilidade especial. Mas isso não significa que só vai ao quadro quem sabe desenhar ou ler as nossas palavras consagradas da geografia escolar. Pelo contrário, o quadro também é espaço para aquela estudante que não sabe desenhar, mas sabe poetizar, e lá escreve versos e mais versos, muitos deles autorais.

Há ainda lugar para aquela marisqueira da EJAI que quer compartilhar suas rotas pelos mangues e restingas, os recursos que conhece, os perigos que enfrenta, como observa as cheias dos rios, como planeja a pesca do marisco e como enxerga as potencialidades de seu território. O quadro, assim, se torna um espaço de expressão plural, onde saberes, fazeres e vivências se encontram, criando uma geografia viva e pulsante, construída coletivamente.

Outro recurso interessante, associado às possibilidades de uso do quadro ou a outros materiais simples do cotidiano escolar, como o caderno, a folha em branco e o lápis, tão presentes em nossas práticas, é o que chamamos de “geoartes”. Essa abordagem, defendida por Pereira (2012), destaca o papel pedagógico e a potência mobilizadora do desenho, tanto no ensino da cartografia escolar quanto em outras dimensões da geografia. A geoarte permite articular conceitos geográficos estruturantes com os saberes e fazeres das sujeitas de nossas docências na educação do campo e das águas.

Essa estratégia mexe profundamente com a subjetividade dos nossos educandos e das nossas educandas, pois possibilita que o conhecimento seja alcançado ou expresso por meio das artes. Através de desenhos, pinturas e outras formas de expressão artística, as alunas podem externalizar suas percepções, vivências e entendimentos sobre o mundo, ao mesmo tempo que constroem novos conhecimentos. A geoarte, portanto, não é apenas uma ferramenta de representação, mas um caminho para conectar o saber científico ao saber local, transformando a sala de aula em um espaço de criação, diálogo e descoberta.

É evidente que Pereira (2012) não se refere a um desenho ingênuo, desprovido de significado, mas a uma expressão na qual a educanda traduz, de forma autêntica, os sentidos

que atribui ao seu lugar e à realidade que a cerca. Trata-se de um desenho livre de amarras, de julgamentos prévios, de delimitações didáticas que restringem a criatividade a fórmulas rígidas ou geometrias impostas pelo ensino tradicional. Ao contrário, o que se propõe é uma representação que permita a liberdade de ser, de ver e de sentir o mundo a partir da singularidade do espaço geográfico vivido pelas pessoas que participam de nossas práticas educativas, o que valoriza a subjetividade e a diversidade de percepções, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem ao integrar as experiências individuais ao conhecimento geográfico.

Paralelamente a isso, conforme proposto por Pereira (2012), realizamos uma espécie de avaliação compartilhada das atividades desenvolvidas, como a prática do desenho, que é seguida por momentos de reflexão, discussão e avaliação coletiva dos trabalhos. Esse processo permite compreender as múltiplas perspectivas que podem emergir sobre um mesmo espaço, enriquecendo o debate e fortalecendo a construção do conhecimento de forma colaborativa. Essa dinâmica coletiva não apenas amplia a compreensão geográfica, mas também valoriza a diversidade de olhares e experiências, contribuindo para uma abordagem mais plural e crítica no estudo do espaço e das relações que o constituem.

6 OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Diante das pesquisas realizadas neste trabalho e das reflexões que desenvolvemos sobre nossa práxis, é possível tecer algumas considerações. Não apenas sobre o aprendizado adquirido ao final desta jornada, mas também sobre aspectos que emergiram ao longo da investigação e que não estavam previstos inicialmente. Esses elementos surgiram, de forma espontânea, por meio de nossas discussões e observações, revelando oportunidades que enriqueceram nossa compreensão e prática.

Primeiramente, é preciso reafirmar que os povos tradicionais são portadores de conhecimentos potentes que organizam seus modos de vida e orientam suas formas de produção do espaço. Reconhecer isso é muito importante para que a gente respeite e valorize essas territorialidades e estabeleça um diálogo produtivo com elas. Isso significa reconhecer não apenas a existência desses povos, mas também o direito que têm de viver conforme suas diferenças, em seus lugares de sossego, onde constroem suas moradias e mantêm relações harmoniosas com a natureza, seguindo os ensinamentos de seus ancestrais.

Esses povos desempenham um papel crucial para a sociedade. As marisqueiras, por exemplo, representam as mulheres dos mangues e das marés, as “filhas das águas”, que são protetoras por excelência de seus territórios e de todos os atributos naturais. Como dizem as heroínas de Tejucupapo, “a maré é uma mãe e o mangue é um pai”. Essas mulheres merecem não apenas respeito, mas valorização, que se traduz em paz.

Paz é a palavra-chave para essas comunidades, especialmente em um momento de intensos conflitos pela posse de recursos e territórios, como os enfrentados na Resex Acaú-Goiana, ameaçada por empreendimentos agroindustriais, vidreiros, automotivos e outros instalados em suas proximidades ou até mesmo dentro da reserva. Portanto, é imperativo que esses vizinhos, cuja presença se torna um incômodo, respeitem a integridade e a tranquilidade dessas comunidades. Foi nelas que as mulheres das águas nos legaram uma das mais valiosas lições: a compreensão apurada do que verdadeiramente significa viver em comunidade, uma experiência marcada pela partilha, pelo cuidado mútuo e por um forte senso de coletividade, onde a convivência se baseia em laços profundos de solidariedade e pertencimento, transcendendo a mera convivência e alcançando a essência da cooperação e do apoio mútuo.

Esse princípio reflete não apenas um elevado grau de coesão, mas também uma harmonia profundamente enraizada, que sustenta a vida dos atores desses territórios de solidariedade e resistência. Nesses espaços, onde a solidariedade não é apenas um princípio, mas um modo de existir, a união não é apenas uma escolha, mas uma necessidade vital, um

tecido social que se fortalece na diversidade e na partilha de saberes ancestrais.

Esses modos de vida necessitam ser preservados, jamais eliminados, de um povo e de uma escola que almejam ser minimamente democráticos. Mas não só por isso: o que mais conta é o imenso valor que esses povos e comunidades tradicionais oferecem à sociedade como um todo. Para além da riqueza da diversidade cultural, eles são verdadeiros guardiões da natureza, protetores das reservas e dos ecossistemas em que coabitam e dos quais sobrevivem. Em todo o mundo, os povos dos campos e das águas desempenham um papel fundamental na conservação dos recursos naturais, na proteção das paisagens e na luta para frear o avanço das mudanças climáticas que nos ameaçam. Suas existências e resistências são, portanto, essenciais não apenas para suas culturas e seus ambientes locais, mas para o equilíbrio ambiental global.

