

GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA CAIÇARA, EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DA PENÍNSULA DA JUATINGA, PARATY/RJ

GEOGRAPHY IN THE CAIÇARA DIFFERENTIATED EDUCATION, OF THE MUNICIPAL SCHOOLS OF CAJAÍBA AND MARTIM DE SÁ LOCATED IN THE JUATINGA PENINSULA, PARATY/RJ

GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA CAIÇARA DE LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE CAJAÍBA Y MARTIM DE SÁ UBICADAS EN LA PENÍNSULA DE JUATINGA, PARATY/RJ

GODOY, Dafne

MARQUES, Roberto

RESUMO

A presente pesquisa se debruça sobre a Geografia nos currículos diferenciados na Escola Municipal Cajaíba (Pouso da Cajaíba) e Escola Municipal Martin de Sá (Praia do Sono), localizadas no município de Paraty (RJ), mais especificamente na península da Juatinga¹. A partir dos estudos sobre o currículo buscou-se identificar e entender de que forma a Geografia aparece no segundo segmento do ensino fundamental das escolas que fazem parte de um projeto de implementação da chamada *educação diferenciada*, nos territórios caiçaras da região. Para entender essas diferentes imagens da Geografia no currículo foram utilizados documentos curriculares oficiais, os cadernos *pedagógicos*, desenvolvidos pelos professores das escolas municipais e pelos professores da UFF que coordenam a formação continuada, bem como foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores de Geografia que trabalharam e trabalham nestas escolas durante o período de implementação do currículo diferenciado (2016 até o momento). Através dessa reflexão foi possível iniciar um debate sobre a Geografia no currículo diferenciado, que vem se expandindo nos territórios tradicionais, não só os caiçaras, em especial na região da Costa Verde. Ao final, percebemos que a Geografia é produzida a partir das imagens: da observação; do desenho; da cartografia social; das fotografias; da valorização da cultura; do pertencimento; da conscientização ambiental; dos caiçaras.

Palavras-Chave: Caiçara. Educação. Geografia

ABSTRACT

This research focuses on geography in the differentiated curriculum in the municipal schools of Martim de Sá and Cajaíba, located in the municipality of Paraty (RJ), more specifically on the Juatinga Peninsula. From the studies on the curriculum, we sought to identify and understand how geography appears in the second segment of elementary education in schools that are part of a project to implement the so-called *differentiated education* in the caiçara territories of the region. To understand these different images of geography in the curriculum, official curricular documents were used, the *pedagogical notebooks*, developed by teachers from municipal schools and by professors from the UFF who coordinate continuing education, as well as semi-structured interviews with geography teachers who worked and work in these schools during the period of implementation of the differentiated curriculum. Through this reflection, it was possible to initiate a debate on geography in the differentiated curriculum, which has been expanding in traditional territories, not just the caiçaras, especially in the Costa Verde region. In the end, we realize that geography is produced from images: observation; drawing; social cartography; photographs; the valorization of culture; belonging; environmental awareness; of the caiçaras.

Keywords: Caiçara. Education. Geography

RESUMEN

Esta investigación se inclina sobre la Geografía de los planes de estudio diferenciados de las escuelas municipales de Martim de Sá y Cajaíba, ubicadas en el municipio de Paraty (RJ), más concretamente en la Península de Juatinga. A partir de los estudios sobre el currículo, se buscó identificar y comprender cómo aparece la Geografía en el segundo segmento de

1. A nomenclatura diz respeito ao acidente geográfico e é utilizado em alguns trabalhos científicos

la educación básica en las escuelas que forman parte de un proyecto para implementar la llamada *educación diferenciada* en los territorios Caiçara de la región. Para entender estas diferentes imágenes de la geografía en el currículum, se utilizaron documentos curriculares oficiales, los *cuadernos pedagógicos*, desarrollados por docentes de escuelas municipales y por docentes de la UFF que coordinan la educación continua, así como entrevistas semiestructuradas con profesores de geografía que trabajaron y trabajan en estas escuelas durante el período de implementación del currículo diferenciado. A través de esta reflexión, fue posible empezar un debate sobre la Geografía en el currículum diferenciado, que se ha ido expandiendo en territorios tradicionales, no solo los Caiçaras, especialmente en la región de la Costa Verde. Al final, nos damos cuenta de que la geografía se produce a partir de imágenes: observación; dibujo; cartografía social; fotografías; la valorización de la cultura; la pertenencia; la concientización ambiental; los caiçaras.

Palabras Clave: Caiçara. Educación. Geografía

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo identificar como a Geografia² aparece nas escolas municipais da Cajuíba e Martim de Sá, no município de Paraty (RJ), durante o percurso de implementação do currículo diferenciado (2016 até atualmente). A escolha desse recorte se dá por motivos pessoais, por conta de uma relação construída com o lugar e a comunidade ao longo do tempo, mas também pelo interesse em repensar algumas formas de ensino que tensionem os modelos massificados e padronizados. Vale lembrar que a Geografia, no Brasil, está presente como disciplina escolar antes mesmo da sua institucionalização como campo disciplinar acadêmico (universitário).

