

TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DE GEOGRAFIA E BNCC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA CAIÇARA DE PARATY/RJ

LEARNING TERRITORIES: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE ARTICULATION BETWEEN GEOGRAPHY TEACHING AND BNCC IN THE CONTEXT OF DIFFERENTIATED EDUCATION CAIÇARA IN PARATY/RJ

RAÍSSA DE SOUZA MARINHO

Mestre em Geografia (PUC-Rio)

raissamarinhogeo@gmail.com

RESUMO: O ARTIGO EXPLORA OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA INTEGRAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA CAIÇARA EM PARATY, RJ. O TRABALHO RECORDA A LUTA HISTÓRICA DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS PELO ACESSO À EDUCAÇÃO PÚBLICA E A CONSOLIDAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE CONSIDERAM AS ESPECIFICIDADES TERRITORIAIS E CULTURAIS LOCAIS. A ANÁLISE IDENTIFICA LACUNAS NA ARTICULAÇÃO ENTRE AS HABILIDADES DA BNCC E OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA, PROPONDO UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA BASEADA EM HABILIDADES GEOGRÁFICAS QUE DIALOGUEM COM A REALIDADE DAS COMUNIDADES CAIÇARAS. O OBJETIVO É FORTALECER AS IDENTIDADES CULTURAIS E COLABORAR COM A PROMOÇÃO DE UM ENSINO TERRITORIALIZADO, ADAPTADO ÀS DINÂMICAS LOCAIS. O ARTIGO TAMBÉM REFLETE SOBRE A NECESSIDADE DE TENSIONAR A BNCC PARA AMPLIAR SUAS POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO E CRIAR BRECHAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO DIFERENCIADA; BNCC; COMUNIDADES CAIÇARAS; ENSINO DE GEOGRAFIA; TERRITÓRIOS TRADICIONAIS.

ABSTRACT: THE ARTICLE EXPLORES THE CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF INTEGRATING GEOGRAPHY TEACHING WITH THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE (BNCC) IN THE CONTEXT OF DIFFERENTIATED CAIÇARA EDUCATION IN PARATY, RJ. IT HIGHLIGHTS THE HISTORICAL STRUGGLE OF TRADITIONAL COMMUNITIES FOR ACCESS TO PUBLIC EDUCATION AND THE CONSOLIDATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES THAT CONSIDER LOCAL TERRITORIAL AND CULTURAL SPECIFICITIES. THE ANALYSIS IDENTIFIES GAPS IN THE ARTICULATION BETWEEN THE BNCC SKILLS AND THE PRINCIPLES OF DIFFERENTIATED EDUCATION, PROPOSING A DIDACTIC SEQUENCE BASED ON GEOGRAPHICAL SKILLS THAT ALIGN WITH THE REALITY OF CAIÇARA COMMUNITIES. THE OBJECTIVE IS TO STRENGTHEN CULTURAL IDENTITIES AND CONTRIBUTE TO THE PROMOTION OF A TERRITORIALIZED EDUCATION ADAPTED TO LOCAL DYNAMICS. THE ARTICLE ALSO REFLECTS ON THE NEED TO CHALLENGE THE BNCC TO EXPAND ITS APPLICATION POSSIBILITIES AND CREATE OPENINGS FOR TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES.

KEYWORDS: DIFFERENTIATED EDUCATION; BNCC; CAIÇARA COMMUNITIES; GEOGRAPHY TEACHING; TRADITIONAL TERRITORIES.

INTRODUÇÃO

“A reflexão da luta pela transformação é também uma luta pela transformação da reflexão” (BARTHOLL, 2015, p. 44)

A educação diferenciada caiçara, iniciada no ano de 2015 em algumas comunidades tradicionais da Península da Juatinga, no município de Paraty/Rio de Janeiro, se consolida como realidade em um contexto de lutas históricas pela ampliação do serviço da educação pública nos territórios tradicionais¹ do município. Tendo em vista que parte das comunidades caiçaras de Paraty se localizam em áreas que ainda guardam algum isolamento geográfico e apresentam dificuldades de acesso (em algumas comunidades só é possível chegar realizando viagem de cerca de 1h de lancha), o acesso à educação formal sempre foi um grande desafio.

