

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

GEOVILDA SOARES DE OLIVEIRA MELO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA RELAÇÃO TRABALHO E
EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM – PROJETO TARRALFAS**

NATAL
2019

GEOVILDA SOARES DE OLIVEIRA MELO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA RELAÇÃO TRABALHO E
EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM – PROJETO TARRALFAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof.^o Dr. José Mateus do Nascimento.

NATAL
2019

Melo, Geovilda Soares de Oliveira.

M528a Educação de jovens e adultos à luz da relação trabalho e educação : concepções geográficas no processo de ensino-aprendizagem da EJA-projeto tarrafas / Geovilda Soares de Oliveira Melo. – Natal, 2019.

71 f : il. color

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2019.

Orientador (a): Dr. José Mateus do Nascimento

1. EJA. 2. Concepções geográficas. 3. Ensino-aprendizagem. I. Nascimento, José Mateus do. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título

CDU 910.1

GEOVILDA SOARES DE OLIVEIRA MELO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA RELAÇÃO TRABALHO E
EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES GEOGRÁFICAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM – PROJETO TARRALFAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

José Mateus do Nascimento, Prof. D.r – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Erineide da Costa e Silva, Profa. MSc - Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Maria do Socorro da Silva, Profa. MSc. - Examinadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

À minha mãe, meu esposo, familiares e amigos pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me providenciado saúde e força nas dificuldades.

Agradeço ao professor Dr. José Mateus Nascimento pela excelente orientação e apoio na elaboração deste trabalho. Aos professores participantes da banca examinadora Erineide da Costa e Silva e Maria do Socorro da Silva, pelas valiosas colaborações e sugestões. E aos demais professores do curso de Licenciatura em Geografia do IFRN que contribuíram para a minha formação profissional.

O meu muito obrigado a minha mãe, Gelsa Soares, e aos meus irmãos, Jovilda, Jovildo e Maria da Conceição, pelo carinho e incentivo.

Aos meus familiares, que mesmo em outro plano espiritual tem meu eterno agradecimento.

Meu agradecimento especial ao meu esposo, Samarony, pela paciência, compreensão e dedicação, por me apoiar mesmo em momentos difíceis.

Meus agradecimentos a Daniele Luiz e aos alfabetizadores do Projeto TarrAlfas pela disponibilidade.

Minha gratidão aos colegas de sala, em especial ao meu amigo Ricardo Ribeiro, que esteve sempre presente neste percurso e por contribuir diretamente para a minha formação fazendo parte desta conquista.

“A possibilidade de realizarmos um sonho
é o que torna a vida interessante.”
Paulo Coelho (1988, p. 11)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como temática a Educação Popular de Jovens e Adultos – EJA, fundamentada nas ideias pedagógicas do educador Paulo Freire, no contexto do Projeto de Extensão TarrAlfas. Tece considerações sobre como as práticas pedagógicas curriculares fazem relação com as concepções geográficas com os conhecimentos que os educando trazem consigo para a sala de aula para a sistematização de conhecimento no contexto da EJA e como a geografia escolar tem influenciado e tem sido utilizada no processo de escolarização dos pescadores da Colônia Z10, localizada em Pirangi do Sul, situada no município Nísia Floresta. Caracterizou-se aqui, os adultos discentes do referido Projeto, sujeitos desta pesquisa. A pesquisa qualitativa se desenvolveu com cunho bibliográfico e documental, com visita *in loco* na Marina e Colônia de Pescadores Z10 em Pirangi do Sul (RN) e também com aulas de campo, com destaque para reflexões sobre as mudanças ocorridas na educação de adultos ao longo da história. Analisou-se metodologias utilizadas por alguns agentes alfabetizadores que atuam como facilitadores no referido Projeto, a fim de discutir como estes jovens e adultos aprendem por meio de suas vivências, tradições e relações de trabalho na comunidade. Este trabalho acadêmico se mostrou tão específico como também tão amplo quando abrange a EJA como tema principal no contexto da Geografia, permeando as atividades laborais da pesca com suas categorias e bases empírico/teóricas, suas relações de classe, reveladora dos diferentes territórios existentes em uma mesma espacialidade geográfica, com as categorias de paisagem, de território, de espaço, região, lugar e comunidade, com os circuitos da economia, com a cartografia, dentre outras, relacionando-as com suas atividades laborais no processo de alfabetização e letramento. Conclui-se então, que o Projeto Tarralfas contribuiu com a renovação de práticas pedagógicas que atendem às necessidades dos jovens e adultos em fase de aquisição da leitura e da escrita, valorizando seus conhecimentos prévios.

Palavras-chave: Educação para Jovens e Adultos. Concepções Geográficas. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This research presents as its theme the Popular Youth and Adult Education (Educação Popular de Jovens e Adultos) – EJA, based on the pedagogical ideas of educator Paulo Freire, in the context of the TarrAlfas Extension Project. It makes considerations about how the curricular pedagogical practices are related with the geographical conceptions with the knowledge that the students bring with them to the classroom for the systematization of knowledge in the context of EJA and how school geography has influenced and been used in the schooling process of Cologne Z10, located at Southern Pirangi, situated in the municipality Nísia Floresta. Was characterized here, the adult students of the referred Project, subjects of this research. Qualitative research was developed with a bibliographic and documentary nature, with on-site visit to Marina and Colônia of Pescadores Z10 in Southern Pirangi (RN) and also with field field classes, highlighting reflections on changes in adult education throughout history. Analyzed methodologies used by some literacy agents that act as facilitators in the referred Project, to discuss how these young people and adults learn through their experiences, traditions and labor relationships in the community. This academic work proved to be as specific as it was so broad when it encompasses EJA as the main theme in the context of Geography, permeating the fishing activities with its empirical/theoretical categories and bases, its class relations, revealing the different territories existing in the same geographical spatiality, with the categories of landscape, territory, space, region, place and community, with the circuits of the economy, with cartography, among others, relating them to their work activities in the process of basic literacy and literacy.

Then concluded, that the Tarralfas Project contributed to the renewal of pedagogical practices that meet the needs of young people and adults in the phase of reading and writing acquisition, valuing their previous knowledge.

Keywords: Youth and Adult Education. Geographic Conceptions. Teaching-Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Aula 1 nos Parrachos	34
Figura 2	– Palavras geradoras no Tarralfas	34
Figura 3	– Roda de Mulheres Tarralfas	36
Figura 4	– Grupo de Mulheres Tarralfas	36
Figura 5	– Aula IFRN Cidade Alta	37
Figura 6	– Museu do Brinquedo	37
Mapa 1	– Localização de Pirangi do Sul/RN	38
Mapa 2	– Localização do Município de Nísia Floresta/ RN	39
Figura 7	– Rio Pirangi em frente à Marina	40
Figura 8	– Marina de Pirangi do Sul/ RN	43
Figura 9	– Pensar a palavra na Marina	43
Figura 10	– Artesania da escrita	43
Figura 11	– Formandos Tarralfas / 2017	45
Figura 12	– IFRN Formatura Tarralfas	45
Figura 13	– Marina, Pirangi do Sul - RN	47
Figura 14	– Colônia de Pescadores Z10	47
Figura 15	– Projeto Tarralfas/ Primeira Etapa – Marina	51
Figura 16	– Projeto de Extensão Tarralfas/ Primeira Etapa – Marina	52
Figura 17	– Segunda Etapa, profa. Elisa.	53
Figura 18	– Gênero textual: receitas	53

Figura 19	– Lanches coletivos	53
Figura 20	– Culinária local	53
Figura 21	– Frutos do Mar	54
Figura 22	– Pescado nos Parrachos	54
Figura 23	– Terceira etapa do Tarralfas: localizando geograficamente	55
Figura 24	– Aula de campo Tarralfas/2017	56
Figura 25	– Localização geográfica	57
Figura 26	– DDD's no mapa Brasil	57
Figura 27	– Alunos Tarralfas	59
Figura 28	– Aluno pescador em atividade	59
Figura 29	– Gravação e entrevista pela produtora Jaraguá/PE na Colônia Z10/RN	60
Figura 30	– Aula de campo Parrachos de Pirangi do Sul/RN	60

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	REVISÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LUTA E IDEAL EDUCATIVO	16
2.1	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	16
2.2	CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA EJA	22
2.3	TRABALHADORES QUE ESTUDAM	28
2.4	DA PESCA À ESCOLARIZAÇÃO	33
3	CARACTERIZAÇÃO GEOECONÔMICA DA ÁREA DE ESTUDO	38
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES: PROJETO TARRALFAS, UM IDEAL EDUCATIVO.	41
4.1	DA MARINA À COLÔNIA DE PESCAFORES	46
4.2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO TARRALFAS: PESCANDO SABERES E SISTEMATIZANDO CONHECIMENTO	48
4.3	O PROJETO TARRALFAS E A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS GEOGRÁFICOS	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

A escolarização de trabalhadores no Brasil tem se constituído luta social e ideal educativo que foram regidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996 (LDB 9.394/96). Sobre esta prioridade, a LDBEN, em seu artigo 37º e § 1º diz:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, p. 13).

A presente Lei estabeleceu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica e passou a reconhecer as especificidades político-pedagógicas deste público, sendo a inserção no mundo do trabalho um dos principais elementos constituintes de tal reconhecimento e conhecimento. Partindo-se do princípio de que esta modalidade atende basicamente a classe trabalhadora e que seu processo de escolarização demanda políticas curriculares distintas da escola dita “regular”, compreende-se que os temas ligados à geografia do trabalho podem ter papel de destaque na elaboração de propostas e na implantação de ações curriculares no contexto da EJA.

Nesse sentido, o presente trabalho tece considerações acerca da forma com que temas da geografia escolar têm influenciado e utilizado no processo de escolarização como práticas pedagógicas curriculares de professores para fazer relações das concepções geográficas com o conhecimento que os educandos trazem consigo e com a base curricular no contexto da EJA.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, várias questões foram levantadas: Qual a legislação que contribui e procura garantir a escolarização desses jovens e adultos? Que concepções do espaço geográfico estão inseridas no processo de escolarização dos Jovens e adultos trabalhadores? Como o Projeto de Extensão Tarralfas vem oportunizando a escolarização por meio de uma maior aproximação das relações de trabalho dos educandos com o ensino de geografia? Que conceitos-chave da realidade local, também conhecidos como categorias de análise geográfica, realizam a integração entre a teoria e a prática dos conhecimentos geográficos?

A pesquisa de cunho qualitativo se pautou em particularizar o ensino de Geografia, mais precisamente, nas práticas de alfabetização e letramento partindo de palavras geradoras de conhecimento de mundo do trabalho dos educandos com o currículo da disciplina escolar geografia na EJA. Também foi realizado um breve panorama de algumas concepções que vêm marcando o currículo da disciplina em ações curriculares da EJA com o intuito de localizar o debate no campo dos conflitos em torno do Projeto de Extensão TarrAlfas que marcam a escolarização da comunidade de pescadores em Pirangi do Sul, no município de Nísia Floresta.

O conteúdo de nossa reflexão resulta de uma pesquisa e estudos de atividades educacionais voltadas para jovens e adultos trabalhadores e tais atividades tomam como referências fazendo uma relação às categorias Trabalho e Classe Social permeado por alguns autores ao longo desta pesquisa. Esta opção visa a explicitar marcos teóricos norteadores de nossos estudos, bem como convidar à reflexão acerca da complexidade e da riqueza da concepção de Trabalho.

Para alcançar os objetivos propostos, no que concerne à metodologia, iniciamos a monografia tendo como base a pesquisa bibliográfica, ou seja, esse trabalho foi desenvolvido com base em levantamento bibliográfico fundamentado por alguns autores, como Paulo Freire (1983), Frigotto (2001), Antunes (2004), Santos (1998); que contemplam o tema com base nas metodologias utilizadas como pesquisa qualitativa com visita *in loco* observando os relatos de experiências por alguns Agentes Alfabetizadores, facilitadores/monitores do referido Projeto, a fim de discutir como estes jovens e adultos sobre as maneiras que aprendem e como se dá o processo ensino-aprendizagem por meio de suas vivências, tradições e relações de trabalho.

A prática da Geografia escolar que ainda está presente na postura de vários professores, tem raízes na sua história de formação, fortemente arraigada na velha dicotomia entre Geografia Humana e Física. No entanto, com a finalidade de melhorar a relação ensino/aprendizagem da Geografia é necessário que o professor tenha um olhar crítico diante dos conteúdos a serem abordados em sala de aula, possibilitando a (re)construção dos conteúdos, onde aluno e professor sejam sujeitos ativos neste processo.

Neste sentido, a pesquisa de campo se desenvolveu, inicialmente, com visitas na Marina, local onde se guardam as embarcações e onde os marinheiros se encontram, onde ocorria o Projeto TarrAlfas, e posteriormente na colônia, momentos

em que foram observadas a dinâmica das aulas, atividades com palavras geradoras a partir da vivência dos educandos abordando temas de forma interdisciplinar; o público: homens e mulheres com diversas faixas etárias, incluindo adolescentes e jovens; bem como o local: a Marina e o lanche que era fruto do trabalho dos educandos somados com a contribuição de lanche doados pelos monitores.

O resultado dessa pesquisa foi sistematizado em cinco seções. Na primeira seção – **Introdução** – fazendo um breve aporte sobre a Educação de Jovens e Adultos como educação popular.

Na segunda seção – **Revisão Teórica** – Um breve histórico da EJA fazendo um apanhado de como se desenvolveu a EJA ao longo dos anos no Brasil e qual o público dessa modalidade de ensino. Também fazemos uma pequena análise do currículo de geografia na EJA, abordando lutas e o ideal educativo da EJA, tecendo informações dos Trabalhadores que estudam: da pesca à escolarização e o currículo de geografia na EJA.

Na terceira seção – **Caracterização da área de estudo** – a caracterização geoeconômica da área de estudo, bem como o Projeto TarrAlfas com sua localização geográfica e caracterização.