Desde o início do campo disciplinar da Geografia nas universidades brasileiras, a partir da década de 1930, a relação entre a Geografia Escolar e a Geografia acadêmica-científica tem passado por oscilações significativas. Afinal, levando em conta o capital simbólico e as hierarquias do poder-saber entre esses dois espaços, a partir do momento em que a Geografia é constituída como ciência no país, ela passa a influenciar direta e indiretamente o que se ensina nas aulas de Geografia das escolas. Dizemos que essa Geografia acadêmica e científica passa a influenciar, mas não define por completo o que acontece na educação básica. Há movimentos, processos, fenômenos, demandas e elementos das mais variadas ordens, que por vezes apropriam, por outras rejeitam, ressignificam ou simplesmente deslocam as influências da academia.

Por exemplo, não é difícil vermos aspectos da Geografia crítica nos conteúdos abordados nas escolas. No entanto, nem sempre essa Geografia se faz tão crítica nas próprias formas pedagógicas que se apresenta. A Geografia crítica, portanto, parece que historicamente não chegou a tensionar as formas críticas das pedagogias. Ou, ainda podemos dizer que houve, por exemplo, “insuficiências metodológicas da Geografia crítica, que trouxe conteúdos renovadores, mas manteve práticas pedagógicas pouco inovadoras” (NOBRE, 2019, p. 205). É claro que estamos generalizando, uma vez que não é possível acompanharmos os trabalhos de todos os docentes de Geografia nas escolas brasileiras. O exemplo cabe como reflexão, uma vez que a forma escolar, passados longos anos do advento da Geografia crítica nas escolas brasileiras, não parece ter produzido maiores desdobramentos pela expansão dessa perspectiva. Há conflitos, negociações e embates diversos, inerentes ao cotidiano das escolas, e que dizem respeito não apenas aos conteúdos das disciplinas escolares, mas a todos os agentes que atravessam esse espaço e o contexto no qual esses movimentos acontecem.

A partir dessas ideias, buscamos nesse trabalho identificar a Geografia construída nos conflitos e nos movimentos diversos, no território das comunidades caiçaras da Reserva da Juatinga (REJ), no Rio de Janeiro. As escolas da localidade sempre foram motivo de disputas, que vão desde a demanda da comunidade pela presença dessa instituição, indo até a compreensão de como essa instituição é muitas vezes um veículo de racionalidades colonizadoras e opressoras das comunidades tradicionais

A organização social das comunidades, no caso estudado, foi essencial para o desenvolvimento de um projeto de educação e de escola que fosse efetivamente para eles e construída por eles. Para tornar tal demanda possível, foi necessário construir um projeto de reorientação curricular e formação continuada de professores (NOBRE, 2019).

2. Tanto a geografia como disciplina escolar quanto os conhecimentos geográficos, de maneira mais ampla

Tendo em vista que nos referimos a uma Geografia construída nas relações estabelecidas a partir do espaço da escola, trouxemos para o debate algumas abordagens da teoria da Geografia e também dos estudos do currículo, articulados ao que podemos chamar de ensino de Geografia. Acreditamos ser importante tentar entender as formas como a Geografia aparece no trabalho das escolas com a comunidade caiçara. Principalmente, tendo em vista que existe um grande movimento de pensar os currículos das escolas do campo e também existe um grande processo de deslegitimação e esvaziamento do saber geográfico nas escolas, por parte das políticas em curso no campo da educação.

O partir daí, o passo seguinte foi identificar a Geografia presente nos documentos que chamamos de curriculares, como livros didáticos adotados, materiais didáticos, apostilas, ou proposta curricular escrita. Além dos documentos, realizamos entrevistas com os professores de uma escola, com o objetivo de nos aproximarmos da produção desse currículo e do conhecimento no cotidiano das suas práticas com as crianças e jovens caiçaras. É importante mencionar que para a referida pesquisa, optamos por realizar entrevistas com os professores, a fim de identificar as suas perspectivas. Isso se deve ao fato de que tanto a imersão no cotidiano da escola quanto a comunicação com os alunos estavam inviabilizadas, por conta da pandemia do Covid-19.

UM ESPAÇO, UM LUGAR, UM TERRITÓRIO

Inicialmente, gostaríamos de apresentar um pouco do lugar onde se desenvolve a discussão aqui proposta e os sujeitos com os quais a Geografia vem sendo construída. Estamos falando da península da Juatinga, em Paraty (RJ), onde vivem comunidades tradicionais caiçaras, com a qual é desenvolvida a proposta discutida no presente trabalho. Essa porção de terra abriga um dos fragmentos mais bem preservados do bioma Mata Atlântica – já desmatado em 70% da sua área original, no estado do Rio de Janeiro (INEA, 2020). Tais fragmentos estão inseridos nas Unidades de Conservação: Reserva Ecológica da Juatinga (INEA) e Área de Proteção Ambiental do Caiçu (ICMBio) que se encontram sobrepostas. Integram ainda o mosaico ecológico, juntamente com o Parque Nacional da Serra da Bocaina, a Estação Ecológica Tamoios e o Parque Estadual da Serra do Mar. Do ponto de vista físico, duas paisagens se complementam: o sertão (como é conhecido localmente), com áreas mais elevadas e propícias para agricultura; e a praia, lugar de trabalho/comércio e sociabilidade.