Além disso, destaca-se a falta de unidades escolares e a ausência de oferta do percurso escolar completo, resultando numa grande tensão em torno da educação na prática escolar cotidiana, que é historicamente pautada numa narrativa de sociedade urbana-capitalista, reproduzindo o modelo de educação hegemônica dos centros urbanos nas comunidades tradicionais locais, colaborando para o processo de descaracterização dos territórios.

Tendo em vista que até 2015 às escolas da península da Juatinga ofereciam somente o percurso do Ensino Fundamental I, ao encerrar esse ciclo restava aos pequenos e pequenas caiçaras considerar concluída sua trajetória escolar e se debruçar sobre outras atividades, geralmente ligadas ao turismo, à pesca, ao comércio ou à prestação de serviços, consolidando uma negação de direitos básicos por parte do Estado. Aqueles que possuíam uma condição financeira mais estável ou familiares em Paraty eram os que tinham a possibilidade de acessar o centro de Paraty como única forma de dar continuidade à trajetória escolar, tendo como condição a desterritorialização de sua comunidade.

Com muita luta e articulação das lideranças locais, apoiados pelo Fórum das Comunidades Tradicionais (FCT)², pelo Observatório dos Territórios

Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS)³, professores parceiros do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR-UFF) e os professores que atuavam nas escolas localizadas nas comunidades, se desenha a tão sonhada educação diferenciada, que começa a ser construída coletivamente, através da articulação e troca permanente entre os atores mencionados. A educação diferenciada é orientada:

(...) no sentido de buscar a ampliação do acesso à educação escolar nos territórios tradicionais e também da implantação de uma política de educação que considere as circunstâncias específicas destes territórios e se baseie em princípios político-pedagógicos que gerem autonomia para alunos, docentes e comunidade. (...) Por fim, também atuamos no diálogo junto aos gestores públicos, a fim de garantir cada vez mais os direitos das comunidades à educação pública, gratuita, de qualidade e diferenciada. (OTSS, 2024)

Todo esse processo foi acompanhado e contou com a colaboração do projeto de extensão “Raízes e Frutos: uma vivência nas comunidades caiçaras da península da Juatinga”, vinculado ao departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Compondo o projeto desde 2017 e atualmente enquanto colaboradora, pude acompanhar parte desse processo. O projeto, que existe desde 2007, tem atuação consolidada em algumas das comunidades caiçaras da península da Juatinga, realizando diversas atividades em parceria com a educação diferenciada. Desde o acompanhamento de reuniões do Coletivo da Educação Diferenciada à encontros de formação de professores e atividades práticas nas escolas da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba, ligadas à cartografia social, a valorização das práticas tradicionais e exibição de filmes e documentários.

Em janeiro de 2024 participei da banca avaliadora do trabalho de conclusão de curso de uma parceira de trabalho, que também atua no Raízes e Frutos. Godoy (2024) refletiu sobre algumas possibilidades traçadas pela educação diferenciada

frente à BNCC, entrevistando professores de Geografia e de História que atuam em algumas comunidades da península da Juatinga, buscando compreender as contradições e as dificuldades existentes na articulação entre as duas concepções de educação: a hegemônica, ofertada pela BNCC, e a educação diferenciada, construída e praticada nos territórios. São duas concepções de educação que não são completamente opostas, no entanto, também não são amparadas pelos mesmos princípios.