Na quarta seção – **Apresentamos o Projeto TarrAlfas e seu público alvo** – passamos a conhecer o Projeto TarrAlfas da marina à colônia de pescadores, ou seja, o Projeto enquanto ideal educativo, a fundamentação teórica do TarrAlfas: pescando saberes e sistematizando conhecimento, bem como o projeto TarrAlfas e a construção dos conceitos científicos geográficos.

Na quinta e última seção – **Conclusão** – fazemos um breve apanhado da EJA e do que pudemos concluir ao realizar esta pesquisa, alguns benefícios, desafios e dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

2 REVISÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LUTA E IDEAL EDUCATIVO

A educação popular defendida por alguns autores, dentre eles destacamos o educador Paulo Freire, serve de suporte para o desenvolvimento das ideias contidas neste trabalho e como sua proposta de educação, de forma que a educação de jovens e adultos significa mais do que um discurso legitimado pela concepção da 'educação ao longo da vida', uma vez que seus sujeitos foram, e continuam sendo excluídos das escolas, privados do direito à educação pública e à cultura legitimada pela sociedade.

Segundo Saviani (2003), a educação é uma forma de trabalho, o qual diferencia o ser humano dos outros seres vivos, uma vez deve transformar a realidade natural a fim de produzir sua sobrevivência, sendo, portanto, uma ação intencional – não material referente a produção do saber sobre a cultura, seja a partir de ideias, valores, habilidades, conceitos, dentre outros.

Estas reflexões estão fundamentadas no pressuposto de que a análise das políticas educacionais que envolvem a EJA deve ser desenvolvida levando-se em consideração as questões relacionadas à sociedade de classes, o conceito de classe social, e com maior destaque o de classe trabalhadora, é essencial para a compreensão da própria existência da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

As ações mais importantes relacionadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil se consolidaram apenas no início do século XX. Os períodos que antecederam esse grande marco na educação brasileira, como Período Colonial, o Império, e os primeiros anos da Primeira República, foram marcados por ações educativas bastante pontuais e pouco significativas para essa área.

Até a Revolução de 1930, as políticas e ações voltadas para a alfabetização de adultos estavam diretamente ligadas a motivos de ordem econômica, política, ideológica e religiosa. A aprendizagem da leitura e da escrita pelo adulto era motivada por forças de ordem econômica imposta pelo progresso industrial e comercial, e para o controle da classe trabalhadora.

A partir da década de 1930 a Educação de Adultos começou a delimitar seu espaço na história da educação no Brasil, quando finalmente começou a se organizar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a oferta de ensino básico gratuito se estendia a setores restritos da sociedade com a criação do plano Nacional da Educação instituído na Constituição de 1934.

Na década de 1940, surgiram várias iniciativas políticas e pedagógicas importantes em torno da Educação de Adultos, motivados por fatores socioeconômicos, como o impulso dado para o progresso de industrialização do país que exigia maior formação profissional e mão-de-obra qualificada para as atividades produtivas e o restabelecimento da repressão criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) corroborando com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação não haveria desenvolvimento industrial para o país, vinculando-se neste momento à educação profissional, a fim de assegurar a legitimidade do governo (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Nesse período houve vários acontecimentos como a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) assegurando 25% de seus recursos para a realização de um plano especificamente destinado ao ensino de adolescentes e adultos analfabetos; o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; e o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que se preocupou com a elaboração de material didático para adultos e realizou dois eventos fundamentais para a área: o Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947, e o Seminário Internacional de Alfabetização de Adultos. Todas essas iniciativas representavam à esperança na criação de espaços que favorecessem as discussões e encaminhassem propostas no campo teórico-metodológico da educação.

Em novembro de 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas pela Educação (UNESCO), com objetivo de contribuir para o fortalecimento de iniciativas e estimular a realização de programas nacionais voltados para a alfabetização de adultos. Através da divulgação das altas taxas de analfabetismo, a UNESCO incentivou a mobilização nacional em prol da educação dos trabalhadores constituída pelos adultos das classes menos favorecidas. A mobilização da opinião pública em favor da educação de jovens e adultos objetivava atrair a colaboração dos governos, nos níveis de estado e município, bem como a iniciativa privada.

Assim foi possível acentuar três frentes de lutas: a predominância de campanhas; a sistematização e divulgação do ensino supletivo; e a emergência de grupos nacionais

que percebessem a educação como um instrumento transmissor de ideias, devendo ser estimulado e proporcionado a todos, como afirma Gómez (1998, p. 15):

A escola [...] deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar. Características bem diferentes daquelas que requerem sua incorporação submissa e disciplinada, para a maioria, no mundo do trabalho assalariado.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Essas novas perspectivas de educação e cultura eram empreendidas por intelectuais, estudantes e católicos junto aos grupos populares, podendo destacar o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CCPs), e o Movimento de Cultura Popular (MCP). Esses movimentos surgiram de diversos locais do país, mas foi no Nordeste que se concentraram em maior número e expressividade, devido ao alto índice de analfabetismo do país.

No Rio Grande do Norte, esses movimentos proporcionaram o surgimento de outros programas de socialização e realização de atividades de cultura e lazer envolvendo toda a sociedade, principalmente a população das classes menos favorecidas. Entretanto, os programas mais recentes já preveem um tempo maior dedicado à alfabetização, de modo a garantir que o jovem e adulto possa atingir um maior domínio dos instrumentos da cultura letrada, podendo utilizá-los na vida diária ou mesmo prosseguir seus estudos, completando sua escolarização sem evadir-se da escola. A esse respeito, Sérgio Haddad (1986, p. 166) afirma que:

A escola é, na verdade, um grande espaço social de convivência daqueles que são sistematicamente desumanizados pelo trabalho, pelo isolamento e por suas condições de existência. É, também, o local de fala dos que não têm voz no dia a dia; de participação daqueles acostumados a obedecer; de encontro dos desencontrados, de saber das coisas do mundo dos que foram afastados da possibilidade de parte deste conhecimento.

A proposta de educação do educador Freire modificou a estrutura e a organização dos cursos para adultos. Seus postulados destacaram a relação entre a problemática educacional e social, contribuindo para a compreensão do indivíduo, enquanto sujeito oriundo da desigualdade social. Em seu método, Freire enfatizou a valorização do homem, o seu fazer, e a sua cultura, assegurando-lhe uma nova postura

frente a problemática do adulto analfabeto, garantindo assim, tratamento merecido e situando-o em seu mundo, como um ser atuante e participativo e não mais como um ser passivo e alienado.

A primeira experiência extensiva com o método de alfabetização Paulo Freire foi realizada em Angicos em 1963 no estado do Rio Grande do Norte. Com o pleno êxito no processo de alfabetização de adultos. O método se espalhou pelo país, proporcionando aos grupos que a utilizavam à troca de experiências e a ajuda mútua.

No entanto, com o golpe militar de 1964 esse trabalho de alfabetização que vinha sendo realizado em alguns estados brasileiros sofreu grandes rupturas, exatamente por sua ação conscientizadora junto à população adulta, ficando impossível o seu desenvolvimento. Durante esse período, foi proibida a utilização da proposta de Freire no país e as práticas de alfabetização passaram a ser adotadas como estratégias políticas, que serviram como instrumentos de preparação de mão de obra, visando contribuir com os mecanismos de desenvolvimento econômico (GADOTTI, 1996).

A educação brasileira passou por um período muito difícil durante o Governo Militar, assumindo a partir daí os programas ligados à Alfabetização de Adultos surgindo, então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), baseado nas propostas de alfabetização baseada no método sintético e movimentos do contexto social da época. A dimensão de consciência política foi reprimida pelo próprio governo no seio do principal programa de alfabetização destinado a atender a população analfabeta entre 15 e 30 anos.

Nesse contexto histórico, Xavier (1994, p. 215 - 216) diz que foi determinante a industrialização, pois:

[...] era considerada o móvel do desenvolvimento e a educação escolar passava a ter um papel-chave na padronização da mão de obra composta por um contingente de pessoas vindas do campo e consideradas despreparadas para o trabalho na indústria [...] a educação escolarizada precisava adequar-se às exigências da modernização econômica, enquanto estratégia de aperfeiçoamento de recursos humanos necessários a implementação do projeto desenvolvimentalista.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) de fato serviu como instrumento de controle político das camadas populares. Concebeu a educação como instrumento para preparar as pessoas para o mercado de trabalho, em conformidade com a política em vigor naquele período. Constituiu-se, ainda, como organização autônoma e centralizadora através da relação direta com as Comissões Municipais

responsáveis pela execução das atividades, das orientações e supervisão pedagógica, e da produção de materiais didáticos e uniformes para todo o país. O conjunto de seus recursos didáticos era arbitrário, pois era elaborado pela elite dirigente e utilizava técnicas de codificação e decodificação com ênfase na aprendizagem da leitura, da escrita e do contar, sem levar em consideração as diferenças regionais (GADOTTI, 1996).

Durante a década de 1970, o MOBRAL se expandiu por todo o país. Entre as iniciativas originadas pelo Programa de Alfabetização, o mais importante foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que correspondia a uma sintetização do antigo curso primário, que possibilitava a continuação dos estudos pelos recém-alfabetizados e analfabetos funcionais, ou seja, aquelas pessoas que dominavam a leitura e escrita de maneira precária.

Em 1985 o Programa Brasileiro de Alfabetização foi extinto e em seu lugar surgiu a Fundação Educar, que foi extinta em 1990. A Fundação não respondia pela execução direta dos programas de alfabetização, mas apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas de governo, entidades civis e empresas a ela conveniadas. A Constituição de 1988 garantiu a extensão da obrigatoriedade da Educação Básica para Jovens e Adultos, e elaborou as constituições estaduais e os planos de diretores dos municípios. Fixou bases para responsabilizar as autoridades, caso suas obrigações constitucionais não fossem cumpridas.

Neste processo histórico da EJA, se destaca também as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA). É a partir da primeira metade do século passado que essas conferências aparecem com objetivo de produzir um documento que trouxesse a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no mundo.

Até o momento foram realizadas seis CONFINTEA. A primeira Conferência foi realizada na Dinamarca, 1949, que discutiu as especificidades da Educação de Adultos e proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população. A II Conferência que aconteceu em 1960 em Montreal no Canadá, houve um debate sobre a necessidade de países mais desenvolvidos ajudarem aos em desenvolvimento melhorar a sua aprendizagem. Na III CONFINTEA houve a constatação de que é preciso adotar um conceito mais amplo de educação. Com isso, surgiu as categorias de ensino escolar e extraescolar, essas que deveriam garantir a educação integral dos indivíduos de todas as idades. No

ano de 1985, na França, ocorreu a IV CONFINTEA. O ponto mais importante desse encontro foi o direito de ler o próprio mundo e escrever a história, além ter acesso aos recursos educacionais, desenvolvendo as capacidades individuais e coletivas.

Posteriormente, nos anos 1990, foram organizadas conferências internacionais para o estabelecimento de acordos e compromissos baseados nos direitos humanos e para a superação das desigualdades sociais. A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em março de 1990, teve grande influência na definição de diretrizes e metas para vários países. Para o Brasil, os referenciais de Jomtien foram considerados como um marco para o delineamento de políticas para educação brasileira.

A LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional –, promulgada em 20 de dezembro de 1996, foi criada a fim de assegurar a permanência e uma educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros, e contribuir efetivamente para o processo de desenvolvimento da educação do Brasil e em seu artigo 2º diz que:

A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996. p. 1).

A V Conferência foi realizada em Hamburgo em 1997. Foi nesta CONFINTEA que os participantes reafirmam que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. Em 2009, foi realizado no Brasil, no estado de Belém, a VI Conferência, cujo objetivo era reavaliar os principais pontos da V conferência e ressaltar a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para Educação de Adultos e reafirmar que os compromissos que não foram plenamente assumidos, desde a última Conferência.

O ministro da Educação, Fernando Haddad, destaca que para enfrentar os desafios da inclusão escolar de jovens e adultos é fundamental tornar a escola pública mais atraente ao aluno, permitindo que esse estudante comece a trilhar sua inserção profissional e social por meio dela. “Por este motivo precisamos combinar melhor os esforços dos programas Mais Educação, Pronatec e os recursos da educação digital”, avalia.

No documento, afirma ainda, que os países desenvolvidos reconhecem a importância de reforçar políticas públicas de educação de jovens e adultos, a

necessidade de se aumentar o financiamento da área e de estreitar as parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade da educação destinada a esse público.

Apesar dos avanços em relação a medidas legais para a democratização do ensino básico, na realidade, pouco tem sido feito no sentido de efetivá-los, em especial para a área de Educação de Jovens e Adultos, pois a própria prática educativa presente se caracteriza como uma prática tradicional e conservadora, que não leva em consideração as especificidades do aluno adulto.

2.2 CURRÍCULO DE GEOGRAFIA NA EJA E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS TRABALHADORES / PESCADORES: RESSIGNIFICANDO SABERES

O ensino de Geografia em processos de escolarização de jovens e adultos tem seguido as características que marcam ao longo do tempo as concepções de educação, de sociedade, de processo ensino-aprendizagem. No caso específico da EJA, apontamos (SANTOS, 2008) com os principais aspectos que diferenciam e permitem agrupar as diferentes concepções de currículo direcionadas à escolarização do trabalhador, ou seja, podemos observar que a EJA tem especificidades no tempo histórico, mas se encontram presentes em atuais projetos político-pedagógicos de escolas e de outras ações educativas não necessariamente escolares. Por vezes se encontram de forma híbrida no mesmo projeto revelando contradições e ambiguidades, por vezes a filiação conceitual é identificada em seus discursos, mas não é reconhecida na prática pedagógica, está revelando outros pressupostos, dentre eles destaca-se o currículo escolar, pois Veiga (2002) complementa:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p.7).

Assim, identificá-las e analisá-las, mesmo que brevemente, é tarefa a que nos propomos e consideramos essencial para a caracterização da educação geográfica

do trabalhador. Reconhecemos então três principais concepções de currículo que vêm permeando as propostas pedagógicas da EJA, (BRASIL, 1998):

- a) **o currículo supletivo**, concepção subliminar ao ensino supletivo cuja seleção de conhecimentos é pautada em conteúdos preestabelecidos para a escolarização de crianças e adolescentes;
- b) **o currículo crítico**, conjunto de propostas e ações que têm como pressuposto básico a educação como ação social que contribui para a emancipação dos sujeitos, como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra-hegemônico;
- c) **o currículo por competências**, concepção que tem marcado as políticas curriculares nacionais recentes e é caracterizada pela forte relação com o processo de acumulação flexível do capital.

