

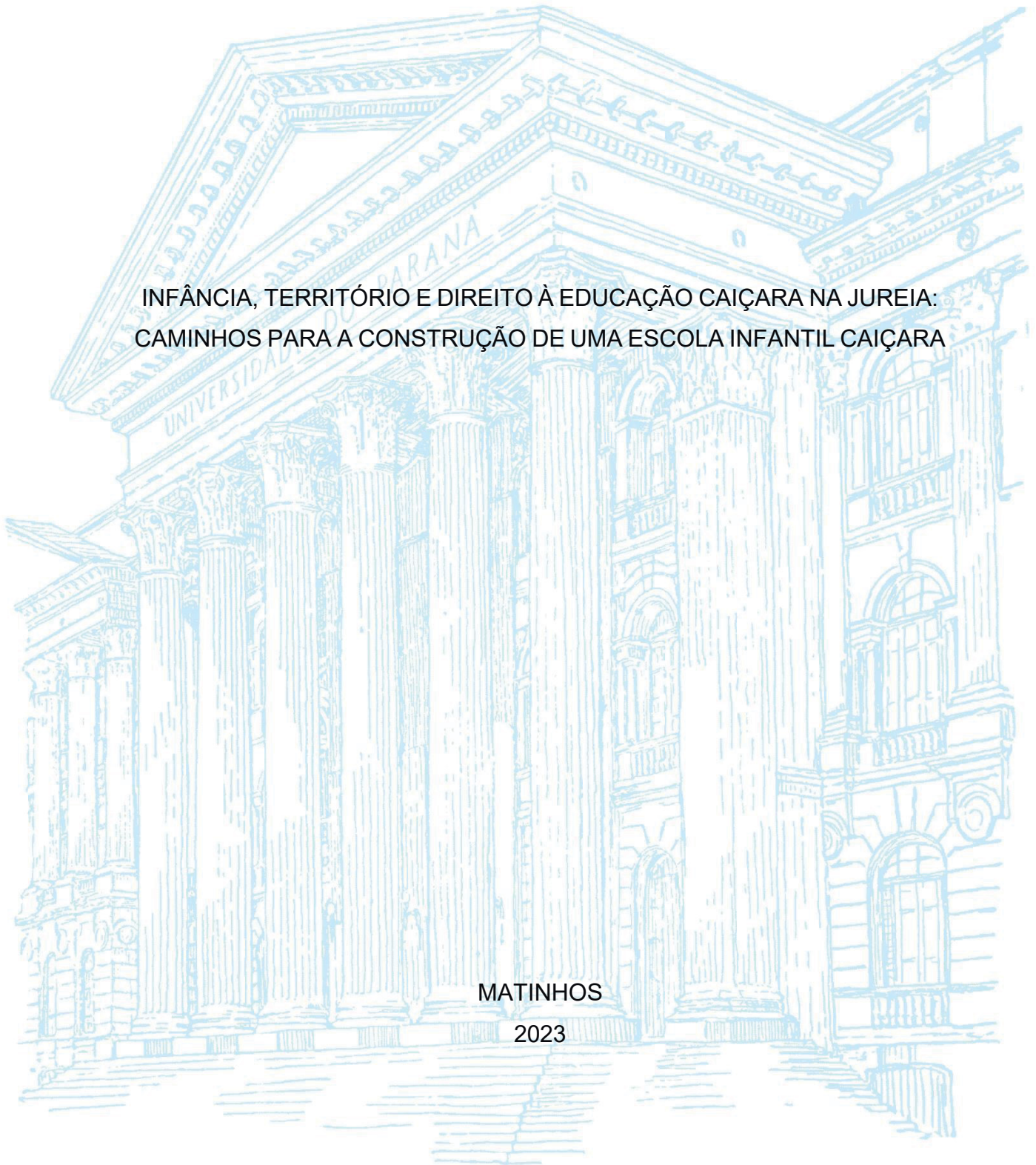
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARINA FERRO OTSUKA

INFÂNCIA, TERRITÓRIO E DIREITO À EDUCAÇÃO CAIÇARA NA JUREIA:  
CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INFANTIL CAIÇARA

MATINHOS

2023



KARINA FERRO OTSUKA

INFÂNCIA, TERRITÓRIO E DIREITO À EDUCAÇÃO CAIÇARA NA JUREIA:  
CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INFANTIL CAIÇARA

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus Pensadores, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Adalberto Penha de Paula

MATINHOS

2023

## TERMO DE APROVAÇÃO COMUNITÁRIO

KARINA FERRO OTSUKA

### INFÂNCIA, TERRITÓRIO E DIREITO À EDUCAÇÃO CAIÇARA NA JUREIA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INFANTIL CAIÇARA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus Pensadores, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus Pensadores.

Este trabalho foi submetido a uma Banca Comunitária antes de ser submetido à apreciação pela Banca Acadêmica. Foi lido integralmente e debatido com os 11 representantes de comunidades da Jureia presentes na ocasião, entre eles lideranças comunitárias, professores, estudantes, agricultores e pescadores artesanais. Os apontamentos do grupo foram levados ao espaço acadêmico por Dauro Marcos do Prado. Acreditamos no princípio ético de que as pesquisas devem, invariavelmente, ter seus resultados apresentados para seus participantes e com eles analisados e debatidos segundo seus processos próprios de organização, especialmente em se tratando de povos e comunidades tradicionais. Concluimos que a Banca Comunitária foi um processo importante tanto para a formação da autora desta pesquisa, quanto para a organização comunitária, e desejamos que práticas como esta sejam incentivadas nas pesquisas.

Apesar de participar como avaliador também na Banca Acadêmica, o nome de Dauro não pôde constar no Termo de Aprovação oficial, junto às outras professoras avaliadoras deste trabalho, por não preencher pré requisitos de graduação determinados pela Universidade. Deixamos aqui nosso manifesto para que o conhecimento acadêmico não seja ferramenta de exclusão e que outras formas de conhecimento sejam reconhecidas e valorizadas dentro das Universidades, enriquecendo os processos de formação de todos nós.

---

*Sr. Dauro Marcos do Prado*

Liderança Comunitária

União dos Moradores da Jureia

Coordenação Nacional das Comunidades Tradicionais Caiçara RJ-SP-PR

Fórum dos Povos e Comunidades Tradicionais do Vale do Ribeira - SP

Jureia, 16 de dezembro de 2023.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR LITORAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO E A  
REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DE SEUS  
PENSADORES - 40001016329E1

## TERMO DE APROVAÇÃO


Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DE SEUS PENSADORES da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Monografia de Especialização de **KARINA FERRO OTSUKA**, intitulada: **INFÂNCIA, TERRITÓRIO E DIREITO À EDUCAÇÃO CAIÇARA NA JUREIA: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INFANTIL CAIÇARA**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO, com conceito APL** no rito de defesa. A outorga do título de especialista está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.


MATINHOS, 16 de Dezembro de 2023.


ADALBERTO PENHA DE PAULA  
Presidente da Banca Examinadora

LISANGELA KATI DO NASCIMENTO  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC)

ANDREA FRANCINE BATISTA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado digitalmente  
 ADALBERTO PENHA DE PAULA  
Data: 28/12/2023 10:53:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
 LISANGELA KATI DO NASCIMENTO  
Data: 28/12/2023 13:41:17-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente  
 ANDREA FRANCINE BATISTA  
Data: 28/12/2023 10:44:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Endereço: Rua Jaguariaíva, 512 - MATINHOS - Paraná - Brasil  
CEP 83260-000

## **Infância, Território e Direito à Educação Caiçara na Jureia: Caminhos para a construção de uma Escola Infantil Caiçara**

Karina Ferro Otsuka

### **RESUMO**

Essa pesquisa tem como objetivo contribuir para a construção de uma proposta de Escola Infantil Caiçara na comunidade tradicional caiçara Rio Verde e Grajaúna, localizada na região da Jureia, no litoral sul de São Paulo. Para isso, foi estruturada em três partes: uma primeira parte em que se discute a infância caiçara, demarcando seu contexto espaço temporal; uma segunda em que apresentamos processos educativos inerentes a essa infância; e uma terceira em que debatemos o direito à educação infantil caiçara. Por fim, são tecidas reflexões a fim de apontar caminhos para uma nova proposta de escola caiçara da Jureia. Metodologicamente a pesquisa é do tipo qualitativa, com utilização de estudo bibliográfico e trabalho de campo realizado a partir de entrevistas semiestruturadas e de observação participante. Os resultados produzidos a partir das informações levantadas junto aos participantes da pesquisa, sugerem que a educação infantil caiçara é um processo inerente à vida em comunidade e no território tradicional e que, portanto, está condicionada à efetivação dos direitos territoriais das comunidades da Jureia.