É possível pensar a península da Juatinga, de maneira informal, a partir de duas regiões distintas, tendo em vista a influência das marés: a parte norte, que está voltada para a baía da Ilha Grande, na qual as praias tendem a ser mais calmas e possuem poucas ondas, bem como uma proximidade maior com a cidade de Paraty; e a parte sul, com as praias voltadas para o mar aberto, um mar mais instável e agitado. Sem cairmos em determinismos, podemos observar que essa distinção influencia também o grau de isolamento geográfico das comunidades caiçaras que habitam a área. A parte da Península voltada para o mar aberto, logo após a Ponta da Juatinga, fica mais isolada, tanto pelas dificuldades de navegação quanto pela ausência de estradas. Para ir ao centro de Paraty, por exemplo, é necessário percorrer uma trilha de uma ou mais horas, dependendo do ponto de partida, para chegar à Vila Oratório, local mais próximo, onde há uma estrada que a conecta ao núcleo urbano. Ou uma trilha que conecta a outras comunidades, como a do Pouso da Cajaíba, Martins de Sá, Calhaus, Praia Grande da Cajaíba e Ponta da Juatinga, onde há rotas marítimas para o centro de Paraty.

Em nossas atividades junto às comunidades da região, notamos que cultura caiçara tem como princípio educativo o trabalho. A educação é feita através da oralidade e da prática em conjunto, mutirões.

“Escola não havia, mas a criança caiçara aprendia, no dia a dia, os princípios fundamentais do seu povo - trabalho, criatividade, coragem, responsabilidade – presentes nas histórias de final de tarde, nas letras das músicas cantadas em festas típicas, na religiosidade impregnada em cada uma das ações da comunidade” (SCHNEIDER, CASEIRO, et al., 2005, p. 52).

Até 1970, as comunidades tradicionais da Península não possuíam nenhuma escola, ainda que já demandassem a presença delas. É importante entender essa demanda relacionando-a com a posição espacial

dessas comunidades. Como o acesso dessa população à cidade é difícil e nem sempre possível, a presença das escolas no território dos caiçaras assume uma função estratégica para eles. Por isso, a demanda por escolas situadas no território é objeto de luta constante na vida dos caiçaras. Luta que se soma a enfrentamentos outros, como, por exemplo, os conflitos que envolvem os interesses de grileiros e agentes do capital imobiliário. É claramente perceptível como eles estão sendo constantemente expostos aos conflitos que os cercam, restringindo cada vez mais os seus espaços de habitação e circulação. Os conflitos fundiários são importantes de serem destacados pois os empreendimentos se mostram agentes muito influentes nas suas vidas. No caso da Praia das Laranjeiras e da Praia do Sono, as comunidades foram literalmente encurraladas por um empreendimento de luxo que ocupou a primeira praia, expulsando muitos caiçaras que habitavam ali, e fechou o acesso para a segunda. Essa tragédia aconteceu mesmo a área estando inserida em duas Unidades de Conservação³, as quais são definidas pelo uso sustentável do espaço.

Os conflitos fundiários estão visceralmente ligados com o campo da educação. A partir das décadas 1970 e 1990, foram construídas algumas escolas municipais nos territórios caiçaras, oferecendo somente a etapa inicial do Ensino Fundamental (até o 5º ano, antiga 4ª série)⁴. Apesar disso, ainda hoje, muitas comunidades não possuem escolas ou elas foram fechadas pelo poder público, como ressalta Souza (2017):

“Segundo o site do Data Escola Brasil do INEP⁵, constam como paralisadas 14 escolas municipais, todas em áreas rurais incluindo na Península da Juatinga (Praia Grande, Ponta da Romana e Praia Grande do Mamanguá), e 2 escolas estaduais, ambas em terras indígenas” (SOUZA, 2017, p. 152).

Deve-se atentar para o fato de que a partir da construção da BR-101, em 1970, as relações socioeconômicas entre os caiçaras e a cidade se intensificam, o que trouxe algumas melhorias e novos problemas. A demanda de acesso dos caiçaras à educação formal cresceu, devido a uma pressão do poder público em relação a escolaridade, necessária para que tenham acesso a benefícios, como o Programa Bolsa Família, a licença de pesca, a licença de embarcação, entre outros, como também ressalta Souza (2017). Apenas para ilustrar a complexidade da questão para aquelas comunidades, tomemos o exemplo da licença de pesca. Para conseguir essa licença, é preciso ter o diploma de ensino médio; porém, não há escolas dessa etapa, nas comunidades. O impasse os leva a sair dali para estudar, ou os empurra a exercer outras atividades ou à clandestinidade, visto que a pesca é uma parte fundamental da cultura caiçara.

Deve-se atentar para o fato de que a partir da construção da BR-101, em 1970, as relações socioeconômicas entre os caiçaras e a cidade se intensificam, o que trouxe algumas melhorias e novos problemas. A demanda de acesso dos caiçaras à educação formal cresceu, devido a uma pressão do poder público em relação a escolaridade, necessária para que tenham acesso a benefícios, como o Programa Bolsa Família, a licença de pesca, a licença de embarcação, entre outros, como também ressalta Souza (2017). Apenas para ilustrar a complexidade da questão para aquelas comunidades, tomemos o exemplo da licença de pesca. Para conseguir essa licença, é preciso ter o diploma de ensino médio; porém, não há escolas dessa etapa, nas comunidades. O impasse os leva a sair dali para estudar, ou os empurra a exercer outras atividades ou à clandestinidade, visto que a pesca é uma parte fundamental da cultura caiçara.

