

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

AS POSSIBILIDADES DE NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO
FORMAL NA ILHA DA MARAMBAIA - RJ

OLÍVIA CHAVES DE OLIVEIRA

2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**AS POSSIBILIDADES DE NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO
FORMAL NA ILHA DA MARAMBAIA - RJ**

OLÍVIA CHAVES DE OLIVEIRA

Sob a Orientação do Professor
Canrobert Penn Lopes Costa Neto

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação e Sociedade.

Seropédica, RJ
Setembro de 2009

630.7098153

048p

T

Oliveira, Olívia Chaves de, 1982 -
As possibilidades de novos
rumos para a educação formal na
Ilha da Marambaia - RJ/ Olívia
Chaves de Oliveira. - 2009.
129f.

Orientador: Canrobert Penn
Lopes Costa neto.

Dissertação (mestrado) -
Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Curso de Pós-
Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 97-104.

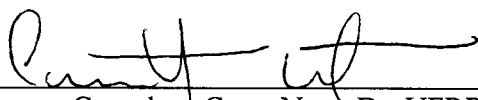
1. Ensino agrícola -
Marambaia, Restinga da (Rio de
Janeiro, RJ) - Teses. 2. Ensino
profissional - Marambaia,
Restinga da (Rio de Janeiro, RJ)
- Teses. I. Costa Neto, Canrobert
Penn Lopes. II. Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro.
Curso de Pós-Graduação em
Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

OLÍVIA CHAVES DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

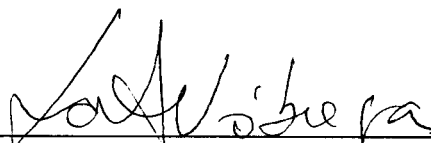
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 02 de setembro de 2009.



Canrobert Costa Neto, Dr. UFRRJ



Fábio Reis Mota, Dr. UFF



Luciana de Amorim Nóbrega, Dra. UFRRJ

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, em meio as dificuldades, sempre me mostrou que não estou sozinha e que sou capaz.

À minha família que me deu as bases para que eu chegasse até aqui.

Tenho que agradecer a algumas pessoas em especial:

À Prof^a. Luciana Nóbrega, que sempre está comigo como orientadora, amiga, conselheira e exemplo de vida. Sempre terei que agradecê-la.

Ao Jerri, meu companheiro, que precisou de muita paciência e amor para estar ao meu lado.

Ao Prof. Canrobert, pela orientação nesta pesquisa difícil, pela confiança nas minhas idéias e pelas conversas de incentivo e conselhos.

Aos colegas de trabalho no Projeto Conexões de Saberes na Escola Aberta, do Decanato de Extensão da UFRRJ, que compreenderam minhas ausências e me apoiaram desde sempre.

Ao Departamento de Economia Doméstica, que permitiu meu ingresso no Curso de Mestrado, compreendeu minhas ausências e sempre apoiou meu trabalho. Em particular à Prof^a. Nicéas Alencar.

Ao Prof. Roberto de Xerez, pelo atendimento nas conversas e pedidos de entradas na Ilha da Marambaia.

Aos colegas da Cooperativa Oficinas da Terra, onde fiz o estágio profissional e aprendi muito mais do que se aprende em qualquer estágio.

Aos colegas do CAIC – Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente Paulo Dacorso Filho, onde fiz o estágio pedagógico e vivi as emoções de um ambiente onde se constrói conhecimento.

À Coordenação do Curso de Pós-graduação em Educação Agrícola, pelas oportunidades.

À FAPERJ, pela concessão da bolsa de estudos.

Aos colegas de turma que compartilharam suas angústias, experiências e esperanças. Em especial: José Marques, Ricardo Tadeu, Marília Massard, Adriana Loureiro, Samara e Francisco.

Às pessoas que contribuíram para a pesquisa na Secretaria Municipal de Educação e na Secretaria Municipal de Ação Social de Mangaratiba.

Ao Diretor Geral do C. E. Montebello Bondim.

Preciso fazer um agradecimento muito especial às pessoas que compõem a comunidade da Marambaia, que, apesar de todas as dificuldades impostas pelo ambiente conflituoso em que vivem, sempre permitiram que eu frequentasse suas lares e participasse de suas vidas. São pessoas das quais nunca me esquecerei e espero que esta pesquisa seja um instrumento para o fortalecimento do grupo.

Espero não ter esquecido ninguém, mas agradeço a todos, que, de alguma forma, contribuíram para o meu sucesso acadêmico.

BIOGRAFIA

Nascida em 19 de setembro de 1982, no Município de Itaguaí - RJ, Olívia Chaves de Oliveira, filha de João Batista de Oliveira e Laura da Cunha Chaves, é a irmã mais velha de Fabrício Chaves de Oliveira. Atualmente, tem uma União Estável com Jerri Ramos Faria. Concluiu o ensino fundamental no Colégio Cinco de Julho, em 1997 e o ensino médio no CIEP Djalma Maranhão em 2000. Antes de ingressar na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, em 2001, concluiu o curso de Auxiliar de Enfermagem. Na UFRRJ cursou licenciatura e bacharelado em Economia Doméstica, ambos concluídos em 2005. Durante a graduação, realizou estágios, pesquisas, participou de eventos e congressos, foi monitora por três anos da disciplina de Metodologia da Ciência, bolsista de iniciação científica (CNPq), destacando-se a pesquisa social na Ilha da Marambaia/RJ, entre os anos de 2004 e 2005. Em 2006, iniciou seu trabalho no Projeto Conexões de Saberes na Escola Aberta (Decanato de Extensão - UFRRJ). Ingressou em 2007 no Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola da UFRRJ, sendo bolsista da FAPERJ a partir de 2008, obtendo o título de Mestre em Ciências, com concentração na área de Educação e Sociedade em setembro de 2009.

RESUMO

OLIVEIRA, Olívia Chaves de. **As Possibilidades de Novos Rumos para a Educação Formal na Ilha da Marambaia - RJ.** 2009. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

O presente trabalho objetiva revelar os resultados da pesquisa qualitativa, feita na Ilha da Marambaia, situada em Mangaratiba, litoral Sul do Estado do Rio de Janeiro, tendo como objetos de investigação a relação entre a população que lá reside - composta por descendentes de escravos do Comendador Breves, caíçaras e ex-alunos e funcionários da Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas (1939 – 1970) - e a E. M. Levy Miranda, no que tange aos aspectos pedagógicos, aos anseios da comunidade, ao perfil da escola, às questões curriculares e às possibilidades de projeto educacional, associando os princípios da educação do campo e educação profissional. Este último foi acrescentado ao longo do trabalho de campo, sendo apontado como demanda para os jovens da comunidade. Partindo das hipóteses de que a escola municipal, da forma como vem trabalhando não resgata a cidadania e não interage com as especificidades da comunidade, a comunidade possui um perfil sócio-histórico-cultural, que lhe permite formular um projeto com base nos princípios da educação do campo para a escola local. A população é reconhecida oficialmente como remanescente de quilombo desde 2005, pela Fundação Cultural Palmares, utilizando-se de instrumentos legais que garantem os direitos de grupos específicos, a saber: o artigo 68 (ADCT) da Constituição Federal de 1988, a Convenção 169 – OIT e o Decreto nº 4. 887 de 2003, tendo como características principais a combinação da pesca, com técnicas tradicionais caíçara, a pequena agricultura, o envolvimento na luta pela regularização das terras onde vivem e a preservação da história e cultura do grupo, pelos jovens. As entrevistas, observações participantes, pesquisas teórica e documental com as famílias de alunos da E. M. Levy Miranda e o presidente da associação de moradores, atores envolvidos no contexto educacional do Município, e conseqüentemente, da unidade escolar e dos profissionais ligados à educação, mostraram, por parte das famílias, a preocupação com o futuro de seus filhos com relação às condições e oportunidades de trabalho na própria Ilha, para que não tenham que continuar saindo, como fazem hoje, a que justifica, com base na experiência de educação profissional ocorrida na Escola Pesca, o anseio das famílias pelo retorno de um ensino profissional ligado ao setor da pesca, adequado à realidade da Marambaia. Por parte da escola e do sistema educacional, do qual faz parte, verificou-se a oferta da escolarização para educação infantil e ensino fundamental baseada em diretrizes curriculares homogêneas para todas as unidades, cujas conexões com a realidade local depende dos gestores locais. Isso, somado a outros fatores, contribui para a falta de estímulo aos estudos e para a saída dos jovens tanto da escola quanto da Ilha, em busca de outras oportunidades, representando alguns dos limites da educação formal na Ilha da Marambaia. A partir disso, foram identificadas possibilidades de um projeto que associe o ensino profissional, de acordo com a legislação vigente, com o E-tec Brasil e o Centro Vocacional Tecnológico, e os princípios da educação do campo, com a pedagogia da alternância, que atende as demandas por uma educação que re-signifique o espaço rural brasileiro.

Palavras-chave: Educação Agrícola, Educação Profissional, Educação do Campo, Ilha da Marambaia, Projeto.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Olívia Chaves de. **The Possibilities of New Directions to the Formal Education in Marambaia Island – RJ.** 2009. 129 p. Thesis (Master in Agricultural Education). Agronomy Institute. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2009.

The present job aims to reveal the results of the quality research, taken in Marambaia Island, located in Mangaratiba, south coast of Rio de Janeiro State, using as investigation objects the relation between the people who live there – compounded by slave descendants from Breves Commander, caíças and former students and workers of The Fishing Technical School Darcy Vargas (1039-1970) – and E. M. Levy Miranda, concerning pedagogic aspects, the community wishes, the school profile, curriculum issues and educational project possibilities, associating the field education principles and professional education. This last one has been added through the field work, being pointed as demand to the community young people. Assuming hypothesis that the district school, in the way that it has been working, does not rescue citizenship and does not interact with the community specificities. And that the community has a cultural social historic profile that permits formulates a project based in the field education principles to the local school. The population is recognized officially as remaining of the quilombo since 2005 by Palmares Cultural Foundation, using legal instruments that guarantee the rights of specific groups, such as: article 68 (ADTC) from Federal Constitution 1988, the Convention 169 – OIT and Decree nº 4.887, 2003, having as principal features the combination of fishing, with traditional caíça techniques, the small agriculture, the involvement in the fight for regularization of lands where they live and the preservation of history and culture of the group by the young people. The interviews, participants observations, documental and theoretic research with the families of E.M. Levy Miranda students and the president of residents association, actors involved in the educational context of the District and therefore the school unity and professionals linked to education, have shown, considering families, the preoccupation with their children's future in relation to conditions and opportunities of work in the island, so that they do not need to leave it, as they do today, that justifies, based in the experience of professional education with Fishing School, the wishes of the families for a return of a professional teaching connected to the fishing sector, suitable to Marambaia reality. By the school and the educational system, we verify that the offer of schooling with children education and fundamental teaching based in homogeneous curricular guideline for all the unities, which connections with the local reality depend on local managers. And, therefore, summed to other factors contribute to the lacking of stimulus to studies and to the departure of young people from the school as well as the Island, in search for other opportunities, representing some formal education limits in Marambaia Island. From this point the possibilities of a partnership between the Etec Brasil and Technological Vocational Center, have been identified, according to the law, in a project that associates the professional teaching and the field education principles, with pedagogy interchange, that meets the demands for an education that re-signifies the Brazilian rural space.

Keys-words: Agricultural Education, Professional Education, Field Education, Marambaia Island, Project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Educação não-formal, educação formal e educação informal: características e conceitos (continua).....	5
Quadro 02 - Demandas por educação: 1980	10
Quadro 03 - Noção de cidadania por período político e histórico (continua).....	11
Quadro 04 - Pedagogia da Alternância	19
Quadro 06 - Características do rural	35

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – Números da Educação Profissional (2007).....	23
Tabela 02 – Ensino Médio (oferta) (continua)	24
Tabela 03 - Quantitativo de escolas por modalidade de ensino em Mangaratiba	54
Tabela 04 - Número de alunos distribuídos pelas modalidades de ensino em Mangaratiba ...	54
Tabela 05 - Os projetos e seus principais objetivos (continua)	56
Tabela 06 - Distribuição do espaço físico da escola.....	60
Tabela 07 - Quantitativo de matrículas nos anos pré-escolares da Educação Infantil ao nono ano.	60
Tabela 08 - Dados da movimentação e aprovação/reprovação dos estudantes	61
Tabela 09 - Distorção série-idade dos alunos da E. M. Levy Miranda, em 2009.	61
Tabela 10 - Dados estatísticos finais do Ensino Médio na Marambaia – C.E. Montebello Bondim – 2009.	63
Tabela 11 – Amostra das famílias entrevistadas	67

LISTAS DE MAPAS

Mapa 01 - Localização do Município de Mangaratiba, seus Distritos e a Ilha da Marambaia.	1
Mapa 02 - Mapa de localização da Marambaia	36
Mapa 03 - Mapa de localidades da Marambaia.	45
Mapa 04 - Mapa das áreas reivindicadas pela população e suas justificativas.....	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 - Vista da Praia da Pescaria Velha	36
Figura 02 - Moradores e nativos da Ilha e membros da primeira presidência da associação .	38
Figura 03 - Festa da Consciência Negra, 2006.....	39
Figura 04 - Ruínas da antiga senzala do Comendador Breves, na Praia da Armação.....	39
Figura 05 - Plantação de mandioca encontrada entre a Praia da Pescaria Velha e a Praia do Sino.....	41
Figura 06 - Espaço Cultural.....	41
Figura 07 - Material de pesca.....	43
Figura 08 - Pescadores em atividade.....	44
Figura 09 - Vista aérea da Escola de Pesca após a construção em 1940.....	47
Figura 10 - Estaleiro: carpintaria naval e oficina mecânica.....	47
Figura 11 - Pesca nos anos 40, para abastecer a indústria de conserva, conforme descrição na página 187 do livro de Jayme Pondé (1977).	49
Figura 12 - Barco Romero Estelita, amigo de Levy Miranda, servia para o transporte de passageiros, conforme descrição nas páginas 173 e 197 do livro de Jayme Pondé (1977).....	50
Figura 13 - Vacaria com bovinos girolanos, registro de 1941, também identificado por Silva, 2005.....	51
Figura 14 - Militar desmatando área para a abertura de estrada ligando as ex-instalações da Escola de Pesca (futura instalação da Marinha) à Praia da Armação (atualmente local de exercícios militares) - 1972. Também identificado por Silva, 2005.	52
Figura 15 - Alojamento dos alunos	53
Figura 16 - Vista panorâmica da fachada da Escola Municipal Levy Miranda. Fonte: trabalho de campo, 2008.....	59
Figura 17 - Vista da fachada do prédio administrativo da Escola Municipal Levy Miranda...59	
Figura 18 - Entrevista com uma das famílias que compuseram a amostra	70
Figura 19 - Roda de capoeira dos jovens da comunidade na Praia Grande	75
Figura 20 - Solidariedade entre os pescadores na Marambaia.	76
Figura 21 - Roça de mandioca na Praia Suja.....	77
Figura 22 - Festa do dia das crianças na Praia Grande.....	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Perfil sócio-econômico das famílias entrevistadas: forte de renda	68
Gráfico 02: Faixa etária dos filhos(as) das famílias entrevistadas.	69
Gráfico 03: Naturalidade dos entrevistados	70

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AIE – Aparelho Ideológico de Estado
APA – Área de Proteção Ambiental
ARQIMAR – Associação dos Remanescentes de Quilombo e Moradores da Ilha da Marambaia
CADIM – Centro de Adestramento da Ilha da Marambaia
CAICA – Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR – Casas Familiares Rurais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializada de Assistência Social
CTUR – Colégio Técnico da Universidade Rural
CVT – Centro Vocacional Tecnológico
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FCP – Fundação Cultural Palmares
FEEMA – Fundação Estadual de Engenharia do Meio Ambiente
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBELGA – Instituto Bélgica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Desporto
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST – Movimento Sem Terra
NSE – Nova Sociologia da Educação
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios

PNE – Plano Nacional da Educação
PRONERA – Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária
RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SECAD – Secretaria de Alfabetização e Diversidade
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNMFRS – Union Nationale de Las Maisons Familiares Rurales

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I - UM MOSAICO DE ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO NA MARAMBAIA	4
1.1. Educação Formal, Não-formal e Informal.....	4
1.2. Movimentos Sociais por Educação	9
1.3. A Educação do Campo como Possibilidade para os Povos do Campo	14
1.4. A Pedagogia da Alternância e sua Diferenciação do Ensino a Distância	17
1.5. Realidade do Ensino Médio Técnico/Profissional, Possibilidades e os Cursos de Ensino Médio com a Perspectiva da Educação Técnica no Campo	20
1.6. O Uso do Currículo a partir do Conceito e das Diferentes Concepções Pedagógicas ..	25
1. CAPÍTULO II - O PERFIL SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA COMUNIDADE RURAL DA MARAMBAIA E DA EDUCAÇÃO FORMAL	32
1.1. Comunidades Tradicionais e Cultura	32
1.2. Caracterização da Comunidade da Marambaia	35
1.3. A Escola de Pesca.....	45
1.4. A Educação em Mangaratiba.....	53
1.5. A Escola Municipal Levy Miranda	59
1.6. O Ensino Médio na Marambaia.....	62
1. CAPÍTULO III - OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FORMAL NA ILHA DA MARAMBAIA	64
1.1. Métodos, Procedimentos de Pesquisa e o Trabalho de Campo	64
1.1.1. O ambiente de pesquisa	64
1.1.2. Observação participante e demais instrumentos.....	66
1.1.3. As famílias e o roteiro de entrevistas	67
1.1.4. Diversos depoimentos de uma única situação: a distância entre a comunidade e a escola	70
1.1.4.1. escola de pesca: a memória e o modelo para o futuro dos jovens	72
1.1.4.2. as perspectivas das famílias para o futuro dos jovens na Ilha	73
1.1.4.3. a preocupação para que os jovens fiquem na Ilha	74
1.1.4.4. atualizações sobre a situação da pesca e da agricultura	75
1.1.4.5. a presença de programas assistenciais: o Bolsa Família e o Seguro-defeso ..	77
1.1.4.6. as relações: escola, ARQIMAR, famílias	78
1.1.4.7. a escola e sua rede institucional.....	82
1.1.4.8. o ensino médio em curso	84
1.1.5. Proposta: curso de nível médio profissional nas áreas de pesca e/ou agricultura ..	84
1.1.5.1. a possibilidade de novos rumos para a educação formal na Marambaia.....	88
CONCLUSÕES.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXO A.....	105
ANEXO B.....	111
ANEXO C.....	115
ANEXO D.....	117
ANEXO E.....	118

ANEXO F 119

ANEXO G..... 120

ANEXO H..... 125

ANEXO I 127

ANEXO J..... 128

ANEXO K..... 129

INTRODUÇÃO

A Ilha e a Restinga da Marambaia situam-se no litoral Sul Fluminense, Município de Mangaratiba - RJ. Localizam-se numa região de uso restrito a atividades militares, sendo o acesso permitido somente aos moradores e seus familiares e a convidados das Forças Armadas. Abriga parcela representativa da Mata Atlântica, favorecida por sua posição geográfica, devido ao acesso restrito e ao fato de ser habitada por uma população tradicional.

O Município de Mangaratiba faz divisa com os de Itaguaí, Angra dos Reis e Rio Claro. É a porta de entrada da região da Costa Verde e está a 80 Km da capital do Estado.

Suas principais atividades econômicas são: turismo, indústria, comércio, agricultura, construção civil, pesca, agropecuária e exportação de minério.

Tem uma população de 30.057 habitantes e uma área de 361,8 Km².

Na área educacional conta com trinta e cinco unidades escolares, que deram ao Município um IDEB, em 2007, de 3.9 nos anos iniciais e 3.2 nos anos finais do ensino fundamental (INEP/MEC, 2009).



Mapa 01 - Localização do Município de Mangaratiba, seus Distritos e a Ilha da Marambaia.

Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro.

A comunidade remanescente de quilombo da Ilha da Marambaia, que constituiu o objeto da pesquisa, é composta de remanescentes dos escravos da fazenda de café do Comendador Breves, primeiro proprietário da Ilha, e de ex-alunos e funcionários da Escola de Pesca Darcy Vargas advindos de outras Ilhas da Baía de Sepetiba e regiões do país (1939 - 1970). A Escola Municipal Levy Miranda, que também constituiu o objeto de pesquisa, está localizada no centro da comunidade, e é de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Mangaratiba. Ela atende todas as crianças, jovens e adultos da Ilha, oferecendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio noturno supletivo, de responsabilidade do Governo do Estado, com o C. E. Montebello Bondim. A escola é parte da herança deixada

pela Escola Técnica de Pesca do Estado Novo, de iniciativa de Levy Miranda, da Fundação Abrigo Cristo Redentor e do Presidente Getúlio Vargas.

É uma comunidade que combina características da cultura negra e caiçara, o que a diferencia enquanto uma comunidade com perfil sócio-histórico-cultural particular, fazendo aparecer demandas específicas para a manutenção da comunidade em sua cultura e modos de produção, por exemplo.

Em 2005, foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares como “comunidade remanescente de quilombo”, viabilizada por instrumentos legais que garantem os direitos de grupos específicos, a saber: o artigo 68 (ADCT) da Constituição Federal de 1988, a Convenção 169 – OIT e o Decreto nº 4. 887, de 2003 (anexo A). Este reconhecimento tem hoje, como documento principal, o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, elaborado em 2006, pelo INCRA.

A Ilha é, desde 1971, administrada pela Marinha do Brasil que criou e mantém o Centro de Adestramento da Ilha da Marambaia do Corpo de Fuzileiros Navais, nas instalações deixadas pela Antiga Escola de Pesca, o que vem, desde a década de 1980, gerando conflitos pela posse definitiva das terras da Ilha, que os ilhéus consideram suas como herança de seus antepassados.

Os moradores possuem, atualmente, como atividade econômica principal a pesca (mesmo apresentado problemas) combinada com a pequena agricultura e o artesanato, estando organizados politicamente na ARQIMAR – Associação dos Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia, desde 2003, dentro deste cenário composto por uma comunidade com especificidades, conflitos sociais, dificuldades sócio-econômicas e, conseqüentemente, demandas particulares. A partir de indagações realizadas em pesquisas feitas desde 2004, no local, especialmente com relação à sustentabilidade (não só ambiental) na ilha, se optou por um estudo de caso com o problema central: como a escola que lá existe (E. M. Levy Miranda) atua na construção e no fortalecimento de sujeitos, para que estes sejam capazes de se inserir na sociedade na qual a comunidade se destaca por uma história de vida particular de luta pela constituição e exercício de sua cidadania.

O objetivo principal é o de investigar a prática pedagógica da Escola Municipal Levy Miranda, para compreender sua atuação na constituição de sujeitos no contexto sócio-cultural do qual faz parte a comunidade remanescente de quilombo da Ilha da Marambaia/RJ. E, como objetivos específicos, investigar os anseios da comunidade com relação à escola (educação formal oferecida); verificar até que ponto o perfil da escola atende à comunidade; verificar se os conteúdos curriculares abrangem os conteúdos de agroecologia, educação ambiental e história local, no cotidiano escolar; identificar a possibilidade e o perfil de um projeto de educação voltada para esta comunidade do campo.

É importante esclarecer, para o entendimento do trabalho que, apesar de a escola constituir o objeto principal do foco da pesquisa, obstáculos foram impostos ao trabalho de campo na instituição, devido às questões políticas tensas existentes entre a escola, a comunidade e a Marinha. Portanto, procurou-se, através do alcance dos objetivos específicos, alcançar o objetivo geral, visto que os objetivos específicos dizem respeito mais de perto à comunidade, principal interessada na temática que envolveu a pesquisa.

A pesquisa justifica-se pela crítica que faz ao modelo de ensino convencional adotado pela escola, que insiste em formar indivíduos para sair da comunidade. Mesmo estando situada num ambiente onde ocorrem disputas político-ideológicas, com uma realidade social característica de uma história particular e moradores com demandas específicas de educação para o trabalho associado à preservação de sua história e cultura.

Ou seja, a maneira como a escola funciona atualmente, inserida num ambiente nada convencional onde ocorrem disputas políticas sem discussão, com os educandos, sobre essa realidade, esse conteúdo, num currículo tradicional, não se adequa às necessidades e

desejos dos alunos/comunidade e se apresenta como um dos limites para a qualidade da educação.

Dessa forma, a alternativa que se tem para superar os limites impostos pela educação tradicional, neste caso específico, poderia se constituir num projeto de educação no campo, o qual permitiria a formação de sujeitos capazes de viver o cotidiano, de forma a criarem suas estratégias para o futuro, descobrindo soluções para os problemas que fazem parte de sua história, tais como: conflitos com a Marinha, dificuldades com a pesca e agricultura, preocupação com o meio ambiente e a preservação de sua cultura. Aliado a outras possibilidades de formação, como a formação por alternância, cursos técnicos e profissionalizantes a distância, dentre outras. Logo, para tratar do tema da pesquisa, a dissertação dividiu-se em três capítulos, excluindo-se a introdução e as conclusões.

No primeiro capítulo, tratou-se de apresentar os conceitos que nortearam a pesquisa, no que se refere à comunidade e à questão da cultura: aspectos da cultura caiçara que a caracteriza como comunidade tradicional junto aos seus demais aspectos históricos; sua inserção na sociedade enquanto movimento social; como se dá a educação formal, não-formal e informal que estão presentes na comunidade; a educação no campo como possibilidade construída pelo e para os povos do campo; a realidade do ensino médio e técnico/profissional, suas possibilidades e as experiências de cursos que já funcionam com a perspectiva da Pedagogia da Alternância; a Pedagogia da Alternância e sua necessária diferenciação do ensino a distância. E, por último, neste capítulo será mostrada a preocupação que se deve ter com o currículo e seu uso a partir das concepções pedagógicas e seus conceitos.

No segundo capítulo, procurou-se descrever e contextualizar a comunidade remanescente de quilombo da Ilha da Marambaia, apresentando uma caracterização geral com os principais elementos da sua história, a localização geográfica, o histórico da Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas, até a constituição da estrutura que se tem hoje, da atual Escola Municipal Levy Miranda.

No terceiro capítulo, estão apresentados e discutidos os resultados do trabalho de campo na comunidade da Ilha da Marambaia com os depoimentos, as observações e todas as informações necessárias colhidas durante a pesquisa para a contextualização da realidade educacional das crianças, jovens e adultos, suas demandas, bem como as propostas advindas das análises dos dados.

Por fim, as considerações finais confirmam afirmações feitas na fase de planejamento da pesquisa, apresenta possibilidades de projetos educacionais, para a comunidade, e algumas considerações sobre um diagnóstico da demanda educacional no local do objeto de estudo.

1. CAPÍTULO I

UM MOSAICO DE ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO NA MARAMBAIA

1.1. Educação Formal, Não-formal e Informal

A educação acontece de várias maneiras, com diferentes objetivos, em diferentes períodos, basta que existam indivíduos em situações de interação social nas quais seja possível a “aventura de ensinar-e-aprender”, independente da classe social, etnia, cultura, sexo e idade. Assim ela é livre e se traduz nas tarefas cotidianas que todos os indivíduos, todos os dias, precisam executar para garantir a continuação da vida humana.

A esta relação social entre os indivíduos na qual sempre está presente o processo de ensinar-e-aprender, pode-se chamar de socialização, que Kruppa (1993, p. 23) conceitua como “processo educativo que procura tornar o indivíduo um membro da sociedade”. E é esta capacidade de interação entre os homens que torna possível a educação.

Para a organização da vida em sociedade, os homens formaram e continuam formando instituições sociais, que “são formas de ação ou de vivência a que os homens recorrem, sistematicamente, visando satisfazer determinadas necessidades” (Ibid., p. 24). A escola é uma dessas instituições, que não existe da mesma forma nas diferentes sociedades, podendo até inexistir em algumas, sendo substituída por várias outras modalidades de educação.

Verifica-se na literatura e no contato com as comunidades que fazem parte dos movimentos sociais, como é o caso do objeto deste estudo (uma comunidade rural), que a forma de construção, apropriação e disseminação do conhecimento é a educação não-formal, apesar de, por vezes, essas comunidades terem acesso à educação formal oferecida pelas instituições escolares. Provavelmente porque encontram na educação não-formal as condições para relacionar o conhecimento mais próximo de sua realidade e porque encontram escolas com propostas e práticas pedagógicas longe do que esses indivíduos esperam.

Pensando nisso, busca-se, no quadro a seguir, enumerar algumas das características de cada tipo de educação.

Quadro 01 - Educação não-formal, educação formal e educação informal: características e conceitos (continua).

Educação não-formal	É aquela em que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. Tem como uma de suas dimensões a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos e a capacitação para o trabalho por meio do desenvolvimento de habilidades pela prática.
Educação formal	É aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, em diferentes níveis. Mantém um vínculo orgânico com a sociedade, mas busca auto-explicar-se por meio de uma reflexão justificadora, tomando, por isso, distância em relação à sociedade.
Educação informal	É aquela em que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização na família, no bairro, no clube, com amigos e etc. É carregada de valores e culturas próprias de pertencimento e sentimentos herdados.
Fonte: Gohn, 2006, p. 28.	

Para Brandão (2006, p. 26), “o ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à Pedagogia (a teoria da educação), criando situações próprias para o seu exercício [...]”.

Georgina Nunes (2006) em seu relato de pesquisa sobre educação formal e informal numa comunidade remanescente de quilombo, afirma que os espaços de construção do conhecimento para os homens, mulheres e crianças, seja formal ou informal, não são de oposição, mas de complementaridade.

Diversos são os conceitos dados à educação e estes conceitos vão variar historicamente e de acordo com a visão sociológica e filosófica de cada teórico, basta recapitular¹ alguns, tais como: Talcott Parsons, Karl Manheim, Bourdieu, Jean C. Passeron, Gary Backer, Elmar Altvater, Louis Althusser, Roger Establet, Gramsci, dentre outros. Variando a corrente de pensamento entre conservadora tradicional, conservadora progressista, crítica e revolucionária, o que existe de concordância com relação ao conceito de educação é

- 1) A educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade;
- 2) Numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam portavozes de uma determinada doutrina pedagógica (Freitag, 1986, p. 15).

¹ Esta recapitulação foi feita por Bárbara Freitag em: **Escola, Estado e sociedade**, SP: Moraes, 1986. No capítulo chamado “Quadro Teórico”.

A concepção que se tem de educação irá influenciar na prática pedagógica que a escola tenha. Observando-se outro conceito: “[...] na prática o ‘fim da educação’ são os interesses da sociedade, ou de grupos sociais determinados, através do saber que forma a consciência que pensa o mundo e qualifica o trabalho do homem educado [...]” (Brandão, 2006, p. 67).

Atualmente, é dada à educação a responsabilidade de fazer mudanças sociais. Isso está vinculado à idéia de que o país precisa se desenvolver e, através da qualificação dada pela educação, os sujeitos seriam agentes de mudanças e promotores do desenvolvimento esperado, motivado pelo avanço do capitalismo que aprofundou as diferenças entre as classes passando a utilizar o acesso ao saber, pois a escola e as leis de ensino propõem uma ideologia de educação democrática, porém, é possível ver as desigualdades quando observamos quem entra e quem sai da escola, isto é, quem continuará os estudos e atingirá o ensino superior e quem aprenderá o básico suficiente para ser um simples operário e, ainda, os que não vão sequer estudar e aprender um ofício na prática com um mestre mais experiente? Tudo isso porque a maneira como os homens organizam e reproduzem sua vida, a forma de ordem social estabelecida, o modo como ocupam diferentes posições sociais, determina a cultura de um povo e também como e para que um tipo de educação é criado e posto para funcionar. Quando esta situação se altera, a educação e seus métodos também se alteram (Ibid., p. 75).

É preciso deixar claro, neste estudo, especialmente pelo quadro teórico que se quer construir que a concepção de educação adotada nesta pesquisa é aquela que considera a prática cotidiana dos indivíduos em suas relações sociais, na família, na igreja, no clube, numa associação de moradores e no trabalho, dentre outros.

A educação, vista sob o ângulo de sua inserção social adquire uma nova significação: é conceituada como uma prática social e histórica concreta. Trata-se de um processo sócio-cultural que se dá na história de uma determinada sociedade, envolvendo comportamentos sociais, costumes, instituições, atividades culturais, organizações burocrático-administrativas. A educação é um evento social que se desdobra no tempo histórico (Severino, 1994, p. 71).

Não é educação somente aquela oferecida pela escola, oficialmente, com conteúdos, normas e métodos/técnicas pré-estabelecidos. Por isso, a preocupação em discutir o papel da escola, enquanto instituição social, e sua relação pedagógica com a vida dos cidadãos que ela está formando.

Outra referência é a de John Dewey, que inspirou o movimento da Escola Nova no Brasil, a partir dos anos de 1920 dentro do movimento chamado de “otimismo pedagógico”.

O movimento da Escola Nova enfatizou os ‘métodos ativos’ de ensino-aprendizagem, deu importância substancial à liberdade da criança e ao interesse do educando, adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 25).

Para Dewey o aprendizado se dá quando a criança compartilha experiências, num ambiente democrático que reproduza situações de problemas semelhantes aos da sociedade real e, assim, as crianças chegam a um consenso de como resolver tais problemas. Dessa forma, estarão se preparando para viver no mundo. Por isso, ele exige que seja feita uma separação entre a educação e a vida.

Para Dewey este meio é a escola, que deve assumir as características de uma pequena sociedade democrática. Aqui a criança aprenderia pela própria vivência as práticas da democracia, habilitando-se a transferi-las, futuramente, em sua vida

adulta, à sociedade democrática como tal. Ainda mais, a vivência democrática na escola, onde ficariam excluídos os momentos perturbadores do estilo democrático de vida, fortaleceria na criança e no futuro adulto as regras do jogo democrático. Pois os cursos dessas escolas estariam aptos a reestruturar e reorganizar a sociedade global, que muitas vezes apresenta desvios em relação aos princípios da democracia, seja no campo econômico, político ou ideológico (Freitag, 1986, p. 19).

Que a escola é um direito de todos, todos concordam e a lei garante, mas as discussões e análises de que tipo de escola se quer, cresce a cada dia e não sai da pauta, visto sua natureza passível de mudanças baseadas nas necessidades do homem, como já falado. “A escola deve ser um meio que possibilite ao conjunto da população a discussão e a interferência na direção da sociedade, nos níveis econômico, político e social” (Kruppa, 1993, p. 32), onde se aprofundem a capacidade humana de criar e elaborar conhecimentos e especialmente ter acesso àqueles já produzidos pela ciência.

Porém, o que se vê é a simples reprodução do conhecimento, por meio do uso do livro didático como única referência de seleção dos conteúdos escolares, professores autoritários e desmotivados, alunos desinteressados e a velha máxima de que “saber é poder” sendo perpetuada na sociedade, segundo as chamadas teorias críticas da educação², que vêm afirmando que a escola está cumprindo um papel de reprodutora da ideologia dominante (Moraes, 2004).

O que torna a educação informal mais interessante é que por ser fora da escola, o conhecimento é produzido mais próximo das demandas dos indivíduos que possuem autonomia sob o ato de aprender e ensinar. Por isso, “a escola deve, para ser bem sucedida, colocar-se aberta à cultura de seus alunos” (Ibid., p. 33).

Mesmo quando a escola reproduz a ideologia dominante, ela é capaz de ser transformadora da ordem social, pois ela está inserida no contexto da sociedade civil e, para manter a ordem estabelecida, reproduz as lutas e contradições presentes na sociedade. Daí, nasce a possibilidade de trabalhar na direção transformadora (Ibid.).

Ocorre uma pulsação entre o jogo de forças que constituem a sociedade e o jogo de forças se caracterizam na educação, de tal modo que, de um lado, a forma desta se organizar reflete e reproduz integralmente a forma de estruturação da sociedade, mas, de outro lado, o processo de atuação especificamente educacional pode ter efeitos desestruturadores sobre a sociedade, sendo então, fator de mudança social” (Severino, 1994, p. 71).

Mas, a educação, para atingir o objetivo de servir para a transformação social, precisa estar acompanhada de mudanças no âmbito da prática simbólica, produtiva e política, dos homens (Ibid., p. 73).

A possibilidade de que a educação sirva tanto para a reprodução da sociedade quanto para a emancipação, também foi analisada por Marx e Engels, ao analisar a situação educacional de filhos de operários durante o processo da Revolução Industrial.

Identificaram na educação uma das mais importantes formas de perpetuação da exploração de uma classe sobre a outra, utilizada pelo capitalista para disseminar a ideologia dominante, para inculcar no trabalhador o modo burguês de ver o mundo. Por outro lado, pensando a educação como parte de sua utopia revolucionária, identificaram nela uma arma valiosa a ser empregada em favor da emancipação do ser humano, de sua libertação da exploração e do juro do capital (Rodrigues, 2000, p. 49).

² A educação é vista como mediação de um projeto social. Por ser uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na sua democratização.

Marx era um entusiasta do comunismo e seu ideal para o futuro era um ensino público e igual para todos, sendo que todos seriam trabalhadores. Para ele, o ensino público oferecido pelo Estado capitalista só serve para ensinar os filhos dos operários a se moldarem à dominação de classe.

Um dos teóricos que se dedicou à interpretação e continuidade do trabalho de Karl Marx foi Antonio Gramsci. Este se concentrou no papel da cultura e dos intelectuais nos processos de transformação histórica. Sua reflexão no campo educacional tem efeitos até os dias de hoje, no Brasil, especialmente no debate sobre a escola pública (Nova Escola, 2008, p. 83; Soares, 2006, p. 329).

Seus estudos ganham maior destaque no Brasil na década de 80, mesmo período em que a abertura política permite a luta da sociedade civil em favor da escola pública de qualidade. Esta, até a década anterior, estava decadente devido à visão que imperava, de que a escola era um simples aparelho ideológico³ a serviço da reprodução do Estado burguês.

Gramsci acreditava numa tomada de poder pelas classes subalternas através da mudança de mentalidade. Quem teria esta responsabilidade seriam os intelectuais⁴, utilizando como instrumento mais importante, a escola. Assim a sociedade poderia continuar capitalista, mas a classe dominada vai lutar contra a hegemonia⁵, para transformá-la. E a escola é uma das instituições de legitimação do poder onde se dá o terreno de luta de hegemonias, pois nela está a sociedade civil.

Na escola prevista por Gramsci, as classes desfavorecidas poderiam se inteirar dos códigos dominantes, a começar pela alfabetização. A construção de uma visão de mundo que desse acesso à condição de cidadão teria a finalidade inicial de substituir o que Gramsci chama de senso comum - conceitos desagregados, vindos de fora e impregnados de equívocos decorrentes da religião e do folclore. [...] Para que o aluno adquira criticidade, Gramsci defende para os primeiros anos de escola um currículo que lhe apresente noções instrumentais (ler, escrever, fazer contas, conhecer os conceitos científicos) e seus direitos e deveres de cidadão (Nova Escola, 2008, p. 85).

Antonio Gramsci deu à educação e à cultura grande importância ao criticar a idéia de que estando na “superestrutura (esfera político-ideológica)” eram mecanicamente determinadas pela estrutura econômica, destacando a importância da cultura para a disputa pela hegemonia.

Dando uma completa virada nesse modo de entender as idéias e a cultura, Gramsci investiga duas dimensões de organização da cultura. A primeira é a didática, que se refere aos métodos para organizar o pensamento, na qual se destaca o papel educativo da escola, no sentido de oferecer aos filhos das massas trabalhadoras condições para superar as enormes dificuldades em aprender a pensar. A segunda é a organizativa, em relação à qual propõe criar um ‘centro comunitário de cultura’. Para o seu funcionamento, toma como referência a sua rica experiência editorial com revistas e jornais do partido socialista e comunista, da qual extrai importantes indicações metodológicas para a atividade educativa das massas populares. Para tornar o ‘centro de cultura’ hegemônico, Gramsci propõe duas linhas ‘principais’ de ação: uma *concepção geral de vida* e um *programa escolar* (Soares, 2006, p. 339, grifo do autor).

É de acordo com a perspectiva que Gramsci coloca, de que a escola seja um local onde a educação tenha o sentido de transformação, possibilitando às classes menos favorecidas o

³ Louis Althusser foi o teórico que propôs a noção de “aparelho ideológico de Estado”.

⁴ Para Gramsci todo homem é um intelectual, mas nem todos exercem o papel de intelectual na sociedade.

⁵ A relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade.

acesso à cultura da classe dominante, para que construam sua própria hegemonia, conquistem a cidadania e mais, possibilitem que os homens possam desempenhar a função de intelectual orgânico, que daremos continuidade ao quadro teórico desta pesquisa.

1.2. Movimentos Sociais por Educação

A diversidade de movimentos presentes no campo, formados pelos sujeitos organizados e propondo um novo significado para o meio rural, é o que desafia a educação do campo, pois os educadores têm que acompanhar essas mudanças e reconhecer o campo como território educativo, coisa que os movimentos sociais já fazem, compreendendo e explorando pedagogicamente as tensões e contradições da sociedade.

Gohn (2008), em Conferência Internacional, classifica os movimentos sociais em três tipos: os movimentos identitários, os movimentos por melhorias nas condições de vida e os movimentos globais ou globalizantes. Fazem parte dos movimentos identitários as comunidades excluídas, as comunidades quilombolas e indígenas. Dos movimentos por melhoria nas condições de vida, os movimentos por educação, moradia, direitos humanos e sociais. E como exemplo dos movimentos globais, é citado o Fórum Social Mundial. A pesquisadora exemplifica também que os quilombolas estão mobilizados em movimentos sociais e acessam a educação não-formal, mas fazem parte dos cerca de quinze milhões de analfabetos do país.