Logo, é preciso reafirmar o papel dessas mulheres como detentoras de saberes outros muito valiosos para o exercício da vida no nosso tempo perturbado pelas tempestades fabricadas por perversos agitadores que controlam o processo da globalização. Elas são, portanto, mestras de gerações, professoras formadas nas universidades das águas e dos mares, nos campus dos mangues. Sabem como ninguém ler a terra que pisam e descrever com mínimos detalhes a sua natureza e o seu funcionamento, evidente, que noutra língua, noutra fonte, com outras pedagogias, com outras geografias, mas que também são válidas, porque a vivência em comunidade nos ensina que a autoridade genuína vem da experiência compartilhada e da postura aberta e humildade no constante exercício de aprender.

A EJAI, nesse contexto, consolida-se como um espaço fundamental para que essas mulheres possam expressar suas histórias, memórias e saberes ancestrais, tecendo narrativas que ecoam a resistência e a identidade de suas comunidades. Por séculos, suas vozes foram silenciadas, sufocadas por estruturas que negaram seu lugar de fala e sua contribuição para a construção do conhecimento. A EJAI, portanto, não pode reproduzir esse erro histórico. Pelo contrário, convém afirmar-se como um território de escutamentos, onde suas mensagens não apenas sejam acolhidas, mas também valorizadas, amplificadas e transformadas em ferramentas de empoderamento e transformação social. Esse espaço precisa ser, acima de tudo, um lugar de diálogo horizontal, onde os saberes tradicionais e os conhecimentos acadêmicos se entrelaçam, criando possibilidades de ensino e aprendizagens.

Nessa modalidade, o foco não deve estar na quantidade de conteúdos a serem ensinados no ano, mas na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nós, educadores e educadoras da geografia, precisamos compreender que o hífen presente nesse substantivo composto simboliza interconexão. Afinal, como nos ensinou Freire (2005; 2006), só se aprende ensinando e só se ensina aprendendo, sendo fundamental lembrar que não há docência sem discência e que

precisamos sempre tomar nossa posição de aprendizes, assumindo-nos como criaturas inacabadas que somos, em constante processo de formação e transformação, reconhecendo que nosso conhecimento se constrói coletivamente, na troca e no diálogo permanente com aqueles aquelas que participam do processo educativo.

Assim, a geografia escolar precisa estar sempre pronta a ouvir, a descer de seus pedestais e sentar-se com as mulheres dos mangues e da EJAI, para aprender com suas geografias, aproximar saberes, compartilhar conhecimentos e enriquecer-se mutuamente. No mangue, as histórias de vida são abundantes e profundas, e essas narrativas precisam integrar o currículo da geografia escolar, não como um gesto de concessão, mas como direito essencial. Afinal, se nosso propósito é promover autonomia e justiça, é fundamental que essas vozes sejam não apenas ouvidas, mas valorizadas como parte central do processo educativo.

Dessa maneira, é fundamental que todas essas discussões sejam levadas para o grupo, refletindo sobre como os temas se conectam com àquelas vidas, como serão abordados e de que forma serão entregues. Isso faz parte de uma práxis comprometida com valores como a dignidade, a justiça e o respeito às diferenças. A educação, nesse sentido, é vista como um instrumento de transformação, capaz de ecoar as vozes daquelas que foram historicamente silenciadas e de construir pontes entre saberes tradicionais e acadêmicos.

Além de participarem ativamente do planejamento, essas mulheres ocupam o centro de nossos debates. Suas vozes ecoam histórias como a de Dona Maria, que descreve os “caminhos da maré”, não como linhas num mapa, mas como memórias corporais: “A gente vai pelo cheiro da lama quando vira, pelo canto do siririá quando a maré enche”. Seus saberes são discutidos e integrados às nossas práticas — como quando Mãe Joana ensina que o “tempo das folhas secas” (seu sistema fenológico) marca o melhor período para extrair o caranguejo-uçá, conhecimento que agora complementa nossos gráficos sazonais.

Ao contribuírem — no caderno, no quadro ou na roda de conversa —, suas expressões revelam uma epistemologia própria: escrevem “mangue” como “mangí” (com a nasalidade africana herdada), descrevem os rios como “veias ou braços d'água” e mapeiam os territórios através de marcos como a “gameleira de vó” (árvore-centro para orientação). Na aula sobre riscos ambientais, Dona Zefa (60 anos) desenha no quadro, não coordenadas, mas os “pontos que sangram” — áreas onde o vazamento de óleo mais afetou a reprodução dos moluscos. Essa cartografia viva, onde os limites territoriais seguem as pegadas dos antepassados, não apenas enriquece a geografia escolar, mas a refunda. Como disse o jovem Carlos, aluno e marisqueiro: “Aqui a gente aprende que mapa tem cheiro, tem nome e tem dono”.

Ali, entoamos as canções que ecoam suas histórias, melodias que ressoam em seus

ouvidos, carregadas de afetos e significados que lhes são próprios. São músicas que contam vivências com as quais se identificam, cujas sonoridades, ritmos e cadências imitam os sons da natureza, o sussurro das matas, o balanço dos manguezais, o fluir dos rios, o murmúrio das praias, o pulsar das ruas. Cada nota é um reflexo das geografias vividas e construídas por elas, que tecem suas existências em harmonia com os espaços que habitam. O que não significa deixarmos de apreciar outras expressões. Buscamos sobretudo garantir o espaço que é de direito àquelas que foram historicamente silenciadas, respeitando suas territorialidades, seus modos de vida, suas culturas e suas existências, e reconhecendo que a diversidade de vozes é essencial para a construção de um mundo mais justo e plural.

Partilhar voz com as marisqueiras significa garantir o que lhes é de direito: o direito de expressão, de protagonismo e de autonomia. Jamais poderão ser silenciadas dentro de suas próprias casas, pois é uma afronta imaginar que, em seus lares, quintais ou nos arredores de suas comunidades, elas devam calar suas vozes e limitar-se a obedecer às ordens da figura de autoridade representada pelo professor, visto como um missionário das ciências ou um doutor da geografia. Apesar disso, elas escutam com atenção aqueles que vêm de fora para lhes oferecer palavras de conforto ou valorização. Não é à toa que as igrejas evangélicas estão repletas de marisqueiras e de seus filhos e filhas nas diversas comunidades da Resex. Ali, além de encontrarem palavras de esperança e acolhimento, elas cantam, dirigem a mocidade, lideram o círculo de oração, pregam e, em muitos casos, assumem o papel de pastoras, dedicando uma, duas horas a compartilhar seus saberes e experiências com seus irmãos e irmãs. Esses espaços revelam-se como territórios atrativos, onde essas mulheres são celebradas, e não silenciadas.

