

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE ANGRA DOS REIS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE TERRITÓRIOS E SABERES

LAIS AMANDA RIBEIRO PIMENTEL

ESCOLA É TERRITÓRIO:

Contribuições para o PPP de uma escola do campo do norte da Ilha Grande.

ANGRA DOS REIS/RJ

2023

LAIS AMANDA RIBEIRO PIMENTEL

**ESCOLA É TERRITÓRIO:**

**Contribuições para o PPP de uma escola do campo do norte da Ilha Grande.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Gestão de Territórios e Saberes – TERESA do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense.

Campo de Confluência: Educação e Ciências Sociais

Orientador:

Prof. Dr. Domingos Nobre

Co-orientadora:

Prof. Dra. Kátia Antunes Zephiro

Angra dos Reis, RJ

2023

LAIS AMANDA RIBEIRO PIMENTEL

**ESCOLA É TERRITÓRIO:**

**Contribuições para o PPP de uma escola do campo do norte da Ilha Grande.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Gestão de Territórios e Saberes – TERESA do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense.

Campo de Confluência: Educação e Ciências Sociais

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2023

BANCA EXAMINADORA

---

Profº Drº Domingos Nobre – UFF  
Orientador

---

Profª Drª Kátia Antunes Zephiro – ?  
Co-orientadora

---

Prof.º Drº Lício Monteiro – UFF

---

Prof.ª Dr.ª Indira Alves – OTSS/FIOCRUZ

---

Profª Dr.ª Roberta Lobo - UFRRJ

Angra dos Reis

2023

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Maria José e Francisco, por me ensinarem tão cedo, ainda que as duras penas, o valor do conhecimento e da liberdade. Também ao meu irmão, Rafael, pelo companherismo e parceria, mesmo de longe.

Aos profissionais e ex-profissionais da educação do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN) que lá atrás acreditaram e ainda acreditam no caminho que estamos trilhando, especialmente Kelly Pereira, João Vitor Novaes e Ivis Marques. Agradeço também àqueles que chegaram depois e abraçaram a proposta, especialmente os professores Isaac Viot e Jonas Cunha e as professoras Elizete Ribeiro e Ana Cláudia Campos.

Com muito carinho, aos estudantes do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN), inclusive aqueles que já se formaram. São vocês que me movem e me inspiram a ser a melhor profissional que posso ser, mesmo diante de tanta desvalorização da educação pública, especialmente no estado do Rio de Janeiro.

Aos professores e professoras da TERESA, por todas as trocas e aprendizados, e todo o esforço em garantir uma formação de qualidade e diferenciada para a 1ª turma, que realizou praticamente todo o curso remotamente, devido a pandemia de Covid-19.

Aos alunos e alunas da 1ª turma da TERESA, também pelas trocas, aprendizados e angústias compartilhadas. Agradeço especialmente as companheiras de turma e também amigas, Amanda Alves e Nathalia Fogliati, que tanto me ensinam e me inspiram.

Ao meu orientador Prof. Domingos Nobre pela paciência e dedicada orientação e por ter aceitado trilhar essa caminhada com a gente na escola. Agradeço também a toda a equipe do Programa Escolas do Território pelo trabalho e dedicação, especialmente Nathasha Martins, Pedro Neves e Anna B. Vecchia.

A minha co-orientadora e amiga Prof. Kátia Zephiro, pelo olhar sensível e por sempre estimular e apoiar minha caminhada como pesquisadora.

Ao meu companheiro de vida Eduardo Di Napoli, por todo o carinho e apoio durante a escrita deste trabalho.

*O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.*

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa busca apresentar a experiência do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN) - localizado no norte da Ilha Grande, em Angra dos Reis/RJ - em relação ao seu reconhecimento como escola do campo e o processo de reorientação curricular em curso promovidos pelos profissionais da educação da escola com apoio técnico do Programa Escolas do Território do IEAR/UFF, por meio de um processo de formação continuada. Para tanto, tenho como referências metodológicas a Investigação Ação-Participante de Orlando Fals Borda - tendo em vista que estou implicada diretamente nesse processo como professora do colégio - e as contribuições de Oscar Jara a respeito do processo de sistematização de experiências. À luz dos marcos históricos e conceituais da educação do campo e da educação diferenciada, da contextualização histórica do território da Ilha Grande e seus sujeitos do campo e da experiência do colégio relatada neste trabalho, pretendo apresentar algumas contribuições para a reescrita do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola analisada.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Educação Diferenciada. Currículo. Território. Ilha Grande – Séc. XXI

## **ABSTRACT**

This research aims to present the experience of Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN) - located in the northern region of Ilha Grande, in Angra dos Reis/RJ - regarding its recognition as a rural school and the ongoing process of curriculum reorientation promoted by the school's education professionals with technical support from the Territorial Schools Program of IEAR/UFF, through a process of continuing education. Therefore, I rely on the methodological references of Participatory Action Research by Orlando Fals Borda - considering that I am directly involved in this process as a teacher at the school - and the contributions of Oscar Jara regarding the process of systematizing experiences. In light of the historical and conceptual frameworks of rural education and differentiated education, the historical contextualization of the Ilha Grande territory and its rural subjects, and the experience of the school reported in this work, I intend to present some contributions to the rewriting of the analyzed school's Political-Pedagogical Project (PPP).

**Keywords:** Rural Education. Differentiated Education. Curriculum. Territory. Ilha Grande - 21st Century.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	08
CAPÍTULO I - Marcos da Educação do Campo e da Educação Diferenciada .....	13
CAPÍTULO II - Ilha Grande: sujeitos do campo e transformações .....	19
CAPÍTULO III - A experiência do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN) .....	26
CAPÍTULO IV - O Caminho da Reorientação Curricular .....	37
I. Questionário .....	41
II. FOFA .....	44
III. Cartografia Social .....	49
VI. Rede Temática e Projeto Pedagógico .....	54
CONCLUSÃO .....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	69
ATOS NORMATIVOS .....	72
ANEXOS .....	73
I. Tabelas .....	73
II. Gráficos .....	82

## INTRODUÇÃO

A escola, como sabemos, não é um espaço neutro. Autores clássicos da sociologia tais como Louis Althusser (2022), Antônio Gramsci (1999-2002) e Pierre Bourdieu (2014) já nos mostraram o papel ideológico da escola e sua importância estratégica, para o Estado e para as classes dominantes, enquanto instrumento de manutenção e reprodução da estrutura social; esta que é conformada pelas desigualdades sociais e culturais que são próprias das sociedades capitalistas e colonialistas. Há também, por outro lado, frestas e focos de resistência que, historicamente, disputaram e ainda disputam os rumos da educação e seus princípios, buscando construir uma escola que seja crítica dessa estrutura social e emancipatória.

As populações do campo, especificamente, tiveram por muito tempo o direito ao acesso à educação violado e quando passam a acessá-lo, ainda que precariamente, tem seus saberes e experiências desqualificados, sendo tratados como inferiores perante o conhecimento científico oferecido pelos educadores, como se os mesmos fossem vazios de experiência e conhecimento, tal como Paulo Freire (2014) descreve criticamente a educação bancária. Frases como “*você quer trabalhar na roça igual sua mãe?*” ou então “*você quer ser pescador igual o seu pai?*”, para cobrar um certo comprometimento com os estudos, são exemplos dessa prática, promovendo uma violência simbólica e psicológica aos educandos que estimula um rompimento com a sua história e identidade, o que faz com que muitos estudantes desistam de estudar ou tenham dificuldades de aprendizagem.

A luta dos movimentos sociais do campo, dos povos e das comunidades tradicionais tem um papel fundamental para a conquista do direito à educação das populações do campo bem como uma reconfiguração das diretrizes curriculares destas escolas que busque promover uma educação intercultural e diferenciada que respeite e valorize os conhecimentos tradicionais dos educandos. No Brasil, temos como marcos legais desse processo o Decreto 6040/2007, que institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), estabelecendo como um dos objetivos deste plano

*“garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais;”* (Artigo 3º, Item V)

Especificamente sobre educação do campo, podemos destacar a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, e o Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que definem, entre outros pontos, quem são as populações do campo, o que é uma escola do campo, seu funcionamento e princípios. Segundo este decreto, são populações do campo

*os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (Artigo 1, inciso 1º, item I)*

Neste mesmo decreto, é definido que escola do campo é aquela situada em área rural, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Este é o caso do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN), que em 2020 foi reconhecido oficialmente como escola do campo, não só por estar localizado em área rural, mas também por atender as comunidades caiçaras do norte da Ilha Grande, no município de Angra dos Reis/RJ, incluindo aí as comunidades de Dois Rios, Enseada de Palmas, Enseada do Abraão, Enseada das Estrelas, Japariz e Freguesia de Santana. Este reconhecimento foi obtido a partir de uma iniciativa dos profissionais da educação que atuam na escola em rediscutir o Projeto Político Pedagógico (PPP) tendo como referência a Educação Diferenciada e pressionar o poder público estadual por esse reconhecimento.

Para fortalecer essa iniciativa e qualificá-la, o colégio estabeleceu parcerias com os movimentos sociais do território, tais como Coletivo Educação Solidária, Coletivo de Apoio a Educação Diferenciada de Angra dos Reis, o Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) e o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE) – Núcleo Angra dos Reis e Paraty, bem como com universidades públicas federais tais como o Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF), por meio do Programa Escolas do Território, e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por meio do Programa Escolas da Terra. A primeira parceria, especialmente, tem como objetivo subsidiar um processo de reorientação curricular em Educação do Campo em nosso colégio, tendo início em 2021 e com previsão de término em 2024.

É a partir deste histórico e desta conjuntura, a qual estou imbricada diretamente por ser professora de Sociologia do referido colégio desde 2019 e por vivenciar e participar desse movimento, que busco apresentar, por meio deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), algumas contribuições para a rediscussão do Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola do campo. Para tanto, pretendo dividir este estudo em quatro tópicos que serão desenvolvidos em cada capítulo deste trabalho.

O primeiro deles visa apresentar os marcos conceituais e legais da Educação do Campo, situando sua origem e histórico de luta no Brasil. Pretendo também neste capítulo apresentar as bases e princípios da Educação Diferenciada, a qual a Educação do Campo está inserida enquanto modalidade de ensino. Neste sentido, busco compreender neste capítulo o que é a educação do campo e sua importância para os povos e comunidades tradicionais no que diz respeito a garantia do acesso à educação de qualidade e diferenciada.

Feito este levantamento, em um segundo momento, no capítulo 2, busco apresentar uma breve contextualização histórica do território da Ilha Grande, tendo como principais referências bibliográficas Diegues (2004) e Prado (2003, 2006), ambos que situam as populações tradicionais caiçaras que ocupam este território, suas transformações e ameaças as quais estão submetidas, causadas especialmente pela especulação fundiária e imobiliária e o turismo de massa, por um lado, e pelas legislações ambientais restritivas, por outro.

No terceiro capítulo, pretendo apresentar a experiência do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega, que envolve tanto um processo político de reconhecimento do colégio como escola do campo, bem como um processo pedagógico de rediscussão curricular, ambos processos formativos que buscam promover a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Neste capítulo, também pretendo abordar brevemente o processo de territorialização da educação na Ilha Grande e as alterações curriculares nacionais recentes que impactaram nosso colégio por meio do Novo Ensino Médio.