O ensino de Geografia tem sido um tema muito discutido no cenário educacional, principalmente em relação às transformações que vem ocorrendo no mundo moderno. Assim, nesse atual momento social e de crise do ensino, a geografia escolar é uma ação pedagógica que ficou padronizada pelos PCNs de Geografia que delimitaram os conteúdos e as formas de análises/ abordagens destes em todo o Brasil. Na perspectiva de (OLIVEIRA, 1994) para se compreender o papel da geografia em um sentido crítico e conscientizador, temos que pensar em:

Uma geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem formando/criando um universo crítico que lhes permita se posicionar em relação ao futuro, e lhes permita finalmente construir o futuro (1994, p. 144).

Neste viés, não é apenas ensinar uma Geografia livresca, é ensinar Geografia dentro da realidade, incorporada ao processo histórico que é dialético.

Esses três modelos servem de base, portanto, para expor a forma com que o ensino da Geografia vem sendo conduzido nas políticas de currículo da EJA. Presentes em propostas curriculares de programas ou cursos de EJA, bem como em materiais e livros didáticos voltados para essa modalidade, tais concepções referenciam a seleção e a organização de conteúdos geográficos e sua análise permite a visualização do panorama histórico desse fazer pedagógico na educação

brasileira.

Neste sentido, o currículo crítico, reafirma que o currículo produz identidade e se configura a partir da práxis docente, sustentando-se nos posicionamentos políticos e sociais do professor, enquanto ator social, que define o currículo desenvolvido em sala de aula. Entretanto, diante das discussões acerca da teoria crítica, mencionamos que, nesta perspectiva, Freire (2005; 2011), nos livros **Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática de Liberdade**, trouxe contribuições para o campo do currículo apresentando sua censura à educação bancária, uma vez que enfatizava os princípios da valorização da cultura de cada sujeito, também, no contexto escolar.

Pensar uma educação e um currículo, nesta perspectiva, implica o desenvolvimento de saberes que estejam atrelados à realidade dos sujeitos concebendo a possibilidade de inserção crítica e de transformação da realidade, o que requer um processo intelectual e político, pois exige reflexão e ação transformadora da realidade, no contexto das diferenças socioculturais dos educandos.

A educação requer temas políticos, éticos e estéticos. Esta visão resulta de uma determinada orientação política, a saber, a educação popular, em contraposição a uma concepção de aprendizagem ao longo da vida. Segundo Siteo (2006, p. 285),

[...] a ideia de aprendizagem ao longo da vida nasce no século XIX, com o surgimento dos primeiros movimentos que advogaram e promoveram a educação de adultos em ambientes não escolares, através de programas para a nova classe trabalhadora industrial.

Em contraposição à teoria da aprendizagem 'ao longo da vida' encontra-se a teoria da educação da classe trabalhadora e da educação libertadora/problematizadora desenvolvida por Freire no livro **Pedagogia do Oprimido**. De acordo com Freire, afirma Sartori (2011, p. 135), os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso.

O método freireano visa à libertação através da aprendizagem. Esta libertação não se refere somente a aspectos fenomenológicos, mas também sociais, políticos, culturais e espaciais. Para Paulo Freire o espaço geográfico é revelador da

realidade. Ao partilhar conteúdos geográficos aos seus educandos o educador deve estimular este à curiosidade. Não adianta memorizar mecanicamente o conteúdo sem ter a liberdade de aventurar-se no mundo do conhecimento. A prática pedagógica freireana é comunicativa, dialógica, onde não se objetiva somente transferir o saber, mas sim significar os significados. Deve-se respeitar a autonomia e as experiências vivenciadas por cada aluno. Antes da ciência e do formalismo deve vir a experiência cotidiana dos indivíduos. A aprendizagem da vida deve vir acompanhada da aprendizagem escolar, de forma que

A opção pela Pedagogia da Libertação traz um sério desafio ao professor que pretende organizar os conteúdos e elaborar material didático para o ensino da Geografia. Se, temos como grande objetivo no ensino de Geografia, dotar nossos alunos de capacidade suficiente para perceber a espacialidade particular de cada sociedade, devemos entender as manifestações paisagísticas como grandes “sintomas” a esclarecer os rumos de determinada comunidade ou sociedade (FERREIRA DO VALE; MAGNONI, 2012, p. 107).

Já os pressupostos da concepção de uma educação libertadora/problematizadora estão fundados na crença da humanização dos educadores e dos educandos. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCN) do Ensino Fundamental (EF), um dos pressupostos do PCN da Geografia – Escola, trabalho e consumo – entende a escola como uma organização que trabalha com uma tarefa específica que, com seu trabalho, prepara futuros trabalhadores (Brasil, 1998). Pode, porém, desempenhar um papel importante na inclusão dos grupos sociais discriminados ou desfavorecido. Segundo, ainda o PCN de Geografia,

Na discussão sobre a relação entre escola e trabalho o que se afirma é que garantir aos alunos sólida formação cultural, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes de cooperação, solidariedade e justiça contribui significativamente tanto para a inserção no mercado de trabalho quanto para a formação de uma consciência individual e coletiva dos significados e contradições presentes no mundo e do consumo, das possibilidades de transformação (BRASIL, 1998, p. 344).

Neste sentido, observamos que é ressaltado pela importância de o aluno ter um posicionamento crítico, responsável, que entenda as diversidades culturais, sociais, interagir com o meio social sendo um cidadão ativo, destacamos esse objetivo, “Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los,

utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1998, p. 8). Analisando o PCN do ensino fundamental é possível observar que a questão do melhor método a utilizar é um questionamento antigo que persiste até hoje.

A produção acadêmica em torno da concepção de Geografia passou por diferentes momentos, gerando reflexões distintas acerca dos objetivos e métodos do pensar e fazer geográfico. De certa forma, essas reflexões influenciaram e ainda influenciam muitas práticas de ensino (BRASIL, 1998, p.19).

Com essas premissas, percebe-se a abordagem geográfica crítica presente na maior parte das atividades propostas e o estímulo ao pensamento autônomo dos estudantes trabalhadores. A seleção de conteúdos geográficos se dá, em sua maioria, de forma articulada às principais questões que envolvem hoje o mundo do trabalho, fato que pode tornar o conhecimento escolar algo significativo para esses alunos. A Geografia, assim, pode ser vista como o conjunto de saberes que possibilita a visão sistêmica e multi escala do mundo, isto é, que pode oportunizar os alunos a compreender o fenômeno da globalização, por exemplo, através da leitura do lugar, da análise dos problemas socioambientais ou ainda da visão unitária e contraditória da relação entre campo e cidade.

É essencial o trabalho em Geografia nas séries iniciais para desenvolver as noções espaciais. É nesse aprendizado que estabelecemos ferramentas necessárias para o desenvolvimento motor, intelectual, afetivo e social no aluno. Segundo Perez (2001, p. 104):

A Geografia é um instrumento importante para a compreensão do mundo. Pensar o ensino de Geografia a partir de sua função alfabetizadora é articular a leitura de mundo a leitura da palavra, na perspectiva de uma política cultural, entendida como relação do homem com o seu entorno [...].

Segundo essa linha de pensamento, é responsabilidade do professor desenvolver nos alunos, desde as séries iniciais, habilidades em se trabalhar o espaço próximo, isto é, o espaço vivido. Callai (1998, p. 59) afirma que [...] “a realidade, ou lugar em que se vive é o ponto de partida para se chegar à explicação dos fenômenos.” Assim, temos como objeto principal da aprendizagem o estudo do local onde vive o aluno, do seu município, da sua cidade, como um importante

exercício para entender e compreender a sua realidade. É necessário para o aluno se apropriar dos significados dos conteúdos cartográficos ultrapassando o senso comum de maneira crítica, garantindo uma educação participativa na Geografia vivida e percebida. Diante disso, Callai (1998, p. 64) afirma que,

[...] é importante estudar o real e não o imaginário, o idealizado. O meio em que o aluno vive é rico de possibilidades de exploração de desenvolvimento de atividades, por isso deve-se sempre ter o real, o que fato existe, como ponto de partida do estudo e não situações supostamente existentes.

Neste contexto, a Geografia escolar é considerada como projeto político que expressa visões de mundo e intencionalidades ideológicas. Seus temas e conceitos são recheados de tensões e conflitos que revelam diferentes projetos de sociedade, como atesta Santos (2001), por exemplo, ao revelar os diferentes e antagônicos discursos sobre o processo de globalização. É também nesse sentido que Souto González (2002) afirma que são indispensáveis que os professores reflitam previamente sobre que tipo de Geografia vai usar e que interesses se manifestam nas diferentes concepções geográficas do mundo. Dessa forma, fica clara a diferença entre a Geografia escolar e a ciência geográfica, pois, embora ambas se articulem em torno dos temas e objetos comuns, elas se diferenciam no que tange aos seus propósitos e formas de produção de conhecimento. Com isso afirmamos que, no caso da temática que envolve a geografia do trabalho e sua abordagem na geografia escolar, não trabalhamos com a perspectiva de que o conhecimento sobre a geografia do trabalho produzido na academia deve ser verticalmente reproduzido na escola. Compreendemos que há uma complexa relação entre ambos os contextos e que a escola, neste caso em destaque a escola para jovens e adultos trabalhadores, produz conhecimentos a partir do atendimento às suas próprias demandas e necessidades.

Nesta perspectiva, a intenção de motivar a construção da escrita através da leitura dentro de uma proposta que envolva professores e alunos, é resgatar nesta prática, o fortalecimento e a motivação escolar na EJA, pois o comodismo, a falta de atenção, desinteresse e/ou falta de incentivo e de autoestima é uma problemática constante na Educação de Jovens e Adultos. Por essa lógica, os educandos, principalmente os jovens e adultos, precisam ser motivados a sentir a necessidade de se expressar e de escrever.

É com este foco que se desenvolveu o projeto de extensão do IFRN Campus Natal Central, sob o título de Vivências de Educação Freireana com Pescadores de Pirangi do Sul/RN, conhecido popularmente como TarrAlfas. Conforme Magda Soares (1999, p. 47), [...] “essa interação acontece com o intermédio de um sistema simbólico que cada um constrói para si, na própria ação de viver e conviver”, sendo a linguagem parte integrante desse sistema. Assim, a aquisição da leitura e da escrita tem o poder de transformar e/ou intermediar a compreensão a respeito de mundo, servindo de estímulo e motivação para a aquisição de conhecimento em âmbito escolar.

É nesta perspectiva Freireana que foi organizado, em 2017, o projeto Tarralfas com o desafio de alfabetizar a partir das vivências de cada pescador, considerando o dia-a-dia das atividades laborais e rotina dos educandos-pescadores para elegerem palavras geradoras, que passaram a orientar a escrita de outras palavras, tornando-se ponto de partida para a textualização do mundo.

2. 3 TRABALHADORES QUE ESTUDAM

Percebe-se que com o abandono dos estudos, na maioria das vezes para o desenvolvimento de atividades laborais para o sustento da família, grande parte das pessoas ao necessitarem retomara o processo de escolarização, serão integrantes da EJA. Conforme consta no Parágrafo único da resolução CNE/CEB Nº 01/2000, a identidade própria da Educação de jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios da equidade e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Neste viés, quando nos referimos à EJA como modalidade da Educação Básica, temos claro que o que a caracteriza e a diferencia da educação escolar de crianças e adolescentes são, obviamente, características específicas de seu público.

Em geral, reconhecemos que este é possuidor de maior inserção no mundo do trabalho, formado por muitos chefes de família e composto por pessoas que trazem um acúmulo de saberes que as distinguem entre si e revelam suas diferentes identidades, constituídas a partir de formas diversas de inserção na vida em sociedade.

Contudo, junto a estes traços que são próprios da condição de não crianças,

os educandos da EJA, principalmente os que frequentam o sistema público de ensino, trazem a marca da sociedade de classes. De acordo com Fernandes (2009), Oliveira (2003) e Frigotto (2008), as categorias de capitalismo dependente e desenvolvimento desigual e combinado são centrais para entender a especificidade e particularidade de como se construíram a sociedade brasileira, na atual configuração das relações sociais, e sua relação com os centros hegemônicos do capitalismo.

Jovens, adultos e idosos cursam esta modalidade de ensino porque, invariavelmente, as condições socioeconômicas nas quais se encontravam na infância e na adolescência não permitiam ou dificultavam o próprio acesso à escola ou a permanência e a conclusão do processo de escolarização. Essa é uma situação típica da classe trabalhadora, pois para essas pessoas a inclusão prematura no mundo do trabalho é, na maioria das vezes, um imperativo, uma exigência da vida no mundo capitalista.

A categoria capitalismo dependente, baseadas nas ideias de Florestan Fernandes (2009), tem poder explicativo da materialidade, da estrutura profunda, das raízes de nossa sociedade nos planos cultural, econômico e político. Neste contexto, destacamos que nos marcos da sociabilidade capitalista, ambas divisões social do trabalho e divisão social capitalista, pressupõem a apropriação privada e concentração dos instrumentos de produção por parte da burguesia, sendo portanto imprescindível a venda da força de trabalho por parte da classe trabalhadora. Observamos,

A divisão de trabalho de forma cada vez mais combinadas com o capitalismo. A divisão manufatureira do trabalho pressupõe concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista, a divisão social do trabalho, fracionamento dos meios de produção entre muitos produtos de mercadorias independentes entre si. (MARX *apud* CUNHA, 2010, p. 21).