A construção de escolas municipais nos territórios tradicionais supriu uma parte da demanda, mas também foi um novo instrumento de marginalização daquela cultura. Há aí uma aparente contradição. Afinal, ao mesmo tempo em que a escola pode ser o lugar onde se conquista a liberdade, também pode ser o da ratificação das opressões. O contexto político da época (anos 1970) elucida como as relações

3. Fonte: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), <https://www.icmbio.gov.br/cairucu/images/stories/downloads/PM_APA_CAIRUCU_2-2019.pdf> acessado em 16 set 2021, às 19h19min. Instituto Estadual do Ambiente (INEA), <<http://www.inea.rj.gov.br/biodiversidade-territorio/conheca-as-unidades-de-conservacao/reserva-ecologica-estadual-da-juatinga/>>, acessado em 19 set 2021, às 19h24min.

4. As comunidades caiçaras que receberam escolas foram: Praia Grande da Cajaíba, Calhaus, Pouso (da Cajaíba), Juatinga, Ponta Negra, Praia do Sono, Vila Oratório e Currupira, Cruzeiro e Romana (localizadas no Saco do Mamanguá)

5. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

sociais ocorriam nesse período:

“Na Ditadura Militar, além dos confrontos físicos, aconteceu também um confronto sutil, porém muito mais sofisticado que envolveu os mais diversos setores da sociedade brasileira. Falo da tentativa de desmantelamento e de substituição compulsória dos saberes tradicionais, transmitidos oralmente de geração a geração, por meio da imposição dos saberes acadêmicos transferidos através da linguagem escrita. A partir de então, o acesso à linguagem escrita que sempre foi negado às comunidades contra colonizadoras, lhes foi oferecido como oportunidade de ‘melhoria’ das suas condições de vida” (SANTOS, 2015, p. 52).

O autor destaca o ato da implementação de escolas em comunidades tradicionais como política colonizadora do Estado. Porém, é importante entender também que a falta de escolas é, por si só, uma política que promove o esvaziamento dessas terras, sendo fundamental o diálogo com as comunidades para se pensar o papel das escolas.

Nas tensões entre as diversas demandas e conflitos vividos pelos caiçaras da península da Juatinga, a organização das comunidades e os diálogos estabelecidos entre elas e agentes externos foram fundamentais para construir propostas pedagógicas e de trabalho nas escolas. Dentre as comunidades da península, Praia do Sono e o Pouso da Cajiaba se destacam por serem as comunidades com maior quantidade de moradores, e por sua trajetória de luta política em defesa da educação formal, com continuidade. A luta dessas comunidades é articulada através do Fórum de Comunidades Tradicionais de Paraty, Angra e Ubatuba⁶ (FCT), e teve início em 2007⁸ com o intuito de organizar os povos tradicionais que habitam esses municípios e que tinham demandas similares. Demandas como a permanência no território, o turismo de base comunitária e a educação diferenciada, a qual apresentaremos a seguir.

UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA: A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

A *educação diferenciada* é reconhecida como uma modalidade de educação formal que está sendo desenvolvida a partir de uma demanda das comunidades tradicionais da região, em parceria com a Universidade Federal Fluminense⁸ (UFF) e as prefeituras da região. Portanto a *educação diferenciada* consiste em uma proposta educacional que possui um currículo contextualizado e integrado, por isso, diferenciado. Esse currículo vem sendo construído, desenvolvido e implementado pelo Coletivo de educação diferenciada que faz parte do FCT e possui uma abrangência territorial que ultrapassa o recorte espacial da Península da Juatinga.

É importante ressaltar que nas comunidades tradicionais caiçaras do Pouso e do Sono já havia uma movimentação, há algum tempo, para a implantação de uma educação própria, diferenciada. Ela já estava sendo pensada e implementada pelas comunidades, em conjunto com o “Projeto de Extensão Raízes e Frutos: Uma vivência nas comunidades tradicionais caiçaras da Península da Juatinga”⁹. A *educação diferenciada*, como nome institucional de modalidade de ensino decorreu dessa demanda por uma educação para eles e por eles.

Para realizar as práticas de integração curricular faz-se

uso de elementos de integração através de temas, tópicos e ideias, pois toma como referência a via do Tema Gerador, proposta por Freire (1981) mas também utiliza-se da integração de conceitos, pois toma os conceitos integradores de cada área do conhecimento/ disciplina como indicador para seleção de conteúdos programáticos a serem trabalhados em cada projeto pedagógico. (NOBRE, 2019, 49).

6. Os municípios de Paraty e Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro; e Ubatuba, em São Paulo

7. Fonte: < <https://www.otss.org.br/fortalecimento-do-fct> >

8. Mais especificamente, o Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR), da Universidade Federal Fluminense.

A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

No caso da Geografia, no currículo diferenciado ela está inserida na área de Ciências Humanas, bem como a disciplina História. A questão que aqui nos interessa é identificar como a Geografia é produzida, principalmente a partir da visão dos professores. Para isso, entrevistamos dois professores de Geografia que lecionam e lecionaram Ciências Humanas durante a implementação da educação diferenciada. Além disso, fizemos uma leitura do documento curricular “Cadernos Pedagógicos”. Esses Cadernos foram elaborados junto aos professores, tanto de Ciências Humanas quanto das outras áreas do conhecimento, e os professores da universidade que coordenam a formação continuada e a reorientação curricular.