Organizados, os movimentos tentam articular escola e produção familiar, naquele território que é local de produção/trabalho e cultura/identidade, para não formar jovens para sair do campo (Souza, 2006).

As consequências da modernização conservadora da agricultura provocaram a reação dos trabalhadores rurais que, a partir da década de 1970, se organizaram em movimentos sociais no campo pelo Brasil.

A luta pela reforma agrária se complexificou e ganhou novos matizes com a proposição de alternativas de desenvolvimento rural e de novas relações de produção e de gênero no campo. Ao final dos anos 80, com suas organizações já institucionalizadas, as lideranças começaram a se preocupar também com a educação por diferentes motivos.

A presença de milhares de crianças, em idade escolar, nos acampamentos e assentamentos do MST, impunha a necessidade de professores especialmente formados. Quanto aos adultos, era evidente a discrepância entre o alto nível de consciência, a capacidade organizativa das lideranças de todos os movimentos e a precariedade de sua formação escolar.

Soma-se a estes fatores uma conjuntura que começava a mostrar o esgotamento das formas de organização e luta dos movimentos sociais, rurais e urbanos, fenômeno que se convencionou chamar de crise dos movimentos (Moraes, 1999, pp. 136-137).

A prática cotidiana dos movimentos sociais demonstra, ao longo dos anos 1980, no que se refere a processos de aprendizagem e de busca do exercício da cidadania, ser um dos motivos que levou a educação para a pauta do dia no Brasil a partir dos anos 1990.

Reformas, programas e projetos educacionais fazem parte da história da educação no Brasil e estão sempre associados, de alguma maneira, aos períodos de crise econômica, o que faz repensar o modelo de produção vigente e mudanças no cenário político, com novos sujeitos e redefinição de papéis.

Os anos de 1970 foram marcados pelas “reformas realizadas pelas cúpulas do regime militar, preocupadas em adequar a educação brasileira às exigências do novo modo de acumulação associado ao capital internacional”, com um crescimento desorganizado da educação formal, a burocratização e a queda da qualidade que levou, na década seguinte, ao

aparecimento de novas formas de educação informal com trabalhos em educação popular e, especialmente, na área de educação não-formal com os movimentos sociais.

Nos anos de 1980, ocorreram muitas demandas educativas geradas pela conjuntura política que o país atravessava, tais como: diminuição dos índices de crescimento, diminuição da produtividade agrícola e industrial, diminuição da competitividade tecnológica, diminuição da qualidade de vida, aumento dos índices de criminalidade, poluição, doenças, desemprego e etc. E, por outro lado, as “Diretas Já” como demonstração do poder de organização da sociedade.

Estão sistematizadas as demandas dos anos 1980, divididas em duas áreas, no quadro abaixo:

Quadro 02 - Demandas por educação: 1980

Demandas educacionais na sociedade	Educação ambiental
	Educação sobre o patrimônio histórico cultural
	Educação para a cidadania
	Educação sanitária e de saúde pública
	Educação popular
	Educação de menores e adolescentes
	Educação de minorias étnicas: índios
	Educação contra discriminações: sexo, idade, cor e nacionalidade
	Educação para deficientes
	Educação para o trânsito e de convivência em locais públicos
	Educação contra o uso de drogas
	Educação sexual
	Educação contra o uso da violência e pela segurança pública
	Educação para geração de novas tecnologias
Demandas por educação escolar	Educação infantil: creches e pré-escolas
	Ensino de 1º e 2º graus
	As demandas da Universidade
	As demandas por novas leis educacionais do ensino
	Ensino noturno
Fonte: Gohn, 2005, p. 59.	

Os anos de 1990 são marcados por políticas de caráter neoliberal, influenciadas por forças internacionais e por uma reforma educacional, que altera profundamente o cotidiano das escolas públicas de ensino fundamental e médio, dando as bases para a mobilização dos movimentos sociais pela educação, representando a esperança com um projeto de educação baseado em experiências de práticas coletivas, solidárias e contraditórias, que questionam o *status quo* vigente, preocupados também com o meio ambiente e a ecologia.

Os movimentos sociais nunca tiveram muita visibilidade na luta por educação, pois suas demandas sempre foram incorporadas às demandas dos profissionais de educação. Como principais eixos de luta se destacam: luta pelo acesso, escola pública com qualidade, gestão

democrática da escola, escola com projetos pedagógicos que respeitem as culturas locais, realização de experiências alternativas, dentre outros. (Gohn, 2006, pp. 35-36).

Movimentos sociais pela educação abrangem questões tanto de conteúdos escolar quanto de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais e etc. Esses movimentos são fontes e agências de produção de saberes (Ibid.).

Lindomar W. Boneti (2007, p. 72) sintetiza os elementos da origem dos movimentos sociais, do seu processo educativo e da presença da noção de cidadania nos movimentos de hoje.

Em cada momento histórico, os movimentos sociais se expressam de forma diferente, buscando a construção de uma ordem a partir de uma realidade também diferente. Nesse sentido, o caráter do Estado em cada momento histórico, a ordem econômica, as relações culturais e etc, são elementos que explicam a origem dos movimentos sociais. Assim, o momento histórico e as problemáticas sociais de cada época, a partir das quais nascem os movimentos sociais, diferenciam os processos educativos envolvidos nesses movimentos.

Os movimentos sociais, hoje, diferentemente dos do passado, apresentam-se como uma espécie de contra-hegemonia a um projeto econômico e político mundial de homogeneidade social, de produção econômica, de manifestação cultural, de consumo. Nesse contexto, eles se apropriam da noção de cidadania a partir de dois significados interligados: a consciência do entorno, do viver na coletividade, do pertencer a uma organização social, e o direito ao acesso igualitário aos bens e serviços sociais socialmente produzidos. Ambos guardam um projeto político explicitado e um processo educativo, os quais se constituem de ferramenta básica da luta dos movimentos sociais hoje.

O elemento que une os movimentos sociais à educação, atualmente, é a noção de cidadania, cuja concepção varia de acordo com o momento histórico, com o ideal de homem que se tem e, dependendo do local, é acentuada pelos aspectos que se consideram importantes no momento, como pode ser visto na síntese do quadro abaixo:

Quadro 03 - Noção de cidadania por período político e histórico (continua).

Liberalismo “sujeito político burguês”	Associada à noção dos direitos naturais: liberdade, igualdade perante a lei e direito à propriedade. Direitos da nação: soberania nacional e separação dos poderes (executivo, legislativo e judiciário). Para ser cidadão era preciso ser proprietário.
Racionalismo ilustrado Século XVIII “sujeito histórico”	Era preciso uma reforma política onde o homem se tornasse sujeito histórico capaz de modificar a realidade. A questão da cidadania se resumiria a uma questão educativa.
Capitalismo Século XIX	A cidadania se dirige a todos para discipliná-los e domesticá-los para um convívio social harmonioso. A educação é para produção de

	mercadoria para o trabalho.
Neoliberalismo comunitarista Século XX	A cidadania é pensada como retorno à idéia de comunidade em contraposição à sociedade urbano-industrial. A educação é para cooperação geral. O cidadão é o homem civilizado, participando de uma comunidade de interesses, solidários com seus pares.
Fonte: Gohn, 2005, pp. 11-15.	

Na verdade “não há uma cidadania abstrata, mas cidadanias, determinadas de acordo com os interesses do espaço social ao qual pertence o indivíduo”. A cidadania pode ser entendida nos dias de hoje, como participação do povo em contínuo movimento e conflito, enquanto sujeitos políticos na ação social. É uma construção coletiva que tem como pressupostos a organização, a participação e a consciência do grupo, forjada no compromisso com relações democráticas. Nesta perspectiva, é preciso entender a educação como processo mediador destas relações (Moraes, 2004).

Para Paulo Freire (2001, p. 124), falando em alfabetização e cidadania, “o conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está”.

Há ainda a cidadania coletiva presente nos cidadãos que fazem parte dos movimentos sociais, e que reivindicam, por interesses da coletividade, movidos pelo desenvolvimento explorador do capitalismo, o aprofundamento da pobreza. Em suma, pelas conseqüências que a modernidade, o avanço do capitalismo pelo mundo e a globalização, com seu poder homogeneizador, trouxeram.

Este novo ator histórico mobiliza grupos que fazem pressão por mudanças, tais como: grupos de mulheres que lutam por creches, grupos de moradores de rua que lutam por moradia, grupos de mães e pais que lutam por escola pública de qualidade, grupos de trabalhadores(as) que lutam por melhores condições de trabalho e remuneração. Há também os grupos em defesa das crianças, mulheres, negros, homossexuais, indígenas, meio ambiente/ecologistas, seringueiros, atingidos por barragens e etc.

Dessa maneira, “a cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram”. (Gohn, 2005, pp. 16-17). Ou seja, apesar do objeto de estudo desta pesquisa tratar-se do ensino formal oferecido por uma instituição escolar, acredita-se que a dimensão educacional seja mais ampla que o simples cumprimento burocrático dos conteúdos programados pelos PCN’s, por exemplo, e incluem a dimensão da organização política e a dimensão da cultura política, presentes na educação popular. A primeira dimensão diz respeito à consciência adquirida através do conhecimento sobre quais são os seus direitos e deveres, enquanto indivíduos numa sociedade. Daí, elaboram-se estratégias de luta por suas demandas e de enfrentamento dos opositores, tudo em coletividade.

A segunda dimensão trata do exercício da prática cotidiana nos movimentos que leva ao acúmulo de experiência, onde o passado com suas histórias e aprendizados é muito importante para a construção do futuro.

Nos movimentos sociais também há a dimensão espacial-temporal; nela é importante o cotidiano das pessoas e a do ambiente construído que os cerca cheio de significados. Nesta dimensão, há a possibilidade de uma articulação entre o chamado saber popular e o saber científico-tecnológico; basta que sejam levados em consideração as datas festivas e religiosas do grupo, os espaços comunitários da roça e da unidade doméstica, por exemplo, para a apropriação e construção do conhecimento, o que Glória Moura (2006) denominou em seu

trabalho sobre o aprendizado nas comunidades quilombolas, de “currículo invisível”, que é composto da

Transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, isto é, dos padrões sócio-culturais inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social (Ibid., p. 264).

Os movimentos têm como caráter educativo a educação auto-construída num processo, e o educativo aparece nas seguintes fontes:

Da experiência de contato com fontes de exercício do poder;
Do exercício repetido de ações rotineiras que o Estado impõe;
Das diferenças existentes na realidade social;
Do contato com assessorias que apóiam o movimento;
Da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência. (Gohn, 2005, p. 51).

Estes saberes geram mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído e torna-se uma ameaça às classes dominantes.

“O ponto fundamental de alteração que a prática cotidiana dos movimentos populares opera é na natureza das relações sociais”. (Ibid., p. 52).

Nos anos de 1990, os movimentos sociais populares entram em crise, após inúmeras conquistas, tendo como algumas das causas básicas externas e internas a crise econômica do país, as políticas neoliberais, descrença do povo na política e na ação do Estado, o fato de os movimentos sociais não terem desenvolvido projetos políticos próprios, independentes e autônomos e a influência da Constituição de 1988.

Apesar da aparente crise, pode-se resumir o papel dos movimentos sociais dentro e fora da instituição escolar da seguinte maneira:

Os movimentos sociais, das diferentes camadas sociais, com suas demandas, organizações, práticas e estruturas, possuem um caráter educativo assimilável aos seus participantes e à sociedade mais ampla. Os resultados deste processo traduzem-se em modos e formas de construção da cidadania político-social brasileira (Ibid., p. 114).

Um exemplo de movimento social engajado na luta por educação, por entender a educação como meio de conquistas para a melhoria da qualidade de vida e exercício da cidadania, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Com uma prática pedagógica baseada nas experiências vividas no cotidiano do movimento, fazendo uma ligação entre o conhecimento considerado científico, e reconhecido oficialmente, e o conhecimento popular que é construído e compartilhado na educação não-formal. Mas, esbarram em problemas como falta de escolas nos assentamentos, falta de profissionais qualificados, currículos escolares que não atendem à realidade dos assentados e falta de oferta do Ensino Médio para as escolas do campo, dentre outras. E, por estes e outros motivos, o MST vai desenvolvendo, dentro do próprio movimento, alternativas pedagógicas para suprir a carência deixada pela educação formal, com a elaboração de materiais didáticos próprios, projetos de educação não-formal, também próprios, e cursos técnicos com metodologias alternativas como a pedagogia da alternância.

Para o Movimento, não basta que o militante tenha formação política, ainda que esta seja essencial. Paralelamente a essa qualidade, o Movimento precisa que o seu membro tenha também capacitação técnica, bem como desenvolva as aptidões

necessárias à organização coletiva da vida social, à organização coletiva da produção e de outras atividades econômicas (Dal Ri & Vieitez, 2004, p. 46).

É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser que o Movimento ‘intencionaliza’ suas práticas educativas, ao mesmo tempo em que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já a imaginava quase perdida (Caldart, 2004, p. 316).

Assim como o MST, outros grupos sociais organizados aliam suas demandas à educação, como já citado anteriormente como exemplo, os quilombolas e indígenas. Atualmente, recebem o apoio de Políticas Públicas de Educação Popular e/ou não-formal, a assessoria de ONG’s para a elaboração de seus próprios projetos e o oferecimento de cursos de formação profissional, atualizam suas demandas de acordo com as necessidades impostas pela sociedade envolvente, como é o caso da destinação de quotas em instituições de ensino superior.

1.3. A Educação do Campo como Possibilidade para os Povos do Campo

O movimento social pela educação do campo foi construindo novas práticas pedagógicas por meio da educação popular, sendo uma de suas matrizes pedagógicas que consiste numa prática social e política. Essas práticas são tomadas como iniciativas construídas para superar modelos organizacionais e didáticos no currículo escolar (Antonio; Lucini, 2007), e se inicia nos anos 60, ganhando maior força e visibilidade nos anos 80.

O termo Educação do Campo surge em substituição ao termo Educação Rural, reafirmando a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (Vendramini, 2007). Quando a educação é desenvolvida no meio rural, torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem (Antonio & Lucini, 2007).

Uma das denúncias que esse movimento faz em relação à educação é a de que os currículos são deslocados das necessidades, das questões do campo e dos interesses de seus sujeitos. Dentre outras coisas, defende-se a diversidade dos sujeitos que compõem o campo e a construção de um Projeto Político Pedagógico que respeite as especificidades dos sujeitos e das escolas do campo.

Destaca-se como um dos seus objetivos garantir a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da educação do campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos(as) educando(as).

Uma das legislações a respeito do assunto é a “Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo” (anexo B), a Resolução CNE/CEB⁶ nº 01, de 03/04/2002, que tem como meta

Pôr em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país, como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e adultos e da educação básica nas escolas do campo (MEC/SECAD, 2007).

Diz também em seu artigo 2º, parágrafo único, e no artigo 5º, respectivamente, que

⁶ Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.

A identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país (CNE, 2002).

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitando 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 (Ibid.).

Consultando o artigo 28º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), citado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, observa-se que, desde 1996, já havia a obrigatoriedade da adequação da educação básica à realidade da clientela. O referido artigo diz

Na oferta da 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

É importante citar também a existência do artigo 10º da Resolução CNE/CBE nº 01, que versa sobre a constituição de mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local e os movimentos sociais para a gestão democrática da escola.

Continuando a análise sobre a educação do campo, sob a ótica da legislação, é importante unir às concepções de educação, currículo, gestão e diversidade, a concepção de “campo” presente no Parecer CNE nº 36/2001, provocado pelo artigo 28 da LDB (citado anteriormente) que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, sendo a educação do campo denominada “educação rural” nas leis brasileiras.

O significado do campo abrange a floresta, a pecuária, as minas, a agricultura e engloba pesqueiros, caixas, ribeirinhos e extrativistas. Compreende também os quilombolas e indígenas entre os povos do campo (Antonio; Lucini, 2007), ele dinamiza a relação entre o indivíduo e sua produção para existência social, com as realizações da sociedade humana.

Com esse enfoque, o campo evidencia os conflitos que mobilizam as forças políticas, sociais e econômicas acerca da legalização da posse da terra de comunidades tradicionais no país. Essa é diferente da visão que considera o campo um lugar arcaico, inferior, atrasado, alimentando o debate sobre a oposição campo x cidade, fazendo com que o meio urbano fosse considerado resultado do desenvolvimento do campo.

É bastante provável que, por consequência dessa visão política, a escola do meio rural sempre foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, juntamente, ocorreu a negação dos avanços das últimas décadas a respeito da garantia do direito à educação básica; por isso, seja o local onde ainda se encontram os problemas como analfabetismo, trabalho escravo, subnutrição, dentre outros, apesar de, desde 1920, a

educação para população rural ser pautada na lógica da educação como mola propulsora do desenvolvimento social. Mesmo assim, o ensino continua precário (Vendramini, 2007).

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007), numa pesquisa sobre o panorama da educação do campo no país, 29,8% dos 17% da população rural brasileira é analfabeta. Esta pesquisa destaca ainda outros problemas na educação básica do campo, tais como: defasagem idade-série dos alunos, baixos salários, sobrecarga de trabalho, baixa qualificação dos professores, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola.

Especificamente nas comunidades quilombolas, segundo o INEP (2004), o país tem 49.722 estudantes matriculados em 364 escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombo, sendo 3.747 na região sudeste do país.

Quando se fala de educação e escola do campo, fala-se de uma educação e uma escola vinculada aos interesses de desenvolvimento sócio-cultural do povo que habita e trabalha no campo, de acordo com suas especificidades, apresentando, inclusive, a necessidade da inserção do campo no conjunto da sociedade, se se pretende um projeto de educação inclusiva, num país democrático.

Essa é uma escola onde se privilegia a formação do conhecimento e cultura, valores e identidades dos sujeitos para levá-los ao mundo em seus diversos espaços, acesso ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzidas e acumuladas.

Esta pesquisa considera o homem do campo e o povo do campo, como as pessoas que trabalham e vivem no e do campo e que vão se diferenciar como pequenos agricultores, quilombolas, seringueiros, indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, caiçaras, povos da floresta, caipiras, lavradores, sem-terra, caboclos, meeiros, bóias-frias, entre outros. Dependendo de suas histórias de vida, localização geográfica, do seu jeito de viver e trabalhar, incluindo “diferentes maneiras de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, ~~lem~~ como de viver e de organizar sua família, a comunidade, o trabalho e a educação” (Arroyo, Caldart, Molina, 2004, p. 208).

A comunidade da Ilha da Marambaia participa do movimento em permanente construção pela garantia do direito à terra e condições dignas de reprodução da sua cultura e identidade social de remanescentes de quilombo.

Nesta perspectiva é que se questiona o papel da escola inserida nesse contexto e sua atuação na construção e fortalecimento dessas identidades, sua prática pedagógica voltada para a formação humana que esses atores sociais estão buscando e constroem no seu dia-a-dia.

Um exemplo deste movimento é o Movimento dos Sem Terra - MST, que vem “historicamente formando o sujeito social de nome Sem Terra, educando no dia-a-dia as pessoas que dele fazem parte” (Caldart, 2003).

Para o tipo de movimento que estamos tratando aqui, é essencial que a concepção de educação seja a que Roseli Caldart (op. cit.) explica em seu trabalho sobre o MST:

[...] educar as pessoas é ajudar a cultivar sua memória, é conhecer e reconhecer seus símbolos, gestos, palavras, é situá-las num universo cultural e histórico mais amplo, é trabalhar com diferentes linguagens, é organizar diferentes momentos e jeitos para que as pessoas reflitam sobre suas práticas, suas raízes, seu projeto, sua vida [...].

Para isso, entende-se que a escola precisa reassumir sua tarefa de origem: participar do processo de formação humana. E, para esse fim, é preciso planejar estratégias pedagógicas variadas, visando os diferentes aprendizados que compõem o complexo processo de formação humana.

É bastante evidente a influência de Paulo Freire na concepção pedagógica desse tipo de movimento, pois, ele insiste na necessidade da conexão entre a educação e a transformação da consciência do sujeito em consciência crítica, bem como a emancipação humana.

Porém, unido ao movimento de luta pelo acesso à educação do campo e de qualidade está diretamente vinculado o movimento de acesso à terra. Por isso, a necessidade de formação voltada para questões econômicas, sociais, culturais e políticas, além do conteúdo propedêutico.

É esta associação que poderá garantir o exercício da cidadania por meio da conquista de seus direitos e da consciência das ferramentas para alcançar o que se almeja.

1.4. A Pedagogia da Alternância e sua Diferenciação do Ensino a Distância

As bases legais para a regulamentação da educação a distância encontram-se na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional – LDB de 1996, no Decreto nº 5.622/2005 e na Portaria Ministerial nº 4.361/2004, incluindo o ensino em todos os níveis: fundamental, médio, médio profissional, de jovens e adultos, superior, pós-graduação *lato e stricto sensu*, desde que respeitadas as exigências para o funcionamento dos cursos.

Para a educação profissional, em nível tecnológico, é necessário o credenciamento da instituição, junto ao Ministério da Educação, com a apresentação de um projeto que será avaliado e analisado por comissões especializadas na área do curso que se pretende oferecer e especialistas em educação a distância (MEC, s/d).

A educação a distância

É o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporariamente. [...] pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação (Moran, 2002).

Diferencia-se da educação presencial e da semi-presencial. A primeira é a educação convencional e, a segunda, ocorre parte presencial em sala de aula e parte a distância.

O modelo de oferta da educação a distância no Brasil é o de que instituições que já oferecem o ensino presencial também a ofereçam. É mais adequada para a educação de adultos no ensino médio, superior e pós-graduação, possibilita maior espaço para pesquisas, intercâmbio, acesso à informação com o uso de diferentes tecnologias, permite o equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo, adaptação ao ritmo pessoal, diferentes formas de avaliação e o uso de diferentes visões pedagógicas (Ibid.).

Por outro lado, apresenta os aspectos que se pode apontar como problemas: currículo dos cursos homogêneos (não respeitando/considerando as diversas realidades e diferenças regionais aos quais a educação deve se adequar), o acesso de todos os indivíduos às várias tecnologias necessárias e a preparação de professores para este tipo de ensino, pois o conceito de aula, curso, avaliação e presencialidade, se alteram à medida que se usa somente o computador, a internet, o DVD, o telefone e a webcam, dentre outros, para se comunicar.

No final da década de 1960, o Brasil inicia sua experiência com a Pedagogia da Alternância com a construção de Escolas Famílias Agrícolas, no Espírito Santo, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Esta experiência se estende até hoje com as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e com as Casas Familiares Rurais (CFRs), sendo utilizada atualmente a terminologia de CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância.

O objetivo principal das CEFFAs é o de atuar sobre os interesses do homem do campo, para a elevação das condições culturais, sociais e econômicas do meio rural. E, para isso possuem maior aproximação com os sindicatos e as federações de trabalhadores rurais.

Em 1935, cria-se a primeira Maison Familiale Rurale (MFR) no sudoeste da França. Em 1942, organizou-se a Unión Nacional de Las Maisons Familiares Rurales (UNMFRS) durante a Segunda Grande Guerra. Dez anos após a criação da primeira Maison, inicia-se um processo de expansão da MFR pela Europa, África, Oceania, América e Ásia, o que formou a AIMFR – Associação Internacional Congregando as MFRs. Na Itália, surge com o apoio do poder público as EFAs nos anos de 1960, que adotou o regime da alternância por uma motivação política devido a um contexto de desemprego. As EFAs (de influência italiana) chegam ao Brasil, em primeiro lugar, no final dos anos 1960 no Espírito Santo e as CFRs (de influência francesa) têm início no nordeste nos anos de 1980. Estão organizadas em nível nacional na UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, criada em 1982. Todo o movimento de criação de CFR e EFA tem a base da Pedagogia da Alternância, como alternativa de formação/qualificação profissional aos filhos dos camponeses (Ribeiro, 2008).

Atualmente, são 141 EFAs em dezesseis estados e 114 CFRs em outros seis no Brasil. Especificamente no Rio de Janeiro, há o IBELGA – Instituto Bélgica-Nova Friburgo, associado à UNEFAB e representante da Pedagogia da Alternância no Estado, reunindo três CEFFAs, no Município de Nova Friburgo (Seminário Educação do Campo: possibilidades formativas, 2008).

A pedagogia da alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo dos tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, que não atendia, a seu ver, as especificidades da educação para o meio rural (Teixeira, Bernartt, Trindade, 2008, p. 227).

Tem como uma de suas características dar importância à articulação entre um período de atividades no meio sócio-profissional do jovem, e outro período de atividades acadêmicas na escola, onde se focaliza o conhecimento acumulado e considera-se as experiências concretas dos educandos.

Estudos como os de Magalhães (2004), Nascimento (2005), Chagas (2006), Santos (2006), Alves (1994), Batistela (1997), Amaral (2002), Caliri (2002), Sandri (2004), Chaves (2004), dentre outros, todos citados no trabalho de Teixeira, Bernartt e Trindade (op. cit.), identificaram que a Pedagogia da Alternância é uma alternativa bastante adequada à educação do campo, voltada para os filhos(as) de agricultores familiares sob a ótica do desenvolvimento e do fortalecimento da agricultura familiar e da qualidade de vida no campo.

De maneira mais objetiva, a Pedagogia da Alternância é um método que

Consiste na articulação entre tempo-escola (TE) e tempo-comunidade (TC). No TE, os educandos permanecem de duas semanas a dois meses, dependendo do curso, no espaço da escola em regime de internato. No TC, os educandos retornam às suas propriedades familiares ou às comunidades ou aos assentamentos para colocarem em prática, a partir dos problemas anteriormente levantados no TC, os conhecimentos que foram objeto de estudo no TE [...] a pedagogia da alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo (Ribeiro, op. cit., pp. 29-30).

Por isso, exige uma formação especial para os professores, o que não tem sido feito nas licenciaturas, sendo necessário para as escolas contratar monitores que são, na maioria das vezes, agrônomos ou técnicos agrícolas.

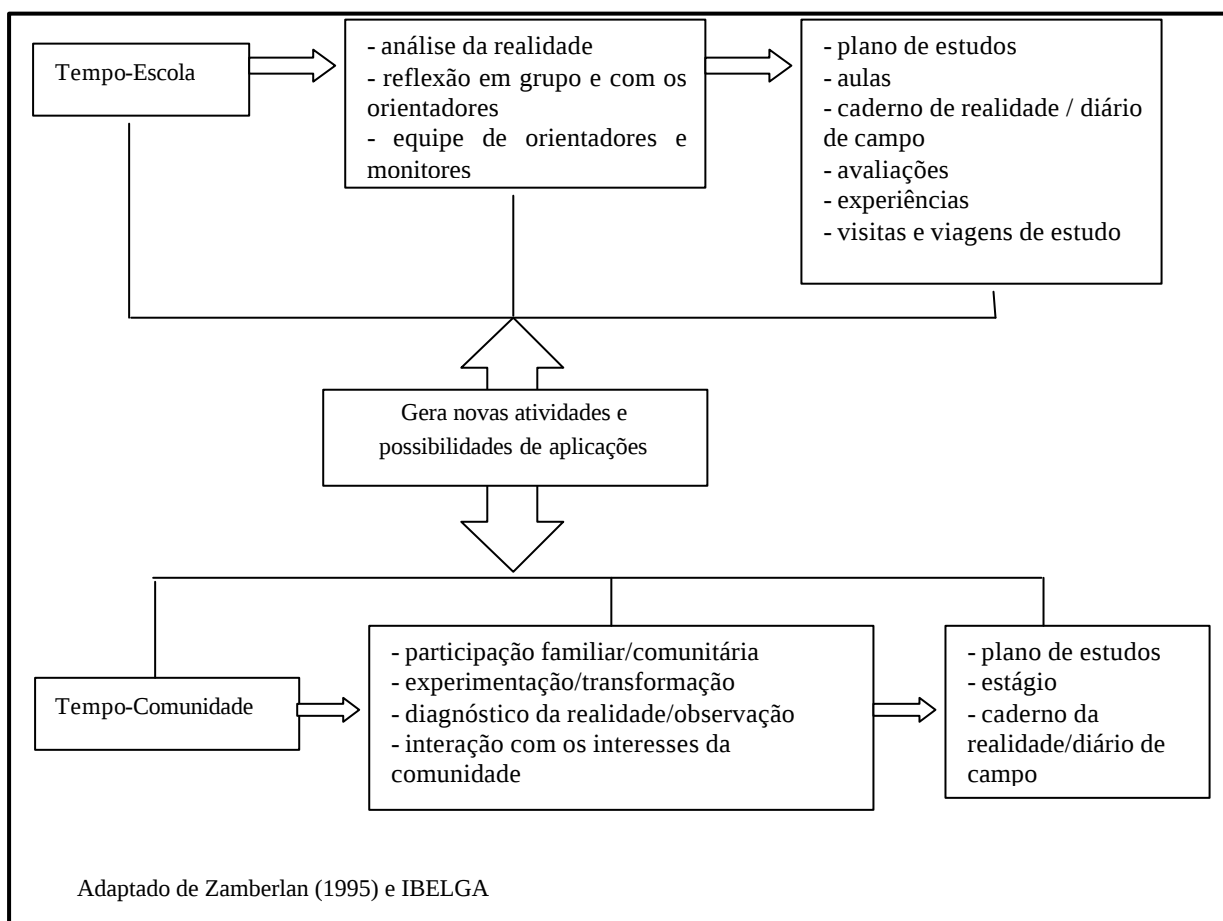
A Pedagogia da Alternância vai depender de vários fatores para sua concretização: os sujeitos que dela participam, a região onde se localiza a escola, as condições sociais e políticas da região que interferem direta ou indiretamente na escola, e as concepções teóricas que servem de base pedagógica, assim como na educação do campo.

Os movimentos sociais do campo, que sempre estiveram preocupados com o binômio trabalho-produção e educação-emancipação, têm utilizado a concepção da pedagogia da alternância na construção de suas propostas pedagógicas, sinalizando para um novo projeto de sociedade e de educação.

Mas é preciso atentar para algumas contradições na prática da alternância, pois pode “significar formas de controle das tensões sociais, acenando para a possibilidade de o agricultor permanecer na terra, bem como mascarar o desemprego” (Ibid., p. 27).

Esquematizando, a Pedagogia da Alternância funciona da seguinte maneira:

Quadro 04 - Pedagogia da Alternância



Tanto a educação a distância quanto a Pedagogia da Alternância se apresentam como possibilidades metodológicas que permitem a escolarização para a população rural, pois ambas permitem que o jovem aluno concilie a vida de estudos com a vida de trabalho. Esta

dificuldade para conciliar estudos e trabalho está presente na vida de trabalhadores rurais desde muito cedo, como constatou Sonia P. Barreto (2007) em pesquisa com trabalhadores rurais de Baturité, no Ceará.

A alternância se aplica especialmente às atividades manuais e de agricultura por ser o trabalho agrícola uma das atividades que mais se desenvolve com a cooperação familiar, que passa de geração a geração os aprendizados sobre a profissão, criando uma cultura própria. Nesse contexto, um jovem que frequenta uma EFA

Continua trabalhando com os pais, com isso ele valoriza aquilo que eles fazem e sabem [...] a alternância ajuda a valorizar o trabalho prático manual do agricultor, muitas vezes pesado, como forma de valorizar a cultura camponesa [...] o adolescente, tem oportunidade de, refletindo sobre a sua situação de vida, através da alternância, tomar distância de seu meio, buscar perspectivas, avaliar melhor o seu fazer, estimulando a tomada de posições pessoais e até inovar (Zamberlan, 1995, p. 11).

1.5. Realidade do Ensino Médio Técnico/Profissional, Possibilidades e os Cursos de Ensino Médio com a Perspectiva da Educação Técnica no Campo

O ensino médio no Brasil, como segmento do ensino formal, é marcado pela dualidade estrutural de ter as funções de preparar para a continuidade dos estudos, aprofundando o conhecimento adquirido no Ensino Fundamental, preparar para o acesso ao Ensino Superior e também preparar para o mundo do trabalho (Kuenzer, 1997); dualidade que sempre foi alimentada pela realidade de oferta de ensino no país, de diferentes formas para as diferentes classes, assim:

Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior. O Ensino Médio deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos, com competência e compromisso (Id., 2000, p. 28).

Na história da educação do Brasil, o ensino médio, como é chamado hoje, atravessou as propostas de organização da estrutura do sistema escolar nacional, sempre sendo deixado de lado, sem uma política específica, sem que fosse obrigatória sua oferta pelo Estado e com uma crise de identidade que dura até a atualidade. Ora se privilegiou um ensino propedêutico e científico com ênfase nas humanidades, ora se privilegiou um ensino técnico profissionalizante com ênfase na formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho; diferenças ideológicas marcadas pelas desigualdades entre as classes sociais determinadas pelo capitalismo.

Somente em 1942 o ensino médio ou secundário de 2º ciclo passa a se estruturar como curso, com a Reforma Capanema, no lugar dos cursos complementares. Eram chamados de cursos colegiais “com a diferenciação de científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior; os cursos Normal, Agrotécnico, Comercial Técnico e Industrial Técnico, colocavam-se no mesmo nível” (Id., 1997).

No entanto, a função que sempre provocou questionamentos com relação ao ensino médio é a de preparar para o mundo do trabalho, decorrente especialmente de suas mudanças, nas últimas décadas, que trazem à agenda político-pedagógica novas necessidades de formação humana.

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, na qual as formas de fazer – determinadas com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparente e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis – passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade (Id., 2000, p. 19).

Somam-se às mudanças históricas dos processos produtivos, a dificuldade ideológica, e até mesmo pedagógica, em definir o que é compreendido como trabalho, quais os conteúdos importantes, qual enfoque deverá ser dado no projeto político-pedagógico.

O ponto estrutural que afeta, sobremaneira, até hoje é sua “ausência / não oferta” à grande parcela dos jovens entre 15 e 19 anos de idade. Com base em dados do MEC apresentados por Pereira (2009), apenas 13% da população brasileira possuem o ensino médio e 125 milhões de brasileiros estão em idade para o trabalho.

O fato de preparar para o mundo do trabalho implica na oferta de ensino médio técnico profissional, especialmente para os jovens das camadas sociais menos favorecidas, para que estes constituam a força de trabalho que alimenta a relação de exploração do capitalismo. E os jovens das classes altas continuam sendo formados para o trabalho intelectual, para serem dirigentes.

Essa divisão clássica permanece alimentada pela política educacional que inclui, em suas diretrizes, as demandas da sociedade para o desenvolvimento das forças produtivas e passa a associar o conceito e função da educação à preparação para o trabalho, como expresso na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, “que reitera a tríplice dimensão de desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho”; dimensões essas já expressas em outros documentos, tal como o Parecer 45/72 (Kuenzer, 1997).

De fato, o que se tem hoje, ainda sem a obrigatoriedade de oferta de Ensino Médio pelo Estado é o Ensino Médio propedêutico de três anos, o Ensino Médio Técnico e/ou Técnico Profissional concomitante de quatro anos e os cursos chamados de Pós-médio, no qual o aluno que já concluiu o ensino médio fará a complementação técnica na Área desejada em um ou dois anos. Todos garantindo o acesso ao ensino superior, com as finalidades descritas no artigo 35 da LDB de 1996.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A nova LDB reformou o ensino médio e eliminou o modelo “único” de ensino médio profissional, instituído pela Resolução 03/98 CNE, que submetia os desiguais a igual tratamento.

[...] ao apontar o caráter básico do Ensino Médio, e a necessidade de assegurá-lo para todos, permite distintas modalidades de organização, inclusive a habilitação profissional, com o intuito de tratar diferentemente os desiguais, conforme seus interesses e suas necessidades, para que possam ser iguais (Kuenzer, 2000, p. 27).

Com relação ao Ensino Técnico Profissional da Rede Federal, o país está organizado a partir do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, em IFET's – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, que transformou as Escolas Agrotécnicas, CEFET's, escolas vinculadas a universidades e demais escolas técnicas profissionais, de acordo com sua livre adesão, em Institutos Superiores.

Segundo o Diretor da Secretaria de Projetos Especiais da SETEC/MEC (2008)

É uma instituição que articula as educações superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta da educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos, teóricos e tecnológicos.

Além disso, outros tipos de cursos profissionalizantes são oferecidos pelo chamado “Sistema S”, formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Fundo Aeroviário – Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), ou Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). Alguns destes, criados a partir de 1942, que oferecem “cursos de qualificação profissional para população adulta escolarizada e subescolarizada [...], independente e sem articulação com o sistema de educação, com suas formas próprias de financiamento e gestão pelo setor privado” (Kuenzer, 1997, p. 62).

Outras formas, em curso pela SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, de oferecer o Ensino Profissional é através de programas como Brasil Profissionalizado, Programa Tec Nep, Escola de Fábrica, Projovem, Proeja, Mulheres Mil e E-tec Brasil (SETEC, 2008).

Dentre os quais, o que mais chama a atenção para a presente pesquisa é o Programa E-tec Brasil – Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, instituído pelo Decreto nº 6.301, de 12/12/2007 (anexo C).

Com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no país (art. 1º, Decreto nº 6.301).

São alguns dos objetivos do Programa E-tec Brasil:

[...].

I – expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;

II – permitir a capacitação profissional inicial e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;

[...].

VII – criar rede nacional de educação profissional nas instituições públicas de ensino, para oferta de educação profissional a distância, em escolas das redes públicas municipais e estaduais e [...] (art. 1º, Decreto nº 6.301).

A característica importante que liga o Programa ao caso específico dos jovens e adultos da Ilha da Marambaia é a possibilidade prevista no parágrafo 1º do artigo 2º, de colaboração entre a União, Estados e Municípios para a oferta de cursos técnicos de nível médio, estabelecendo acordos e parcerias entre instituições, para que uma sirva de escola de apoio, oferecendo o espaço físico para a execução descentralizada de atividades didático-administrativas, e outra escola sirva de escola proponente do ensino técnico, ou seja, uma escola na qual já exista o ensino técnico presencial em funcionamento e se responsabilize pela atividade pedagógica de oferta do curso a distância.

O financiamento deste programa é garantido através da verba do Programa Brasil Profissionalizado, que tem o objetivo de ampliar e qualificar a oferta da educação profissional e tecnológica de nível médio nas redes estaduais de ensino (SETEC, 2008), que prevê também o financiamento para a

Formação e capacitação de professores e gestores de EPT e também construir, e principalmente, ampliar e reformar suas escolas, instalando infovias e computadores, laboratórios móveis, biblioteca e outros equipamentos necessários para oferecer matrículas de educação profissional e tecnológica (Colombo, s/d).

O Programa Brasil Profissionalizado serve como catalisador da retomada, pelo MEC, da educação profissional de nível médio no país.

Apesar do aparente investimento no segmento intermediário do sistema escolar, o número de jovens atendidos continua preocupante, pois com a universalização do ensino fundamental na década de 1990, a demanda por este segmento cresce e se verifica que alguns grupos da sociedade continuam sem acesso ao ensino médio, como é o caso das populações rurais.

Tabela 01 – Números da Educação Profissional (2007)

Rede privada	53% (18,9 milhões de pessoas)
Rede pública	22,4% (8 milhões de pessoas)
Sistema S	20,6% (7,4 milhões de pessoas)
Em 2007	17,6% de 6 milhões de estudantes do curso de educação profissional estava em <i>curso técnico de nível médio</i>
Mulheres – 55,7% Homens – 44,3%	Preferências de área: Saúde Indústria Informática
Cursos diurnos Cursos noturnos	69,4% 30,6%
Cursos técnicos de nível médio	Rede pública – 36,7% Rede privada – 49,6% Sistema S – 13,4%
Técnico após a conclusão do ensino médio	55,4%
Técnico ao mesmo tempo que o ensino médio	42,4%
Total de pessoas que nunca freqüentaram cursos de educação profissional	123 milhões de pessoas: 48,6% homens 63,7% mulheres
Fonte: IBGE, 2009. Pesquisa “Aspectos Complementares da EJA e Educação Profissional”, suplemento da PNAD, 2007.	

Tabela 02 – Ensino Médio (oferta) (continua)

Área Urbana	
22. 184 estabelecimentos públicos de ensino médio	49,4% dos jovens de 15 a 17 anos cursam o ensino médio
Área Rural	
1. 377 estabelecimentos públicos de ensino médio	22,1% (1/5) dos jovens de 15 a 17 anos cursam o ensino médio
Fonte: INEP, 2007, pp. 18 e 23. Com base no MEC, IBGE, Censo 2000 e PNAD 2004.	

As parcerias entre o movimento social, universidades, ONG's e o Estado têm possibilitado algumas ações no sentido de oferecer ensino médio, à população específica do campo, adequado às suas realidades e necessidades. Como exemplos pode-se citar o que já vem fazendo o MST em Veranópolis/RS, com o Curso Técnico de Administração de Cooperativas, no Instituto de Educação Josué de Castro, que possui em seus conteúdos curriculares disciplinas de formação geral, de administração de cooperativas e três variáveis que diferenciam o curso dos demais: a história do movimento, a articulação entre os conteúdos disciplinares e a realidade dos assentamentos e acampamentos (Dal Ri e Vieitez, 2004).

