

Uma análise espacial do currículo diferenciado caiçara: Estudo de caso sobre a Escola Municipal Cajaíba/Paraty-RJ

Breno Totti

Introdução

O presente artigo propõe uma discussão sobre o espaço escolar caiçara da Escola Municipal Cajaíba (E.M. Cajaíba), situada na comunidade tradicional do Pouso da Cajaíba, no contexto da implementação do segundo segmento do ensino fundamental no modelo de educação diferenciada, entre os anos de 2016 a 2018.

A comunidade está situada na Península da Juatinga, localizada no sul do Estado do Rio de Janeiro, a oeste da Baía da Ilha Grande. O Pouso da Cajaíba (também conhecido apenas por Pouso) está inserido em duas unidades de conservação sobrepostas: a Área de Proteção Ambiental Cairuçu (APA-Cairuçu), criada pelo Decreto Federal 89.242/83, e a Reserva Ecológica Estadual da Juatinga (REEJ) criada posteriormente à APA-Cairuçu.

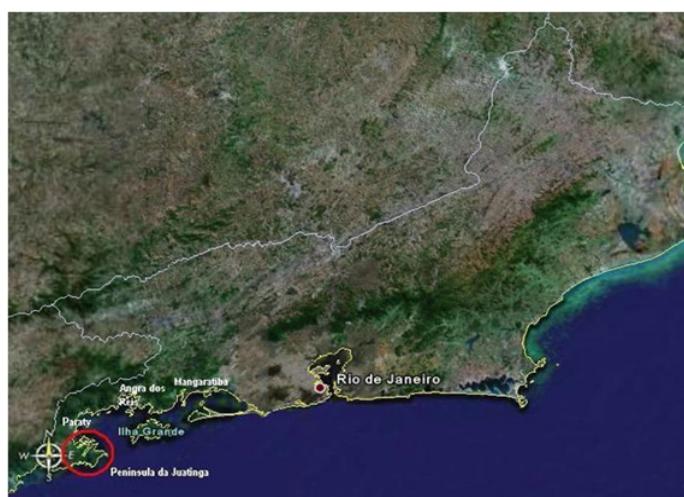


Figura 1 – Mapa da localização da Península da Juatinga no Estado do Rio de Janeiro.

Fonte: Acervo Raízes e Frutos



123

Figura 2 – Mapa das Unidades de Conservação da Península da Juatinga

Fonte: Acervo Raízes e Frutos



Figura 3 – Mapa das escolas municipais da Península da Juatinga e trajeto até a E.M. Cajaíba.

Fonte: Acervo Raízes e Frutos

Migueletto (2011 apud Souza, 2017, p.83-84) expõe que:

na prática da conservação ambiental no município de Paraty, enquanto os povos tradicionais, muitas vezes, tiveram dificuldades de continuar sua reprodução sociocultural, as classes dominantes continuaram a construir casas e/ou empreendimentos nos territórios tradicionais e nas áreas protegidas. (MIGUELETTO, 2011 apud SOUZA, 2017, p.83-84)

Em meio a conflitos fundiários, culturais e econômicos na região, foi criada uma iniciativa de resistência. Fruto de décadas de luta comunitária pela educação básica gratuita, de qualidade e que valorizasse a cultura local, é implementado o segundo segmento do ensino fundamental, construído por uma pedagogia diferenciada, que partisse da realidade sociocultural da comunidade.

Neste sentido, o artigo analisa a E.M. Cajaíba a partir de um referencial teórico geográfico “miltonsantiano”, buscando compreender as dinâmicas desse espaço e quais são as suas implicações socioculturais para a comunidade. Ou seja, procuramos compreender de que forma a ressignificação do espaço escolar, impulsionada pelo novo currículo, contribui para a salvaguarda do patrimônio imaterial caiçara. E assim, refletir de que forma os espaços escolares formais dialogam com os espaços de aprendizagem tradicionais da comunidade.

2. Referencial Teórico

As leis que definem como deve ser construída a educação das comunidades tradicionais são muito amplas. O primeiro documento legal que garantiu a necessidade de pensar uma educação específica para esses grupos sociais foi a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, na qual foram estabelecidas diretrizes e normas que garantissem o protagonismo dos mesmos na educação de suas novas gerações (BRASIL, 2004).

No Brasil, em 2007, entrou em vigor o

decreto em que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) que, em seu artigo 3º, define como objetivo específico:

V - garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais; (BRASIL, 2007)

A partir das leis relativas aos povos indígenas e comunidades tradicionais em nível nacional e internacional, observa-se a necessidade desses povos serem protagonistas nas escolhas e seleções dos conhecimentos que serão abordados nas escolas e na forma como será construída a proposta pedagógica.