Godoy (2024) identificou algumas lacunas existentes nessa articulação, que foram explicitadas pelos professores ao longo de suas conversas. Dentre essas lacunas, se apresenta uma certa dificuldade na articulação entre práticas cotidianas da educação diferenciada e as habilidades disponíveis na BNCC. Esse desafio foi percebido também no trabalho com as habilidades consideradas como potenciais de diálogo com a educação diferenciada, como caracterizado por Godoy (2024) a partir da metodologia proposta por Oliva (2023).

Oliva (2023) identifica que as habilidades de Geografia da BNCC apresentam um caráter predominantemente voltado para uma perspectiva produtivista e economicista da educação, que correspondem a 59,7% das habilidades do ensino fundamental da Geografia. A partir disso, Godoy (2024) analisa as habilidades de Geografia da BNCC a partir da classificação das habilidades realizadas por Oliva (2023), para dialogar com as possibilidades de construção da educação diferenciada e verificar se e como essas habilidades vêm sendo utilizadas nesse contexto.

É natural que uma educação que é construída através da Pedagogia de Projetos, numa perspectiva freireana e interdisciplinar, tenha algumas dificuldades de se encaixar nas “caixinhas fechadas” de habilidades ofertadas pela BNCC. No entanto, tendo em vista que as habilidades da BNCC são, muitas vezes, amplas, e que está posta hoje a necessidade de se basear minimamente nestas habilidades para dar continuidade a educação diferenciada, o presente trabalho se propõe a avançar em algumas lacunas identificadas por Godoy (2024), propondo uma sequência didática voltada para o ensino de Geografia, apontando

algumas possibilidades de diálogo entre a BNCC e a educação diferenciada construída no contexto das comunidades caiçaras de Paraty/RJ, apoiada nas habilidades entendidas como dialógicas com os pressupostos da educação diferenciada. A partir disso se inicia minha revisão bibliográfica, retomando por diversas vezes seu trabalho, assim como as outras referências presentes, que são em sua maioria, já antigas companheiras de leitura.

A ideia é que essa sequência didática possa ser aplicada/adaptada nos diferentes contextos da educação diferenciada, servindo também como uma possibilidade de tensionamento da BNCC, ampliando suas possibilidades de aplicação a partir da “valorização” da perspectiva ampla apresentada em algumas habilidades, que nos oferecem enquanto professores, algumas margens de movimentação e mesmo de respaldo, já que podemos nos amparar nela.

Portanto, o trabalho se justifica, além da parceria, conforme mencionado, com a educação diferenciada através do Projeto Raízes e Frutos, também pela participação na banca de defesa de Godoy (2024), que foi alinhado ao desafio de criação de um Trabalho de Conclusão de Curso para finalização da Especialização em “Teorias e Práticas da Geografia Escolar”, oferecida pelo Colégio Pedro II. O presente artigo é fruto de uma sistematização do TCC apresentado nesse contexto. Enquanto professora de Geografia, é de extrema relevância a reflexão sobre outras formas de construção de nossa prática docente, nesse sentido, dialogar com a educação diferenciada permite também repensar criticamente o modelo praticado no contexto urbano.

Além disso, ressalto também o vínculo de atuação junto ao Observatório dos Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina, através do Projeto Redes, condicionante ambiental que venho atuando enquanto pesquisadora, que tem como objetivo o fortalecimento da organização comunitária dos territórios atingidos pela exploração da cadeia de petróleo e gás na bacia de Santos e que dialoga permanentemente com o tema da educação diferenciada.

Então, podemos afirmar que a educação diferenciada praticada em Paraty tem sido um ponto

constante de atenção e reflexão. Nesse sentido, a realização deste TCC vai ao encontro dessa trajetória.

A proposta se justifica também socialmente, como forma de colaborar na prática do ensino diferenciado nas comunidades tradicionais de todo o Brasil, visto que é possível adaptar a metodologia da sequência didática à realidade e as características de cada Povo e Comunidade Tradicional e, visto ainda que esse direito de construção de uma educação própria e territorializada nas comunidades tradicionais é resguardada pelo Decreto 6040, que reconhece no inciso V de seu 3º artigo a necessidade de:

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 (DECRETO 6040).