A escola “Uma Terra de Educar”, no Rio Grande do Sul, é outro exemplo que enfatiza o desenvolvimento rural junto com a cooperação agrícola. Possui um projeto pedagógico de educação integral, que inclui o “Tempo Escola” e o “Tempo Comunidade” com duração de dois meses cada. No Tempo Escola, os alunos estudam, trabalham na produção e em oficinas de artes, fazem seminários e programas de rádio. No Tempo Comunidade, os alunos voltam às suas casas e seus coletivos de origem para uma atuação prática, que será depois analisada e discutida no Tempo Escola. Um de seus cursos é o de Técnico Agrícola e possui também o ensino fundamental (antigo 1º grau), no qual o aluno no Tempo Comunidade elabora um diagnóstico sócio-econômico de sua comunidade (Moraes, 1999, p. 141).

Cabe dizer da importância do PRONERA para o surgimento e fortalecimento das parcerias entre a sociedade civil organizada e entidades governamentais. Assim, tem-se os exemplos enumerados por Maria Antônia de Souza (2006).

O curso médio – Técnico em Agropecuária em parceria com a Universidade do Espírito Santo; o Ensino Médio Normal (magistério) em parceria com a Universidade da Bahia; o mesmo curso em parceria com a Universidade do Maranhão, além dos cursos em andamento já existentes em Veranópolis quanto nos Estados da Paraíba; Mato Grosso do Sul em parceria com a Universidade Estadual; o curso de Pedagogia da Terra desenvolvido em parceria com a Unijuí; outros em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Sergipe. Em 1998 surgiu o primeiro curso de Pedagogia para Formação de Professores do Ensino Fundamental e Coordenadores de Escolarização dos Assentamentos de Reforma Agrária, numa parceria entre a Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (Fidene), a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra) (pp. 64-65).

Na mesma direção dos cursos enumerados acima, segundo o Assessor da SECAD, falando sobre a educação do campo no ensino médio no Seminário promovido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, em setembro de 2008, o MEC criou um grupo de trabalho composto por representantes da SECAD, do MEC, das Escolas Técnicas Federais, dentre outros, para a elaboração de um projeto de ensino médio

profissional integrado ao meio rural. Este seria o “ensino médio técnico do campo”, que prevê a alternância como metodologia principal e um currículo integrado com uma perspectiva agroecológica, sustentável. Propondo, principalmente, outro significado para o Ensino Agrícola da rede federal brasileira, que possui como modelo atual os “CEFET” (Rural Semanal, 2008, p. 3).

Atualmente, a demanda tem se estendido ao ensino superior, principalmente, com o pedido dos movimentos sociais de criação de cursos de licenciatura e cursos voltados para a área produtiva, como Agronomia. A representante do MST, também no seminário promovido pela UFRRJ, falou que o currículo básico proposto pelo MST, para que atenda aos assentamentos deve ser composto das disciplinas de Economia Política, Filosofia, História, Economia, Agroecologia e Questão Agrária, dentre outras, mais específicas, de formação técnica.

As experiências de que se tem conhecimento mostram uma perspectiva teórica de que a escola é um espaço de transmissão, produção e sistematização de conhecimentos científico-culturais e está relacionada com a democratização do acesso ao ensino médio que, segundo Maria da Glória Gohn na Conferência Internacional: educação, globalização e cidadania – novas perspectivas da sociologia da educação, já citada, (2008), a falta do ensino médio é um dos motivos pelo qual os jovens saem da escola, ele não foi universalizado.

O importante é que as escolas ofereçam uma “educação oficialmente reconhecida pelo MEC”, garantindo aos alunos a possibilidade de continuação dos estudos, mas ao mesmo tempo, uma prática pedagógica diferente da educação rural convencional.

Porém, a educação do campo possui uma dimensão mais ampla, que inclui a escola, e outras são os grupos de estudos, grupos culturais, grupos de jovens e adultos, associações e cooperativas de produção.

1.6. O Uso do Currículo a partir do Conceito e das Diferentes Concepções Pedagógicas

Vários elementos são importantes e despertam o interesse de estudiosos no campo da educação para a escola, tais como: avaliação, administração escolar, gênero, questões raciais e culturais, novas tecnologias, políticas educacionais, práticas pedagógicas e etc.

Desde o final do século XIX, na Sociologia da Educação, emergiu, nos Estados Unidos, a “tradição crítica e sociológica do currículo” com a preocupação de questionar como e por que se davam as formas de organização do conhecimento escolar (Moreira e Silva, 2005).

O novo campo de estudos (o currículo) nasce num cenário social e político de conflitos na sociedade americana, após a Primeira Guerra Civil, que vê uma nova sociedade emergir baseada nas concepções do mundo industrial. Dessa forma, o currículo foi utilizado como instrumento de controle social (Ibid.).

Já na Inglaterra, nasce a Nova Sociologia da Educação (NSE), tendo, como um dos teóricos, Michael Young, que tinha o interesse centrado na história do currículo, que permitiria expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional (Silva, 1995).

Em 1973, há uma reconceitualização do campo de estudos, durante uma conferência na Universidade de Rochester – Nova York. Uma das correntes de pensamento que surge é a das Universidades de Wisconsin e Columbia, influenciadas pelo neomarxismo e tem como principais teóricos Apple e Giroux, que criam uma sociologia do currículo que se preocupa com as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social. E, ainda, em entender a favor de quem o currículo trabalha (Moreira e Silva, 2005).

Antes disso, o currículo tinha uma concepção essencialmente técnica e administrativa de como fazer o currículo, estabelecida por Bobbitt e Tyler, da teoria tradicional (Silva, 2007).

A concepção de currículo vai se alterando de acordo com o momento social, político e econômico da sociedade, das teorias que o estudam, das formulações dos teóricos da Sociologia da Educação, tais como: Bobbitt, Taylor, Tyler e Dewey da Teoria Tradicional; Paulo Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Estabelet, Young, Apple, Bowles e Gintis da Teoria Crítica e Foucault, Derrida da Teoria Pós-crítica (Ibid., 2007) e sofre influência, também, do neomarxismo, da teoria crítica da Escola de Frankfurt, das teorias da Reprodução, da NSE, da Psicanálise, da Fenomenologia, do Interacionismo Simbólico, da Etnometodologia, que vão alterar os objetivos do currículo na escola (Moreira e Silva, 2005).

Assim, inicia-se o campo de estudos sobre o currículo, com a análise de como fazer o currículo, técnica e administrativamente, passa-se a questionar como e por que o conhecimento escolar está organizado de tal maneira e, mais recentemente, a questão é: que conhecimento deve conter o currículo para que ele seja democrático e multicultural, numa perspectiva pós-colonialista do currículo?

A questão do conhecimento também perpassa a conceitualização de currículo, pois as análises são baseadas em que conhecimento é considerado verdadeiro, em por que esse conhecimento e não outro, em como selecionar os conhecimentos e com quais objetivos, dentre outras questões.

Dessa forma, o que é currículo vai depender da teoria que o define e a questão central da teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado (Silva, 2007).

Segundo Goodson (1995) “a palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado” (p. 31).

A origem do termo está ligada ao começo da escolarização, que se inicia com classes sendo formadas livremente por pessoas sem qualificação profissional específica para isso e, posteriormente, passa a ser normatizado com relação aos conteúdos, tempo, seqüência e etc., pelo Estado.

A idéia de classe e currículo, que num primeiro momento se ligam à relação entre conhecimento e controle, data de 1509, situada em Paris no College of Montaign.

O conceito de currículo como seqüência estruturada ou ‘disciplina’ provém, em grande parte, da ascendência política do Calvinismo. Desde esses primórdios houve uma ‘relação homóloga entre currículo e disciplina’. O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os ‘eleitos’ recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador (Ibid., p. 43).

O currículo vai se associando às noções de disciplina, conteúdos e classe, de acordo com os interesses da época e sofre influência da Revolução Francesa e da Revolução Industrial.

No quadro abaixo, segue as principais características das três teorias do currículo.

Quadro 05 - Teorias do currículo (continua)

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade Multiculturalismo
Fonte: Silva, 2007, p. 17.		

A teoria pós-crítica, por focar as questões de identidade, cultura, gênero, raça/etnia e poder, traz como campo de teorização e investigação os “Estudos Culturais”, no qual devemos nos deter com maior ênfase por entendê-lo como o campo que mais contribui para o estudo da realidade na qual o objeto de estudos está inserido.

Os Estudos Culturais têm sua origem nos anos de 1960, na Inglaterra, cujas referências são Marx, Althusser e Gramsci, e a partir dos anos de 1980, Foucault e Derrida (Silva, 2007), tendo, como elementos centrais de análise, a cultura e o poder, sem neutralidade, imparcialidade, sempre se toma partido dos grupos em desvantagem nas relações sociais que acabam, sempre, por produzir relações de poder.

Ambos, cultura e poder, vão caminhar juntos na constituição da identidade do sujeito, que está ora em situação de dominador, ora em de dominado na organização social em diferentes classes.

Nessa perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (op. cit.) explica como se dá a análise da cultura nos Estudos Culturais.

Em primeiro lugar, os Estudos Culturais concentram-se na análise da cultura, compreendida, tal como na conceptualização original de Raymond Williams, como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. Além disso, a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes. [...] De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. [...] Os Estudos Culturais são particularmente sensíveis às relações de poder que definem o campo cultural. Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (Silva, op. cit., pp. 133-134).

No Brasil, Paulo Freire se antecipou e influenciou os Estudos Culturais ao trazer para a teorização curricular a pergunta: o que ensinar? E apresentar uma teoria bastante elaborada de como devem ser a Pedagogia e a Educação.

Sua crítica ao currículo está sintetizada no conceito de “Educação Bancária” e aponta como alternativa a “Educação Problematicadora”, na qual o conceito de conhecimento passa

pela fenomenologia e significa que é sempre o conhecimento de alguma coisa, não separando o sujeito do objeto (Ibid.).

Freire introduz o conceito de cultura à análise sobre o conhecimento ao afirmar que “o ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar ‘presente’ o mundo para a consciência” (Ibid., p. 59), pois, para Freire, a consciência inclui a consciência de si mesmo, em oposição à natureza, e isso significa entender a cultura como criação e produção humana (Ibid., 2007).

Voltando ao tema central, “currículo”, Tomás T. da Silva (op. cit.) explica as implicações dos Estudos Culturais para o currículo:

Quais são as implicações dos Estudos Culturais para a análise do currículo e para o currículo? Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a ‘instituição’ do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o ‘conteúdo’ do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (Silva, 2007, pp. 134-135).

Os temas centrais de análise crítica e sociológica do currículo são ideologia, cultura (como já mencionado) e poder. Outros temas também importantes são o currículo oculto e o uso de novas tecnologias como o computador e a internet.

A relação entre currículo e ideologia tem como principal teórico Louis Althusser, que vê a escola como “Aparelho Ideológico de Estado - AIE”. A ideologia está no centro do processo que o currículo tem de produzir identidades no interior da escola. Usando também o conceito de hegemonia de Gramsci, a ideologia é vista não somente no campo das idéias e, sim, com existência material presente em rituais, práticas pedagógicas, na linguagem e nos livros didáticos. “A ideologia é um dos modos pelos quais a linguagem constitui e produz o mundo social de uma certa forma” (Moreira e Silva, 2005). Ela interfere no currículo na maneira em que permeia a seleção do conhecimento a ser ensinado, contribuindo para a reprodução da sociedade capitalista. Através de idéias “que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (Silva, op. cit., p. 32).

Entre currículo e poder, Moreira e Silva (op. cit.) dizem que

Por um lado, o currículo, enquanto definição ‘oficial’ daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto ‘oficial’, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro das relações de poder (p. 29).

Um exemplo de como o currículo pode ser usado como instrumento de poder, a fábula do “Currículo dos Urubus” escrita por Rubem Alves (2000) é citada a seguir:

O rei leão, nobre cavaleiro, resolveu certa vez que nenhum dos seus súditos haveria de morrer na ignorância. Que bem maior que a educação poderia existir? Convocou

o urubu, impecavelmente trajado em sua beca doutoral, companheiro de preferência e de churrascos, para assumir a responsabilidade de organizar e redigir a cruzada do saber. Que os bichos precisavam de educação, não havia dúvidas. O problema primeiro era o que ensinar. Questão de currículo: estabelecer as coisas sobre as quais os mestres iriam falar e os discípulos iriam aprender. Parece que havia acordo entre os participantes do grupo de trabalho, todos urubus, é claro: os pensamentos dos urubus eram os mais verdadeiros; o andar dos urubus era o mais elegante; as preferências de nariz e de língua dos urubus eram as mais adequadas para uma saúde perfeita; a cor dos urubus era a mais tranquilizante; o canto dos urubus era o mais bonito. Em suma: o que é bom para os urubus é bom para o resto dos bichos. E assim se organizaram os currículos, com todo o rigor e precisão que as últimas conquistas da didática e da psicologia da aprendizagem podiam merecer. Elaboraram-se sistemas sofisticados de avaliação para teste de aprendizagem. Os futuros mestres foram informados da importância do diálogo para que o ensino fosse mais eficaz e chegavam mesmo, vez por outra, a citar Martin Buber. Isso tudo sem falar na parafernália tecnológica que se importou do exterior, máquinas sofisticadas que podiam repetir as aulas à vontade para os mais burrinhos, e fascinantes circuitos de televisão. Ah! Que beleza! Tudo aquilo dava uma deliciosa impressão de progresso e eficiência e os repórteres não se cansavam de fotografar as luzinhas piscantes das máquinas que haveriam de produzir saber, como uma linha de montagem produz um automóvel. Questão de organização, questão de técnica. Não poderia haver falhas. Começaram as aulas, de clareza meridiana. Todo mundo entendia. Só que o corpo rejeitava. Depois de uma aula sobre o cheiro e o gosto bom da carne, podiam-se ver grupinhos de pássaros que discretamente (para não ofender os mestres) vomitavam atrás das árvores. Por mais que fizessem ordem unida para aprender o gingado do urubu, bastava que se pilhassem fora da escola para que voltassem todos os velhos e detestáveis hábitos de andar. E o pavão e as araras não paravam de cochichar, caçoando da cor dos urubus: ‘Preto é a cor mais bonita? Uma ova...’ E assim as coisas se desenrolaram, de fracasso em fracasso, a despeito dos métodos cada vez mais científicos e das estatísticas que subiam. E todos comentavam, sem entender: ‘A educação vai muito mal...’ [...] Um bem-te-vi que consiga ser aprovado com distinção na escola dos urubus pode ser muito inteligente para os urubus. Bem-te-vi é que ele não é (pp. 70-73).

Já o currículo oculto foi um conceito criado para se referir àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal (Moreira e Silva, op. cit., p. 31), tais como: a convivência, os horários, a disciplina, a organização escolar, a rotina escolar e etc, que também contribuem para a reprodução social das diferenças, juntamente com o uso de novas tecnologias, como o computador e a internet que alteram as formas de produção, o acesso e o conteúdo do conhecimento.

É preciso dizer que cada escola pode criar o seu próprio currículo, apesar de estar subordinada a uma Secretaria de Educação. Isto é garantido pela LDB de 1996, se referindo à flexibilidade do que deve ser ensinado, nos artigos 26, 27 e 28 do capítulo II, seção I, que prevê para a educação básica, dentre outras coisas, a obrigatoriedade de alguns conteúdos e disciplinas, como o estudo da língua portuguesa e da matemática e uma parte diversificada que complementará o ensino, baseada nas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Percorrendo os estudos dos teóricos já citados, chega-se à equação que foi mais difundida por Michael Apple: currículo e poder.

Em suma, na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com as relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento – de quem – é privilegiado no currículo? Quais grupos se beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma

como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? (Silva, op. cit., p. 49).

Tanto a teoria crítica quanto a teoria pós-crítica mostram, de diferentes formas, mas sempre com os elementos cultura, ideologia e poder, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. Ele está construído para ter efeitos sobre as pessoas e, devido à seleção do conhecimento a ser ensinado, diferentes currículos produzem diferentes pessoas, com diferenças ligadas à classe, raça/etnia e gênero. Por isso, alterar a organização e seleção do currículo é alterar a organização da sociedade (Ibid.).

O currículo é capitalista e seu conhecimento carrega as marcas das relações sociais de dominação, subjugação, exploração social e econômica. E, como carrega consigo a ideologia, é um território político, uma arena de luta. Como o conhecimento é um processo de construção de saber social e historicamente produzido, o currículo também é. Portanto, o importante não é questionar “quais conhecimentos são válidos?” e, sim, “quais conhecimentos são considerados válidos?” (Ibid.).

É dentro desse cenário que os movimentos sociais, ao reivindicarem uma educação que esteja de acordo com seus ideais de vida e realidade de luta por seus direitos, se inserem, buscando, através do reconhecimento do seu saber, também como válido, ter acesso aos demais e, assim, também ter poder.

Parece ser nesse processo de seleção sobre qual conhecimento é considerado válido e, portanto, deve ser ensinado, que se exclui o conhecimento popular das comunidades, que vão compondo o que se pode chamar de currículo invisível.

O currículo invisível é composto das práticas sociais e culturais presentes nas comunidades tradicionais, que permite às crianças e aos jovens o aprendizado de valores, costumes e histórias, dentre outros, contribuindo para a afirmação de uma identidade. Ocorre num processo de ensino-aprendizagem não formal, que veicula um saber que forma para a vida (Moura, 2006).

Glória Moura (op. cit.), analisando o currículo invisível nas comunidades remanescentes de quilombo, trata do aprendizado durante as etapas de realização de uma festa, por exemplo, e da relação deste aprendizado com a escola:

A importância dos rituais de devoção, o respeito à natureza, o dever de trabalhar, o respeito à família, a beleza da negritude, a busca de um casamento dentro do círculo comunitário, são valores que fazem parte dos padrões sociais que marcam as histórias de vida dos atuais moradores bem como dos seus antepassados, e perpassam as letras das músicas cantadas nas festas e as histórias de santos e de bichos, sempre repetidas. [...] A experiência das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da sociedade nacional são impostos com pouca referência a outras historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação ao criar um sentido de exclusão para o aluno que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e seu próprio universo de experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificaram positivamente com tudo o que está acontecendo à sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida (pp. 262-263).

Daí a importância do estudo (teórico) sobre currículo para a base teórica desta pesquisa, pois a escola está imersa num ambiente cheio de significados que regem a vida dos(as) alunos(as) que a frequentam. Assim Glória Moura (op. cit.) continua:

A escola tem o dever, a partir dos valores especificamente pedagógicos que orientam sua prática, de ampliar e aprofundar no aluno o seu processo de aquisição de conhecimentos. O que se propõe é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com a atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar suas origens e sua história (o que também significa respeitar os direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano. Esse é um valor que se revela essencial numa sociedade marcada por uma formação pluriétnica e multicultural (p. 264).

A escola, de maneira geral, parece não admitir e/ou levar em consideração a cultura, especialmente a popular, na elaboração de sua matriz curricular, ao mesmo tempo os professores/educadores não estão abertos a essas “inovações” em suas aulas, talvez porque não foram formados para isso, o que estimula a chamada “Educação Bancária”, de que fala Paulo Freire, e a necessidade de leis que garantam uma educação mais democrática e de acordo com a realidade sócio-cultural, como é o caso da Lei nº 10.639/2003 (anexo D), que altera a LDB em vigor, acrescentando como conteúdo programático obrigatório no ensino sobre história e cultura afro-brasileira: “o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil” (Lei nº 10.639/2003, artigo 1º, parágrafo 1º).

Georgina Nunes (2006) diz que esta Lei:

Desordena estruturas fixas de organização escolar e de pensamento pedagógico ao desordenar um currículo escolar que [...] é mais do que uma mera seleção de conteúdos para que os processos cognitivos se instaurem. Constitui, na verdade, um processo de (de)formação de nós mesmos, na forma como nos percebemos, que nos reconhecemos e como nos situamos através da nossa identidade (p. 350)⁷.

⁷ Georgina Nunes faz esta afirmação baseada no diálogo teórico com Tomás Tadeu da Silva (1996).

1. CAPÍTULO II

O PERFIL SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL DA COMUNIDADE RURAL DA MARAMBAIA E DA EDUCAÇÃO FORMAL

1.1. Comunidades Tradicionais e Cultura

A comunidade, de que se trata nesta pesquisa, possui traços de comunidades tradicionais e se desenvolveu no litoral de uma área considerada, até os dias de hoje, como rural. Portanto, há uma mistura da cultura caiçara e do campesinato brasileiro.

Aqui, terá como limite o desenho de um breve perfil da cultura caiçara e associá-la, posteriormente, ao meio rural, por considerar a cultura predominante ao longo da história de desenvolvimento do modo de produção da população.

Com o intuito de melhor caracterizar a cultura caiçara, esse capítulo terá início com definições gerais de cultura que fundamentarão as análises posteriores.

Cultura é um grupo organizado de padrões culturais, normas, crenças, leis naturais, convenções, entre outras coisas, em constante processo de transformação e ainda, padrões de comportamento que são característicos de cada sociedade (Caldas, 1986).

Santos (1991, p.12) afirma que “cada cultura é resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações com outras culturas as quais podem ter características bem diferentes”.

Para Roberto DaMatta (2003), “a palavra cultura exprime precisamente um estilo, um modo e um jeito, repito, de fazer coisas”. Para Gueertz (1989, p.15), o conceito de cultura é semiótico, acredita como Max Weber, “que o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu”.

Destacam-se, assim, conceitos que levam em consideração elementos como a história, relações e significados, compondo os nexos principais da noção de cultura que constitui o olhar sobre o objeto de estudo.

Pensando nisso, encontra-se na tentativa de Muniz Sodré (2005) em fazer uma genealogia do conceito de cultura, a explicação que explicita a vertente adotada neste trabalho.

“Para as modernas sociedades ocidentais, a cultura implica, portanto, uma prática diferenciada regida por um sistema, que se entende como o conceito das relações internas típicas da realidade da produção, pelos indivíduos, do sentido que organiza suas condições de coexistência com a natureza, com os próprios membros de seu grupo e com outros grupos humanos. Ao mesmo tempo, para os antropólogos, cultura já não é mais a tradição transmissível de comportamentos aprendidos, mas um complexo diferenciado de relações de sentido, explícitas e implícitas, concretizadas em modos de pensar, agir e sentir. [...] Dentro ou fora do discurso antropológico, a palavra cultura relaciona-se com as práticas de organização simbólica, de produção social de sentido, de relacionamento com o real”. (p.11-12)

A cultura caiçara, por sua vez, é uma denominação local para aquelas comunidades e indivíduos que vivem ao longo do litoral dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. Para o litoral de outros Estados a mesma cultura tem outras denominações. É formada pela mescla de populações indígenas, colonos portugueses e negros, e guardam velhas tradições oriundas da colonização portuguesa (Diegues, 1988).

Devido ao povoamento mais intenso no litoral, desde o descobrimento do país, com as mesmas influências de colonização, “verifica-se a existência de elementos culturais e sociais comuns a todo ele” (Mussolini, 1980).

Fatores geográficos e ciclos econômicos vividos em cada região do litoral brasileiro são alguns dos fatores que contribuíram para a formação das comunidades, das formas de ocupação do solo e da utilização dos recursos naturais.

Emílio Willems, em “Ilha de Búzios: uma comunidade caiçara no Sul do Brasil” (2003, p. 171), fez uma comparação entre a comunidade estudada localizada em Ilha Bela/Búzios, e as características da que conceituou como uma subcultura (a caiçara) dentro da cultura brasileira, nos oferecendo uma série de traços da cultura caiçara que, em grande parte, a população da Marambaia compartilha.

A comunidade de Búzios emerge bem claramente como uma manifestação da subcultura caiçara. A associação da pesca e agricultura, a predominância do complexo da mandioca, a fraca liderança comunal, as relações sociais individualizadas em um grupo maior e na família nuclear, a ausência de medidas violentas de represália por infidelidade, a ausência do mutirão agrícola, o declínio do culto ao santo, e a ausência de instituições religiosas como as novenas, fraternidades e danças sacras, assim como a ausência do jogo, que são todas características de Búzios, são também características da subcultura caiçara em geral.

Apesar das tradições consolidadas pela cultura, os caiçaras vêm se ajustando às circunstâncias ecológicas, sociais e econômicas impostas ao litoral ao longo dos tempos. Por exemplo, o seu envolvimento com mercados, atores institucionais, novas técnicas e proibições, vão influenciar a dinâmica da pesca e da agricultura dos caiçaras (Silva, 2005).

Mourão (1971) Apud Adams (2000) analisa com relação à dinâmica das atividades econômicas caiçara que, de forma geral, e até meados do século XX, havia uma mobilidade entre os períodos de prosperidade na cidade em que exerciam outras atividades e no período de estagnação retornavam às suas atividades na área rural.

Um marco que possibilitou esta mobilidade no litoral Sul do Rio de Janeiro foi a construção da Rodovia Rio-Santos em 1970, que ocasionou novas oportunidades aos moradores da região e também a invasão do turismo, a especulação imobiliária, a degradação ambiental, a especialização na pescaria, juntamente com a redução da agricultura e pecuária.

Cristina Adams (op. cit.), analisando trabalhos recentes sobre populações caiçaras, verificou que estudos referem-se invariavelmente ao caiçara como pescador, dependendo de sua roça como complemento, mas possuindo todo seu universo voltado para o mar.

Assim, podemos sintetizar que o “gênero de vida caiçara combina a agricultura de subsistência, [...] com a pesca”. (Ibid., p.147).

É importante dizer que uma das concepções vigentes sobre a cultura caiçara na literatura a descreve como “primitiva”, “isolada” e “auto-suficiente”, assim como Mussolini (op. cit.) menciona a primeira impressão que se tem do litoral ao escrever, focalizando alguns aspectos da vida das populações rurais que habitam o litoral:

É que a vida ali foi simplificada em seus elementos culturais e, em comparação com o passado, reduzida a ponto pequeno. Talvez seja este o aspecto que mais cause a impressão de decadência. É como se se vivesse do que sobrou de outrora, tendendo-se, em geral, antes a empobrecer esses restos que a lhes acrescentar novos elementos (p. 223).

E, assim, o meio rural/campo seja no litoral, seja no interior, carrega historicamente o estigma de “atrasado”, “pobre”, “que precisa se urbanizar”. Não merecendo receber então, investimentos em educação, saúde, habitação e infra-estrutura.

O objeto de estudo, a comunidade rural habitante da Marambaia, sua relação com a educação e possíveis alternativas, está neste cenário. Um ambiente rural situado no litoral, que se caracteriza pela cultura caiçara e a precariedade material por um lado, e a riqueza social e ambiental por outro.

Por isso, será feita uma breve reflexão acerca das concepções sobre o campo brasileiro, sabendo da imensa quantidade de estudos a respeito, e com isso, sem a pretensão de aprofundar o conceito ou esgotá-lo, apenas mencionar sua relevância para a continuidade do quadro teórico e sua ligação com o tema central do estudo. O campo, enquanto lugar de produção e reprodução de práticas sociais, é pensado e trazido ao estudo, enquanto dispositivo conceitual para o planejamento e implementação de políticas públicas para o setor, especialmente quando se fala em educação do campo, como tratado no tópico 1.3 do capítulo anterior, referindo-se à uma construção de uma política de educação voltada especificamente para os anseios das pessoas que nele habitam e trabalham.

O meio rural sempre foi marcado, no Brasil, pela idéia de que é necessário o seu desenvolvimento e, conseqüentemente sua urbanização e seu fim. A urbanização sempre foi um objetivo a ser alcançado. Dessa forma, o meio rural ficou caracterizado pelo atraso, precariedade, pobreza e abandono. Assim, “no início da década de 1980, a maioria das construções sociais sobre o rural sugeria o seu desaparecimento acelerado” (Ferreira, 2002, p.28). Baseado em argumentos, tais como:

- esvaziamento demográfico do rural;
- diminuição da participação da agricultura no PIB e sua subordinação aumentada pelo processo de agroindustrialização;
- proletarianização de grupos rurais e de generalização do modelo Empresa Moderna.

Já na década de 1990, as Ciências Sociais, baseando-se nas experiências de outros países, começa a apontar as potencialidades do rural como espaços para reformas societárias de cunho integrativas e como base para repensar a qualidade de vida na contemporaneidade, nomeando novas ruralidades. Esta visão refletia o fato de que se organizavam associações e movimentos sociais de base rural (com o fim da ditadura militar), com a proposta de criticar as políticas rurais baseadas no modelo de desenvolvimento modernizador. Esses movimentos sociais evidenciavam sua disposição para se tornarem atores coletivos da revitalização do espaço rural (Ibid., p. 30).

O rural, então, apresenta duas linhas de debate:

1. o rural como realidade e construção social em declínio, com papéis delimitados por um mundo urbano em expansão;

2. a resignificação do rural, enquanto espaço de vida e trabalho, com uma rede de relações sociais, uma ecologia e cultura, representações específicas de pertencimento, e projetos de vida e desenvolvimento alternativo.

A segunda linha de análise do meio rural é a que interessa à educação do campo, na qual se insere os assentamentos, as comunidades tradicionais, os movimentos sociais rurais, ou seja, os “povos do campo”.

Essa resignificação do rural apresenta como características para este espaço, segundo Ângela Duarte Damasceno Ferreira (op. cit., pp. 32 – 33):

Quadro 06 - Características do rural

Revitalização demográfica
Dissociação com o agrícola
Lugar de residência, não somente de trabalho, lugar de lazer
Famílias de agricultores crescentemente pluriativas
Paisagem a ser manejada e preservada
Necessidade de boas práticas agrícolas, sustentabilidade
Território do futuro: com o fortalecimento da agricultura familiar, da pluriatividade, do pertencimento ao lugar, dos laços de parentesco e memória social.

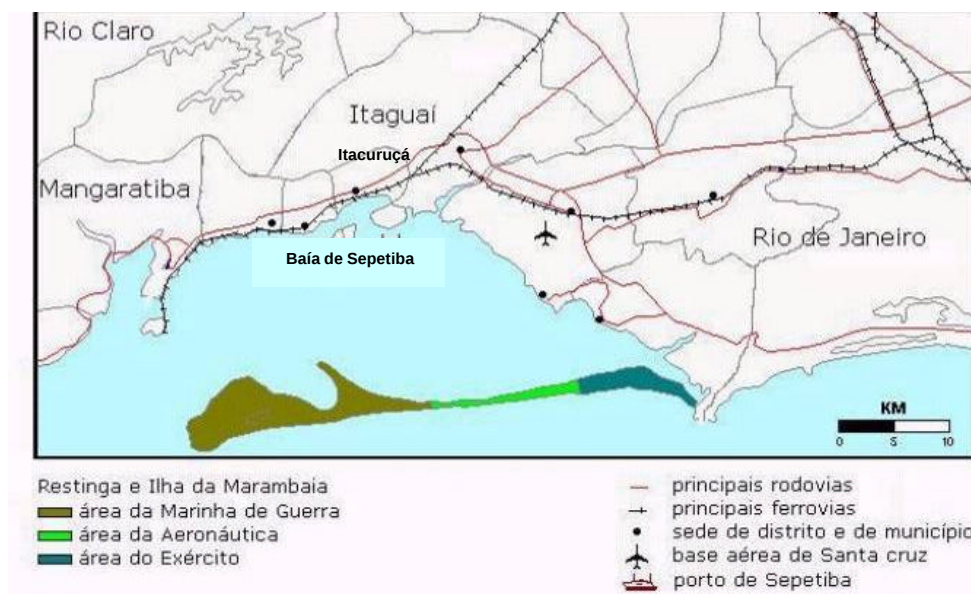
E ainda, um espaço onde co-existe dois projetos de agricultura, desde os anos 2000 aproximadamente: 1 – agricultura familiar e 2 – agronegócio (I Seminário Temático de Extensão Rural, 2008).

Dessa forma, temos no Brasil, um rural em reconstrução, que se complementa a partir do diálogo com o espaço urbano e não com o isolamento. Por isso cria-se e recria-se uma diversidade de estratégias de reprodução social. Dentre elas, a pluriatividade e a luta pela terra, esta que também se caracteriza como princípio pedagógico da educação do campo.

É importante ressaltar que a visão do rural enquanto “local do atraso” respaldada nos clássicos das ciências sociais do século XIX, ainda influencia pensadores, formuladores e gestores de políticas públicas para o setor, favorecendo o agronegócio e dificultando a agricultura familiar. Somado a isso, as diferentes visões sobre o campo, com diferentes conceitos, se apresentam como dificuldade que afeta sobremaneira as políticas de educação rural no país, servindo de argumento para a luta dos movimentos sociais por uma educação básica do campo.

1.2. Caracterização da Comunidade da Marambaia

A Ilha e a Restinga da Marambaia situam-se no litoral Sul Fluminense, Município de Mangaratiba – RJ, compreendendo 42 Km de extensão, com início em Guaratiba no Município do Rio de Janeiro (Mapa 2). Compreende, atualmente, uma região de uso restrito às atividades militares através do Centro de Pesquisas do Exército, na porção leste (Restinga); Campo da Aeronáutica, na faixa intermediária e, no extremo oeste, o Centro de Adestramento da Ilha da Marambaia (CADIM), área em que reside a comunidade.



Mapa 02 - Mapa de localização da Marambaia

Fonte: Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Preservando uma parcela da floresta remanescente de Mata Atlântica em processo de regeneração, desde 1987, é declarada Área de Proteção Ambiental (APA) pelo Decreto nº 9.802, que cria a Área de Proteção Ambiental de Mangaratiba, de gestão estadual (Figura 01). Possui 22.936 hectares de Mata Atlântica submontanha e manguezal, envolvendo uma parte continental e outra insular. Inclui áreas das Ilhas Guaíba, Guaibinha, Itacuruçá, Furtada, Marambaia e Jaguanum nas cotas acima de 100 metros do nível do mar.

A APA tem como objetivos básicos proteger a diversidade biológica, disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais.



Figura 01 - Vista da Praia da Pescaria Velha

Fonte: trabalho de campo, 2007.

O histórico da Ilha nesta pesquisa inicia-se com elementos da história do Município de Mangaratiba - RJ.

O povoamento do Município aconteceu por volta de 1620, quando Martim de Sá trouxe índios Tupiniquins de Porto Seguro, que foram estabelecidos sob tutela dos Jesuítas aldeamentos, sendo um dos povoados na Ilha da Marambaia (PREFEITURA MUNICIPAL DE MANGARATIBA & FUNDAÇÃO MARIO PEIXOTO, 1997). Nesta história, a Ilha da Marambaia também aparece, anos mais tarde, como porto de desembarque de escravos ao lado do Porto do Sahy (Ibid.).

O Desenvolvimento da economia cafeeira e o tráfico de escravos foram as atividades que movimentaram a região gerando o enriquecimento e as construções na cidade de Mangaratiba que, em 1831, foi elevada à categoria de Vila. A saída dos indígenas da Ilha e a chegada dos escravos no local parecem estar ligadas à não adequação dos índios ao trabalho na lavoura de cana-de-açúcar no século XVIII e, posteriormente, na lavoura de café.

No império, o personagem da história da Ilha que se destaca é o Comendador Joaquim José de Souza Breves, conhecido também como “Rei do Café”, que foi um dos maiores proprietários de fazendas de café e escravos no Rio de Janeiro. Possuía fazendas na Região de Mangaratiba e Vassouras, além das situadas na Ilha. Segundo Padre Breves (2000, p. 90), Joaquim José de Souza Breves era proprietário de noventa e duas fazendas e cerca de seis mil escravos.

Após a abolição do tráfico negreiro em 1850, a Ilha transformou-se em posto de acolhida e triagem de escravos para as fazendas de café do Comendador, ou seja, foi povoada pelos escravos chegados em navios negreiros vindos da África. Com a morte do Comendador em 1889 e a conseqüente decadência de suas fazendas, a população de ex-escravos continuou a ocupar a Ilha, que teria sido doada em praias, verbalmente, para cada família dos ex-escravos (MDA/INCRA, 2006). A viúva do Breves vendeu as terras da Ilha para a Companhia Promotora de Indústrias e Melhoramentos, pertencente à União, que desde 1906 ocupa as terras com as Forças Armadas.

Em 1939, instala-se na Ilha a Escola de Pesca Darcy Vargas⁸, através de uma ação de parceria entre o Estado e o Abrigo Cristo Redentor, entidade de cunho filantrópico. Em 1940 é inaugurada a Escola Primária Levy Miranda (KOINONIA, 2003).

Nesse momento, o perfil da comunidade é redesenhado com a chegada, à Ilha, de uma população caíçara natural de outras ilhas da Baía e do continente, atraída pela prosperidade alcançada pelo desenvolvimento produtivo atingido pela Fundação. Isso faz com que hoje a população combine remanescentes desses dois momentos históricos.

Em 1971, o Presidente Médici autorizou a reincorporação à União de todos os bens da Fundação Abrigo Cristo Redentor, pois esta reconheceu não ter condições de manter a Escola de Pesca em funcionamento. Então, o Ministério da Marinha criou e manteve o Centro de Adestramento da Ilha da Marambaia - CADIM.

Comunidade e Marinha do Brasil vivem desde os anos 1980 um cotidiano marcado por conflitos pela posse e propriedade legal das terras. Esta comunidade permanece na Ilha, criando e recriando formas alternativas de sobreviver, como a agricultura familiar, a pesca e o artesanato. E ainda possui, como maneira de transmitir o conhecimento de geração em geração, a tradição oral. Como exemplos deste conhecimento transmitido pela oralidade se destacam as histórias locais de seus antepassados, as lendas, as músicas e, atualmente, estão resgatando o Jongo.

A valorização do imaginário, por parte da comunidade, foi identificada por Luciana de Amorim Nóbrega (2004), em sua pesquisa de onde se destaca a lenda que segue:

⁸ A Escola de Pesca terá destaque em item posterior, devido sua importância para a história da Ilha e para esta pesquisa.

Outra faceta instigante desta Ilha é a de seu imaginário rico e fértil que perpassa os relatos dos moradores quando se fala do passado e, até mesmo, de acontecimentos atuais de difícil explicação, ou que suscitam explicações que se encontram acima do entendimento comum, ou cuja explicação leve a choques com o esclarecimento oficial da Marinha. Há determinados assuntos que se tornaram tabus e sobre os quais pouco se fala e, mesmo quando provocados, os moradores se recusam a comentar e sequer podem cogitar uma visita aos locais. Um destes locais é o chamado Salão do Rato ou Toca do Rato Molhado, que serviria de esconderijo para escravos fugidos. Qualquer que seja seu nome, esta gruta ou caverna, que parece ser de grandes proporções, é tida pela população como um lugar sobrenatural, em cujo interior estaria guardado, pelos espíritos dos antigos escravos, o que eles chamam de ‘Tesouros dos Breves’, que seriam o ouro e as peças valiosas levadas das fazendas dos Breves escondidas pelos escravos para comprar a liberdade. Esta história possui credibilidade para fazer com que a cobiça, às vezes, faça o medo ceder e nos leva a ter esperanças de, em breve, sermos levados até este esconderijo cuja localização, ao que parece, é desconhecida pela maior parte da população, embora todos creiam que ele exista. Outros relatos, principalmente dos mais idosos, nos falam de um baú, que está lá desde a época dos Breves [...] (p. 120).

A maneira como se formou a atual comunidade, como se deu a posse e utilização da terra numa organização coletiva, faz com que a Ilha se enquadre na caracterização sociológica das chamadas “terras de preto”, que são as terras nas quais o controle dos recursos básicos se dá através de normas específicas instituídas para além do código legal vigente e acatadas, de maneira consensual, pelos vários grupos familiares que compõem uma unidade social (INCRA/MDA, 2006); uma das variantes da categoria mais ampla de “terras de uso comum” na qual também se enquadra.

Desde 2003, a comunidade está organizada politicamente na Associação de Remanescentes de Quilombo da Ilha da Marambaia – ARQIMAR.



Figura 02 - Moradores e nativos da Ilha e membros da primeira presidência da associação

A Associação atua na promoção de atividades culturais como a Festa da Consciência Negra, realizada todos os anos nas ruínas de uma antiga senzala na Praia da Armação (Figura 03), envia representantes da comunidade para encontros e reuniões formativas, mantendo suas informações repassadas para toda a comunidade em reuniões periódicas.



Figura 03 - Festa da Consciência Negra, 2006.

Fonte: trabalho de campo, 2006.