Optamos por identificar a produção da Geografia com base nas falas dos professores e das concepções presentes nos Cadernos Pedagógicos, com base em dois projetos desenvolvidos nas escolas: o “Guia de Turismo Local”, com o professor entrevistado I; e o projeto “Uma outra história de Paraty”, com o professor entrevistado II. A escolha desses dois momentos ocorreu devido a presença de professores de Geografia lecionando na área de Ciências Humanas, o que possibilitou uma observação mais específica da disciplina.

O projeto pedagógico do “Guia de Turismo Local” foi desenvolvido em 2016 e teve como objetivo instigar os alunos ao conhecimento do espaço em que eles vivem, a partir do tema do turismo – atividade muito presente nessas comunidades. Vale lembrar que a escolha do tema foi uma demanda dos próprios alunos, que disseram ser o “turismo desordenado” a questão de maior interesse deles e da comunidade. A atividade final do projeto foi a construção de um guia de turismo local, desenvolvido pelos alunos.

Para tanto, os professores planejaram atividades para que ao final pudessem construir o guia. O professor de Geografia, então propôs que os alunos desenhassem o caminho que eles percorrem de sua casa até a escola, como uma tarefa inicial, visando dar os primeiros passos em um trabalho de cartografia social.

O professor entrevistado I ressalta que este projeto foi muito focado na Geografia porque ele tinha o objetivo de mapear a comunidade através da cartografia social. Porém, de acordo com a proposta curricular, esse projeto é interdisciplinar, portanto, dialoga com as outras áreas do conhecimento agregando nos debates levantados. Ele ressalta que três professores trabalham juntos para construir o projeto independente da disciplina. Segundo o professor,

[...] era um projeto interdisciplinar, especificamente voltado para a Geografia, a gente teve o projeto do guia turístico, da própria comunidade mapear o seu guia turístico, os principais guias turísticos da comunidade, tanto na praia do Sono quanto no Pouso da Cajaíba (Professor I).

Articuladas aos objetivos do projeto, algumas oficinas foram realizadas, dentre elas: cartografia social, fotografia, saberes locais, pesquisa sobre os turistas. Como dito anteriormente, as propostas são interdisciplinares e, portanto, nesses registros não se fez uma distinção clara de disciplina tampouco de conteúdos programáticos, visto que o objetivo principal é estimular, em diálogo com os alunos, o pensamento crítico sobre temas considerados importantes para a comunidade.

A partir da perspectiva da cartografia social utilizada no projeto, agregou-se um aspecto concernente à própria forma de como o mapa é construído: a metodologia participativa, “onde os próprios sujeitos coletivos, que conhecem e vivenciam os impactos negativos das atividades degradadoras existentes em suas localidades, identificam os conflitos e constroem o mapeamento” (SANTOS, 2012, *apud* BARROS, André, NOBRE, et al., 2017).

O trabalho com imagens e com representações, no âmbito da proposta com a cartografia, a partir do vivido e do cotidiano, aproximam a compreensão do espaço geográfico como inerente à experiência humana, e não como mais um *objeto* que se define, mas *objeto/sujeito* que se modifica pela experiência espacial.

Nesse sentido, ao refletir sobre o ensino de Geografia, Garrido nos provoca sobre o espaço geográfico

aproximarse a la construcción de un objeto (o sujeto) de estudio que recupere ciertas nociones de los radicalismos socio-geográficos que permitan entender al “espacio geográfico” como un noción experiencial que es inherente a la vivencia de los sujetos, además de reconocer en ella una única esencia material-mental (GARRIDO, 2005, p. 138.).

O professor I, durante a entrevista, ressaltou também atividades “voltadas para a Geografia mais cultural e para a história”, com o objetivo de resgatar a cultura caiçara com uma oficina de cestaria. Além da Geografia aparecer nesse projeto a partir das atividades de mapeamento da comunidade, o professor destacou que ela aparece também “a partir da questão do território, tanto nos aspectos físicos quanto humanos”. Além disso, indicou que “a Geografia está no dia a dia das nossas ações” e que “tudo o que é desenvolvido em determinado espaço, é geográfico”. Porém, em sala, a Geografia não aparece de forma clara, pois as aulas são dadas a partir da área do conhecimento das Ciências Humanas – no caso, a Geografia e a História. Para os alunos, a disciplina não é explicitada como tal; ela aparece na forma de ver e de pensar do professor

Durante o Projeto Pedagógico do Guia Turístico, de acordo com o professor I, foram evocadas algumas reflexões no âmbito da Geografia, como oficinas de cartografia social, mapeamento das duas comunidades através de desenhos dos alunos. Eles exploraram ferramentas como o Google Earth, houve debates sobre território, territorialidade, a cultura caiçara, oficinas de fotografia, construção de uma composteira, oficina de cestaria.

Quando queremos entender determinado assunto como concernente à Geografia, é importante identificar quais definições estamos utilizando, o que nem sempre acontece de forma explícita nos relatos. A Geografia parece ser definida, nesse diálogo, por sua capacidade de observar fenômenos através de mapas, possibilitando o conhecimento do território no qual são enfatizados aspectos físicos e humanos, não podendo esquecer o processo de elaboração da imagem, que leva em conta a cultura local, os saberes tradicionais (metodologia participativa). A produção da Geografia nestas escolas parece ser feita em conjunto com a própria lógica espacial e a curiosidade dos alunos.