No quarto e último capítulo, busco apresentar a metodologia do Programa Escolas do Território, com ênfase nos dados produzidos na etapa de Diagnóstico Sociocultural realizada com os estudantes do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega durante o ano de 2022. Para a produção destes dados, segundo a metodologia do Programa, foram utilizadas três ferramentas de diagnóstico: o Questionário, a FOFA e Cartografia Social, que foram aplicadas pelos próprios professores do colégio, com auxílio e apoio técnico da Universidade.

A partir das questões de estudo desenvolvidas nos quatro capítulos, busco na conclusão deste trabalho fazer uma avaliação do processo em curso na escola e apresentar, de forma sistematizada, algumas contribuições para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que

serão avaliadas e por ventura, consideradas, pela comunidade escolar do colégio, que envolve todos os profissionais da educação (gestão, professores e funcionários de apoio), estudantes e responsáveis. Neste sentido, não pretendo com este trabalho apresentar contribuições definitivas, mas sim contribuições prévias que serão avaliadas coletivamente.

A importância deste trabalho pode ser situada em dois ângulos. O primeiro, interno, que busca fortalecer um processo em curso de formação continuada da equipe do colégio e de reorientação curricular em educação do campo. O segundo, externo, na tentativa de apresentar uma fundamentação teórica do porquê nossa escola é uma escola do campo e porque ela precisa de um olhar diferenciado, para fazer frente a qualquer ameaça que por ventura ela possa vir a sofrer, seja pelo poder público ou privado. Entre as ameaças, estão, por exemplo, a imposição de currículos padronizados e colonizantes que promovam o apagamento cultural das comunidades caiçaras.

Pessoalmente, esse trabalho tem um importância especial para a minha prática docente, que sempre esteve referenciada e inspirada em Paulo Freire. Em quase 10 anos como professora, sendo a maior parte dessa experiência em escolas públicas, urbanas e não urbanas, sempre busquei estabelecer uma relação dialógica com meus alunos, de forma a incorporar, no meu *currículo real*, seus olhares e vivências. Nunca acreditei em um currículo padronizado e “de cima pra baixo”, não por capricho, mas justamente por não serem efetivos em seu objetivo, que é a aprendizagem, e por não terem como objetivo a transformação da realidade. Entendo que, por esses motivos, todas as escolas deveriam ter autonomia para definir os seus currículos, tendo como referência os territórios em que elas estão inseridas, sejam tradicionais ou não.

Nesse sentido, poder contribuir como professora, militante da educação e pesquisadora para o fortalecimento da identidade e autonomia de uma escola e pela construção de um currículo diferenciado para a mesma, é como concretizar um sonho que só poderia ser construído coletivamente. Por se tratar de uma escola do campo, localizada em um território tão disputado como a Ilha Grande, vejo que a medida que buscamos reconhecer e valorizar a cultura caiçara na escola, também estamos contribuindo para a permanência dessas comunidades tradicionais em seus territórios. Esta iniciativa também vai de encontro com o reconhecimento em 2019 da Ilha Grande, junto com Paraty, como patrimônio mundial da humanidade pela UNESCO, na categoria de Sítio Misto, reconhecendo portanto não só a riqueza natural do local, mas também as culturais.

Vale também destacar minha outra experiência profissional como educadora popular do Projeto Redes<sup>1</sup>, em que tenho atuado diretamente com as comunidades da norte da Ilha Grande,

<sup>1</sup> O Projeto Redes é um Programa de Educação Ambiental (PEA), política pública exigida pelo licenciamento ambiental do IBAMA à Petrobrás, como medida de mitigação às comunidades pesqueiras impactadas pela extração do pré-sal na região da Bacia de Santos, com atuação da cidade Mangaratiba até São Sebastião, no litoral norte de São Paulo. Seu objetivo é fortalecer a organização das comunidades e promover uma participação qualificada dessas organizações em espaços de decisão, tendo como finalidade, o acesso à direitos e a autonomia dessas comunidades.

justamente aquelas que são atendidas pelo nosso colégio, há mais de um ano. Essa experiência tem possibilitado me aproximar e conhecer de perto estas comunidades, suas particularidades e demandas, bem como as famílias dos nossos alunos e ex-alunos, sendo portanto um elemento potencializador para o que pretendemos contribuir na escola, que é justamente dar visibilidade as demandas e saberes locais e aproximar as comunidades da escola.

Tendo em vista o meu envolvimento direto na experiência analisada enquanto educadora e militante da educação, comprometida com a construção coletiva de um currículo diferenciado e socialmente referenciado, tenho como inspiração metodológica a Investigação-Ação Participante, desenvolvida por Orlando Fals Borda. Esta metodologia, que tem centralidade na *práxis*, tem como princípio a reflexão-ação como parte de todo o processo de pesquisa, havendo a combinação da valorização dos conhecimentos científicos e populares e à devolução sistemática do conhecimento produzido aos sujeitos envolvidos (CICHOSKI; ALVES, 2019), neste caso, professores, estudantes e comunidade escolar com um todo.

Para a apresentação da experiência do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN), centralmente presente nos capítulos III e IV, parto das contribuições de Jara (2021) a respeito do processo de sistematização de experiências que envolve não somente uma narração dos fatos, mas uma análise e reflexão constante na narrativa, buscando ter uma compreensão mais profunda dessa experiência, afim de melhorá-la, e também para aprimorar a reflexão teórica proposta nessa pesquisa. Nas suas palavras,

*“(...) não se trata unicamente de reconstruir e ordenar o que sucedeu. Nossa proposta, desde a educação popular, exige-nos que tratemos de compreender e interpretar as causas, as razões de fundo para que esses processos se dessem dessa maneira. Assim, compreendendo e interpretando o que temos ordenado e temos reconstruído, poderemos tirar lições para a própria prática.” (p. 232)*

Neste sentido, esta monografia está estruturada da seguinte forma: **Capítulo I - Marcos da Educação do Campo e da Educação Diferenciada**, tendo como principais referenciais teóricos Caldart (2012), Candau (2000), Nobre (2019) e Tubino (2004), bem como as legislações vigentes; **Capítulo II – Ilha Grande: sujeitos do campo e transformações**, tendo como principais referências Prado (2003, 2006) e Diegues (2004); **Capítulo III – A experiência do Colégio**

---

Em sua segunda fase, o Projeto Redes está sendo executado por um consórcio formado entre Observatório de Territórios Saudáveis e Sustentáveis da Bocaina (OTSS), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

**Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN)**, com referências a Milton Santos (2000), Denez (2012), NEVES, Ana Cristina F. (2020) e a minha própria memória sobre o processo; **Capítulo IV – Caminhos da Reorientação Curricular**, onde utilizarei como referência novamente Nobre (2019) e Freire (1990), abordando as Etapas II e III da metodologia do Programa Escolas do Território aplicadas na nossa escola; e, por fim, a **Conclusão**, em que pretendo realizar uma síntese dos quatro capítulos e propor algumas contribuições para o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio.

## CAPÍTULO I

### Marcos da Educação do Campo e da Educação Diferenciada

A Educação do Campo tem sua origem nas contradições de classe no campo brasileiro e sua conquista, enquanto modalidade de ensino, é fruto da luta dos movimentos de agricultores, protagonizada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento Social dos Trabalhadores sem Terra (MST), Via Campesina, entre outros movimentos sociais. Nesse sentido, a partir do enfrentamento dos movimentos sociais do campo contra um modo de produzir alimentos baseada na exploração, na monocultura e na expulsão dos trabalhadores rurais de suas terras, típicos da agricultura capitalista, surge também a necessidade de se construir um projeto educativo que também enfrente essas práticas e que tenha como protagonistas deste projeto os sujeitos do campo.<sup>2</sup>

Neste ponto, já podemos fazer uma diferenciação importante entre a educação do campo e a educação rural. A educação rural, diferentemente da educação do campo, não parte de um projeto educativo diferenciado e emancipatório, mas sim, de uma reprodução do modelo de ensino urbano para as escolas rurais, que tem essa classificação apenas por estarem em áreas rurais, desconsiderando a realidade dos sujeitos do campo, suas necessidades e apresentando um caráter assistencialista.<sup>3</sup> Trata-se, portanto, de um modelo de ensino que visa atender aos interesses das classes dominantes e que tem uma visão centralizada na experiência urbana para o meio rural. Por esse motivo, utilizamos aqui o termo “educação do campo” e não “educação rural”, pois há uma diferença fundamental de origem, concepção e valores.

Não por acaso, a primeira política pública em educação do campo conquistada se deu em diálogo com a política de reforma agrária, dando origem ao Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA é executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

---

<sup>2</sup> Há também no projeto da educação do campo a intencionalidade de enfrentar o êxodo rural dos jovens, mostrando a estes possibilidades de existência, profissionalização e segurança alimentar no seu território.

<sup>3</sup> Ver Parecer 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de relatoria de Edla de Araújo Lira Soares.

(INCRA), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, e tem como público-alvo os assentados da reforma agrária, ou seja, beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA. Esta conquista representa, portanto, o vínculo profundo entre a luta pela educação do campo e a luta pela reforma agrária promovidas pelos movimentos sociais do campo.

É a partir desta inter-relação entre campo, educação e políticas públicas que se pode compreender o verdadeiro sentido da educação do campo, conforme nos apresenta Caldart (2012). Esse entendimento parte prioritariamente do campo, para então se chegar na educação, ainda que isso já pressuponha uma determinada concepção educativa:

*“A própria questão da especificidade depende da relação: temos afirmado que a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida.” (pág.14)*

As questões do campo tem como pano de fundo a contradição entre o agronegócio e a agricultura camponesa que possuem concepções de sociedade e de agricultura completamente opostas, representando a contradição entre capital e trabalho no campo. Desta contradição, surge a luta pela reforma agrária e as diversas outras lutas pela sobrevivência do povo camponês, entre elas, a própria luta por uma educação especificamente do campo. Nesse sentido, o conceito de “camponês” representa o sujeito da educação do campo, muito embora ele não seja suficiente para representar a diversidade destes sujeitos na realidade concreta e que não se identificam a partir dessa classificação.

Vale apresentar aqui uma breve explanação sobre quem são os sujeitos do campo e como eles são reconhecidos pela legislação. Segundo o Decreto 7.352/2010, anteriormente citado, são consideradas populações do campo todos aqueles que “*produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural*”. Em outras palavras, podemos definir os sujeitos do campo como todos aqueles que dependem da natureza para produzirem a sua subsistência, seja por meio do trabalho na terra, na floresta, nos rios e/ou no mar, tais como os agricultores familiares, os pescadores artesanais, os extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, caboclos, quilombolas, povos da floresta, entre outros. Este Decreto também reconhece a diversidade cultural, social, ambiental,

política, econômica, de gênero, geracional, de raça e etnia presentes no campo, caracterizando o respeito a essa diversidade como um princípio da educação do campo.

Aprofundando na definição, no que diz respeito aos Povos e Comunidades Tradicionais, o Decreto 6.040/2007<sup>4</sup> os define como

*“grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.”* (Item 1, Artigo 3).

Segundo Caldart (2012), no eixo educação há a oposição entre a educação do campo e a educação rural, mas que tem na sua base a contradição entre uma pedagogia do capital *versus* pedagogia do trabalho, que revela também concepções diferenciadas no que tange aos objetivos formativos, concepção de educação e de escola. No interior da luta da educação do campo, como alternativa a pedagogia do capital, consolidou-se a “Pedagogia do Movimento”, formulação teórica que parte da experiência do MST e que tem como base das suas reflexões a pedagogia do oprimido e a pedagogia socialista.