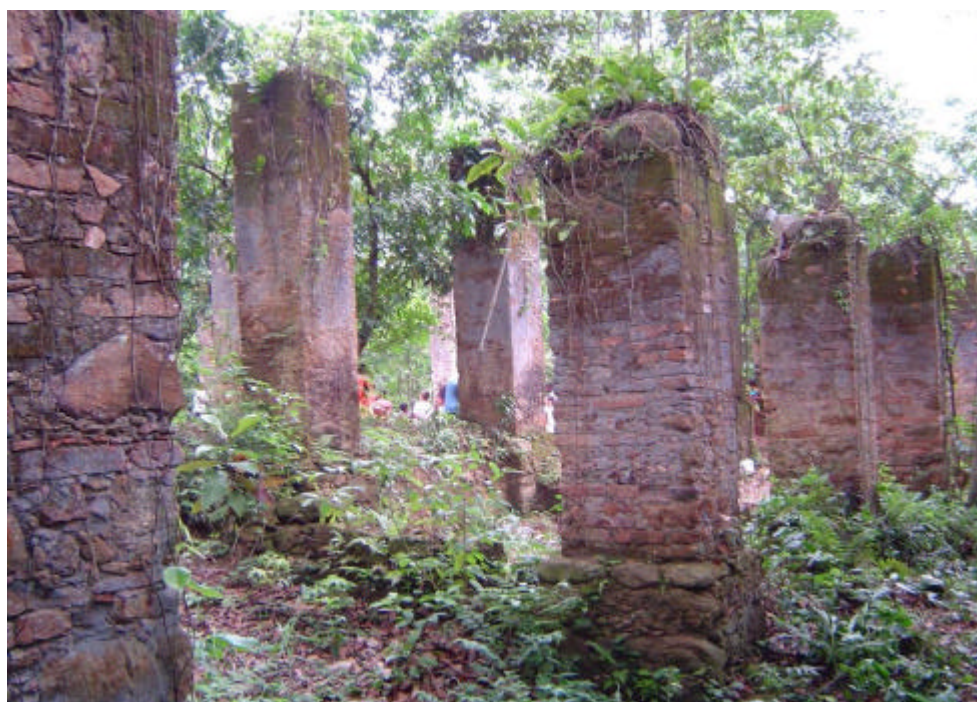


Figura 04 - Ruínas da antiga senzala do Comendador Breves, na Praia da Armação.

Fonte: trabalho de campo, 2005.

Dessa forma, a comunidade da Marambaia é formada por diferentes momentos históricos, que fazem combinar descendentes de escravos e ex-escravos da fazenda de café do Comendador Breves, descendentes da população caiçara de ilhas da região e antigos alunos e funcionários da Escola de Pesca (nativos da Ilha e pessoas vindas de outras partes do país).

A comunidade foi reconhecida em 2005 (D.O.U. nº 99 de 25/05/2005), pela Fundação Cultural Palmares (FCP), oficialmente como “remanescente de quilombo”, após a declaração de auto-reconhecimento feita pelos moradores, em atendimento ao Decreto nº 4.887, de novembro de 2003, que diz no *caput* do artigo 2º, o seguinte:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnicos raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

O Decreto regulamenta o artigo 68 (ADCT) da Constituição Federal de 1988, que diz:

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Essa auto-atribuição da comunidade é fruto da auto-representação que possuem, enquanto sujeitos, de seu passado, que vai se consolidando nos conflitos e contribuindo para a formação de certa identidade.

A auto-declaração como identificação étnico-histórica, servindo de critério para a identificação de um grupo, é consentida pela Convenção 169 de 1989 da OIT, a qual o Brasil ratifica em 2004 sobre povos indígenas e tribais, que traz no seu artigo 1º alínea “b” 2: “a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente convenção”.

Como um dos instrumentos que dá as condições de que comunidade se auto-defina remanescente de quilombo é a memória dos nativos mais velhos que guardam parte da história de origem da atual comunidade, que são repassadas através da tradição oral, como nos conta senhor Jonas, de 92 anos de idade, em conversa sobre a disputa judicial das terras da Ilha.

Só existe esse problema de terra porque o Breves, que era o dono disso tudo, antes de ir embora, deu ‘bocamente’ a Ilha pros escravos, prá cada um uma praia que eram sítios, prá ir de uma praia a outra tinha que pedir permissão. É por isso que cada praia tem um nome. Me lembro do meu tio que veio da África e não falava português direito.

Economicamente, os atuais moradores vivem, principalmente, da pesca, mas a combinam com a pequena agricultura que enfrenta problemas como a propriedade legal do território, a definição da área como reserva ambiental e o controle da Marinha. O que favorece a pluriatividade com a ocupação não-agrícola de homens e mulheres, na Ilha ou fora, em atividades domésticas, na confecção e venda de artesanatos e na construção civil, como prova da capacidade dessas famílias em se adaptar aos novos contextos sociais e garantir sua permanência naquele local.



Figura 05 - Plantação de mandioca encontrada entre a Praia da Pescaria Velha e a Praia do Sino.

Fonte: Garske, 2006, p. 21.

O artesanato, enquanto atividade econômica, utiliza elementos da natureza como matéria-prima, quais sejam: conchas, galhos secos e pedras, que têm sido uma das alternativas de trabalho. As mulheres, organizadas em cooperativa, fazem cursos, recebem encomendas, participam de feiras e possuem, como um dos pontos de venda, o “espaço cultural” (Figura 06) localizado no cais da Ilha na Praia Suja.



Figura 06 - Espaço Cultural.

Fonte: trabalho de campo, 2008.

A pluriatividade se revela como estratégia das famílias rurais, para viabilizar sua reprodução social, na combinação de atividades agrícolas e não-agrícolas, em uma mesma família, sendo a atividade não-agrícola encarada como uma possibilidade de os jovens continuarem os estudos, uma forma de ganhar dinheiro como qualquer outra, possibilidade de trabalho para os jovens e alternativa ao trabalho na agricultura, que passa por problemas (Silva, 1999; Menegati, s/d).

A pesca é artesanal e, por isso, “exige um conhecimento específico de composição entre os tipos de pescado, o tipo de rede e o tipo de barco a serem utilizados” (MDA/INCRA, op. cit., p. 13) (Figura 05). É praticada por toda a Ilha “com uma frota de aproximadamente 50 barcos de pequeno porte” (Ibid., p. 13), representando, também, um dos principais focos da organização da vida social local e de sociabilidade entre os moradores da Ilha e de outras ilhas vizinhas como a de Jaguanum.

Na Marambaia, “a pesca funda uma territorialidade própria a partir das práticas da pesca, do conhecimento naturalístico referente aos recursos utilizados, da divisão de trabalho das companhias “denominação dada ao conjunto de pescadores que compõem uma pescaria, é composta por três camaradas, sendo as funções divididas em mestre, contra-mestre e ajudante” (Mota, 2003, p. 34) e do estreitamento ou desentrelaçamento das redes de parentesco e de aliança” (Mota, 2002).

Os pescadores geralmente começam a atividade aos quinze anos de idade, ou antes, por meio de brincadeiras e depois saem à pescaria junto a seu pai até estar preparado para formar sua companhia.

A atividade da pesca exige dos pescadores saberes específicos a respeito dos recursos naturais renováveis, do vento, do clima, da lua, dentre outras variáveis, possibilitando conhecer o comportamento dos cardumes, a localização, a época em que as diferentes espécies aparecem. Enfim, é preciso um conhecimento sobre o território de trabalho, que neste caso é o mar. Para demonstrar isso, recorreu-se à afirmação que Diegues faz a respeito do desenvolvimento de uma relação entre as sociedades oceânicas e o mar:

“Para elas, o mar não é meramente espaço físico, móvel, mutante, mas lugar de seu trabalho, de sua sobrevivência e sobre o qual dispõem de grande conhecimento acumulado. É também o território onde desenvolvem práticas sociais e simbólicas por meio das quais não somente o espaço marítimo, mas também espécies animais e vegetais são representados mentalmente. O mar pode ser tranquilo, caprichoso, ameaçador, símbolo da vida, mas também da morte” (1998, p. 53).

Os principais pescados são a corvina e o camarão e são comercializados em Mangaratiba e Itacuruçá, por vezes, a preços baixos por não possuírem meios para armazenagem do pescado por muito tempo, cujos donos das peixarias diminuem o preço quando a espécie é abundante.

A corvina é um peixe que “dá o ano todo”, com predominância na parte oeste da Ilha, sendo a pescaria feita com canoas a motor, utilizando a “rede de espera”.

Normalmente, os pescadores saem por volta das cinco ou seis horas da manhã para visitar ou recolher as redes armadas no dia anterior, retornando algumas horas depois. Na parte da tarde, os pescadores deixam a praia em suas canoas para armarem novamente as redes ou então visitarem as redes mais próximas. Alguns pescadores utilizam canoas a remo somente quando as redes estão perto da costa. Segundo os pescadores, a rede de espera é o método mais produtivo. De acordo com o tamanho da malhagem das redes utilizadas, elas fazem com que o resultado da pesca seja mais seletivo. A malhagem empregada varia de acordo com as espécies-alvo da pescaria (Garske, 2006, p. 27).

O camarão é mais encontrado na parte leste da Ilha, na Restinga, e sua pesca é realizada com um bote a remo com uma ou duas pessoas, de acordo com as características do bote e da pescaria.

A pesca sofre influência, atualmente, da poluição e do assoreamento na Baía de Sepetiba⁹, da entrada de grandes embarcações com equipamentos modernos no seu território marítimo e da diminuição de pescadores, haja vista a saída dos jovens da Ilha, por falta de oportunidades.

As influências citadas acima podem ser consideradas conseqüências da instalação do CADIM, na década de 1970, associada ao fim da Escola de Pesca e o aumento do fluxo de barcos de pesca industriais por conta do avanço industrial da região no mesmo período, provocando uma considerável decadência da pesca artesanal dos moradores da Marambaia e justificando as técnicas de pescaria que se tem hoje, fruto destas transformações.

A pesca que antigamente era feita com pequenas canoas a remo e redes talhadas por eles próprios, gorete ou arrasto de praia, passa à pesca de rede de espera e linha, modificando também a rede de solidariedade local, enquanto na pesca de arrasto participavam homens, mulheres e crianças, na pesca de rede de espera participam somente homens.



Figura 07 - Material de pesca.

Fonte: trabalho de campo, 2008.

⁹ Ver localização no mapa 01.

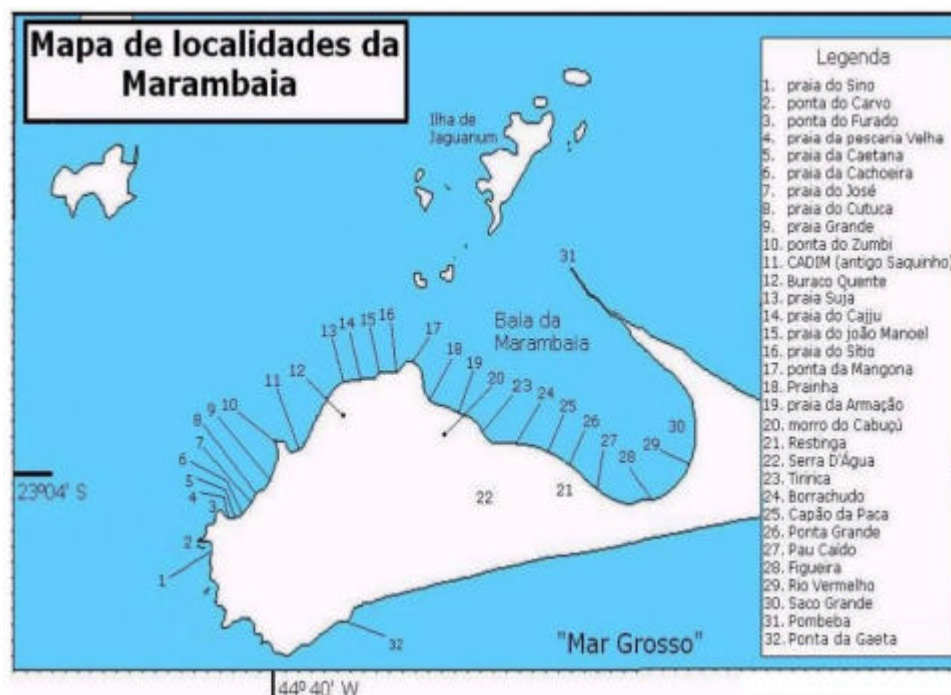


Figura 08 - Pescadores em atividade.

Fonte: Arruti (2003) Apud Garske (2006, p. 32).

A comunidade também possui como fonte de renda a assistência de programas governamentais, tais como: Bolsa Família e Fome Zero. É também atendida pelo Programa Saúde da Família, que possui uma moradora da Ilha como agente de saúde local. A comunidade é deficiente em infra-estrutura como a falta de energia elétrica, saneamento básico e habitações precárias.

O Relatório Técnico de Identificação e Delimitação feito pelo INCRA, em 2006, cadastrou cento e setenta e quatro famílias residindo na Ilha, espalhadas pelas vinte praias (mapa 03), sendo a mais populosa a Praia da Pescaria Velha. O censo populacional na Ilha sofre variações causadas pelo êxodo dos jovens em busca de oportunidades de trabalho e escolarização. O INCRA cadastrou, também, o mesmo número de famílias morando em outros lugares; elas moravam na Ilha e, por motivos diversos, foram morar em Municípios vizinhos, mantendo vínculos familiares com a Ilha, onde dizem estar suas origens. Uma parcela dessas famílias terá direito a voltar após a regularização fundiária, graças a ações na justiça.



Mapa 03 - Mapa de localidades da Marambaia.

Fonte: Adaptado do Site do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Em 2003, o pesquisador Fábio R. Mota identificou em sua dissertação de mestrado a localização das famílias pelas praias da Ilha, da seguinte maneira:

As famílias de pescadores se distribuem pelas duas partes da Ilha. À oeste da Marambaia, concentra-se a família de Estanislau, que mora em sua maioria na Praia Suja. A família Barcelos reside em sua maioria na Praia do Sítio. A família Carvalho se localiza também na Praia do Sítio. A família Rosa se encontra em parte na Praia Suja e na Praia do Sítio. A família Saturnino se concentra no Sítio e na Armação. A família Lima reside em sua maioria na Praia do Caju. Na parte Leste da Marambaia, concentra-se a família Juvenal na Praia da Pescaria Velha e da Kaetana; a família Machado na Praia da Kaetana e do José; a família Santana; na Praia do José; a família Barbosa na Praia da Kaetana; a família Mariano na Pescaria Velha e a família Firmo na Pescaria Velha (pp. 25-26).

Com relação à presença da educação formal, por meio de instituições de ensino, os marcos são a Escola de Pesca Darcy Vargas (1939) e a Escola Primária Levy Miranda (1940), estando, esta última, sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Mangaratiba, denominada, atualmente, Escola Municipal Levy Miranda.

1.3. A Escola de Pesca

Foi idealizada e construída por Levy Miranda, que esteve em fevereiro de 1939 em Itacuruçá e, apreciando as ilhas da região, avistou a Ilha da Marambaia, e quis conhecê-la. Seus amigos, que estavam lá e já conheciam a região, levaram-no à Marambaia. Após a observação da comunidade, do local e de suas potencialidades, como por exemplo, um grande número de pescadores, ele teve a idéia de construir uma escola de pesca na Marambaia.

Levy Miranda já tinha um grande interesse pela pesca no país, e já havia observado que, apesar da grande costa, havia um grande atraso em matéria de pesca, utilizando-se técnicas primitivas, além da grande pobreza. Então, quando pensou em construir uma escola

de pesca foi no sentido de “qualificar os pescadores tecnicamente para o exercício de seu ofício no intuito de criar uma pesca tipicamente nacional” (Mota, 2002).

Bastante amigo do então Presidente Getúlio Vargas e sua esposa Darcy Vargas, recebeu sua confiança durante todo o tempo de seu governo. Nascido em 1895, no interior da Bahia, construiu o Abrigo do Cristo Redentor no Rio de Janeiro em 1936.

A Escola Técnica de Pesca na Ilha da Marambaia é apenas uma de suas obras, outras são, por exemplo: o Abrigo do Salvador, o Instituto Profissional Getúlio Vargas – RJ, o Patronato Agrícola da Sacra Família – RJ e a Cidade dos Meninos em Duque de Caxias – RJ. Foi eleito, pelo Presidente Vargas, membro do Conselho Nacional de Serviço Social em 1938.

Jayme Pondé¹⁰, muito amigo de Levy Miranda, escreveu sua biografia, a seu pedido, ao achar que se aproximava do fim da sua vida. Dessa forma, é baseado no livro “Levy Miranda: o apóstolo da assistência social no Brasil” (1977), que será construída grande parte da história da Escola de Pesca implantada na Ilha, em 1939.

Levy narra a Jayme Pondé que a ilha era habitada por um

Pequeno número de famílias de pescadores, residindo em desconfortáveis choupanas. Para o sustento a única atividade consistia na pesca feita em moldes primitivos. Lá não havia nenhum vestígio de agricultura, criação ou comércio, denunciando a pobreza absoluta, [...] grassava ali o impaludismo e a ausência de hábitos higiênicos propiciava incontrolável disseminação de verminoses (p. 184).

O então Ministro da Marinha, Aristides Guilhem, deu parecer favorável junto com o Presidente Getúlio Vargas, atendendo ao apelo de Levy Miranda, referente à doação da Ilha da Marambaia para a construção de uma escola de pesca em 1939.

O complexo industrial profissionalizante da escola teve, em seu projeto, a construção de 10 pavilhões, depois da derrubada de parte da floresta e do saneamento do local, a saber: igreja, residência das religiosas, hospital, farmácia, escola, lavanderia, padaria, estaleiro, fábrica de redes e fábrica de gelo. E, posteriormente, a criação de indústrias correlatas às atividades pesqueiras, que passa a funcionar depois de 1940, utilizando a sardinha e o cação. Construiu-se ainda, uma cooperativa, cujas fotos¹¹ demonstram a seguir:

¹⁰ Médico, Baiano, foi convidado por Levy Miranda em 1937 para ser Diretor do Serviço Médico no Abrigo do Cristo Redentor.

¹¹ As fotos que seguirão no texto são cópias das que fazem parte do acervo particular de um ilhéu, cuja identidade deve ser preservada, durante trabalho de campo em outubro de 2004.



Figura 09 - Vista aérea da Escola de Pesca após a construção em 1940.



Figura 10 - Estaleiro: carpintaria naval e oficina mecânica.

Identificação baseada na foto da página 180 do livro de Jayme Pondé (1977).

A Escola de Pesca ficou pronta em meados de 1941. Uma moradora, ao ser entrevistada e recordando a história que seu pai lhe contou quando foi funcionário, disse que

era “uma mini-cidade, naquela época o peixe era vendido na própria ilha. Tinha barco toda hora: o redentor¹²”.

Em 1943, com o Decreto-Lei nº 5.760, Vargas transfere ao Patrimônio Nacional todos os bens pertencentes ao Abrigo e cria a Fundação Abrigo do Cristo Redentor.

Em 1942, a Escola contava com 242 alunos, dos quais 167 faziam o curso Primário e 75 o Profissional. Em 1943 os alunos já trabalhavam em diversos setores industriais, especialmente na fábrica de conserva. Em 1944 conclui a primeira turma de alunos que tinham origem nos filhos de pescadores de todo o litoral brasileiro, meninos carentes, a partir de 11-12 anos de idade. (Pondé, 1977, p. 189).

Jéssica Suzano Luzes (2008), averiguando as fichas de cadastro dos alunos na escola, arquivadas na Cidade dos Meninos¹³, identificou que na primeira turma de alunos em 1941 havia 75 alunos, dos quais 38 advinham da região nordeste do país, 12 da região sul e 20 da região sudeste (ES e SP) (p. 34).

Dentre as formas de acesso à escola, estavam as indicações de Levy Miranda, do Presidente da República, de instituições de menores abandonados e funcionários da escola. Era uma escola do tipo industrial, tinha um currículo de quatro anos, em regime de internato, e foi incluída na organização do ensino profissional do Ministério da Educação e Saúde.

O país passava por um período político, o Estado Novo, orientado por novas regras. Havia a ruptura com a antiga estrutura econômica agrária e o incentivo à industrialização crescente.

O governo Vargas tinha um projeto nacionalista, direcionado à população mais pobre da sociedade, em especial aos menores abandonados, e via o espaço educacional como um meio de se resgatar a juventude desvalida, proporcionando um ambiente que garantisse a integridade física, moral e mental destes menores. Verificamos que não se tratava apenas de inserir estes estudantes com alguma qualificação profissional no mercado de trabalho, mas também, havia uma preocupação com os valores morais que este jovem deveria ter em relação a sociedade em que viviam, e seu papel social (Ibid.).

Nesse momento, o Ministro da Educação (Ministério da Educação e Saúde) era Gustavo Capanema (1934 – 1945), que foi responsável por uma série de projetos importantes de reorganização do ensino no país (FGV – CPDOC, 2008). Imbuído de ideais nacionalistas, promoveu no campo do ensino profissionalizante a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAI), regulamentou o ensino industrial e o ensino secundário, através de Decretos-Lei que compuseram as Leis Orgânicas do Ensino, que ficou conhecida como Reforma Capanema em 1942, além de reorganizar administrativamente o Ministério e tomar diversas iniciativas no campo da cultura (Horta, 2002, p. 425).

Também teve “como característica principal de sua gestão [...] a vinculação com os setores mais conservadores da Igreja Católica no Brasil [...], adotando os preceitos doutrinários e educacionais da Igreja no ensino público que ora se implantava” (Schwartzmam, 1985, p. 01).

Esse ensino pré-vocacional e profissional já estava enfatizado na Constituição de 1937, que sugeria a preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as atividades abertas pelo mercado de trabalho capitalista.

É nessa perspectiva de ensino profissional/industrial, com influência da Igreja Católica, que funcionou a Escola na Marambaia. As disciplinas que formavam seu currículo eram Português, Matemática, Ciências, Geografia e História do Brasil, no eixo de

¹² Fonte: Trabalho de campo, 2008. O barco Redentor também aparece na narrativa de Levy Miranda a Jayme Pondé, como parte da frota do Abrigo do Cristo Redentor, nas páginas 193 e 197.

¹³ Escola da Fundação Abrigo Cristo Redentor ainda em funcionamento em Duque de Caxias – RJ.

Conhecimentos Gerais; no eixo de Conhecimentos Técnicos, as disciplinas de Tecnologia, Rudimentos de Oceanografia, Noções de Meteorologia, Piscicultura, Marinharia, Condução de Motores de Pesca, Conservação e Preparo do Pescado (Pondé, op. cit., p. 189). Mas o ensino profissionalizante era oferecido apenas para os meninos; para as meninas havia apenas o ensino primário e as atividades fabris de limpeza e preparação do pescado (Existimos, 2007, pp. 18-19).

A pesca nesse período vai sendo incrementada, especialmente a do cação, para a indústria de beneficiamento local, como noticia uma revista de ampla circulação da época, guardada com muito cuidado por um morador da Ilha:

A Escola Técnica Darcy Vargas, modelar organização que o Abrigo Cristo Redentor fundou na Ilha da Marambaia, transforma o cação num produto de delicioso sabor e alto teor alimentício que substitui o bacalhau, atualmente, além de caro, escasso. E do fígado, o vasto fígado de cação, extrai um óleo riquíssimo em vitaminas, superior ao óleo de fígado de bacalhau, para o aproveitamento em preparos medicinais. Descobriu, assim, excelente fonte de riqueza (Azevedo, 1943).



Figura 11 - Pesca nos anos 40, para abastecer a indústria de conserva, conforme descrição na página 187 do livro de Jayme Pondé (1977).



Figura 12 - Barco Romero Estelita, amigo de Levy Miranda, servia para o transporte de passageiros, conforme descrição nas páginas 173 e 197 do livro de Jayme Pondé (1977).

Levy Miranda, junto ao complexo industrial, também criou um setor produtivo nas áreas de Horticultura e Pecuária, gerando a necessidade de áreas para plantação e pasto, chegando a colher, em 1942, três toneladas de legumes para o abastecimento dos operários e técnicos (cerca de 150) e alunos (aproximadamente 240) (Pondé, op. cit., p. 189), o que fez deslocar as “primitivas roças” da comunidade para o alto dos morros, em terrenos menos apropriados, como na Praia do Sino, resultado do impacto da instalação da Escola de Pesca na Ilha (Silva, op. cit.).



Figura 13 - Vacaria com bovinos girolanos, registro de 1941, também identificado por Silva, 2005.

Como parte das construções na Ilha, teve prioridade a escola primária, que foi inaugurada em 28 de março de 1940, recebendo o nome de Levy Miranda por determinação da Diretoria, regida inicialmente pela Professora Ita Coelho Fonseca (Pondé, op. cit., p. 186).

Assim, os meninos se iniciavam na alfabetização e cursavam o Primário (antiga 1ª à 4ª séries) na Escola Levy Miranda e, imediatamente após, passavam a freqüentar o curso Profissionalizante de pesca, na Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas¹⁴. Este foi o período considerado de maior desenvolvimento econômico da Ilha, especialmente pelos ilhéus, durante o Estado Novo.

Nesta época, a produção de pesca da Baía de Sepetiba originava-se quase toda da frota e dos pescadores da Ilha, situação que perdurou até 1955 quando, contrariando as expectativas e de forma lenta, a estrutura montada na Ilha entrou em decadência, num longo processo de desmonte da Escola e de desmobilização de todo o pessoal que dela dependia para sua sobrevivência, não só como funcionários dos vários empreendimentos, mas também como pescadores, que com seus barcos, faziam viagens de longo alcance.

A partir da década de 1950, toda a estrutura montada na Ilha da Marambaia entra em decadência, principalmente após a construção de um ancoradouro no centro da cidade do Rio de Janeiro para que se pudesse deslocar toda a produção de pesca para o continente. Em 12 de fevereiro de 1971, após a Fundação Abrigo Cristo Redentor declarar não ter condições de manter o funcionamento da escola, é autorizada pelo Presidente Emílio Médici a reincorporação da Ilha à União, com todos os bens móveis e imóveis da Escola Técnica Darcy Vargas. A administração da ilha volta então para o Ministério da Marinha, que cria e mantém até os dias de hoje o Centro de Adestramento da Ilha da Marambaia - CADIM.

¹⁴ Fonte: Trabalho de campo, 2008.



Figura 14 - Militar desmatando área para a abertura de estrada ligando as ex-instalações da Escola de Pesca (futura instalação da Marinha) à Praia da Armação (atualmente local de exercícios militares) - 1972. Também identificado por Silva, 2005.

Com o fim da Escola Técnica de Pesca, permanece a Escola Primária Levy Miranda oferecendo o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (antigas 1^a à 4^a séries).

Muitos ex-alunos e funcionários da Escola de Pesca permaneceram na Ilha e compõem o perfil da comunidade. Outros foram para Municípios vizinhos e sabe-se de alguns que foram morar na Cidade dos Meninos em Duques de Caxias – RJ.

As lembranças desse período são sempre alegres e permeadas de muita saudade. A escola modificou a organização local, na medida em que os filhos de pescadores passam a estudar em tempo integral, residindo nos alojamentos durante a semana, indo para casa nos finais de semana (Mota, op. cit.). Os pais passam a trabalhar na escola e as construções de alvenaria e o barco a motor são introduzidos na comunidade.

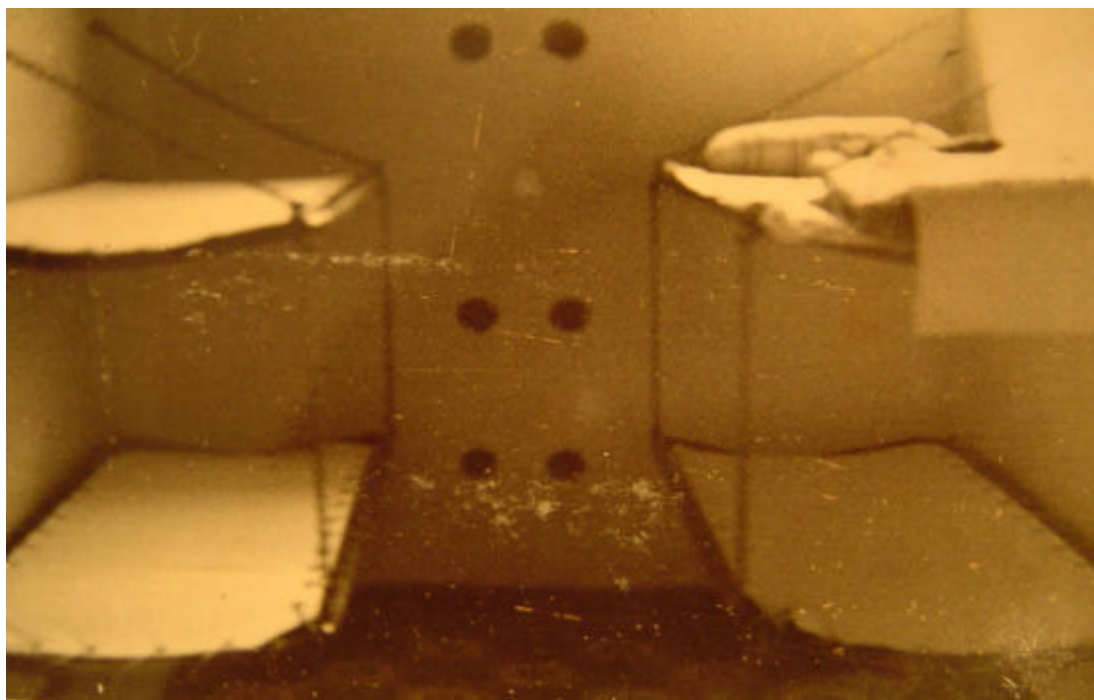


Figura 15 - Alojamento dos alunos

Recorrendo à memória de um nativo e ex-aluno, é possível compartilhar das lembranças, demonstrando certo significado simbólico da escola

Foi um tempo muito bom, vinha gente de todo lugar do país, vinha do Ceará, Maranhão, Bahia, o Levy Miranda acolhia todo mundo! E tinha em mais lugares do Rio: Bonsucesso, Santa Cruz, devido à Fundação Abrigo Cristo Redentor (Sr. Dionato, 67 anos).

Pode-se, também, encerrar esta breve reconstrução histórica de um dos períodos que compõem a história do conjunto da Restinga e Ilha da Marambaia, reproduzindo a fala da moradora anteriormente citada, ao lembrar das histórias de seu pai “*o tempo da escola de pesca podia ser hoje, né?*”.

1.4. A Educação em Mangaratiba

A Secretaria de Educação de Mangaratiba está dividida em Diretoria de Ensino, Diretoria de Gerência Escolar, Diretoria de Projetos, Núcleo de Estatística, Setor de Transporte Escolar e Setor de Compras, de forma geral. A Diretoria de Gerência Escolar é composta pelo Departamento de Apoio ao Educando, cuja equipe é constituída por três Psicólogas e duas Assistentes Sociais que visitam as escolas cuidando de assuntos como evasão, indisciplina dos alunos, déficit de aprendizagem, questões sociais, atendimento ao educando e à família e encaminhamento para o profissional competente. Possui parceiros como a Secretaria Municipal de Saúde; Coordenação de Legislação e Normas; Coordenação de Orientação Educacional; Coordenação de Supervisão Escolar; Coordenação do Projeto Presença - Bolsa Família, que tem a Secretaria como responsável pelo controle da frequência do aluno, frequência essa, necessária para a manutenção da bolsa. São aproximadamente mil e trezentas crianças atendidas pelo Programa Bolsa Família, atualmente, com previsão de dobrar este número no segundo semestre de 2009.

Desde os anos de 1980, aproximadamente, a escola é constituída como sistema, o que significa ser independente da legislação estadual de educação.

O Município é dividido por Distritos, sendo o 1º Distrito Mangaratiba; o 2º Distrito Conceição de Jacareí; o 3º Distrito Itacuruçá; o 4º Distrito Muriqui; o 5º Distrito Serra do Piloto e o 6º Distrito Praia Grande (mapa 01), combinando regiões de ilhas, praias e serra. Em cada distrito há uma creche, chamada de CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal e escolas que oferecem o Ensino Fundamental completo, desde 1997, adotando nove anos de escolaridade.

A Ilha da Marambaia e a Escola Municipal Levy Miranda localizam-se no 3º Distrito Itacuruçá, compondo as seis escolas municipais localizadas em ilhas e desde 1993, Mangaratiba possui um Conselho Municipal de Educação.

Tratando de dados estatísticos, o sistema de educação do Município de Mangaratiba possui trinta e cinco escolas, sendo dezessete escolas municipalizadas, oferecendo desde os primeiros anos da Educação Infantil ao Ensino Médio (tabela 03). O ensino médio está deixando de ser oferecido a partir deste ano para voltar somente sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, que já está presente no Município com duas unidades escolares.

Tabela 03 - Quantitativo de escolas por modalidade de ensino em Mangaratiba

MODALIDADE	QUANTIDADE
Educação Infantil (incluindo as creches)	08
Educação Infantil ao Ensino Fundamental (1º segmento)	14
Educação Infantil ao Ensino Fundamental completo	06
Ensino Fundamental (1º segmento)	02
Ensino Fundamental Completo	02
Ensino Suplência (2º segmento ao ensino médio)	01
Ensino Fundamental e Ensino Médio	02
TOTAL	35
Fonte: Diretoria de Gerência Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, trabalho de campo, 2009.	

Das trinta e cinco unidades escolares, dez possuem o Ensino Fundamental Noturno Acelerado para pessoas que não cursaram o Ensino Fundamental em idade regular, se assemelhando à Educação de Jovens e Adultos.

A totalidade das unidades são divididas entre áreas rural e urbana. Da área rural, fazem parte as escolas situadas em ilhas e serras, somando onze escolas, dentre as quais está a E.M. Levy Miranda. As outras vinte e quatro escolas estão na área urbana.

Nas escolas rurais existem as classes multisseriadas, que tem como causa o pequeno número de alunos, especialmente nos anos iniciais.

Ao todo, a rede de educação de Mangaratiba atende 10.241 alunos, sendo o quantitativo de matrículas divididas entre as modalidades da seguinte maneira:

Tabela 04 - Número de alunos distribuídos pelas modalidades de ensino em Mangaratiba

MODALIDADES	NÚMERO DE MATRÍCULAS
Educação Infantil (incluindo as creches)	1.506
Ensino Fundamental	5.932
Ensino Fundamental Noturno Acelerado	1.051
Ensino Médio	246
TOTAL	10.241
Fonte: Núcleo de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, trabalho de campo, 2009.	

O Setor de Transporte Escolar coordena o atendimento, com ônibus e barcos (locados pela Prefeitura), aos alunos de toda rede escolar, transportando de casa para a escola e vice-versa. Todos os alunos, inclusive os adultos que cursam o ensino superior em outros municípios, são atendidos com o transporte universitário, totalizando 570 pessoas. O principal critério é a baixa renda familiar.

As escolas localizadas em ilhas são atendidas por transporte marítimo, exceto a escola da Ilha da Marambaia, cujo acesso somente é permitido através da embarcação da Marinha, que também disponibiliza transporte para os alunos participarem dos eventos da Secretaria no Centro de Mangaratiba. Os ônibus e barcos também são disponibilizados para atividades extra escolares.

Há uma nutricionista que elabora os cardápios da merenda escolar, igualmente para todas as escolas, havendo alguma diferenciação para as creches (CEIM), tendo em vista a idade das crianças. Leva-se em consideração, para a elaboração dos cardápios, somente as necessidades nutricionais e dietas.

A Diretoria de Ensino é constituída pelas coordenações dos segmentos de Ensino, e de Ações Educacionais, Educação Inclusiva, e o coração da educação de todo sistema que são as Diretrizes Curriculares, onde se encontram os objetivos de aprendizagem para cada ano de escolaridade, os conteúdos a serem ministrados de acordo com o ano de escolaridade e sugestões de atividades planejadas para que sejam alcançados os objetivos de aprendizagem.

A equipe de Educação Inclusiva é responsável por diagnosticar, acompanhar e capacitar os professores para a inclusão de educandos com necessidades especiais. São cerca de 160 educandos incluídos na rede regular, apresentando casos como esquizofrenia, síndrome de Down, dislexia, deficiência intelectual e síndromes raras. Há o tratamento também no CER – Centro Educacional de Reabilitação, informa uma das professoras da equipe.

Segundo a coordenadora de Ações Educacionais, uma das diretrizes da Diretoria de Ensino consiste na formação continuada dos professores e gestores escolares. O trabalho em andamento são reuniões com os diretores de todas as unidades, divididos em seis grupos, estudando temas como gestão escolar, aspectos motivacionais, liderança, dificuldades diversas e experiências bem sucedidas das escolas, no primeiro semestre de 2009. Para o segundo semestre, estão sendo preparadas reuniões que abordem os temas de avaliação e currículo. Esses diretores serão os multiplicadores na escola, assim como, os professores que passarem também por cursos de formação continuada, como o de meio ambiente ocorrido no primeiro semestre. Os cursos possuem aulas teóricas e práticas, sendo as práticas “trabalho de campo”, onde os professores visitam outras escolas ou instituições modelo para a resolução de seus problemas.

Com relação às Diretrizes Curriculares municipais o Diretor de Ensino explica que desde 2007 está em vigor como diretrizes básicas os “quatro pilares”, e que a partir disso as escolas organizam o seu currículo e seu Projeto Político Pedagógico.

Os “quatro pilares” dão a base para a organização de todas as disciplinas, de todas as fases escolares - da educação infantil ao nono ano de escolaridade -, em todas as escolas, consistindo nos eixos da leitura, da escrita, da busca por informações (uso de novas tecnologias) e da solução de problemas.

Essa diretriz, segundo o Diretor, tem fundamento na teoria educacional de autores como Paulo Freire e Anísio Teixeira com a grande questão norteadora de “que cidadão se quer para o século XXI?”. Para que se forme um cidadão preparado para os desafios da vida moderna, do mundo globalizado.

E ainda, nas palavras do Diretor, o ensino no Município está passando por algumas reformulações, como é o caso da Educação Infantil, cuja ênfase está na sua valorização, sem antecipar o Ensino Fundamental e um trabalho mais dedicado à motricidade. Já para o

primeiro segmento do Ensino Fundamental, a ênfase está no letramento e, para os anos finais do Ensino Fundamental começará uma reestruturação porque é considerada muito “conteudista” no momento. O Diretor utiliza, como fundamentação para as reformulações, as diretrizes do MEC, do PDE, do PNE, ou seja, as Diretrizes Nacionais, e os indicadores de avaliação da educação básica, principalmente, o IDEB obtido pela Prova Brasil e Provinha Brasil.

Para o ensino fundamental noturno acelerado, que consiste no Ensino Supletivo do Segundo Segmento do Ensino Fundamental para Adultos, as Diretrizes Curriculares municipais baseiam-se nos “quatro pilares” e nas competências e habilidades descritas no exame nacional do Encceja¹⁵, além das diretrizes da SECAD, pois é preciso que sejam ministrados conteúdos de acordo com a realidade dos alunos.

Há parcerias com programas nacionais como o Pró-letramento, o GESTAR e um Programa de Diversidade em parceria com a UERJ, que possibilita a formação continuada do corpo docente, com 240 horas no total.

O foco centrado na leitura e escrita, que compõe os “quatro pilares” pode ser visualizado nos projetos que fazem parte da educação em Mangaratiba. Os projetos estão coordenados na Diretoria de Projetos e são eles, alguns já encerrados e outros em andamento, conforme tabela abaixo:

Tabela 05 - Os projetos e seus principais objetivos (continua)

PROJETOS	OBJETIVOS
Projeto Coreto Cultural	Propiciar atividades de leitura, canto, escrita, teatro, artes aos alunos.
Projeto Leitura e Alegria	Promover momentos de alegria e novidades através da prática da leitura.
Projeto Telemar	Promover programa social educativo de acesso ao mundo virtual.
Criação de bandas e fanfarras	Despertar o civismo e visa uma melhor formação para a juventude.
Prevenção de doenças respiratórias e alterações posturais nas crianças de creches e escolas de educação infantil	Formar multiplicadores de prevenção, prevenir contra doenças respiratórias e posturais nas crianças e conscientização dos pais.
Aprendendo a jogar tênis	Oportunizar o acesso ao esporte, promover a educação integral, integração social, descoberta de talentos.
Projeto ENEM para Todos	Ministrar aulas preparatórias para o Exame do Ensino Médio.
Projeto Escola Aberta	Contribuir para a integração entre comunidade e escola com atividades culturais, esportivas e de lazer aos finais de semana em parceria com o FNDE.
Projeto Tempo Livre	Formar grupos de percussão para o aprendizado musical. Parceria com Grupo. Cultural Afroreggae, Cia Étnica de Dança, SESC-RIO.
Quartas Contadas	Incentivar hábitos de leitura e produção de textos com trabalho com clássicos literários

¹⁵ Encceja: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, aplicado pelo INEP.

PROGEC – Programa de Gestão de Competência	Formar gestores em parceria com o IBICI.
Revitalização das Creches	Reestruturar as creches e turmas de educação infantil. Jornadas pedagógicas, oficinas de educação infantil e pesquisas.
Mangaratiba Digital	Instalar núcleo digital em Itacuruçá em parceria com a Intel e Governo do Estado..
Projeto Energia: Recurso da Vida	Conscientizar sobre a importância do combate ao desperdício de energia elétrica em parceria com Furnas.
Jogos Estudantis Municipais	Incentivar o esporte e interação entre as escolas.
Projeto Saúde Ocular	Identificar e corrigir deficiências visuais que trazem prejuízos à aprendizagem.
Nutrindo a Boa Educação	Desenvolver a educação nutricional.
Projeto Ecoturismo Histórico-Cultural	Resgatar, preservar, valorizar e divulgar patrimônios naturais, históricos e culturais.
Projeto Vivolendo (faz parte do Coreto Cultural)	Integrar a leitura de clássicos da literatura infantil com as artes plásticas através da imaginação e da criatividade.
Pescando Histórias (anexo E)	Implementar salas de leitura nas creches municipais.
Projeto Arca Docente	Criar uma arca itinerante de livros para os professores.
Projeto Educa Trânsito	Trabalhar a parte ética e de cidadania com os alunos em parceria com a PRF e o DETRAN.
Projeto Brincando em Cena	Criar histórias com teatro nas creches e educação infantil.
Projeto Escola Encena	Criar histórias com teatro no ensino fundamental.
Projeto Estação Coreto	Criar uma rádio FM na escola com os adolescentes.
Projeto Ciranda da Velha Infância	Realizar atividades de música e teatro no coreto da cidade.
Projeto Mundo Mágico de Ziraldo	Realizar atividades lúdicas baseadas na obra de Ziraldo.
Fonte: Diretoria de Projetos da Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba; Prefeitura Municipal de Mangaratiba, IBICI, s/d, Educação, 2008. Trabalho de campo, 2009.	