No município de Paraty, que faz fronteira com o Estado de São Paulo pelo litoral, a zona rural é habitada por diversas comunidades tradicionais como quilombolas, indígenas Guarani Mbyá e os próprios caiçaras. Gomes aponta que:

Após o aumento da especulação imobiliária no início da década de 80, estradas começam a ser abertas para os litorais que ainda se preservavam intocados, e esta região litorânea passa a ser a opção de lazer para grande parte da população urbana do Rio de Janeiro e de São Paulo. (GOMES, 2002 apud CARVALHO, 2010, p.43).

A década de 80 do século passado foi um marco para a intensificação dos conflitos entre as comunidades tradicionais e o modelo urbano-industrial pela construção da rodovia Rio-Santos, pois como aponta Souza (2017):

As populações tradicionais tendem a estar em permanentes conflitos com as forças do capital naquilo que diz respeito às disputas territoriais e ao uso e apropriação dos recursos naturais que garantem a sua sobrevivência (ZHOURLI e

LASCHEFSKI, 2010 apud SOUZA, 2017, p.43).

A educação pública e o Plano Municipal de Educação de Paraty (PME/Paraty) também fazem parte dessa disputa, como demonstra Souza (2017):

Em Paraty, a luta de classes se evidencia através da disputa pelo projeto de educação pública. De um lado, as classes dominantes, representadas pelos seus aparelhos privados de hegemonia, como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Alpargatas e a Fundação Itaú Social, estão cada vez mais presentes dentro das escolas públicas que atendem a classe trabalhadora. Do outro lado, povos tradicionais organizados no Fórum de Comunidades Tradicionais, representando a classe trabalhadora, se mobilizam e lutam pelo seu protagonismo e autonomia diante do projeto de sociedade que vem se estabelecendo como hegemônico. (SOUZA, 2017, p.162-163)

O Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) é um movimento social que visa organizar as comunidades tradicionais dos municípios de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba na luta pelos seus direitos. “Em 2014, a discussão sobre o PME foi retomado pela atual gestão, com o apoio do braço de responsabilidade social do banco Itaú, tendo sido aprovado em 2015 pela Lei municipal 2028/15.” (SOUZA, 2017, p.179). Nessa disputa:

O FCT pautou e defendeu a necessidade de que o PME contemplasse a educação do campo, uma vez que a maioria das escolas do município se localiza na zona rural, incluindo a área costeira. Assim, tomou a frente na elaboração desta proposta e conseguiu que o documento final possuisse dois capítulos “Educação para as comunidades tradicionais” e “Educação para a diversidade”. (SOUZA, 2017, p.275)

Esse último capítulo tem como um dos objetivos:

8.16 - Promover a elaboração de currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar nas escolas do campo e das comunidades tradicionais, em conjunto com as comunidades, com abordagens interdisciplinares que organizem de maneira flexível conteúdos teóricos e práticos articulados, respeitando todos os seus aspectos e incluindo os conteúdos culturais, sociais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e etnia correspondente às respectivas comunidades, considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, garantindo a produção e a disponibilização de materiais didáticos específicos. (PARATY, 2015)

Nesse documento é ressaltada a necessidade de se produzir currículos, propostas pedagógicas e materiais didáticos específicos em conjunto com as comunidades a partir de abordagens interdisciplinares. Assim, conseguiu-se embasamento jurídico para pleitear um “currículo diferenciado” construído por e para as comunidades caiçaras da REEJ.

“um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, relações, valores, modos de ser sujeito”.

O currículo, de acordo com Goodson (1996 apud MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p.197), é definido como um percurso a ser seguido, como conteúdo apresentado para o estudo. Outros autores aprofundam mais o conceito trazendo um caráter não-discursivo, como Corazza (2001 apud MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016,

p.198), “um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, relações, valores, modos de ser sujeito”.

Assim vemos que existe uma condição “não-discursiva” do currículo, que por vezes também é definida como currículo oculto. Melo, Oliveira e Veríssimo (2016) nos ajudam a entender melhor o que seria esse currículo oculto:

E o currículo oculto? O que seria? Silva (2000) assevera que o currículo oculto pode ser entendido como um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte de forma explícita do currículo formal, porém, são implicitamente “ensinados” por meio das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola. (MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p.199)

126 Melo, Oliveira e Veríssimo (2016, p.200) apontam também como o currículo oculto é um importante fator de construção da formação de subjetividade e identidade dos estudantes. Segundo Silva (2000 apud MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p.200), “é um documento de identidade e que pode ser construído e estruturado para ‘forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais’”.

Assim, para construir um currículo de educação diferenciada é necessário dar a devida atenção ao currículo oculto, especialmente no contexto de uma comunidade tradicional que está envolvida em uma série de conflitos pela terra, além de conflitos culturais.

Nesse sentido, o debate sobre o espaço escolar na formação desse currículo oculto é fundamental. Segundo Ribeiro:

O espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões. É, portanto, um elemento significativo

do currículo, aqui entendido em uma perspectiva mais crítica que contempla o conceito de currículo oculto, ou seja, normas e valores que, embora não estejam explícitos são, efetivamente, transmitidos pela escola. (RIBEIRO, 2004, p.104)

O espaço escolar, no presente estudo, será compreendido a partir da concepção analítica de Milton Santos: “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1996, p.51).