Dentro de nossos espaços acadêmicos, escolares e outros tantos, frequentemente se nega o protagonismo feminino e os saberes oriundos dos mangues, de seus gaiteiros e de seus lamaçais — ambientes que, para muitos que os ignoram, são considerados incômodos, malcheirosos, indignos de atenção. O que esses olhares preconceituosos não entendem é que desses mangues, tão menosprezados, brota e fervilha vida em abundância. É dali que emergem a energia, a resiliência e a sustentabilidade que sustentam não apenas suas comunidades, mas também ecossistemas inteiros. Os mangues podem desafiar os sentidos de quem não os compreende, mas são fonte de riqueza, conhecimento e força, assim como as marisqueiras, que carregam em si a sabedoria e a potência de quem vive em harmonia com a natureza e com suas raízes.

Por essa razão, sempre promovemos debates com essas irmãs da EJAI do mangue em forma de diálogo franco e horizontal, numa troca rica e saborosa. São conversas abertas, em roda, como se estivéssemos debaixo de uma mangueira, às margens do mangue, com vozes que

se sobrepõem, cheias de vida e urgência, como o vento que sopra nossas orelhas, misturando-se à música de uma sala que pulsa energia e resistência. Uma sala repleta de pessoas que foram silenciadas por tanto tempo e que, ao chegarem ali, não buscam apenas se mostrar, mas apresentar modos de vidas aprendidos na convivência com os gaiteiros, com as águas e com a lama. Elas nos ensinam a cuidar da vida, a preservar o meio ambiente, a conviver em harmonia com nossos espaços e a defender nossos territórios, nossas gentes e nossas identidades.

E nós, da geografia escolar, sentados entre elas, ouvindo atentamente, aprendendo com cada palavra, cada gesto, cada história. Não perdemos a oportunidade de mediar o debate, provocar reflexões em parábolas e, sobretudo, partilhar palco com quem merece ocupá-lo. Pois sabemos que a centralidade de nossas práticas são, sempre, as sujeitas que estão à nossa frente, razão de nossas docências, que garantem nossos salários e que, por direito, merecem uma educação do campo e das águas, uma educação que seja, de fato, a justa medida da dignidade humana, capaz de reconhecer e valorizar suas histórias, saberes e modos de existir.

Esses atravessamentos de fazeres e saberes, de gentes, de histórias, de modos de vida, todos esses encontros são fontes ricas de produção de novos saberes, de empoderamento e de fortalecimento das identidades e das territorialidades dos envolvidos no processo de educação geográfica, especialmente na EJAI de comunidades tradicionais como as que tratamos nessa dissertação. Não há o que temer, o professor de geografia que resolver compartilhar a sua docência com sujeitas tão *sui generis*, proprietárias de técnicas precisas e de um aporte de saberes valiosos para a convivência e a sustentabilidade do planeta no presente século.

É profundamente inspirador ver um professor que se abre constantemente para as diferenças, numa atitude potente, que se transforma em prática, em metodologia, em pedagogia viva. É a pedagogia do exemplo, da alteridade e do escutamento. Uma geografia escolar que não se limita a ensinar por meio de palavras, mas que ensina com a vida, no silêncio que fala, nas ações que ecoam, nos gestos que tocam e nos sentidos que conectam. Esses ensinamentos, muitas vezes não verbais, não escritos, ressoam com muito mais força e autoridade do que o sermão monótono de um educador que repete, com maestria técnica, o que aprendeu nos bancos acadêmicos e nos livros didáticos e paradidáticos. Enquanto isso, o que se vê em troca é o silêncio sepulcral de uma aula vazia de vida, de uma sala que mais parece uma gaiola de passarinhos chucros, que mal cantam, apenas piam e choram, aprisionados em um espaço que poderia ser de liberdade, descoberta e transformação.

O mangue não é morada exclusiva de homens e mulheres; é, antes de tudo, berço de outras vidas. Apesar de sustentar aqueles que vivem da reserva extrativista, especialmente as marisqueiras e demais pescadores artesanais, todas sabem que o mangue não lhes pertence, que

se trata de espaço compartilhado, uma dádiva que muitos pedem licenças para usufruir, inclusive ao “pai do mangue”, uma entidade presente no imaginário dessas comunidades, um arquétipo sobrenatural que protege os manguezais, guardião dos mistérios das marés. Pedir licença àquele encantamento não é um mero ritual, mas um reconhecimento profundo de que o ambiente não é propriedade de ninguém, mas da comunidade de todos os seres presentes, que vão e que vêm.

As marisqueiras entendem que, embora façam parte desse ecossistema, ele não lhes pertence com exclusividade. O mangue é um espaço coletivo, habitado por uma infinidade de seres, de caranguejos a capivaras, cobras, raposas e gatos, das raízes das árvores às águas que fluem em Tejucupapo. É um lugar de coexistências, onde cada vida, humana ou não, está interligada em um delicado equilíbrio, sustentado pelo respeito e pela consciência de que todos dependem uns dos outros para sobreviver e para fundar nossas vidas.

Essas mulheres enfrentam inúmeros desafios, tanto dentro do mangue quanto fora. São situações complexas que, embora não tenhamos a pretensão de abordar em profundidade neste trabalho, merecem destaque por seu impacto significativo. Entre esses desafios, estão os efeitos da mariscagem na saúde dessas trabalhadoras, as intrincadas relações de gênero e raça que permeiam suas vidas, e os conflitos socioambientais gerados pela instalação de grandes empreendimentos agropecuários, industriais e outros que avançam sobre a região da Resex. Esses projetos, desconsiderando as comunidades tradicionais, têm causado profundo sofrimento e desequilíbrio nas territorialidades constituídas por esses povos.

Aqui, apontamos essas realidades em torno das territorialidades daqueles povos, a partir dos dados coletados em nossas escutas, além de referenciar estudos que já se debruçaram sobre essas questões. No entanto, reconhecemos que há uma necessidade urgente de aprofundamento, especialmente no que diz respeito às nossas responsabilidades como professores e professoras atuantes nessas comunidades. Diante de um cenário marcado por forças desiguais e tensões que ameaçam os modos de vida tradicionais, é fundamental refletir sobre como podemos contribuir para fortalecer essas territorialidades e apoiar a resistência desses povos, garantindo que suas vozes e saberes sejam valorizados e preservados.