Dentre tantos projetos, destaca-se o Coreto Cultural, que tem como inspiração o coreto que faz parte da praça central da cidade. Por isso, todas as atividades de encerramento dos projetos são feitas, lá, com apresentações das músicas, peças de teatro, poesias e demais expressões artísticas elaboradas pelos alunos, transformando o local num permanente centro cultural, atingindo, assim, toda a comunidade da cidade.

A proposta desse trabalho é desenvolver competências, associando o fazer artístico com o intelectual, permitindo que o educando vivencie tanto na escola quanto em seu meio social, novos aprendizados, interagindo-se e se reconhecendo como construtor da sua própria cultura (Prefeitura Municipal de Mangaratiba, s/d).

Este projeto possui como subprojetos o Verão Alegre, o Pintando o Sete nas Escolas, o Coreto TEEN e KIDS (anexo F), o Vivolendo, as Quartas Contadas (tabela 05) e o Coreto Literário em Movimento. São todos projetos itinerantes que não ocorrem ao mesmo tempo, na mesma escola e que utilizam os professores das salas de leitura, presentes em todas as escolas, na elaboração dos projetos com uma metodologia lúdica e participativa.

A Secretaria de Educação também possui parceria com o Programa Escola Aberta, Pro-Info e com a Secretaria de Tecnologia que é responsável pelos Telecentros de Informática nas escolas.

Outra secretaria que pode ser considerada parceira é a Secretaria de Ação Social, pelo desenvolvimento de ações no sentido de qualificar os jovens e adultos com cursos voltados para o mercado de trabalho e desenvolvimento social.

O trabalho da Secretaria de Ação Social, na sua vertente educacional, consiste principalmente no: CAICA – Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente e no CRAS – Centro de Referência da Assistência Social, que tiveram início em 2005/2006.

São três CAICA localizados um em cada Distrito: Muriqui, Serra do Piloto e Praia do Saco/Mangaratiba, que, juntos já beneficiaram, desde 2006, cerca de 5.776 pessoas. Há também o CEAP – Centro de Capacitação Profissional, em Muriqui, que oferece capacitação profissional de acordo com a vocação econômica do Município. São duas CRAS, uma em Itacuruçá e outra em Conceição de Jacaréi.

Tanto o CAICA, o CRAS, quanto o CEAP têm o objetivo principal de oferecer atividades recreativas, acompanhamento psico-social-pedagógico e cursos de qualificação que chegam a, aproximadamente, três meses de duração. Uma das experiências é a da CAICA – Serra do Piloto:

O diferencial do CAICA Serra é que por estar localizado em uma comunidade rural, os alunos, além de práticas esportivas, de lazer e cultural contam também com os conhecimentos de jardinagem, horticultura, criação de animais, e tem como parceira a CSN (Companhia Siderúrgica Nacional). Já foram desenvolvidas atividades como: cursos de culinária alternativa, artesanato com fibra de bananeira, artesanato com coco, artesanato com jornal, artesanato com cestaria, customização e pintura em tecidos, ecoturismo, educação ambiental, criação de animais domésticos, piscicultura (criação de peixes – Tilápias), atividade esportiva, atendimento social e palestras sobre saúde (Secretaria Municipal de Ação Social, 2009).

É importante mencionar a brinquedoteca, localizada no centro de Mangaratiba, que é um espaço lúdico de desenvolvimento para as crianças de 2 a 12 anos de idade. Assim como a unidade de beneficiamento de pescado na Praia do Saco e a agroindústria “Produtos da Terra”, na Serra do Piloto, que tem como objetivo produzir doces a partir de matéria-prima da região.

Essa Secretaria também é responsável pelo cadastramento das famílias no Programa Bolsa Família, que atende atualmente 1.936 pessoas no Município, segundo o Diretor de Planejamento e Controle da Ação Social, que afirma também, ter feito, entre os anos de 2005/2006, 185 mil atendimentos pelos pólos (CREAS, CAICA, CRAS e etc.). Ele explicou, ainda, que em cada pólo alguns cursos são sugeridos pela própria Secretaria, mas outros são acrescentados de acordo com a demanda da comunidade que é diagnosticada pelas assistentes sociais e psicólogas presentes nos pólos.

Para frequentar os cursos é preciso ter a idade mínima de 18 anos, ser morador de Mangaratiba e, dependendo o curso, é exigida escolaridade mínima. Alguns cursos são em parceria com a SETRAB (Secretaria Estadual do Trabalho) e, por isso, são profissionalizantes, mas em geral os cursos são apenas de qualificação e atendem aos beneficiários do Programa Bolsa Família.

1.5. A Escola Municipal Levy Miranda

Faz parte do sistema educacional da Prefeitura de Mangaratiba, exposto no item acima, a E. M. Levy Miranda, localizada na Ilha da Marambaia, mais especificamente na Praia Suja, também conhecida como Praia do CADIM, próxima às instalações da Marinha.

A Escola Municipal Levy Miranda (Figuras 16 e 17) é herança da Fundação Abrigo Cristo Redentor, como já citada, e leva o nome do idealizador da Antiga Escola de Pesca, também já mencionada.



Figura 16 - Vista panorâmica da fachada da Escola Muncipal Levy Miranda. Fonte: trabalho de campo, 2008.



Figura 17 - Vista da fachada do prédio administrativo da Escola Muncipal Levy Miranda. Fonte: trabalho de campo, 2008.

Atualmente, a escola atende toda a comunidade da Ilha, oferecendo a Educação Infantil (antiga pré-escola), o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (do primeiro ao quinto ano de escolaridade¹⁶, antigo C.A. à quarta série), o Segundo Segmento do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano de escolaridade, antiga quinta à oitava séries), a partir de 1998, e uma turma de alfabetização de Jovens e Adultos (E.J.A.).

Os horários de aula são das 9h30min às 14h30min, podendo ser alterados pelos horários da embarcação da Marinha, da qual dependem para o transporte até a Ilha os professores e funcionários da escola, que funciona em horário integral. Está instalada num prédio emprestado pela Marinha do Brasil e possui uma infra-estrutura em bom estado de conservação, que passou por obras de reforma no fim do ano de 2007 e início de 2008. Dessa forma, o espaço físico da escola está distribuído da seguinte maneira (Tabela 06):

Tabela 06 - Distribuição do espaço físico da escola.

QUANTIDADE	UTILIZAÇÃO
02	Pátios: um coberto e um descoberto
01	Laboratório de informática ¹⁷ : com 04 computadores ligados à internet
01	Refeitório
01	Sala de leitura que possui biblioteca ¹⁸ e uma TV 29" com DVD
01	Sala de professores
01	Sala da diretoria
14	Salas de aula

Fonte: trabalho de campo, 2008

É classificada como “escola rural”. Possui uma turma para cada série que funcionam separadamente, somente a Educação Infantil (I, II, III) ocorre em classe multiseriada, cujas turmas são pequenas. Por exemplo, o nono ano de escolaridade (antiga oitava série) tinha cinco alunos em 2008. Dentre os alunos há também filhos de militares, que moram no CADIM, e dentre os professores e funcionários há alguns membros da comunidade. A Diretora é nomeada por indicação do Governo Municipal.

Tabela 07 - Quantitativo de matrículas nos anos pré-escolares da Educação Infantil ao nono ano.

E. M. Levy Miranda – Ano 2009.

ANOS ESCOLARES														
	EDUCAÇÃO INFANTIL					ENSINO FUNDAMENTAL								
	Berçário	N1	N2	N3	N4	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Q U A N T	0	0	1	0	9	4	11	12	11	9	9	12	8	3
	Total:	10				79								
Fonte: Núcleo de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, trabalho de campo, 2009.														

¹⁶ Nomenclatura utilizada a partir da Lei nº 11.274 de 2006.

¹⁷ Todas as turmas, inclusive de 1ª à 4ª séries têm aulas de informática toda semana.

¹⁸ Que foi montada com livros ganhos em concurso, podem ser emprestados.

Assim, neste ano de 2009, a E. M. Levy Miranda possui um total de 89 alunos, somando-se os segmentos da educação infantil e ensino fundamental, distribuídos nos anos escolares conforme a tabela acima demonstra.

Exemplificando a movimentação de estudantes durante o ano letivo na escola, a tabela abaixo mostra o quantitativo de alunos matriculados no ano de 2008, a quantidade de alunos transferidos, evadidos, falecidos, aprovados e reprovados.

Tabela 08 - Dados da movimentação e aprovação/reprovação dos estudantes da E. M. Levy Miranda no ano de 2008.

	MATRÍCULA GERAL	TRANSF.	EVASÃO	FALECIMENTO	APTOS	NÃO APTOS
Ensino fundamental (1º seg.)	49	1	1	0	39	8
Ensino fundamental (2º seg.)	41	1	1	0	27	12
Educação infantil	12	0	0	0	0	0
TOTAL	102	2	2	0	66	20
Fonte: Núcleo de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, trabalho de campo, 2009.						

A nota média para aprovação para a série seguinte é seis (6,0) e não há aprovação automática. Todas as turmas, de todas as séries têm, uma vez por semana, aula de informática no Tele-centro¹⁹.

Outro dado importante para entender o perfil da escola que compõe este objeto de estudo, é a distorção série-idade entre os alunos. Para isso, a tabela 09 apresenta o quantitativo da distorção série-idade, ou seja, a quantidade de alunos que cursam o ano escolar que não corresponde à sua idade. Ela é necessária para entender o fluxo dos alunos na escolarização, sendo a distorção série-idade apontada, por vezes, como motivo de evasão dos jovens, da perda do estímulo com os estudos e reflexo da descontinuidade dos estudos.

Tabela 09 - Distorção série-idade dos alunos da E. M. Levy Miranda, em 2009.

	ANO ESCOLAR										
	N3	N4	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Q U A N T	0	0	0	0	4	4	1	6	7	4	3
Fonte: Núcleo de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba, trabalho de campo, 2009.											

A tabela acima mostra que dos três alunos matriculados no nono ano de escolaridade (tabela 07), todos cursam o ano escolar fora da idade correspondente. Os três alunos têm entre 15 e 17 anos e deveriam ter cursado o nono ano aos 14 anos de idade. Da mesma forma, os quatro alunos, dos oito alunos (tabela 07), fora da idade correspondente ao oitavo ano de escolaridade, possuem entre 15 e 18 anos, e deveriam ter cursado o respectivo ano escolar aos 13 anos de idade.

¹⁹ O laboratório de informática tem o objetivo de oferecer acesso aos computadores e à internet em cursos, aulas e oficinas especiais.

A distorção aumenta nos 6º e 7º anos, quando nove alunos do total de treze alunos fora da idade regular para o ano escolar, encontram-se na faixa etária entre 15 e 16 anos. Sendo que o 6º e 7º anos, regularmente, devem ser cursados por crianças entre 11 e 12 anos de idade.

Com relação à parte pedagógica da escola, a Diretora informou que o Projeto Político Pedagógico do ano letivo de 2008 dizia respeito à temática de leitura e escrita. Todos os professores de todas as séries estariam trabalhando a leitura e a escrita, a alfabetização em geral, seguindo, portanto, as diretrizes curriculares municipais que têm a leitura e a escrita como dois de seus “quatro pilares”.

Sobre o currículo, identificou-se que também segue somente as orientações dos “quatro pilares”, tendo suas atividades pedagógicas complementadas com os projetos da Secretaria de Educação, que periodicamente são desenvolvidos em cada unidade escolar.

Segundo uma das Coordenadoras dos projetos na Diretoria de Projetos, em 2006 houve uma edição do Projeto Pintando o Sete, que faz parte do Coreto Cultural.

1.6. O Ensino Médio na Marambaia

Teve início em fevereiro de 2007, o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.), pelo C. E. Montebello Bondim, nas dependências da E. M. Levy Miranda.

Trata-se de uma parceria com a Marinha do Brasil que cedeu o transporte até a Ilha e o alojamento para os professores. Os professores entram na Ilha na embarcação das 18 horas, ministram as aulas e pernoitam nos alojamentos para sair da ilha na embarcação das 6:00 horas da manhã do dia seguinte.

A Prefeitura de Mangaratiba entrou na parceria, cedendo a infra-estrutura da escola Levy Miranda com as salas de aula e a merenda.

Já o Estado, através da Secretaria Estadual de Educação e o C. E. Montebello Bondim, efetiva o trabalho acadêmico, realizando as matrículas dos alunos, cedendo os professores e coordenando a atividade pedagógica. Assim, o ensino médio na Marambaia é um anexo do C. E. Montebello Bondim, que se situa em Muriqui. Portanto, os alunos na Marambaia são alunos do C. E. Montebello Bondim.

Esse Ensino Médio funciona no período noturno, das 19 horas às 22 horas, em Supletivo e como turma diferenciada²⁰, pois é voltado para alunos descendentes de quilombolas, afro descendentes.

A relação entre o Ensino Supletivo e o Ensino Médio consiste em cursar cada ano letivo em seis meses, concluindo três fases, sendo a primeira correspondente ao primeiro ano; a segunda correspondente ao segundo ano e a terceira correspondente ao terceiro ano, totalizando o Ensino Médio em um ano e meio. Desta forma, a previsão de conclusão do curso iniciado em fevereiro de 2007, na Marambaia, é em julho de 2009.

A tabela abaixo representa a movimentação dos alunos entre fevereiro de 2007 e julho de 2009.

²⁰ A Secretaria de Educação do Estado mantém no Rio de Janeiro turmas diferenciadas, para afro-descendentes e para indígenas.

Tabela 10 - Dados estatísticos finais do Ensino Médio na Marambaia – C.E. Montebello Bondim – 2009.

	MATRÍCULAS INICIAIS 1ª FASE – 2007	TRANSFERÊNCIA	EVASÃO	MATRÍCULAS FINAIS (CONCLUINTES) 3ª FASE – 2009
Q U A N T	28	1	3	24
MOTIVOS		Mudança de domicílio do aluno para outro Município	Trabalho	
Fonte: Entrevista com o Diretor Geral do C.E. Montebello Bondim, trabalho de campo, 2009.				

Segundo o Diretor Geral do C. E. Montebello Bondim, desde 2002 já havia sido procurado pela comunidade a oferta para o Ensino Médio, mas entraves burocráticos atrasaram este início até 2007. Ele explica que o Projeto Político Pedagógico do curso na Marambaia é o mesmo aplicado na escola em Muriqui, com alguns ajustes e adaptações, que tratam do “resgate da identidade da escola”.

Com relação ao currículo, a base é a Lei nº 10.639, de 2003 (anexo D), que trata do ensino de História e Cultura Afro-brasileira em atividades das disciplinas de História, Geografia, Literatura e Artes. Para a aplicação da Lei, o Diretor disse ter feito um curso de qualificação, tendo em vista a importância de se trabalhar com a realidade de uma comunidade remanescente de quilombo.

O curso não tem previsão de continuidade, a partir de julho de 2009, de acordo com o Diretor, por falta contingentes.

1. CAPÍTULO III

OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO FORMAL NA ILHA DA MARAMBAIA

1.1. Métodos, Procedimentos de Pesquisa e o Trabalho de Campo

1.1.1. O ambiente de pesquisa

Para descrever como se deu o trabalho de campo e as influências que sofreu a escolha da metodologia adotada na pesquisa, deve-se começar pela descrição do ambiente em que se executou a pesquisa.

A Ilha da Marambaia é um local imerso num conflito fundiário que afeta todas as áreas da comunidade, pois a relação entre os moradores e a Marinha, que administra o local, baseada na disputa pelo direito legal de posse e uso das terras, faz com que o ambiente seja tenso e as relações humanas sejam sempre alvo de desconfiança, colocando um primeiro obstáculo no percurso de uma pesquisa de natureza qualitativa, porque diante das desconfianças, não é possível usar gravador durante as conversas e entrevistas. Esse recurso coloca em risco a aceitação dos sujeitos em participar da amostra da pesquisa. Então, o instrumento adotado para o registro das informações foi o caderno de campo, ou diário de campo, como se convencionou chamar na antropologia.

As tensões políticas e sociais na Ilha influenciaram inclusive o contato com a escola, que faz parte do poder municipal, que não tem relação com o conflito fundiário. Apenas trabalha num regime de cooperação com a Marinha, que disponibiliza o transporte até a Ilha (para os professores e funcionários) e o uso das instalações físicas, para que a Escola atenda à comunidade. Por isso, poucas foram as visitas à escola (duas no total), privilegiando-se o trabalho com as famílias dos(as) alunos(as).

Para a complementação dos dados, permitindo um panorama da educação no Município de Mangaratiba, de onde faz parte a E. M. Levy Miranda, e por consequência situá-la, optou-se por coletar informações e documentos na Secretaria Municipal de Educação, entrevistando profissionais do setor e de outras secretarias que, de alguma maneira, interferem na educação no Município, como é o caso da Secretaria Municipal de Ação Social. Adotou-se

também o registro fotográfico como ferramenta para contextualizar o universo da pesquisa e como tentativa de demonstrar as particularidades do local.

O acesso à Ilha é permitido somente aos militares e seus convidados, aos moradores e seus convidados, de número limitado (varia de acordo com as ordens do Comando militar local), autorizados previamente pelo Comando. O acesso para que esta pesquisa se realizasse foi possível por meio de um convênio que existe entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Marinha do Brasil, que permite o acesso para pesquisas e trabalhos acadêmico-científicos, sendo disponibilizado transporte, alojamento e alimentação aos alunos e professores da Universidade.

Outros obstáculos, além dos impostos pelo processo fundiário, que se colocaram no decorrer do trabalho de campo, foram de ordem ambiental como chuvas e distâncias entre as moradias, que chegam a quarenta minutos de caminhada moderada em terreno irregular. As chuvas sempre impossibilitam as idas ao campo por causa do terreno irregular e argiloso, representando riscos de acidentes.

Em suma, no cenário em que se fez a pesquisa, se utilizou como ferramentas de natureza qualitativa a observação participante, entrevistas com roteiros semi-estruturados e técnicas de história oral, apoiados em pesquisa teórica e documental.

Foi importante remontar o período histórico da Escola de Pesca, para a qual a pesquisa documental e bibliográfica foi essencial, e também fazer uso da técnica de história oral em algumas entrevistas, como no caso do senhor Dionato.

Valorizar os depoimentos, as particularidades nas entrevistas e nas conversas, junto com a escolha da técnica de história oral, fazem parte da adoção do paradigma presente na história oral, que consiste na idéia do indivíduo enquanto valor. No caso particular da Ilha da Marambaia, sua essencialidade está em “completar” uma história que não está registrada por completo; sempre há lacunas que precisam ser preenchidas com as narrativas dos mais velhos, que nas sociedades modernas ou pós-modernas são responsáveis por transmitir às gerações mais novas, a fim de conservar as identidades e construir os significados da sociedade, a partir das formas tradicionais de explicação.

Mas uma entrevista de história oral tem uma vivacidade especial. É da experiência de um sujeito que se trata; sua narrativa acaba colorindo o passado com um valor que nos é caro: aquele que faz do homem um indivíduo único e singular, um sujeito que efetivamente viveu - e, por isso dá vida a - as conjunturas e estruturas que de outro modo parecem tão distantes (ALBERTI, 2003, p. 01).

A pesquisa incluiu também a busca de documentos junto ao INCRA, com o objetivo de obter dados sócio-econômicos atualizados da comunidade, o que possibilitou o acesso ao RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, elaborado em 2006, como parte dos documentos necessários ao processo de titulação da terra da Marambaia. Além disso, as peculiaridades da comunidade do local e da temática da pesquisa, fizeram recorrer, por vezes, a fontes como apresentações em conferências e seminários, jornais ligados à temática e profissionais da área.

O trabalho de campo se deu entre os meses de novembro de 2007 e novembro de 2008, com visitas mensais à Ilha, considerando-o como Ghedin e Franco (2008) dizem: “é usado em pesquisa qualitativa para recolher seus dados de pesquisa e envolve estar dentro do mundo do sujeito”.

A pesquisa de natureza qualitativa, segundo Heloísa Martins (2004)

É definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizado pela heterodoxia no momento da análise.

1.1.2. Observação participante e demais instrumentos

A observação participante faz parte do conjunto de instrumentos escolhidos e utilizados na pesquisa e representa um dos mais importantes, porque, por vezes, forneceu dados para o rumo que a pesquisa tomaria, serviu para identificar os atores, os contextos de vida e o contexto no qual a escola se insere, dentre outros.

Ghedin e Franco (op. cit.), citando Malinowski (1975, pp. 60-61), definem um dos objetivos da observação participante, “o objetivo da observação e do registro é apreender o ponto de vista do nativo, sua relação com a vida e sua visão de mundo”.

Sua importância se dá na medida em que a inserção no campo de pesquisa, a convivência com os sujeitos e a flexibilidade metodológica possibilitam as mudanças e o aproveitamento das oportunidades.

Ghedin e Franco (op. cit.), agora citando Minayo (1994), nos apontam outras características da observação participante:

À medida que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe como irrelevantes; consegue compreender aspectos que se explicitam aos poucos e que continuariam desconhecidos por outro que trabalhasse apenas com questionários. A observação participante ajuda a vincular os fatos às suas representações e às contradições entre as leis e sua prática por meio das próprias contradições vivenciadas no cotidiano do grupo (pp. 199 – 200).

O que ocorreu então, através da observação participante, foi a escolha das famílias, a elaboração do roteiro semi-estruturado e a opção de entrevistar também o Presidente, em exercício²¹, da ARQIMAR. Também serviu de instrumento para a identificação dos obstáculos, das possibilidades e de avaliação dos métodos e ferramentas escolhidas.

Para a escolha dos entrevistados foram feitas visitas às famílias com o intuito de mapear as que possuem filhos(as) estudando na escola local e saber da possibilidade de entrevistá-las. Buscou-se também uma aproximação com professores e funcionários da escola, com o mesmo objetivo de identificar os possíveis entrevistados, e fazer observações participantes, mas com pouco sucesso. O que se obteve, de fato, foram algumas conversas, durante as observações nos horários de chegada e saída da Ilha, na embarcação da Marinha²².

Visitou-se a escola com o objetivo de conhecer sua infra-estrutura, observar o ambiente em pleno desenvolvimento da atividade educacional e conversar com a Diretora.

Foram entrevistados também o Professor da Universidade Rural e Coordenador do Convênio com a Marinha e a Vice-diretora do Colégio Técnico da UFRRJ, com o objetivo de investigar sobre a possibilidade de um convênio para a oferta de Curso Técnico de Nível Médio a distância na área Agrícola, e/ou de pesca, na Ilha. Também foi entrevistado o Diretor Geral do C. E. Montebello Bondim, com o objetivo de conhecer o funcionamento do Ensino Médio na Marambaia.

No período de convivência na comunidade, junto com a observação participante, recorreu-se à técnica de história oral, como recurso de entrevista aberta, para preencher

²¹ Sr. Dionato Lima é o Vice-presidente na atual gestão, está como Presidente devido a licença médica da Presidente Vânia Guerra.

²² A Marinha disponibiliza uma embarcação para entrada na Ilha todos os dias às 7h30min e 18h, exceto aos sábados e uma embarcação para saída da Ilha todos os dias às 6h e às 16h. Todos os horários fazem o trajeto Ilha da Marambaia – Itacuruçá.

lacunas da pesquisa teórica, especialmente no que se refere ao período histórico da Escola de Pesca Darcy Vargas, da qual muitos dos atuais moradores são ex-alunos ou ex-funcionários.

Simson (1988) afirma que a história oral é “uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar” (p.19). Sua principal função é retratar as experiências vivenciadas, bem como as definições fornecidas por pessoas, grupos ou organizações. Nela, geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que, muitas vezes, nos chega com tom de confiança (Neto, s/d).

Inês Teixeira e Vanda Praxedes (2006) sintetizam os elementos que justificam o uso da história oral na pesquisa qualitativa.

A história oral tem sido definida como uma metodologia, por que ela reúne, propõe e contém um conjunto de princípios teóricos-epistemológicos que fundamentam e norteiam a construção da pesquisa, a investigação dos fenômenos da vida humana e social. Ela é uma das modalidades dos chamados Estudos Qualitativos, sustentados por alguns pressupostos teórico-epistemológicos, dentre eles o de que os sujeitos ou atores sociais são seres de memória, de cultura e de história. São sujeitos de reflexividade, que interpretam, que significam, ressignificam e dão sentido ao mundo, às suas vidas e às suas experiências (p. 156).

Com o auxílio da observação participante e suas associações a outras técnicas, foi possível vincular fatos, representações, práticas, histórias e visões no cotidiano do grupo estudado.

1.1.3. As famílias e o roteiro de entrevistas

As famílias foram escolhidas seguindo os seguintes critérios: possuir filhos na escola local, disponibilidade em participar da pesquisa e local de moradia na Ilha. O local de moradia precisou ser levado em consideração porque durante as observações, verificou-se que de um lado da Ilha, correspondente à Praia da Pescaria Velha, a atividade predominante é a pesca. E do outro lado da Ilha, correspondente à Praia do Sítio, a atividade predominante é a pequena agricultura. Sendo que, tanto a pesca quanto a agricultura estão presentes por toda a Ilha. Esta variável poderia influenciar de alguma maneira as interpretações com relação ao mundo do trabalho e as opções de profissionalização.

Um nativo, Oscar, explica, com relação à pesca e à agricultura, que atualmente a pescaria é a atividade econômica principal por toda a Ilha, porque a agricultura foi acabando com o tempo e que só depois da titulação da terra é que as pessoas vão querer voltar a plantar. Apenas quatro famílias possuem roça na Ilha, no momento, ainda segundo Oscar.

Assim, obteve-se uma amostragem de sete famílias, distribuídas pela Ilha da seguinte forma:

Tabela 11 – Amostra das famílias entrevistadas

NÚMERO DE FAMÍLIAS	LOCALIZAÇÃO
02 (duas)	Praia do José
01 (uma)	Praia da Pescaria Velha
03 (três)	Praia do Sítio
01 (uma)	Praia Suja

Os roteiros semi-estruturados abordavam questões sobre a relação da família com a escola, a avaliação que a família faz da escola, seu desejo com relação à continuidade dos

estudos dos(as) filhos(as) e os anseios para sua vida profissional, além de levantar questões sócio-econômicas, como renda, idade e composição familiar. No anexo G, encontram-se todos os questionários aplicados às famílias e suas respectivas respostas.

O roteiro²³ semi-estruturado elaborado para o Presidente da ARQIMAR, em exercício, foi baseado na necessidade de conhecer a relação da Associação, enquanto organização representativa da comunidade, e a escola, seus anseios e, especialmente, colher dados sobre sua experiência enquanto aluno da Escola Técnica de Pesca. Durante essa entrevista utilizou-se também a técnica de história oral.

Das sete famílias entrevistadas, apenas uma não está com seu filho matriculado na Escola Levy Miranda, mas quis participar da pesquisa por se preocupar com a questão educacional na Ilha.

Com relação ao perfil sócio-econômico das famílias, seis possuem como principal fonte de renda a pesca; uma tem como fonte de renda o emprego público na Prefeitura de Mangaratiba e executa o trabalho de limpeza na Ilha, mas todas combinam a pesca com outras atividades, consideradas “bicos”, e recebem auxílio do Programa Bolsa Família. Os números podem ser visualizados no gráfico 01.

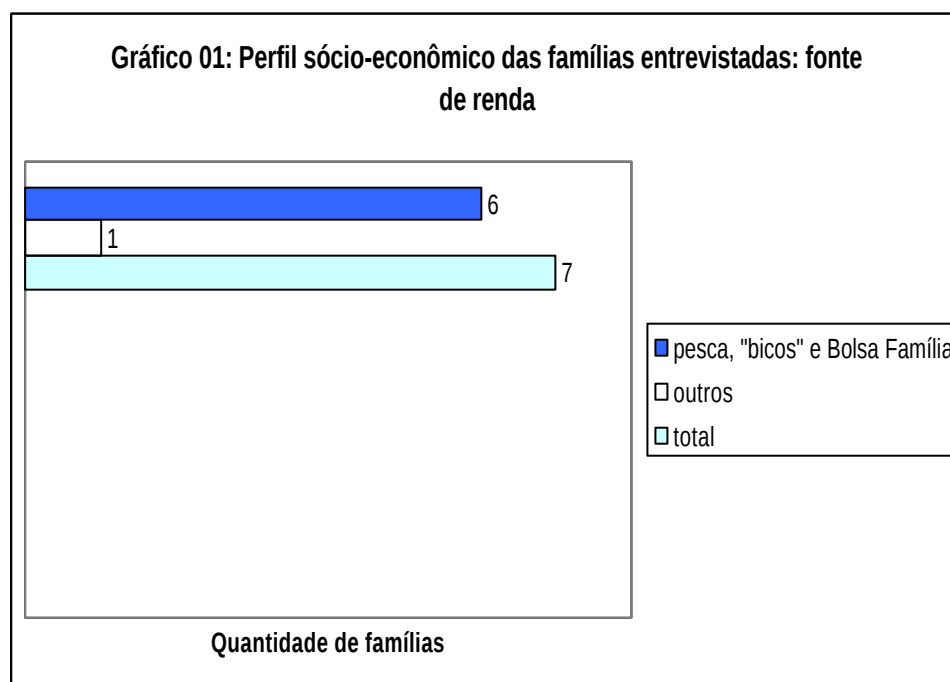


Gráfico 01: Perfil sócio-econômico das famílias entrevistadas: fonte de renda

São famílias²⁴ nucleares que possuem de um a três filhos na faixa etária entre quatro e dezoito anos, cujos pais, em média, não completaram o Ensino Fundamental. No momento, uma mãe cursava o primeiro ano do Ensino Médio noturno e outra cursava o Ensino de Jovens e Adultos, ambas na Escola em análise. A faixa etária dos filhos dessas famílias foi descrita no gráfico 02, observando-se a divisão etária de concentração de seis pessoas entre 04 e 11 anos e seis pessoas entre 12 e 18 anos.

²³ A entrevista com roteiro semi-estruturado encontra-se no anexo H.

²⁴ Cabe explicar que, quando falamos em famílias entrevistadas, fala-se essencialmente na figura da mãe. Apesar de muitas vezes contar com a presença de filhos durante as conversas e de uma das entrevistas contar com a presença também da figura paterna.

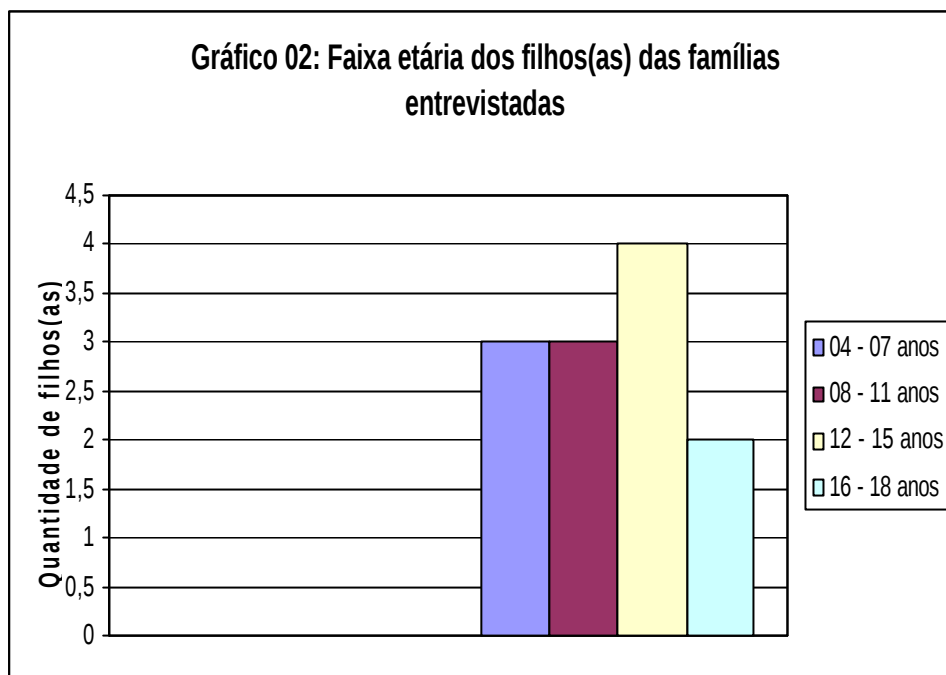


Gráfico 02: Faixa etária dos filhos(as) das famílias entrevistadas.

Outra informação que poderia interferir, nos depoimentos e em sua posterior análise, é a origem dos entrevistados da comunidade, como parte do perfil da amostra.

Quando se trata da origem das pessoas entrevistadas na Ilha, se quer apontar a influência que há, desta origem, nas vidas e opções de trabalho atualmente. Observa-se na Ilha que os nativos, considerados os descendentes dos escravos da fazenda de café do Comendador Breves, que foram deixados ali, tornaram-se pescadores e agricultores, sendo responsáveis hoje pelas pequenas roças existentes e que persistem às dificuldades do solo e imposições da Marinha. Já os moradores que vieram com a antiga escola de pesca, naturais de outras ilhas da Baía de Sepetiba ou de outras regiões do país, tornaram-se essencialmente pescadores, consolidando a cultura caiçara da Ilha. Cabe, então, quantificar em sete famílias e dois membros da associação de moradores, cujas origens estão descritas no gráfico 03.

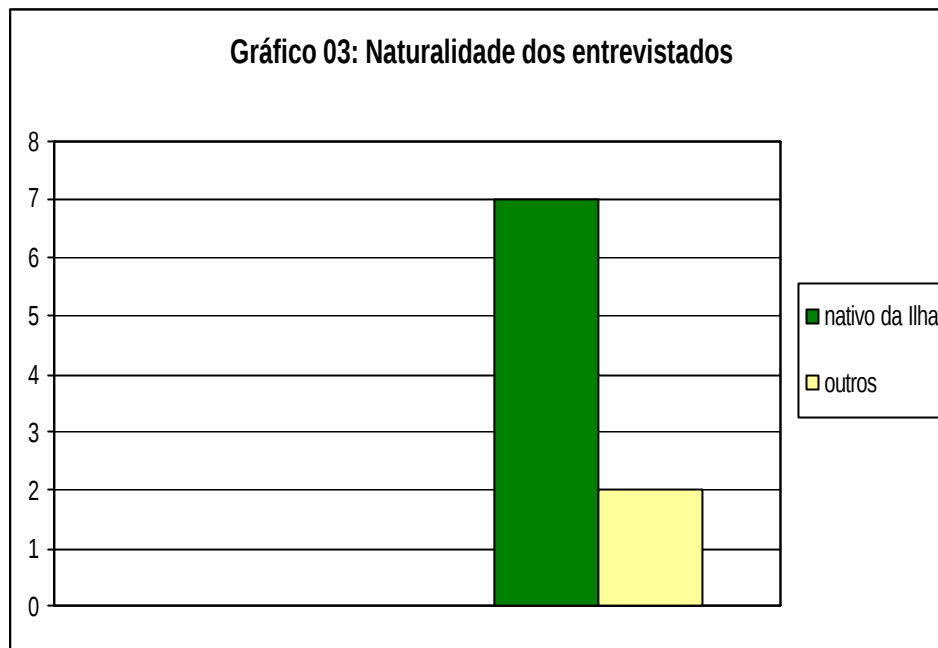


Gráfico 03: Naturalidade dos entrevistados



Figura 18 - Entrevista com uma das famílias que compuseram a amostra.

1.1.4. Diversos depoimentos de uma única situação: a distância entre a comunidade e a escola

Ao iniciar o contato com a comunidade para o trabalho na área da Educação, explicando os objetivos da pesquisa, o primeiro diagnóstico que se pode fazer é que a educação na Ilha é um problema e que possivelmente está vinculado ao futuro no mundo do

trabalho e à própria definição entre continuar morando na Ilha ou não, comprometendo, inclusive, a integridade da comunidade.

Como principais resultados do trabalho de campo, obtiveram-se depoimentos, comentários, visões de mundo e acesso a documentos, que refletiram na análise de que a escola é mencionada e considerada importante, enquanto instituição capaz de propiciar transformações na realidade, exercendo sua função essencial. Porém, precisa estar mais perto dos sujeitos que a compõem, enquanto comunidade escolar: alunos, pais/mães.

No caso da Marambaia, um passado considerado recente, por sua vivacidade nas narrativas e memórias, é o da experiência da Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas e da Fundação Abrigo Cristo Redentor. Somado a um presente de conflitos políticos pela posse das terras, que consideram suas como herança de seus antepassados, e somente na qual enxergam, junto com o mar, seus modos de produção para a sobrevivência sócio-histórico-cultural, e passando pela preocupação com os jovens da comunidade, que não encontrando oportunidades na Ilha, saem, enfraquecendo o grupo, foram as peças encontradas para o estudo da situação da educação formal na Ilha da Marambaia.

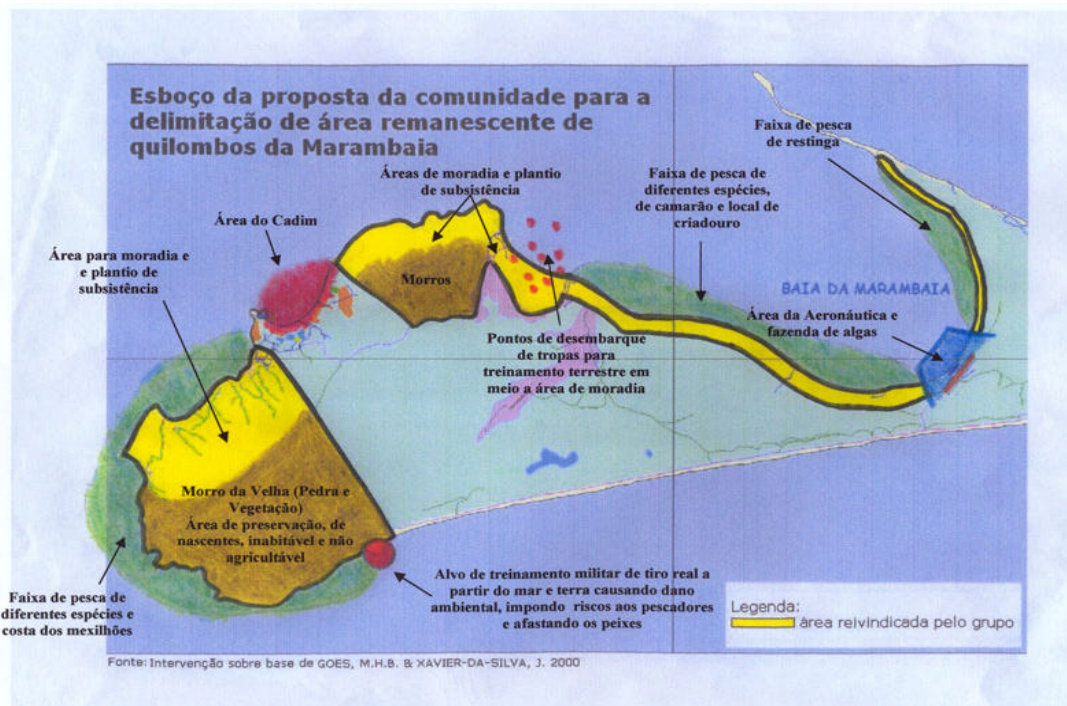
A saída dos jovens já havia sido observada por Luciana de A. Nóbrega em sua pesquisa social no local desde 2002.

A equipe encontrou na ilha uma população que se divide entre os muito jovens e os bastante idosos, o que indica uma forte tendência à migração dos jovens, forçados pela ausência de oportunidades de trabalho e sobrevivência na ilha, e agravada pela intensificação do processo de expulsão da Marinha (2004, p.119).

No momento, a comunidade e a Marinha estão em processo de negociação sobre o tamanho e a localização da área destinada à comunidade, segundo relato de moradores durante o trabalho de campo. Porém a negociação é demorada, segundo um nativo, porque a Marinha quer destinar aos moradores áreas onde o mar está avançando e possui pedras, portanto, não há condições para o plantio e isso é uma forma de expulsá-los da Ilha gradativamente. Por outro lado, a Marinha argumenta que precisa de determinadas áreas para exercício militar, para preservação da biodiversidade e que a área reivindicada pela comunidade é muito extensa.

Diante do cenário encontrado no trabalho de campo, as situações relatadas acima, e as experiências já vividas pela comunidade na área educacional e do trabalho, obteve-se alguns elementos que poderão servir para traçar um futuro com possibilidades de mudanças, através da educação voltada para a criação de trabalho, e que prevê desenvolvimento sócio-econômico, a partir das vocações locais, levando em consideração o desenvolvimento sustentável, na própria Ilha, sendo preciso esforços políticos, da articulação entre a comunidade e a escola, da política educacional e da permissão da Marinha, dentre outros fatores, necessários à implementação de políticas públicas.

O mapa abaixo permite uma visualização das áreas reivindicadas pela comunidade.



Mapa 04 - Mapa das áreas reivindicadas pela população e suas justificativas.

Fonte: adaptado de Existimos, jul, 2007, p. 09.