**PALAVRAS-CHAVE:** 1. Educação do Campo; 2. Educação Infantil Caiçara; 3. Educação Diferenciada; 4. Comunidades Tradicionais Caiçara; 5. Jureia

### **ABSTRACT**

This research aims to contribute to the construction of a Caiçara Children's School proposal in the traditional caiçara community of Rio Verde and Grajaúna, located in the Jureia region, on the south coast of São Paulo. For this, it was structured in three parts: a first part that discusses the caiçara childhood, demarcating its space-time context; a second that presents educational processes inherent to this childhood; and a third that debates the right to caiçara early childhood education. Finally, reflections are made in order to point out ways for a new proposal for a caiçara school in Jureia. Methodologically, the research is qualitative, using bibliographical study and fieldwork based on semi-structured interviews and participant observation. The results produced suggests that caiçara early childhood education is a process inherent to community life and in the traditional territory and that, therefore, is conditioned to the realization of territorial rights of the Jureia communities.

**KEYWORDS:** 1. Rural Education 2. Caiçara Child Education 3. Local Community 4. Caiçara 5. Jureia

## Introdução

*Ao meu lado, neste momento, Joana dorme de braços abertos. No quarto ao lado, Martim dorme com o pai. Eis que me vejo refletindo sobre a infância caiçara enquanto nossos dois pequenos descansam sob o telhado sob as copas das árvores. O silêncio é rompido pelo barulho do mar e pela sinfonia noturna de sapos e grilos.*

O que é Educação Infantil Caiçara? Essa pesquisa não pretende esgotar as possíveis respostas a essa pergunta, mas sim ao menos começar a respondê-la. Essa pergunta parte de uma necessidade concreta de se construir uma proposta de Escola Infantil Caiçara na comunidade Rio Verde e Grajaúna, na região da Jureia, no município de Iguape, no estado de São Paulo. O fechamento das escolas na região foi uma das principais ferramentas de expulsão das comunidades de seus territórios tradicionais (CASTRO, ALMEIDA, REZENDE, 2015), sobretudo após a criação da Estação Ecológica Jureia Itatins (EEJI), uma Unidade de Conservação (UC) de Proteção Integral que sobrepôs o território tradicional caiçara no ano de 1986.

Da criação da EEJI decorreram diversas restrições aos meios de vida caiçara, o que promoveu a expulsão de inúmeras famílias do território tradicional e o esvaziamento completo de 12 das 22 comunidades que existiam onde hoje está a Estação Ecológica (CASTRO, 2023). A falta de escola continua sendo um entrave para as famílias que resistem nas comunidades afetadas pela Unidade de Conservação.

Para esse estudo, serão mobilizados conceitos de educação a partir de obras de Caldart (2012), Brandão (2007) e Freire (2005) e de autores caiçaras, como Franco, Lima e Prado (2020, 2021), e sobre a temática dos Povos e Comunidades Tradicionais (PCTs) a partir de obras de Cunha (2017), Almeida (2015, 2017) e Castro (2015, 2023). Será analisada a legislação pertinente, buscando a intersecção entre a temática da educação infantil e do direito de povos e comunidades tradicionais. Mais especificamente sobre a educação infantil caiçara, serão tecidas reflexões sobre a infância antes do processo de expulsão das famílias tradicionais a partir da criação da Estação Ecológica Jureia Itatins, e, portanto, infâncias vividas dentro do território tradicional e em comunidade, a partir do material reunido em trabalho de campo.

A metodologia, os procedimentos e técnicas de pesquisa utilizados para o levantamento de informações sobre as infâncias caiçaras foram pensada a partir de Minayo (2007), que aponta a investigação qualitativa como principal meio para compreender as reflexões do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia ou vivenciou. Dessa forma, foram realizadas entrevistas com sete representantes das famílias tradicionais da região de diferentes faixas etárias, a partir de um roteiro semiestruturado, com o objetivo de apreender as diferenças colocadas pelas barreiras do tempo e da restrição ambiental à infância caiçara.

Outra técnica de levantamento de informações utilizada nesta pesquisa foi a observação participante. Minayo (2007) aponta para a importância das relações entre pesquisador e interlocutores na pesquisa qualitativa, cuja proximidade possibilitaria ao pesquisador social “relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro”. Apesar do curto espaço de tempo em que essa pesquisa inicial sobre a educação infantil caiçara se desenvolve, a vivência da pesquisadora na comunidade em questão antecede a relação de pesquisa e se estende para relações familiares e comunitárias de longa data, o que permite a assunção de que “o lugar do outro”, no que diz respeito à esfera coletiva desse lugar, é lugar comum também à autora da pesquisa.

A análise dos dados coletados no trabalho de campo foi realizada a partir da identificação de temas que sugerissem processos inerentes à educação infantil caiçara, comuns entre os relatos dos entrevistados e entrevistadas e a observação participante. A partir dessa identificação, esses temas foram agrupados e descritos pela pesquisadora, a fim de evidenciar suas especificidades e suscitar reflexões.

Este artigo, além desta introdução, está organizado em três partes: (i) infâncias caiçara; (ii) infância caiçara dessa linha do horizonte; (iii) direito à educação infantil caiçara. Na primeira parte é delimitado o conceito de infância caiçara segundo o recorte escolhido para essa pesquisa. Em seguida, são apresentados processos educativos da educação caiçara identificados a partir de pesquisa qualitativa segundo Minayo (2007). Na terceira parte, alguns destaques da legislação pertinente que converge para a garantia do direito à educação infantil caiçara, em diálogo com a situação atual da comunidade Rio Verde e Grajaúna, que culmina na necessidade de construção da proposta de Escola Infantil Caiçara. Por fim, serão tecidas as considerações finais, em que serão apontadas recomendações para a construção da Escola Infantil Caiçara.

## Infâncias Caiçara

*Já faz algumas horas que o pai levou a Joana e o Martim para a casa dos avós, meu peito está cheio de leite. Estou só em casa e ouço alguns pássaros piando no quintal, além de uma cotia roendo uma castanha de um abacate que caíra verde. Ainda não recolhi a roupa do varal.*

Antes de refletir sobre a educação infantil caiçara, é necessário refletir sobre o que é a infância caiçara dentre tantas infâncias do Campo, das Águas e das Florestas. Considerando que as crianças, como um todo, estão inscritas em relações sociais complexas e reconhecendo “a pluralidade de práticas culturais e de modos de vida que configuram a vida das crianças em diferentes contextos sociais, geográficos e políticos” (SILVA, FELIPE, RAMOS, 2012, p. 419), iniciaremos, assim, a reflexão sobre o que é ser caiçara dentre tantas formas de ser do campo.

O termo caiçara, a princípio, não era um termo utilizado pelos próprios caiçaras, mas foi conferido a eles pelo “encontro colonial”, como se referem Manuela Carneiro da Cunha e Mauro Almeida (2007) a outros termos que definem grupos étnicos como “índio”, “indígena”, “aborígene”, “negro”, que são na realidade “criações da metrópole”. *Caiçara*, nesse sentido, também é um termo advindo da metrópole, também é um termo criado pelo colonizador para diferenciar e subjugar o outro. Lideranças caiçaras destacam inclusive que o verbete do dicionário Aurélio reservado ao termo os definia de maneira pejorativa como preguiçosos, o que foi objeto de discussão e sofreu alteração em suas edições atualizadas.