Outra questão que merece destaque diz respeito aos estudos acadêmicos sobre o ensino de geografia voltado às comunidades tradicionais e à educação do campo e das águas. Nota-se uma escassez de pesquisas que abordem a geografia escolar nessas territorialidades, bem como a dificuldade de encontrar trabalhos científicos dedicados à EJAI nesses contextos. Esse cenário sugere um certo adormecimento do tema, poucos investimentos, uma estagnação nas pesquisas ou um desprestígio deliberado em relação à geografia escolar e à EJAI.

Essa negligência é preocupante, pois essas comunidades poderiam ser grandes aliadas da universidade e da sociedade na construção da cidadania e de uma democracia legitimamente plural e intercultural. Ignorar esses saberes e essas vozes é perder a oportunidade de enriquecer o debate acadêmico e fortalecer práticas educativas que valorizem a diversidade e promovam justiça. Nesse horizonte que se abre, a geografia que conclamamos para a EJAI é aquela que se coloca como aliada dos povos tradicionais e de suas comunidades, enriquecida pelos saberes e fazeres que emergem das experiências mais profundas de suas sujeitas; que seja, ao mesmo tempo, leitora crítica do mundo global e intérprete atenta dos problemas locais, das questões que afetam o cotidiano de suas casas e os grandes desafios planetários.

A prática docente na EJAI, especialmente em contextos comunitários como o das marisqueiras, exige uma abordagem pedagógica que vá além da simples transmissão de conteúdos. É fundamental integrar os saberes tradicionais das comunidades com os conhecimentos geográficos, utilizando metodologias que promovam a participação ativa dos educandos e das educandas e valorizem suas realidades e experiências. Estratégias como as rodas de conversa, a pedagogia das parábolas, o uso da música e a pedagogia do quadro e do giz demonstram que é possível criar um processo de ensino-aprendizagem significativo e transformador, mesmo com recursos limitados. Essas práticas não apenas conectam os conteúdos curriculares às vivências das estudantes, mas também fortalecem sua identidade cultural e autonomia, contribuindo para uma educação crítica e emancipatória. Portanto, a mediação metodológica, quando alinhada aos interesses e às condições concretas das educandas, torna-se uma ferramenta poderosa para a construção coletiva de conhecimentos e para a transformação social, reafirmando o papel político e transformador da educação.

Portanto, a mediação metodológica, quando alinhada aos interesses e às condições concretas das educandas, torna-se uma ferramenta poderosa para a construção coletiva de conhecimentos e para a transformação social, reafirmando o papel político e transformador da educação. Dessa forma, a geografia escolar se consolida como um espaço de diálogo, inclusão e transformação, onde todos os saberes são valorizados e todas as sujeitas são reconhecidas como agentes do processo de aprendizagem.

Sendo assim, a docência nesses territórios requer de nós, além de uma prática dialógica em relação aos saberes e fazeres dessas sujeitas, instrumentos e estratégias que não apenas façam a mediação desse diálogo, mas que também o promovam intencionalmente, buscando-o ativamente, como quem tem sede de justiça ou sente a necessidade de reparar um erro, uma agressão, e de recuperar um tempo perdido. Nesse sentido, o professor de geografia é parceiro, companheiro e camarada da educanda de uma escola do campo e das águas, compartilhando

com ela o sentimento de pertença e o sentido de comunidade. Afinal, o lugar da geografia na EJAI precisa ser o da resistência e da esperança, um território de domínio da comunidade, jamais um depósito de conhecimentos acabados ou um altar de teorias sagradas e consagradas.

Para isso, reconhecemos que não é preciso muito onde há carência de quase tudo relativo à infraestrutura e aos instrumentos de mediação da aprendizagem, especialmente em escolas imersas na realidade que pesquisamos. Isso não significa justificar essas injustiças continuadas, mas também não quer dizer que devemos ficar inertes, de braços cruzados, esperando a boa vontade de agentes externos e distantes de nossos contextos. Pelo contrário, o ensino de geografia urge engajar seus sujeitos e suas sujeitas, mobilizando-os não apenas para a leitura crítica de seus espaços, mas também para a intervenção em suas realidades.

Assim, à aula de geografia cabe se tornar um palco para o aparecimento daquelas sujeitas, seja na frente do quadro, seja numa roda de conversa, nos debates, que se tornam espaço privilegiado para que possam mostrar seus fazeres, demonstrar suas habilidades de vivência em seus territórios, representar suas histórias de resistência deixadas como herança por seus ancestrais e falar de suas lutas atuais: das dores causadas pelo sol escaldante e pelo sofrimento provocado pelas perversidades orquestradas por vizinhos incômodos que tentam expropriá-las de seu sossego, testando sua resiliência e ameaçando seus modos de vida.

Cabe uma geografia que arregimente cidadãs capazes de reagir a essas investidas, uma geografia escolar que compreenda metodologia como meio, como caminho, e não apenas como apetrecho. Uma ciência que vislumbre possibilidades no quadro branco, que veja nele aberturas, janelas de onde se pode perceber no horizonte uma paisagem de novidades, de invenções fabricadas na sala de aula, mas que surgiram da conversa aberta, do intercâmbio promovido por todos os sujeitos e todas sujeitas envolvidos e envolvidas no processo educativo.

A simplicidade do lápis contrasta com a tecnologia de uma sala *Google* implantada em qualquer escola de uma cidade conectada. Na EJAI de uma comunidade rural ainda desconectada em pleno século XXI, esse lápis parece abrir portas, possibilitando reescrever a história, contar outra versão, desenhar outro mapa, contornar outras toponímias e escrever novas coronímias.

Da mesma forma, a geografia escolar que precisamos desenvolver na EJAI do campo e das águas precisa incluir um processo de escutamento profundo de seus sujeitos e sujeitas. Percebemos que seus gostos e interesses devem ser respeitados se nosso objetivo for o fortalecimento das identidades comunitárias; ou seja, temos que renunciar a qualquer hierarquismo e a todo tipo de etnocentrismo se quisermos alcançar nossos educandos e nossas educandas e trazer sentido à sua presença, além de participação na aula de geografia.