Para a análise dos resultados da pesquisa apresentam-se os dados e informações obtidas, classificadas em categorias e organizadas nos itens a seguir:

1.1.4.1. escola de pesca: a memória e o modelo para o futuro dos jovens

Nas conversas com os moradores, ao falar com os mais velhos sobre educação, todos se reportam ao período da antiga Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas, apontando-a como referência de “educação ideal” e “escola ideal”. A experiência deu certo e deixou muita saudade em quem foi aluno e/ou funcionário, não só porque o complexo implantado pela Fundação Abrigo Cristo Redentor impulsionou, por um período, a economia local, mas porque apontou possibilidades para o desenvolvimento produtivo, independente de ações do Estado, que podem ser vistas até hoje no cotidiano dos pescadores. Este dado já foi observado por outras pesquisadoras, como Luciana de Amorim Nóbrega e Jéssica Suzano Luzes.

Esse foi o elemento central, dentre os resultados da pesquisa de campo. Houve também a identificação, inclusive de quem só conhece a história através de seus pais, da Escola de Pesca como modelo bem sucedido de educação voltada para as necessidades e realidade da comunidade.

O Presidente em exercício da ARQIMAR, ao falar sobre educação na entrevista, relembrou do período em que foi aluno da Escola de Pesca e explicou: *‘Se cursava até na quarta série do ensino fundamental na Escola Levy Miranda e depois os alunos iam complementar com o ensino profissional na Escola de Pesca’*.

Ele acredita que se a escola voltasse a ter um ensino técnico/profissionalizante seria bom, principalmente porque os jovens aprenderiam um “ofício” sem ter que sair da Ilha e teriam perspectivas para o futuro. O relato fez com que o foco da pesquisa se voltasse também para a possibilidade de uma volta do ensino profissional ligado ao setor de pesca e agricultura,

adaptado à nova realidade educacional, tanto da comunidade quanto do sistema de ensino oficial, que atualmente é diferente do ensino dos anos de 1940.

A referência saudosa e prazerosa, por parte dos ilhéus, ao período da Escola de Pesca, parece estar associada também ao reconhecimento que todos têm ao Levy Miranda, que na compreensão deles acreditou na vocação local, valorizou as pessoas dando-lhes condições de se auto-desenvolverem, acolheu pessoas, a princípio entregues à própria sorte, sem ser somente assistencialista, o que deu a Levy Miranda o título de “Apóstolo da assistência social”. A presença do então Presidente da República Getúlio Vargas, também foi marcante no empreendimento. Um quadro com sua foto pode ser vista até hoje na sala da casa de uma nativa, que recorda o período em que sua mãe foi sua cozinheira.

Durante as entrevistas, ao colocar a Escola de Pesca como “tema gerador” para levantar o assunto “educação”, as famílias são unânimes em dizer, de diversas formas, que seria o ideal que ela voltasse. E, por isso, a Escola de Pesca está ligada a todos os indicadores e aparece em todas as entrevistas desta pesquisa, pois gostariam de uma escola que oferecesse cursos profissionalizantes, com estímulo ao trabalho na Ilha, porque “os jovens não têm muito o que fazer” e, segundo D. Júlia, uma das mães entrevistadas, *“tem crianças que desistem de estudar pra ser pescador”* e que, por isso, seria bom que voltasse o ensino como o da Escola de Pesca. Ela fala disso, ao se relembrar da história da Escola de Pesca, que conhece por ouvir, de seu pai, que foi funcionário ali. Ela acrescenta que aquele era *“um tempo muito bom, que seria bom se voltasse, porque naquela época o peixe era vendido na própria Ilha”*.

Essas comparações servem para que a Escola Técnica de Pesca se torne um modelo que serviu no passado e possa servir no futuro, visto que a realidade não mudou tanto, se comparada à encontrada por Levy Miranda, em 1938; eles continuam sendo pescadores, sem muitas perspectivas, isolados e sem infra-estrutura básica.

É importante destacar que a Escola de Pesca valorizava a qualificação profissional para o pescador, que, na visão de Levy Miranda, estava muito precária, precisando de melhorias que poderiam advir da educação. Ou seja, demonstrando que o fato de ser pescador não precisa significar o abandono dos estudos, o desinteresse e a não-escolarização. Mas, é essencial o estímulo à continuidade dos estudos associada aos seus projetos de vida.

A escolarização, que a Escola de Pesca oferecia, compreendia todo o processo produtivo da pesca, desde a construção e manutenção dos barcos, confecção de redes apropriadas para as espécies de peixes, até o beneficiamento e comercialização do pescado: um trabalho que exige habilidades e competências.

Este trabalho não se alterou na Ilha da Marambaia. Os pescadores continuam fazendo a manutenção de seus barcos, confeccionando suas redes apropriadas para cada espécie de peixe, podendo ser observado no trabalho de campo, com a diferença de que não podem mais se beneficiar, porque não há infra-estrutura necessária, nem condições para construí-la. Precisam comercializar rápido, a preços baixos, porque não há como armazenar.

1.1.4.2. as perspectivas das famílias para o futuro dos jovens na Ilha

A perspectiva das famílias quanto ao futuro de seus filhos na Ilha apareceu nas conversas e entrevistas como nulas ou pessimistas. Em primeiro lugar porque para a continuidade dos estudos e, posteriormente, o trabalho é preciso sair da Ilha, o que vem acontecendo desde o fim da Escola de Pesca. O que faz com que a comunidade perca força com a dissipação de seus membros.

Um dos entrevistados, André²⁵, relata o seguinte:

²⁵ Todos os nomes dos entrevistados mencionados são fictícios para preservar o sigilo das informações.

A quantidade de jovens na Ilha já foi muito maior, hoje, é pequena. Porque muitos tiveram que sair da Ilha para trabalhar e estudar. Se não tivesse que sair da Ilha a comunidade não diminuiria.

André tem um filho que mora e estuda fora da Ilha, o rapaz quer voltar para sua casa na Ilha, mas os pais não querem que ele volte, alegando que *“aqui não tem futuro pra ele”*.

Lúcia, esposa de André, repete várias vezes durante a conversa que acha que seu filho não deve voltar para a Ilha porque *“aqui não tem futuro pra ele”*. Ao falar com o casal sobre os cursos profissionais do período da Escola de Pesca, os dois concordaram em dizer que se existissem cursos técnicos na área de Agricultura e Pesca, seria bom, pois seu filho poderia voltar e cursar.. Até Lúcia gostaria de retomar seus estudos, por isso, preocupada com a área de atuação do curso, alerta para os problemas com a pesca que, por estar ruim, os jovens ficam ociosos..

Em segundo lugar, os próprios jovens, alunos da escola, parecem não estar conseguindo enxergar futuro seu próprio futuro, com aparente dificuldade em perceber a importância de estudar e como irão aplicar o conhecimento adquirido na escola em suas vidas, que é diferente da vida das outras pessoas que moram em outros lugares, mesmo nesse Município, com base na caracterização da comunidade que foi vista no tópico 2.2.

Durante as entrevistas em que os filhos estavam junto com as mães, havia concordância ao afirmar que *“aqui não tem futuro pra eles!”*.

Carla é outra mãe entrevistada. Ela tem três filhas com idades entre 11 e 15 anos. Em sua fala, afirma diversas vezes que suas filhas ainda não escolheram ao certo suas respectivas profissões, mas, de qualquer maneira, *“não têm interesse em ficar aqui porque não tem futuro pra elas [...] isso aqui é assim mesmo e não tem futuro pra elas aqui, porque não tem trabalho”*.

Esta mãe é aluna da EJA, na Escola Levy Miranda e concorda quanto ao anseio pela existência de cursos profissionalizantes na escola, porém acrescenta à conversa que acha que na Ilha muita gente, na sua opinião, é acomodada e desinteressada.

Em conversas, Joana (moradora da Ilha), que por vezes, demonstrou sua preocupação com os adolescentes da comunidade dizendo que *“atualmente os jovens estão dando muito trabalho na Ilha, não participam das reuniões, mas querem ir aos encontros pra passear... Estão envolvidos com drogas e vandalismo”*. Observa-se também o aumento do alcoolismo, incentivado pela permissão dada aos ilhéus para a construção de bares nas praias em seu entorno.

1.1.4.3. a preocupação para que os jovens fiquem na Ilha

A preocupação para que os jovens se fixem na Ilha tem como principal fundamento a situação em que se encontram: de falta de perspectivas, e a saída inevitável para trabalhar e continuar seus estudos no continente, em Mangaratiba ou em outro município. E esta preocupação começa cedo.

O casal Bruna e Antônio, que tem uma filha de sete anos, diz que se tiverem cursos profissionais na escola será bom, pois quando sua filha crescer, e quiser estudar, não terá que sair da Ilha. Antônio reforçou o que André e Lúcia já haviam dito sobre a ociosidade dos jovens na Ilha.

A preocupação com o envolvimento dos jovens nas atividades de organização política, especificamente com a ARQIMAR, é expressa sempre que há formação de grupos para participação em eventos, seminários, cursos de capacitação, encontros de comunidades para troca de experiências, reuniões com lideranças políticas para reivindicação de direitos, festas e etc., sempre apoiadas pela ONG Koinonia, INCRA e SEPPIR.

Ao grupo que representa todos é sempre destinada uma cota de participação para os mais velhos e uma cota para os jovens, que são responsáveis pelas “tarefas culturais”, tais como: grupo de dança, capoeira e teatro. Uma dessas organizações foi presenciada no trabalho de campo, em junho de 2008, quando um grupo (de cerca de quinze pessoas) foi representar a comunidade em um encontro de comunidades em Paraty – RJ. Na ocasião, uma das senhoras integrantes do grupo falou: *“os jovens têm que ir mesmo com a gente pra aprender!”*.



Figura 19 - Roda de capoeira dos jovens da comunidade na Praia Grande

1.1.4.4. atualizações sobre a situação da pesca e da agricultura

Na pesquisa, ficou evidente a preocupação dos ilhéus com a situação da pesca na Baía de Sepetiba. Três mães, das sete entrevistadas, apontaram inclusive que as dificuldades com a pesca estão deixando os jovens sem atividades sócio-culturais.

Nas duas extremidades da Ilha (Praia da Pescaria Velha e Praia do Sítio), é possível encontrar os ilhéus em pleno desenvolvimento da atividade da pesca. Seja fazendo a limpeza do pescado, a confecção das redes ou a manutenção dos barcos. Configurando, assim, uma rede de solidariedade e socialização entre os ilhéus.



Figura 20 - Solidariedade entre os pescadores na Marambaia.

Fonte: Garske, 2006 Apud Arruti, 2003.

Homens, mulheres e jovens participam da pesca que se consolidou como principal atividade econômica desde o abandono dos escravos na ilha, pelo Comendador Breves.

Na história da Ilha da Marambaia a vocação para a pesca só foi valorizada no período da Escola de Pesca, com a estrutura montada para o beneficiamento e comercialização do pescado.

Atualmente, a atividade se restringe à captura dos peixes para o consumo interno, e venda a preços abaixo do mercado em Itacuruçá e Mangaratiba.

De fato, a pesca vem sofrendo com a poluição da Baía de Sepetiba (anexo I), causada principalmente pelo avanço do movimento de navios vindos de todas as partes do mundo para o Porto de Itaguaí – RJ, e pela pesca predatória por barcos equipados com sondas de longo alcance e redes mais resistentes, tanto na Baía de Sepetiba, quanto na Baía da Ilha Grande.

A agricultura está presente em menor escala na Ilha atualmente., sendo seus produtos para consumo próprio e trocas internas.

Hoje podemos visualizar pequenas roças, principalmente de mandioca, com a qual se faz frequentemente farinha, e espécies frutíferas. Estas roças estão na Pescaria Velha e na Praia Suja (em direção à Praia do Sítio).

A atividade agrícola é prejudicada por problemas como proibições da Marinha, falta de estímulo dos moradores, falta de titulação da terra e solo cansado.

É preciso destacar que as roças encontradas são cultivadas pelos nativos mais velhos, acima dos sessenta anos de idade, e mulheres. Os jovens são encontrados na pescaria, mas não na plantação.



Figura 21 - Roça de mandioca na Praia Suja.

Fonte: trabalho de campo, 2008.

Paralela à pesca e à agricultura, outra atividade para a qual a comunidade, especialmente as mulheres, têm estímulo é a confecção de doces caseiros, com as frutas encontradas em abundância Ilha, como jaca, goiaba e manga. As mulheres já produzem doces para consumo de suas famílias, mas enxergam a produção para a comercialização, como uma alternativa de geração de renda. Fato que, em 2006, deu origem a um curso de extensão, a pedido de um grupo de mulheres, sobre as técnicas de esterilização e embalagem dos doces para a comercialização, com duração de oito horas, do qual participaram cerca de quinze mulheres (anexo J).

O intuito era o de que a partir do conhecimento sobre as técnicas de higienização pessoal e dos alimentos, esterilização, armazenamento, etiquetagem, preço de venda e algumas receitas, associado aos recursos da própria Ilha, se pudesse montar uma cooperativa.

1.1.4.5. a presença de programas assistenciais: o Bolsa Família e o Seguro-defeso

Por vezes, apareceu na fala dos entrevistados e nas conversas das observações participantes, a menção e sentimentos como comodismo e desinteresse. Seja falando sobre a escola, sobre o trabalho, sobre a pesca ou sobre o futuro. Levantou-se, então a hipótese de se relacionar esse desinteresse e comodismo à falta do título definitivo do território que limita, em parte, o seu uso, à falta de perspectivas apontadas pela escola e até mesmo pelo Estado, o assistencialismo de programas como o Bolsa Família, dentre outras opções que fazem com que as pessoas não tenham motivação para investir no futuro na Ilha.

As observações apontaram que a falta do título definitivo da terra, por parte dos moradores, dá condições à Marinha de continuar suas estratégias de expulsão da comunidade, o que realmente desmotiva os ilhéus a plantarem, por exemplo.

A incerteza sobre onde vai morar aparece como um indicador do desinteresse, como conta um nativo, o Oscar, que *“a agricultura foi acabando com o tempo, que só depois da titulação é que vão querer voltar a plantar”*.

Somando a isso, o fator que contribui para o desinteresse e o comodismo, apontado por um professor da escola, é a assistência de programas como o Bolsa Família. Segundo o professor “*as famílias recebem Bolsa Família, cesta básica do Fome Zero, Cheque Cidadão, Cheque Pescador e etc.*”, para ele, isso se configura como paternalismo por parte do Estado. Isso pode estar refletindo também no rendimento e avaliação escolar dos alunos, visto que a taxa de reprovação no ano de 2008 foi de vinte alunos, dos cento e dois matriculados de início e, ainda, no dado que diz respeito à defasagem série-idade dos alunos, exposto em tabela no item que se refere à Escola Levy Miranda, que demonstra a quantidade de alunos cursando anos escolares que não correspondem às suas idades.

Se por um lado o beneficiamento das famílias pelos Programas pode colaborar para a falta de motivação com o futuro, por outro representa a situação sócio-econômica vulnerável, de pobreza, a qual estas famílias estão expostas. Dado que aponta novamente para a escola como local de possibilidades de transformação social.

O Bolsa Família foi criado pelo Governo Federal em 2003 e beneficia hoje cerca de 11 milhões de famílias em todos os municípios brasileiros. É gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e tem como objetivo principal contribuir para a redução da pobreza e da fome no país. É destinado às famílias pobres com renda mensal de R\$ 69,00 a R\$ 137,00, para as quais é pago o benefício variável de R\$ 20,00 por pessoa, desde que tenham crianças e adolescentes de até 15 anos, ou extremamente pobres, com renda de até R\$ 69,00 por pessoa.

Há também o benefício variável vinculado ao adolescente, no valor de R\$ 30,00, pago às famílias que tenham adolescentes de 16 e 17 anos na escola. Assim, o valor total do benefício pode variar entre R\$ 20,00 e R\$ 182,00 por família.

São três eixos principais de atuação: diminuição da pobreza por meio da transferência imediata de renda, reforço do direito de acesso das famílias aos serviços básicos de saúde, educação e assistência social e integração com outras ações e programas de governos nas suas três esferas e na sociedade.

Para o recebimento do benefício, as famílias devem estar cadastradas no cadastro único (CadÚnico), que controla todas as informações das famílias, inclusive para o acesso a outros programas como o PAIF (Programa de Atenção Integral à Família) e o Peti (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Alguns compromissos devem ser cumpridos pelas famílias tais como: manter o calendário de vacinação das crianças em dia e manter a frequência escolar mínima de 85%, incluindo a integração do Programa Bolsa Família com ações de geração de trabalho e renda, como as de economia solidária.

Na Ilha da Marambaia, 62 famílias são beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, sendo 102 pessoas no total, de acordo com o Diretor de Planejamento e Controle da Ação Social da Secretaria Municipal de Ação Social de Mangaratiba, que também explicou que as famílias da ilha, por serem pescadoras, também são beneficiadas pelo Seguro-Defeso.

O defeso, a grosso modo, consiste no período em que autoridades em meio ambiente proíbem a pesca e a comercialização de determinadas espécies durante seu período de reprodução natural, para evitar a extinção da espécie. Assim, o pescador, que deve estar cadastrado em sua colônia de pescadores, recebe um auxílio financeiro que equivale ao Seguro-Defeso (o Seguro-Desemprego do pescador artesanal) no valor equivalente ao de um salário mínimo.

1.1.4.6. as relações: escola, ARQIMAR, famílias

Para o entendimento do objeto da pesquisa, ou seja, a interação entre a escola e a comunidade para a constituição de sujeitos capazes de exercer sua cidadania, é preciso que se

coloque as relações entre a escola, as famílias e a ARQIMAR, enquanto entidade representativa da comunidade.

Assim, as famílias avaliam a escola de uma maneira e indicam possibilidades de mudanças, mesmo quando acreditam que a escola, do jeito que está é boa, fazendo comparações ao período da Escola de Pesca.

A escola, por sua vez, tem uma concepção com relação ao seu fazer pedagógico, acreditando que a responsabilidade é dos alunos e das famílias e que há opções de melhoria de vida fora da Ilha.

Fazendo parte desta relação, que nem podemos considerar tensa, está a ARQIMAR, tentando, sem sucesso, uma parceria. Não se pode considerar uma relação tensa entre a escola e a comunidade, porque diante da falta de identificação entre os atores, muitas famílias se afastam e não procuram se envolver com a escola, nem mesmo com a escolarização dos filhos. Dado observado e comprovado nas falas de Oscar e Joseli: *“tem mães como I. que nem adianta você conversar, porque não participam mesmo”* (Oscar), *“tem mães que só vão na escola no final do ano”* (Joseli).

Dona Júlia, ao falar da Escola Levy Miranda, disse acreditar que as crianças só gostam da escola porque lá tem brincadeiras e que estudam por pouco tempo, pois, às vezes, por causa da embarcação, os horários das aulas são reduzidos e o aluno nem vai à escola. Após as 14h os alunos têm aula de reforço, porque existem alunos que mesmo no terceiro ano de escolaridade (antiga segunda série) não sabem ler e nem escrever.

O depoimento de Dona Júlia demonstra sua preocupação com relação à qualidade do ensino oferecido e que, de alguma forma, isso reflete no futuro de seus filhos. Ela tem dois filhos, dois meninos, um de sete anos, cursando o segundo ano de escolaridade (antiga primeira série) e outro, de quatro, cursando a Educação Infantil.

Dona Marilza, mãe de duas filhas, ao ser entrevistada, diz que gostaria que a escola oferecesse cursos, pois incentiva as filhas a terem uma atividade para se ocupar e se manter. Ela trabalha com artesanato, bordado e recicla materiais como garrafas pet.

Dona Rosa, mãe entrevistada que possui dois filhos e que também é aluna do Ensino Médio noturno na escola, diz que a escola precisa dar uma orientação profissional, preparar para alguma profissão, oferecer cursos extras e, com isso, estaria capacitando em igualdade de condições a comunidade.. Esta mãe acha que os alunos não se interessam em estudar porque não vêm futuro nisso.

As mulheres, na visão de Dona Rosa, não têm opções de trabalho a não ser pescar, mas elas não conseguem pescar por muito tempo e a pescaria está ruim, por isso a importância de cursos na escola. A igualdade de condições a que esta mãe se referiu anteriormente é uma comparação que faz entre o currículo da escola da Ilha com o currículo das escolas de Itacuruçá e, por ser aluna também, compara que este currículo é o mesmo de quinze anos atrás e que a escola de rural não tem nada, a não ser a localização. Ainda sobre a escola, esta mãe contou que faz todo ano uma festa em referência à Consciência Negra, que há aproximadamente sete anos uma banda de música formada por alunos se apresenta fora da Ilha. Há, segundo Dona Rosa, o empréstimo de livros, à comunidade, como incentivo à leitura, cuja organização e controle é de responsabilidade da Diretora da escola

A concepção da Diretora da escola é diferente ao dizer que *“escuto dos alunos dizerem que só querem estudar até a 4ª série para pescar”*. Ela acredita que isso se deve à acomodação tanto das famílias quanto dos alunos. Em suas palavras, *“são todos acomodados, acham que a vida é só isso: pescar e viver numa casinha”*.

A diretora complementa que percebe que os alunos não entendem porque é importante completar o Ensino Fundamental, por exemplo, para acabar sendo pescador. Diz incentivar os alunos a estudarem em Itacuruçá no CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), para melhorar suas chances de um futuro melhor *“lá fora!”*.

Durante as observações das participantes, em conversa informal com um dos professores da escola, após explicar sobre a pesquisa, relatou por duas vezes que “*os alunos não dão valor à escola, não tem o hábito de estudar*” e classifica os alunos como “acomodados”. Dentre as atividades de aula, incentiva os alunos a estudar para melhorar de vida, faz isso propondo exercícios simulados para concursos públicos, por exemplo. Na sua visão, os jovens podem conseguir muito mais coisas que a Ilha, que já é deles; só precisam saber cuidar e conseguir mais, pois não dá pra viver só da pesca.

Esta concepção remonta a uma visão clássica da educação que coloca no aluno a responsabilidade pelo sucesso e o fracasso nos estudos²⁶, devendo formar o jovem do campo para sair dele..

O Presidente em exercício da ARQIMAR também faz sua avaliação, considerando a importância da escola por atender a toda a comunidade. Sobre a relação entre a Associação de Moradores e a escola, objetivo principal da entrevista, o Presidente afirma que, em sua gestão anterior (2003-2005), a relação era melhor, porém, era outra pessoa quem dirigia a escola. Esta estava sempre disponível ao diálogo e se interessava pela comunidade. A seu ver, atualmente com esta diretora a relação é mais fechada. Ele gostaria que a Associação e a escola caminhassem juntas e não cada uma para um lado.

Um momento que demonstra como “cada um caminha para um lado”, usando a expressão do Presidente, é quando se faz festa em comemoração por alguma data. A escola faz uma festa junina e a comunidade faz outra, a escola faz uma atividade pelo Dia da Consciência Negra e a comunidade faz outra, a escola faz a festa do Dia das Crianças e a comunidade faz outra.



Figura 22 - Festa do dia das crianças na Praia Grande.

Fonte: trabalho de campo, 2005.

²⁶ Um dos autores que trabalham com este tema, analisando a avaliação escolar, é Vitor Henrique Paro.

Em conversa com a Presidente (afastada por motivo de saúde), durante as observações participantes, ela afirma que não há relação entre a escola e a comunidade por questões políticas fortes e tensas, como por exemplo, a relação com a Marinha.

Relata, inclusive, a situação em que seu filho, de aproximadamente vinte anos, se encontra, ele não poderá estudar por causa do horário da pesca, há épocas em que a pesca é só durante o dia e outras só durante a noite. E ainda falando da escola, explicou que esta é uma comunidade rural e que, por isso, tudo que a escola puder fazer para desenvolver este lado seria bom, mas acha que a diretora não pensa assim.

Esta conversa enquadra a situação da comunidade nas perspectivas da educação do campo e da Pedagogia da Alternância. Seria possível conciliar os períodos de pescaria e/ou plantação aos períodos de estudos e também possibilitar o desenvolvimento rural local?

Apesar de mencionar outras possibilidades de atuação da escola, como o ensino profissional, a maioria dos(as) entrevistados(as) avaliaram a escola de maneira positiva. Acreditam que melhorou muito nos últimos anos por ter passado a oferecer o Ensino Médio (apesar de não ser responsabilidade da Escola e sim do Governo Estadual, através do C. E. Montebello Bondim), o segundo segmento do Ensino Fundamental e, agora, ter aulas de Informática. Dona Marilza compara esta melhora ao tempo em que foi aluna da escola, que só oferecia até o quinto ano de escolaridade (antiga quarta série) do Ensino Fundamental e que, por isso, seus irmãos tiveram que sair da Ilha para estudar e moram fora até hoje.

A participação no cotidiano da escola, por parte dessas famílias, se restringe às reuniões de pais, festas ou quando acham necessário, por eventuais problemas que os filhos tenham de aprendizado e/ou comportamento.

Para ilustrar uma experiência de educação bem sucedida entre os membros da comunidade, apesar dos obstáculos, cita-se a história de Marcos, descoberta durante as visitas à Ilha, nas quais relatou sua experiência educacional.

Marcos estudou até a antiga quarta série na Escola Levy Miranda, depois concluiu o Ensino Fundamental numa escola em Itacuruçá e fez o Ensino Médio Supletivo em uma escola de Itaguaí (Município vizinho à Mangaratiba). Deu continuidade aos estudos formando-se em professor alfabetizador por meio do Programa Nacional Brasil Alfabetizado, fazendo o curso de formação continuada para alfabetizador na CUT-RIO. O curso tinha como eixos: trabalho - cultura e desenvolvimento - economia solidária. Atualmente, é professor de alfabetização na Escola Levy Miranda, contratado pela Prefeitura. Após um pedido da comunidade, dá aula para jovens e adultos às segundas, quartas e sextas-feiras das 15h30min às 18h30min. Aborda em suas aulas as temáticas do curso de formação e sua turma tem sete alunas.

Marcos, ao falar da Escola Levy Miranda, explica que os professores da disciplina de História se interessam pela história da Ilha e em promover atividades culturais. E quando há festas e eventos só os funcionários que são moradores da Ilha participam. Falou sobre as turmas do sexto e o nono anos de escolaridade (antigas de quinta a oitava séries) do Ensino Fundamental, que, em sua análise, são pequenas. O sexto ano de escolaridade conta com quinze alunos, por exemplo²⁷. Ao perguntar porque ele acha que possui esta pequena quantidade de alunos, responde que *“úcho que deveria ser à noite”*, e que a escola está fazendo um abaixo-assinado para que tenham do sexto ao nono ano de escolaridade (antigas quinta a oitava séries) à noite, para que jovens e adultos, que trabalham durante o dia, possam cursar. Marcos conta, ainda, que a Secretaria de Ação Social de Mangaratiba esteve na Ilha com um projeto para começar em agosto de 2008, oferecendo cursos de artesanato, dança, balé infantil, dança de salão e informática, dentre outros desse tipo.

²⁷ Dado confirmado por um professor em outra conversa que explicou que a sexta série possui uma turma de dezenove alunos e a oitava série possui cinco alunos em sua turma.

A conversa com Marcos nos fornece dois elementos distintos, porém presentes no contexto educacional da Ilha: por um lado, foi preciso uma atitude isolada, um esforço individual de formação profissional através da escolarização que possibilitasse o seu retorno à Ilha; por outro, a iniciativa governamental na escola é no sentido oposto ao caminho que a comunidade parece querer seguir, pois que sentido há na oferta de cursos de balé infantil e dança de salão?

Em entrevista com o Diretor de Planejamento e Controle da Ação Social, da Secretaria Municipal de Ação Social, ele relatou que, quando a Secretaria começou a propor e levar cursos para a Ilha, a comunidade se mostrou muito resistente. Em sua opinião, a resistência se deve ao longo tempo em que ficaram na Ilha excluídos e abandonados, mas que agora a relação entre a comunidade e a Secretaria já está boa.

Sobre os cursos implantados na Marambaia, o Diretor explicou que dentre os que se encontram em funcionamento estão corte e costura, danças folclóricas e artesanato, que são feitos na E.M. Levy Miranda e têm a parceria da Marinha. O público mais atendido pelos cursos são as mulheres e as crianças, que nas palavras do Diretor *“vão pra lá porque não têm o que fazer!”*.

Para o setor de pesca, houve, no ano de 2006, um curso de maricultura, mas em sua opinião *“a comunidade não deu valor!”* e, como o curso tem um custo elevado, foi encerrado. Porém, com a aproximação entre a Secretaria e a comunidade, a população está pedindo o curso de maricultura novamente, e a Secretaria está incluindo a demanda em seu planejamento.

Para o Diretor, com a realização do curso de maricultura novamente e a infra-estrutura necessária, como a energia elétrica, garantida pelo Programa Luz Para Todos (anexo K), a Secretaria tem planos para apoiar e incentivar a criação de uma cooperativa para venda do marisco, que depende de energia elétrica para armazenagem em freezer.

A aproximação entre a Secretaria e a comunidade é enfatizada pelo Diretor na entrevista, porque analisa que na comunidade da Marambaia é preciso perguntar primeiro o que a comunidade quer para depois levar o curso, pois não adianta oferecer o curso, sem antes consultar à comunidade sobre o interesse em participar..

É importante lembrar que se trata de cursos de qualificação para o trabalho e que não têm vínculo com a escolarização formal, de Ensino Fundamental e Médio, conforme explicado no capítulo teórico.

1.1.4.7. a escola e sua rede institucional

No capítulo teórico, no item que trata da educação e da ação social no Município de Mangaratiba, foi exposto de forma sintética os elementos que constituem e direcionam o funcionamento do sistema de ensino do qual a E. M. Levy Miranda faz parte.

Nas entrevistas e conversas na Secretaria de Educação, ficou claro que todas as trinta e cinco unidades escolares da rede municipal obedecem às mesmas diretrizes, podendo fazer adaptações de acordo com suas necessidades locais, mas estas adaptações dependem somente da vontade e comprometimento dos gestores das unidades.

Estas adaptações à realidade local podem garantir a integração entre a comunidade e a escola, como a experiência relatada por uma funcionária da Secretaria sobre o que está ocorrendo na escola localizada na Ilha da Gamboa. A funcionária relata que nessa escola há uma sala de música, porque o perfil da comunidade é evangélico e trabalha muito a atividade musical, então a escola está trabalhando isso.

Independente dessas adaptações, as Diretrizes Curriculares seguem homogêneas para todas as escolas. Tendo acesso ao documento que trata dos conteúdos, propostas de atividades e objetivos de aprendizagem para cada ano de escolaridade, observou-se que se tratam de

diretrizes gerais baseadas nos conteúdos propostos pelo MEC, por exemplo. Não se identificou a presença de conteúdos como Agroecologia, Educação Ambiental, História Local, e etc. Estes conteúdos são encontrados somente na formação continuada dos gestores.

Observou-se também nas conversas, que o currículo defendido pela Secretaria é de fato, a diretriz máxima executada em todas as atividades. Basta analisar a quantidade de projetos que têm como objetivo principal desenvolver habilidades de leitura e escrita nos alunos (tabela 05).

Nas palavras da Coordenadora de Ações Educacionais da Secretaria de Educação, o currículo defendido

É de que os conteúdos façam parte da realidade dos alunos, seja problematizadora, para perceber a importância de estar estudando, a importância da escola [...], para quê estudar aquilo! [...] relação entre teoria e prática na vida do aluno.

Mais uma vez o elemento “realidade do aluno” aparece, mas não se vê as diretrizes de como colocar isso em prática, deixando lacunas sobre como é feito e se é feito.

Ainda falando sobre os projetos, uma das coordenadoras da Diretoria de Projetos da Secretaria de Educação conta que, em 2005, na E. M. Levy Miranda, aconteceu uma edição do Projeto Pintando o Sete, sendo a escola ganhadora do prêmio no dia da culminância do projeto na praça da cidade.

Vale lembrar que o currículo das escolas, então, é baseado nos “quatro pilares” que têm como eixos leitura, escrita, busca por informações e solução de problemas.

Outra informação é a utilização dos indicadores de avaliação nacional, como o IDEB, obtidos pela Prova e Provinha Brasil, como medida de verificação do andamento do trabalho pedagógico, enfatizado pelo Diretor da Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação.

Estes instrumentos servem para a verificação da aprendizagem de disciplinas como Português e Matemática, ao final do primeiro e do segundo segmento do Ensino Fundamental, constituindo-se de uma verificação quantitativa, fazendo questionar como se verifica a formação do indivíduo enquanto cidadão, a aplicabilidade do conhecimento na vida do aluno, o exercício da cidadania e etc. Questões de cunho qualitativo, que dizem respeito à educação, como emancipação e transformação, especialmente quando se trata de uma escola imersa numa realidade totalmente diversa das demais, como é o caso da E. M. Levy Miranda, são deixadas de lado.

Os depoimentos e as observações participantes somadas à literatura, permite verificar que a escola local com o ensino, e a relação que estabelece com a comunidade, da forma como está sendo oferecido, cumpre o seu papel oficial de oferecer o ensino formal, baseado nas Diretrizes Curriculares previstas na legislação em vigor, e possibilita a continuidade dos estudos através da certificação. Apesar de possuir especificidades, como aponta a Diretora da Secretaria de Gerência de Ensino da Prefeitura Municipal de Mangaratiba, no trabalho de campo em 2008: “O currículo é comum a todas as escolas, mas há especificidades na Marambaia por ser uma escola de Ilha, assim como há especificidades na escola da Serra do Piloto”.

As particularidades do público alvo da escola não parecem ser levadas em consideração na sua prática e a continuidade dos estudos e a profissionalização dependem das capacidades e esforços individuais dos jovens e adultos da Ilha.

O trabalho de campo revelou que a escola poderia cumprir um papel mais social, que dependerá da concepção de educação que adote: seja como responsável pela inserção social do indivíduo ou como reprodutora de conhecimentos, seja como doutrina pedagógica ou como processo de socialização, dentre outras concepções, destacando-se a perspectiva de Gramsci que coloca a escola como o local onde a educação tenha o sentido de transformação, para que a comunidade possa resgatar sua cidadania, e a escola interaja com suas especificidades. O

que os dados mostram estar acontecendo é uma formação para “fora da comunidade” e, com isso, a escola se torna desinteressante. Ela não está ligada ao meio no qual o indivíduo, enquanto sujeito, vive, mesmo que façam adaptações ao currículo geral.

Por isso, fala-se em cidadania, neste caso, ligada ao acesso do conhecimento, como ferramenta para o trabalho enquanto indispensável para a reprodução social. Aqui, a noção de cidadania é utilizada em seu sentido mais amplo, que possui alguns significados interligados: “a consciência do entorno, do viver na coletividade, do pertencer a uma organização social, e a do direito ao acesso igualitário aos bens e serviços socialmente produzidos” (Boneti, op. cit., p. 72).

1.1.4.8. o ensino médio em curso

A existência do Ensino Médio, hoje, na Ilha, é uma reivindicação antiga da comunidade que se preocupa se haverá quantidade de alunos suficiente para as próximas turmas, pois muitos jovens já saíram da Ilha para trabalhar e estudar.

A falta do Ensino Médio, por muito tempo na Ilha, fez com que a demanda de alunos fosse suprida pelas escolas do continente, em Mangaratiba, e escolas de outros municípios, como foi o caso de Marcos, que o fez em Itaguaí.

Além disso, a falta de perspectivas fez com que muitos desistissem de estudar mesmo antes de concluir o Ensino Fundamental. Por esses e outros motivos, a demanda pelo Ensino Médio, mesmo existindo, se restringiu ao atendimento, no período de fevereiro de 2007 a julho de 2009, a vinte e quatro alunos.

O Ensino Médio é o segmento de ensino que, como já abordado no capítulo teórico, possui uma dualidade estrutural. Dualidade que se configura em preparar para o trabalho e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparando o aluno para o ensino superior.

Essa dualidade aparece na escolha da filha de Joseli, que preferiu fazer o curso em Itacuruçá, para obter formação profissional.

Joseli, mãe de duas adolescentes, explica que uma das filhas de 16 anos está cursando o Ensino Médio em Itacuruçá. Não quis cursá-lo na Ilha porque é supletivo e quer fazer o curso de Formação de Professores. Além disso, é mais uma mãe que confirma a ausência de um estímulo ao trabalho na Ilha.

O Diretor Geral do C. E. Montebello Bondim, ao ser entrevistado sobre o ensino médio em curso na Marambaia, explicitou que observa que *“os ilhéus têm interesse pela formação, pelos estudos, [...] que este ensino médio despertou neles o lado intelectual”*. E explicou, com ênfase que *“nas disciplinas foi trabalhada a realidade deles e, por isso, se tornaram mais conscientes da cidadania deles”*.

Sobre a realidade dos alunos, o Diretor observou que, após o horário das aulas às 22 horas, os alunos saem para pescar e só voltam de madrugada, pois vivem da pesca, poucos trabalham no continente.

Com relação à continuidade do Ensino Médio na Marambaia, o Diretor disse que não poderá continuar porque a demanda é pouca ou quase inexistente. Atualmente, a necessidade é de ofertar o segundo segmento do Ensino Fundamental noturno, mas que este segmento é de responsabilidade do Governo Municipal.

1.1.5. Proposta: curso de nível médio profissional nas áreas de pesca e/ou agricultura.

A preocupação com o trabalho evidenciada deu origem, durante o trabalho de campo da pesquisa, a uma proposta de criação de um curso técnico profissional, com os princípios da

educação do campo, que inclui a alternância, no setor de pesca e agricultura. Para isso, era preciso investigar quais eram as possibilidades, no âmbito da Secretaria de Educação Tecnológica, a fim de que a profissionalização não representasse um fim em si mesma, ou seja, o fim dos estudos, da escolarização, por isso associado ao ensino regular.

O acesso on-line à Secretaria da Educação Tecnológica do Ministério da Educação, responsável desde 2004 pela política de educação profissional, apontou algumas alternativas, já mencionadas no capítulo referente ao quadro teórico.

Serviu de referência, também, a palestra do Diretor de Políticas da SETEC/MEC no III Encontro Internacional de Educação Agrícola na UFRRJ, em maio de 2009, na qual ele explicou as Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica para o período 2003-2010.

Destaca-se na palestra que a educação profissional está sendo vista como política pública, precisando dialogar com outras políticas sociais, e, portanto, não se admite a visão simplificada de apenas formar mão-de-obra (tecnicista). Enumerou-se como estratégia de oferta de educação profissional e tecnológica a expansão da rede federal, a educação a distância, o Programa Brasil Profissionalizado e a ampliação do significado de REDE com a Lei de 28/12/2008. Destacou-se também, como estratégia, a articulação da educação profissional e tecnológica com as políticas de desenvolvimento nacional e regional, assim como a formação para o setor de pesca, a re(significação) do ensino agrícola, a democratização do acesso e permanência de todos e a educação profissional e tecnológica como educação para formação do trabalhador.

O discurso do Diretor vai ao encontro das propostas anunciadas pela SEPPIR, em fevereiro de 2009, também para o setor da pesca.

Nelson Jobim anunciou na última semana que apresentará ao Ministro Edson Santos e ao Secretário Especial de Aquicultura e Pesca, Altemir Gregolim, um plano de recuperação da Escola Nacional de Pesca Darcy Vargas, fechada desde 1971. A SEPPIR articula ainda junto à Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca (SEAP/PR) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) um projeto de maricultura para os quilombolas da Marambaia. A SEAP entrará com os recursos e a UFRRJ, que tem expertise no assunto, estará encarregada da execução do projeto, que inclui a criação de canais de comercialização dos mariscos.

Tanto as informações contidas na palestra do Diretor de Políticas da SETEC/MEC, quanto as contidas na notícia da SEPPIR, demonstram uma vontade e ao mesmo tempo abertura política para investimentos na área educacional para a pesca. A partir do entendimento da importância do setor como possibilidade para o desenvolvimento econômico local, levando em consideração sua vocação.

Dentro da proposta de expansão da educação profissional e tecnológica com o Programa Brasil Profissionalizado, merece especial atenção o Programa E-tec Brasil²⁸, instituído pelo Decreto nº 6.301, de 12/12/2007, que prevê um Ensino Médio a distância. Para este programa é necessário o convênio/parceria entre instituições públicas que possuam o Ensino Médio Técnico em articulação com estabelecimentos de apoio presencial, que podem ser escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal. Sendo assim, acrescenta-se à presente pesquisa a perspectiva de propor um convênio entre a Prefeitura Municipal de Mangaratiba, referindo-se à E. M. Levy Miranda, e à Universidade Federal Rural do Rio de

²⁸ A explicação sobre as diretrizes do Programa encontram-se no capítulo do quadro teórico e sua Legislação na íntegra no anexo.

Janeiro, referindo-se ao Colégio Técnico da Universidade²⁹, para o oferecimento, por este último, do Ensino Médio Técnico de acordo com o Programa E-tec Brasil.

Assim, a E. M. Levy Miranda seria a escola de apoio às atividades presenciais e o CTUR a instituição responsável pelo oferecimento do curso.

A escolha do CTUR se deu por três motivos: sua tradição em cursos técnicos em áreas Agrárias, sua proximidade geográfica que possibilita o deslocamento de alunos e professores e a possibilidade de utilizar o convênio que a Universidade já possui com a Marinha do Brasil para o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa na Ilha e na Restinga da Marambaia.

Com o objetivo de investigar as chances de concretização desta proposta, foi entrevistado, em primeiro lugar, o professor coordenador do convênio entre a Universidade Rural e a Marinha.