No entanto, entendendo a necessidade de recuperar o controle sobre seu território, os caiçaras decidiram por se apropriar do termo e se organizar em torno dele enquanto sujeitos de direitos e populações tradicionais. Sobre esse processo, comum a diversas populações tradicionais, Manuela e Mauro observam que

não deixa de ser notável o fato de que com muita frequência os povos que de início foram forçados a habitar essas categorias tenham sido capazes de se apossar delas, convertendo termos carregados de preconceito em bandeiras mobilizadoras. (CUNHA, 2017, p. 268)

Sendo assim, os caiçaras se identificam como comunidades tradicionais, que são “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e

recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”, segundo disposto no artigo 3º do Decreto 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais.

As comunidades tradicionais que se reconhecem hoje como caiçaras estão localizadas no litoral do Paraná ao Rio de Janeiro, passando por todo o litoral de São Paulo. Os caiçaras têm, *tradicionalmente*, um modo de vida estreitamente ligado ao território em que vivem e baseado em atividades de roça, pesca, tanto no mar, como nos rios, e de cuidado e manejo da floresta, colhendo e criando a partir do que a natureza oferece. Destacamos o termo “tradicionalmente” porque também há caiçaras que vivem fora de seu território de origem, em grande parte devido a processos de expulsão e expropriação de suas terras, e que desenvolvem outras atividades, adaptando seu modo de vida a outra realidade, mas que continuam sendo caiçaras, pois mantêm vivas suas memórias e o vínculo com o território e o saber ancestral.

Além disso, outras atividades “não tradicionais” ganham destaque no “ser caiçara” dentro e fora dos territórios tradicionais, em consonância com a luta pela garantia e efetivação de direitos fundamentais, como a organização comunitária em torno de associações locais e de articulações regionais e nacionais, como a Coordenação Nacional de Comunidades Tradicionais Caiçaras (CNCTC) e o Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT). Ganha destaque também a busca por parcerias junto a universidades e ONGs para o desenvolvimento de trabalhos que associam os conhecimentos acadêmicos e tradicionais e ainda a busca por formação universitária em áreas de interesse, como direito, educação, saúde e gestão ambiental por exemplo. “Ser caiçara” passeia, ainda, por vários meandros do que é ser sujeito no mundo, simultaneamente integrado a lugares e tempos comunitários e ao mundo global.

Ainda que esse contexto tenha sido considerado para fundamentar essa pesquisa, optou-se, no trabalho de campo, por fazer um recorte de espaço e de tempo para olhar para uma dentre tantas infâncias caiçaras possíveis. Sendo assim, julgamos importante trazer algumas características dos entrevistados e entrevistadas nesta pesquisa para demarcar o espaço-tempo em que essa infância se insere. As pessoas entrevistadas são moradores e moradoras tradicionais da região conhecida como Jureia, no litoral sul de São Paulo, todas elas nascidas entre as décadas de

1940 e 1980, em comunidades no interior do território sobreposto pelo Mosaico de Unidades de Conservação Jureia Itatins<sup>1</sup>.

A Jureia é uma das áreas mais bem preservadas de Mata Atlântica no estado de São Paulo, situação decorrente da ocupação e uso secular pelas comunidades tradicionais autorreconhecidas como caiçaras. Em função disso, foi alvo de interesses de diversos atores que provocaram conflitos e impactos socioambientais irreparáveis. Além das pressões da grilagem e dos grandes empreendimentos entre as décadas 1960 e 1980, a criação de uma unidade de conservação de proteção integral, a Estação Ecológica Jureia Itatins, em 1986, restringiu o modo de vida tradicional e expulsou pelo cansaço (CASTRO, ALMEIDA, REZENDE, 2015) inúmeras famílias de seu território, que hoje vivem nas imediações da Estação.

As restrições impostas aos meios de vida na década de 80 esvaziaram pela fome e pela violência diversas comunidades e hoje 12 das 22 comunidades da Jureia já não existem mais. Nas comunidades do Rio Verde, Grajaúna e Praia do Una viviam 39 famílias em 1983 e hoje resistem apenas 6. Este conflito e a consequente expulsão das famílias de seu território, gerou diversos outros impactos nas comunidades, pois hoje a maior parte das famílias vive de maneira precária nas periferias das cidades próximas e muitos enfrentam questões de saúde física e mental que antes não existiam nas comunidades, como insegurança alimentar, dependência química, depressão, ansiedade, entre outros. Além disso, muitas crianças e jovens crescem hoje com pouco ou quase nenhum vínculo com o território e a cultura tradicional caiçara.

Ainda que tenha sido atravessada por um violento processo decorrente da expulsão de seus territórios e da desagregação comunitária, a infância caiçara delimitada pelos entrevistados e entrevistadas por essa pesquisa têm, como pano de fundo, a vida no território tradicional e em comunidade, em oposição ao cenário que se apresenta nos dias de hoje. Nessa infância, ainda compartilha-se trabalho, alimento, os cuidados com as crianças, a terra, brincadeiras e festas. Nessa infância,

1 O Mosaico de Unidades de Conservação Jureia Itatins é um conjunto de diferentes unidades de conservação, como estação ecológica, parques e reservas de desenvolvimento sustentável, e está localizado entre os municípios de Iguape, Peruíbe, Pedro de Toledo e Miracatu, no estado de São Paulo. Teve sua origem na Estação Ecológica Jureia Itatins e se tornou o Mosaico com aprovação da Lei 14.982 de 2013, decretada pela Assembleia Legislativa de São Paulo e promulgada pelo então governador Geraldo Alckmin. A Lei é fruto de mobilização das associações comunitárias da Jureia, criou as primeiras duas Reservas de Desenvolvimento Sustentável da Mata Atlântica e garantiu expressamente na lei o direito de permanência de famílias tradicionais na Estação Ecológica.

as crianças ainda crescem com os pés no chão da floresta, na areia da praia, nas águas dos rios e do mar, na beira da roça, na casa de farinha, na proa da canoa.

É importante retomarmos aqui o objetivo desta pesquisa: contribuir com a construção da Escola Infantil Caiçara da Jureia. Olhar para essa infância que, apesar de conviver com inúmeras violências, precede a expulsão do território e a desagregação comunitária, é uma escolha, portanto, de reivindicar para as crianças caiçaras de hoje, a vivência comunitária no território tradicional e ancestral, é reivindicar reparação histórica frente a um processo de violações de direitos fundamentais. Esse olhar que mira o passado para projetar o futuro, é um olhar que não desconsidera a complexidade do ser caiçara nos dias de hoje, mas que luta por justiça e pela possibilidade de que cada caiçara determine seu rumo, sem que este seja determinado pela violação de seus direitos.

## **Infância Caiçara dessa linha do horizonte**

*Quando decidimos construir nossas casas, a euforia tomou conta dos dias, dos meses. Já fazia anos que o Estado negava nosso direito de dar continuidade às nossas vidas no território ancestral, onde a família de Edmilson, Marcos e Heber vive comprovadamente há pelo menos 200 anos e de onde vem sendo expulsa desde o avanço do capital sobre essas terras, a partir da década de 1960. Era um sopro de esperança. Era um passo firme em direção ao sonho de constituir nossas famílias, permanecer no território e dar continuidade ao viver caiçara, aos saberes tradicionais.*

*Aqui vivemos olhando para o passado e para o futuro. Vivemos sim o presente, mas sempre mirando passado e futuro, como se fosse uma linha do horizonte que se confunde. O futuro mira o passado em vários sentidos. Vivemos em busca de uma liberdade que existiu no tempo dos antigos, uma liberdade narrada pelos avós de Edmilson e por outros anciãos. Não era uma liberdade sem lei, sem regra, mas uma liberdade em que a comunidade tinha autonomia para administrar seu território, seu tempo, organizar seus roçados e plantios, construir suas casas segundo a orientação dos mais velhos, fazer seus festejos, entre muitas outras atividades da tradição caiçara, da vida da comunidade. Lutamos para viver essa liberdade, poder plantar e pescar sem ser criminalizado, poder andar livremente no território sem ser vigiado, poder sonhar nossas moradas sem temer que sejam derrubadas.*

*O presente mira o futuro, em constante construção. Eu sonho em criar meu filho nesse futuro, eu luto com a minha comunidade por esse futuro. Esse futuro "simples" parece ambicioso frente a tantas pressões que sofremos cotidianamente. O presente que vivemos não é o que sonho para o meu filho. Quero que ele tenha tranquilidade para criar, para sonhar! E continuarei lutando para isso.*