A música tocada na aula precisa dialogar diretamente com a realidade de nosso aluno e nossa aluna, falar sua língua, traduzir seu sentimento e expressar seus pensamentos, para não correremos o risco do autoritarismo que ronda nossas práticas em uma escola, em uma geografia e em uma ciência fundadas sobre uma sociedade herdeira do colonialismo, castrador da inventividade que nos caracteriza como seres dignos de humanidade.

Outras linguagens são extremamente úteis no ensino da geografia escolar. A linguagem literária, musical, o cinema e as novas ferramentas tecnológicas podem se tornar poderosos recursos didático-pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para envolver os estudantes com os objetos de estudo da geografia. No entanto, é fundamental que essas abordagens sejam articuladas de forma crítica, visando não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a transformação da realidade, superando as desigualdades que permeiam nossas sociedades e afetam diretamente os sujeitos e as sujeitas da educação.

Nesse contexto, compreendemos que é fundamental que a educação esteja a serviço de um projeto de desenvolvimento economicamente viável, socialmente justo e ambientalmente equilibrado. Isso não significa abraçar um ideal utópico ou uma ideologia distante da realidade, mas sim buscar uma utopia possível, entendida como um desejo realizável. Para tanto, é necessário que esse discurso saia do campo abstrato e se materialize, pois, como já foi dito, não se trata de algo inatingível, mas de uma proposta guiada pelo bom senso.

Rosa (2006) destaca que atualmente predomina uma formação docente pautada pelo paradigma da racionalidade técnica, o que tem levado à desvalorização da dimensão do professor e da professora como pesquisadores e produtores de saberes, inclusive, a partir de sua prática cotidiana. Nesse sentido, o PROFGEO surge como uma alternativa a essa tendência, ainda que em escala reduzida. Esse programa busca abrir as portas da universidade para os saberes escolares e para os professores e as professoras que os produzem, incentivando a cientificização desses conhecimentos. Dessa forma, os docentes e as docentes são encorajados e encorajadas a transformar suas práticas em objetos de reflexão sistemática, investigação filosófica e científica, além de compartilhar suas experiências para inspirar outros educadores e outras educadoras.

O conteúdo a ser ensinado pelo professor de geografia precisa, portanto, considerar não apenas a geografia científica, mas também a geografia do cotidiano dos alunos, ou seja, o espaço vivido por eles. É preciso promover um diálogo entre esses saberes, enriquecendo tanto o conhecimento científico quanto o cotidiano, e contribuindo para a reelaboração de conceitos. Esse processo favorece o desenvolvimento de um pensamento geográfico mais amplo, diverso e plural, sem, no entanto, renunciar ao rigor necessário. Como bem afirmou Freire (2006),

ensinar exige rigorosidade metódica, especialmente no âmbito científico.

Lembremos da proposta da professora Lana Cavalcanti (2006) de uma geografia escolar centrada na formação de conceitos, que sejam mobilizados e instrumentalizados para servir aos educandos e às educandas, aprimorando e enriquecendo suas práticas cotidianas. Essa abordagem contribui para a reflexão sobre essas práticas, na reanálise de rotas e no processo de apropriação democrática do espaço, a partir de ações coletivas. Essas práticas coletivas também se refletem no ambiente escolar, transformando-se em atividades com grande potencial mobilizador, como a gestão democrática da escola. Essa perspectiva busca integrar a reflexão crítica à prática docente, entendida por Rosa (2006) como práxis, ou seja, uma reflexão crítica sobre a própria prática, capaz de redirecioná-la e enraizá-la no contexto escolar. Cavalcanti (2006) reforça essa ideia ao propor a criação de “comunidades de prática”, que promovem não apenas uma docência mais democrática, mas também uma gestão escolar participativa, capaz de favorecer o desenvolvimento das práticas individuais e coletivas. Entre outras iniciativas, a autora sugere a criação de espaços e momentos dedicados à reflexão sistemática e coletiva dos professores sobre seu trabalho.

Recordo que nossa trajetória docente, ao longo de pouco mais de uma década, vem sendo marcada por variadas cartografias, caminhada que comparamos a um perfil cartográfico em permanente desenho, com constantes redesenhos, com a devida licença poética. Trata-se de uma trajetória não linear, tanto no sentido do percurso geográfico quanto no que diz respeito às mudanças de rumo que precisamos fazer para adaptar a teoria à prática, buscando um ensino viável, atrativo e significativo para nossos alunos e nossas alunas.

Este texto é, portanto, um relato de experiência de um professor inquieto, que, mesmo sem tempo para formação continuada, nunca renunciou à reflexão sobre sua prática e nem a sua autonomia docente. É importante dizer que nós, professores e professoras, enfrentamos uma rotina exaustiva, que muitas vezes não nos permite dedicar tempo ao planejamento, à leitura ou à pesquisa e, quando o planejamento existe, frequentemente é engessado, limitando nossa criatividade e autonomia. Essas lacunas têm impactado negativamente nossa formação e nossa capacidade de inovar em sala de aula.

Queremos, assim, uma geografia que ofereça ferramentas e bases teóricas para enfrentar os empates socioambientais e territoriais que há séculos desafiam essas comunidades, desde os tempos da Batalha das Heroínas de Tejucupapo, no século XVII, até os dias atuais, quando essas mulheres seguem resistindo e tensionando as estruturas de poder. A geografia que elas pedem, e que desejamos construir juntos, é aquela que se inspira na proposta de Santos (2012), de uma geografia da “outra globalização”, da globalização mais democrática, plural e solidária. De uma

globalização preocupada com a inteireza do mundo e de seus seres, e que por isso não abandona os pequenos fragmentos de vida comunitária, resistentes e pulsantes que prestam valorosos serviços ecossistêmicos a todos nós que vivemos nas metrópoles.

A geografia das marisqueiras proposta nesse trabalho, deste modo, é uma geografia da resistência e da esperança, tecida nos manguezais, nos rios e nas marés; uma ciência que ensina a conviver com a vida, com o tempo e com a natureza, respeitando o espaço de cada ser e suas territorialidades. Uma geografia que avança entre a lama e a areia, atravessa matas e restingas e tem como protagonistas essas mulheres; e que se preocupa com o futuro da Terra e da humanidade. É uma geografia que luta pela emancipação de todos, especialmente dos oprimidos, e que contribui para a construção de uma consciência crítica, capaz de enfrentar e superar as injustiças e perversidades da globalização.