Assim o currículo compreendido como uma prática social (CORAZZA, 2001 apud MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p.198), ou seja, uma ação, será analisado como um sistema de ações que, por definição, é condicionado pelos sistemas de objetos.

Dessa forma, vale ressaltar como o conjunto de objetos preexistentes é fundamental na análise da implementação de um currículo, pois:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO e FRAGO, 2001, p.26).

Os sistemas de objetos vão além da arquitetura do prédio. Ela é apenas um dos diferentes sistemas de objetos mobilizados pela dinâmica do sistema de atividades escolares. Ou seja, a arquitetura escolar integra um sistema de objetos, e o “sistema de ações leva à criação de objetos novos” (SANTOS, 1996, p.52) produzindo novos espaços escolares. Então, para analisar a fundo as mudanças ocorridas no espaço escolar da E.M. Cajaíba, ressignificando e criando novos espaços, é imprescindível compreender o currículo diferenciado como um

sistema de ações que dinamiza o espaço escolar.

O currículo diferenciado será compreendido a partir do artigo de Nobre e França (2018, p.5-7), produzido através da pesquisa-ação. Domingos Nobre, Mara Edilara de Oliveira e Licio Monteiro trabalharam na construção desse currículo através de um Acordo de Cooperação Técnica entre o Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR-UFF) e a Secretaria Municipal de Educação de Paraty (SME/Paraty). Produziram o “Caderno pedagógico para projetos de educação escolar diferenciada e intercultural” (MONTEIRO; NOBRE; OLIVEIRA, 2018) ao passo que construíam o currículo em parceria com as comunidades e a SME/Paraty, em especial os professores do ensino fundamental II. Para Nobre e França (2018, p.5), o currículo que está em processo de construção “une a Pedagogia de Projetos (Hérnandez) à pedagogia das redes temática/temas geradores (Freire)”.

A partir dessa metodologia foi construído um mapa simbólico sociocultural da turma como consequência de um diagnóstico sociocultural. Esse diagnóstico foi desenvolvido através de um questionário sociocultural que “foi elaborado pela equipe (professores das escolas e do IEAR-UFF), considerando um levantamento feito junto com a comunidade sobre Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças ao projeto educativo da comunidade (técnica da FOFA).” (NOBRE e FRANÇA, 2018, p.5)

A partir desse mapa simbólico foram extraídos os temas geradores com forte sentido para a construção da rede temática. Dessa rede temática foram recortados blocos temáticos que deram origem aos projetos. De acordo com os temas geradores identificados em cada bloco temático, os professores das escolas e do IEAR-UFF, de forma democrática, elegeram os conteúdos a serem abordados em cada projeto.

Dessa forma, a educação diferenciada caiçara que está sendo desenvolvida contempla todas as atribuições legais previstas e vai além, elencando como seus princípios: “Valorização da cultura local (caíçara); Protagonismo comunitário;

Interação entre saberes formais e populares; Defesa do território; Emancipação política” (NOBRE e FRANÇA, 2018, p.6).

Em suma, esse estudo debate como a construção de um “currículo diferenciado” das escolas caiçaras (NOBRE e FRANÇA, 2018, p.5-7) integrou-se a um “sistema de ações” (SANTOS, 1996, p.51). Ou seja, como a construção de novas “práticas sociais discursivas e não-discursivas” (CORAZZA, 2001 apud MELO; OLIVEIRA; VERÍSSIMO, 2016, p.198), compõe um sistema de atividades escolares, produzindo novos “espaços escolares” (RIBEIRO, 2004, p.104) e ressignificando os objetos preexistentes, a “arquitetura escolar” (ESCOLANO ET FRAGO, 2001, p.26).

3. Metodologia

O autor do presente estudo atua na área em questão desde 2016, quando ingressou no projeto de extensão “Raízes e Frutos: uma vivência caiçara na Reserva da Juatinga” (ou apenas “Raízes e Frutos”). Esse projeto realiza ações de extensão e pesquisas científicas desde 2007, ano de sua fundação, em parceria com as comunidades caiçaras da REEJ, com o objetivo de salvaguardar o patrimônio imaterial dessas comunidades e fortalecer a luta pela manutenção de seus territórios tradicionais.

Em 2017, o projeto Raízes e Frutos, com participação do autor deste estudo, realizou uma atividade curricular em parceria com a E.M. Cajaíba, durante o projeto pedagógico “O Mar é Nossa” (2017/2018). Esse projeto foi desenvolvido a partir do bloco temático que reunia os temas geradores ligados ao mar, elemento muito presente na cultura da comunidade. A atividade consistia na realização de entrevistas com mestres, caiçaras reconhecidos pela comunidade como herdeiros dos saberes e fazeres da tradição oral, e na reflexão acerca da técnica do cerco de pesca flutuante¹ tradicionalmente empregada na região.