Foi isso, basicamente, que a gente trabalhou com eles. Sempre inserindo eles no processo. A gente ajudava, mas os protagonistas do projeto sempre foram eles; a gente ajudava, a gente orientava, dava assistência, mas eles eram os protagonistas do projeto e a gente sempre deixou muito bem claro para os alunos que eles é que eram os detentores daquela terra, daquele território, e a importância de conhecerem a cultura deles, de preservarem a cultura deles. A todo momento, a gente sempre falou isso pra eles: a importância de fortalecer a identidade cultural deles, a cultura deles, tanto como caiçara, quanto quilombola e quanto indígena, que têm essas comunidades tradicionais em Paraty (Professor I).

O segundo projeto, “A outra história de Paraty”, também evocou alguns simbolismos espaciais importantes. Esse projeto teve como objetivo principal a elaboração de um livro com a história dos caiçaras do Sono e do Pousos. Para isso, foram desenvolvidas atividades de pesquisa por parte dos alunos, sobre sua história e sobre a comunidade. Eles foram provocados a organizar e realizar entrevistas com os mestres e lideranças de suas comunidades, para contar a história do ponto de vista deles, trabalhando a memória como pilar para se desenvolver uma forma de ver o mundo ao seu redor. Como as comunidades caiçaras possuem uma ancestralidade muito focada na oralidade, as entrevistas foram essenciais para que os mais velhos entrevistados pudessem contar as suas histórias.

Paralelo à escolha da pesquisa por meio de entrevistas com os mestres, junto com os alunos foi definido o ponto de partida, o tema a ser investigado: os conflitos fundiários de terra. A partir daí, foram escolhidas as pessoas ícones que lutaram e lutam nessas disputas, e que foram essenciais para o acervo.

Nesse volume do Caderno Pedagógico são destacados trechos das entrevistas que foram essenciais para a segunda etapa do projeto, o desenvolvimento de um texto em forma de cordel. Os cordéis escritos pelos alunos tiveram uma estrutura baseada no livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, dividido em 3 partes: A terra, O homem e A luta. O cordel dos caiçaras foi pensado a partir da visão deles, da sua terra e da luta que atravessam as suas existências. Na divisão dos capítulos pode ser percebida uma Geografia oculta, que não é necessariamente destacada pelos professores de forma explícita. Afinal, a luta está diretamente ligada à localização que o homem habita, trazendo à tona o conflito que decorre das disputas pelo uso, pela apropriação e pela propriedade de um determinado espaço.

No mesmo projeto, outra oficina importante foi a de ilustração, também baseada no livro de Euclides da

Cunha, e que produziu imagens no estilo de gravura. Um artista plástico caçara foi chamado para ministrar a oficina para, com os alunos, colocar no papel o que se era imaginado durante a leitura.

O professor II ressaltou que vê a Geografia muito presente nesse projeto (“Uma outra história de Paraty”), uma vez que o seu objetivo é a valorização da cultura, e que isso está intimamente ligado à Geografia. Ele mencionou, também, os temas referentes à preservação do meio ambiente como um assunto abordado e que é facilmente conectado à disciplina.

Nos dois casos, os dois professores enfatizaram que o diálogo com os alunos foi fundamental para que os projetos fossem desenvolvidos da melhor forma. Existiu uma necessidade de o professor entender o que os alunos querem fazer, entender também as propostas e preocupações deles. A preocupação do trabalho com o outro, a partir das suas demandas e da sua voz, posicionam os dois professores em pontos peculiares em relação ao trabalho com a geografia. Uma posição de princípio de escuta e de produção compartilhada do conhecimento.

Essa posição é reforçada quando o professor entrevistado II ressaltou a sua preocupação com o fato de trabalhar em uma comunidade tradicional e a ideia de “colonização” dessas comunidades. Para ele, é difícil trabalhar nessas comunidades sem querer colonizar. A intenção não é colonizar, no entanto, na medida em que o professor busca ampliar a leitura de mundo, os alunos também querem conhecê-lo. O professor destacou que muitos alunos, com o tempo, têm vontade de sair das comunidades. Mas entende que no contexto político a escola estaria presente no território de uma forma ou de outra.

Para esse professor, a Geografia aparece, na educação diferenciada, a partir dos seus conceitos integradores como espaço, paisagem, território. As atividades são delimitadas pelos conceitos e, portanto, são eles que definem o que é Geografia:

[...] os conceitos integradores. que aí vem espaço, paisagem, território, entendeu? Aí dentro desses conceitos integradores a gente busca atividades no projeto para contemplar esses conceitos aí a partir daí fica definido essa parte aqui seria Geografia (Professor II)

Ressaltou também que, sabendo que a aula ministrada por esses professores é de ciências humanas, não existe uma separação clara para os alunos do que seria Geografia e do que seria História: “Eu não dou uma aula de Geografia e uma de História, entendeu?”.

Se para os professores também não existe uma separação entre aula de Geografia e aula de História, os assuntos perpassam as duas disciplinas com o intuito de criar um pensamento sobre determinado tema maior. Portanto, parece que quando se fala de território caçara existem diversas formas de abordar esse assunto, a História tem a agregar assim como a Geografia e uma complementa a outra, na sala de aula.

A Geografia acaba falando de tudo, ela é bem ampla no que diz respeito aos conteúdos. Então, é muito difícil lançar um projeto que você não consiga ver a Geografia aí. Tem um tema, ainda mais na educação diferenciada, que você busca a valorização de culturas, a valorização do meio... então, a Geografia está sempre muito ligada a isso. É só você ver naquele projeto, o que pode ser abordado dentro do conteúdo de Geografia, entendeu? (Professor II).