O que propomos, portanto, é um ensino de geografia que não se limite a transmitir conteúdos, mas que promova práticas emancipadoras, capazes de fortalecer a autonomia e a liberdade desses povos. Uma geografia que, em vez de silenciar, amplifique vozes; que, em vez de oprimir, liberte; e que, em vez de fragmentar, una saberes e lutas em prol de um mundo mais justo e sustentável. Essa é a geografia que sonhamos e pela qual trabalhamos: uma geografia que transforma vidas e territórios, e que convida a todos e a todas a repensar nosso lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. Século de prática de ensino de Geografia: permanências e mudanças. *In*: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- ALMEIDA, M. G. A captura do Cerrado e a precarização de territórios: um olhar sobre sujeitos excluídos. *In*: ALMEIDA, M. G. (org.). **Tantos Cerrados: múltiplas abordagens sobre a biogeodiversidade e singularidade sociocultural**. Goiânia: Ed. Vieira, 2005. p. 321-47.
- ALVES, Rubem. **A Escola com que Sempre Sonhei sem imaginar que Pudesse Existir**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2004.
- ARAÚJO, Isabelle Maria Mendes de. **Vulnerabilização em saúde ambiental: o caso da instalação do complexo automotivo no território de Goiana, Pernambuco, Brasil**. 2018. 164 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26524>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.
- ARROYO, M. G. Por um tratamento público da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 91-109.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?for>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- CARA, Daniel. **Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

CARNEIRO, L.; ITABORAHY, N.; GABRIEL, R. Territorialidades e etnografia: avanços metodológicos da análise geográfica de comunidades tradicionais. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/download/19824/13917>. Acesso em: 9 jan. 2024.

CASTRO, J. de. **Homens e Caranguejos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399–419, 2016. DOI: 10.5216/bgg.v36i3.44546. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>. Acesso em: 6 nov. 2023.

CAVALCANTI, L. de S. Bases Teórico-Metodológicas da Geografia: Uma referência para a formação e a prática de Ensino. In: ROSA, Dalva E. G. *et al.* (org). **Formação de Professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: Ed. Vieira, 2006. p. 27-49.

CAVALCANTI, D. **Mulheres nas águas**: um estudo sobre relações de gênero na pesca. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7280>. Acesso em: 9 jan. 2025.

CLAVAL, P. **Introdução à Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora UFSC, 1999.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural**. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

CLAVAL, P. **Epistemologia da Geografia**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

COLOMBO, Silmara Regina. Professor-pesquisador: estreitamento dos limites entre teoria e prática. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFSP, 1., 2015. **Anais [...]**. 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/download/38740520/professor_pesquisador_Letras_Escreve.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.

DIAS, T. L. P.; ROSA, R. de S.; DAMASCENO, L. C. P. Aspectos socioeconômicos, percepção ambiental e perspectivas das mulheres marisqueiras da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Ponta do Tubarão (Rio Grande do Norte, Brasil). **Gaia Scientia**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/gaia/article/view/2225>. Acesso em: 9 fev. 2025.

DIEGUES, A. C. In: NASCIMENTO, L. K. do. & SILVA TEXEIRA, G. da. (Orgs.). **Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos** - São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2020.

DIEGUES, A. C. (Org.). Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil. In: _____. **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo:

MMA/COBIO/NUPAUB/USP, 2000

FADIGAS, Amanda Braga de Melo. **As marisqueiras e a reserva extrativista Acaú-Goiana: uma análise de práticas participativas para a conservação do ambiente**. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <https://ava.icmbio.gov.br/mod/data/view.php?d=17&mode=single&page=173>. Acesso em: 20 nov. 2024.

FERREIRA, D. de C. **Caderno temático sobre a EJA**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006

FREITAS, S. T.; PAMPLIN, P. A. Z.; LEGAT, J.; FOGAÇA, F. H. dos S.; BARROS, R. F. M. de. Conhecimento tradicional das marisqueiras de Barra Grande, Área de Proteção Ambiental do Delta do Rio Parnaíba, Piauí, Brasil. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 91-112, 2012.

FONSECA, S. G. da. Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Pedagogia Online**, 2010. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH_NKrTMz. Acesso em: 25 jul. 2023.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 79-108.

GONÇALVES, M. de F. F. **Povos e comunidades tradicionais**: relações com a educação do/no campo. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1351>>. Acesso em: 9 jul. 2023.

GOOGLE MAPS. Localização. **Escola Mul Presidente Costa E Silva Tejucupapo**. [S.l.: s.n.], c2025. 1 mapa, color. Disponível em: <https://bit.ly/4aZK0Hr>. Acesso em: 19 abr. 2024.

GOOGLE STREET VIEW. **Escola Mul Presidente Costa E Silva Tejucupapo**. [S.l.: s.n.], 2015. 1 mapa, color. Disponível em: <https://encurtador.com.br/uT9xR>. Acesso em: 9 jan. 2025.

GUARDA, A. Joias, carros de luxo e até uma ilha paradisíaca; veja alguns dos bens dos herdeiros do Grupo João Santos, que foi alvo de operação da Polícia Federal. **Jornal do Comércio**, 16 de novembro de 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/2nss2tan>. Acesso em: 9 jan. 2025.

HAESBAERT, R. Identidades Territoriais: entre a multiterritorialidade e reclusão territorial (ou: do hibridismo cultural à essencialização das identidades). In: ARAÚJO, F. G. B. de; HAESBAERT, R. (org.). **Identidades e territórios**: questões e olhares contemporâneos. Rio de Janeiro: Access, 2007. p. 33-56.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, D. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

KAERCHER, N. A. **A Geografia Escolar na Prática Docente**: A Utopia e os Obstáculos Epistemológicos da Geografia Crítica. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: Isso Serve, em Primeiro Lugar, para Fazer a Guerra. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Papirus Editora, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, V. M. A indústria do camarão e o mangue morto. **Outras Palavras**, 7 ago. 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/2auruvkr> Acesso em: 10 fev. 2025.

MACHADO, V. C.; MATTOS, M. de. Ensino de geografia na educação de jovens e adultos. In: FERRETTI, O.; CUSTÓDIO, G. A. (org.). **Artigos da disciplina estágio curricular supervisionado em geografia II**: segundo semestre de 2013. Florianópolis: NEPEGeo; UFSC, 2014. Disponível em: <http://nepegeo.ufsc.br/files/2014/06/ARTIGO-Vanessa-e-Mayra.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de Campo: Contexto de Observação, Interação e Descoberta. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MIRANDA, S. da; SANTOS, D. M. Contexto da educação em comunidades tradicionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR SOBRE CULTURA E SOCIEDADE, 3., 2019, UFMA. **Anais [...]**. UFMA, 2019.