1 O cerco flutuante, técnica de origem japonesa que chegou ao litoral brasileiro nos anos 1920 e foi apropriada pelos caiçaras em diferentes partes desse litoral, com destaque para as comunidades de Paraty. (MONGE, 2008

A atividade foi produzida no decorrer de meses, incluindo visitas preparatórias, e culminando na realização de dois dias de atividades.

Para realização das atividades pelo projeto Raízes e Frutos, o pesquisador também frequentou algumas reuniões de construção do currículo diferenciado, e participou do Seminário de Educação Diferenciada realizado em 2017 na Escola Municipal Pequena Calixto em Paraty. Assim, antes de produzir esse estudo, o autor possuía vivência e experiência com a comunidade, e especialmente com o espaço escolar em questão.

Para a elaboração do tema e dos objetivos desse estudo, o “I Seminário: Como a Geografia ajuda a Pensar a Educação?”, organizado pelo grupo de pesquisa Território e Cidadania, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi de grande valia para as primeiras reflexões sobre a temática.

"Assim, como o objeto de estudo era o espaço escolar diferenciado e já havia sido definido qual seria o sistema de objetos, era necessário compreender como operava o sistema de ações. "

Em seguida, foi feito um levantamento bibliográfico sobre conceitos geográficos e da área de educação, como: “espaço geográfico”, “espaço escolar”, “currículo”, “currículo oculto”, “educação diferenciada” e “educação escolar caiçara”. Esses dois últimos conceitos foram trabalhados a partir de pesquisas produzidas sobre a área de estudo e elaboradas pelos agentes produtores da reorientação curricular, membros do Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada do FCT e antigos membros do Raízes e Frutos. Os conceitos geográficos foram estudados por uma perspectiva miltonsantiana, ou seja, que se baseiam na publicação de Santos (1996). Além disso, foi pesquisada também a legislação relativa

apud GALOSSE; MATTOS; MONTEIRO, 2018, p.21)

às comunidades tradicionais nas diferentes escalas, além da bibliografia referente à área de estudo: tanto Paraty, como a comunidade do Pouso da Cajaíba.

A partir dessa revisão bibliográfica, o currículo diferenciado produzido foi compreendido como um sistema de ações (SANTOS, 1996, p.51) que é condicionado pelos sistemas de objetos em que está inserido, no caso as duas escolas onde foi implementado (E.M. Martim de Sá localizada na Praia do Sono e E.M. Cajaíba localizada no Pouso da Cajaíba), assim como também cria objetos novos. Ou seja, esse sistema de ações atua em dois sistemas de objetos diferentes, duas escolas em duas praias distintas, que possuem similaridades, mas cada uma com suas especificidades. Nesse quadro, o pesquisador escolheu analisar apenas uma dessas escolas, a E.M. Cajaíba, por limitação de tempo e recursos e por compreender que os sistemas de objetos eram diferentes por natureza, configurando dois espaços escolares, além de possuir conhecimento e bom relacionamento com essa escola específica e a sua respectiva comunidade.

Assim, como o objeto de estudo era o espaço escolar diferenciado e já havia sido definido qual seria o sistema de objetos, era necessário compreender como operava o sistema de ações. Para isso foram realizadas entrevistas com duas professoras (Nelza Galosse e Iaci Sagnori de Mattos)², que compõe o corpo docente desde o início da implementação da educação diferenciada, além de conversas informais com os alunos.

O método de entrevista foi adotado, pois tem a capacidade de produzir dados mais detalhados sobre as atividades, assim como foram escolhidas essas duas pessoas porque os professores são os principais agentes dinamizadores das ações que constroem o sistema de atividades escolares.

Para a sistematização dos dados coletados nas entrevistas foram produzidas duas classificações: a primeira que se referia à configuração do espaço escolar, e essa subdividida entre dois recortes temporais, cotidiano e eventual, ou seja, como se

² As duas professoras, Nelza Galosse e Iaci Sagnori de Mattos, autorizaram a utilização de seus nomes na publicação do presente artigo.

estruturou o espaço escolar no cotidiano e nas atividades eventuais (aulas-passeio, entrevistas, oficinas, etc.); e a segunda referente ao impacto da configuração do espaço escolar na comunidade, ou seja, de que forma essa nova estrutura valorizou a cultura local.

Dessa forma o autor estabeleceu o recorte espacial analisado, o seu método analítico e os recursos metodológicos que utilizou para realizar a pesquisa. As entrevistas tiveram como foco elencar e qualificar as atividades realizadas na escola, ou seja, o sistema de ações que foi mobilizado no currículo diferenciado, e assim entender como se construiu dinamicamente o sistema de objetos e o espaço escolar em questão.

4. Resultados

Ao longo das análises feitas sobre o espaço escolar da E.M. Cajaíba, no contexto da implementação do currículo diferenciado, foi possível inferir resultados de duas naturezas: em relação à estrutura desse espaço; e em relação à valorização da cultura local.