*“Desdobram-se desse embate diferentes questões: de concepção de conhecimento, da necessária apropriação pelos trabalhadores dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas também sua tomada de poder sobre as decisões acerca de quais conhecimentos continuarão a ser produzidos, e o modo de produção do conhecimento, e sobre qual forma escolar pode dar conta de participar de um projeto educativo com essas finalidades.”* (pág. 16)

A luta por políticas públicas faz parte deste processo, mas ela não se restringe a educação. Envolve também a construção de políticas para formação profissional, saúde, acesso à moradia, à cultura e apoio à agricultura camponesa, ou seja, todo o fundo público que possa vir a ser utilizado

<sup>4</sup> A política prevê, por enquanto, 26 povos e comunidades tradicionais brasileiros, alguns que serão considerados também no PRONERA: andirobeiras, apanhadores de sempre-vivas, caatingueiros, caiçaras, castanheiras, catadores de mangaba, ciganos, cipozeiros, extrativistas, faxinalenses, fundo e fecho de pasto, geraizeiros, ilhéus, indígenas, isqueiros, morroquianos, pantaneiros, pescadores artesanais, piaçaveiros, pomeranos, povos de terreiro, quebradeiras de coco babaçu, quilombolas, retireiros, ribeirinhos, seringueiros, vazanteiros e veredeiros.

para a garantia de direitos, na sua diversidade, para os sujeitos do campo. Nesse sentido, não se trata de lutar ou não lutar por políticas públicas, mas sobre quem protagoniza essa luta e que interesses defendem, considerando que esta não é a única “trincheira” possível, tendo em vista que ela não substitui, segundo Caldart (2012), “*a luta de massas como estratégia insubstituível do confronto principal e de formação dos trabalhadores para a transformação e construção da nova forma social.*” (pág. 17)

Sendo o PRONERA um marco na luta pela educação do campo, vale fazer uma breve retrospectiva dos marcos legais que o antecederam e o embasam. O primeiro deles é a nossa Carta Magna de 1988, em seus Artigos 208 e 210, que estabelece a obrigatoriedade de oferta do ensino público gratuito e de qualidade pelo Estado brasileiro, com vista a sua universalização; e a garantia de uma formação básica comum que tenha como princípio o respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais.

Em seguida, cito a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, especialmente seus artigos 23 e 26, que permitem formas diversificadas de organização do período letivo, do calendário escolar e do currículo escolar, e o artigo 28, que aborda especificamente a oferta da educação do campo para população rural:

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

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

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

*III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

Segundo Soares (2001), estes artigos são uma inovação quanto a legislação educacional brasileira pois

*“Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e*

*simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.”* (pág. 17, SOARES)

É a partir destes artigos da LDB que Edla Soares apresenta a justificativa legal para a criação de diretrizes específicas para as escolas do campo, que tem sua aprovação em 2001 na Câmara de Educação Básica e publicação em 2002, por meio da Resolução nº 1/2002 do CNE, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Temos, pela primeira vez, na legislação brasileira, um olhar diferenciado para as escolas do campo, que se propõe a fortalecer a identidade destas escolas e das comunidades as quais elas estão inseridas, baseando-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.”* (pág. 1).

Por fim, uma outra legislação importante anterior ao PRONERA, que não se encontra formalmente no âmbito da educação, mas que valoriza os conhecimentos tradicionais nas escolas e para além delas, e é voltada para uma parcela significativa dos sujeitos do campo, é a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, o Decreto 6.040/2007. Em seu Item V do Artigo 3, o documento afirma que um dos objetivos específicos da PNPCT é *“garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não-formais.”* (pág. 2).

Estas conquistas, sem dúvida, também estão associadas a um movimento internacional, especialmente na América Latina, de desenvolvimento de uma pedagogia intercultural, *“que surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos, ideológicos e culturais.”* (Candau, 2000). No EUA, por exemplo, esta perspectiva surge a partir do movimento de minorias étnico-raciais, principalmente negras, enquanto na Europa, a demanda aparece a partir do fenômeno da imigração, para esse continente, de povos de diversos outros continentes como África, Ásia e da própria América Latina. No entanto, é na fração latino-americana do nosso continente que a pedagogia intercultural ter suas raízes mais profundas, a partir de uma olhar para os povos indígenas.

A reivindicação por uma pedagogia intercultural, nesse sentido, está ancorada em uma crítica à assimilação e a padronização cultural, tão comum no interior das escolas e nos currículos. Trata-se de reconhecer e valorizar os conhecimentos e a prática daqueles considerados “diferentes”, e incluí-los criticamente nos conteúdos, no cotidiano escolar e na própria identidade da escola. Nas palavras de Tubino (2004), *“La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórico, es una propuesta ética.”* (pág. 3), nesse sentido, está longe de ser uma inclusão mecânica, superficial ou periférica.

Para além disso, ainda na perspectiva de Tubino (2004), é preciso considerar a diferença entre o “interculturalismo funcional” e o “interculturalismo crítico”. Enquanto o primeiro parte de uma perspectiva neoliberal que não considera as desigualdades sociais instaladas nas sociedades latino-americanas, muitas delas fruto do passado-presente colonial, o segundo não só as considera, como também busca superá-las. Estas desigualdades promovem injustiças que recaem sobre os grupos culturalmente oprimidos e as mesmas precisam ser consideradas antes de iniciar qualquer diálogo. Nas próprias palavras do autor, *“Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. (...) La injusticia cultural y la injusticia económica son dos caras de la misma moneda, dos aspectos indelégibles de la inequidad social.”* (pág. 6-7)

É nesta perspectiva do Interculturalismo Crítico que nos apoiamos, sendo ela um dos princípios fundamentais da Educação Diferenciada. A Educação Diferenciada é uma orientação curricular reconhecida oficialmente no Brasil e está presente nas modalidades de oferta da educação do campo, indígena e quilombola, regulamentadas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação do Campo, Indígena e Quilombola, respectivamente. As escolas inseridas em comunidade caiçaras, como é o caso do CE Brigadeiro Nóbrega, é regulamentada a partir das DCNs da Educação do Campo, não existindo, portanto, uma diretriz curricular própria para as escolas caiçaras.

A respeito dos princípios da Educação Diferenciada, segue abaixo tabela elaborada por mim tendo como referencial o material pedagógico da formação continuada utilizado pelo Programa Escolas do Território (IEAR/UFF):

<b>Tabela 1 - Princípios da Educação Diferenciada</b>		
Construção coletiva, através de um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre os currículos.	Luta para a permanência dos comunitários nos territórios	Valorização da unidade teoria-prática que se trazer na ação-reflexão-ação sobre a experiências curriculares

Formação permanente dos profissionais de ensino, com análise crítica do currículo em ação-reflexão	Gestão democrática que fortaleça os mecanismos de participação comunitária na escola	Diálogo permanente dos saberes escolares com os conhecimentos tradicionais das comunidades nos currículos
Respeito e valorização da cultura e dos saberes tradicionais produzidos no territórios	Compromisso político com a transformação social, com a luta anti-colonialista, antirracista, anti-machista e contra a alienação política.	Respeito ao princípio da autonomia da escola, favorecendo a diversidade na unidade.

Nesse sentido, as escolas do campo que buscam uma educação diferenciada possuem um amplo respaldo legal, conceitual e de valores, com políticas públicas consolidadas, que podem ser acionadas para concretizarem esse objetivo, considerando as especificidades dos sujeitos do campo em que essa escola está inserida, tema que será aprofundado no próximo capítulo em relação a nossa escola.

## CAPÍTULO II

### **Ilha Grande: sujeitos do campo e transformações**

A Baía da Ilha Grande está localizada na região sul fluminense do estado do Rio de Janeiro, é constituída por diversas ilhas e faz fronteira com três municípios: Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty. Este território está inserido no bioma Mata Atlântica e é composto socialmente por diversos povos e comunidades tradicionais que a preservam ancestralmente (DIEGUES, 1999), tais como indígenas, quilombolas e caiçaras. A Ilha Grande, que pertence ao município de Angra dos Reis e batiza o nome da baía, é a maior e mais povoada ilha da região e é constituída pelas comunidades caiçaras que estão distribuídas nas suas diversas e particulares praias.

Segundo Diegues (2004), as comunidades caiçaras estão presentes historicamente na região litorânea entre o sul do Rio de Janeiro e o estado do Paraná, fruto do encontro cultural entre europeus (predominantemente portugueses, mas em algumas áreas também espanhóis), negros e indígenas. Entre as principais características do modo de vida caiçara apresentadas pelo autor está a associação entre a pesca e a agricultura, a produção da farinha de mandioca, a perspectiva de comunidade marcada pelos mutirões, relações de reciprocidade, falta de noção de uma autoridade formal e pouca importância à religião oficial. Estes elementos, somados a importância da oralidade,

o conhecimento dos ciclos naturais e o baixo impacto das técnicas econômicas sobre a natureza, caracterizam as comunidades caiçaras como tradicionais.

A origem das comunidades caiçaras está marcada pela formação de sítios próximos às praias, em que a prática da agricultura era acompanhada pelos ciclos econômicos, caracterizando um elemento adaptativo da cultura caiçara. Outro elemento próprio desta cultura é sua mobilidade, o que pode ser identificado pelo trabalho temporário (nas lavouras ou embarcações) e também pela formação dos “bairros de pescadores”, constituídos próximos aos portos de desembarque. Estes bairros representavam o elo entre a cultura caiçara das praias e sítios e a cultura urbana influenciada pelas metrópoles, havendo registros de sua formação antes dos anos 50. Nesse sentido, como Diegues afirma em seu texto, as comunidades caiçaras sempre tiveram um contato com a cultura urbano-industrial, tendo apenas variações de grau, o que contradiz certa perspectiva de isolamento destas comunidades.

A partir dos anos 50 e 60, no entanto, estas comunidades começam a ser afetadas pela forte especulação imobiliária e a chegada das Unidades de Conservação<sup>5</sup>, desarticulando seus territórios e suas práticas tradicionais. No primeiro caso, diversas famílias foram vítimas de expulsões violentas promovidas por jagunços e grileiros; e/ou enganadas e assediadas a abandonarem suas terras, com a promessa de uma “vida melhor” na cidade. A partir destes processos de migração forçada, que nada se assemelha à mobilidade espontânea própria das comunidades caiçaras, segundo nos apresenta Diegues (2004), vão se instalando nesta região do litoral brasileiro diversos empreendimentos privados, tais como resorts e condomínios de luxo.

Há também o impacto gerado pela chegada das Unidades de Conservação (UCs) que se por um lado buscam preservar o bioma e colocar limites a esses interesses econômicos, por outro, sem diálogo com as comunidades, impõe diversas legislações ambientais que dificultam ou mesmo impossibilitam a permanência destas comunidades em seus territórios, pois proíbem suas práticas tradicionais, centralmente a agricultura e a caça.<sup>6</sup> Em alguns casos, como o das UCs restritivas, as comunidades são retiradas dos seus territórios na sua totalidade. Trata-se de uma perspectiva preservacionista presente nestas instituições que não considera os povos e comunidades tradicionais como parte da preservação ambiental, e vem sendo questionada nos últimos anos pelos movimentos socioambientais, de povos e comunidades tradicionais.

---

<sup>5</sup> Unidades de Conservação (UCs) são espaços territoriais e seus recursos naturais que apresentam características naturais relevantes, estando por esse motivo protegidas pelo Estado e regulamentadas pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), Lei 9.985/2000.