É importante destacar que a ciência geográfica tem diferenças significativas em relação a Geografia escolar, principalmente a respeito da sua finalidade. Para pensar a Geografia na escola não é necessário circunscrevê-la em determinada vertente da Geografia científica. Isso porque ela não possui um compromisso com a lógica das definições dos campos disciplinares científicos. Mas, foi possível observar que ainda que sejam diferentes, a Geografia escolar faz uso dos conceitos elaborados externamente, nos circuitos acadêmico-científicos, sendo este fato destacado pelo professor II, como fator essencial para delimitar o que é a Geografia na escola, no contexto do trabalho com a comunidade caçara.

A proposta da Educação Diferenciada valoriza uma história que é contada a partir de um ponto de vista que muitas vezes não é considerado. Isso aconteceu no projeto de 2019, “Uma outra história de Paraty”, ao dar relevância às histórias das comunidades locais nessas escolas, propondo uma mudança de perspectiva no trabalho pedagógico e no ensino de Geografia com aquelas crianças.

Existe uma história que o mestre Ticote, referência nas comunidades caiçaras Reserva da Juatinga, mais especificamente do Pouso da Cajaíba, nos conta. Disse Ticote que, quando ele estudava, o professor repetia incansavelmente, para os alunos, que “o peso da enxada é maior que o da caneta”. Há aí uma mudança dos valores na produção de conhecimento da escola. Nesse sentido, parece ser essencial para os professores compreender a Geografia como uma questão de posição, de localização, seja ela metafórica ou empírica. São importantes os fatores mencionados pelos professores, como por exemplo, a valorização da cultura, do meio ambiente, o conhecimento do relevo, da vegetação, a compreensão das diferentes escalas e a ideia das relações de poder a partir dos conflitos locais.

Levando em conta que o saber espacial é desenvolvido durante a vida por diversos mecanismos, seja no cotidiano ou no trabalho acadêmico intelectual, Garrido enfatiza que “El saber espacial informal ha sido ampliamente negado por los currículos nacionales e incluso menospreciado por las apuestas didácticas que los profesores de geografía desarrollan” (GARRIDO, 2005, p. 137).

A formação geográfica, a produção de conhecimento e geográfico, acontece relativamente independente do que a academia define. Ela se faz presente

“nos mais diferentes espaços do mundo contemporâneo, uma vez que as imagens, os filmes, os jornais, os livros, a televisão, as pinturas, as músicas, as dramatizações, as propagandas, as multimídias, as próprias formas de organização e usos dos espaços produzem representações de geografia” (GONÇALVES, 2011, s/p).

A escola e as aulas de Geografia são também espaços de formação espacial tendo um papel importante na vida do aluno. A Geografia ali é entendida de diferentes formas, às vezes esses olhares confluem, mas muitas vezes são contraditórios. É importante dialogar com os alunos para que a Geografia ali seja produzida em conjunto com a experiência deles.

Ainda que a Geografia das escolas seja diferente e vale ressaltar que, no Brasil, a Geografia nas escolas é anterior à institucionalização da Geografia como ciência e nas universidades. Atualmente, as trocas simbólicas e as hierarquias sociais e políticas posicionam as escolas da educação básica, no nosso país, como tributárias dos conhecimentos produzidos nos espaços das universidades, pelos campos científicos disciplinares. Não se trata aqui de desqualificar as universidades como espaços de formação de professores, ou acusar a produção acadêmica de desconexão em relação à educação básica. Pelo contrário, o que está em jogo é a riqueza da educação básica e dos saberes com os quais elas lidam. De forma mais direta, como indica Porto- Gonçalves ressalta:

São novos territórios epistêmicos que estão tendo que ser reinventados juntamente com os novos territórios de existência material, enfim, são novas formas de significar nosso estar-no-mundo, de grafar a terra, de inventar novas territorialidades, enfim de geo-grafar (PORTO-GONÇALVES, 2002, p. 247).

A Geografia nesse contexto da educação diferenciada parece também ser mais liberta das necessidades de corresponder às designações de transposição didática. Afinal, a autonomia intelectual do docente está no centro da proposta:

Para mim foi muito bacana, foi muito interessante, porque, é uma proposta totalmente diferente. A gente, quando professor, é acostumado a trabalhar no sistema educacional que nós temos. Eu nunca fui a favor de avaliação com nota, mas a gente está tão acostumado com o sistema de avaliação por nota... E lá, a proposta era totalmente diferente. Você cresce, você enriquece muito, você lida com questões diferenciadas, isso ajuda muito a crescer como profissional. É tão bacana você estar no meio da comunidade. Eu não conhecia muito a realidade deles, eu fui conhecer a realidade a partir do momento em que eu fui conviver com os alunos e com a própria comunidade. As comunidades receberam a gente muito bem (Professor I).

A questão não é definir o que é Geografia, mas sim entender como a Geografia é produzida nas escolas caiçaras no contexto da educação diferenciada. Afinal, ela se diferencia das Geografias trabalhadas em uma escola regular, convencional?