A partir do método analítico do espaço geográfico segundo Milton Santos, foram levantados quatro resultados relevantes para estrutura desse espaço: a reestruturação da sala de aula; a definição dos limites do espaço escolar cotidiano; a criação de novos espaços escolares; e a compreensão dos trajetos das aulas-passeio também como espaço escolar.

Além disso, a análise espacial desse novo currículo nos demonstra que a construção desse tipo de espaço escolar valoriza a comunidade e a cultura local através do: fortalecimento da relação casa-escola; da legitimação do saber tradicional dentro da escola; e do reconhecimento do saber tradicional no seu local de origem.

4.1. Estrutura do espaço escolar

A análise da estrutura escolar ocorreu sob dois recortes temporais, ou seja, os sistemas de objetos foram analisados a partir do sistema de atividades escolares cotidianas e do sistema de atividades escolares eventuais. Na estrutura

cotidiana foram analisados a reestruturação da sala de aula e a definição dos limites desse espaço escolar não murado, ou seja, como esses espaços foram produzidos ao longo das atividades escolares cotidianas. E na estrutura eventual foram analisados a criação de novos espaços escolares e a compreensão dos trajetos das aulas-passeio como parte do espaço escolar, isto é, de que forma as atividades escolares eventuais produziram novos espaços escolares.

4.1.1. Estrutura do espaço escolar cotidiana

A sala de aula é o espaço mais tradicional do processo de ensino-aprendizagem formal. No Pouso da Cajaíba não é diferente, cotidianamente as aulas são ministradas dentro dessas quatro paredes. Segundo as professoras Nelza Galosse e Iaci Sagnori de Mattos é uma demanda das mães que as aulas ocorram dentro da sala de aula.

A escola-edifício possui duas salas, um refeitório, uma cozinha e banheiros masculino e feminino. Essa escola municipal comprehende estudantes do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental. Cada segmento conta com apenas uma sala de aula para os seus diferentes anos, no caso do Fundamental II, que é o foco do estudo, do sexto ao nono ano.

Assim, já é possível analisar como o sistema de objetos condiciona a forma como se dão as ações (SANTOS, 1996, p.51). Como alternativa, as professoras dividiram o segmento em dois ciclos, o primeiro compreendendo o sexto e sétimo ano e o segundo o oitavo e nono ano. O primeiro ciclo tem aulas à tarde e o segundo ciclo pela manhã, na mesma sala.

O espaço da sala de aula foi utilizado de diferentes formas entre os professores, os alunos e a comunidade: seja nas atividades escolares mais comuns (aulas) em que os estudantes estiveram enfileirados, sentados, enquanto a professora se mantinha em pé em frente de todas e todos; ou quando ocorreram atividades escolares eventuais, nas quais os mestres da comunidade ministraram aulas, como por exemplo, a atividade que Messias e Marinho (dois mestres locais da pesca) ensinaram sobre o ofício da pesca e a conjuntura atual da

pesca na região.

Diversas outras atividades ocorreram dentro da sala de aula, ao longo dos projetos, valorizando a cultural local e os saberes tradicionais, como por exemplo, as oficinas de bordado e cestaria durante o Projeto Cultura Tradicional Caiçara (2016/2017). A cestaria é uma técnica tradicional que remonta às origens culturais indígenas da comunidade, e que apenas alguns mestres a dominam. Nessa atividade o mestre griô ministrou a oficina dentro da sala de aula, mas também levou os estudantes à floresta para aprender a técnica da retirada e manejo do cipó.

Outra atividade que rompe com a estrutura tradicional do professor enquanto aquele que apresenta novos conhecimentos (SAVIANI, 2003 apud BULGRAEN, 2009, p.33) e como detentor do conhecimento, foram as oficinas de cartografia e fotografia no Projeto do Guia Turístico Local (2017). Durante essas oficinas, os estudantes aprenderam sobre fotografia (teorias e técnicas) e produziram mapas a partir da metodologia da cartografia social. Assim, produziram um guia turístico local baseado no conceito de turismo de base comunitária “construído por eles mesmos (...) e se propuseram a trabalhar com todo o coletivo que se formava: os professores, oficineiros, os professores das universidades, convidados e etc.” (OLIVEIRA E NETO, 2018, p.9), o que incentivou o protagonismo da comunidade e a autonomia dos estudantes.

Além dessas, outras atividades foram realizadas dentro da sala de aula alterando a sua estrutura e ao mesmo tempo mantendo certas rugosidades, ou seja, aquilo “que fica do passado como forma, espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares.” (SANTOS, 1996, p.92). A estrutura tradicional foi alterada a partir de novas atividades escolares fomentadas pelo currículo diferenciado, mas também certas formas foram mantidas como, por exemplo, a organização das carteiras.