*Quando construimos nossas casas, nos inspiramos nas histórias dos ancestrais desse território, nas marcas simbólicas e espirituais que deixaram para nós, nos ensinamentos da oralidade dos mais velhos, nas frutas que colhemos dos pés que eles plantaram. Mas também nos inspiramos em sonhos - de vida e de comunidade - e esses têm raízes profundas nessas terras e nos céus.<sup>2</sup>*

<sup>2</sup> Publicado originalmente em rede social da autora, em 29 de junho de 2021. Instagram: @kfotsuka

Mirando passado e futuro, analisamos as entrevistas realizadas ao longo do trabalho de campo para aguçar o olhar para essa infância caiçara e poder pensar o que é, para nós, educação infantil caiçara. Os entrevistados e entrevistadas trazem com muita riqueza detalhes dessa infância, detalhes dos fazeres, das brincadeiras, da convivência familiar e comunitária e que nos sugere processos educativos singulares. Esses, optou-se por agrupar da forma como apresentamos a seguir:

*“Grande criançada”, a convivência comunitária.*

A socialização das crianças, um dos principais objetivos da escolarização na infância, é flagrante na vida familiar e comunitária caiçara. Os relatos trazem uma intensa convivência entre as famílias no território tradicional, em que os trabalhos na roça eram compartilhados. Enquanto os adultos, que eram pais e mães, tios e tias e avôs e avós, trabalhavam juntos, as crianças trabalhavam juntos também nessa tarefa do brincar. Glória, de 63 anos, moradora tradicional do Rio Verde, relata que ela cuidava de seus irmãos e primos quando as mulheres iam juntas para a roça. Ela era a criança mais velha e acumulava a responsabilidade do cuidado juntamente a sua mãe e suas tias, que se revezavam nos dias de trabalho entre a roça, os serviços domésticos e o cuidado das crianças.

“Sempre ficava uma mulher para dar de mamá pros mais pequenos e fazer o almoço, podia ser mamãe, tia Mariquinha, tia Maria. No outro dia, aquela que ficou ia pra roça e outra ficava. Eu sempre ficava, porque já era a menina mais velhinha e ficava com as crianças. Nossa brincadeira era o mato, a gente fazia casinha no mato, fazia boneca, até roupinha a gente fazia, costurava com espinho de tucum, cada um saía com uma roupinha, uma sainha, uma blusinha, a gente adorava...”. (INFORMAÇÃO VERBAL<sup>3</sup>)

Glória relata que mesmo quando as mulheres não estavam trabalhando na roça, as crianças de diferentes núcleos familiares sempre estavam convivendo e brincando juntas, devido às atividades compartilhadas e aos vínculos de parentesco e compadrio. Algumas famílias moravam mais perto uma das outras e as crianças estavam sempre juntas, outras, que moravam mais distantes, tinham o costume de

<sup>3</sup> Entrevista concedida para esta pesquisa por Glória do Prado Carneiro, em 19 de abril de 2023.

pousar na casa dos familiares, o que proporcionava uma convivência mais intensa entre as crianças, ainda que não cotidiana. Essa convivência em âmbito familiar e comunitário antecede a socialização escolar que, para a maioria das crianças deste contexto, só se deu a partir dos sete anos de idade, com o ingresso no primário, que equivale hoje aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

*“Chegando na escola”, a brincadeira nos caminhos.*

Na busca por caminhos para construir uma escola infantil caiçara na comunidade, constatamos a importância do caminho da escola na cultura caiçara. Na maior parte dos relatos, percebemos uma memória afetiva muito presente dos caminhos de ida para a escola e volta para casa. O processo educativo não se iniciava na escola em si, mas na saída de casa, quando as crianças percorriam juntos longas distâncias para chegar à casa do professor. Aqueles que moravam mais longe, cerca de 10km da escola, iniciavam a caminhada, por vezes a pé, por vezes de bicicleta, compartilhando a pedalada com um garupeiro ou garupeira.

A cada casa que passavam, se juntavam aos primeiros uma ou duas crianças, e assim ia se formando um grupo que ia brincando de casa até a escola. Nos relatos, pudemos observar que a caminhada era repleta de interações com outras pessoas da comunidade, sobretudo com os mais velhos, por vezes passando em seus terreiros, parando para tomar água ou colher uma fruta, por vezes passando na beira de roças e casas de farinha, para cumprimentar as pessoas e dar uma espiada no que estavam fazendo.

Os caminhos para a escola guardam diversas histórias, muitas brincadeiras e algumas travessuras, e o início das aulas já havia sido precedido por um brincar livre e em interação com outras crianças, com outras pessoas da comunidade, com as atividades tradicionais e com o próprio território.

*“Meu professor foi Santino”, o professor da comunidade.*

A escola de Santino funcionava em sua casa, na Praia do Una, e praticamente todas as crianças que frequentaram a escola entre as décadas de 1960 e 1990 nas comunidades do Rio Verde, Grajaúna e Praia do Una carregam lembranças de seus

ensinamentos. Santino era um morador tradicional do Rio Verde que fez magistério e passou a lecionar em sua própria comunidade.

As lembranças da escola de Santino foram trazidas com muito afeto pelos entrevistados, que destacaram o cuidado com que ele lecionava e a paciência que ele tinha de explicar. Na sala de tábuas de madeira, o professor dividia a lousa ao meio com um risco de giz, ali ele passava a lição de um lado para o primeiro e segundo ano e, de outro, para o terceiro e quarto. As crianças que terminavam na frente tinham a liberdade de ajudar os outros ou sair para brincar.

Alguns relatos indicam que e em determinados momentos funcionava uma certa autogestão das crianças em sala de aula, por exemplo enquanto Santino estava explicando mais detidamente para algum aluno que estava com dificuldade ou quando as deixava na sala para fazer a merenda na cozinha. O tilintar da colher na jarra de leite é algo lembrado por todos. O fato dessa autogestão fazer parte dos relatos evidencia a importância de construir autonomia junto às crianças nos processos educativos, o que faz parte significativa da memória dos adultos ainda nos dias de hoje. Muitos recordam que o professor era muito dedicado: passava lição no caderno de um a um, pontilhando a escrita para ser percorrida pelos lápis daqueles que estavam aprendendo a escrever.

Além dos relatos sobre as vivências na escola, também foram trazidas lembranças sobre as vivências comunitárias compartilhadas com Santino, nos mutirões de roça, nos bailes de fandango, entre outras ocasiões. Refletindo com alguns dos entrevistados sobre as aulas de Santino, pôde-se concluir que apesar do ensino do conteúdo escolar em si, como língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais, ser baseado nas apostilas do ensino convencional e na cartilha “Caminho Suave”, os valores transmitidos pelo professor em sala de aula, bem como na convivência comunitária eram conformes ao modo de vida caiçara.

Para os entrevistados, o fato de Santino ser da comunidade, fazia com que ele respeitasse e considerasse as especificidades culturais de seus alunos e construísse junto a eles princípios e valores da educação caiçara, ainda que isso não fosse objeto de discussão em sala de aula e nem fizesse parte de sua metodologia de ensino. Isso reforça a importância da formação de professores e professoras da comunidade, os quais podem ser fundamentais para que o modo de vida caiçara seja considerado e valorizado nos processos educativos, sejam eles escolares ou não.

*“Meu trabalho é brincar”, o acompanhamento dos mais velhos.*

Faz parte da educação caiçara que as crianças acompanhem os mais velhos nos trabalhos comunitários. Se, como vimos, em alguns momentos as crianças eram cuidadas em casa pelas mulheres e meninas mais velhas, em outros momentos eram levados para o serviço, a depender da atividade e também da idade das crianças. Todos os relatos evidenciaram a importância de observar o trabalho dos mais velhos para aprender, evidenciaram a importância de estar junto, imitando no brincar, os gestos, os jeitos, as falas de trabalhar.

Em um dia de plantio, por exemplo, meninos e meninas brincam na beira da roça, ora fazendo casinhas de palha de *jissara* e brincando com os “brinquedos do mato”, ora imitando os adultos cavando, plantando e inclusive ajudando a semear rama para as *plantadeiras* fincarem-as nas covas. Na proa da canoa vão imitando os gestos do remar, do tarrafear, e assim, vão aprendendo até se desafiarem a pescar sozinhos. Imitar os mais velhos é parte do brincar e, pouco a pouco, as crianças vão aprendendo os conhecimentos e técnicas envolvidos em determinada atividade.