O professor explicou que o convênio foi criado nos anos de 1980 com o único interesse de a Universidade estudar o meio ambiente, as questões ambientais e não inclui em nada a população civil, pois, à época, não havia nenhum professor na universidade que se interessasse em fazer pesquisa com a comunidade. Esse convênio é somente para permitir acesso à Ilha para pesquisas na área de meio ambiente, é renovado de cinco em cinco anos, podendo ser alteradas cláusulas de acordo com a necessidade e interesse de ambas as partes.. O convênio atual irá até 2011. Para o professor, a Escola Levy Miranda não tem relação nem com este convênio, nem com a Marinha e que, portanto, para os fins desta pesquisa, deveria ser pensado em outro convênio específico.

Comprovando as palavras do professor, a Cláusula quarta do convênio nº 32300/01-001/00, que trata do objeto diz na alínea “a” que visa proporcionar

Estudos e pesquisas de campo nas áreas da Ilha da Marambaia de jurisdição e comando do Corpo de Fuzileiros Navais, visando ao treinamento e à aplicação de conhecimentos de pessoal docente e discente da UFRRJ, para levantamento de indicadores de controle de condições epidemiológicas e sanitárias da flora e da ecologia.

Num segundo momento, foi entrevistada a Vice-diretora do CTUR. A professora explicou que, no momento, o CTUR passa por algumas dificuldades de infra-estrutura que seria necessária para este tipo de parceria, proposta pela pesquisa, e que existem outras possibilidades, que podem ser construídas em projetos estruturados com a infra-estrutura necessária e adequada, dentre outros aspectos que precisam ser enfatizados. Suas palavras foram as seguintes::

Eu conheço, a gente sabe desse programa da educação profissional à distância. A gente já recebeu até um outro... Outros documentos, com uma outra proposta da SETEC que é um projeto de inclusão digital, então, das escolas técnicas do Brasil inteiro se tornarem um pólo de acesso à comunidade para inclusão digital, então além dessa educação à distância, né? Também tem essa outra proposta. No caso específico do CTUR a gente não tem essa educação à distância, né? É... Provavelmente porque a gente ainda tem problemas internos de acesso a, por exemplo, a rede da internet, né? Mas é questão de infra-estrutura da própria escola. A escola também ela passa, assim eu não estou querendo pintar o quadro negro da escola, né? Mas é a escola passa hoje, por exemplo, a gente tem há quatro anos a obrigatoriedade de oferecer o PROEJA, né? Que é a educação de jovens e adultos num sistema diferenciado pra eles com uma redução de tempo, aquela coisa toda, o colégio técnico até hoje não ofereceu. Então a gente está indo contra o caminhar

²⁹ O Colégio Técnico da Universidade Rural – CTUR, localiza-se em Seropédica – RJ, no *campus* da Universidade, e oferece os seguintes cursos: Ensino Médio, Técnico em Agropecuária Orgânica e Técnico em Hotelaria.

legal disso. Então a nossa administração ela já tá trabalhando em cima disso, então primeiro a gente tem que acertar coisas que a escola tá devendo né? Em termos de políticas de governo, então a gente tá é com essa intenção né? E aí uma estratégia que a gente tá adotando para a implantação desse PROEJA é fazer parcerias com as escolas do Município de Seropédica e do Estado que já oferecem o EJA tanto de ensino médio, como lá na escola da Marambaia, quanto de ensino fundamental e o CTUR só oferecer a profissionalização de 200 horas, que eles chamam de formação continuada, né? A princípio o que eu poderia oferecer seria essa formação de 200 horas, né? A questão da educação à distância eu não sei quando a escola vai ter condição principalmente de infra-estrutura pra poder. Porque eu preciso do que? Dum laboratório de informática com equipamento de vídeo conferência, lá na escola de lá eu precisaria também ter uma sala pra que esses alunos além é, é... Terem acesso, que como é que você vai fazer isso à distância? Se precisa informatizar, tudo isso pra gente trabalhar em sistema de tutoria, né? Então eu precisaria também dum software pra eu poder trabalhar com esses alunos passando material né? Tendo acompanhamento pra que ele possa com o professor que tire as dúvidas. [...] então a logística disso daí não é uma coisa tão simples eu precisaria de um financiamento, né? Pra é... Vislumbrar qualquer possibilidade de oferecimento de um curso desse tipo, né? E teria que ter professores, né? Tipo talvez fazer um treinamento ou alguma coisa assim, pra que eles soubessem trabalhar com esse tipo de tecnologia, essa forma de ensinar, aquela coisa toda. O meu ponto tá dentro disso [...] então né? Eu vejo assim: é possível fazer? Sim, eu acho que é possível, mas não é uma coisa pra amanhã, é um projeto de longo prazo, nem a médio prazo não é? Né?.

Entendendo as especificidades da comunidade da Marambaia e com base em sua experiência no magistério, neste segmento, a professora aponta outras possibilidades que podem ser pensadas, estudadas, e se adequar mais, e melhor, às condições dos jovens e adultos da Ilha. Não necessariamente priorizando apenas o ensino técnico e, sim, a qualificação profissional adequada ao arranjo produtivo local.

Que outras alternativas eu visualizo que a gente poderia é... Colocar também como alternativa, é... A gente tem hoje dentro da Rural, acho que é a Lia que fez uma parceria, até é um projeto que ela conseguiu um financiamento, com assentamento, não sei se você já... [...] não sei se tá dentro do PRONERA, não sei direito como é esse projeto da Lia, mas que ela traz assim, esporadicamente, agricultores pra cá, dá toda uma formação, é dentro da linha da agroecologia [...] eu não sei se isso também resolveria a situação deles, não sei se eles querem sair de lá, não sei nem se é conveniente mostrar uma outra realidade, né? Então o que eu penso assim, poderia se fazer um contato talvez com o grupo da Escola Família Agrícola que tem sede em Friburgo, né? Aqui no Rio de Janeiro tinha no Tinguá, mas aqui no Tinguá fechou, tem em Friburgo. Eles trabalham com um sistema parecidíssimo com o PPGEA, né? Sistema de alternância, é os alunos ficam um tempo. Por que não, né? Talvez elaborar também, isso aí vai de projetos também, da montagem é de uma escola desse tipo [...] lá. Né? Nem tanto dessa coisa da distância. Mas aí vai depender, por exemplo, da escola, do espaço que tem na escola, do desejo da Marinha né? Da ampliação daquela escola, né? Toda aquela briga com a comunidade [...] Só pra complementar, outra coisa, assim, com a expansão da rede federal de ensino a gente vai ter uma unidade, a gente que eu tô falando é a rede, vai ter uma unidade em Angra dos Reis, e que com certeza além de cursos na área de turismo e de hotelaria, deve ter alguma coisa na área de meio ambiente, na área de pesca [...] na área naval, alguma coisa na linha naval, sei lá, alguma coisa assim. Então também existe essa... [...] possibilidade de Angra ser um outro local com oferecimento de cursos técnicos. Tem um outro programa chamado CVT, não sei se você já ouviu falar: é Centro Vocacional Tecnológico. Quê que é esse CVT? Ele é uma parceria entre o Governo Federal, o Governo do Estado e o Governo Municipal que tá entrando também como política de governo para ampliação da educação profissional, nesse Brasil Profissionalizado. É uma outra linha que tem muito recurso, tem muito dinheiro, que também poderia ser um canal [...] Então tem CVT, tem Escola Família Rural, tem a E-tec Brasil, pode ter projetos isolados de oferecer talvez via PRONERA ou via

INCRA a profissionalização [...] Por isso que eu acho que aquele negócio do CVT tem mais cara pra lá [...] porque dentro do CVT você tem desde o processamento do pescado, você pode ter um curso para beneficiamento de pescado, você pode ter um curso de artesanato com subprodutos do pescado, você pode abrir uma coisa pra marisco, pra outras... [...] derivações dessa área, então você nem bate tanto só na pesca tradicional e aí, quer dizer, você tem outras opções. Você tem o curso de, sei lá, empreendedorismo que você pode trabalhar com eles, né? Do que você amarrar muito num curso técnico que talvez não seja o grande filão dali, mas sim a profissionalização dentro da formação continuada de outros cursos mais curtos pra ter uma oxigenação, né? Porque quando você monta um curso técnico, como aqui no colégio, a gente acaba ficando engessado em oferecer aquilo ali.

Então, o que se tem é a constatação, através das entrevistas com os principais atores, de que a primeira proposta de criação do Curso de Nível Médio Técnico, através da parceria entre a Prefeitura de Mangaratiba (E. M. Levy Miranda) e a Universidade Rural (CTUR), utilizando o convênio já existente com a Marinha, não é viável no momento e da forma como foi proposta, por questões específicas: de um lado, os termos legais e de outro, a infraestrutura necessária.

Os caminhos apresentados pela professora foram: o Centro Vocacional Tecnológico (CVT); projetos isolados pelo PRONERA e o INCRA, por exemplo; contato com o *campus* de Angra dos Reis/RJ do IFET/RJ; contato com a Escola Família Agrícola de Nova Friburgo/RJ e cursos de profissionalização de duzentas horas, independentes da escolaridade do indivíduo. Eles fazem vislumbrar alternativas que podem, com o devido planejamento, atender à comunidade.

Essas alternativas, somadas às características da comunidade da Marambaia e o projeto de expansão da educação profissional e tecnológica da SETEC/MEC, já mencionadas, permitem formular um projeto com base nos princípios da educação do campo e da educação profissional, tendo como público-alvo os jovens e adultos da Ilha. As parcerias vão depender da estrutura do projeto escolhido para a captação de recursos, reconhecendo a E. M. Levy Miranda como único local com capacidade de instalação de infraestrutura, com equipamentos como computadores e laboratórios, para a execução e acompanhamento de qualquer atividade pedagógica que se queira propor. Uma das limitações dos moradores é a falta de energia elétrica, que não poderia constituir em obstáculo ao desenvolvimento de um curso, e que já está sendo solucionado.

1.1.5.1. a possibilidade de novos rumos para a educação formal na Marambaia

Ao procurar a Secretaria Municipal de Educação em Mangaratiba, a Secretaria de Ação Social e o Diretor do C. E. Montebello Bondim, se diagnosticou que não há iniciativas de cursos voltados à profissionalização no Município e, principalmente, na Marambaia, o que existe são os cursos de qualificação ofertados pelos centros da Secretaria de Ação Social, mas que não estão vinculados à escolarização formal e às vocações locais.

Tendo em vista as informações coletadas sobre a relação distante e, por vezes, inexistente entre a escola e a comunidade; o desejo das famílias por um ensino direcionado no qual os jovens enxergassem objetivos, perspectivas para o futuro, especialmente ligados ao trabalho e à vida na Ilha; a memória saudosa do período próspero da história local (a Escola Técnica de Pesca) e outras que podem ser observadas nas entrelinhas das conversas. Enumera-se as possibilidades atuais e reais para uma nova relação entre a comunidade e a escola na Marambaia, levando em consideração o contexto local e a política em vigor.

São possibilidades dentro e fora da escola:

Em primeiro lugar, as possibilidades fora da escola são as que podem ser planejadas e consolidadas com o *campus* de Angra dos Reis, no litoral do Sul do Estado, que faz parte do IFET do Rio de Janeiro. Ainda está em fase de implementação, devido à sua localização e vocação da região, deve ofertar cursos de nível Médio Técnico nas áreas de Meio Ambiente e Construção Naval, por exemplo.

O contato com a Escola Família Agrícola de Nova Friburgo, também no Rio de Janeiro, que funciona com a Pedagogia da Alternância, nos Ensinos Fundamental e Médio, além da educação profissional com o curso Técnico em Agropecuária. Esta escola é um Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA), no qual se desenvolve a formação do jovem do campo, adaptada à realidade de suas famílias.

Em segundo lugar, as possibilidades dentro da escola são as que dependem da elaboração de projetos e de que se firmem acordos e parcerias de cooperação entre Município, Estado e União. Neste, caso há possibilidades de projetos isolados com o PRONERA, no INCRA.

O PRONERA é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que tem como missão ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. Criado em 1998, propõe e apóia projetos de educação com metodologias que desenvolvam as áreas de reforma agrária. Possui cursos de Educação Básica (Alfabetização, Ensinos Fundamental e Médio, E.J.A.), Técnicos Profissionalizantes de Nível Médio, Cursos Superiores e de Especialização (MDA/INCRA, 2004). É fruto da articulação de movimentos sociais, como o MST, com sua demanda por educação, universidades e organizações como a UNICEF e a UNESCO.

Outra possibilidade está no Etec Brasil, que é o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, instituído pelo decreto do MEC nº 6.301, de 12 de dezembro de 2007 (anexo C). Com o objetivo de desenvolver a educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, ampliando a oferta e democratizando o acesso a cursos técnicos de nível médio públicos e gratuitos no país.

O curso é executado em parceria entre Município, Estado e União, com atividades a distância e presenciais, tendo financiamento através do Programa Brasil Profissionalizado e orçamento através do FNDE e do MEC (Artigo 6º), o que soluciona o problema de falta de infra-estrutura apontado pela Vice-diretora do CTUR, já que no Programa Brasil Profissionalizado é previsto financiamento para aquisição da infra-estrutura necessária aos cursos.

Neste momento, em que se encerra uma turma de concluintes do Ensino Médio na Marambaia, com vinte e quatro alunos, mais os que cursaram em outras escolas em outras ocasiões, o segundo objetivo do E-tec Brasil, descrito no artigo 1º, se encaixa no contexto local, garantindo a continuidade dos estudos e a profissionalização, pois este objetivo diz que

II – permitir a capacitação profissional inicial e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos.

Os projetos para o E-tec Brasil devem ser submetidos ao MEC por meio de chamadas públicas mediante edital.

A possibilidade do Ensino Médio Técnico Profissionalizante na Marambaia, com o E-tec Brasil, pode propiciar o uso da metodologia da Pedagogia da Alternância e Princípios da Educação do Campo, uma vez que o ensino a distância prevê momentos presenciais nos quais pode-se trabalhar o tempo-escola e nas atividades a distância pode-se trabalhar o tempo-comunidade, podendo associar os princípios da educação do campo nos materiais didáticos, por exemplo.

A educação do campo entende a educação como ação político-social, na qual

A escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento (MEC/SECAD, 2008, p. 16).

Em última análise e como possibilidade mais próxima dos moradores da Marambaia está o CVT – Centro Vocacional Tecnológico, enfatizado pela Vice-diretora do CTUR como o programa que mais se adequa à realidade dos moradores da Marambaia, é um programa da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social do Ministério da Ciência e Tecnologia e, dentre outros, tem como objetivos específicos³⁰ contribuir e apoiar iniciativas locais de alfabetização e a qualificação digital da população. Tem como principais diretrizes a capacitação técnica por meio de cursos de qualificação, contribuindo para a geração de emprego e renda, o aproveitamento das oportunidades e vocações locais, o apoio ao ensino de Ciências e capacitação a distância, elevando o conhecimento científico da população.

Destaca-se a contribuição para a geração de emprego e renda e o aproveitamento das oportunidades e vocações locais, podendo utilizar a metodologia de ensino a distância, onde se pode inserir, como sugerido para o E-tec Brasil, a Pedagogia da Alternância e os Princípios da Educação do Campo.

Citando novamente a entrevista da Vice-diretora do CTUR, no que se refere especificamente ao CVT, observa-se:

[...] Por isso que eu acho que aquele negócio do CVT tem mais cara pra lá [...] porque dentro do CVT você tem desde o processamento do pescado, você pode ter um curso para beneficiamento de pescado, você pode ter um curso de artesanato com subprodutos do pescado, você pode abrir uma coisa pra marisco, pra outras... [...] derivações dessa área, então você nem bate tanto só na pesca tradicional e aí, quer dizer, você tem outras opções.

Verifica-se que este programa pode preencher a lacuna deixada na educação formal da Marambaia pela Escola de Pesca. Pois seus cursos podem ser elaborados e executados de acordo com o desejo e a necessidade da comunidade.

As alternativas possíveis para a educação formal na Marambaia foram apresentadas a partir do diagnóstico feito no trabalho de campo da presente pesquisa, a fim de que se constitua uma nova relação entre a comunidade da Marambaia e a E. M. Levy Miranda.

³⁰ Fonte: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/11479.html>, acesso em: 05/06/2009.

CONCLUSÕES

O trabalho de pesquisa mesclou técnicas de observação participante, entrevistas com roteiro aberto, acesso a fotografias e mapas, história oral, pesquisa teórica e documental, todas as técnicas que fazem parte da pesquisa de natureza qualitativa. Utilizadas para coletar informações, preencher lacunas da história e contextualizar o leitor em um local de realidade bastante específica. É fruto de indagações feitas ao longo de pesquisas de iniciação científica com esta mesma comunidade, a partir do ano de 2004, utilizando as mesmas técnicas.

Sem dúvida, a convivência com os atores, anterior ao início deste trabalho específico, contribuiu para o entendimento, em parte, da complexidade que são as relações sociais e políticas do local, que permeado de conflitos fundiários pela regularização da condição de permanência nas terras daqueles que a consideram suas por herança de seus antepassados, vê as possibilidades de melhorias para o futuro através da educação.

“Um cotidiano difícil num paraíso ambiental”, é uma das frases que resume o que se viu por lá. As dificuldades do cotidiano sempre impuseram obstáculos a qualquer trabalho que se propusesse na Ilha com as famílias, porém sempre caracterizaram a riqueza dos resultados alcançados e deu os passos para trabalhos futuros.

A ligação que os ilhéus possuem com a Ilha onde estão suas raízes, suas histórias de vida, seus laços de parentesco e, conseqüentemente, as bases de suas identidades, faz com que não queiram sair de lá. Mesmo quem hoje mora fora, mantém seus laços com a Ilha e quer voltar, mas para isso é preciso meios para que a vida na ilha seja viável.

Nesse sentido, afirma-se que a escola tem esse papel, de propiciar os meios e os instrumentos para a reprodução da vida de acordo com seus valores, cultura e história, na Ilha da Marambaia, reafirmando a principal função da educação, em propiciar a construção do conhecimento para a transformação, a socialização, a emancipação dos sujeitos e concordando com o que pensam os movimentos sociais e com o referencial teórico de Gramsci.

Portanto, a escola tem a função social importante de ser o *lócus* da construção do conhecimento e de instrumentalização dos sujeitos, mas carrega consigo uma doutrina pedagógica que é fruto da filosofia de seus formuladores. O que lhe dá limitações, que o estudo mostrou estarem diretamente ligadas à homogeneidade das Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação, implantadas em todas as escolas. Ficando a cargo dos gestores locais as devidas adaptações do ambiente, que vão depender do comprometimento do gestor, da relação da escola com a comunidade do entorno. Enfim, de critérios subjetivos de trabalho, visto que a valorização de uma educação problematizadora, de acordo com a realidade do aluno, foi encontrada apenas no nível do discurso.

A generalidade do currículo associada ao uso de indicadores nacionais como o IDEB, para verificação do rendimento do trabalho acadêmico, aumenta as limitações e dá origem ao questionamento de como verificar a qualidade da educação de uma escola imersa num cotidiano totalmente adverso, utilizando indicadores nacionais homogêneos e essencialmente quantitativos?

Com relação à escola, pode-se dizer que esta precisa voltar-se para os interesses da comunidade do seu entorno, pois atende somente a ela e isso significa voltar-se para o interior de onde teve sua origem, de onde foi originalmente pensada. Precisa se relacionar com as demandas sociais que preocupam os indivíduos dessa comunidade, interagindo de maneira que represente a constituição de sujeitos praticantes de uma cidadania que não está apenas na aquisição do conhecimento sobre seus direitos e deveres civis.

Caso contrário, da maneira como é hoje e o que o contato com a comunidade mostrou, a escola não está resgatando a cidadania e não está interagindo com as especificidades da comunidade, formando jovens que possivelmente vão sair da Ilha para procurar oportunidades em outros lugares, comprovando, assim, a primeira hipótese do projeto inicial.

A escola, independente da criação ou não de cursos profissionais, poderia adotar os princípios da educação do campo em seu Projeto Político Pedagógico. Assim, os professores e funcionários da escola poderiam participar de cursos de formação continuada³¹ sobre educação do campo e seus princípios e metodologia, a fim de reconhecer, construir e compreender as novas configurações e significações do espaço rural brasileiro, bem como a importância da instituição escolar para o desenvolvimento deste espaço de diversidade, de produção, de cultura e etc., como já foi explicado no capítulo teórico.

A partir da formação continuada propõe-se a criação de um “Grupo de trabalho” formado por representantes da escola (docentes e funcionários), alunos, pais e mães, ARQIMAR, Prefeitura e demais interessados como ONGs e universidades, com o objetivo de avaliar, refletir, estudar, planejar, coordenar e executar projetos com princípios da educação do campo para a escola, que pode ser nesta e/ou em outras que se adequem.

Por isso, nas considerações finais, aponta-se a necessidade de que tenha continuidade o presente trabalho. No diagnóstico das demandas por educação e, também, na elaboração de projetos educacionais para esta e outras comunidades deve-se considerar o entorno em que se encontram, nas mesmas ou em piores condições de vida. Basta lembrar que o litoral e o interior do Rio de Janeiro é composto por comunidades tradicionais caiçaras, indígenas, pequenos agricultores, remanescentes de quilombo (algumas com as terras tituladas definitivamente, outras em processo), que também têm como acesso à educação duas opções: escolas comuns na cidade que oferecem uma formação que não corresponde às suas necessidades formando, assim, a criança e o jovem para sair do campo ou escolas rurais, com classes multisseriadas, oferecendo apenas o primeiro ciclo do Ensino Fundamental e com propostas pedagógicas que também não correspondem à realidade desses indivíduos. É claro que deve haver exceções.

Tentou-se mostrar e enumerar características da comunidade de nativos e moradores da Ilha da Marambaia, composta por descendentes de escravos das fazendas de café do Comendador Breves, caiçaras vindos de outras regiões do país e da Baía de Sepetiba para estudar e trabalhar na Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas. Para com isso, justificar a elaboração de projetos educacionais, seja para a modificação da estrutura da atual Escola Levy Miranda, seja para a implantação de cursos profissionais, sem que os jovens tenham que sair da Ilha para estudar e, posteriormente, não retornar por não encontrar correspondência de trabalho na Ilha. Características que confirmam a segunda hipótese do projeto inicial, de que a comunidade da Marambaia possui um perfil sócio-histórico-cultural que lhe permite formular um projeto com base nos princípios da educação do campo para a escola local.

No decorrer do trabalho de campo e da pesquisa teórica as principais características da comunidade da Marambaia, enfatizadas foram sua inserção no movimento de luta pela titulação definitiva de suas terras junto ao movimento nacional dos remanescentes de quilombo, como a lei define, e, assim, conquistar melhorias na qualidade de vida como acesso à energia elétrica e saneamento básico; a preservação e a valorização da cultura local; e, especialmente, a expectativa de conseguir através do trabalho, com suas vocações tradicionais da pesca e agricultura, manter a comunidade íntegra, como já houve uma experiência no passado.

É uma comunidade que procura se desenvolver economicamente através da pesca, principalmente. Culturalmente se sustenta pela preservação de suas histórias na memória dos

³¹ Alguns desses cursos são oferecidos por ONGs e universidades em parceria com movimentos sociais organizados.

mais velhos, nas lendas, no resgate do jongo, nas rodas de capoeira, nas reuniões da associação e nos laços de parentesco.

Então é relevante a importância de se valorizar a história, a cultura, o arranjo produtivo local, os conflitos, as perspectivas locais, as condições que o meio ambiente e a relação com os indivíduos lá oferecem, como elementos que devem constituir o Projeto Político Pedagógico da Escola e os projetos de implantação de cursos. Assim como devem fazer parte também de outros projetos sociais que pretendam atender às pessoas desta comunidade.

Como mencionou a Vice-diretora do CTUR, na entrevista:

[...] eu trabalho há vinte anos na educação profissional, desde que eu me formei eu trabalho com educação profissional, então eu já tive alunos do centro da cidade, da zona sul, né? Por exemplo, como tive aluno de interior, e o que eu acho a sacanagem maior é você apresentar um universo pro aluno do rural, que não é um universo verdadeiro, a gente por mais cuidado que a gente tome, a gente acaba apresentando uma cidade que não é a cidade como a gente apresenta, mesmo que ele seja o melhor técnico agrícola, não é o ambiente dele, não é a praia dele e lá pra trás ele largou tudo, então hoje eu vivo esse conflito, de não querer é... De tomar cuidado de não apresentar uma coisa que não é.

É importante dizer que se tratou de uma educação/escolarização voltada para pessoas jovens e adultas, consideradas a partir dos quatorze anos de idade. Idade em que se pretende completar o ensino fundamental. Sem que seja propriamente uma Educação de Jovens e Adultos, conhecida como EJA, como se tem hoje enquanto segmento do ensino, a partir dos 16 anos, para que o trabalho não se prendesse e fosse afetado por alguns dos problemas específicos que enfrenta, tais como a falta de política específica e investimentos³². E também porque todos na Ilha, de alguma forma já possuem uma escolarização básica, pelo menos do primeiro ao quinto ano de escolaridade e o ensino fundamental pode ser completado através do ensino noturno do sexto ao nono ano, conforme o trabalho de campo apontou como reivindicação, o ensino noturno regular.

Todas as possibilidades apresentadas para o ensino na Ilha estão em conformidade com a LDB nº 9.394, de 1996 que trata deste assunto no artigo 28, amparadas pela Lei de Diretrizes da Educação do Campo e decretos, que regulamentam as modalidades de ensino e os projetos. Dando condições para que a escola reestruture sua relação com a comunidade.

Não se propôs nesta pesquisa apontar a educação, especialmente a educação de jovens no segmento do Ensino Médio na modalidade técnica profissional, como fórmula com poder mágico de transformar a realidade desta comunidade e de outras em casos semelhantes. Sabe-se que é preciso trabalhar na perspectiva de atender outras necessidades básicas deste grupo social e que a educação apenas instrumentalizaria para o mundo do trabalho, que, associada aos princípios pedagógicos da educação do campo, favoreceria o desenvolvimento econômico-social deste grupo.

Dentre outras coisas, a presente pesquisa serviu para apontar e fazer refletir sobre mais uma comunidade, um segmento da sociedade, excluída do Ensino Médio. O Ensino Médio que apresenta problemas históricos estruturais como a dicotomia de formar para o trabalho e para o Ensino Superior, aprofundando o Ensino Fundamental e que ainda não alcançou a obrigatoriedade de oferta pelo Estado. Além disso, oferece elementos para também refletir sobre temas recorrentes na educação brasileira, por exemplo, as relações entre trabalho e educação, educação e sociedade, educação e cidadania, currículo (especialmente o currículo oculto) e política educacional, dentre outras. O Ensino Médio presente de fevereiro de 2007 a

³² Para ver mais sobre o assunto consultar o livro: SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. RJ: DP&A, 2002.

julho de 2009 atendeu a uma demanda reprimida e momentânea, deixando de ser ofertado, abrindo novamente a lacuna da falta do Ensino Médio.

Constata-se a partir deste estudo de caso que, realmente, é um desafio vincular as variáveis: cotidiano da escola, currículo e prática docente, com o campo e sua dinâmica cultural, social e política. Pois esta vinculação trata do rompimento com um pensamento hegemônico que nunca privilegiou a educação rural de qualidade. E também associar a valorização dos conhecimentos políticos e sociais que são o combustível para o movimento, com a produção e socialização dos conhecimentos técnico-científicos necessários para a alteração da dinâmica produtiva e tecnológica dos assentamentos e comunidades.

Tratando-se especificamente das conclusões a respeito da comunidade, o que se verificou foi um desejo de que haja uma educação voltada para o trabalho, que pode ser atendida pela educação profissional.

Essa demanda está associada ao passado de lembranças saudosas que os moradores guardam sobre o período em que esteve em funcionamento, onde é hoje o CADIM, a Escola Técnica de Pesca Darcy Vargas (1939 - 1970). Era uma escola que oferecia escolarização e profissionalização em conformidade com as necessidades dos indivíduos na Ilha, voltada para a pesca, beneficiamento do pescado, construção e manutenção dos barcos e tudo o que dizia respeito à atividade econômica da pesca. Por isso é considerada por todos a “escola ideal”.

Também está associada a uma preocupação com os jovens, “por não terem o que fazer” e por terem que sair da Ilha para estudar e trabalhar. Todas as famílias afirmam ver na profissionalização uma possibilidade de criar oportunidades de trabalho nas condições locais, sem necessariamente estar ligada à pesca, que algumas famílias destacaram passar por dificuldades, apesar de ser a atividade econômica principal. Mas, reativando a agricultura, beneficiando os produtos tanto da pesca quanto da agricultura, cultivando e beneficiando mariscos, investindo no artesanato e fabricação de doces.

A preocupação com os jovens se dá especialmente porque são eles os responsáveis diretos pela continuidade da luta pelos direitos da comunidade, manutenção das práticas culturais e garantia da perpetuação da comunidade como um todo.

O sentimento que parece existir, devido às dificuldades estruturais relacionadas à educação e ao trabalho, é de que quem consegue sair da Ilha para estudar e ter sucesso fora, mas mantendo vínculo (mesmo que só familiar) com a comunidade e a Ilha, é visto como um vencedor, um modelo a ser seguido. Ou seja, o importante é manter o vínculo com a Ilha, o que aumenta as chances de estar unido na luta e as chances de voltar.

De maneira rápida espera-se ter levantado novamente a questão já elaborada por outros autores (Caldart; Arroyo e outros) de que precisamos, enquanto educadores, repensar nossa prática pedagógica com relação aos diferentes grupos que existem na sociedade e estão mais próximos de nós do que imaginamos. Qual será a visão que temos do campo e dos grupos que o ocupam? Será que estamos, e a escola está em condições de rever seus currículos e concepções pedagógicas a ponto de atender o campo? Que, ao contrário do que pensam muitos, está em constante processo de movimento.

Por fim, a confirmação no trabalho de campo de que a comunidade deseja, e vê como probabilidade de um futuro promissor, a relação entre educação e trabalho, o que nos leva a possibilidade da criação/instalação na Escola Levy Miranda de cursos profissionais ligados à pesca e/ou agricultura. As duas áreas demonstraram ser importantes. A pesca é a atividade econômica tradicional e, mesmo passando por dificuldades, como a poluição da Baía de Sepetiba e a entrada de barcos mais modernos com sondas, não desapareceu. E a agricultura também sempre está presente como fonte de alimentos, às vezes mais fraca como agora, mas sempre presente. Ambas as atividades fazem parte da cultura, dos modos de produção e reprodução da população local.

O ensino profissional seria inspirado na antiga Escola de Pesca Darcy Vargas, pois esta sim, no período em que existiu, se adequou à realidade e necessidade da comunidade, criando oportunidades para os jovens que não precisaram sair da Ilha para estudar e trabalhar.

Para isso, verificou-se que há programas e projetos governamentais que podem se adaptar, desde que feitos os devidos planejamentos, à realidade sócio-histórico-cultural desta população.

Como exemplo a ser enfatizado, mencionamos o CVT – Centro Vocacional Tecnológico, do Ministério da Ciência e Tecnologia, que tem como uma de suas diretrizes a capacitação técnica por meio de cursos de qualificação, contribuindo para a geração de emprego e renda, reduzindo as desigualdades sociais, culturais e econômicas, contribuindo para o desenvolvimento regional, com ênfase na inclusão social.

Como uma segunda opção encontrou-se o E-tec Brasil, com a proposta de um Ensino Médio Técnico a distância, de acordo com a demanda local, envolvendo parcerias entre o Governo Federal, Estadual e Municipal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, C. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. **Revista de Antropologia**, SP: USP, v. 43, n. 1, 2000.

ALBERTI, V. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**. RJ: CPDOC, 2003.

ALVES, R. **Estórias de quem gosta de ensinar**. SP: Papirus, ed. 9, 2000.

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago, 2007.

AZEVEDO, A. A pesca do cação: esporte emocionante, mas compensador. **Vida Doméstica**. n. 305, ago., 1943.

BONETI, L. W. Educação e movimentos sociais hoje. In: ALMEIDA, M. de L. P.; JEZINE, E. (Orgs.) **Educação e movimentos sociais**. Campinas, SP: Editora Alínea, pp. 55-74, 2007.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. SP: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. SP: Editora Revista dos Tribunais. 1988.

_____. **Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm> Acesso em: 20 out. 2005.

_____. INCRA/MDA. **PRONERA: Manual de operações**. Brasília, DF: INCRA/MDA, abril. 2004.

_____. INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF: INEP, 2007.

_____. **Boletim**. n. 59, Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. **Dados sobre o IDEB dos Municípios**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/site/> Acesso em: 11 jul. 2009.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Brasília, DF: v.134, n. 248, 23 de dez. 1996.

_____. **Lei nº 10. 639, de 09 de janeiro de 2003**. In: MEC/SECAD. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. MCT/SECIS. **Centro Vocacional Tecnológico**. Disponível em <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/78314.html> Acesso em: 05 jun. 2009.

_____. MDA/INCRA; Superintendência Regional do Rio de Janeiro. **Relatório Técnico de Identificação, Delimitação e Demarcação da Comunidade da Ilha da Marambaia**. RJ: Abril, 2006. Coordenador: Mário Lúcio Machado Melo Júnior.

_____. MDS. **Bolsa família: transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde e à educação**. Brasília, DF: abril, 2009. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia> Acesso em: 11 jul. 2009.

_____. MEC. **Educação Superior à Distância**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=7&id=100&Itemid=298>> Acesso em: 15 fev. 2009.

_____. MEC/SECAD. **Projeto Base: Programa Escola Ativa (PDE)**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2008.

_____. MEC/SEED. **Legislação**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/seed> Acesso em: 27 ago. 2008.

_____. MEC/SETEC. **Programa e ações**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/setec> Acesso em: 27 ago. 2008.

_____. SECAD/MEC. **Educação do campo**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/secad> Acesso em: 20 nov. 2007.

_____. SEPPIR/PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Começa o cadastramento do Luz para Todos na comunidade quilombola de Marambaia (RJ)**. Boletim Informativo da SEPPIR, n. 174, ano 05, 05 a 12 de fevereiro 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/seppir/informativos/materias_05_fevereiro_2009/materia1.htm Acesso em: 03 fev. 2009.

_____. Termo aditivo do Convênio nº 323000/01-001/00, de 13 de novembro de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2007. Seção 3, p. 28.

BREVES, P. **Piraí nas atas da câmara**. Valença, RJ: Editora Valença, 2000.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. SP: Expressão Popular, 2004.

_____. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**. v. 3, n.1, jan/jun, 2003. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 25 mai. 2007.

CALDAS, W. **O que todo cidadão precisa saber sobre cultura**. ed. 2, SP: Global, 1986.

COLOMBO, I. **Brasil profissionalizado: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica**. Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_brasil_profissionalizado.pdf Acesso em: 30 jan. 2009.

_____. **Educação para um novo tempo: o Instituto Federal.** Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/arquivos_educacao_novotempo.pdf Acesso em: 27 mai. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB Nº 01/2002. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (org.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DAL RI, N. M. & VIEITEZ, C. G. A educação do movimento dos sem-terra. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, pp. 44-57, maio/ago, 2004.

DAMATTA, R. **O que é o Brasil?**. RJ: Rocco, 2003.

DIEESE – NEAD/MDA. **Estatísticas do meio rural.** SP: DIEESE, 2006.

DIEGUES, A. C. S. **Diversidade biológica e culturas tradicionais litorâneas: o caso das comunidades caiçaras.** n. 5, SP: NUPAUB – USP, 1988. (Série documentos e relatórios de pesquisa).

_____. **Ilhas e Mares: simbolismo e imaginário.** SP: Hucitec, 1998.

EXISTIMOS. ed. 2, RJ: FASE, ARQIMAR. Novembro de 2007.

EXISTIMOS. RJ: FASE, ARQIMAR. Julho de 2007.

FERREIRA, A. D. D. Processos e sentidos sociais do rural na contemporaneidade: indagações sobre algumas especificidades brasileiras. **Estudos Agricultura e Sociedade.** n. 18, pp. 28-46, RJ: abril, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** SP: Editora UNESP, 2001.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade.** ed. 6, SP: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso.** Educação e Sociedade. Especial, v. 26, n. 92, pp. 1087-1113, Campinas, SP: out. 2005.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Relatório técnico-científico sobre a comunidade remanescente de quilombos da Ilha da Marambaia, Município de Mangaratiba (RJ).** Coordenação: José Maurício Arruti. RJ: Koinonia, Fundação Cultural Palmares, 2003.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS - FGV; Centro de Pesquisa e Documentação - CPDOC. **Biografias:** Gustavo Capanema. Disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/nav_historia/htm/biografias/ev_bio_gustavocapanema.htm, acesso em: 13 ago. 2008.

GARSKE, C. E. da S. **Desenvolvimento sustentável em uma área de proteção ambiental: o caso da população tradicional da Ilha da Marambaia, RJ.** Monografia de conclusão de

curso (MBA em Gestão Ambiental) – MBA: Gestão Ambiental, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Rio de Janeiro, RJ: 2006.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. RJ: Guanabara Koogan, 1989.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. SP: Cortez, 2008.

GHIRALDELLI, JR, P. **História da Educação**. ed. 2, SP: Cortez, 2001. (Coleção magistério, 2ª grau. Série Formação do Professor).

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. SP: Cortez, 2005.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Avaliação de Políticas Públicas de Educação**. v. 14, n. 50, pp. 27-38, RJ: jan/mar, 2006.

_____. **Globalização, Movimentos sociais e educação**. In: Conferência Internacional: educação, globalização e cidadania – novas perspectivas da sociologia da educação. João Pessoa, PB: 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HORTA, J. S. B. Gustavo Capanema. In: FAVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (Orgs.) **Dicionário de educadores no Brasil**. RJ: Editora UFRJ/MEC/INEP/COMPED, 2002.

IBGE. Suplemento - **Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – 2007**. 22 de maio de 2009. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1 Acesso em: 27 mai. 2009.

INFORMATIVO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE AÇÃO SOCIAL DE MANGARATIBA. **Ação Social em Ação**. Mangaratiba, RJ: junho, 2009.

INFORMATIVO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANGARATIBA. **Educação**. Ano I, Mangaratiba, RJ: março, 2008.

KOINONIA. Memorial da Marambaia. **Territórios Negros**. n. 3, ano 3, 2003.

KOINONIA; ADPERJ. A Defensoria Pública e as Comunidades Negras Rurais do Rio de Janeiro. **Cadernos Koinonia**. n. 1, 2004.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da educação**. SP: Cortez, 1993.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. SP: Cortez, 1997.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 70, abril, 2000.

LOPES, E. M. T. & GALVÃO, A. M. de O. **História da educação**. RJ: DP&A, 2001.

LUZES, J. S. **Internato profissionalizante na Era Vargas: a implantação da Escola de Pesca Darcy Vargas na Ilha da Marambaia** (Rio de Janeiro, 1941-1945). Monografia de Conclusão de Licenciatura em História. Rio de Janeiro, RJ: UFRRJ, 2008.

_____; OLIVEIRA, O. C. de; NÓBREGA, L. de A. **A participação da comunidade quilombola da Restinga da Marambaia, no Rio de Janeiro, na Escola de Pesca Darcy Vargas, no período de 1941 – 1945**. In: Conferência Internacional: Educação, Globalização e Cidadania. João Pessoa, PB: 2008. *Anais...* João Pessoa, PB: UFPB, ISA, 2008.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. SP: Companhia Editora Nacional, 1971.

MALINOWSKI, B. Uma teoria científica da cultura. SP: Zahar, 1975. *Apud*. GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. SP: Cortez, 2008.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v.30, n.2, SP: maio/ago, 2004.

MENEGATI, R. A. **Produção familiar e pluriatividade: reflexões sobre as transformações verificadas no espaço rural**. Disponível em http://www2.prudente.unesp.br/eventos/semana_geo/regianeaparecidamenegati.pdf
Acesso em: 15 mai. 2007.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. ed. 3, SP: Hucitec; RJ: Abrasco, 1994. *Apud*. GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. SP: Cortez, 2008.

MOCHCOVITH, L. G. **Gramsci e a escola**. ed. 3, SP: Ática, 1992.

MORAES, M. A. **Relação: educação, trabalho e cidadania**. Material Apostilado-mimiografado. UFRRJ, 2004.

MORAES, M. S. M. de. Escola “Uma terra de educar”: propostas educativas dos movimentos sociais do campo. In: LINHARES, C. (org.) **Políticas do conhecimento: velhos contos, novas contas**. Niterói, RJ: Intertexto, 1999.

MORAN, J. M. **O que é educação à distância**. 2002. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> Acesso em: 30 jan. 2009.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. ed. 8, SP: Cortez, 2005.

MOTA, F. R. **O direito de não ter direito: pescadores e escravos na Ilha da Marambaia**. Trabalho apresentado no X Encontro Regional de História: História e Biografias – ANPUH, RJ: UERJ, 2002.

_____. Entre a ação e a intervenção: poder e conflitos na produção de identidades coletivas. **Sociedade e Cultura**, v. 6, n. 1, pp. 37-46, jan./jun. 2003.

_____. **Nem muito mar, nem muita terra, nem tanto negro, nem tanto branco: uma discussão sobre o processo de construção da identidade da comunidade remanescente de quilombos na Ilha da Marambaia/RJ**. Dissertação (Mestrado em Antropologia e Ciência Política). 174p. Niterói, RJ. UFF, 2003.