Ainda que o ideal de construção da educação que defendo esteja alinhada à uma prática pautada numa maior autonomia, o fato é que neste momento, enquanto não conseguimos alterar certas estruturas que aprisionam a prática docente, precisamos avançar dentro dos padrões existentes. No entanto, podemos fazer isso a partir de uma prática que apresente algum grau de subversão, nessa linha tênue que se apresenta entre o atender a esse padrão e contestá-lo, de forma que busquemos atender, ao mesmo tempo em que seguimos contestando dentro das brechas existentes. Brechas essas que podem sofrer alguns tensionamentos, e como que esgarçando as brechas, podemos torná-las janelas, portas, ampliando nossas possibilidades de construção, nesse paradoxo que se apresenta entre uma prática docente pautada simultaneamente pelo trânsito entre momentos de fechamento e de abertura.

CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

O processo de luta pela educação diferenciada é abordado na obra “O Território

Pulsa” (Gallo e Nascimento, 2019) e de forma mais aprofundada, no livro “Currículos diferenciados das escolas indígenas, caiçaras e quilombolas: política e metodologia” (Nobre e colaboradores, 2019). Em determinado trecho de Gallo e Nascimento (2019, p 256), encontramos a seguinte reflexão: “O modelo convencional de educação implantado não apenas impede o acesso, mas também desvaloriza, a cada dia, os saberes e os modos de vida tradicionais e reproduz valores hegemônicos de uma educação voltada para um mercado de trabalho limitado e subalterno.” Essa frase, de forma muito breve, resume a motivação da luta pela educação diferenciada nas comunidades do Fórum de Comunidades Tradicionais (FTC). Ainda que a pauta de luta pela educação seja presente no território historicamente, é a partir do acúmulo do FCT e com o início do OTSS que a luta pela educação diferenciada ganha corpo e possibilidade de avançar, com a complementaridade dos sujeitos em movimento, em luta. Esse processo é iniciado em 2007 a partir de editais concorridos pela associação de moradores do Quilombo do Campinho ligados à temática da educação. A partir desse processo e o envolvimento com outros editais, aprofunda-se a discussão sobre educação diferenciada no FCT, estendendo-a para as comunidades indígenas e caiçaras, buscando refletir sobre quais seriam as bases norteadoras em que esses processos educativos deveriam se pautar, levando em consideração as particularidades de cada grupo (Gallo e Nascimento, 2019).

No âmbito dessa discussão, compreende-se que “a educação escolar diferenciada que almejamos não existe, ela precisa ser construída” (Santos, 2011). Essa construção faz parte de um movimento coletivo, envolvendo um conjunto de trocas entre saberes e fazeres comunitários e acadêmicos. Daí em diante inaugura-se um novo momento da luta pela educação. A educação diferenciada se tornou uma das maiores bandeiras de luta do FCT, lideranças passaram a se dedicar cada vez mais a essa articulação, e algumas instituições se aproximam do movimento com objetivo de fortalecer as comunidades através de pesquisa na área da educação, dando andamento ao poderoso processo que estava sendo construído.

“Entre essas instituições, estão a UFRJ, o projeto Raízes e Frutos, a PUC-Rio, entre outras. Foi um movimento espontâneo que deu início ao que chama-se hoje Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada.” (Gallo e Nascimento, 2019, p. 260).

A partir de 2015 o grupo passa a participar da elaboração do Plano Municipal de Educação e das discussões para implementação de II segmento da Educação Diferenciada na Costeira, programa coordenado pelo IEAR/UFF (Instituto de educação de Angra dos Reis/ Universidade Federal Fluminense), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Paraty (Gallo e Nascimento, 2019). Daí em diante, o movimento avança na construção dos currículos diferenciados caiçara, indígena e quilombola, num movimento chamado de “reorientação curricular”. O Coletivo passa a contar também com a importante parceria do Colégio Pedro II no apoio ao primeiro segmento do ensino fundamental caiçara nas escolas da comunidade do Sono e do Pousou da Cajaíba.

EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E BNCC: IDENTIFICANDO AS POSSIBILIDADES PARA UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A partir da pesquisa e análise realizadas por Godoy (2023), em diálogo com professores que atuam na educação diferenciada caiçara, foram identificadas uma série de habilidades categorizadas como condizentes ou potenciais de serem trabalhadas nessa perspectiva. Também foi realizado o exercício de sistematização de quantas vezes aquela habilidade

havia sido utilizada pelos professores com os quais a autora estabeleceu diálogo.

É importante ressaltar como, dentre as inúmeras habilidades propostas pela BNCC, poucas foram categorizadas como possíveis de dialogar com a prática de uma educação diferenciada. Ainda assim, mesmo dentre as classificadas como condizentes ou potenciais, muitas são subutilizadas ou mesmo não são trabalhadas, o que alerta para a importância dos processos de formação para os docentes que atuam na educação diferenciada, visto que são esses momentos que ampliam os horizontes de diálogo e florescem a reflexão com encaminhamentos, trocas e criação de metodologias pedagógicas.

Como já mencionado, as habilidades da BNCC, embora em muitos sentidos limitem nossa atuação, são também, por diversas vezes, muito abrangentes, o que permite uma margem de manobra para seu desenvolvimento. No entanto, após anos de experiências com uma educação padronizada, não deve ser esperado que os professores, sozinhos, ao passarem a atuar nas comunidades e dentro da educação diferenciada, passem a elaborar esses processos de forma fluída, imediata e independente. É preciso formação e reflexão permanente sobre sua prática. É um processo coletivo.

Tendo em vista que as turmas no contexto da educação diferenciada são organizadas de forma multiseriada, a sequência didática foi proposta para uma turma com alunos de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, trabalhando as habilidades⁴ expostas no Quadro 1, seguindo a classificação de Godoy (2024):

Habilidade	Descrição	Classificação
EF08GE01	Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.	Potencial
EF08GE02	Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	Condizente
EF08GE18	Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.	Potencial
EF09GE03	Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	Condizente

Quadro 01 | *Habilidades selecionadas para a elaboração da sequência didática.*

Fonte: A autora, a partir de Godoy (2024).

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A partir das limitações referentes ao número de páginas optou-se por realizar uma sistematização da sequência didática, evidenciando seus principais pontos. Tendo em vista o processo de descaracterização dos territórios tradicionais em função da reprodução capitalista do espaço, movido fundamentalmente pela abertura da BR-101 e a chegada de grandes empreendimentos, da especulação imobiliária e do turismo de massa, se evidencia um movimento de perda de identidade caiçara. Fundamentado nisso, optou-se por elaborar uma sequência didática que traga a reflexão sobre o processo de formação do território em seus diversos momentos, evidenciando a colonização, a diáspora africana, a resistência indígena, a formação dos quilombos, a formação dos caiçaras e as consequências desse processo de dominação imposto a esses povos no passado e no presente, como forma de potencializar o fortalecimento da identidade enquanto caiçara e povo tradicional.

Um desafio está relacionado à definição do tempo das atividades, visto que, no contexto das co-

munidades tradicionais, os trabalhos, principalmente os participativos, que envolvem conversas com familiares e trabalhos de pesquisa, ocorrem numa organicidade diferente do tempo citadino. Nas comunidades tradicionais as dinâmicas ocorrem numa outra percepção de tempo, com um caráter menos acelerado que o encontrado nos ambientes urbanos. Além disso, nos deparamos com outras instabilidades, como a dificuldade de acesso à internet na casa dos alunos, assim como os familiares que serão entrevistados podem estar fora da comunidade em função de outras atividades, como à temporada da pesca, do turismo, ou devido à trabalho em outro local. É preciso reconhecer essa diferença na temporalidade e no caminhar dos processos. Dessa forma, optou-se por não definir o tempo destinado a cada atividade que compõe a sequência didática, tendo em vista que este é um elemento que pode variar bastante de comunidade para comunidade, e que parte-se do pressuposto que isso não oferece prejuízos à replicação da proposta, que deve ser adaptada de acordo com a realidade de cada território.