Silva, Felipe e Ramos (2012) debatem a importância desse processo na construção da identidade:

“No campo, a criança ocupa espaços partilhados e constrói sua referência e identidade na relação com as atividades de seu grupo social. As formas de sociabilidade resultam dos modos de produção dessa relação, que, pela convivência densa, não implicam a separação entre adultos e crianças.” (SILVA, FELIPE, RAMOS, 2012, p. 423).

Desta forma, como acontece em outros grupos sociais e étnicos do campo, das águas e das florestas, a transmissão e construção do conhecimento caiçara ocorre a partir da observação dos fazeres dos mais velhos, a partir da vivência e do fazer prático. É observando, imitando, repetindo que as crianças vão construindo o aprendizado, é o processo educativo que está, como reflete Brandão (2007), “na sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa”.

Alguns entrevistados relataram que em determinado momento, depois de muito observar e imitar, queriam fazer sozinhos, e se desafiavam, um momento importante do aprendizado caiçara, muito pautado pela autonomia dos sujeitos. Paulo (2023)<sup>4</sup>, de

4 Entrevista concedida para esta pesquisa por Paulo César Franco, em 11 de abril de 2023.

50 anos, tradicional da Praia da Jureia, relatou que se lembra da primeira vez que pescou um peixe com o varejão, vara de pesca de bambu tradicional, e menciona que isso para ele suscitou um sentimento de “integração na comunidade” e uma satisfação muito grande de “estar no caminho certo”, de levar a *mistura* para casa e de ver seu pais e irmãos comendo o peixe que pescou.

Acompanhar os mais velhos nos trabalhos e também nos caminhos da roça, da praia ou de outras casas da comunidade se apresenta como um processo educativo importante na educação infantil caiçara. Os entrevistados relataram que o aprendizado sobre o uso das plantas, desde uma madeira para construir uma canoa, a uma erva do mato para fazer um remédio, são apresentadas nessas caminhadas, a cada aparição os mais velhos costumam fazer comentários sobre os usos, sobre as características da planta para auxiliar a diferenciar de outras parecidas, contam uma ou outra história de quando precisaram dela, etc.

Então, em algum momento de necessidade a criança poderá ser provada de seu conhecimento quando interpelada a ajudar, a buscar uma planta para fazer um remédio, um novo momento de desafio e de “possibilidade de integração”. Assim vai se construindo o aprendizado, de maneira sólida, integrado à vida e ao território caiçara.

*“Brinquedos da deixa da maré”, as invenções da infância caiçara.*

Viver na beira da praia segue o ritmo das marés. As brincadeiras, os trabalhos e mesmo os deslocamentos, todos pulsam de acordo com a fase lunar, com os ventos e como eles influenciam na enchente e na baixa da maré. Às vezes a faixa de praia é estreitinha e tudo fica espremido entre o mar e o barranco; outras vezes a maré seca e a praia se agiganta, oferecendo grandes áreas para brincar. Mas esteja ela estreita ou larga, a praia sempre guarda preciosidades na deixa da maré, que é uma faixa de praia onde a maré mais alta do dia deposita alguns materiais que estavam no mar. Faz parte da infância caiçara e, ousou dizer, da vida adulta também, percorrer a praia para encontrar essas preciosidades: objetos variados, inteiros ou em partes, por vezes perdidos ou descartados em outras praias ou até por barcos em alto mar. Os relatos de “coletas” nas praias são inúmeros e sempre são acompanhados de brincadeiras e invenções.

Paulo também relata o preciosismo com que trabalhava com as boias encontradas na praia para construir carrinhos:

“Teve um tempo que a gente fazia muito carrinho, carrinho para andar na praia, então eu quebrava a cabeça, tinha que achar boia, eu não sabia fazer roda de madeira, então tinha que substituir com bóia de pesca. E para você pregar, tinha que ter pregos grandes, para você pregar a bóia na madeira pra fazer o eixo. Então ali era um desafio fazer aquilo, chegar no ponto de fazer um carrinho bom mesmo pra andar, puxa, exigia da gente, era uma busca, né. Olhava os carrinhos dos outros e achava e, pô, esse carrinho ficou daora, e ia colocando as coisas, né...” (INFORMAÇÃO VERBAL, 2023)<sup>5</sup>

Outros tantos relatos trazem essa busca por objetos diferentes que podem ser peças singulares de meticolosas invenções.

Outro “gênero” de inventos da infância caiçara são os “brinquedos do mato”. Esses não são reservados aos caiçaras ou a quem mora na beira da praia como os “brinquedos da deixa da maré”, mas fazem parte de uma rica cultura da infância do campo e têm sido investigados por muitos pesquisadores e pesquisadoras da infância.

Gandhy Piorski (2016) os chama de “brinquedos do chão” e, salvo as especificidades de cada território, de uma ou outra madeira, uma ou outra semente, todos trazem como matéria os elementos do ambiente em que são produzidos. Do barro vêm os pelotes, as panelinhas, os bichos e bonecos, as comidinhas. Das raízes e gravetos também são criados cenários e personagens. Mandiocas ganham pernas de gravetos e se tornam ratos, gatos, onças. Orelhas de pau e espigas de milho ganham olhos, boca e vestidos de renda de samambaias e se tornam filhos e filhas. Cada elemento sugere uma ou outra criação e as brincadeiras vão sendo assim sugeridas pela natureza e acolhidas pelas crianças, algumas vão sendo passadas de geração em geração, outras são mais espontâneas, mas todas estão integradas ao meio em que são reproduzidas.

Aqui nós gostaríamos de fazer uma breve reflexão sobre a natureza desses brinquedos. Alguns entrevistados relataram a centralidade, na infância caiçara, desses brinquedos e de brincadeiras com as coisas do mato, como a construção de casinhas de palha de *jissara*, as roupinhas de folhas costuradas com espinhos de tucum, a construção de ferramentas de bambu, entre muitas outras possibilidades da criatividade da criança no território caiçara. No entanto, muitas vezes esses relatos

5 Entrevista concedida para esta pesquisa por Paulo César Franco, em 11 de abril de 2023.

foram permeados de comentários relacionados à falta de recursos financeiros e de acesso a “brinquedos de verdade”, a saber, brinquedos comprados. Não desconsideramos que bonecas e carrinhos comprados sejam objetos de desejo da infância, sobretudo quando não podem ser comprados, no entanto gostaríamos de reforçar a importância de brinquedos criados pela própria criança, fruto da imaginação de cada um e em estreita relação com o ambiente em que vivem.

Hoje os brinquedos de plástico, de cores vibrantes são acumulados nos terreiros e destoam do verde do mato. O excesso de brinquedos prontos, além de limitar o brincar, reforça valores de uma sociedade da acumulação e do consumismo, princípios que destoam dos valores *tradicionais* caiçara, mas que se impõem cotidianamente nessa permeabilidade entre o local e o global.

Os elementos da infância caiçara destacados das entrevistas nos dão pistas de um processo educativo próprio da cultura caiçara, particularmente daquela reproduzida no território tradicional da Jureia antes do processo de expulsão das comunidades. A convivência familiar e comunitária entre crianças e entre crianças e adultos, a relação íntima com o território nas brincadeiras e nas práticas tradicionais, o professor caiçara, os brinquedos inventados com as coisas do lugar, todos esses elementos nos fazem refletir fortemente sobre a importância da vida comunitária no território tradicional, que não ocorre mais de maneira orgânica.

Aqui julgo importante ressaltar que a escolha de lançar o olhar sobre a infância caiçara de anos passados não configura uma pretensão de que a cultura se mantivesse estática no tempo. Sabemos que a cultura é dinâmica e que há, sobretudo nos dias de hoje, uma permeabilidade intensa entre local e global (SILVA, FELIPE, RAMOS, 2012), como já mencionamos. No entanto, entendemos que essa infância caiçara, bem como a cultura caiçara plenamente vivida no território em que é reproduzida, fora interrompida por um processo violento de expropriação territorial e não se modificou organicamente e pela vontade dos sujeitos caiçaras, mas pela opressão e pela espoliação.