O cotidiano escolar pode ser dividido temporalmente em dois eventos: a aula; e o recreio. Durante o recreio os estudantes podem sair da sala

de aula e permanecer em outros espaços. Assim, durante o recreio, as atividades mobilizadas pelos estudantes produzem novos objetos escolares. No refeitório, por exemplo, é servida a merenda preparada pela merendeira na cozinha da escola. Segundo os estudantes, quando são servidas frutas, eles podem sair do refeitório para comer, e normalmente, vão para o Pé de Tamarindo.

O Pé de Tamarindo é uma área de importante encontro da comunidade que fica ao lado da escola, localizando-se entre a escola, a igreja e as ruínas de um futuro posto de saúde. Exerce uma centralidade com relação aos prédios públicos e ao templo religioso mais tradicional da comunidade, além de estar logo atrás dos bares da praia e ser um local de grande fluxo de comunitários entre a praia e suas casas. O Pé de Tamarindo, por fim, é uma área não edificada na comunidade, de terra batida e que possui uma boa sombra proporcionada pela copa dessa árvore. Essa área também é utilizada para confraternizações e festejos da comunidade.



Figura 4 – Pé de Tamarindo com E.M. Cajaíba ao fundo.

Fonte: Acervo Raízes e Frutos



Figura 5 – Pé de Tamarindo com os bares da praia ao fundo.

Fonte: Acervo Raízes e Frutos



Figura 6 – Pé de tamarindo com a igreja ao fundo.

Fonte: Acervo Raízes e Frutos

Os estudantes sabem exatamente onde eles podem ficar durante o horário do recreio, mesmo que a escola não possua grades ou muros. Em conversa informal com os estudantes, eles pontuaram que só poderiam ficar na área em que a inspetora conseguisse vê-los, tornando proibida a ida até a praia, mas permitida a permanência nas imediações do Pé de Tamarindo.

Assim, existe um sistema de ações que opera para delimitar o sistema de objetos que os estudantes podem mobilizar durante o recreio. Essas ações estão pautadas na disciplina hierárquica estabelecida entre a inspetora e os estudantes. Foucault (1987) nos ajuda a analisar essa relação a partir da sociedade de controle construída pela vigilância.

Dessa forma, o edifício da escola funcionaria como a torre central do Panóptico e o “perímetro da escola”³ seria o anel periférico vigiado, no caso, pela inspetora da escola, construindo uma disciplina hierárquica estabelecida entre os educadores e os estudantes, onde os limites espaciais são bem definidos para todas as partes, fazendo “com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (FOUCAULT, 1987, p.217).

Durante o cotidiano, os limites do espaço escolar são bem definidos mesmo que não haja muros. A sala de aula foi reestruturada, mas manteve suas rugosidades. Logo, é possível analisar como novas ações mobilizadas pelo currículo diferenciado, no cotidiano, alteram a produção desse espaço escolar no sentido da autonomia, reconhecendo mestres e seus saberes, incentivando a autogestão dos estudantes, ao passo que ainda conserva ações hierárquicas, como as cadeiras perfiladas e os estudantes como seres vigiados.

4.1.2. Estrutura do espaço escolar eventual

131

Ao longo dos cinco projetos que já ocorreram ou estão ocorrendo, diversas atividades escolares como aulas-passeio, oficinas e entrevistas foram realizadas fora da escola-edifício, mobilizando outros objetos e assim produzindo novos espaços escolares. Sem grande frequência de ações, cada novo espaço escolar foi mobilizado apenas uma vez, mas configuraram um grande sistema de ações do currículo diferenciado caiçara que produziu um novo sistema de objetos escolares.

Foram mobilizados pelo menos quinze novos objetos escolares através das atividades do currículo diferenciado, criando assim novos espaços escolares. Além das entrevistas realizadas nas casas dos comunitários, das quais não foi possível levantar o número exato de casas. Estes foram os objetos mobilizados na estrutura do espaço escolar eventual: IPECA (Instituto de Permacultura e Educação Caiçara), Agrofloresta do seu Altamiro, Quilombo do Campinho,

³ Esse termo foi utilizado pela professora Nelza Galosse para definir a área na qual os estudantes poderiam permanecer durante o período do recreio.

Árvore de cipó, Palmeira Juçara, Praia do Pouso da Cajaíba, Calhaus, Mirantes no Pouso, Praia de Martim de Sá, Cachoeira de Martim de Sá, Trilha para Martim de Sá, Pedra da Baleia, Toca do Carro, Praia Grande da Cajaíba e Itanema (ou Panema).

Esse grande sistema de objetos mobilizado por redes extrapola a própria comunidade e por vezes extrapola a própria REEJ, como no caso do Quilombo do Campinho, mas todos se localizam no município de Paraty. Vale ressaltar que esse intercâmbio entre diferentes comunidades tradicionais foi importante tanto para fortalecer a prática do turismo de base comunitária como para valorizar os diferentes saberes tradicionais. Após a visita ao quilombo, os mestres quilombolas foram à comunidade do Pouso ensinar o manejo e a colheita da Juçara, uma palmeira nativa da mata atlântica que está ameaçada de extinção pela comercialização desenfreada do seu palmito.