MOLAR, J. de O. Alteridade: uma noção em construção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS, 3., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2008. p. 1443-1445. Disponível em: https://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/493_215.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

MOLAR, J. de O. A Alteridade na Educação: Noção em Construção. **Revista NUPEM**, v. 3, n. 5, p. 61-72, 2011. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/59/42>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MONTE, S. R. S. do. **O empate ambiental das heroínas do Tejucupapo**: ensino por história em quadrinhos. 2020. 56 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40335>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MOTA, R. D. Protestantismo, Identidade Territorial e Territorialidades da comunidade Quilombola Kalunga – Goiás –Brasil. In: ALMEIDA, M. G. **O território e a comunidade Kalunga**: quilombolas em diversos olhares. Goiânia: Gráfica UFG, 2015.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 13 mar. 2024.

NASCIMENTO, L. K. do. Comunidades tradicionais e educação escolar: uma análise do currículo de Geografia do Estado de São Paulo (2011-2020). **Boletim Campineiro de Geografia**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 237–258, 2021. DOI: 10.54446/bcg.v11i2.543. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2835>. Acesso em: 4 ago. 2023.

NASCIMENTO, C. H. V.; RODRIGUES, G. G. Impactos socioambientais e implicações na pesca artesanal das comunidades beneficiárias da RESEX Acaú-Goiana. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 240–261, 2022. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/22409>. Acesso em: 7 jan. 2025.

OLIVEIRA, Emanuel. Marisqueiras: Mãos que Cuidam do Mar. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (4 min.). Disponível em: https://youtu.be/E1R3hVxaA_0?si=hQfG5ttTBh13eUKQ. Acesso em: 9 jan. 2025.

OLIVEIRA, J. P. G. DE; BEZERRA, A. C. V. A Reprodução da Pesca Artesanal no

Território da Comunidade Quilombola de São Lourenço, Goiana (PE) E Sua Relação Com A Saúde. **PEGADA – A Revista da Geografia do Trabalho**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 48–68, 2021. DOI: 10.33026/peg.v22i3.9050. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/view/9050>. Acesso em: 7 jan. 2025.

OLIVEIRA, S. R. L.; RODRIGUES, A. Ensino de Geografia e a Construção do Conhecimento sobre Povos e Comunidades Tradicionais. In: XI NEPEG, 2022, Goiânia-GO. **Anais [...]**. 2022. Disponível em: <https://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2022/10/ENSINO-DE-GEOGRAFIA-E-A-CONSTRUCAO-DO-CONHECIMENTO-SOBRE-POVOS-E-COMUNIDADES-TRADICIONAIS.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T (org.). **Prática de ensino de geografia e Estágio Supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 101-116.

PAULA, C. Q. de. **Geografia(s) da Pesca Artesanal Brasileira**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRS, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/178869>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PEREIRA, R. da S. **A reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2012.

PINHEIRO, A. C. Revisitando e refletindo sobre as pesquisas acadêmicas na área de educação geográfica no Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 198-214, jan./jun., 2020.

PORTUGUAL, J. F.; SOUZA, E. C. Ensino de Geografia e o mundo rural: diversas linguagens e proposições metodológicas. In: CAVALCANTI, L. de S. (org.). **Temas da Geografia na Escola Básica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 95-133.

QUINTÃO, A. de F. B. **A Geografia na educação de jovens e adultos trabalhadores em Mamanguape**: percurso histórico e práticas atuais. 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5793>. Acesso em: 20 ago. 2023.

QUINTÃO, A. de F. B. **Nucleação escolar e reorganização espacial da educação de jovens e adultos em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB**: um estudo no campo da geografia da educação. 2023. 162 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30238>. Acesso em: 25 nov. 2024

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, E. B.; BASTOS, L. da S.; ALMEIDA, Z. da S. de.; CARVALHO NETA, R. N. F.; COSTA, F. N. Perfil socioeconômico dos marisqueiros e condições higiênicas adotadas na cadeia produtiva de ostra (Mollusca, Bivalvia). **Arq. Ciênc. Vet. Zool. UNIPAR**, Umuarama, v. 19, n. 4, p. 209-214, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/veterinaria/article/view/6098>. Acesso em: 7 jan. 2025.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROSA, D. E. G. Formação de Professores: concepções e práticas. In: ROSA, D. E. G *et al.* (org). **Formação de Professores: concepções e práticas em geografia**. Goiânia: Ed. Vieira, 2006. p. 15-25.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo: Para uma Nova Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Edusp, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx>. Acesso em: 6 nov. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, S. T. da. **Meninas e meninos do campo: a receptividade na escola urbana – o caso da EEEFM Renato Ribeiro Coutinho, Alhandra - PB**. 2018. 78 f. Monografia (Especialização em Fundamentos de Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SILVA, M. L. S. & BAPTISTA, G. C. S. Conhecimento tradicional como instrumento para dinamização do currículo e ensino de ciências. **Gaia Scientia**, [S. l.], v. 12, n. 4, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1981-1268.2018v12n4.38710. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/gaia/article/view/38710>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SOUTO, A. S.; BEZERRA, V. C. R.; GONÇALVES, G. M. S.; SANTOS, M. O. S.; GURGEL, A. M. Conflitos e injustiças socioambientais na Reserva Extrativista Acaú-Goiana. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 27, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/VLtYLdZRNtBHGzq7gmQ4x7k/?lang=pt#>. Acesso em: 9 jan. 2025.

SOUZA, M. A. A. de. O ensino da geografia na virada do século. In: SCARLATO, F. C.; SOUZA, M. A. A. de; SANTOS, M. A. dos (org.). **O novo mapa do mundo: natureza e sociedade de hoje - uma leitura geográfica**. São Paulo: HUCITEC/ Annablume, 2002.

SPINK, M. J. P. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

TAVARES, V. Dia Internacional da Mulher: as mulheres que derrotaram soldados holandeses em Pernambuco com água fervente e pimenta. **BBC News Brasil**, São Paulo, 6 de março de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51761283>. Acesso em: 15 out. 2023.

TOLEDO, V. M. Povos/Comunidades Tradicionais e a Biodiversidade. In: LEVIN, S. *et al.* (ed.). **Encyclopedia of Biodiversity**. Tradução de Antônio Diegues. México: Academic Press, 2001. Disponível em: [http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/VITOR%20TOLEDO%20povos%20e%20comuniades%20PRONTO%20\(1\).pdf](http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/VITOR%20TOLEDO%20povos%20e%20comuniades%20PRONTO%20(1).pdf). Acesso em: 20 ago. 2023.