MOMENTO 1

Habilidades da BNCC trabalhadas

EF08GE01 e EF08GE18

Conteúdos a serem ministrados

Principais fluxos migratórios para a América do Sul entre os séc XVI e XX: europeus, africanos, segunda leva de europeus e asiáticos; Formação do território brasileiro

Objetivos da aula

- Trabalhar os diferentes fluxos migratórios para o continente americano;
- Compreender a relação entre esses fluxos migratórios e a formação territorial brasileira;
- Discutir a diversidade étnica que formam o povo brasileiro;
- Compreender como o Brasil se funda enquanto país através do processo colonial;
- Discutir as consequências da experiência colonial para os povos e comunidades tradicionais no passado e no presente: colonização, resistência indígena e africana e a criação dos quilombos

Metodologia e estratégias de aprendizagem

- Roda de conversa e sistematizações dos principais pontos discutidos
- Divisão da turma em 2 grupos, cada um responsável pela confecção de um mapa mundi onde serão traçados os fluxos migratórios estudados.

Mapa 1: engloba os fluxos migratórios do séc XVI ao XVIII (europeus e africanos);

Mapa 2: engloba os fluxos migratórios do séc XIX e XX (africanos, segunda leva europeus e asiáticos)

Os fluxos migratórios serão registrados no mapa com uso de barbantes coloridos e cada grupo étnico será identificado por uma cor.

- Ao finalizar a atividade, cada grupo deve apresentar o que fez para a turma, identificando e explicando os fluxos traçados no mapa e sua importância para o processo de formação do território brasileiro.

Recursos didáticos

Cartolina; canetinha e lápis de cor; cola, tesoura; barbantes coloridos

Estratégia de avaliação da aprendizagem (para todas as etapas)⁵

Acompanhamento do envolvimento dos alunos nas discussões em sala e sua colaboração nos debates promovidos, assim como sua participação nas atividades propostas.

Quadro 02 | *Momento 1 da sequência didática proposta.*

Fonte: A autora (2024)..

MOMENTO 2

Habilidades da BNCC trabalhadas	EF09GE03
Conteúdos a serem ministrados	Formação dos quilombos e dos caiçaras
Objetivos da aula	Trabalhar a identidade caiçara como resultado da mistura e do encontro entre esses diferentes grupos; Identificar a existência desses grupos, considerando também os indígenas, no município em que se localiza a escola.
Metodologia e estratégias de aprendizagem	<p>- Os alunos receberão um mapa do município (no caso, de Paraty) e a partir de um trabalho de pesquisa terão que identificar e nomear os povos e comunidades tradicionais indígenas, caiçaras e quilombolas existentes no município. Caso a escola disponha de internet a pesquisa pode ser feita em sala, caso contrário, em casa.</p> <p>- Como a proposta é pensada para aplicação junto às comunidades caiçaras, poderiam ser convidados estudantes ou representantes de comunidades indígenas e quilombolas presentes no município, formando uma espécie de intercâmbio de trocas entre as diferentes realidades vividas nos territórios, como forma de encerrar o terceiro momento da sequência didática com foco na diversidade étnica e a multiplicidade cultural.</p>

Quadro 03 | Momento 2 da sequência didática

Fonte: A autora, (2024).