<sup>6</sup> É o que pode ser constatado na fala de Dona Zenaide, caiçara de Araçatiba (Ilha Grande), em uma entrevista concedida para um trabalho da Pós-Graduação TERESA (UFF/OTSS/ICMbio) realizada por mim, Amanda Alves, Nathalia Fogliati, Jaqueline Máximo e Maria Rachel Lourenço na disciplina “Áreas Protegidas, Gestão do Território e Comunidades Tradicionais”. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ucQ9jsbaj0k>

As comunidades caiçaras da Ilha Grande também foram impactadas com a criação destas áreas de proteção, que começam a se instalar no território a partir da década de 1970.<sup>7</sup> Talvez o caso mais conhecido seja o da praia do Aventureiro, em que comunidade passou a conviver com diversas restrições e ameaças de expulsão promovidas pela Reserva Biológica da Praia do Sul, criada em 1981. De caráter restritivo, este tipo de Unidade de Conservação (UCs) não permite a presença humana, instalando um conflito histórico na comunidade que só se encerrou em 2014, com a criação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Aventureiro.<sup>8</sup>

No caso específico da pesca, ainda que não haja pesquisas aprofundadas sobre o assunto, Prado (2006) indica que, a partir de relatos de moradores, a diminuição da prática esteja atrelada a pelo menos três fatores: *“a pressão de grupos externos de pesca industrial de grande porte, o fechamento das fábricas de sardinha e a “expulsão” dos pescadores pela especulação imobiliária.”* (p. 269, nota de rodapé). Atribuiria também, como fatores mais recentes, a dificuldade de acesso de muitos pescadores a regularização da prática da pesca, ficando reféns da fiscalização ambiental, e também pela diminuição do pescado na região, presente no relato de alguns pescadores.<sup>9</sup>

Atrelado a esse processo, a partir da década de 1990, a Ilha Grande também passa a ser cada vez mais alvo do turismo nacional e internacional, tendo como divisor de águas a demolição do Presídio Cândido Mendes em Dois Rios, em 1994. Nas palavras de Prado (2006),

*“Sendo seu território correspondente a diversas unidades de conservação, e uma vez liberada da sombria e restritiva presença do presídio que ali existiu por um século, a Ilha Grande, passou nos tempos recentes, a ser apresentada pela ideia de um ‘paraíso ecológico’ a ser preservado, sendo esta também uma ideia que sustenta o apelo para o grande assédio turístico ao qual à ilha é hoje submetida.”* (pág. 11)

Com a confluência desses diversos fenômenos sociais na Ilha Grande, a saber, a especulação imobiliária, a pesca industrial, a chegada das Unidades de Conservação e o turismo, desenvolvidos

---

<sup>7</sup> São elas: Parque Estadual da Ilha Grande (1971); Reserva Biológica Estadual da Praia do Sul (1981); APA Tamoios (1986); Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Aventureiro (2014). Todas são geridas pelo INEA (Instituto Estadual do Ambiente).

<sup>8</sup> Esse histórico pode ser consultado no site da SAPÊ (Sociedade Angrense de Proteção Ecológica), importante movimento socioambiental do município que acompanhou de perto o processo da comunidade do Aventureiro. Link: <https://sape.org.br/identidades-e-territorios/comunidade-do-aventureiro/>

<sup>9</sup> Estes relatos foram ouvidos a partir do meu trabalho como educadora popular na Ilha Grande por meio do Projeto Redes.

durante um longo período histórico, as comunidades caiçaras da Ilha Grande foram diretamente impactadas em seu modo de vida tradicional e muitas famílias foram expulsas de seus territórios, direcionando-se para os morros do centro e outros bairros de Angra dos Reis. As famílias que permaneceram, adaptaram-se a nova realidade do turismo, sendo ele fonte de renda de muitas famílias, sem contudo deixarem de desenvolverem suas práticas tradicionais em torno da pesca e da agricultura, mesmo que restrita a seus quintais.<sup>10</sup>

Quanto ao impacto do turismo, a Vila do Abraão, maior e mais povoada comunidade de Ilha Grande e local onde a escola está inserida, talvez seja a mais impactada. Sendo a principal via de acesso à Ilha Grande, seja do centro de Angra dos Reis ou Conceição de Jacareí, em Mangaratiba, é nesta comunidade que está instalada a maior parte do complexo turístico da Ilha, com hospedagens, bares, restaurantes, lojas, navios transatlânticos e agências de turismo, construindo uma outra paisagem para a Vila, que antes tinha como principal fonte de renda a pesca, a fábrica de sardinha e o trabalho no presídio de Dois Rios. Hoje, ao contrário, o turismo se tornou a principal fonte de renda local, convivendo também com a pesca, não só para as famílias caiçaras, mas também para a população de outros locais que passam a migrar para o local.

O turismo na Ilha Grande e os conflitos decorrentes de sua chegada é bastante estudado por Rosane Prado em várias publicações. Em *“Espécies exóticas somos nós: reflexões a propósito do ecoturismo na Ilha Grande”* (2003), Prado disserta sobre a polaridade constituída, a partir da chegada de “pessoas de fora”, entre os “nativos” e “não-nativos”, como geralmente os moradores costumam se referenciar. Nas suas palavras:

*“A polaridade entre “nativos” e “não-nativos” é uma marca estrutural e estruturante do modo como se percebem os moradores da Ilha Grande, e do modo como são levados a perceber aqueles que ali vêm a conviver; como já demonstrei em outros trabalhos, que aqui retomo (Prado, 2002, 2003, no prelo). Penso que, embora a classificação nativos versus não-nativos possa ser rastreada para trás na história da Ilha Grande, ela adquire um peso e uma significação especiais nesse contexto mais recente de ênfase no turismo. E nesse sentido, de novo, a Vila do Abraão é a localidade da Ilha que parece ilustrar mais claramente os diferentes aspectos de manifestação dessa classificação.”* (pág. 215)

---

<sup>10</sup> Sobre esse assunto, cito o livro organizado por Alba Costa Maciel e Neuseli Cardoso (2003) que trazem depoimentos sobre o uso de plantas para fins medicinais, culinários e magia na Ilha Grande.

Buscando identificar os grupos que pertencem as categorias de “nativo” e “não nativo”, a partir de depoimentos dos próprios moradores, Prado percebe que os “mais nativos” são os caiçaras, pois *“são vistos como os verdadeiros nativos da Ilha (...) e cuja designação é frequentemente usada como sinônimo mesmo de nativo.”* (pág. 216). Há também os policiais e antigos trabalhadores do presídio, que no contexto histórico da Ilha Grande, configuram como uma espécie de nativo, pois *“ser vinculado ao presídio é como ser da Ilha”* (pág. 216). Além disso, ela também cita aqueles que se consideram nativos porque já moram na Ilha há muito tempo, *“algo que, como se pode imaginar, é perfeitamente passível de ser acionado como uma afirmação, da mesma maneira que pode ser igualmente questionado, conforme a situação.”* (pág. 217)

Já entre os “não-nativos”, Prado (2003) cita os “pousadeiros” e outros empresários do turismo que vieram de fora, *“sobretudo os que vieram mais recentemente - e se estabeleceram ali com um poder econômico de vários graus”*. (pág. 216). Nesta categoria, há também aqueles que “veio vindo e foi ficando”, e que representam grupos sociais diferentes dos empresários do turismo, tais como os/as trabalhadores/as migrantes, oriundos principalmente da região nordeste<sup>11</sup>, que se empregam nas obras e nos estabelecimentos comerciais, e os “hippies” artesãos.

Nesse sentido, como já afirmado pela autora, os conflitos entre essas duas categorias identitárias, que internamente também possuem muitas diferenças, é uma marca estruturante da Ilha Grande, e são frequentemente acionadas por um ou outro, a depender da situação. No caso dos nativos, afirmar-se como “da ilha” ou “nativo” ou “caiçara”, é uma maneira de obter mais legitimidade, por exemplo, em reuniões públicas. Aliás, afirmar-se como tal, é também uma maneira de fortalecer a identidade local e a defesa do território, constantemente ameaçado pelas pressões já citadas anteriormente.

Uma delas foi a tentativa de aprovação de uma Parceria Público Privada (PPP) para a gestão da Ilha Grande em 2016, proposta pelo governo estadual, sem consulta prévia às comunidades da Ilha Grande e nem mesmo a prefeitura de Angra dos Reis, desrespeitando a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho).<sup>12</sup> Como forma de legitimar essa proposta, um certo discurso tendencioso de que não havia mais caiçaras na Ilha Grande começou a ser utilizado. Porém, neste mesmo ano, representações de diversas comunidades caiçaras da Ilha Grande ocuparam o plenário da Câmara de Vereadores para uma Audiência Pública sobre o tema, afirmando sua existência e rejeitando por unanimidade a proposta da PPP.<sup>13 14</sup>

Em resposta a este discurso equivocado, e fazendo coro à campanha contra a PPP da Ilha

<sup>11</sup> Cito aqui a pesquisa realizada por Dettogni (2019), geógrafa e professora da EM Brigadeiro Nóbrega, a respeito da migração de baianos para a Vila do Abraão, tendo como fonte de pesquisa entrevistas com estudantes do ensino fundamental e médio da escola.

<sup>12</sup> A Convenção 169 da OIT é um dispositivo normativo internacional que prevê a consulta prévia, livre e informada às comunidades tradicionais perante possíveis mudanças legislativas e administrativas que as impactem diretamente.

Grande, foi elaborado no ano de 2016 um texto-manifesto escrito e assinado por diversos pesquisadores de universidades estaduais e federais, entre eles, a própria Rosane Manhães (UERJ), intitulado “*Há, sim, caiçaras na Ilha Grande*”, tendo como base a teoria antropológica e pesquisas já realizadas no território. Os pesquisadores argumentam que as transformações ocorridas no modo de vida das comunidades caiçaras da Ilha Grande não representam uma “descaracterização cultural”, mas sim uma readequação deste modo de vida a partir do repertório cultural destas comunidades. Em suas palavras,

*“(…) a cultura dos caiçaras da Ilha, suas tradições, saberes e visões de mundo foram atualizados pelas próprias mudanças históricas a que foram submetidos. Por exemplo, as canoas de pesca, antes utilizadas para o consumo direto da família, passam a ser utilizadas no verão e feriados para capturar peixes para as refeições vendidas aos turistas. Na baixa temporada, retornam à pesca para autoconsumo e venda de pequena escala, em uma modalidade na qual participam pais e filhos e que aciona saberes próprios da cultura local. Esses objetos e práticas culturais são ressignificados simbolicamente em novos contextos, ao mesmo tempo em que permitem a própria mudança, ao garantir a sobrevivência das famílias pelo turismo. As traineiras, anteriormente utilizadas principalmente para a pesca, são agora um misto de barco para transporte de passageiros e de passeio com turistas.” (pág. 5 e 6)*

Este texto traz uma reflexão fundamental acerca do próprio conceito de cultura, que não se trata de algo fixo e parado no tempo, mas dinâmico e em constante reatualização. As comunidades, à medida que se adaptam a realidade do turismo, não deixam de ser caiçaras, pois tem seu repertório simbólico acionado nessa adaptação e também porque não abandonam por completo suas práticas tradicionais. Ao mesmo tempo, a resistência destas comunidades frente às restrições ambientais e aos interesses econômicos que as ameaçam também tem sido um elemento de fortalecimento político da identidade caiçara, que tem sido utilizado com cada vez mais frequência pelos próprios moradores da Ilha Grande como forma de garantir seus direitos, defender seus saberes e seu