A aliança dependente e subordinada da burguesia brasileira em relação aos centros hegemônicos do capital tem como resultado a combinação de nichos de alta tecnologia, elevados ganhos do capital, concentração grande de capital e de renda e superexploração do trabalhador (Fernandes 2009). Nesse contexto, as políticas focais de “alívio da pobreza” revelam a incapacidade de enfrentamento de mudanças estruturais. Os indicadores da área educacional e do lugar que o país

ocupa na divisão internacional do trabalho, divulgados sistematicamente, são coerentes com o tipo de sociedade de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado que foi sendo construído historicamente.

É assim que geralmente se caracteriza o público da EJA e somos levados à necessidade de análise das condições materiais de existência dos trabalhadores no cenário atual. Para isso, nos apoiamos no conceito de classes sociais desenvolvido por Freire e Frigotto, partindo também das contribuições do pensamento marxista, uma vez que consideramos essencial a reflexão sobre a validade contemporânea do conceito de classe trabalhadora para uma melhor compreensão das políticas educacionais dirigidas à EJA. Se há algum consenso entre os analistas, pesquisadores e estudiosos do atual cenário socioeconômico mundial é o fato de o modo de produção capitalista está, há décadas, imprimindo um processo de reestruturação em suas bases produtivas. Tais transformações se fizeram acompanhar por um lastro teórico político – o neoliberalismo – por uma suposta nova ordenação na relação entre o capital e os Estados nacionais – a globalização – e por um aprofundamento agudo das diferenças econômicas e desigualdades sociais em diversas regiões do planeta (Fernandes, 2009).

Podemos dizer que, no geral, os trabalhadores de todos os cantos do mundo vêm sentindo os efeitos desse processo de transição do sistema de acumulação capitalista, que muitos denominam também de terceira revolução industrial ou revolução técnico-científica aprofundada na configuração espacial analisadas pelo geógrafo Milton Santos.

Desde os países centrais à periferia do capitalismo mundial, embora os impactos exerçam graus diferenciados de acordo com a realidade socioeconômica de cada país, a classe trabalhadora tem presenciado uma série de alterações nas relações de trabalho, na forma de inserção de sua força de trabalho na cadeia produtiva, na maneira de se conduzir a gerência empresarial e no desaparecimento de postos de trabalho.

Em uma tentativa de conceitualização das classes sociais, baseada na análise de obras de Marx, Santos (1987, p. 41) afirma que:

Por classes sociais se entenderão os agregados básicos de indivíduos numa sociedade, os quais se opõem entre si pelo papel que desempenham no processo produtivo, do ponto de vista das relações que estabelecem entre si na organização do trabalho e quanto à propriedade.

O conflito de interesses, produzidos a partir dessas relações, seria o eixo central de diferenciação dos agregados básicos. Com o intuito de localizar a análise das classes no capitalismo contemporâneo, o autor engloba tanto o proletariado industrial como os outros trabalhadores assalariados no que ele denomina de classe-que-vive-do-trabalho. E para Antunes (2004), essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, os trabalhadores terceirizados, os trabalhadores assalariados da chamada 'economia informal', além dos trabalhadores desempregados.

Com essas considerações, o autor nos alerta para a complexidade cada vez maior do conceito de classe, especialmente de classe trabalhadora. A frequente introdução de tecnologias poupadoras de mão de obra nas unidades fabris, a expansão do toyotismo, da 'flexibilização' das leis trabalhistas e da desconcentração do espaço físico da produção extinguem postos de trabalho e fazem surgir um novo proletariado, marcado pelo trabalho precarizado, nos quais terceirizados subcontratados e subempregados já não mais desfrutam de direitos trabalhistas há muito conquistados.

Vale lembrar ainda que a inserção crescente da mulher nesse mercado precário e a expansão do setor de serviços, apesar de também atingido pelas novas tecnologias e formas de gestão, constroem outros significados e complexificam as relações entre capital e trabalho, momento pelo qual, o Brasil em 2017/2018 vem passando por reformas trabalhistas e previdenciárias que fragiliza ainda mais as relações de direito da classe trabalhadora provocando alterações materiais, simbólicas e impactantes nos trabalhadores, no seu modo e qualidade de vida. Ou seja, a partir dessa atualização e da validade contemporânea do conceito de classe trabalhadora, bem como da análise crítica de termos e expressões que vêm tentando exprimir teoricamente o que se passa com os trabalhadores na atualidade, nos voltamos para a caracterização do público da EJA.

O que vimos no Brasil, particularmente em termos das consequências do neoliberalismo, é a negação dos direitos destes trabalhadores empobrecidos. A realidade atual demonstra uma desresponsabilização do Estado e da sociedade em relação à efetiva superação da pobreza. Tal negação é tanto maior quanto mais se aplica o projeto neoliberal. As políticas públicas implementadas para estes sujeitos seguem a lógica da terceirização das políticas oferecidas bem como [...] “uma

inserção no universo do trabalho part-time, precarizado e desregulamentado” (ANTUNES, 2004, p. 337).

Obviamente, essa caracterização nos remete a uma grande variedade de possibilidades se levarmos em conta algumas especificidades nacionais e regionais, mas, partindo do pressuposto de que praticamente todas as pessoas que frequentam as salas de aula da EJA têm suas histórias de vida marcadas pela sua forma de inserção no mundo do trabalho e, portanto, na forma de produção de sua existência e podemos chegar à conclusão de que este público é formado essencialmente pela classe trabalhadora.

Refletir sobre a diversidade do público presente na Educação de Jovens e Adultos não pode estar desatrelado da reflexão sobre o contexto econômico e cultural da sociedade contemporânea. A definição inicial que traz a LDB/96, na Seção V, Artigo 37º de que a EJA se destina aos “que não tiveram acesso à educação na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 15), contribuindo para cristalizar a imagem desses estudantes num estereótipo de sujeitos marcados pela segunda chance aos estudos – o que persiste até os dias atuais em muitos discursos, práticas e políticas educacionais.

O documento da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2008), que mobilizou diferentes setores, áreas e segmentos da sociedade pela educação, entre outros indícios, demonstra que o Brasil avançou ao reconhecer a diversidade de seu público, na compreensão que o direito à educação envolve mais que garantir o acesso, na necessidade de luta pela superação da desigualdade e discriminação que assolam as práticas sociais e culturais há muitas décadas.

Conforme Marx (2008, p. 255), “o trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Ainda, neste contexto, o que diferencia o trabalho, do ponto de vista ontológico, de qualquer atividade, de qualquer atividade natural desenvolvida por outros seres, é o ato do homem idealizar o resultado final do trabalho antes de sua objetivação (Marx, 2008).

Através dessa concepção, podemos compreender que não existe ser social sem o trabalho. Suas análises revelam as referências dos elementos essenciais e universais do trabalho como categoria mediadora entre o mundo dos homens e da natureza.

2.4 DA PESCA À ESCOLARIZAÇÃO

A geografia, na educação básica, apresenta-se como uma área do conhecimento comprometida em tornara o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações (Brasil, 1998). Tais considerações expressam a grande relevância da disciplina na formação de cidadãos conscientes e preparados para a vida em sociedade. Todavia, ainda é bastante comum nas salas de aula a presença de um ensino considerado enfadonho e que não provoca os alunos a pensar na geografia do mundo que é parte de suas vidas nas diferentes escalas sociais.

Neste sentido, Callai (2001) considera valiosa a adoção de uma postura pedagógica que permita ao aluno estudar a própria realidade concreta em que vive, superando o senso comum e reconhecendo a história do seu meio como sua própria história. Segundo a autora, o estudo de lugar valoriza a dinâmica da própria vida, das histórias pessoais e dos grupos sociais dos quais os estudantes fazem parte, ao mesmo tempo em que é um importante exercício para entender o mundo.

Uma prática pedagógica que vem sendo bastante discutida no âmbito do ensino de Geografia diz respeito ao Estudo do Meio, que segundo LOPES e PONTUSCHKA (2009), consiste em um método de ensino que visa proporcionar aos alunos e professores o método direto com determinada realidade.

Neste viés, de oportunizar o Estudo do Meio como possibilidade metodológica do ensino da Geografia e de valorizar a diversidade e o conhecimento sociocultural que os pescadores trazem consigo, o projeto realizou aulas de campo com os estudantes do Projeto de Extensão TarrAlfas, momentos onde eles podiam relacionar os conceitos sistematizados em sala com suas rotinas e vivências, dentre elas destaca-se a aula nos Parrachos, ocasião em que os educandos sinalizaram, diante da sua rotina, o melhor dia da tábua de maré para a realização da atividade proposta, ocasião em que foi trabalhado o calendário e localizações geográficas tendo como referências aos faróis do nosso estado. A aula se desenvolveu com atividade prática simulando uma tarrafa, com o objetivo de pescar e selecionar palavras do seu cotidiano no contexto dos conteúdos ministrados em sala (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Aula 1 nos Parrachos



Fonte: Acervo Tarralfas¹ (2017)

Figura 2 – Palavras Geradoras no Tarralfas



Fonte: Acervo Tarralfas¹ (2017)

Desta forma, partimos do pressuposto de que para se entender o pescador e o seu trabalho não se deve retirá-los dos cenários dos quais fazem parte, até porque para entender a pesca artesanal é necessário apreendê-la diante da complexa trama de conflitos e disputas que os cercam.

Neste sentido, salientando que a pesca é uma atividade econômica do setor primário, esta apresenta peculiaridades quanto a sua produção e manutenção já que a produção dos pescados depende de um meio para existir, a água, que no caso é também um recurso natural com outros usos. Além disso, a importância da praia (o espaço na terra) também é muito fundamental. Assim constata-se que,

Ao contrário de outros setores da produção, como a indústria metalúrgica, a pesca é, em nossos dias, a única e última atividade humana de caça realizada em grande escala. A mobilidade dos recursos pesqueiros no ecossistema marinho marcado pela complexidade dos fenômenos naturais é, em grande parte, responsável pela imprevisibilidade da captura com reflexos imediatos na própria organização da produção e do mercado. As modalidades de relações sociais entre os agentes da produção parecem ser influenciadas pelas condições naturais em que se realiza essa atividade. (DIEGUES, 1983, p. 6).

No entanto, é possível compreender que na atividade laboral dos pescadores artesanais constata-se a produção de valores-de-uso um tanto limitado, se comparado à concentração dos produtos (os pescados) que são destinados ao mercado, o que poderia ser entendido sob um aspecto da produção de valores-de-

troca. Por outro lado, devemos ter a clareza da diferença que deve ser estabelecido entre os produtos gerados e o trabalho do pescador artesanal do mar.

Antes, porém, de esclarecer essa diferença, é necessário destacar, como explica Marx (2008), que, antes de tudo, no processo do trabalho participam o homem e a natureza. Ou seja, o homem defrontando-se com a natureza, apropriando-se dela e a modificando, e ao mesmo tempo modificando a si próprio. Deste modo,

No processo de trabalho, percebe-se que o homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre que atua por meio de instrumento de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. (MARX, 2008. p.214),

Quanto a isto, ressalta MARX (2008) que este valor-de-uso pode ser encarado de diferentes formas, como uma matéria-prima, meio de trabalho ou produto, visto que este varia de acordo com a função que exercerá no processo de trabalho e da posição que nele ocupará e conseqüentemente desta forma alterando a natureza do valor-de-uso. Assim o processo de trabalho é uma atividade dirigida para criar valores-de-uso, ao se apropriar e se modificar os elementos naturais às necessidades humanas.

Desse modo, considerando-se o contexto atual (modernização tecnológica), os países subdesenvolvidos têm sua configuração espacial afetada de modo determinante pela difusão da informação e do consumo, geradoras de forças de dispersão e concentração que se refletem no espaço geográfico. A mecanização dos processos industriais e agrícolas teve forte participação nesse processo, contribuindo também para a diminuição dos postos de trabalho. Portanto, se estabelece um contraste social: de um lado uma minoria da população possui condições de consumir bens e serviços, em detrimento de uma maioria que não possui condições para tal.

Assim, a realidade urbana dos países de Terceiro Mundo divide-se em circuito superior e circuito inferior da economia. Segundo SANTOS (2008, p. 26), o circuito superior (Circuito moderno extrarregional) é formado pela indústria urbana, bancos, serviços, transportadoras e indústria de exportação. Por sua vez, o circuito inferior (comércio não moderno) relaciona-se a atividades de menor porte e pouca

modernização, como comércio de varejo, serviços não modernos e fabricação que não possuem capital intensivo. O circuito inferior é constituído essencialmente por formas de fabricação de não-capital intensivo, pelos serviços não-modernos oferecidos a “varejo” e pelo comércio não moderno e de pequena dimensão (SANTOS, 2008, p.49), como ocorre na Colônia de pescadores Z10.

Sob essas formas de articulação e produção do espaço, o movimento do capital é que condiciona a cidade a que organiza, em níveis de produção do dinheiro, da vida, das coisas a do que pertence ao espaço urbano.

O Projeto de Extensão TarrAlfas também realizou atividades práticas com também com as mulheres da comunidade (Figuras 3 e 4):

Figura 3 - Roda de mulheres Tarralfas Figura 4 – Grupo de mulheres Tarralfas



Fonte: Elaboração própria em 2018



Fonte: Elaboração própria em 2018

A proposta de trabalho do grupo foi pensada no sentido de trabalhar sobre o feminismo e direitos das mulheres com ciclos formativos com reuniões em dois dias por semana com carga horária de 40h para a conscientização das conquistas das mulheres nos diversos espaços sociais, tendo em vista discussões sobre as relações de trabalho, a pesca e rotinas diárias, rotinas que se limitam às atividades domésticas e que são repassadas para ciclos seguintes de gerações e neste viés a expectativa do grupo eram o desenvolvimento de atividades práticas que gerassem renda, no entanto os círculos de reuniões formativas duraram apenas um semestre. Diante do exposto, observa-se como é complexo analisar as dinâmicas envolvidas no processo do contexto social e as relações de trabalho da pesca, que perpassa de geração para geração.