Além disso, os estudantes realizaram entrevistas nas casas dos comunitários e levaram fotos antigas das suas famílias à escola para a pesquisa sobre as árvores genealógicas da comunidade. Essas atividades fortaleceram o vínculo entre casa-escola e buscaram o protagonismo dos comunitários nas atividades escolares. Dessa forma, o sistema de atividades escolares criou novos objetos que fazem parte da cultura da própria comunidade.

Esse sistema de objetos possui uma particularidade muito interessante, pois não leva só em consideração os pontos pré-determinados de uma saída de campo (aula-passeio), mas também ressalta a importância dos caminhos como espaços escolares. Segundo a Professora Nelza, as trilhas tiveram uma finalidade pedagógica muito interessante. Acompanhados do mestre Ananias “que foi plantando frutíferas ao longo do caminho” para Martim de Sá, uma prática tradicional caiçara, foi possível “dar uma aula sobre solos durante a trilha”.

Ao longo da trilha as ações da professora, do mestre e dos próprios estudantes podem ser interpretadas como um sistema de atividades escolares que produziram novos objetos escolares (os solos e as árvores), e assim um novo espaço

escolar (a trilha).

Dessa forma, é possível analisar como a criação de um grande sistema de objetos escolares em rede, mesmo que sejam mobilizados eventualmente, contribuem para a criação de um amplo e novo espaço escolar que só foi mobilizado através de um novo sistema de atividades escolares, o currículo diferenciado. E esse novo sistema de atividades não apenas valorizou os saberes tradicionais, mas também o local onde esses saberes foram produzidos (a mata, a trilha, a agrofloresta do Seu Altamiro).

"Ao longo de diferentes projetos, os estudantes foram incentivados a trazer fotografias antigas de casa, entrevistar os mestres da comunidade nas suas respectivas casas, buscando histórias e saberes locais."

A estrutura do espaço escolar da E.M. Cajaíba possui diferentes escalas espaciais e temporais. O sistema de objetos escolares se configura como um arranjo entre as delimitações do sistema de objetos cotidianos e o sistema de objetos eventuais, que extrapola a comunidade. O sistema de atividades escolares se constrói a partir de uma dinâmica entre o cotidiano e os eventos curriculares (oficinas, entrevistas, aulas-passeio) que criam novos espaços escolares.

4.2. Valorização da cultura local

A construção do espaço escolar diferenciado, a partir dessas metodologias, valoriza a comunidade, os saberes tradicionais e a cultura local de diferentes formas: fortalecendo a relação casa-escola, reconhecendo o saber tradicional dentro dos espaços formais de educação (antes

restritos ao saber acadêmico) e valorizando a educação tradicional, através das suas práticas e dos seus espaços de aprendizagem.

Ao longo de diferentes projetos, os estudantes foram incentivados a trazer fotografias antigas de casa, entrevistar os mestres da comunidade nas suas respectivas casas, buscando histórias e saberes locais. No último e atual projeto Uma Outra História de Paraty (2018/2019), os estudantes, impulsionados a registrar a história oral dos mestres mais velhos da comunidade, realizaram entrevistas tanto em sala de aula quanto nas casas dos respectivos entrevistados, com a finalidade de reconhecer as disputas e as resistências dessa história.

Assim, tanto as ações que ampliam o espaço escolar, mobilizando os estudantes até as casas dos anciões, quanto o movimento de trazer antigas fotografias, sementes, mudas e os próprios anciões para dentro do edifício-escola fortalece o vínculo entre casa-escola, o que valoriza as práticas socioculturais locais e garante a participação da comunidade no desenvolvimento dos mais jovens.

Nesse sentido, todas as atividades que trouxeram mestres locais para dentro da estrutura escolar cotidiana (como a aula sobre pesca com Messias e Marinho, as oficinas de bordado e cestaria e as entrevistas realizadas no edifício-escola) são de extrema importância para “construir um diálogo (...) articulando as estruturas do saber moderno/científico/occidental às formações nativas/lokais/tradicionais de conhecimento” (MENESES; NUNES; SANTOS, 2006, p.44).

As atividades realizadas na estrutura do espaço escolar eventual, nas quais os estudantes se dirigiram até o espaço de aprendizagem tradicional (praia, mata, trilha, etc.), corroboraram com a valorização do saber tradicional em diálogo com o saber científico, e também valorizaram a pedagogia tradicional, afirmando que a aprendizagem se dá atrelada ao trabalho (manejo de cipó, plantio de frutíferas nas trilhas, etc.).

Através da criação de um novo currículo diferenciado que mobilizou um sistema de atividades escolares e, por sua vez, construiu um novo sistema de objetos escolares, configurou-se

um espaço escolar diferenciado que reconheceu e valorizou os saberes tradicionais, os quais sempre haviam sido rechaçados do espaço de educação formal.