---

<sup>13</sup> “Audiência Pública: PPP da Ilha Grande rejeitado por Unanimidade”: [https://angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid\\_noticia=50173&IndexSigla=imp](https://angra.rj.gov.br/noticia.asp?vid_noticia=50173&IndexSigla=imp)

<sup>14</sup> Foi realizada uma ampla Campanha intitulada “Ilha Grande não quer PPP” que envolveu diversos movimentos sociais, universidades e as comunidades da Ilha Grande. O vídeo-clipe “Não dá Mais”, de Marcelo Rasta, caiçara da Vila do Abraão, fez parte dessa campanha e pode ser acessada aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=SY3MmqCVII4>

território, garantidos em lei através do Decreto 6.040/2007. Os casos da Praia do Aventureiro e da recusa da PPP da Ilha Grande anteriormente citados são exemplos disso.<sup>15</sup> Citando novamente os pesquisadores

*“É nesse ponto que devemos incorporar a crítica a qualquer visão essencialista do conceito de cultura, que tenderia a reificar a mudança como perda de uma suposta cultura “tradicional” ou “caiçara”. Termos como “cultura caiçara” ou “população tradicional” devem ser entendidos, portanto, também como categorias políticas ou jurídicas, e não como um retrato engessado da realidade ao qual as populações em questão devem se adequar.”* (pág. 5)

Este breve histórico acerca da realidade da Ilha Grande, com foco específico para os sujeitos do campo que a compõem e as múltiplas transformações sofridas pelo território, já nos indica a complexidade social em que nossa escola está inserida e as diferentes territorialidades que estão em disputa. A escola, como o próprio título antecipa, também é território e, portanto, um espaço em que há o entrecruzamento de diversos atores sociais e interesses em disputa, centralmente em torno do tipo de pedagogia, currículo e projeto de sociedade. A seguir, busco descrever o que temos buscado construir no Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega há alguns anos, situando as lutas, os conflitos, os desafios e as conquistas no caminho, e em que lugar desta “trincheira” estamos e nos posicionamos.

### **CAPÍTULO III**

#### **A experiência do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN)**

A Geografia Crítica, tendo como maior expoente o geógrafo brasileiro Milton Santos (2000), inaugura uma concepção de território bastante diferente daquela anteriormente utilizada pela Geografia Clássica. Enquanto essa última entende território como um espaço delimitado pelo

---

<sup>15</sup> Na região da Baía da Ilha Grande, cito também como exemplo o movimento dos trindadeiros, moradores da praia de Trindade em Paraty/RJ, que durante quase 10 anos lutaram contra uma empresa multinacional que apoiada pelo governo civil-militar, tinha o interesse de construir um condomínio de luxo na referida praia. Esse processo de transgressão social, marcada pela defesa do território e das práticas tradicionais caiçaras, contribuíram para o fortalecimento comunitário e também para a identidade caiçara desta comunidade. O documentário “Vento Contra”, dirigido por Adriana Mattoso, traz um registro dessa história e pode ser assistido aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=AEIdstzzQ8E>

Estado e a população nele inserida, possuindo, portanto, fronteiras bem definidas, a concepção de território da Geografia Crítica dá maior ênfase às relações sociais presentes no espaço e não às suas características físicas e materiais. Neste sentido, a Geografia Crítica também rompe com a perspectiva de poder centralizada no Estado, e permite identificar outros agentes que exercem poder e constituem territórios (Denez, 2012). É com essa perspectiva de território que desenvolvemos este trabalho.

Territorialização, Reterritorialização e Desterritorialização, por sua vez, são derivações do conceito de território que nos permitem identificar e analisar as relações de poder no espaço. Territorialização representa a ocupação de um espaço por determinados atores e seus projetos; a desterritorialização representa a expulsão no espaço de determinados agentes e seus projetos perpetrada por outros agentes; e a reterritorialização significa a retomada de um espaço – não necessariamente o anterior – por atores (e seus respectivos projetos) que passaram por um processo de desterritorialização. Neste capítulo, pretendo abordar brevemente o processo de territorialização da educação básica na Ilha Grande até a conquista do Ensino Médio, que tem como marco a criação do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega, aprofundando na experiência do colégio em torno do reconhecimento do mesmo como escola do campo, os processos formativos e de reorientação curricular em Educação do Campo e os conflitos e conquistas perante a implantação do Novo Ensino Médio.

A história da educação escolar na Ilha Grande se inicia com as escolas de Ensino Infantil e Fundamental I em meados do século XX, apenas em algumas praias, oferecidas pela prefeitura municipal. As condições de estudo eram bastante precárias e as comunidades desassistidas pelo poder público: não havia merenda, uniforme e o material didático era completamente precário. Em muitas dessas escolas, os professores eram estudantes que haviam terminado a primeira etapa do Ensino Fundamental I. Era o caso das escolas das praias de Freguesia de Santana, Bananal, Matariz, Longa, Araçatiba e Enseada de Palmas (Aroeiras). Em 1982, é criado pela primeira vez os anos finais do Ensino Fundamental na escola municipal da Vila do Abraão e a oferta de Alfabetização de Jovens e Adultos (Projeto Mobral) no presídio da Vila de Dois Rios. Neste caso, os professores eram os próprios detentos que apresentavam bom comportamento e, em contrapartida, recebiam uma bolsa e redução de pena (NEVES, Ana Cristina F. (et al.), 2020)

As décadas de 80 e 90 são marcadas por uma demanda crescente das comunidades da Ilha pela ampliação do acesso aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Como essa modalidade de ensino estava disponível apenas na Vila do Abraão, o seu acesso era praticamente negado para as famílias das praias distantes, e de difícil acesso para as praias mais próximas, tendo em vista que os

estudantes só conseguiam acessar a escola a pé pelas trilhas.<sup>16</sup> A solução apresentada pelas comunidades ao poder público foi a criação dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Praia de Provetá, e a disponibilização do transporte escolar marítimo, ligando as praias menores às praias maiores que passaram a oferecer o Ensino Fundamental Completo, conquista alcançada pelas comunidades em 1992.<sup>17</sup>

Outra demanda das comunidades que surge neste contexto é o oferecimento do Ensino Médio, que até então não existia na Ilha Grande. De responsabilidade do governo estadual, o Ensino Médio é oferecido pela primeira vez na Ilha em 1999, com a criação do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega, que passa a dividir o mesmo prédio com a Escola Municipal Brigadeiro Nóbrega, na Vila do Abraão. No ano de 2002, é também criado o Colégio Estadual Pedro Soares, na praia de Provetá, que também divide espaço com uma escola municipal.

Neste sentido, as duas únicas escolas estaduais que oferecem o Ensino Médio na Ilha Grande passam a funcionar em prédios compartilhados com a rede municipal, realidade que se mantém até hoje, o que gera muitos transtornos de limitação de espaço. Com o aumento populacional da Vila do Abraão, por exemplo, o número de matrículas no ensino infantil, fundamental e médio nas escolas locais aumentaram significativamente nos últimos anos, provocando uma superlotação do prédio que se encontra insustentável. Hoje, temos em média 600 estudantes matriculados nas duas redes, para uma dimensão física bastante limitada.

Abaixo, apresento um mapa que foi construído no interior do Coletivo de Apoio à Educação Diferenciada de Angra dos Reis que demonstra a realidade das escolas da Ilha Grande atualmente. As setas verdes, estão indicadas as escolas da Vila do Abraão e da Praia de Provetá que oferecem educação do ensino infantil ao ensino médio com prédios compartilhados entre a rede municipal (ensino infantil, fundamental I e fundamental II) e a rede estadual (ensino médio). As setas rosas indicam as escolas que oferecem apenas ensino infantil, a azul indica a escola que oferece ensino infantil e fundamental e as setas laranjas, são escolas que foram fechadas.

---

<sup>16</sup> Vale lembrar que o oferecimento do Ensino Fundamental Completo pelo Estado já era obrigatório, tendo como marco regulatório a LDB de 1971.

<sup>17</sup> Estas informações foram coletadas em uma entrevista informal que realizei com Luís Cláudio Raimundo no segundo semestre de 2021, com o objetivo de contribuir para uma maior apropriação, pelo corpo docente, sobre a história da educação da Ilha Grande. “Claudinho do Abraão”, como é conhecido, a época era pai de uma de nossas alunas e foi diretor administrativo da Ilha Grande durante a década de 1990 e em diálogo com os poderes públicos municipal e estadual e respaldo das comunidades, “abraçou” importantes pautas para a Ilha na área da educação, entre elas os anos finais do ensino fundamental, o transporte escolar marítimo e o ensino médio.



**Figura 1:** Seta Verde: ensino infantil, fundamental e médio (prédios compartilhados - rede estadual e municipal) ; Seta Rosa: ensino infantil; Seta Azul: ensino infantil e fundamental ; Seta laranja: escolas fechadas. Arquivo do Colétivo de Apoio à Educação Diferenciada.

Mesmo estando professora da rede estadual do Rio de Janeiro desde 2015, torno-me professora do CEBN apenas em 2019, momento a partir do qual passo a testemunhar e participar da trajetória do colégio. No final deste mesmo ano, a então diretora geral Kelly Pereira, que permanece na direção geral da escola até 2021, disse que havia um interesse antigo dos profissionais da educação em reconstruir o Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>18</sup> da escola, de forma que ele refletisse a realidade específica do colégio e das comunidades as quais ele atende, com o objetivo de fortalecer a identidade caiçara e perguntou se eu poderia ajudar nesse processo.

Apesar de estar a menos de um ano na escola e não conhecer profundamente a realidade das comunidades da Ilha Grande, neste mesmo ano, havia também sido professora do Curso de Magistério Indígena em Angra dos Reis/RJ, que foi minha primeira experiência com a Educação Diferenciada, particularmente, a Educação Escolar Indígena. Além do contato direto com os estudantes, em sua maioria Guarani Mbya, que me formaram nesse sentido, também pude conhecer

<sup>18</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento mais importante da escola, pois reúne os princípios, objetivos e diretrizes curriculares da unidade escolar, apresentando portanto sua particularidade e colocando em prática a autonomia política e pedagógica das escolas. O que muitas escolas fazem, no entanto, é ter um PPP padrão ou então construído de forma pragmática, sem envolver a comunidade escolar como um todo na discussão deste documento.

mais de perto a metodologia de construção de currículos diferenciados do Programa Escolas do Território, através do Prof. Domingos, que também coordena o curso de Magistério Indígena. Nesse sentido, identifiquei o Escolas do Território como uma possibilidade de parceria para o processo particular no CEBN.

Primeiramente, fizemos uma conversa inicial com o Prof. Domingos no Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF), apresentando a realidade da escola e a intenção de rediscutir o PPP. Em seguida, o professor foi até o colégio para apresentar a metodologia aos professores para firmar a parceria. Nesse primeiro encontro, estava presente não só os professores da rede estadual, mas também a direção da rede municipal e da escola estadual Pedro Soares, da Praia de Provetá, que estavam interessadas em ouvir a proposta. Apesar de haver interesse das representações das três escolas presentes, inicialmente, somente os colégios estaduais continuaram juntos nesse processo.



**Figura 2:** Primeira reunião com o Programa Escolas do Território, no Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN). 2019, Arquivo CEBN.