No viés de criar valores-de-uso de objetos artesanais, mas não com objetos

das atividades laborais, mas com objetos utilizados na infância dos pescadores, começando pelos brinquedos e brincadeiras, uma vez que a infância da maioria destes estudantes foi bastante curta, pois muitas vezes as brincadeiras ficaram de lado para encararem o mundo do trabalho pesqueiro para ajudar no sustento da família. O TarrAlfas desenvolveu a valorização cultural realizando uma aula de campo com visita ao museu do Brinquedo, no IFRN de Cidade Alta em Natal (Figuras 5 e 6), momento em que os educandos recordaram sua infância com os brinquedos artesanais como “baladeiras”, cavalos-de-pau, patinetes, bonecas-de-pano, dentre outros, que hoje vem se tornando brincadeiras de antigamente devido ao uso excessivo das novas tecnologias pelas crianças na contemporaneidade:

Figura 5 – Aula IFRN Cidade Alta



Fonte: Acervo de Tarralfas. 2017

Figura 6 – Museu do Brinquedo



Fonte: Acervo de Tarralfas. 2017

Nesta aula de campo, além da satisfação de escrever o nome com autonomia no livro de registro de visitas, o Projeto de Extensão Tarralfas ao resgatar a infância dos pescadores por meio dos brinquedos expostos, gerou na ocasião relatos prazerosos e nostálgicos entre eles, pois PIAGET (1975) afirma que há um desenvolvimento total nas diversas áreas do conhecimento, além de relações cada vez mais complexas e para que isso aconteça, é necessário que o ensino se desenvolva numa perspectiva real e palpável. Neste contexto o Projeto de Extensão TarrAlfas fez a prática educativa torna-se mais eficiente, momento em que o professor se tornou o agente mediador e os estudantes um sujeito participativo do processo de ensino /aprendizagem.

3 CARACTERIZAÇÃO GEOECONOMICA DA ÁREA DA ÁREA DE ESTUDO

O nosso recorte de estudo está localizado no município de Nísia Floresta, região metropolitana de Natal, Rio Grande do Norte, Nordeste do Brasil. Nísia Floresta está situada na porção oriental do estado e subdivide-se na praia de Pirangi do Sul, como mostra o mapa abaixo (Mapa 1):

Mapa 1 – Localização de Pirangi do Sul/ RN

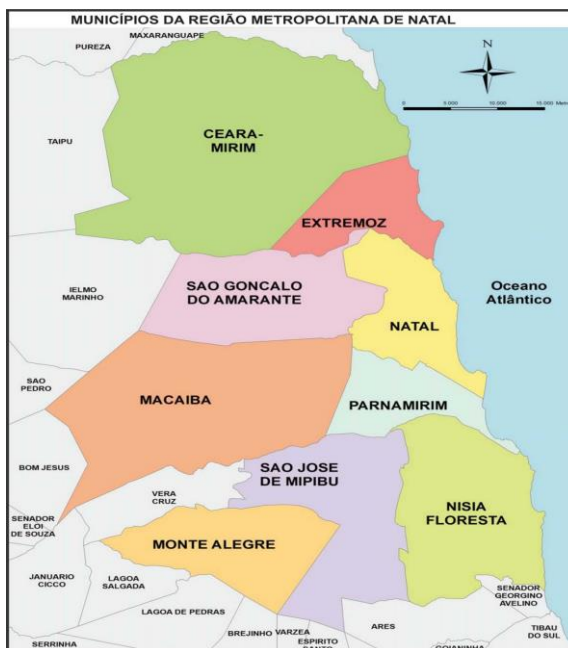


Fonte: Google Maps (2018)

Segundos dados do IBGE no último censo em 2018, Pirangi possui uma população estimada em 11.362 pessoas. Em 2017, o salário médio mensal era de 2.0 salários mínimos e o PIB gira em torno de \$ 22.339, 34. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 23.6%. Quanto à educação o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede pública do ensino fundamental é de 5,2. Seu território e ambiente apresentam 97.7% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 97.3% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 23.4% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

A praia de Pirangi do Sul pertence à cidade de Nísia Floresta, que se limita a Parnamirim ao norte; ao sul com os municípios de Senador Georgino Avelino e Arês; ao leste com o oceano Atlântico; a oeste com o município de São José de Mipibú, como mostra a Mapa 2:

Mapa 2 – Localização do município de Nísia Floresta/ RN



Fonte: Google Maps (2018)

O Município de Nísia Floresta (Latitude 6° 05' 28"S e Longitude 35° 12' 31"W) está localizado na microrregião de Macaíba do estado do Rio Grande do Norte e fica a uma distância de cerca de 35,0 Km de Natal, capital do Rio Grande do Norte. Foi criado em 18 de fevereiro de 1852 e abrange, atualmente, uma área de aproximadamente 306,05 km², com altitude média de 20 metros em relação ao nível do mar. Segundo o último censo tem uma população estimada em 27.260 pessoas, uma população 23.784 pessoas com uma densidade demográfica de 77,26 hab/km² segundo o último Censo IBGE/ 2010. Seus moradores vivem basicamente da Pesca e do turismo.

O Projeto de Extensão TarrAlfas, se desenvolveu, na praia de Pirangi do Sul, no local denominado de Marina às margens do Rio Pirangi que deságua no Oceano Atlântico em torno de 500 metros (Figura 7). Segundo os dados do Plano Municipal de Saneamento Básico (PMSB) e Diagnóstico Técnico-Participativo o município possui 25,10% de seu território inserido nos domínios da bacia hidrográfica do Rio Trairi, 20,91% nos domínios da bacia hidrográfica do Rio Pirangi e 53,99% nos domínios da Faixa Litorânea Leste de Escoamento Difuso, sendo banhado pela sub-bacia do Rio Trairi.

Figura 7 – Rio Pirangi, em frente à Marina



Fonte: Elaboração em 2018

Pirangi é um nome indígena do tupi-guarani que significa Rio de Peixe (sic). É no encontro do rio com mar que ficam algumas barracas, local onde o visitante pode experimentar um pouco da culinária local: peixe, camarão, caranguejo e até tapioca com recheio de siri. Possui um pequeno porto de embarcações de pesca artesanal e uma Marina, também fonte de renda para a população local, lugar onde se desenvolveu inicialmente o Projeto de Extensão TarrAlfas, que oportunamente fez uso das iguarias e receitas em sala de aula, na segunda fase do projeto, para dar continuidade ao processo de letramento com a construção de textos coletivos.

Pirangi do Sul, além da pesca, é movida pelo turismo. Outra fonte de renda são os passeios de barcos e a exploração das riquezas naturais da Praia de Pirangi do Sul – RN. Os turistas e visitantes em geral, não podem ir embora sem experimentar um mergulho nos Parrachos e/ou deixar de se deliciar nos pastéis de arraia, lagosta, caranguejo e as moquecas dos crustáceos, pratos que variam de preço. Segundo relatos dos moradores locais, bastante apreciado também é o artesanato, destacando-se o crochê, chaveiros e brincos de quenga de coco, chapéus de palhas e alguns bordados, apesar da atividade principal ser a pesca (sic).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: PROJETO TARRALFAS, UM IDEAL EDUCATIVO

Popularmente conhecido por Tarralfas é um Projeto de Extensão baseado em Vivências de Educação Freireana com Pescadores de Pirangi do Sul/RN. Este projeto foi elaborado em 2017, a partir de uma vontade de desenvolver uma contribuição no contexto sócio educacional do Sargento da Marinha do Brasil, o Sr. Roberto César da Rocha, que ao se aposentar voltou a Pirangi do Sul, sua terra natal e percebeu que as dificuldades dos pescadores em lidar com a escrita e o mundo letrado eram as mesmas, ainda observados na sua juventude e que persistiam na comunidade de pescadores nos dias atuais, fato que só aumentava o desejo em mudar aquela realidade.

Entretanto, ao desenvolver um projeto no IFRN - Central que trabalha a superação do medo de pessoas em contato com corpos d'água, César como é conhecido, em contato com Maria Soares Macêdo, na diretoria de Extensão do IFRN-Campus Natal Central, perguntou se seria possível a execução de um projeto de escolarização na referida comunidade de pescadores. Na sequência, Maria Soares entrou em contato com o professor José Mateus do Nascimento durante as reuniões do Projeto Geração Solidária, fez a proposta no final de 2016 e uma vez aceita, começaram a elaborar o projeto baseado no pensamento Freireano, inspirado na experiência de alfabetização ocorrida em Angicos (RN) durante o ano de 1963.

Foi por meio deste diálogo que surgiu o Projeto TarrAlfas, desenvolvendo alfabetização como um processo de formação e reflexão em torno da realidade e da vida, desejando que os pescadores experimentassem o mergulho no que está por trás das letras, que fossem além da leitura das palavras. O que buscavam com o projeto de alfabetização não era um processo em que “o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos” (FREIRE, 1983, p. 21).

[...] Sonhavam com um espaço de formação permanente, no qual a parcela analfabeta ou semialfabetizada da categoria, no processo de apropriação do conhecimento sistematizado da leitura e escrita, pudesse descobrir o valor de sua pessoa e dignidade de seu trabalho. Além de ler as palavras, o adulto trabalhador se reconstruiria na qualidade de pessoa, superando a imagem que tem de si, bastante negativa e degradante, imposta pela sociedade e, geralmente, incorporada por ele (PEREIRA, 1999, p. 59).

Considerando que a educação social no Brasil, o Tarralfas sempre esteve atrelado às diversas expressões da questão social, a qual é resultante da relação contraditória entre o capital e trabalho e pensá-la em um contexto teórico-metodológico e ético-político é apontar formas de enfrentamento a estrutura de sociedade que está posta.

O projeto de extensão, cujo edital Nº 04/2018/-PROEX/IFRN com Programa de Apoio Institucional a Projetos de Extensão, tem como título: VIVÊNCIAS DE EDUCAÇÃO FREIREANA COM PESCADORES DE PIRANGI/RN, em homenagem ao instrumento de trabalho dos pescadores recebeu o nome de Tarralfas, que significa redes com letras. O projeto teve seu início em maio de 2017, como foi arrolado, com o objetivo de continuar instaurando experiências de educação popular numa comunidade de pescadores situada no litoral Sul de nosso Estado, localizado no município de Nísia Floresta, na Praia de Pirangi do Sul, buscando ações de alfabetização e pós-alfabetização na perspectiva do letramento e da leitura de mundo desses sujeitos.

O projeto se dividiu em três etapas: a primeira se desenvolveu em 2017 com o processo de alfabetização e letramento (na Marina); a segunda em 2018, com a contextualização da diversidade literária, ocorrendo a interação com gêneros textuais e as oficinas de elaboração individual e coletiva, momento de transição da mudança de local (da Marina para a Colônia de Pescadores); e, a realização da inclusão digital durante a presente etapa, em 2019.

O projeto se desenvolveu inicialmente em uma Marina, local onde se guardam as embarcações e onde os marinheiros se encontram (Figura 8).

Figura 8 – Marina de Pirangi do Sul (RN)



Fonte: Elaboração própria em 2018

Muito importante para a comunidade de pescadores, a marina gera, em média, cinquenta empregos. Além de tudo isso, serve de espaço para as reuniões da Colônia de Pescadores e além de sala de aula do Projeto Tarralfas (Figuras 9 e 10):

Figura 9 – Pensar a Palavra na Marina



Fonte: Acervo de Tarralfas, 2017/2018

Figura 10– Artesania da Escrita



Fonte: Acervo de Tarralfas, 2017/2018

As práticas de alfabetização e letramento são fundamentadas nos pressupostos de Paulo Freire que defende a emancipação das pessoas pela democratização da apropriação dos bens históricos e culturais acumulados pela humanidade, dentre os quais a apropriação e o desenvolvimento da leitura e da escrita apresentam-se como patrimônio imaterial e elemento de empoderamento no processo de humanização e inclusão social. A primeira etapa foi composta por um grupo de 18 pescadores de diferentes idades que vem oportunizando a continuidade dos estudos pelo processo de alfabetização e pós-alfabetização deste projeto.

A metodologia empregada baseia-se nos pressupostos da educação popular, pautada nas práticas de leitura de mundo/realidade, rodas de conversas, consciência política e valorização dos sujeitos, a cultura e as trajetórias de vida de cada um deles. Especificamente, os Agentes Alfabetizadores experienciam o diálogo com a comunidade onde moram os pescadores alfabetizados. Esta metodologia amplia o universo vocabular para a prática da textualização de frases; fazendo uso de diversidade de gêneros textuais nos círculos de leitura; preparando materiais didáticos para as oficinas de texto; realizando os círculos de cultura para reflexão sobre temas geradores e escrita coletiva de textos; e garantindo os espaços de socialização dos diferentes saberes. O projeto apresenta-se como ação de continuidade de uma proposta piloto que foi sucesso e trouxe significativas contribuições, tanto para a formação dos pescadores como para os educadores que participaram da intervenção socioeducativo cultural.

Quando esta pesquisa começou estava na sua segunda fase, denominada de pós-alfabetização, intenciona consolidar o processo de letramento dantes iniciado. Atualmente, encontra-se na terceira etapa: letramento por meio da inclusão digital que continua se desenvolvendo pela realização de Círculos de avaliação e reflexão sobre o letramento, a formação dos agentes alfabetizadores para a fase de textualização; Círculos de cultura para leitura dos textos coletivos produzidos na fase de alfabetização; Círculos de cultura de interação com gêneros textuais; Círculos de cultura para (re)elaboração de textos; Círculo de cultura com as mulheres da comunidade de pescadores; Evento Sarau Literário para lançamento do Caderno de Textos produzidos pelos pescadores.

A avaliação ocorre na perspectiva processual, com a disposição de envolvimento de todos os sujeitos integrantes do projeto de extensão. Desse modo, ao longo da intervenção, são organizados encontros para reflexão sobre as metodologias empregadas, o desempenho dos alfabetizandos e os resultados alcançados. Durante a execução do projeto ocorre a avaliação em dois níveis: avaliação externa e auto avaliação.