5. Considerações Finais

O artigo buscou fazer uma primeira análise sobre a configuração espacial da educação escolar diferenciada caiçara, nos primeiros anos da sua implementação. Ele não pretendeu esgotar a temática referente a esse fenômeno, mas sim trazer contribuições geográficas acerca de um assunto clássico dos estudiosos da educação. Como sugere Gomes:

O quadro geográfico, essa forma de pensar, não é uma propriedade dos geógrafos, uma ferramenta que nos pertence. É uma maneira de organizar o pensamento que coloca em prioridade o desenho, o traçado, quando consideramos a localização das coisas, pessoas e fenômenos. (GOMES, 2017, p.146)

A reflexão geográfica, ao longo desse estudo, nos permitiu constatar que o currículo oculto na realidade é algo bem explícito na configuração do sistema de objetos ou na dinâmica do sistema de ações, e que a abordagem espacial possui instrumentos analíticos relevantes para a análise das mais diferentes escolas, nos diversos contextos inseridos.

Na realidade Caiçara de Paraty essa abordagem é fundamental, pois a escola é uma instituição que marca a interseção entre duas culturas e assim, duas formas de se relacionar com o espaço. A escola, então, poderia reproduzir os valores e as normas da lógica hegemônica capitalista, como sempre fez desde a criação do primeiro segmento, ou ajudar a fomentar a salvaguarda do patrimônio imaterial que essa comunidade possui, o que foi amplamente debatido como prática do currículo diferenciado.

Nesse sentido, não só a valorização dos saberes tradicionais, mas também a valorização

dos espaços de aprendizagem tradicionais, e por definição, as práticas pedagógicas tradicionais que produzem esses espaços são fundamentais na construção de um currículo diferenciado que promova o protagonismo da comunidade, valorizando suas práticas socioculturais.

A educação como direito de toda criança e adolescente, seja da cidade, do campo, da costa ou de comunidades tradicionais, tem muito a ganhar com esse movimento diferenciado, que reformula o espaço escolar e produz uma nova forma de se fazer a pedagogia e de vivenciar a escola.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA-Cairuçu - Área de Proteção Ambiental Cairuçu	E.M. Cajaíba - Escola Municipal Cajaíba
E.M. Martin de Sá - Escola Municipal Martin de Sá	FOFA - Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças
IEAR-UFF - Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense	IPECA - Instituto de Permacultura e Educação Caiçara
OIT - Organização Internacional do Trabalho	PNPCT - Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PME/Paraty - Plano Municipal de Educação de Paraty	REEJ - Reserva Ecológica Estadual da Juatinga
SME/Paraty - Secretaria Municipal de Educação de Paraty	SME/Paraty - Secretaria Municipal de Educação de Paraty

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004.. Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2007. Seção 1, p. 1.

BULGRAEN, Vanessa. *O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento*. Conteúdo, Capivari, v.1, n.4, 2010.

CARVALHO, Julia. *O patrimônio imaterial da comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba e a escola: em busca de uma educação diferenciada* Paraty, RJ. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ESCOLANO, Austin; FRAGO, Antonio. *Arquitetura como um programa. Espaço-escola e currículo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALOSSE, Nelza; MATTOS, Iaci; Licio, MONTEIRO. *Trazendo os saberes da comunidade para dentro da escola*. In: MONTEIRO, L.; NOBRE, D.; OLIVEIRA, M. 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. Coletivo de apoio à educação diferenciada do Fórum de Comunidades Tradicionais: Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. Paraty, 2018.

GOMES, Paulo. *Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar*. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil, 2017.

MELO, Fabíola; OLIVEIRA, Maria; VERISSIMO, Melina. *Quais são as vozes do currículo oculto?*. Evidência, Araxá, MG, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016.

MENESES, Maria; NUNES, João; SANTOS, Boaventura. *Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saberes*. Hiléia, Manaus, AM, ano 4, n. 6, p. 11-105, 2006.

NOBRE, Domingos; FRANÇA, Indira. *Uma reorientação curricular pela via das redes temáticas e da pedagogia de projetos*. In: MONTEIRO, L.; NOBRE, D.; OLIVEIRA, M. 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. Coletivo de apoio à educação diferenciada do Fórum de Comunidades Tradicionais: Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. Paraty, 2018.

OLIVEIRA, Mara; NETO, Luiz. *Cartografia Social: reconhecimento e representação do espaço vivido*. In: MONTEIRO, L.; NOBRE, D.; OLIVEIRA, M. 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. Coletivo de apoio à educação diferenciada do Fórum de Comunidades Tradicionais: Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba. Paraty, 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARATI, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Plano Municipal de Educação*, 2015.

RIBEIRO, Solange. *Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo*. Sitientibus, Feira de Santana, BA, n.31, p.103-118, jul./dez, 2004.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo:

Hucitec, 1996.

SOARES, Tainá. *É tudo da roça! História ambiental dos caiçaras da Península da Juatinga*. ProExt Cultura Edital, MEC. Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, Vanessa. “*Educação para permanecer no território*”: a luta dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga frente à expansão do capital em Paraty-RJ. 2017. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.