Entendo que esse envolvimento maior dos colégios estaduais tem relação direta com a articulação das direções destas escolas com os movimentos sociais do território que já possuíam acúmulo de discussão e atuação nesse sentido, tais como o Coletivo Educação Solidária, que atua na Vila do Abraão, o Coletivo de Apoio a Educação Diferenciada de Angra dos Reis, do Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) e do Núcleo de Angra dos Reis e Paraty do Sindicato Estadual

dos Profissionais da Educação, o qual compus a diretoria entre 2018 e meados de 2021. Um marco dessa articulação, a meu ver, foi a participação dos colégios estaduais e dos estudantes do Grêmio Estudantil “Nova Brigadeiro” do CEBN na Audiência Pública, acompanhados da então diretora geral do colégio Kelly Pereira, que tinha como pauta a educação nas comunidades caiçaras de Angra dos Reis e Paraty, realizada em Paraty no final de 2019.

Durante a Audiência, foi apresentado ao poder público a realidade destas escolas e suas demandas, com destaque para o Dossiê: “*A educação escolar das comunidades tradicionais de Paraty e Ilha Grande*”, elaborado pelo Coletivo de Apoio a Educação Diferenciada de Angra dos Reis e Paraty. Vejo que a participação nessa Audiência foi importante para fortalecer o reconhecimento da escola como uma escola diferenciada, a partir do contato com a realidade de outras escolas caiçaras e do aprofundamento das articulações com os movimentos sociais.



**Figura 3:** Cartaz de divulgação da Audiência Pública.



**Figura 4:** A então diretora geral Kelly Pereira com os estudantes do grêmio estudantil Nova Brigadeiro na Audiência Pública em Paraty. 2019, Arquivo do CEBN.



**Figura 5:** Grêmio Estudantil Nova Brigadeiro em Paraty, durante a Audiência Pública. 2019, Arquivo do CEBN.

No início do ano letivo de 2020, no entanto, fomos surpreendidos com a pandemia de Covid-19, que foi decretada em 13 de março pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O vírus, que surgiu na China e se espalhou rapidamente pelo mundo devido ao seu alto teor de contágio, começou a deixar os sistemas de saúde sobrecarregados e vitimizar milhares de pessoas, principalmente aquelas mais velhas e com doenças crônicas (diabetes, hipertensão, asma, entre outras). Entre as principais medidas indicadas pela OMS para conter a proliferação do vírus e evitar mais mortes, foi o isolamento social, o uso de máscaras e de álcool em gel. Neste sentido, o ensino presencial precisou ser interrompido e substituído por um modelo remoto, sendo retornado somente no segundo semestre de 2022, ainda no formato híbrido (presencial e remoto).

Vale dizer que este período de ensino remoto produziu um abismo educacional gigantesco entre as escolas particulares e públicas no geral, devido a um problema estrutural da sociedade brasileira que é o da desigualdade social que produz também a exclusão digital. No caso específico da nossa escola, em o que o acesso a internet é limitado<sup>19</sup>, este abismo se aprofundou ainda mais, pois muitos estudantes não conseguiam acompanhar as aulas pela internet e tinham que estudar com material impresso, sem a mediação do professor. Aqueles que conseguiam, em sua maioria, utilizavam seu celular pessoal para acessarem a plataforma, o que é completamente inadequado.<sup>20</sup>

Visando mostrar essa realidade e pautar soluções, a comunidade escolar escreveu uma carta direcionada a Secretaria de Educação, que foi enviada por todos os profissionais da educação ao e-mail de Ouvidoria da Secretaria e assinada pelo Conselho de Escola e o Grêmio Estudantil. Nesta carta, além de reivindicarmos melhores condições de ensino e trabalho, como a compra de tablets e chips de internet aos estudantes, também pautamos o reconhecimento oficial do colégio como escola do campo. A partir desse documento, conseguimos uma reunião online com a Regional de Ensino responsável pela nossa escola, realizada no dia 17 de junho de 2020, que se comprometeu a obter esse reconhecimento das duas escolas estaduais da Ilha.

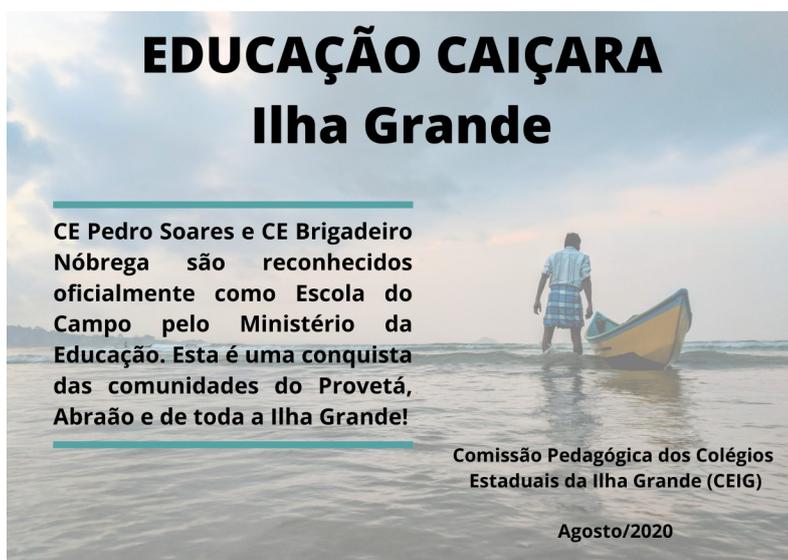
Exatamente um mês depois, no dia 17 de julho de 2020, os colégios estaduais organizaram o Primeiro Encontro de Educação do Campo Secundarista da Ilha Grande, com participação de professores universitários e lideranças dos movimentos sociais da Ilha e de outros territórios. Em agosto do mesmo ano, tivemos uma importante conquista: os dois colégios estaduais foram reconhecidos como Escola do Campo pelo Ministério da Educação (MEC), o que nos daria acesso

---

<sup>19</sup> Na Vila do Abraão, onde a escola está localizada, temos apenas uma torre de transmissão de sinal de internet. Há muita oscilação de sinal, lentidão e a queda de internet é frequente. Também atendemos estudantes das praias menores, tais como: Dois Rios, Palmas, Saco do Céu, Enseada das Estrelas, Japariz e Freguesia de Santana. Nessas praias, a situação é ainda pior, pois a internet é via satélite e não há sinal de telefone.

<sup>20</sup> Com o objetivo de mapear essa realidade entre os estudantes, realizei uma pesquisa por meio do Google Formulário com os estudantes, intitulado “Ensino Remoto em Tempos de Pandemia: Diagnóstico Local do CE Brigadeiro - Nóbrega Vila do Abraão – Ilha Grande”.

as políticas públicas em Educação do Campo previstas na legislação brasileira. Como consolidação desse processo e da parceria entre os dois colégios, tem origem a Comissão Pedagógica dos Colégios Estaduais da Ilha Grande (CEIG), que buscou ser um espaço de discussão e articulação entre as escolas para dar andamento aos processos formativos e de acesso as políticas públicas.



**Figura 6:** Cartaz de divulgação do reconhecimento dos colégios estaduais da Ilha Grande como escolas do campo, 2020.



**Figura 7:** Cartaz de divulgação do I Encontro de Educação do Campo Secundarista da Ilha Grande, 2020.

Uma delas, por exemplo, foi o acesso ao Programa Escolas da Terra, programa do Ministério de Educação (MEC), em que realizamos entre julho e outubro de 2021 uma formação em educação do campo com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Ao final do processo, produzimos uma revista da escola, que mostra um pouco da nossa realidade e os projetos que já foram e/ou são desenvolvidos na Unidade. Durante este ano, também retomamos a parceria com o Programa Escolas do Território e realizamos 4 (quatro) encontros de sensibilização na temática da Educação do Campo e Educação Diferenciada. Os dois processos formativos aconteceram de forma online, respeitando as orientações de isolamento social da Organização Mundial da Saúde, e teve participação dos profissionais da educação dos dois colégios estaduais.

Os encontros de formação com o Programa Escolas do Território ocorreram nas seguintes datas com suas respectivas temáticas:

<b>TAB/ELA 2 – ENCONTROS ETAPA 1 - SENSIBILIZAÇÃO</b>		
<b>Data</b>	<b>Temática</b>	<b>Formato</b>
11/04/21	Conceitos de Educação do Campo e Educação Diferenciada	Online
13/05/21	Currículos Integrados e Diferenciados e suas Metodologias	Online
10/06/21	Fundamentos da Pedagogia de Projetos	Online
12/08/21	Estudo das DCNs da Educação do Campo	Online

Estes encontros fizeram parte da I Etapa da metodologia de reorientação curricular do Programa Escolas do Território, que busca formar o corpo docente em torno dos conceitos e diretrizes da Educação do Campo e da Educação Diferenciada e da própria inspiração teórico-metodológica do Programa, inspirada na perspectiva dos Currículos Integrados e Diferenciados e na Pedagogia de Projetos de Freire (1990). No ano seguinte, em 2022, iniciamos a II Etapa deste processo, que será aprofundada no Capítulo IV.

Ainda em 2021, uma outra ação importante que foi realizada pelo colégio, no sentido de fortalecer a identidade caiçara e aproximar a comunidade da escola, foi a parceria realizada entre o colégio e o artista, muralista e caiçara Marcelo Rasta, morador da Vila do Abraão e membro do Coletivo Plantou Colheu<sup>21</sup>. A partir de uma pesquisa realizada sobre os símbolos e personagens importantes para e da comunidade, a partir de um grupo criado entre o artista e membros da comunidade escolar, o mesmo construiu um Painel Caiçara que foi reproduzido no muro do pátio da escola.<sup>22 23</sup>

<sup>21</sup> Coletivo cultural que atua na Vila do Abraão e tem como um dos seus objetivos a valorização da cultura caiçara através da arte.

<sup>22</sup> Todo o processo de construção do Painel está registrado no sensível documentário etnográfico “Painel Caiçara - Uma carta de amor”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E3DhnpMUCpo>. Acesso em 07/04/2023.

<sup>23</sup> Legenda foto: À esquerda, segurando um peixe (corvina), está Neoseli Cardoso, caiçara do Aventureiro e professora da EM Brigadeiro Nóbrega por 30 anos; no centro, o casal Dona Marta e Seu Francisco Mariano, caiçaras da Vila do Abraão, mestres que infelizmente perdemos durante a pandemia de Covid-19; à direita, representação de um martim pescador, pássaro bastante comum na Vila do Abraão.



**Figura 8:** Painel Caiçara no Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN), do artista caiçara Marcelo Rasta. 2021, Arquivo CEBN.

Paralelamente ao processo em particular do colégio, é importante situar que a nível nacional, desde a Medida Provisória 746/2016 emitida pelo governo, ainda que com forte resistência dos movimentos sindicais dos profissionais da educação e estudantis, foi dado início ao processo de implantação do Novo Ensino Médio, tendo como documento curricular norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. No estado do Rio de Janeiro, a nova proposta curricular do Ensino Médio começa a ser implantada gradualmente no início do ano de 2022, no 1º ano do Ensino Médio.

Além da diminuição da carga horária de algumas disciplinas tais como Sociologia e Filosofia, foram inseridas novas disciplinas como as de Projeto de Vida e Eletivas 1, 2 e 3. Segundo a BNCC, o projeto de vida é *“é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.”*<sup>24</sup>. Nesse sentido, o professor regente desta disciplina teria que contribuir para essa trajetória dos estudantes, ainda que ele não tenha formação para exercer tal função.