VESENTINI, J. W. Geografia crítica e ensino. In: VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VESENTINI, J. W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VASCONCELOS, I. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In CANDAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE 1:ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA

RODA DE CONVERSA ROTEIRIZADA

Severino Tiago da Silva

Pesquisador/Mestrando

Prof. Dr. Fabiano Custódio de Oliveira

UFCG/CDSA/UAEDUC/PROGEO

Orientador

APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

Trata-se de roteiro adaptado para uma perspectiva voltada ao ensino de Geografia na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no campo, com o intuito de entender como os saberes e práticas das marisqueiras da Resex Acaú-Goiana podem enriquecer o ensino de Geografia, aproximando-o da realidade dos(as) alunos(as) e valorizando o conhecimento local. Esse roteiro busca trazer à tona os saberes locais e culturais das marisqueiras, promovendo uma Geografia contextualizada e próxima da realidade da EJA no campo, valorizando os conhecimentos ecológicos e territoriais e fortalecendo a relação entre o conteúdo educacional e o cotidiano dos/as educandas.

Goiana-PE,

Novembro de 2024

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A RODA DAS MARISQUEIRAS: SABERES E ENSINO DE GEOGRAFIA NA EJA NO CAMPO

1. APRESENTAÇÃO E CONSENTIMENTO

Objetivo: Explicar o objetivo da entrevista e obter o consentimento da participante, além de esclarecer a importância de seus saberes para a Educação de Jovens e Adultos.

-Procedimentos e Perguntas:

1. Apresentação: Poderiam se apresentar e falar um pouco sobre vocês e suas experiências como marisqueira?

2. Objetivo da Entrevista: Explicar que a pesquisa visa aproximar o ensino de Geografia dos conhecimentos e práticas da comunidade local na EJA.

3. Consentimento: Podemos gravar/fotografar esta conversa? Queremos assegurar que tudo será confidencial e que será usado apenas para fins de pesquisa.

2. CONHECIMENTO LOCAL E SABERES GEOGRÁFICOS

Objetivo: Explorar o conhecimento da participante sobre o ambiente, os ecossistemas locais e as práticas de mariscagem, relacionando-os a temas da Geografia.

- Perguntas:

1. Quais são as características do ambiente onde vocês trabalham? Que tipos de vegetação, solo, animais e outros elementos naturais vocês observam na Resex?

2. Vocês percebem mudanças no ambiente ao longo do ano? Como isso afeta o trabalho?

3. Como você sabe onde encontrar os melhores locais para a coleta? Existem lugares específicos? Que critérios você usa para identificá-los?

4. Você percebe alterações na paisagem (como manguezais, rios, marés) que podem ser relacionadas a fatores naturais ou humanos?

3. RELAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE E PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS

Objetivo: Entender como os saberes locais podem contribuir para o ensino de práticas sustentáveis e preservação ambiental na EJA.

- Perguntas:

1. Existe alguma prática que vocês usam para preservar os recursos naturais e garantir que o marisco continue disponível?
2. Quais são as dificuldades ou ameaças que vocês observam para a preservação do ambiente?
3. Na opinião de vocês, o que é importante ensinar sobre o ambiente e a natureza para quem está começando a trabalhar com o marisco?
4. Como o ensino de práticas sustentáveis poderia ajudar a preservar o ambiente e garantir o sustento de futuras gerações?

4. CONHECIMENTOS SOBRE CLIMA, MARÉS E O CICLO DA NATUREZA

Objetivo: Explorar o conhecimento tradicional sobre clima, marés e sazonalidade, conectando esses saberes com conceitos geográficos.

- Perguntas:

1. Como vocês se preparam para as mudanças nas marés e nos períodos de chuva ou seca? Como isso afeta o trabalho de coleta?
2. Que conhecimentos sobre as estações do ano e o ciclo da natureza vocês usam para planejar suas atividades?
3. Existe alguma forma específica de ler o clima/tempo e a maré que possa ser útil para quem está aprendendo sobre o trabalho?

5. TERRITORIALIDADE E CULTURA LOCAL

Objetivo: Discutir a relação da comunidade com o território e a importância do lugar para a identidade local, tema importante para a Geografia.

- Perguntas:

1. O que significa para vocês e sua comunidade viver e trabalhar na Resex Acaú-Goiana?
2. Você sente que o território de vocês, onde vivem e trabalham, é respeitado? Existem conflitos ou desafios relacionados a isso?
3. Como o conhecimento sobre o território e a cultura local pode ser valorizado na escola, principalmente na EJA?
4. Que temas você considera importantes para ensinar aos jovens e adultos sobre o seu território?

6. ENSINO DE GEOGRAFIA E CONHECIMENTO LOCAL

Objetivo: Explorar como o ensino de Geografia poderia aproveitar e valorizar os saberes das marisqueiras.

- Perguntas:

1. Vocês já tiveram alguma experiência anterior com o ensino formal? Se sim, como foi?
2. Na opinião de vocês, o que é importante ensinar na escola sobre o ambiente, o marisco e o trabalho no campo?
3. Vocês gostariam que seus conhecimentos fossem compartilhados nas aulas de Geografia da EJA? Como acham que eles poderiam ser utilizados?
4. Se fosse possível ensinar as próximas gerações, o que você gostaria de passar sobre o ambiente, a natureza e o trabalho da mariscagem?

7. PERSPECTIVAS PARA O FUTURO E EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA

Objetivo: Conhecer as expectativas em relação à educação e à continuidade das práticas culturais e ambientais.

- Perguntas:

1. Como vocês veem o futuro do trabalho de marisqueira na sua comunidade? Existe algum receio ou esperança?
2. Como a escola e o ensino de Geografia podem ajudar a melhorar as condições de trabalho e a conservação do ambiente?
3. Se pudesse sugerir algo para a escola, o que você pediria que fosse ensinado aos jovens e adultos sobre a comunidade e o ambiente onde vivem?

8. ENCERRAMENTO

Objetivo: Agradecimento e considerações finais.

- Procedimentos:

1. Gostaria de deixar alguma mensagem ou compartilhar algo mais que considere importante para a educação e o ensino de Geografia?
2. Agradecemos muito pela sua colaboração e por compartilhar seus conhecimentos. Eles são fundamentais para valorizar a sabedoria local e enriquecer o ensino da Geografia.