A avaliação externa é desenvolvida pela diretoria de extensão do IFRN – CNAT por meio de ações de acompanhamento do projeto durante os meses de execução (registros no sistema SUAP e reuniões periódicas com a diretoria de extensão); a auto avaliação ocorre entre a coordenação do projeto e seus agentes alfabetizadores e alfabetizandos nos círculos de cultura vivenciados na comunidade e no IFRN Campus Natal Central, seguindo a lógica processual freireana da ação-

reflexão-ação. Ao final de cada etapa é realizada a culminância, momento de confraternização e encerramento do semestre e etapa concluída com sucesso. Dentre estas etapas destaca-se a formatura da turma (Figuras 11 e 12) ao alcançar a alfabetização, ou seja, ao concluir o nível I do Ensino Fundamental na EJA:

Figura 11 – Formandos Tarralfas 2017



Fonte: Acervo de Tarralfas (2017)

Figura 12 – IFRN Formatura Tarralfas



Fonte: Acervo de Tarralfas (2017)

O ponto inicial do Projeto de Extensão Tarralfas é a busca de alternativas possíveis que desejam e que promovam mudanças, fato que ocorre na prática pedagógica e na sua funcionalidade. Neste contexto, a formatura da turma que ocorreu no IFRN – Natal Central demonstra a execução e êxito de uma etapa concluída desta prática. Pois, a necessidade da reconstrução do conhecimento é notória, é por meio desta que um cidadão se torna um ser social atuante, que tenha o poder de opinar, se tornar crítico, que sinta a necessidade de conhecer e descobrir o seu potencial em bases sólidas, formando indivíduos entendedores de sua cultura e inseridos no seu contexto histórico, com projeção de ideias possíveis.

A aprendizagem oriunda dessa prática permite a constituição de uma realidade geográfica em que o aluno passa a ser capaz de elaborar, experimentar e acumular conhecimento. Assim, estudar Geografia na escola torna-se um exercício a partir da realidade vivida pelos sujeitos envolvidos, tanto o professor como o discente, então, fica plausível pensar o contexto geográfico nas mais diferenciadas localidades, nas mais diversas histórias de vida porque se podem apreender os conceitos advindos dessa disciplina, e, desse modo, fazer entender os mecanismos sociais que permitem a produção espacial seja na escala local ou na escala mundial e com isso, descortinar a

realidade posta por meio das estruturas de poder que se refletem diretamente em espaços desiguais, fruto de uma sociedade de classes.

Nesse viés, a educação pauta-se a partir das demandas da sociedade e da realidade do aluno, sendo observados como um todo, em uma perspectiva de totalidade, inserindo a realidade no contexto escolar e nessa mesma direção, disciplinas e currículos que promovam a indagação da sociedade vigente. Desse modo, estudar Geografia significa conseguir compreender e analisar como se dá a produção espacial nas mais variadas escalas geográficas: do local ao mundial, a partir das relações entre os homens.

Segundo Cavalcanti (1993), na atualidade o espaço do homem não se resume somente a sua casa, mas ganha toda uma dimensão, de tal forma que não se pode compreender o Brasil tendo somente os seus limites como balizas. Para Moreira (2008) há uma interação nesse contexto, entre a Geografia e a educação formal, pois, ambas procuram compreender o mundo. Assim, o ensino de Geografia na escola assume um importante papel nesse processo de construção de um ideário sobre o espaço e a sociedade que o transforma.

4.1 DA MARINA À COLÔNIA DE PESCADORES

A comunidade de pescadores de Pirangi do Sul possui uma política organizacional que se divide na administração da Marina, fonte de renda dos pescadores locais e na administração da Colônia de Pescadores Z10. Com isto, em 2017, quando foi apresentado o Projeto TarrAlfas à comunidade dos pescadores ocorrendo em seguida sua efetivação, por questões políticas organizacionais da comunidade, o projeto se desenvolveu inicialmente na Marina.

Figura 13 – Marina, Pirangi do Sul - RN



Fonte: Elaboração própria em 2018

Entretanto, devido aos entraves provocados com o deslocamento das lanchas para dar espaço ao Projeto de Extensão TarrAlfas, pela movimentação das embarcações no interior da Marina no momento em que ocorria as aulas, com entrada e saída de embarcações gerando barulho e falta de concentração, ou seja, desconforto, em 2018 no curso da segunda fase, o projeto foi transferido para a Colônia, local mais adequado para a instalação dos computadores para a inclusão digital, objetivo da terceira fase do Projeto de extensão supracitado.

Figura 14 – Colônia de Pescadores Z10



Fonte: Elaboração própria em 2019

O Projeto de Extensão TarrAlfas já passou por duas fases e cada uma delas se desenvolveu em lugares diferentes. Atualmente, o projeto está na terceira fase

que tem como objetivo a inclusão digital dos estudantes, com isto, a transferência do projeto da Marina para a colônia se deu por uma questão de conforto, principalmente estrutural para a instalação dos computadores, pois, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão produzindo transformações na vida social, econômica, e cultural em muitos países. Neste contexto o Projeto de Extensão TarrAlfas também foi pensado e planejado para inserir os educandos nesta dinâmica de mudança societária, pois:

A presença de tecnologias mais simples, como os livros impressos, ou de outras mais avançadas, como os computadores em rede, produzindo novas realidades, exige o estabelecimento de novas conexões que as situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação, sob o risco de que os investimentos não se traduzam em alterações significativas das questões estruturais da educação (PRETO, 2008, p. 81).

Entretanto, no que concerne à Educação de Jovens e Adultos, cabe reforçar a relevância do uso desses instrumentos tecnológicos enquanto prática pedagógica. Eles auxiliam o professor no decorrer de suas aulas e possibilitam um estímulo a mais aos estudantes para que queiram “buscar” o conhecimento. Sua função ainda tem um fator primordial na atualidade, que diz respeito à formação política dos jovens e adultos que estão no processo de aprendizagem.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO PROJETO TARRALFAS: PESCANDO SABERES E SISTEMATIZANDO CONHECIMENTO.

A teoria que fundamenta as ações do Projeto de Letramento Tarralfas foi pensada e executada pelo educador, patrono da educação brasileira, professor Paulo Reglus Neves Freire, que esteve em terras potiguares, durante os idos de 1963, vivenciando experiência de alfabetização de adultos na cidade de Angicos.

A intervenção também caracterizada como de extensão, promovida pelo governo do Estado e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, reuniu estudantes universitários para vivenciar ações de educação popular para alfabetizar pessoas no 'coração' do estado. Freire veio pessoalmente coordenar o grupo e envolvê-los na compreensão da premissa [...] “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9), esta lógica pressupõe a concepção de alfabetização como ato político e de conhecimento, que envolve os sujeitos numa

ação criado de si e do mundo em que estão inseridos (FREIRE, 1989). Para FREIRE, a escola que alfabetiza precisa avançar para além das práticas mecânicas de alfabetização (educação bancária) e inaugurar processos conscientes de aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, pensar sobre a escrita é possível e mesmo com sujeitos das classes populares. Eles são capazes de, a partir de seus referenciais de cultura, pensar sobre o universo vocabular próprio e descobrir a funcionalidade social e política das letras, palavras e dos textos. A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do povo, grávidas de sentido e significação da vida. Dizia Freire que as elaborações textuais, na forma de palavras, frases ou orações, vinham por meio da leitura do mundo que os grupos populares fazem. Depois, voltam a eles, inseridas no que chamava de [...] “codificações, que são representações da realidade.” (FREIRE, 1989, p. 13).

Neste viés, a educação popular do Educador Paulo Freire orienta, conduz, educa e adultos, com formas e métodos próprios. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005, p. 79), afirma que “[...] ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós homens aprendemos através do mundo” e no livro *Pedagogia da Autonomia*, afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 27).

O saber da tradição se constitui ponto de partida para a sistematização e produção do conhecimento científico. Na obra *Extensão ou Comunicação?* O princípio do diálogo entre saberes diversos que se complementam fica evidente. Durante assessoria que realizou durante o movimento de reforma agrária em Santiago de Chile, durante os anos de 1968/69, organizou encontros entre engenheiros agrônomos e camponeses para discutir, a partir do conhecimento que possuíam, sobre o cultivo da terra. Para Freire essa troca ocorre sempre por meio de um ato educativo, de forma que:

Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1983, p. 15).

Refere-se à tomada de consciência, aquela necessária em todo o processo de formação humana. Para Freire, o processo de alfabetização apresentava-se para

o sujeito como possibilidade e oportunidade, tal qual uma porta que se abria para um caminho sem limites de descobertas sobre as grafias e seus múltiplos sentidos. A pós-alfabetização é apontada como estágio de continuação no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita.

O momento da pós-alfabetização é também tratado como tempo de aprofundamento de conhecimentos pela realização dos círculos de cultura que se ocupam com a textualidade dos sentimentos, pensamentos e ações. Há sugestão do próprio Paulo Freire que durante a fase da pós-alfabetização que se construa um banco de textos autorais pelos alfabetizandos, no sentido que “[...] se vá tentando a formação do que poderá a vir ser uma pequena biblioteca popular, com inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos.” (FREIRE, 1989, p. 19) Há a proposição de 'Cadernos de Cultura Popular' como livros básicos, escritos com linguagem simples, mas que motive à curiosidade crítica, indo de encontro à leitura mecânica, congregando para a participação dos educandos nos atos de escrita e leitura – textualização e socialização.

Essa é a pedagogia histórico-social-crítica, proposta que foi desenvolvido no Brasil, por Dermeval Saviani (2005), preocupado com a função transformadora da educação em relação à sociedade, sem com isso, negligenciar o processo de construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos acumulados, neste viés Freire defende a concepção dialógica no conjunto de seus escritos ao longo de sua trajetória de reflexões sobre os processos educativos, aquela que se estabelece na dimensão da palavra-teorização, mas se materializa por meio de práticas, porque também se constitui atitude política daqueles que militam e resistem contra qualquer condição de opressão, exploração e desigualdade.

4.3 O PROJETO TARRALFAS E A CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS GEOGRÁFICOS.

A nossa língua é o principal instrumento que temos para interagir com outras pessoas, para termos acesso as outras informações, aos saberes e participarmos da cultura da qual fazemos parte. Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino da língua deve valorizar o uso da linguagem em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e suas variedades linguísticas – modo de falar e dialetos, daí a importância de o trabalho ser realizado

em torno do uso da língua escrita e falada possibilitando reflexões sobre as diferentes formas de emprego da língua. Ela se constitui em um sistema que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético (Figura 15), envolve, por parte dos alunos, aprendizados muito específicos:

Figura 15 – Projeto TarrAlfas / Primeira etapa – Marina



Fonte: Acervo de TarrAlfas (2017)

A importância da linguagem não reside só nas possibilidades da comunicação, ela dá suporte também à realização de diferentes operações intelectuais, organizando o pensamento, possibilitando o planejamento das ações e servindo de apoio a memória. Neste contexto, o Projeto de Extensão TarrAlfas com sua adequada proposta para o ensino de língua portuguesa, vem realizando não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em diversas situações sociais que acontecem em seus espaços de diálogos.

Figura 16 – Projeto TarrAlfas / Primeira etapa – Marina



Fonte: Acervo de TarrAlfas (2017)

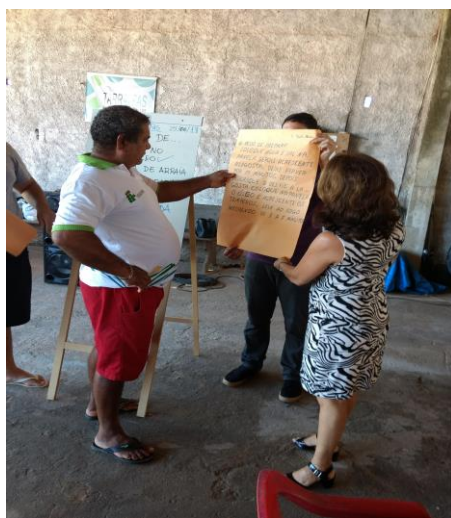
Desta forma, o Projeto de Alfabetização Popular vem sistematizando a linguagem oral e escrita que os alunos trazem ainda de forma espontânea apreendida no convívio social e em interação com outros indivíduos. Ainda, propicia situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação de recursos linguísticos por meio do conhecimento do senso comum de suas vivências, habilidades e atividades laborais atrelando ao conhecimento sistematizado e contribuindo para o entendimento das concepções geográficas, pois “não se aprende mais a escrever por repetição, copiando ou reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases, mas sim levando o sujeito a atuar ‘com’ e ‘sobre’ a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ela”, como afirma Soares (1999, p. 52).

No projeto, o educando aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando a escrita, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o real e o escrito. Neste contexto, o trabalho docente é práxis, fundamentando-se de teoria e prática para realizar a transformação social conjugada à ação humana, sobre a realidade vivida que ocorre através da reciprocidade entre teoria e prática (PIMENTA, 2001).

Sob a ótica freiriana, os alfabetizadores partem do conhecimento e valorização da cultura dos pescadores que tornara estudantes, constituindo a partir

de temas geradores que integram conteúdos das diversas áreas de ensino: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, artes e preservação do meio ambiente. Os círculos de alfabetização se desenvolveram com momentos de diálogos coletivos sobre os temas, momentos em que foi efetivada a artesanaria da escrita para a elaboração textual.

Figura 17 – Segunda Etapa, Profa. Elisa Figura 18 – Gênero Textual: receitas



Fonte: Elaboração própria em 2018



Fonte: Elaboração própria em 2018

O gênero receitas supracitado, por exemplo, foram constituídos inspirados nos lanches coletivos preparados pelos pescadores e alfabetizadores ao final de cada encontro (Figuras 19 e 20):

Figura 19 – Lanches coletivos



Fonte: Elaboração própria em 2018

Figura 20 – Culinária local



Fonte: Elaboração própria em 2018

Durante as aulas foram observadas a forma de preparo dos deliciosos frutos (Figuras 21 e 22) do mar, que por muito tempo, esteve apenas na cultura oral da comunidade de pescadores de Pirangi do Sul, que com o TarrAlfas oportunizou a sistematização dos textos se perpetuando e tornando-se patrimônio imaterial para a prosperidade:

Figura 21 – Frutos do mar



Fonte: Elaboração própria em 2019

Figura 22 – Pescado nos Parrachos



Fonte: Elaboração própria em 2019

Com isto, foi bastante significativa participar da vivência dos pescadores quando estão em alto mar preparando estas iguarias, isto mostra que o estudo do meio torna as aulas mais significativas e conseqüentemente, produtivas.