No 6º e 7º [anos] a gente conversou muito sobre a formação territorial do Brasil. Aí, já pega um

pouco da história da colonização também, de como se deu essa relação, como eles são tratados hoje em dia... Por conta disso, a gente conversou bastante sobre território brasileiro, divisões por região, cada uma das regiões, como eles veem a região deles, o Sudeste... Muitos têm uma noção diferente do aluno da cidade entendeu, mesmo no 6º e 7º ano a noção deles de espaço, de distanciamento, é muito diferenciada. Então, é um trabalho que... não tem como. Se você chega para um moleque dessa idade, ali, de Paraty mesmo, provavelmente ele já foi ao Rio, já foi a São Paulo ele já conhece uma capital. Já as crianças de lá, muito pouco foram à cidade... poucas vezes. Então, é uma relação, uma noção de tamanho das coisas, de espaço diferente. Aí, a gente busca levar bastante imagens e vídeos, coisas assim, também (Professor II).

Nessa fala, o professor II comentou que não estava satisfeito com a forma como a Geografia escolar era produzida, ou reproduzida, e que se via desestimulado no contexto das escolas convencionais. Ele ressaltou a importância que teve, de lecionar em uma escola com a proposta da educação diferenciada, uma vez que valoriza efetivamente produzir conhecimento junto com os alunos. Isso porque, sentia seu trabalho desvalorizado e se via como reprodutor.

Diferente do professor entrevistado I, ele comenta que já conhecia as comunidades e que é descendente de família caiçara que possui parentes na região e era um sonho ir trabalhar lá.

[...] de alguma forma eles vão ter acesso a esse estudo, certo? Ao invés de ele sair da comunidade dele, ter que pegar um barco para cidade para ter aula de uma Geografia que não foi feita para ele, em momento nenhum, acho que, se existe essa possibilidade de eu estar indo até eles, buscando um discurso mais apropriado à realidade deles. Então, aí eu vejo a importância (Professor II).

Portanto, a partir dos conceitos unificadores identificados em Nobre (2019) como importantes, e das conversas com os professores, podemos perceber que algumas reflexões desenvolvidas no decorrer dos projetos pedagógicos são consideradas geográficas e ajudam no desenvolvimento de uma imaginação geográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pretendemos no presente trabalho não foi definir o que é Geografia e, partir deste ponto, verificar se ela é ensinada pelos professores nas escolas estudadas. Nossa intenção foi identificar as concepções e quais Geografias são produzidas no contexto da educação diferenciada, com os estudantes e a comunidade em questão.

Para isso, fizemos uma análise dos documentos curriculares e lançamos mão de entrevistas com professores de Geografia que trabalham em duas escolas da região da península da Juatinga, junto a estudantes caiçaras. Identificamos um trabalho de produção compartilhada da proposta curricular, envolvendo diferentes atores, voltados a identificar as demandas da comunidade e os saberes produzidos por elas. Nesse processo, entendemos que existe uma riqueza de Geografias outras, que vêm sendo produzidas no espaço escolar, levando em conta a localização da escola, a cultura na qual os alunos estão inseridos, o diálogo dos professores e alunos e mais ainda, a autonomia do professor para com o desenvolvimento das aulas. Uma Geografia produzida nas demandas, negociações e conflitos, com os sujeitos participantes do processo pedagógico.

No caso, uma Geografia produzida a partir de um currículo que se pretende *diferenciado* e contextualizado, pensado a partir de seu aspecto socioespacial. Um currículo que foi concebido na perspectiva de ser não uma cartilha, mas um instrumento para produzir conhecimentos socioespaciais. Um currículo concebido como produtor e pertencente às culturas, que não se limita a ser um fim em si, mas que pode ser um ponto de partida para pensar o mundo.

REFERÊNCIAS

- BARROS, André et al. **Caderno pedagógico para projetos de Educação Escolar Diferenciada e Intercultural: a produção do Guia Turístico Local nas Escolas Municipais Martin de Sá, na Praia do Sono, e Cajaíba, no Pouso da Cajaíba, Paraty-RJ.** CENPEC Educação. Paraty, 2017. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Caderno-Pedag%C3%B3gico-Guia-Tur%C3%ADstico-Local-2017-rev-.pdf> 01/08/2021.
- GARRIDO, Marcelo Pereira. EL ESPACIO POR APRENDER, EL MISMO QUE ENSEÑAR: LAS URGENCIAS DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA. **Cad. CEDES.** Campinas. V. 25; nº 66. 137-163. Agosto 2005 Campinas, v. 25, n. 66, p. 137–163, 2005.
- GONÇALVES, Amanda Regina. A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: HISTÓRIA DA DISCIPLINA E CULTURA ESCOLAR. **Bibli3W Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.** Barcelona, Vol. XVI, nº 905, janeiro de 2011.
- NOBRE, Domingos. **Currículos Diferenciados das Escolas Indígenas, Caiçaras e Quilombolas: política e metodologia.** Paraty: Edital PROEXT/MEC UFF 2016, 2019.
- PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades. CECEÑA, Ana Esther. SADER, Emir (Org.). **La Guerra Infinita: Hegemonía y terror mundial.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002. 217 - 256.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados.** Brasília: CNPQ, 2019.
- SCHNEIDER, Alice Branco de; CASEIRO, Fernando. **Cultura caiçara: resgate de um povo.** São Paulo: Editora Etecê, 2005.
- SOUZA, Vanessa Marcondes de. **“Educação para permanecer no território”:** a luta dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga frente à expansão do capital em Paraty- RJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. 374.