MOURA, G. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRAGA, M. L. S.; SOUZA, E. P.; PINTO, A. F. M. (Orgs.) **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

MOURÃO, F. A. A. Os pescadores do litoral sul de São Paulo: um estudo de sociologia diferencial. Tese de doutorado. SP: USP, 1971. *Apud*. ADAMS, C. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. **Revista de Antropologia**, v.43, n. 1, SP: USP, 2000.

MUSSOLINI, G. Aspectos da Cultura e da Vida Social no Litoral Brasileiro. In: **Ensaio da Antropologia Indígena e Caiçara**. RJ: Paz e Terra, 1980.

NETO, O. C. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. In: Minayo, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**, ed. 14, RJ: Vozes, s/d (Coleção Temas Sociais).

NÓBREGA, L. de A. **A difícil vida num paraíso: Ilha da Marambaia/RJ**. In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, 2005. Londrina. **Anais**. Londrina, PR: Editorial Mídia, 2005. [CD-Rom].

_____. **O homem da marambaia em sua relação com a Ilha**. RJ: UFRRJ, Junho de 2007 (Projeto de Pesquisa).

_____. Marambaia: imaginário de história. **Revista da Universidade Rural**. Série Ciências Humanas. v. 26, n. 1-2, pp. 115-123, Seropédica, RJ: EDUR, jan/dez, 2004.

NOVA ESCOLA. Edição Especial, SP: Abril e Fundação Vitor Civita, 2008.

NUNES, G. H. L. Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. In: BRAGA, M. L. S.; SOUZA, E. P.; PINTO, A. F. M. (Orgs.) **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

OLIVEIRA, O. C. de & NÓBREGA, L. de A. **MBARA – MBAI: Educação Tradicional e Cultura**. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO E VII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE ECONOMIA DOMÉSTICA, 2007, Petrópolis. **Anais**. pp. 1664-1671, RJ: UFRRJ e ABED, 2007. [CD-Rom].

_____; COSTA NETO, C. P. L. **Comunidade Remanescente de Quilombo da Ilha da Marambaia – RJ: da escola convencional à educação do campo?** In: III Fórum da Pós-

graduação - A formação do pós-graduando: docência ou pesquisa?. 2008, UFRRJ. **Anais**. Seropédica, RJ: Imprensa Universitária, 2008a. [CD – ROM].

_____; COSTA NETO, C. P. L. **Comunidade da Marambaia – RJ: da escola tradicional à educação do campo?** In: Seminário Internacional Formación de Formadores para El Desarrollo Rural. 2008, Montevideo, Tacuarembó. **Anais**. Uruguay: Facultad de Agronomía, Facultad de Veterinária, 2008b.

PEREIRA, L. A. C. **Diretrizes e políticas de educação profissional: 2003-2010**. In: Anais do III Encontro de Educação Agrícola. Seropédica, RJ: UFRRJ, 2009. Disponível em <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/eiea/> Acesso em: 05 jun. 2009.

PEREIRA, S. Espaços de participação e escolarização de trabalhadores rurais: construção ou destituição do direito à educação do campo? **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, maio/ago, 2007.

PONDÉ J. **Levy Miranda - Apóstolo da assistência social no Brasil**. RJ: Fundação Abrigo Cristo Redentor, 1977.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANGARATIBA. **Histórico**. Disponível em: <http://www.mangaratiba.rj.gov.br> Acesso em: 11 jul. 2009.

_____.; FUNDAÇÃO MARIO PEIXOTO. **Pesquisa sobre o Município de Mangaratiba**. RJ: Prefeitura Municipal de Mangaratiba, 1997.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**. v. 34, n. 1, pp. 27-45, SP: 2008.

RODRIGUES, A. **Sociologia da Educação**. RJ: DP&A, 2000.

RURAL SEMANAL. **UFRRJ promove seminário sobre educação do campo**. Ano XV, n. 32, set/out, 2008, p. 3.

SANTOS, J. L. **O que é Cultura**. ed. 9, RJ: Editora Brasiliense, 1991.

SCHWARTZMAN, S. **Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação**. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 153, maio/ago, 1985.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANGARATIBA. **Projeto Coreto Cultural**. Mangaratiba, RJ: 2009.

_____. **Em Mangaratiba a educação caminha assim ...** Mangaratiba, RJ: 2009.

SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES FORMATIVAS, I, 2008, Seropédica, RJ: UFRRJ, 2008. In: Rural Semanal, n. 30, Seropédica, RJ: UFRRJ, setembro, 2008.

SEMINÁRIO TEMÁTICO DE EXTENSÃO RURAL: AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO RURAL CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS PARA UMA NOVA EXTENSÃO RURAL. Seropédica, RJ: UFRRJ, 20 a 24 de outubro de 2008.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação**. SP: FTD, 1994.

SILVA, D. F. da. **A lógica caiçara na Ilha da Marambaia e as políticas institucionais da Marinha**. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Centro de Ciências Agrárias. MG: Universidade Federal de Viçosa, 2005.

SILVA, J. P. da. **A pluriatividade da agricultura familiar na integração entre o meio rural e o meio urbano**. *Cadernos de Ciência e Tecnologia*, v. 16, n. 3, Brasília, DF: set/dez, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. ed. 2, Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

_____. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SIMSON, O. M. V. (Org.). **Experimentos com histórias de vida: Itália – Brasil**. SP: Vértice, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

SOARES, R. D. **Gramsci e debate sobre a escola pública no Brasil**. *Cadernos CEDES*, v. 26, n. 70, pp. 329-352, Campinas, SP: set/dez. 2006.

SODRÉ, M. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. RJ: DP&A, 2005.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão da literatura perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. v. 34, n. 2, pp. 227-242, SP: maio/ago, 2008.

TEIXEIRA, I. A. de C.; PRAXEDES, V. L. **História oral e educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas**. In: VISCARDI, C. M. R.; DELGADO, L. de A. N. (Orgs.). **História oral: teoria, educação e sociedade**. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2006.

WILLEMS, E. **A Ilha de Búzios: Uma Comunidade Caiçara no Sul do Brasil**. SP: HUCITEC, NUPAUB/CEC, 2003.

ZAMBERLAN, S. **Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola**. ES: Gráfica Mansur, 1995.

ANEXO A

DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.

Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição e de acordo com o disposto no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias,

DECRETA:

Art. 1º Os procedimentos administrativos para a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação e a titulação da propriedade definitiva das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, serão procedidos de acordo com o estabelecido neste Decreto.

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

§ 1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º O INCRA deverá regulamentar os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, dentro de sessenta dias da publicação deste Decreto.

§ 2º Para os fins deste Decreto, o INCRA poderá estabelecer convênios, contratos, acordos e instrumentos similares com órgãos da administração pública federal, estadual, municipal, do Distrito Federal, organizações não-governamentais e entidades privadas, observada a legislação pertinente.

§ 3º O procedimento administrativo será iniciado de ofício pelo INCRA ou por requerimento de qualquer interessado.

§ 4º A autodefinição de que trata o § 1º do art. 2º deste Decreto será inscrita no Cadastro Geral junto à Fundação Cultural Palmares, que expedirá certidão respectiva na forma do regulamento.

Art. 4º Compete à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir os direitos étnicos e territoriais dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos de sua competência legalmente fixada.

Art. 5º Compete ao Ministério da Cultura, por meio da Fundação Cultural Palmares, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir a preservação da identidade cultural dos remanescentes das comunidades dos quilombos, bem como para subsidiar os trabalhos técnicos quando houver contestação ao procedimento de identificação e reconhecimento previsto neste Decreto.

Art. 6º Fica assegurada aos remanescentes das comunidades dos quilombos a participação em todas as fases do procedimento administrativo, diretamente ou por meio de representantes por eles indicados.

Art. 7º O INCRA, após concluir os trabalhos de campo de identificação, delimitação e levantamento ocupacional e cartorial, publicará edital por duas vezes consecutivas no Diário Oficial da União e no Diário Oficial da unidade federada onde se localiza a área sob estudo, contendo as seguintes informações:

I - denominação do imóvel ocupado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos;

II - circunscrição judiciária ou administrativa em que está situado o imóvel;

III - limites, confrontações e dimensão constantes do memorial descritivo das terras a serem tituladas; e

IV - títulos, registros e matrículas eventualmente incidentes sobre as terras consideradas suscetíveis de reconhecimento e demarcação.

§ 1º A publicação do edital será afixada na sede da Prefeitura Municipal onde está situado o imóvel.

§ 2º O INCRA notificará os ocupantes e os confinantes da área delimitada.

Art. 8º Após os trabalhos de identificação e delimitação, o INCRA remeterá o relatório técnico aos órgãos e entidades abaixo relacionados, para, no prazo comum de trinta dias, opinar sobre as matérias de suas respectivas competências:

I - Instituto do Patrimônio Histórico e Nacional - IPHAN;

II - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA;

III - Secretaria do Patrimônio da União, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão;

IV - Fundação Nacional do Índio - FUNAI;

V - Secretaria Executiva do Conselho de Defesa Nacional;

VI - Fundação Cultural Palmares.

Parágrafo único. Expirado o prazo e não havendo manifestação dos órgãos e entidades, dar-se-á como tácita a concordância com o conteúdo do relatório técnico.

Art. 9º Todos os interessados terão o prazo de noventa dias, após a publicação e notificações a que se refere o art. 7º, para oferecer contestações ao relatório, juntando as provas pertinentes.

Parágrafo único. Não havendo impugnações ou sendo elas rejeitadas, o INCRA concluirá o trabalho de titulação da terra ocupada pelos remanescentes das comunidades dos quilombos.

Art. 10. Quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidirem em terrenos de marinha, marginais de rios, ilhas e lagos, o INCRA e a Secretaria do Patrimônio da União tomarão as medidas cabíveis para a expedição do título.

Art. 11. Quando as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos estiverem sobrepostas às unidades de conservação constituídas, às áreas de segurança nacional, à faixa de fronteira e às terras indígenas, o INCRA, o IBAMA, a Secretaria-Executiva do Conselho de Defesa Nacional, a FUNAI e a Fundação Cultural Palmares tomarão as medidas cabíveis visando garantir a sustentabilidade destas comunidades, conciliando o interesse do Estado.

Art. 12. Em sendo constatado que as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos incidem sobre terras de propriedade dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios, o INCRA encaminhará os autos para os entes responsáveis pela titulação.

Art. 13. Incidindo nos territórios ocupados por remanescentes das comunidades dos quilombos título de domínio particular não invalidado por nulidade, prescrição ou comisso, e nem tornado ineficaz por outros fundamentos, será realizada vistoria e avaliação do imóvel, objetivando a adoção dos atos necessários à sua desapropriação, quando couber.

§ 1º Para os fins deste Decreto, o INCRA estará autorizado a ingressar no imóvel de propriedade particular, operando as publicações editalícias do art. 7º efeitos de comunicação prévia.

§ 2º O INCRA regulamentará as hipóteses suscetíveis de desapropriação, com obrigatória disposição de prévio estudo sobre a autenticidade e legitimidade do título de propriedade, mediante levantamento da cadeia dominial do imóvel até a sua origem.

Art. 14. Verificada a presença de ocupantes nas terras dos remanescentes das comunidades dos quilombos, o INCRA acionará os dispositivos administrativos e legais para o reassentamento das famílias de agricultores pertencentes à clientela da reforma agrária ou a indenização das benfeitorias de boa-fé, quando couber.

Art. 15. Durante o processo de titulação, o INCRA garantirá a defesa dos interesses dos remanescentes das comunidades dos quilombos nas questões surgidas em decorrência da titulação das suas terras.

Art. 16. Após a expedição do título de reconhecimento de domínio, a Fundação Cultural Palmares garantirá assistência jurídica, em todos os graus, aos remanescentes das comunidades dos quilombos para defesa da posse contra esbulhos e turbações, para a proteção da integridade territorial da área delimitada e sua utilização por terceiros, podendo firmar convênios com outras entidades ou órgãos que prestem esta assistência.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares prestará assessoramento aos órgãos da Defensoria Pública quando estes órgãos representarem em juízo os interesses dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos do art. 134 da Constituição.

Art. 17. A titulação prevista neste Decreto será reconhecida e registrada mediante outorga de título coletivo e pró-indiviso às comunidades a que se refere o art. 2º, **caput**, com obrigatória inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade.

Parágrafo único. As comunidades serão representadas por suas associações legalmente constituídas.

Art. 18. Os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos, encontrados por ocasião do procedimento de identificação, devem ser comunicados ao IPHAN.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares deverá instruir o processo para fins de registro ou tombamento e zelar pelo acautelamento e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Art. 19. Fica instituído o Comitê Gestor para elaborar, no prazo de noventa dias, plano de etnodesenvolvimento, destinado aos remanescentes das comunidades dos quilombos, integrado por um representante de cada órgão a seguir indicado:

I - Casa Civil da Presidência da República;

II - Ministérios:

- a) da Justiça;
- b) da Educação;
- c) do Trabalho e Emprego;
- d) da Saúde;
- e) do Planejamento, Orçamento e Gestão;
- f) das Comunicações;
- g) da Defesa;
- h) da Integração Nacional;
- i) da Cultura;
- j) do Meio Ambiente;
- k) do Desenvolvimento Agrário;
- l) da Assistência Social;
- m) do Esporte;
- n) da Previdência Social;
- o) do Turismo;
- p) das Cidades;

III - do Gabinete do Ministro de Estado Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome;

IV - Secretarias Especiais da Presidência da República:

- a) de Políticas de Promoção da Igualdade Racial;
- b) de Aquicultura e Pesca; e
- c) dos Direitos Humanos.

§ 1º O Comitê Gestor será coordenado pelo representante da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 2º Os representantes do Comitê Gestor serão indicados pelos titulares dos órgãos referidos nos incisos I a IV e designados pelo Secretário Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

§ 3º A participação no Comitê Gestor será considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

Art. 20. Para os fins de política agrícola e agrária, os remanescentes das comunidades dos quilombos receberão dos órgãos competentes tratamento preferencial, assistência técnica e linhas especiais de financiamento, destinados à realização de suas atividades produtivas e de infra-estrutura.

Art. 21. As disposições contidas neste Decreto incidem sobre os procedimentos administrativos de reconhecimento em andamento, em qualquer fase em que se encontrem.

Parágrafo único. A Fundação Cultural Palmares e o INCRA estabelecerão regras de transição para a transferência dos processos administrativos e judiciais anteriores à publicação deste Decreto.

Art. 22. A expedição do título e o registro cadastral a ser procedido pelo INCRA far-se-ão sem ônus de qualquer espécie, independentemente do tamanho da área.

Parágrafo único. O INCRA realizará o registro cadastral dos imóveis titulados em favor dos remanescentes das comunidades dos quilombos em formulários específicos que respeitem suas características econômicas e culturais.

Art. 23. As despesas decorrentes da aplicação das disposições contidas neste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas na lei orçamentária anual para tal finalidade, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento.

Art. 24. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 25. Revoga-se o Decreto nº 3.912, de 10 de setembro de 2001.

Brasília, 20 de novembro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Gilberto Gil
Miguel Soldatelli Rossetto
José Dirceu de Oliveira e Silva

ANEXO B

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.(*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

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.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10º O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11º Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12º O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13º Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14º O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15º No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO

Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO C

DECRETO Nº 6.301, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007.

Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nas Leis nos 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil - e-Tec Brasil, com vistas ao desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação à distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País.

Parágrafo único. São objetivos do e-Tec Brasil:

I - expandir e democratizar a oferta de cursos técnicos de nível médio, especialmente para o interior do País e para a periferia das áreas metropolitanas;

II - permitir a capacitação profissional inicial e continuada para os estudantes matriculados e para os egressos do ensino médio, bem como para a educação de jovens e adultos;

III - contribuir para o ingresso, permanência e conclusão do ensino médio pelos jovens e adultos;

IV - permitir às instituições públicas de ensino profissional o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias educacionais em educação à distância na área de formação inicial e continuada de professores para a educação profissional técnica de nível médio;

V - promover junto às instituições públicas de ensino o desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para a formação inicial e continuada de docentes para a educação profissional técnica de nível médio;

VI - promover, junto às instituições públicas de ensino, o desenvolvimento de projetos voltados para a produção de materiais pedagógicos e educacionais para estudantes da educação profissional técnica de nível médio;

VII - criar rede nacional de educação profissional nas instituições públicas de ensino, para oferta de educação profissional à distância, em escolas das redes públicas municipais e estaduais; e

VIII - permitir o desenvolvimento de cursos de formação continuada e em serviço de docentes, gestores e técnicos administrativos da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação à distância.

Art. 2º Os objetivos do e-Tec Brasil serão alcançados com a colaboração entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, cujas ações contemplarão:

I - cursos técnicos de nível médio, na modalidade de educação à distância, por instituições públicas que ministrem ensino técnico de nível médio, em articulação com estabelecimentos de apoio presencial; e

II - formação continuada e em serviço de professores da educação profissional de nível médio, na modalidade de educação à distância.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se estabelecimento de apoio presencial as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal já instaladas, passíveis de serem adaptadas com o apoio dos governos municipais, estaduais e do Distrito Federal para servirem como espaço físico para a execução descentralizada de funções didático-administrativas de cursos à distância, inclusive o atendimento dos estudantes em atividades escolares presenciais previstas na legislação vigente.

§ 2º A adaptação de escola pública selecionada, para ser utilizada como estabelecimento de apoio presencial, deverá garantir a infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e projetos do e-Tec Brasil.

Art. 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com os Estados, Distrito Federal e Municípios para o oferecimento de cursos de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade de educação à distância, observado o disposto no artigo 5º deste Decreto.

Parágrafo único. Os Estados, Distrito Federal e Municípios que firmarem os convênios previstos neste artigo serão responsáveis pelas despesas referentes à infra-estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais recursos necessários para a implantação dos cursos, na forma do convênio.

Art. 4º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com instituições públicas de ensino credenciadas para a oferta de educação à distância, podendo apoiar financeiramente a elaboração dos cursos, observado o disposto no artigo 5º.

Art. 5º Compete ao Ministério da Educação, mediante edital de chamada pública, promover a articulação entre a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e os estabelecimentos de apoio presencial.

Parágrafo único. O edital disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o e-Tec Brasil.

Art. 6º As despesas do e-Tec Brasil correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação profissional com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira definidos pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do e-Tec Brasil.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 12 de dezembro de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO D

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, faz saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003, 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO E

MANGARATIBA

O mar 'está' para histórias

Projeto "Pescando Histórias" leva alunos das creches do município ao mundo mágico da leitura

■ Foi comemorado o fim da primeira fase do projeto "Pescando Histórias", realizado pela Secretaria de Educação de Mangaratiba. Profissionais de todas as creches do município e três escolas se encontraram, neste sábado (27), na Fundação Mario Peixoto, para que fossem entregues os certificados e o troféu para o melhor projeto desenvolvido. A creche vencedora ganhou uma arca com coleções de contos infantis.

O CEIM (Centro de Educação Infantil Municipal) Nilton Xavier, de Itacuruçá, ganhou o 1º lugar, a Escola Municipal Maria de Lurdes, de Muriqui, ficou em segundo, e em terceiro lugar ficou o CEIM Norma Pinheiro, de Mangaratiba. "O município está no caminho certo, trabalhando o potencial das creches, podemos ver as nossas crianças manuseando os livros como leitores, apesar de ainda não saberem ler" disse a diretora do CEIM vencedor, Eliane Maia. "O nosso CEIM já desenvolvia um projeto parecido como



OS PROFISSIONAIS da Educação exibindo seus diplomas

esse, chamado 'Era uma vez contando uma história'. Com este projeto, a Secretaria comprou livros e nos doou, assim aumentando o contato das crianças com a leitura. Os professores contam histórias diariamente, as crianças fazem teatros dos contos que ouviram, temos os cantinhos da leitura e toda sexta-feira os alunos levam um livro para casa, para que a família também possa participar", esclarece

Eliane Maia.

Na primeira fase do projeto Pescando História são levados para as creches livros de contos infantis, onde as professoras trabalham o contato do aluno com os livros. A segunda fase será realizada nas escolas com Educação Infantil, é um subprojeto do Coreto Literário em movimento, onde a Secretaria de Educação empresta para as escolas acervos de livros.

CORETO TEEN

Alunos de Mangaratiba demonstram talentos

■ O Centro de Mangaratiba virou palco para a 4ª Edição do Coreto Teen, realizado no fim de junho. O projeto da Secretaria de Educação, foi marcado pela apresentação de alunos da rede pública do município. Foram apresentações de dança, pintura, poesia, música e outras formas de expressar a arte.

O objetivo do Coreto Teen é estimular os jovens a lapidar seus talentos. "O importante não é a competição e sim a conexão entre as escolas. Podemos ver aqui que uma instituição ajuda a outra", disse a secretária de Educação, Mônica Santos Gomes Brito, que participou do júri.

Os jurados disseram que este ano foi muito difícil fazer a escolha, pois todas as escolas estavam bem preparadas para a competição. Tanto que a diferença entre os primeiros colocados foi mínima em alguns quesitos.

Durante o evento a Secretaria de Saúde se mobilizou

para a realização de atendimentos como exames para avaliar a pressão, aplicação de flúor, encaminhamento para consultas com dentistas, palestras sobre DSTs e métodos contraceptivos, além da exibição de aparelhos que evitam o surgimento de focos do mosquito da dengue.

ANEXO G

OBSERVAÇÃO: todos os nomes utilizados são fictícios para preservar o sigilo das informações.

Questionário Semi-estruturado para mães/pais de alunos da Escola M. Levy Miranda:

Data: 19 de junho de 2008.

Identificação da família:

Nome: Bruna e Antonio.

Onde mora: Praia do Sítio.

Filhos: Vitória (07 anos, estuda a 1ª. série B na Escola Levy Miranda).

Origem: () caiçara – Escola de Pesca (x) nativo/a () outros: _____

Fonte de renda: Antonio é pescador e Bruna trabalhava em outra Ilha com turismo e hoje é dona de casa para cuidar da filha.

Como e qual é a sua participação nas atividades da escola?

Vai às reuniões, festas e atividades da escola sempre.

Acha a diretora bastante aberta a conversas.

Não tem o que reclamar da escola, acha que do jeito que está, tá bom. Hoje sua filha tem aula de Educação Física, Inglês, Informática, que antes não tinha.

O casal também estudou na Escola Levy Miranda.

- a. Perguntei sobre a participação da escola nas atividades da comunidade: Bené respondeu que este ano já houve uma apresentação de jongo na escola, pelos alunos que fazem parte do grupo cultural da comunidade. E nas atividades em geral da comunidade, só participam os funcionários que são também nativos e moram na Ilha.

Como é sua relação com a escola?

Como você gostaria que fosse a escola, o que você gostaria que ela ensinasse?

Não indicou nada.

- Comecei a falar sobre a época da Escola de Pesca e do curso profissionalizante da época. Então o casal se animou, dizendo que se tivessem cursos assim seria muito bom, pois se quando sua filha crescer e quiser fazer vai ter e não tem que sair da Ilha. A tia de Vitória já a chamou para estudar em Itacuruçá pra ter mais oportunidades, mas por enquanto está muito pequena. Ademir achou muito bom, pois os jovens não têm muito que fazer na Ilha.

Questionário Semi-estruturado para mães/pais de alunos da Escola M. Levy Miranda:

Data: 19 de junho de 2008.

Identificação da família:

Nome: Joseli, 41 anos, estudou até a 4ª. série.

Onde mora: Praia do Sítio.

Filhos: Graça (16 anos, estuda o Ensino médio em Itacuruçá).

Josélia (15 anos, estuda a 6ª. série na Escola Levy Miranda).

Origem: () caiçara – Escola de Pesca () nativo/a (x) outros: Ilha da Jaguanum.

Em suas palavras: “não é filha da Marambaia, é filha de Jaguanum”, mora na Ilha há 18 anos.

Fonte de renda: Seu marido é pescador, mas atualmente recebe auxílio doença e recebem também o bolsa família.

Como e qual é a sua participação nas atividades da escola?

Só quando necessário, só vai a reuniões de pais, ou quando há problemas. Os problemas atuais são roubos de celular na escola. Tem pais que só vão à escola no final do ano. Conversa com a Diretora em particular, para não constranger os filhos. Acha que o computador na escola abre os alunos pra muitos assuntos.

Como é sua relação com a escola?

Não tem o que reclamar da escola, mas sua filha Graça, de 16 anos, está estudando em Itacuruçá, porque não quis fazer o Ensino médio na Ilha que é supletivo. E ela quer fazer curso de formação de professores.

Sábado dia 21, tem Coreto Cultural em Mangaratiba e os alunos vão, mas tem pais que não deixam os filhos irem.

Acha que existe na escola um preconceito entre crianças filhos de militares e filhos de nativos.

Como você gostaria que fosse a escola, o que você gostaria que ela ensinasse?

Para a escola melhorar, ela deveria ter mais computadores, pois são só 4, para fazer pesquisas e aprender. Suas filhas usam muito.

Deveria ter mais cursos para os jovens, por exemplo: o artesanato, bordados, para gerar renda.

Acha que falta na Ilha um estímulo ao trabalho, para uma ocupação.

Para que se tenha um curso profissional na Ilha, é preciso que a Marinha e a Associação de Moradores concordem.

Questionário Semi-estruturado para mães/pais de alunos da Escola M. Levy Miranda:

Data: 19 de junho de 2008.

Identificação da família:

Nome: Lúcia e André.

Onde mora: Praia do Sítio.

Filhos: Um filho de 18 anos que estuda e mora com a tia em Nova Iguaçu.

Origem: () caiçara – Escola de Pesca (x) nativo/a () outros: _____

Fonte de renda: André é funcionário da Prefeitura de Mangaratiba na Ilha, trabalha na limpeza.

O filho do casal foi morar com a tia em Nova Iguaçu para estudar, faz o Ensino médio e curso de informática, não escolheu ainda uma profissão. Quer voltar para a Ilha, mas sua mãe acha que ele não deve voltar porque “aqui não tem futuro pra ele”.

Então falei sobre a época da Escola de Pesca e do curso profissionalizante da época, na área de Pesca. E o casal concordou que se tivessem cursos técnicos na área de Agricultura e Pesca seria muito bom e seu filho poderia fazer e voltar pra Ilha. Até ela (Lúcia) gostaria de fazer. Disseram que na Ilha não tem muito que fazer, pois até a pesca está muito ruim. André disse que a quantidade de jovens na ilha já foi muito maior, hoje é pequena. Porque muitos tiveram que sair da Ilha para estudar e trabalhar. Se não tivessem que sair da Ilha a comunidade não diminuiria.

OBS: esta entrevista foi diferente, porque o filho não estuda na Escola da Ilha.

Questionário Semi-estruturado para mães/pais de alunos da Escola M. Levy Miranda:

Data: 25 de julho de 2007.

Identificação da família:

Nome: Carla – 33 anos - Estuda na E.J.A. na Escola Levy Miranda.

Onde mora: Praia Suja.

Filhas: Roseli – 6ª. série – 15 anos.

Rosana – 5ª. série – 14 anos.

Rosemari – 5ª. série – 11 anos.

Origem: () caiçara – Escola de Pesca (☒) nativo/a () outros: _____

Fonte de renda: Bolsa Família R\$ 122,00 mensal, cesta básica mensal do Iate Clube de Itacuruçá, e bicos como faxineira. Seu marido é pescador, mas não pesca por problemas de saúde, faz bicos na Ilha, é alcólatra.

Como e qual é a sua participação nas atividades da escola?

Participa da escola em reuniões e festas. Além de ser aluna da E. J. A.

Como é sua relação com a escola?

Diz que não tem o que reclamar da Escola, porque ela já melhorou 100% com a nova prefeitura, com obras e divisão de turmas. Disse que antes, as turmas de 3ª. e 4ª. séries ficavam na mesma sala e isso prejudicava os estudos.

Diz que não quer que suas filhas estudem à noite porque tem muita bagunça, de uso de drogas, namoro, quebra de coisas, etc.

Diz que a Diretora trata as crianças filhas de civil e militar em igualdade e que a Prefeitura manda uniforme para as crianças uma vez por ano, em setembro por causa do desfile.

Como você gostaria que fosse a escola, o que você gostaria que ela ensinasse?

Acha que a escola precisa ter um psicólogo ou psiquiatra para tratar das crianças que são muito rebeldes e violentas, e que os pais desses alunos não vão às reuniões, diz que os alunos precisam ter mais “educação”.

Com relação a suas filhas, diz que cada uma quer ter uma profissão, ex.: advogada, professora. Mas tem que sair da Ilha para estudar, “não tem interesse em ficar aqui porque aqui não tem futuro pra elas”. (repete várias vezes durante a conversa que “isso aqui é assim mesmo e não tem futuro pra elas aqui!”), porque não tem trabalho.

Quando perguntei a ela sobre curso profissionalizante, ela respondeu que “seria ideal”.

Disse que um militar deu a idéia uma vez ao Marcos, sobre montar uma cooperativa de prestação de serviços, mas a idéia não foi pra frente. Acha que na Ilha tem muita gente acomodada, desinteressada.

Questionário Semi-estruturado para mães/pais de alunos da Escola M. Levy Miranda:

Data: 23 de maio de 2008.

Identificação da família:

Nome: Júlia.

Onde mora: Praia do José (no alto).

Filhos: Sandro (7 anos/1ª série) e José (4 anos/nível 4).

Origem: () caiçara – Escola de Pesca (☒) nativo/a (Filha de ex-funcionário da Escola de Pesca e nativo da Ilha) () outros: _____

Como e qual é a sua participação nas atividades da escola?

Em reuniões de pais que a escola chama, para passar informações e fazer reclamações.

Como é sua relação com a escola?

Gosto da escola. Mas, a professora de um dos meus filhos grita muito e não passa dever para casa. Cada professora ensina de um jeito. Acho que estudam pouco tempo, às vezes por causa do barco e aí o aluno nem vai. A infra-estrutura é ruim, a sala é pequena.

Após as 14 horas, os alunos tem aulas de reforço, porque tem alunos que mesmo na segunda série não sabem ler e escrever. As crianças gostam da escola porque tem brincadeiras. E o horário de funcionamento é de 9:30 às 13:30h.

Como você gostaria que fosse a escola, o quê você gostaria que ela ensinasse?

Acho interessante ter um ensino profissional, “mas a marinha vai deixar ter esse tipo de ensino?!”.
Relembrando o tempo da Escola de Pesca, pelo o que seu pai, que trabalhou nela conta, acha que era um tempo muito bom. Que seria bom que voltasse. Pois, tem crianças que desistem de estudar para ser pescador.

Disse que, seu filho Sandro (7 anos) já disse que não quer ser pescador, quer ser militar. Disse também que as crianças não vão para a escola quando está chovendo muito.

Ainda falando sobre a época da Escola de Pesca, disse que naquela época o peixe era vendido na própria Ilha e hoje tem que ir para outra ilha. Tinha barco toda hora: o redentor. Disse que “o tempo da escola de pesca podia ser hoje!”.

Quando ela foi aluna da EM Levy Miranda as professoras ficavam alojadas o tempo todo numa casa cedida pela Marinha. Há um certo tempo que o Comandante não libera mais.

Questionário Semi-estruturado para mães/pais de alunos da Escola M. Levy Miranda:

Data: 23 de maio de 2008.

Identificação da família:

Nome: Marilza.

Onde mora: Praia da Pescaria Velha (na praia).

Filhos: Tainá (11 anos/5ª série) e Paula (5 anos/C.A.)

Origem: () caiçara – Escola de Pesca (☒) nativo/a () outros: _____

Fonte de Renda: artesanato, dentre outros.

Como e qual é a sua participação nas atividades da escola?
Só vou à reunião geral de pais.

Como é sua relação com a escola?

Acho que a escola é boa. Acho que o ensino aqui é melhor, os professores se dedicam. Na minha época era pior! Só ia até a quarta série, por isso meus irmãos tiveram que sair para estudar e agora moram lá fora.

Como você gostaria que fosse a escola, o quê você gostaria que ela ensinasse?

Gostaria que na escola tivesse cursos, porque vivo do artesanato com bordado, garrafa pet, etc, que crio, mesmo tendo uma deficiência física nas mãos. E incentivo as minhas filhas a ter uma atividade pra se manter e ocupar.

Mas, acho que as pessoas da Ilha não se empenham muito para os cursos. Já teve alguns que eu fiz e vi outras pessoas não se empenham. Meu desejo é abrir uma loja.

Sobre a Escola de Pesca, sabe das histórias que seu pai conta e acha que era boa.

Questionário Semi-estruturado para mães/pais de alunos da Escola M. Levy Miranda:

Data: 22 de maio de 2008.

Identificação da família:

Nome: Rosa (é aluna do Ensino Médio noturno, também).

Onde mora: Praia do José (na praia).

Filhos: Sara (14 anos) e Bento (10 anos).

Origem: () caçara – Escola de Pesca () nativo/a (X) outros: Morava no Centro do Rio de Janeiro e foi para a Ilha ao se casar, há 15 anos.

Fonte de Renda: dona de casa, o marido é pescador.

Como e qual é a sua participação nas atividades da escola?

Em reunião de geral de pais, a escola sempre reúne os pais e passa as informações (a Diretora).

Como é sua relação com a escola?

É positiva.

Como você gostaria que fosse a escola, o quê você gostaria que ela ensinasse?

Critico que o currículo da escola é o mesmo das escolas de Itacuruçá porque comparo que é igual ao currículo de 15 anos atrás quando parei de estudar. Acho que a escola precisar dar uma orientação profissional. Se a escola preparasse para alguma profissão, seria bom. E a escola poderia oferecer cursos extra. E com tudo isso estaria capacitando em igualdade de condições.

Também sobre a escola, Rosa contou que, ela faz uma festa da consciência negra, tem uma banda de musica há 7 anos, na qual sua filha toca e se apresenta em vários lugares e que a Diretora está organizando o empréstimo de livros para a comunidade.

ANEXO H

Entrevista com roteiro semi-estruturado ao Presidente da ARQIMAR.

Assunto: A relação da Associação com a Escola Levy Miranda.

Presidente em exercício: Sr. Dionato Lima (66 anos)

Data: 22 de maio de 2008.

1. O Sr. conhece a história da escola?

A história de criação da escola não, mas quando existiu a escola de pesca eu estudei nela aos 07 anos de idade. Se estudava nela até a quarta série depois ia para a Escola de Pesca para ter complementação técnica industrial. Depois que a Escola de Pesca acabou, continuou a Escola Levy Miranda até a quarta série.

2. Como o Sr. considera a importância da escola para a comunidade?

A escola é importante porque atende toda a comunidade.

3. Como é a relação da Associação com a Escola, atualmente e historicamente?

Na minha administração anterior (2003 – 2005) a diretora era outra (Sônia) e a relação era melhor, pois havia reuniões entre a associação e a Diretora, e ela estava sempre aberta ao diálogo, “lutava pela comunidade!”, já a atual não é assim, é mais fechada. Quando a escola convida a Associação, a associação sempre comparece. Mas, quando a Associação convida a escola, ela não comparece.

4. Como o Sr. gostaria que fosse a relação da escola com a Associação e a comunidade?

Deveria sentar para conversar/negociar e integrar pois são duas repartições que vão cada uma para um lado. E deveriam andar juntas.

5. Outros pontos tratados na entrevista e relatados pelo Sr. Dionato:

O segundo grau a noite é uma conquista da comunidade, que através da Associação sempre reivindicou isto, inclusive à Secretários de educação.

A reforma da escola foi uma parceria entre a Marinha, Prefeitura de Mangaratiba e o Estado. Esta parceria também serve para o funcionamento do segundo grau. Os professores são do

Estado e entram na embarcação das 18 horas e dormem num alojamento que é na clausura (atrás da escola) e saem no outro dia cedo.

Lembrando a história da Escola Levy Miranda, Sr. Dionato recorda e conta a história da Escola de Pesca com bastante saudade. Dizendo que, foi um tempo muito bom, devido o ensino técnico/industrial. Vinha gente de todo lugar do país, vinha do Ceará, Maranhão, Bahia, o Levy Miranda acolhia todo mundo!, e tinha em mais lugares no Rio: Bonsucesso e Santa Cruz, devido a Fundação Abrigo Cristo Redentor. Por isso gostaria que a escola voltasse a ter um ensino técnico/industrial/profissionalizante, porque seria bom, principalmente para os jovens que aprenderiam um ofício, sem ter que sair da Ilha e teriam perspectivas para o futuro.

ANEXO I

ARTIGO: GILMAR ABRAHÃO DA SILVA (KABEÇA)

S.O.S

■O que vínhamos prevendo á quase 12 anos de trabalho dedicado ao Meio Ambiente, participando de todos os seminários sobre a Baía de Sepetiba, lutando contra a poluição, atuneiros e pesca predatória está muito perto de acontecer. Derramamento de óleo, lavagem de lastro, tudo isso já tinha sido avistado há muito tempo por este que te escreve.

A minha preocupação com a Baía de Sepetiba começou com a CPI da Dragagem, quando que finalmente um juiz Federal chamado Dr. Fábio Tenem-

blat deu a sentença contra a Docas do Rio de Janeiro, empresa do Governo Federal que mais poluiu a nossa Baía, com as dragagens criminosas de metais pesados que estavam estacionados no fundo do mar. Isso vinha afetando a saúde dos pescadores e de todos nós que consumíamos este pescado. A Prefeitura de Mangaratiba tem que criar um órgão que junto com a Secretaria de Meio Ambiente fiscalize essas empresas que estão ganhando milhões de dólares e acabando com o nosso município. Pergunto a você leitor

Baía de Sepetiba

como vai ficar a nossa vida e o nosso patrimônio?

Vale ressaltar que o canal do retro-porto está dentro do nosso município. Os navios ao adentrarem no Porto de Itaguaí, entram em Mangaratiba, pois o canal dos navios está ¾ dentro do município. Estamos virando uma fossa de Itaguaí. Os navios vem com água de lastro da China,

do Japão e de outros países, contaminadas com micro-organismos e não sabemos o que isso pode representar para o

nosso meio ambiente.

Defendo as empresas devem ser obrigadas a pagarem um laboratório itinerante para analisar estas águas que estão jogando

em nossa Baía.

Talvez este navio Alemão tenha sido um alerta

para todos nós, do que poderá acontecer no futuro.

Esse navio tem 1,8 milhões de litros de óleo, lubrificantes, hidráulicos e óleo preto que se vazar acabará totalmente com a nossa Baía de Sepetiba.

Hoje existe um projeto de Lei aprovado na Câmara de minha autoria, na época em que ainda era vereador, que obriga as empresas a terem um plano individual de emergência para quando acontecer estes acidentes não precisarem chamar ninguém. Empresas como Vale, Porto de Itaguaí, LLX e Brasore tem

que operar sem colocar em risco nossa Baía.

Será que vamos deixar acontecer na nossa Baía de Sepetiba o que aconteceu na Baía de Guanabara, lá nas praias de Sepetiba. Não! Não podemos deixar isso acontecer. Parafraseando Genoval e os pescadores, "O mar é meu chão e o Meio Ambiente é nossa vida".

Kabeça é ambientalista e Diretor Ambiental da Sociedade Viva Terra

**Kabeça é ambientalista e Diretor Ambiental da Sociedade Viva Terra*

ANEXO J



Oficina de beneficiamento de doces, realizada em 2006, na casa de uma moradora da comunidade da Ilha da Marambaia, na Praia Grande.

ANEXO K

Luz Para Todos.

As Ilhas de Jaguanum e Marambaia serão eletrificadas.

O anúncio foi feito durante a Feira do Programa Luz Para Todos, do Governo Federal.

O sonho dos moradores das ilhas de Marambaia – boa parte ligados a quilombolas – e de Jaguanum começa a se tornar realidade. O Prefeito de Mangaratiba, Aarão de Moura Brito Neto, deu entrada junto com a Ampla, Governo Estadual e o Governo Federal no projeto de eletrificação das ilhas, através de cabos submarinos que serão instalados. O projeto é considerado um dos mais importantes do Governo Federal e prevê a distribuição de energia para mais de 2,3 mil moradores. O anúncio foi feito nesta quinta-feira (18) na 1ª Feira do Programa Luz para Todos, realizada no auditório de Furnas, no Rio. Um estande com trabalhos artesanais feitos pelos moradores de Mangaratiba chamou a atenção no evento.

“A eletrificação levará dignidade aos moradores da região. Situações que em nosso dia-a-dia parecem simples, como acender uma luz, tem um significado muito valioso para estes moradores”, afirma o Prefeito de Mangaratiba, Aarão de Moura Brito. Segundo ele, a Prefeitura tem dado todo o apoio na concepção do projeto.

O Ministro da Igualdade Racial, Edson Santos, também ressaltou a iniciativa. “Essa é uma luta antiga (a de levar energia às ilhas). Agora tenho certeza que os quilombolas terão uma vida melhor”.

Ao todo, serão nove quilômetros de cabos submarinos que sairão da Ilha de Itacuruçá para abastecer Marambaia e Jaguanum. O projeto foi apresentado à Capitania dos Portos, que deverá analisá-lo na próxima terça-feira. Passada esta etapa, o próximo passo é obter o licenciamento do Instituto Estadual do Ambiente (Inea).

Fonte: Prefeitura Municipal de Mangaratiba. Notícias.

Disponível em: <http://www.mangaratiba.com.br/noticia.php?id=407>, acesso em 07 jul 2009.