No âmbito da sala, foi realizada a leitura de rótulos, também muito significativa, ver nos estudantes do projeto a experiência de descobrir a composição dos produtos, a origem de cada um deles e de como são pensados pelas empresas de marketing, ou seja, os produtos criados pela leitura das embalagens e rótulos contribuíram com a consciência de consumo e reflexão em defesa da qualidade de vida por meio de uma alimentação saudável.

O estudo do calendário e do relógio esteve atrelado ao tema gerador tempo. Componente este, fundamental para a profissão do pescador, que em outros tempos observava mais a natureza para se orientar, observações essas que vai passando de geração em geração mesmo com o uso das novas tecnologias. Neste contexto, hoje conta com o avanço da tecnologia do GPS e mesmo assim, os saberes adquiridos por meio de observações e experiências em contato com a natureza para

o desenvolvimento das atividades laborais para pesca também é trazido para a sala de aula. A contagem dos dias, semanas e meses torna o calendário rotina na oscilação constante das marés e sazonalidade da profissão de pescador.

Neste sentido, a Geografia se ocupa dos estudos da transformação do espaço, das relações dialéticas desenvolvidas também neste projeto. Nesse viés, o educando por meio do espaço geográfico, tem desenvolvido a construção e a sistematização dos conceitos da Geografia permitindo uma aproximação com sua realidade, bem como sua compreensão e diferentes formas de intervenção do espaço vivido. Pois, a partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local consegue compreender o contexto regional, nacional e global (Figura 23):

Figura 23 – Terceira fase do TarrAlfas: Localizando Geograficamente.



Fonte: Acervo de TarrAlfas, (2019)

Assim, a utilização dos saberes geográficos no cotidiano dos alunos (Fotografias 24 e 25) tem contribuído bastante para melhorar os resultados da leitura e da escrita no grupo dos pescadores estudantes:

Figura 24 – Aula de Campo TarrAlfas /2017



Fonte: Acervo de TarrAlfas (2017)

A atividade desenvolvida nos Parrachos fez uso do seu espaço de vivências laborais para oportunizar aos estudantes pensar na transformação que as atividades escolares podem fazer fora dos muros da sala de aula, constituindo-se como um dos objetivos do Projeto no contexto da Geografia, utilizando-se do espaço e da natureza para a sistematização do conhecimento, saindo do recebimento de informações pelo aluno e de cunho descritivo, que muitas escolas evidenciam na Geografia escolar tornando-se desinteressante para o aluno.

Com o Projeto TarrAlfas, os educandos têm observado as transformações ocorridas em sua comunidade por meio da observação do espaço natural e o espaço modificado pelo homem, bem como a ocupação territorial, construído textos coletivos que fazem refletir sobre as suas riquezas locais como: gastronomia, artesanato e o meio natural no qual retiram sua fonte de renda. Pois, a partir do conceito de espaço geográfico, tem-se trabalhado com as demais categorias, consideradas por alguns autores como mais operacionais, como: paisagem, território, lugar, entre outros, onde cada conceito expressa uma possibilidade de leitura do espaço geográfico delineando um caminho metodológico ao partir do espaço local para o global.

Enquanto concepção geográfica, a leitura de mundo pelo viés da Geocrítica apresenta um corpo metodológico que fundamenta as análises propostas, o materialismo histórico é o método de investigação pelo qual se dará todo o processo de entendimento da realidade. Nesse sentido, conforme HENRIQUE (2002) o sujeito vai inteirar-se no mundo de diferentes formas, a partir da sua realidade, da história, de forma que se torna indissociável o seu movimento com o da sociedade.

Por meio das experiências laborais dos educandos os círculos de diálogos vão constituindo palavras geradoras a partir das suas compreensões e conhecimentos das fazes da lua, observações de quando está boa para pesca, ou seja, a oscilação das marés; as estações do ano que também provocam alterações em suas rotinas; as condições do tempo, sendo por eles observada facilmente a direção do vento e suas influências na maré, que provocam a sazonalidade da profissão de pescador.

Devido à complexidade e arbitrariedade da linguagem escrita, este projeto por excelência, tem desenvolvido uma ação organizada e pensada com objetivo de mediar o senso comum com o conhecimento sistematizado, ou seja, o conhecimento empírico com o epistemológico e as concepções geográficas, pois, esta tem contribuído bastante para a construção do sistema do código escrito, além do desenvolvimento das habilidades para a integração social dos estudantes pescadores de Pirangi do Sul/RN.

Os conceitos geográficos geralmente são mediados por meios de atividades práticas para dar mais significado no processo de ensino aprendizagem. Dentre os conceitos mediados pelos educadores do projeto, destaca-se o conceito cartográfico que inicialmente fez relação com o uso das novas tecnologias, o Celular. Neste viés, a inclusão digital, objetivo da terceira etapa, se tornou uma diversão, ocasião em que os educandos percebiam que o mundo digital é um poderoso suporte para a contextualização da localização geográfica a partir dos DDD dos números de telefones, utilizados pelos alfabetizadores como um poderoso recurso para a identificação de Regiões, Estados e Capitais no mapa do Brasil, (Figuras 26 e 27):

Figura 25 - Localização Geográfica



Figura 26 - DD's no Mapa Brasil



Fonte: Acervo TarrAlfas/junho (2019)

Fonte: Acervo TarrAlfas/junho (2019)

Os alfabetizadores do TarrAlfas para a construção dos conceitos cartográficos, buscou partir das noções que os alunos trazem para a sala de aula com sua experiência de vida. Nesse sentido, ARCHELA e PISSINATI (2007) afirmam que quando os alunos chegam à escola, eles já possuem noções cartográficas que são usadas em suas ações rotineiras. No entanto, esses saberes são usados de forma inconsciente e para que o professor desenvolva uma alfabetização cartográfica deve partir dessas ações rotineiras para depois ir inserindo conceitos mais elaborados até chegar ao saber formal. Conforme afirmam Archela e Pissinati (2007, p. 109):

A cartografia é mais frequente na vida das pessoas do que elas possam imaginar. Tratar dos conceitos que envolvem a representação gráfica, a referência não é apenas para os mapas usados nos livros ou no meio digital. O traçado de um campo de futebol, o trajeto do quarto até a cozinha, a visita vertical a partir de um prédio, a posição da mesa do professor em relação as carteiras na sala de aula, tudo isso requer um mínimo de conhecimento sobre localização, projeção, proporção e simbologia. Ao contrário do que muitos pensam, não é na escola que eles começarão a adquirir conhecimentos cartográficos. Na verdade, eles já trazem uma bagagem de conhecimento empírico que será transformado em conhecimento formal, mediante a conscientização sobre o uso e sua nomenclatura.

Para essas autoras, trabalhar os conceitos de cartografia por meio de atividades lúdicas é uma maneira de tornar o ensino mais descontraído e prazeroso, porque desperta interesse e grande envolvimento dos alunos. Para que o aluno tenha clareza na leitura de mapas, precisa aprender a ler as representações cartográficas e isso acontece a partir de um processo de alfabetização e da aprendizagem de construção de mapas, a partir de seu espaço de vivência. Dessa forma, a cartografia tem uma função prática no cotidiano das pessoas, seja por meio de um mapa, uma planta, uma maquete ou de qualquer outra forma de representação. Ela serve tanto para organizar a vida do cotidiano, quanto para dominar territórios e populações.

Neste contexto, as aulas do Projeto de Extensão Tarralfas sempre vêm arraigadas de ludicidade e criatividade, ocasiões de expectativas dos educandos em busca de aprendizado com bastante descontração. Neste viés de descontração,

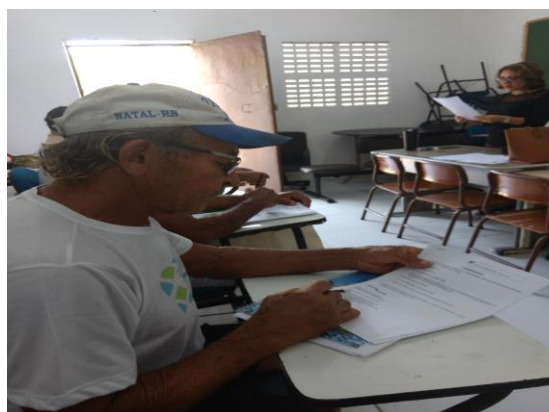
buscando trabalhar o cotidiano dos alunos em uma aula interdisciplinar, os educandos se debruçaram na canção “O bem do mar” de Dorival Caymmi, ocasião de nostalgia para alguns pescadores e momento oportuno para o trabalho do aporte poético para a mediação gramatical dos substantivos presentes na letra da música (Figuras 27 e 28):

Figura 27 – Alunos Tarralfas



Fonte: Elaboração própria em 2019

Figura 28 – Aluno pescador em atividade



Fonte: Elaboração própria em 2019

Outra grande expectativa foi a segunda aula de campo nos Parrachos da comunidade, ou seja, de Pirangi do Sul/RN, organizada para a visita da Produtora Jaraguá, vinda de Pernambuco. Ocasião em que ocorreu a gravação de cenas para um documentário sobre experiências alternativas de educação na colônia (Figura 29) e no mar (Figura 30), momento em que o Professor José Mateus foi entrevistado, relatando como surgiu o Projeto de Extensão TarrAlfas, a relação da pedagogia freireana para o desenvolvimento das atividades, planejamento, execução, as culminâncias de cada etapa e suas contribuições na vida destes estudantes.

Na sequência, os alunos ao serem questionados relataram, ainda no espaço da colônia, a importância do letramento em suas rotinas laborais, como por exemplo, ler e assinar documentos com autonomia, sendo esta, uma das principais dificuldades nos trâmites administrativos da colônia. Outro relato de relevância foi o uso de cálculos na comercialização de suas mercadorias (sic), visto que os circuitos internos da economia giram em torno desta comercialização da produção de pequeno porte e sem atravessador.

Figura 29 – Gravação e entrevista pela produtora Jaraguá/PE na Colônia Z10/RN



Fonte: Elaboração própria em 2019

Em seguida, as gravações se desenvolveram nos Parrachos, ocasião em que, mais uma vez professores, alfabetizadores e equipe técnica de gravadora se tornaram alunos ao adentrar no mar e os alunos pescadores tornaram-se professores, conduzindo o grupo com seu conhecimento sistêmico na relação íntima com o mar e a natureza, observando mais uma vez fenômenos naturais como a direções dos ventos, pontos cardeais, taboa de Maré para o tempo de permanência em alto-mar, profundidade e condições temporais, tendo em vista que o dia encontrava-se chuvoso.

Figura 30 – Aula de Campo Parrachos de Pirangi do Sul/RN.



Fonte: Elaboração própria em 2019

Neste contexto, foi considerado o espaço vivido pelos estudantes e estendido até ao seu local de trabalho visando explorar os principais elementos da paisagem, que é destacado nas propostas de Geografia contidas nos PCN's para EJA e para o Ensino Fundamental e Médio, o trabalho com as categorias de paisagem, de território e de espaço.

Neste viés, relaciona-se essas categorias a partir da relação entre as ideias de Milton Santos e os PCNs. A aula teve como um dos objetivos trabalhar substantivos próprios e comuns com palavras do cotidiano dos estudantes sobre as águas, para tal classificação, dentro de frases previamente elaboradas. No contexto da Geografia, o local onde se desenvolveu a atividade atenuou-se o estudo da categoria paisagem, o ambiente praiano de Pirangi do SUL/RN. Primeiramente, percebemos que há uma certa evolução da compreensão dessa categoria no decorrer do desenvolvimento intelectual de Milton Santos. A título de exemplo, a categoria paisagem elaborada na obra “Metamorfoses do Espaço Habitado” possui a seguinte interpretação:

[...] tudo aquilo que nossa visão alcança é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc. (SANTOS, 1988, p. 61).

A categoria paisagem apresentada na obra “Metamorfoses do Espaço Habitado”, mesmo partindo de pressupostos semelhantes de “A Natureza do Espaço”, prioriza os sentidos no processo de entendimento da mesma. Na obra posterior há um privilégio dos processos interpretativos que relacionam a paisagem com a “história viva” da sociedade, determinante/determinada de certas relações que caracterizam os territórios.

Já o PCN de Geografia para EJA aborda a paisagem tentando estabelecer uma síntese entre essas duas conceituações de MILTON SANTOS.

Pode-se refletir sobre as características manifestas em uma paisagem em um momento determinado, usando diferentes escalas, reconhecendo as relações locais, regionais, nacionais e internacionais para entender sua importância e o significado delas para as pessoas que vivem naquele lugar. Dependendo de como a imagem do lugar é traduzida em paisagem, da diversidade de representações sobre esse espaço, pode-se desvendar como ele foi e está sendo construído pelas pessoas e pelos diferentes grupos sociais e culturais que dominam ou dominaram o lugar, a região, o

território. (BRASIL, 2000, p. 195).

E mais adiante complementa:

Ao construir o conceito de paisagem, é necessário apreender tanto as diversas representações desse espaço quanto o uso dele feito pelos homens, no presente e no passado, investigando como as técnicas empregadas o modelam e modelaram de acordo com interesses (estéticos, econômicos, políticos ou culturais), valores e aspirações. (BRASIL, 2000, p. 195-196).

Desta forma pontuamos aqui, que essa intervenção pedagógica dentro e fora da sala de aula não buscou “transformar” os nossos educandos em geógrafos, mas sim desenvolver a leitura e o domínio básico de uma linguagem que entendemos como importante para que os alunos possam melhor se localizar e se orientar no mundo a partir do lugar em que se encontram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a alfabetização de jovens e adultos, conforme as orientações existentes nas experiências tradicionais, salvo as experiências de Paulo Freire, têm sido vista como uma forma de apropriação da leitura e da escrita de maneira automática e mecânica, apenas para responder as necessidades imediatas e atender ao mercado de trabalho, sem se preocuparem com o alto índice de evasão que as escolas estão enfrentando atualmente.