<sup>24</sup> O conteúdo pode ser acessado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>

As disciplinas “Eletivas”, que a princípio parecem ser optativas aos estudantes, não é o que acontece na prática. Na proposta original, a disciplina Eletiva 3, por exemplo, seria dividida entre dois professores que ofereciam matérias optativas a partir de um catálogo oferecido pela Secretaria de Educação, de modo que os estudantes pudessem escolher o que cursar. No entanto, com a falta de professores, há somente uma oferta. Além disso, as disciplinas de Eletiva 1 e 2 nada mais são do que aulas de reforço escolar.

Além das matérias específica da BNCC, o currículo do Ensino Médio também é composto por Itinerários Formativos, que serviriam para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, formação técnica e profissional. Essa “escolha” poderia ser feita a partir do 2º ano do Ensino Médio, tendo as seguintes opções: I. Ciências Sociais e Humanas Aplicadas, II. Ciências da Natureza e suas tecnologias, III. Linguagens e Suas Tecnologias e IV. Matemática e suas tecnologias; V. Formação Técnica e Profissional. No entanto, também não é o que ocorre na prática, tendo em vista que as escolas tiveram direito a escolher apenas um Itinerário, restando apenas uma única opção ao estudante, que precisaria mudar de escola para seguir outro Itinerário, caso aquele escolhido pela escola não fosse do seu interesse. Nesse sentido, existe uma falsa ideia de escolha no currículo desse novo ensino médio.

No caso específico das escolas do campo do estado do Rio de Janeiro, houve a possibilidade de escolha de uma 6ª opção de Itinerário Formativo, que é o da Educação do Campo. A criação desse Itinerário foi uma reivindicação destas escolas, no sentido de adequar seus currículos a realidade em que elas estão inseridas, e tem seu respaldo no Artigo 9º da deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 394/2021, que institui as diretrizes para implantação do documento orientação curricular do estado do Rio de Janeiro – Ensino Médio (DOC-RJ), que diz

*“Nos currículos da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo e de comunidades tradicionais devem ser considerados saberes relevantes às realidades dessas comunidades, decididos em comum acordo com representantes dessas comunidades.” (DO, pág. 17)*

A matriz curricular desse Itinerário foi construída ao longo do ano de 2022 por um GT formado por professores das escolas do campo especializados na temática e a Secretaria de Educação, onde participei representando nossa escola, contribuindo para que a matriz refletisse a realidade das escolas localizadas em comunidades caiçaras. A partir dessa construção, o Itinerário Formativo em Educação do Campo ficou constituído por três componentes curriculares, são eles: 1)

Desenvolvimento Territorial; 2) Sustentabilidade: conceito, contribuições e controvérsias; 3) Agroecologia, agriculturas de base ecológica e pesca artesanal.

Nesse sentido, vejo que mesmo diante da implantação de um Novo Ensino Médio extremamente precário, que está sob avaliação pelo novo governo eleito, podendo sofrer alterações, a luta das escolas estaduais do campo foi fundamental para que pudéssemos ter *algum olhar* diferenciado dentro dessas mudanças. A conquista desse Itinerário foi uma forma de nos adaptar a uma mudança estrutural do currículo, vinda “de cima pra baixo”, a partir de uma decisão federal articulada com setores empresariais do movimento Todos Pela Educação<sup>25</sup> e sem consulta aos reais interessados na educação, que são os professores, estudantes e suas famílias. Para isso, foi fundamental que já tivéssemos um projeto de escola anterior as mudanças curriculares nacionais, ou seja, o de um currículo diferenciado que esteja alicerçado no território.

## CAPÍTULO IV

### O Caminho da Reorientação Curricular

O propósito deste capítulo é narrar as etapas seguintes ao processo de sensibilização ocorrido ao longo do ano de 2021, iniciando o processo de reorientação curricular propriamente dito. Essas novas etapas, que se iniciam a partir de 2022 e permanecem em curso em 2023, terão como ponto de partida a realidade sociocultural da escola por meio do olhar dos nossos estudantes. Esta realidade será captada a partir da aplicação de três ferramentas diagnósticas, a saber, o Questionário, a FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) e a Cartografia Social. A descrição dessas ferramentas e a forma como elas foram aplicadas será descrita no momento de apresentação dos dados. Esta Etapa, ponto de partida das demais, é intitulada de Diagnóstico Sociocultural.

A partir do diagnóstico supracitado, é realizado o exercício de identificação dos principais temas geradores e a relação entre eles, avançando sobre a etapa de construção da Rede Temática que, por sua vez, será fonte de criação dos Projetos Pedagógicos que serão desenvolvidos na escola, a partir da proposta da Pedagogia de Projetos desenvolvida por alguns autores como Fernando Hernandez (2017). É válido dizer que a Rede Temática precisa ser periodicamente revisada e se necessário, refeita, para que esteja de acordo com a realidade e os anseios da comunidade escolar, visto que esta apresenta um caráter dinâmico. Após a apresentação dos dados produzidos na etapa

<sup>25</sup> O movimento Todos pela Educação foi criado em 2006 e é constituído por entidades empresariais como a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Instituto Unibanco, Fundação Lemann, entre outros, e tem como parceiros, por exemplo, o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e a Microsoft. Desde sua criação, tem tido um papel determinante na definição das políticas educacionais nacionais, inserindo nestas seus projetos e intenções. Para um maior aprofundamento, ver Lamosa e Vieira (2020).

do diagnóstico, apresento a Rede Temática construída em nosso colégio e a matriz de planejamento do primeiro projeto pedagógico que será desenvolvido na escola, intitulado “Eu, Caiçara”, criado a partir do Bloco Temático da Cultura Caiçara.

Como dito anteriormente, este caminho metodológico está previsto na proposta de reorientação curricular do Programa Escolas do Território e pode ser consultada em Nobre (2019). Um outro momento importante do processo de reorientação curricular é o Estudo de Uma Nova Visão das Áreas, que busca investigar com os professores as principais tendências pedagógicas de cada área do conhecimento/disciplina, promovendo uma reflexão crítica a respeito das perspectivas pedagógicas dominantes bem como dos documentos oficiais da educação nacional. Em seguida, os professores se debruçam no estudo dos “Conceitos Integradores” de suas disciplinas e constroem ou aperfeiçoam os mapas conceituais que irão ajudá-lo no planejamento pedagógico. A proposta dos conceitos integradores faz parte da proposta de reorientação curricular de Paulo Freire, que foi colocada em prática na década de 1990, enquanto o mesmo foi Secretário Municipal de Educação em São Paulo. No entanto, neste capítulo, não nos aprofundaremos nesta etapa, que em nossa escola teve início no segundo semestre de 2022 e ainda está em curso.

Segue, abaixo, tabela que sistematiza as etapas, os encontros e as atividades realizadas ao longo de 2022 e 2023, até maio.

<b>TABELA 3 – ENCONTROS E AÇÕES - ETAPAS 2 E 3</b>		
<b>Etapa</b>	<b>Data</b>	<b>Atividade Desenvolvida</b>
Dianóstico Sociocultural	Fev./2022	Construção do Questionário
	Março/2022	Planejamento da Etapa de Diagnóstico Sociocultural
	Maio/2022	Aplicação da FOFA
		Aplicação do Questionário
		Análise FOFA e Questionário
	Junho/2022	Oficina Cartografia Social (professores)
	Ago/2022	Oficina Cartografia Social (estudantes)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise Cartografias Sociais</li> <li>• Início Rede Temática</li> </ul>		
	Set/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do Currículo (Linguagens)</li> <li>• Finalização da Rede Temática</li> </ul>

Nova Visão das Áreas, Rede Temática e Projeto Pedagógico		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Início Matriz de Planejamento do Projeto Pedagógico “Eu, Caiçara”</li> </ul>
	Out/2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do Currículo (Ciências de Natureza)</li> <li>• Matriz de Planejamento do Projeto Pedagógico “Eu, Caiçara”</li> </ul>
	Nov./2022	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do Currículo (Ciências Humanas e Sociais)</li> <li>• Matriz de Planejamento do Projeto Pedagógico “Eu, Caiçara”</li> </ul>
	Março/2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do Currículo (Retomada dos Mapas)</li> <li>• Atividades Aula Guia Projeto Pedagógico “Eu, Caiçara”</li> </ul>
	Abril/2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação Mapas Conceituais (Educação Física, Português, Filosofia e Geografia)</li> <li>• Atividades Aula Guia Projeto Pedagógico “Eu, Caiçara”</li> </ul>
	Mai/2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação Mapas Conceituais (Artes, Sociologia, Educação Física e IF Educação do Campo)</li> <li>• Projeto Pedagógico “Eu, Caiçara”</li> </ul>

Com o fim do isolamento social, vale destacar que com exceção do encontro de fevereiro/2022, todos os encontros ocorreram de forma presencial, o que impacta positivamente na qualidade do trabalho, muito embora também signifique uma baixa participação do corpo docente, tendo em vista que muitos professores trabalham em outras escolas e, nem sempre, conseguem estar presentes. Além disso, é importante registrar que o Colégio Estadual Pedro Soares não dará continuidade ao processo de reorientação curricular, pois infelizmente não houve mobilização da unidade escolar para tal.



**Figura 9:** Primeiro encontro presencial de formação após flexibilização do isolamento social no Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN). Março de 2022, Arquivo CEBN.



**Figura 10:** Equipe do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN) e do Programa Escolas do Território (IEAR/UFF) em frente ao colégio, na Vila do Abraão. Março, 2022. Arquivo CEBN.

## 4.1. Questionário

O Questionário foi elaborado pela equipe do Programa Escolas do Território a partir da experiência de formação em outras escolas e apresentado aos professores para adequação a realidade da Ilha Grande. Ao final, consensuamos em um Questionário de 104 perguntas dividido nas seguintes seções: dados pessoais, trabalho, lazer, cultura, território, escola e bens materiais. O mesmo foi inserido na ferramenta do Google Formulários e aplicado aos estudantes de todas as turmas nos dias 23, 24 e 25/05 pelo professor e coordenador pedagógico João Vitor Novaes. As respostas foram tabuladas por Natasha Martins, bolsista do Programa, foram apresentadas aos professores e analisados coletivamente pela escola e pela equipe do Programa.

Antes de passarmos para os dados, é preciso fazer algumas ponderações a respeito da elaboração e aplicação do questionário que possivelmente tiveram impacto na amostra. As perguntas do Questionário não eram obrigatórias, portanto, os estudantes poderiam pular ou não responder algumas das perguntas. Além disso, segundo o professor João Vitor, nos dias de aplicação do Questionário a internet estava instável e em alguns casos, os estudantes tiveram que responder tudo novamente, pois o formulário não havia salvo as respostas. Devido a estes dois fatores, o número de respostas varia de pergunta para pergunta, o que foi necessário a inclusão do número de respostas em cada pergunta. Ainda assim, trata-se de uma amostra significativa, tendo em vista que todas as perguntas possuem uma taxa de respostas acima de 50% do universo total, que representa cerca de 100 estudantes, segundo dados da escola do final de 2022.

Para melhor visualização e consulta dos dados, as tabelas e gráficos podem ser acessados em **7 – Anexos**, sendo referenciados no corpo do texto a partir da numeração da pergunta.<sup>26</sup> Como o Questionário apresenta muitas perguntas com diferentes seções, destacarei apenas as que me chamaram mais atenção e que dizem respeito principalmente à relação dos estudantes e suas famílias com o trabalho, o território, a cultura e a escola.