MOMENTO 3

Habilidades da BNCC trabalhadas	EF08GE02
Conteúdos a serem ministrados	Momento de trabalho individual em casa: será proposto que cada aluno busque investigar suas origens familiares, identificando processos de miscigenação e fluxos migratórios
Objetivos da aula	<p>-Identificar a diversidade étnica presente na formação dos povos caiçaras (presença de origens europeias, africanas, indígenas e asiáticas)</p> <p>-Trabalhar a percepção de como os fluxos migratórios estão inseridos na vida cotidiana, através da identificação destes fluxos na trajetória familiar de cada aluno</p>
Metodologia e estratégias de aprendizagem	<p>-Será entregue para cada aluno uma folha de papel com uma árvore genealógica com espaços para ser preenchida. Cada aluno terá a tarefa de realizar uma série de conversas com seus familiares buscando identificar se há diversidade étnica na composição familiar e que grupos são identificados na mesma. Esse mesmo movimento será realizado no sentido de identificar fluxos migratórios presentes na trajetória familiar de cada aluno (em qualquer escala).</p> <p>-Ao retornarem com suas pesquisas para a escola, espera-se que sejam encontradas distintas trajetórias, com famílias com diferentes composições étnicas e de diferentes origens.</p> <p>-A ideia é relacionar essa diversidade étnica e de fluxos com o processo de formação do território brasileiro, percebendo como esse processo está em andamento permanente e como conseguimos traçar relações diretas entre o conteúdo trabalhado em sala, com a trajetória familiar e a realidade cotidiana dos estudantes.</p> <p>-Será feito um levantamento da diversidade étnica e de fluxos encontrados pelos alunos, que podem ser organizados numa espécie de gráfico ou tabela construída pelos alunos em cartolinas. Pode haver a proposta de expor tanto esse material quanto os mapas realizados na primeira etapa no espaço escolar.</p>

Quadro 04 | Momento 3 da sequência didática

Fonte: A autora, (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do exercício de elaboração da sequência didática, tendo em vista o tempo de atuação e parceria junto à educação diferenciada, alguns desafios vieram à tona, como por exemplo

questões ligadas à limitação de acesso a recursos como internet, computadores e projetores, que correspondem a uma realidade distante da encontrada na maioria das escolas da região costeira de Paraty e das comunidades tradicionais no geral.

Em muitas das vezes as atividades que participei foram realizadas com uso de computador, projetor e caixa de som pessoal da professora ou de participantes do projeto, com necessidade de levar materiais e recursos visuais baixados para poder utilizar nas comunidades. Nesse sentido, é importante propor atividades que possam ser realizadas sem depender de recursos como os mencionados, tornando os livros como principal fonte de informação e retomando o uso de cartolinas, papéis, canetas e lápis, que vem cada vez mais entrando em desuso nas escolas de contexto urbano. Isso pode ser aproveitado também no sentido de extrapolar o espaço da sala de aula, realizando atividades e exercícios de criação em partes externas da escola ou em outros espaços da comunidade, como a praia, a associação de moradores, o campinho de futebol ou mesmo o quintal de algum dos estudantes, reconhecendo o potencial educativo existente nos territórios, que fazem dele uma grande sala de aula, com o benefício de não haver paredes.

Ao propor a sequência didática, foi pensada uma realidade espacial específica, que é a das comunidades caiçaras da costeira de Paraty, que corresponde a região conhecida como península da Juatinga. A sequência pode ser replicada em contextos

de comunidades caiçaras ou pescadoras de qualquer município, no entanto, para outras realidades, como a quilombola ou a indígena, seriam necessárias algumas adaptações de enfoque no percurso.

O exercício de propor uma sequência didática alimentada por estudos anteriores que encontraram lacunas a serem preenchidas, como foi trazido a partir do trabalho de Godoy (2023) leva à reflexão da importância do acompanhamento de trabalhos de pesquisa de processos educacionais, principalmente aqueles de caráter inovador, que trazem novas configurações e propostas para a educação, como o promovido no município de estudo.