Este trabalho acadêmico se mostrou tão específico como também tão amplo quando abrange a educação de adultos como tema principal, pois, assim pudemos enxergar através das discussões que o problema não está somente ligado a esta modalidade de educação, sendo um problema de toda a educação. O déficit surge a partir da educação regular, básica e de direito, que chegou a ser negado a esses indivíduos adultos, em algum momento da vida, e que se não fosse por essa negação talvez não estivéssemos discutindo tal tema. Ainda são evidentes as dificuldades das iniciativas que buscam alfabetizar e introduzir as pessoas jovens e adultas no mundo das práticas letradas. Isto pode ser verificado nas próprias campanhas, como também nas redes públicas de ensino. Contentam-se em ensinar a ler e escrever as escolas regulares; quando deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas tenham acesso à leitura e à escrita, aos livros, revistas e jornais, às livrarias e bibliotecas, vivendo em condições sociais que a leitura e a escrita tenham a função para elas de se tornar necessidade e uma forma de lazer.

Neste contexto, o Projeto TarrAlfas foi pensado e desenvolvido criando condições de alfabetização e letramento vivenciando práticas por meio da interação e manuseio de produtos, e objetos de rotinas diárias dos educandos, sob a ótica freireana do reconhecimento e valorização cultural para a construção e sistematização de conhecimentos para o alcance da aprendizagem significativa. Nas três etapas: Alfabetização e letramento, Gêneros Textuais (silabário) e Letramento por meio da Inclusão Digital, respectivamente, os círculos de alfabetização constituídos por diálogos coletivos oportunizou a sistematização das oralidades.

Durante a pesquisa, vários desafios foram surgindo, e alguns desafios ao longo do projeto superados, como: a mudança de local da Marina para a colônia dos

pescadores, o material didático e o convênio com a extensão do IFRN - Central, o lanche coletivo e solidário que somado pouco a pouco se multiplicava, as disponibilidades dos alfabetizadores de forma voluntária para planejar, confeccionar material e se dispor nas segundas-feiras para estar presente em cada círculo de diálogo, a liberação e a burocracia do setor de transporte para levar a equipe de professores, alfabetizadores e voluntários à colônia de pescadores de Pirangi do Sul, a culminância de cada etapa, as confraternizações, dentre outras.

Uma das minhas maiores dificuldades foi conciliar as atividades do projeto para torna-se agente alfabetizador (certificado - anexo 1), com a dispensa das minhas atividades laborais para poder conhecer de perto o desenrolar das aulas, a rotina do projeto, a dinâmica da pedagogia desenvolvida, para que assim, eu pudesse me apropriar sobre pesquisa e escrever, ou seja, sistematizar o que eu conhecia e não o que eu estava a imaginar apenas com relatos.

O maior desafio dos pescadores não era enfrentar a maré naquele momento, era vencer a insegurança da conquista da aquisição da escrita, das letras para traçar o caminho da leitura e da interpretação de texto. Desafio este vencido, ao ser relatado o orgulho de escrever o próprio nome no livro de registro da aula de campo ao museu, momento em que diziam orgulhosamente: “Já sei escrever meu nome”; ao aprender a função social da escrita ao ser trabalhado o gênero carta e bilhete, surpreendendo a professora: “professora já terminei de escrever meu primeiro bilhete” combinando palavras para expressar sentimentos e ideias; dominar as quatro operações básicas de forma escrita para a comercialização dos seus pescados; ao conseguir a localização geográfica no mapa por meio do uso de DDD's de telefones compreendendo o contexto digital no nosso dia-a-dia, bem como observar a desenvoltura dos educandos nas aulas de campo onde o professor se tornava aluno e aluno tornava-se professor ao trocar conhecimentos práticos por teóricos, compartilhando saberes e experiências como ocorreu nos Parrachos da comunidade por meio de atividades pedagógicas com estudo do meio.

A Geografia, com suas categorias e bases empírico/teóricas, nos permite ampliar o debate educacional dentro da EJA, caracterizando uma pedagogia da autonomia, reveladora dos diferentes territórios existentes em uma mesma espacialidade geográfica. Durante a pesquisa, foram observados como as categorias de paisagem, de território, de espaço, comunidade, região e lugar fizeram relação com suas atividades laborais no processo de alfabetização e letramento,

tomados como princípios para a abordagem de conteúdo no âmbito do currículo da geografia, ou seja, como as relações de trabalho contribuíram e foram utilizadas significativamente pelo projeto TarrAlfas neste processo de ensino aprendizagem, também se compreende melhor como os circuitos internos da economia se desenvolve no contexto da Colônia Z10, bem como as questões de diálogos nas redes sociais e o usos das novas Tecnologias de informação para conhecimentos cartográficos.

A Educação de Jovens e Adultos se alavanca como uma demanda dos trabalhadores por um novo olhar sobre a sociedade, numa educação que permita a superação das amarras sociais que o capitalismo dispõe. Ao mesmo tempo, foi e é utilizada pelo capital para perpetuar suas designações. Por esse viés, o pensar abordagens didáticas possui importância crescente dentro dos contextos de existência deste modelo educativo, visto que pode contribuir para o debate da autonomia.

No entanto, é preciso avançar e reconhecer que outros conceitos geográficos podem vir a trazer importante contribuição ao método da educação popular Freireano. Com esta pesquisa, aprendi e percebo, o quanto, os escritos do Educador Paulo Freire encontram-se imbuídos de concepções espaciais. De forma teórica e prática, entretanto, é necessário observar que o projeto de EJA e Projeto de Extensão TarrAlfas, nesta pedagogia, parte dos temas e palavras geradoras voltadas para o contexto da vivência dos pescadores levantados durante o processo educativo, tornando o ensino e a aprendizagem mais significativas a partir do que eles conhecem e vivenciam como forma de valorização cultural, bem como a abordagem de outros conceitos geográficos (implícitos na pedagogia freireana) trazem de importante contribuem para a estratégia educativa do projeto.

São inúmeras atividades desenvolvidas que ao longo destas três etapas vem fazendo toda a diferença na vida destes pescadores, agora não só de peixes, mas também de palavras recheadas de amizades e sentimentos, que em alguns momentos foram abalados com situações inesperadas, dentre elas está à perda (morte) de dois estudantes o novato Waltércio e o veterano Lindomar, que eram amantes da leitura, que aprenderam a ler as primeiras letras e sílabas no projeto e que gostavam de livros, dentre eles “A cronologia do RN” em uma aula de história. Seu “Lindinho”, como era carinhosamente conhecido na comunidade de Pirangi do Sul, durante a última semana que frequentou a aula, estava ansioso para levar um

livro de poesias para partilhar com a turma. E em homenagem póstuma, o coordenador do TarrAlfas leu o poema “O fio partido” do livro o Horto de Auta de Souza, que vinha representar a turma com a eterna saudade que está presente entre nós. Com isto, percebemos que o TarrAlfas vai além da aquisição da leitura e da escrita, que o mundo literário começa a ser conquistado, onde a leitura deixa de ser um sonho e passa a ser uma realidade.

A equipe organizadora do projeto TarrAlfas vem buscando uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Nísia Floresta para que professores da rede municipal deste município disponibilizem-se a ministrar aulas na colônia, para quando concluído esta etapa, os alunos deem continuidade aos estudos, uma vez que, os mesmos já sinalizaram não que não vão para uma “escolar comum”, ou seja, mais uma vez terão seu processo de escolarização interrompido. Além da parceria com a Secretaria Municipal de Nísia Floresta, a equipe também busca convênio com a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, com o objetivo de ampliar o Projeto TarrAlfas para outras colônias, capacitando novos agentes alfabetizadores a partir da atual experiência piloto.

Em fim, verifica-se diante da discussão presente nesta pesquisa, que o Projeto TarrAlfas, extrapolará os limites dos espaços em terra e no mar, espaços estes onde vivem e trabalham esses pescadores.

Desse modo, as contribuições geográficas podem colaborar com uma proposta educativa para além da depositária e bancária, como já alertava Paulo Freire, trazendo a superfície das indagações o olhar diferenciado sobre a posição de uma classe frente as perspectivas territoriais. Afinal, implicam também em questões mais profundas, seja na organização social e coletiva desses sujeitos, seja quanto às transformações que se deram nas relações de trabalho desses trabalhadores do mar, ou indo mais além, impactaram no próprio modo de vida desses pescadores.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal:** (Collor, FHC, Lula). Campinas: Autores associados, 2004.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- ARCHELA, R. S.; PISSINATI, M. C. A Alfabetização Cartográfica: simples e prática. *In:* ARCHELA R. S.; GRATÃO, L. H. B.; CALVENTE, M. del C. M. H. (org.). **Múltiplas geografias:** ensino – pesquisa – reflexão. Londrina: Humanidades, 2007. p.109-127.
- BRASIL. Conferência Nacional de Educação. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/do cref.pdf> Acesso em: 5 mar. 2019.
- BRASIL. Conferência Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/conferencias-internacionais-de-educacao-de-adultos-confinteab/>. Acesso: 5 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996/Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.
- Brasil. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/imagens/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf Acesso em 27 ago. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** Terceiro e Quarto ciclos do ensino fundamental Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso: 05 Jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular de geografia para Educação de Jovens e Adultos (segundo segmento)**. 2000. v. 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_geografia.pdf. Acesso: 05 jul. 2019.
- CALLAI, H. C. **O ensino de geografia: recortes espaciais para análise.** *In:* CALLAI, H. C. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 1998, p.59.
- CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Elementos para uma proposta de ensino de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**. Jan/dez, 1993, p. 65-82.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo:** agenda para o futuro. Série Educação do Trabalhador, Brasília: SESI/UNESCO, 1999.v. 1.

CUNHA, E. P. **Gênese, razoabilidade e formas mistificadas da relação social de produção em Marx: a organização burocrática como abstração arbitrária**. 2010. 586 f. Tese (Doutorado em administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2010.

DIEGUES, A. C. **Pescadores, camponeses e trabalhadores do mar**. São Paulo: Ática, 1983.

Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ENSINO da geografia e luta de classes. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umberlino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

ESCOLARIZAÇÃO e brincadeira na educação infantil. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/000939527>. Acesso em: 5 jul. 2019.

FERREIRA DO VALE, J.M; MAGNONI, M.G.M. Ensino de Geografia, desafios e sugestões para a prática educativa escolar. **Revista Ciência Geográfica**, Bauru. p.102-110, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e propostas. São Paulo: Cortez, 2000.

GÓMEZ, A.I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: Sacristán, J. Gimeno e A.I.Pérez Gómez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GOOGLE MAPS. Pirangi do Sul. [S .l. : s. n.], @2021. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Pirangi+do+Sul+-+Pirangi+do+Norte,+N%C3%ADsia+Floresta+-+RN,+59164-000/@-5.9877835,-35.1320304,16z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x7b2f1288a3b40d7:0xf816a170a802fb>

12!8m2!3d-5.9878201!4d-35.1279095. Acesso em: 15 de Nov. 2018.

GOOGLE MAPS. **Mapa de Nísia Floresta**. [S.l. : s.n.], 2018.

<https://www.google.com/search?q=mapa+de+n%C3%ADsia+floresta+rn&oq=mapa+de+n%C3%ADsi&aqs=chrome.2.69i57j0l4.8224j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 15 de nov. 2018.

HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalho. Uma Experiência de Ensino no Supletivo Noturno para Trabalhadores. In: Miguel G. Arroyo (org.) **Da escola coerente a escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

HENRIQUE, W. Pela continuidade da geografia crítica. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 8, n. 400, 2002. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-400.htm>. Acesso em: 7 jul. 2019.

IBGE. **Nísia Floresta**: população. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/pirangi/panorama>. Acesso: 28 nov. 2018.

LOPES, C. S.; Pontuschka, N. N. **Estudo do meio**: teoria e prática. Geografia, Londrina, v. 18, nº2, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol.1, parte terceira, 2008.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo, editora Contexto, 2008.

OLIVEIRA, F. DE. **Crítica à razão dualista**. SÃO PAULO: BOITEMPO, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

PANORAMA do município de Nísia Floresta. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/nisia-floresta/panorama>. Acesso em: 28 nov. 2018.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Educação popular**: uma experiência no cenário dos anos 90. 1999. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas, São Paulo, 1999.

PEREZ, C.L.V. Leituras do Mundo/leituras do Espaço: Um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos. In: GARCIA, R.L. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo, 156 p. Cortez. 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NÍSIA FLORESTA/RN. **Plano Municipal de**

Saneamento Básico – PMSB Diagnóstico Técnico-Participativo. Disponível em: <http://nisiafloresta.rn.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/N%C3%ADsia-Floresta-Ultima-Vers%C3%A3o-F.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

PRETTO, N. de L. Cultura digital e educação: redes já! *In* PRETO, N e SILVEIRA, S. A. (org). **Além das redes de colaboração:** internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador, Edufba, 2008, p. 75-84. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/211/4/Alem%20das%20redes%20de%20colaboracao.pdf> Acesso em: 28 nov. 2018.

RELAND, T. D. **Desafios e perspectivas para a América Latina:** apresentação. Disponível em: <http://www.mec.es/educa/rieja>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. [S. l.] Art Med, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002b.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido:** os dois circuitos da economia urbana. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Theotônio dos. **Conceito de classes sociais.** Petrópolis: Vozes, 1987.

SANTOS, C. S. A; ONO, E. S; FREITAS, E. A.; MOLINA, M. C. **Inclusão digital como aporte para a inclusão social no contexto do PROEJA.** Paraná, 2010.

SARTORI, J. Educação bancária. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 134-136.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Revista ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.

SITOE, R. M. Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 12, n. 2, p. 283-290, 2006.

SOARES, M. B. **Magia da Linguagem.** Rio de Janeiro: SEP, 1999.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. A didáctica da geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores. **INFORGEO**, n. 15, Lisboa: Associação Portuguesa de Geógrafos, 2002.

VEIGA NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, ano 23, n. 79, agos. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; e NORONHA, Olinda Maria.

História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo: FTD Educação, 1994.