Desde a expulsão das comunidades da Jureia de seu território tradicional houve uma intensa desagregação comunitária e uma dificuldade de acesso ao território e às práticas tradicionais pela perseguição dos órgãos ambientais do estado de São Paulo. A expulsão levou centenas de famílias a “reconstruir” a vida nas periferias das cidades próximas como Iguape, Peruíbe e Itanhaém. Essa “reconstrução”, distante do território tradicional, onde as famílias faziam roça e viviam

da pesca e do extrativismo, foi possível por meio de empregos informais na área da construção civil, limpeza e manutenção de casas de veranistas e turistas. A vida que antes era comunitária, passa a ser mais isolada, cada uma com seus empregos, lutando para sobreviver à escassez de comida e às relações pautadas pelo dinheiro.

Essa nova vida gerou uma grande desagregação comunitária, dentre muitas outras questões físicas e mentais, e uma perda cultural muito grande, pois os conhecimentos tradicionais que antes eram passados de geração em geração ao longo do dia a dia nas comunidades, nas atividades compartilhadas no território, hoje já não têm lugar no cotidiano de caseiras e caseiros, pedreiros e empregadas domésticas. Esse processo de expulsão e desagregação comunitária foi amenizado pelo trabalho desenvolvido na Associação dos Jovens da Jureia, que fora fundada e construída pelas próprias famílias caiçaras e contribuiu vastamente para a manutenção da cultura caiçara e do vínculo com o território, além do desenvolvimento de projetos de geração de renda com a produção de artesanato tradicional em caixeta, madeira manejada tradicionalmente pelas comunidades caiçaras para a confecção de utensílios e instrumentos musicais.

Apesar da importante organização comunitária e articulação em torno da Associação para salvaguardar a cultura caiçara e seu modo próprio de vida, as crianças de hoje não têm mais a oportunidade de viver essa cultura plenamente, assim como seus avós, pais e mães fizeram. Hoje, vemos esforços de algumas famílias de ensinar a seus filhos e filhas valores, brincadeiras e práticas da cultura caiçara, na contramão do ensino convencional e bancário (FREIRE, 2005) que configura as escolas que atendem as crianças caiçaras nas periferias das cidades, mas esses esforços parecem não vencer a imposição cultural a que as crianças são submetidas nessa nova configuração de vida.

Lima e Prado afirmam que “o reconhecimento das comunidades caiçaras, de seu direito ao autorreconhecimento, da relevância dos diferentes saberes e práticas de seu viver precisa ser fortalecido ante a vulnerabilidade social que marginaliza essa população frente à sociedade brasileira” e reivindicam que “os instrumentos legais precisam com urgência avançar nesse reconhecimento e na proteção das comunidades caiçaras” (LIMA, PRADO, 2021, p. 93). O vínculo com o território e a cultura caiçara é mantido vivo pela memória e pelas histórias dos mais velhos, mas cada vez mais distantes da realidade das crianças e jovens que crescem fora do

território tradicional devido às violações de direitos a que essas comunidades foram submetidas.

Portanto, podemos concluir que a garantia da educação infantil caiçara está condicionada à garantia dos direitos territoriais das comunidades tradicionais caiçara e não poderá se desenvolver plenamente sem uma justiça reparatoria frente às violências que sofreram e sofrem as comunidades caiçaras da Jureia.

## Direito a educação escolar infantil Caiçara

*“Eu quero contar agora  
Da canoa, da coivara,  
Do fandango, mas também  
Da escola caiçara.*

*Um projeto pioneiro  
Da nossa comunidade  
Que depois de tanta luta  
Se tornou realidade*

*É ferramenta de luta  
É a nossa esperança  
O velho griô mostrando  
O caminho à criança.*

*Tantas coisas a ensinar  
Poderão ser repassadas  
E a educação escolar  
a elas relacionadas*

*A física usada na prática  
Na puxada da canoa  
O uso da matemática  
Na esteira de taboa*

*Imagine a aula de história  
Com nossa história contada  
E não coisa distorcida,  
Mentira romantizada.*

*Nossas palavras escritas no livro de português  
Linguajares, dialetos*

*No modo caiçarês*

*Nas nossas aulas de arte  
Ensinar a fazer rede  
Fazer balaio, viola  
Mas não pra pôr na parede*

*A rede é pra pegar peixe  
No balaio eu vou guardando  
E a viola é pra tocar  
A folia, o fandango...”<sup>6</sup>*

*Cleiton do Prado Carneiro*

Assim como não pretendemos, esgotar a discussão sobre o que é a educação infantil caiçara nesta pesquisa, também não pretendemos esgotar o debate sobre o direito das crianças caiçaras a uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada e diferenciada. Desta forma, buscamos investigar a legislação pertinente a fim de respaldar juridicamente a demanda concreta que deu origem a essa pesquisa, ou seja, a construção de uma proposta de Escola Infantil Caiçara na comunidade Rio Verde e Grajaúna, na Jureia. Ao longo desta investigação, encontramos o Relatório da Comissão de Estudos sobre as Diretrizes da Educação dos Povos do Campo, Indígenas, Quilombolas e Extrativistas<sup>7</sup>, da Assembleia Legislativa do Pará, cuja seção “Marco Legal” muito contribuiu para uma leitura sobre a convergência de dois grupos de legislações: a legislação que versa sobre o direito à educação escolar e aquela que versa sobre os direitos específicos de povos do campo e de PCTs.

Olhando para diferentes dispositivos legais, como decretos, pareceres e resoluções, além da própria constituição e das leis, verificamos que há um vasto arcabouço legal que garante aos Povos do Campo e aos Povos e Comunidades

6 Trecho do poema “Educação Caiçara” de Cleiton do Prado Carneiro, mestre fandanguero e artista caiçara das comunidades da Jureia.

7 O Relatório foi apresentado em novembro de 2022 na Assembleia Legislativa do Pará e faz parte de uma das ações da Frente Parlamentar em Defesa da Educação Pública, cuja presidente e proponente de sua criação fora a Deputada Marinor Brito (PSOL-PA).

Tradicionais o direito à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada e diferenciada. Traremos a seguir, alguns destaques dos marcos legais que convergem para a garantia do direito à educação escolar infantil caixara.

O direito à educação, além de ser um direito social estabelecido pelo Artigo nº 205 da Constituição Federal de 1988, é regulamentado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, especificamente sobre a população rural, estabelece que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Ainda que se trate da Educação do Campo como educação rural, reconhece-se expressamente na lei, a necessidade de adequação do sistema de ensino à realidade da “vida rural” e de cada região. É importante destacar que a diferenciação entre educação do campo e educação rural é fruto de reivindicações dos movimentos sociais do campo pelas políticas educacionais que, segundo Oliveira e Campos, postula uma “nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural” (OLIVEIRA, CAMPOS, 2012, p. 240)

A necessidade de se adequar o sistema de ensino à realidade dos alunos ainda objeto de dispositivos legais mais específicos, como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em que consta:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a

diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Mais especificamente sobre os anos iniciais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar políticas públicas e a organização de propostas pedagógicas na educação infantil, trazem orientações sobre as infâncias do campo, inclusive destacando os modos próprios de vida no campo e a constituição da identidade das crianças:

#### 10. Proposta Pedagógica e as Infâncias do Campo

As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;
- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. (BRASIL, 2010)

No âmbito dos direitos de Povos e Comunidades Tradicionais, a legislação é ainda mais expressa em garantir uma educação escolar diferenciada para esses grupos, havendo dispositivos que fortalecem a necessidade da participação das comunidades na criação de propostas pedagógicas e planos de execução de programas educacionais em suas comunidades, bem como o direito de criarem suas próprias instituições. A Convenção 169 da Organização Mundial do Trabalho (OIT), tratado internacional do qual o Brasil é signatário, garante aos PCTs o direito à consulta prévia, livre, informada e de boa fé para garantir que participem de tomadas de decisões que impactem suas vidas. Está disposto nos artigos 26 e 27 da Convenção 169:

Artigo 26: Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27: 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Ainda, está dentre os objetivos do Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, instituído pelo Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, o disposto no Artigo 3º:

[...] 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;

Considerando que o arcabouço legal que garante aos Povos do Campo e aos Povos e Comunidades Tradicionais uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada e diferenciada é bastante vasto, passamos a refletir sobre a efetivação desses direitos. Apesar da legislação, observamos que os Povos do Campo e PCTs muito raramente têm acesso a uma educação escolar de qualidade e construída de forma participativa. O Estado comumente apenas cumpre seu dever a partir da pressão e da organização social. Em tempo, é importante ressaltar que mesmo o avanço nas leis é fruto da luta dos movimentos sociais organizados e de sua incidência política.