Tudo aquilo que é novo nos desafia de uma série de maneiras, mas simultaneamente representam caminhos de abertura para a criação daquilo que ainda não é, mas que pode vir a ser. Nesse sentido, a sequência didática proposta no presente trabalho busca expandir as possibilidades de abordagem da ciência geográfica em sala de aula (e fora dela) no contexto das comunidades tradicionais, fomentando o conhecimento sobre a trajetória de formação territorial do país e do município em que vivem os estudantes, assim como contribuindo para o processo de valorização das identidades culturais e da diversidade de formas de ser e viver que, historicamente, resistem no Brasil.

NOTAS

¹ Os Territórios Tradicionais podem ser entendidos, segundo o Decreto 6.040, como: “os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações”.

² O Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra, Paraty e Ubatuba é um movimento social regional, que existe desde 2007, protagonizado pelas comunidades indígenas, caiçaras e quilombolas dos municípios referidos. Dentre as diversas bandeiras de luta, a educação diferenciada se destaca como uma das mais relevantes, construídas coletivamente pelo movimento em diálogo com as instituições parceiras.

³ O Observatório dos Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS) é um espaço tecnopolítico fruto da parceria entre o Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra, Paraty e Ubatuba (FCT) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). O OTSS atua através de uma ampla rede temática em defesa da permanência saudável e sustentável das comunidades tradicionais em seus territórios.

⁴ O critério de escolha das habilidades selecionadas através do levantamento de Godoy (2024) esteve associado, além de um recorte temático em diálogo com a sequência didática elaborada, ao fato de serem habilidades apontadas como pouco utilizadas pelos professores em sua prática docente nos territórios.

⁵ Como se aplica em todas os momentos da sequência didática, não será replicado nos outros quadros.

REFERÊNCIAS

- BARTHOLL, Timo. **Territórios de resistência e movimentos sociais de base**: uma investigação militante em favelas cariocas. 433 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.
- BRASIL. **Decreto no 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de fev. 2007. Seção 1, p. 316.
- GALLO, Edmundo e NASCIMENTO, Vagner de (Org). **O território pulsa**: territórios sustentáveis e saudáveis da Bocaina: soluções para a promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável territorializados. Paraty, RJ. Fiocruz. 2019
- GODOY, Dafne. **Possibilidades traçadas pela educação diferenciada caiçara frente a BNCC**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2024.
- GODOY, D. & MARQUES, R. Geografia na educação diferenciada caiçara das escolas municipais da Cajaíba e Martim de Sá na península da Juatinga, Paraty/RJ. **Mares: Revista de Geografia e Etnociências**, v. 3, n. 1, p. 55-65. 2021.
- LOPO, Roberta. **A negação da escola como forma social capitalista e os limites do estado no diálogo com o movimento social**: o caso da construção de política pública em educação diferenciada caiçara e quilombola em Paraty, RJ. 95f. Monografia (Especialização em Territórios e Saberes - TERESA) – Instituto de Educação de Angra dos Reis, UFF, Paraty, RJ, 2023.
- MARINHO, Raíssa de Souza. **A produção capitalista do espaço, os conflitos dela resultantes e as resistências a ela manifestadas**: refletindo sobre as experiências vividas pelos habitantes da Praia do Sono, Paraty/RJ. 258 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- NOBRE, Domingos e colaboradores. **Currículos diferenciados das escolas caiçaras, indígenas e quilombolas**: política e metodologia. Angra dos Reis (RJ): Grupo de Pesquisa Espaços Educativos e Diversidade Cultural/IEAR/UFF, 2019. 286p.
- OLIVA, Victoria. **Reprodução social na Base Nacional Comum Curricular**: possibilidades para uma geografia escolar no feminino. 23 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.
- REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce M A; HEIDRICH, Ivaro. O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora. **Terra Livre**, n. 16, p. 169-194, 1o semestre, 2001.
- 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. 374 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.