No sentido de fortalecer a luta pela efetivação dos direitos previstos na legislação nacional e internacional, em 2015, foi realizado um ciclo de audiências públicas sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira, região do estado de São Paulo onde está localizada a Jureia, além de inúmeras aldeias do povo Guarani Mbyá e comunidades tradicionais Quilombolas, Caboclas e Caiçaras. O ciclo de audiências foi organizado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Regional Vale do Ribeira e pela Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE), com o apoio de diversas associações comunitárias da região,

como a própria Associação dos Jovens da Jureia, a União dos Moradores da Jureia e outras associações Guaranis, Quilombolas, Caiçaras e Caboclas.

As denúncias feitas pelas comunidades na ocasião foram reunidas na publicação “Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos”, na qual Antônio Carlos Diegues sintetizou:

Constatou-se, em particular, a inexistência de elementos fundamentais das culturas tradicionais no currículo escolar, capacitação inadequada de professores, má conservação dos prédios públicos, ausência de participação das comunidades na gestão escolar, alimentação escolar ausente ou inadequada, número insuficiente de professores, inexistência de material didático sobre temas culturais específicos da região.(DIEGUES, 2020, p. 7)

Refletindo sobre o cumprimento do dever do Estado, sabemos que a falta de educação de qualidade é uma questão que assola os Povos e Comunidades Tradicionais por todo o Brasil. Ponderamos, à luz da história brasileira, que não se trata, como comumente é alegado pelo poder público, de falta de orçamento, ou de pessoal qualificado, mas sim de uma questão de poder. Darcy Ribeiro (2015) apresenta o Brasil como problema porque nunca houve, ao longo de sua história, um projeto de nação que priorizasse as necessidades sociais aos lucros empresariais. Essa é uma forma de atuar da elite brasileira, que priva o povo de uma vida digna, com moradia adequada, nutrição e educação de qualidade em prol de seus interesses e lucros. A transformação social, segundo Freire (1982), só é possível com o desvelamento desse sistema, quando se vai da tomada de consciência à conscientização (ação). Se tomarmos, então, a educação como principal ferramenta de transformação da realidade e observarmos como a educação de qualidade é cada vez mais inacessível, vemos essa transformação propositalmente distante para que a elite mantenha seu poder.

Analisando o ciclo de audiências públicas citado anteriormente, Dias (2020) denuncia que a relação com o poder público não se dá de forma amigável nas negociações tangentes à demanda dos povos e comunidades tradicionais por educação escolar diferenciada, ele explica que isso se dá “porque temos como grande produto dela [da educação] o *conhecimento*. A lógica é simples: por que dar conhecimento àqueles que buscam uma sociedade alternativa fora do “determinado” a todos e todas? Eis a grande questão que permeia os primórdios deste país.” Dias (2020) coloca, assim, a discussão da Educação Diferenciada no centro das

discussões sobre poder neste país e denuncia que o aparato do Estado segue a serviço das classes dominantes, apesar da vasta legislação que assegura direitos.

Na Jureia, após a criação da Estação Ecológica em 1986, as comunidades se organizaram em torno das duas associações comunitárias, a Associação dos Jovens da Jureia e a União dos Moradores da Jureia, que foram e são fundamentais ainda hoje na luta pela defesa do território, da cultura e dos direitos das comunidades caiçara. No final da década de 1990, as comunidades organizadas e articuladas em torno das associações construíram uma proposta pedagógica, com o apoio de parceiros e parceiras de Universidades Públicas e organizações não governamentais, a partir de uma série de reuniões comunitárias que envolveram a participação dos próprios alunos, dos pais e mães e demais interessados. A proposta foi levada ao poder público de Iguape e após muita negociação, foi criada a Escola Caiçara da Jureia (ECJ), uma escola de educação diferenciada caiçara que atendeu a alunos e alunas do que hoje equivale aos anos finais do Ensino Fundamental.

A ECJ funcionou na Comunidade da Cachoeira do Guilherme, no interior da Estação Ecológica Jureia Itatins, entre os anos 2000 e 2004. Formalmente ela era uma sala de extensão da Escola Estadual Sebastiana Muniz Paiva, localizada na Barra do Ribeira, a cerca de 30km de distância da comunidade que sediava a sala, mas na prática ela possuía um projeto pedagógico autônomo, considerando os processos educativos próprios do modo de vida caiçara.

Franco (2020), que lecionou na ECJ, relata que “ocorriam rodas de conversas com o objetivo de avaliar e planejar de modo que todos os saberes eram respeitados e acolhidos para compor os planos de aulas do professor”. O professor ressalta a intensa participação da comunidade nos processos educativos, que não estavam limitados aos conteúdos escolares, mas também permeavam os saberes associados às festividades, tempos de plantios, pesca, caça, extrativismo, entre outros. A relação dos alunos com o alimento também é destacada por Franco, pois parte da alimentação era proveniente da merenda escolar e parte vinha da produção da própria comunidade e da escola: “na escola, os estudantes cultivavam uma horta comunitária, produziam farinha de mandioca, pescavam e também plantavam o arroz.”

Segundo Franco (2020), a turma que se formou na ECJ não teve continuidade nos anos do Ensino Médio por não haver uma demanda mínima de 50 estudantes e a escola foi fechada pela Secretaria de Educação de São Paulo. Alguns educandos da ECJ foram transferidos para as cidades, desterritorializados, mudando

completamente a forma de aprendizagem e a relação com a vida caiçara. Outros não chegaram a concluir o Ensino Médio. Para além do impacto do fechamento da ECJ para os educandos, a liderança comunitária Dauro Marcos do Prado nos alerta para o fato de que o fechamento da escola também impactou fortemente a comunidade da Cachoeira do Guilherme, pois logo após o fechamento da escola, fora esvaziada, concluindo, nesta comunidade, o processo de expulsão iniciado pela criação da Estação Ecológica. A comunidade do Aguapeú, da mesma forma, fora extinta com o fechamento da escola, pois as últimas famílias que permaneciam no território foram obrigadas a levar seus filhos para estudar na cidade.

Apesar da sua breve trajetória, a construção comunitária da proposta pedagógica da ECJ, bem como o desenvolvimento de suas atividades ao longo dos quatro anos em que funcionou, fazem com que a escola seja uma referência de Educação Escolar Diferenciada, não apenas no Vale do Ribeira, mas ao longo de todo o território caiçara. Apesar do motivo dado pelo poder público e entendendo a educação como uma questão de poder, como já nos negritou Dias, consideramos que foi justamente esse caráter de notoriedade da ECJ que fez com que ela fosse precocemente fechada.

Não só a Escola Caiçara da Jureia era um exemplo na área da educação escolar para PCTs, como também funcionava no interior da Estação Ecológica Jureia Itatins, na contramão da política ambientalista de expulsão das comunidades, o que nos sugere que a quantidade de alunos não tenha sido o real motivo de fechamento da escola. Franco, Lima e Prado (2020) destacam que o fechamento das escolas, “apartou as crianças de seu território contribuindo para extirpar a relação identitária da população caiçara no território chamado Juréia.” (FRANCO, LIMA, PRADO, 2020, p. 66). Os autores reforçam que a educação caiçara “surge como uma resistência e possibilidade de reflexão para que a cultura caiçara continue existindo dentro do território e no interior do caiçara”.

## Considerações Finais: rumos da escola infantil caiçara da Jureia

*Quem quiser aprender verso, vá lá em casa essa semana*

*Ô larai, vá lá em casa essa semana*

*Que eu tenho um balaio cheio debaixo da minha cama*

*Ô larai, debaixo da minha cama*<sup>8</sup>

O percurso que realizamos nesta pesquisa, ora apresenta os terrenos férteis da infância e da educação caiçara, ora os terrenos áridos da violação dos direitos das comunidades da Jureia e das violências que sofreram. Apesar do intenso processo de espoliação que atravessa a vida caiçara, a organização comunitária e a luta por direitos tem feito germinar algumas sementes que repousam neste solo ancestral, ainda que este seja um trabalho árduo.

Assim, este trabalho buscou problematizar o que é educação infantil caiçara a partir da vivência comunitária no território tradicional, ou seja, antes da expulsão das famílias caiçaras de seu território, a fim de contribuir com a formulação de uma proposta de Escola Infantil Caiçara na Comunidade Rio Verde e Grajaúna, na Jureia.

Nos inspiramos nas memórias de infância de moradores e moradoras tradicionais para identificar alguns processos educativos próprios da educação caiçara e iniciamos, assim, uma investigação sobre a infância caiçara que deve ser aprofundada. Não obstante, essa investigação inicial nos dá elementos para entender a educação infantil caiçara como um processo inerente à vida em comunidade e no território tradicional.

Por isso podemos concluir que essa educação está condicionada às conquistas e avanços na efetivação dos direitos territoriais das comunidades caiçaras, cujos territórios foram sobrepostos por Unidades de Conservação de proteção integral e tiveram seu modo de vida interrompido por uma política ambiental sorrateira, racista e que viola os direitos dos Povos e Comunidade Tradicionais.

Verificamos que a demanda pela criação de uma Escola Infantil Caiçara na Jureia encontra amplo respaldo na legislação brasileira, ainda que possa encontrar entraves por parte do poder público no cumprimento de seus deveres. Portanto, a

<sup>8</sup> Verso popular das modas de Fandango. Domínio público.

organização comunitária se torna necessária e urgente para as conquistas que virão. Retomando e tendo como referência a experiência da Escola Caiçara da Jureia na Comunidade da Cachoeira do Guilherme, a Escola Infantil Caiçara na Comunidade Rio Verde e Grajaúna, baseada nos princípios da educação caiçara, se coloca como fundamental tanto para a permanência das famílias que resistem no território, como para a garantia do pleno desenvolvimento da infância caiçara.

## Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 10.088, de 05 de novembro de 2019**. Ratifica as recomendações e convenções da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais. Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72) Acesso em: 14/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acesso em: 14/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007) -. Acesso. 14/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB no 2, de 28 de abril de 2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf) Acesso em 14/06/2023.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005/2014**. Brasília. 2014. Disponível em: [pne.mec.gov.br](http://pne.mec.gov.br) Acesso em 14/06/2023.

CASTRO, Rodrigo Ribeiro. **Parcerias e Disputas entre Conhecimentos sobre as Roças Caiçaras: uma Etnografia das Relações Político-Científicas na Jureia (SP)** Tese de doutorado em elaboração pelo Departamento de Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Junho, 2023.

CASTRO, Rodrigo Ribeiro; BARBOSA DE ALMEIDA, Mauro W.; REZENDE, Roberto S. **“Caminhos fechados: coerção aos meios de vida como forma de expulsão dos caiçaras da Jureia”**. In: SOUZA FILHO, C. F. M. de et al. (org.). Direitos territoriais de povos e comunidades tradicionais em situação de conflitos socioambientais. Brasília: Instituto de Pesquisa Direitos e Movimentos Sociais, 2015, p. 545-67.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

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

DIAS, Luiz Marcos de França. **Educação o poder público no controle do poder. Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos / organizado por Lisângela Kati do Nascimento,**

Gabriel da Silva Teixeira. - São José do Rio Preto, SP : Balão Editorial, 2020. p. 35-48

FRANCO, Paulo César; LIMA, Adriana; PRADO, Dauro Marcos do. **A itinerância da educação caiçara e o direito ao território**. Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos / organizado por Lisângela Kati do Nascimento, Gabriel da Silva Teixeira. - São José do Rio Preto, SP : Balão Editorial, 2020. p. 49-67

IGUAPE. **Plano Municipal de Educação** – Prefeitura de Iguape. Disponível em: [https://www.iguape.sp.gov.br/site/mural-educacao/plano\\_municipal\\_de\\_educacao\\_iguape\\_3/](https://www.iguape.sp.gov.br/site/mural-educacao/plano_municipal_de_educacao_iguape_3/) Acesso em: 02/06/2023.

LIMA, Adriana de Souza de; PRADO, Dauro Marcos do. O viver caiçara: um patrimônio cultural ameaçado pela política ambiental na Jureia (SP). **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, nº12, julho de 2021.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-29.

OLIVEIRA, Lia Maira Teixeira de; CAMPOS, Marília. **Educação Básica do Campo**. In: CALDART. Roseli et al (org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Relatório da Comissão de Estudos sobre as Diretrizes da Educação dos Povos do Campo, Indígenas, Quilombolas e Extrativistas da Frente Parlamentar em Defesa da Educação Pública**. Belém: ALEPA, 2022.

PIORSKY, Gandhi. **Brinquedos do Chão**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. In: RIBEIRO, Darcy. O Brasil como problema. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995, p. 45-56.

SÃO PAULO. **Plano Estadual de Educação** – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 14/06/2023.

SILVA, Ana Paula Soares de; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. **Infância do Campo**. In: CALDART. Roseli et al (org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 419-426.

## APÊNDICE A

### MODELO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO UTILIZADO PARA ENTREVISTAS

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE VOZ E IMAGEM EM PESQUISA

Eu, Karina Ferro Otsuka, na condição de estudante do curso de Especialização em Educação do Campo e a Realidade Brasileira a partir de seus pensadores, da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, **convido-o (a)** a participar de uma entrevista para o meu trabalho de conclusão de curso, com o Tema: "Educação Infantil Caiçara". Essa pesquisa tem como objetivo contribuir para a construção de uma proposta de Escola Infantil Caiçara na comunidade tradicional caiçara Rio Verde e Grajaúna, localizada na região da Jureia, no litoral sul de São Paulo, a partir de reflexões sobre a Educação Infantil Caiçara e sobre a permanência das comunidades no território tradicional.

A pesquisa é orientada/mediada pelo Prof. Adalberto Penha de Paula, do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral em Matinhos-PR. Segue o seu contato para maiores esclarecimentos através do telefone: (41) 99515-0669 ou e-mail: adalberto@ufpr.br.

a) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a uma entrevista que poderá ser gravada a voz e/ou imagem e voz e/ou responder a um questionário, ambos previamente agendados com você.

b) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Autorização.

c) As informações relacionadas a este estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas como o meu mediador/orientador da pesquisa.

d) O material obtido por meio da aplicação dos questionários ou entrevistas será utilizado unicamente para esta pesquisa. Caso prefira que a sua identidade seja preservada, as informações podem ser codificadas para serem divulgadas em relatório ou publicação.

Quero ter minha identidade preservada: ( ) SIM ( ) NÃO É NECESSÁRIO

e) Todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade, assim como você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Autorizo o uso de minhas informações para fins desta pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse Termo de Autorização e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo e receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Matinhos, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante de Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador/Aluno Responsável

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE PERGUNTAS QUE ORIENTARAM AS ENTREVISTAS

- Você poderia se apresentar por favor?
- O que você lembra de quando você era criança?
- Você acompanhava seus pais em algum trabalho quando era pequeno?
- Você acompanhou algum mutirão quando pequeno? O que fazia?
- Você acompanhou alguma farinhada quando pequeno? O que fazia?
- Você acompanhou algum baile de fandango quando pequeno? O que fazia?
- Você acompanhou alguma pescaria quando pequeno? O que fazia?
- Você aprendeu alguma coisa com essas vivências?
- Conte algumas brincadeiras de que gostava.
- Você convivia com outras crianças além de seus irmãos?
- Com que frequência se encontravam?
- E em que situações?
- Você frequentou a escola? Lembra com quantos anos entrou na escola?
- Como era sua escola?
- O que você aprendeu na escola?
- Você se lembra de alguma atividade da escola?
- O que você mais gostava de fazer na escola?
- Conte alguma história ou caso que se lembra na escola.
- O que é educação infantil caixara para você?
- O que você acha da vivência das crianças hoje em dia?
- Que escola você sonha para seus filhos/netos?