A partir das perguntas **1, 3 e 4**, podemos identificar as comunidades dos estudantes, sua identidade étnico-racial e de gênero. Segundo as respostas, a maior parte do nosso corpo discente encontra-se na Vila do Abraão, comunidade onde a escola está localizada. Em segundo lugar está as comunidades de Saco do Céu e Praia de Fora, ambos localizados na Enseada das Estrelas que, somados, contabilizam 9 respostas. Os estudantes destas praias, assim como as de Japariz, Palmas e Dois Rios, possuem transporte escolar para chegarem até a escola, seja embarcação ou carro, como é caso da comunidade de Dois Rios.

---

<sup>26</sup> Os gráficos foram retirados do Google Formulário e as tabelas elaboradas por Natasha Martins, com acréscimo meu apenas com o total de respostas na última linha de cada tabela.

Quanto ao perfil étnico-racial e de gênero, a maior parte do corpo discente se reconhece como preto ou pardo, representando 67,6% do total de respostas, com uma maioria de mulheres em relação a homens, muito embora a diferença seja pequena. Importante destacar que houve duas respostas “Outros” sem especificação de gênero e que implica em uma reflexão sobre outras identidades de gênero existentes na nossa escola para além da binaridade “homem” / “mulher”.

Nas perguntas **2, 12, 13 e 14**, é possível identificar o perfil etário dos estudantes e sua relação com o mundo do trabalho. Segundo as respostas, a maioria dos nossos estudantes exercem alguma atividade remunerada, ainda que sua faixa etária predominante seja entre 15 e 18 anos. Nesse sentido, são jovens adolescentes em idade escolar que precisam conciliar o espaço escolar e as demandas do trabalho cotidianamente.

Quando olhamos especificamente para as respostas das perguntas **13 e 14**, com exceção das categorias “Brigada Mirim” e “Estágio” - que são modalidades de trabalho com carga horária reduzida, a primeira na modalidade Jovem Aprendiz - as demais dizem respeito a trabalhos comuns voltamos para o comércio e turismo local, com uma carga horária intensa, em sua maioria informal, ou seja, sem carteira assinada.<sup>27</sup> Nesse sentido, além dos nossos estudantes serem em sua maioria trabalhadores em idade escolar, muitos se encontram em condição de trabalho precarizado, situação provocada possivelmente pelo turismo e que é impulsionada na alta temporada, pois é o período em que os estudantes possuem maior dificuldade de acompanharem os estudos.<sup>28</sup>

Além do trabalho fora de casa, nossos estudantes também assumem responsabilidades domésticas, seja cuidando das crianças, arrumando a casa ou limpando o quintal. É o que revela as respostas das perguntas **19, 21 e 22**. Com exceção da pergunta sobre o cuidados das crianças, nas outras duas a maioria dos estudantes indicaram eles mesmos como responsáveis por essas tarefas. É possível também identificar uma divisão sexual do trabalho no interior das famílias no desempenho das tarefas, sendo as figuras masculinas mais presentes no tarefa de limpar o quintal e as figuras femininas mais presentes nas tarefas de cuidar da casa e das crianças, que implica na sobrecarga do trabalho doméstico para as mulheres.

As perguntas **8 e 8.1**, que tiveram uma taxa de resposta bastante significativa, representam o impacto da migração no território da Ilha Grande, sobretudo na Vila do Abraão. A maioria dos familiares dos estudantes não são nativos da Ilha Grande (47 de 75 respostas), sendo que 19 responderam que são do Rio de Janeiro e 14 do estado da Bahia. Nesse caso, estes dados coadunam com a pesquisa de Dettogni (2019) a respeito do crescimento da migração de baianos para a Ilha

<sup>27</sup> Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), só é permitido o trabalho para adolescentes entre 14 e 16 anos na condição de aprendiz. Entre 16 e 18 anos o trabalho é permitido, desde que formalizado, excetuando-se trabalhos que os exponha a condições perigosas ou insalubres.

<sup>28</sup> Digo isso pela minha experiência enquanto professora do colégio, no entanto, entendo que deva haver uma pesquisa aprofundada sobre o assunto.

Grande. Vale destacar também a importância das regiões Norte e Nordeste para a migração do território.

Quanto aqueles que responderam que seus familiares são nativos da Ilha Grande, vale destacar que as praias citadas - com exceção de Sítio Forte, que está localizada na parte sul da Ilha - são todas da parte norte da Ilha Grande, área de abrangência do nosso colégio, mostrando que a mobilidade das famílias respeita certa espacialidade.

Nas perguntas **25**, **25a**, **26**, **28**, **52a**, é possível identificar a relação dos estudantes e suas famílias com as práticas tradicionais caiçaras voltadas para terra e a floresta, tais como a agricultura, a criação de animais e a caça. Embora em menor número, existe uma quantidade significativa de respostas que indicam que suas famílias possuem roças, sendo 2 das respostas indicando ser “fora da Ilha Grande”. Entre os tipos de roças, foram citadas: mandioca, milho, banana, laranja, limão, amora, cravo e maracujá. Uma parcela significativa, ainda que minoritária, também indica que possuem horta em casa. Considerando o contexto de proibição das roças na Ilha Grande pela legislação ambiental estadual, pode-se dizer que a relação com a terra ainda se mantém no território, mesmo que de forma incipiente, nos quintais e nas hortas domésticas. Destacamos também o conhecimento e uso de ervas medicinais, presente na pergunta **52a**.

Quanto a criação de animais, podemos identificar pela pergunta **28** e pela **25** que há a criação de animais como fonte de alimento, como por exemplo galinha, pato e porco, sendo os demais animais domésticos. Um dado que nos chamou a atenção foi o da pergunta **61**, em que uma quantidade significativa dos estudantes respondeu que sabe caçar, muito embora na pergunta **62**, a maior parte responda que não faz a prática regularmente ou não faz. Como a Ilha Grande se trata de uma área de preservação ambiental, a prática da caça também é proibida. No entanto, caso trate-se de uma prática de caça tradicional - ponto que também careceria de um aprofundamento, tendo em vista que a pergunta não especifica - é possível apreender que o conhecimento da prática ainda está presente entre os jovens.

No que se refere a relação com o mar, as perguntas **27** e **61** revelam a forte presença da pesca no contexto familiar dos nossos estudantes. Mais da metade dos estudantes afirmam que alguém da sua família pesca, sendo em 6 casos, os próprios. Em seguida, na pergunta **61**, de 68 estudantes que responderam a pergunta, 40 disseram que sabem pescar, muito embora, em seguida, na pergunta **62** uma parte significativa diga que não faz a prática regularmente ou não faz. Nesse sentido, embora a pesca faça parte do cotidiano dos jovens no contexto familiar e muitos deles saibam pescar, poucos realizam a prática de forma regular.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Para melhor aproveitamento do dado, talvez a pergunta sobre a regularidade da prática deveria ter sido feita separadamente, uma para caça e outra para a pesca.

Também foi perguntado aos estudantes nas perguntas **63a** e **63b**, sobre se eles ou a família exercem trabalhos manuais, em que a maioria respondeu que sim. Quanto ao tipo de trabalho artesanal, destaco aqueles relativos ao trabalho com a pesca, tais como a rede, a canoa, o cerco, cestaria/samburá e o puçá, mais uma vez revelando a importância do mar para nossos estudantes e suas famílias.

As perguntas **49** e **50**, que foram respondidas pelo mesmo número de estudantes, revela pontos importantes no que diz respeito a percepção dos estudantes sobre o que é ser caiçara e também sobre sua identidade. Quando perguntados sobre o que um caiçara faz, uma parte dos estudantes (27 respostas de 74) demonstrou desconhecimento, o que pode ser percebido pelas respostas que foram deixadas em branco e “Não sabe”. Por outro lado, há uma quantidade expressiva de respostas que entende o caiçara como aquele que pesca, sobretudo, mas que também mergulha, planta, faz artesanato, trabalha com turismo, “cuida da ilha” ou exerce “atividades variadas” (47 respostas de 74), revelando que a maior parte do corpo discente entende o que é ser caiçara e muitos deles, se reconhecem como tal, conforme pergunta **49**.

Quanto ao conhecimento dos estudantes sobre seu território e as demandas das comunidades, que podem ser identificadas nas perguntas **67** e **69**, a maioria dos estudantes dizem conhecer a história das suas comunidades e reconhecem muitos pontos que poderia melhorar em suas localidades, todas elas que dizem respeito ao acesso à direitos, tais como fornecimento de energia elétrica, saneamento básico, acesso a lazer, coleta de lixo, moradia, entre outros. Vale destacar também a pergunta **68**, em que os estudantes revelam os lugares que mais frequentam em sua comunidade, sendo que de 77 respostas, a praia fica em primeiro lugar (29), seguido da quadra de esporte (10) e a escola (12).

Por fim, um dado que também me chamou a atenção foi a expectativa que os estudantes têm sobre a escola, identificado na pergunta **71a**, tendo em vista que de 67 respostas, 52 acreditam que a escola pode ajudar a melhorar o lugar que eles vivem. Nesse sentido, a pergunta revela a importância da escola na vida dos jovens e no potencial transformador de suas vidas e de seu território.

## 4.2. FOFA

A FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) é uma ferramenta metodológica de análise situacional e diagnóstico participativo que nos ajuda a compreender os pontos fortes e fracos do território analisado, bem como as ameaças e oportunidades que o cerca. As Fortalezas e Fraquezas são elementos internos e/ou consolidados e as Oportunidades e Ameaças são elementos

externos ao objeto analisado, este que precisa ser bem delimitado para que a análise seja efetiva. No nosso caso, o território analisado é a escola, então os elementos que aparecem na FOFA estão relacionados a esse território. Essa metodologia surge da experiência dos movimentos populares, mas ultimamente, também passou a ser utilizada no mundo corporativo e administrativo com a sigla em inglês “Matriz Swot”.

Foram realizadas duas FOFAs: a primeira, com os professores, conduzida pela equipe do Programa Escolas do Território no dia 23/03, como forma de apropriação da ferramenta pela equipe do colégio; e a segunda, com os alunos, conduzida pelas professoras Lais e Elizete e pelo professor e atual diretor-geral da unidade, Ivis Marques, no dia 16/05. Vou me ater, aqui, apenas à análise da FOFA produzida com os alunos.

Para a aplicação da FOFA, distribuimos os estudantes das 3 turmas em duas salas de aula. Em cada sala, subdividimos os estudantes em grupos de mais ou menos 5 a 6 estudantes e entregamos a eles 4 (quatro) trajetetas de cores diferentes, cada uma representando uma das palavras da Matriz FOFA: rosa representando as Fortalezas; amarelo representando as Fraquezas; branco representando as Ameaças; e verde representando as Oportunidades. Após explicarmos a metodologia e qual era o seu objetivo, iniciamos a aplicação da FOFA. A dinâmica seguiu da seguinte forma: primeiro pedimos que eles escrevessem quais eram as Fortalezas na tarjetas e fomos colando em um papel pardo colado na parede da escola. Em seguida, seguimos para as outras palavras: Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. Segue, abaixo, algumas fotos dos estudantes e também das FOFAs produzidas.



**Figura 11:** Estudantes do Ensino Médio do CEBN durante a oficina de construção da FOFA. 2022, Arquivo CEBN.

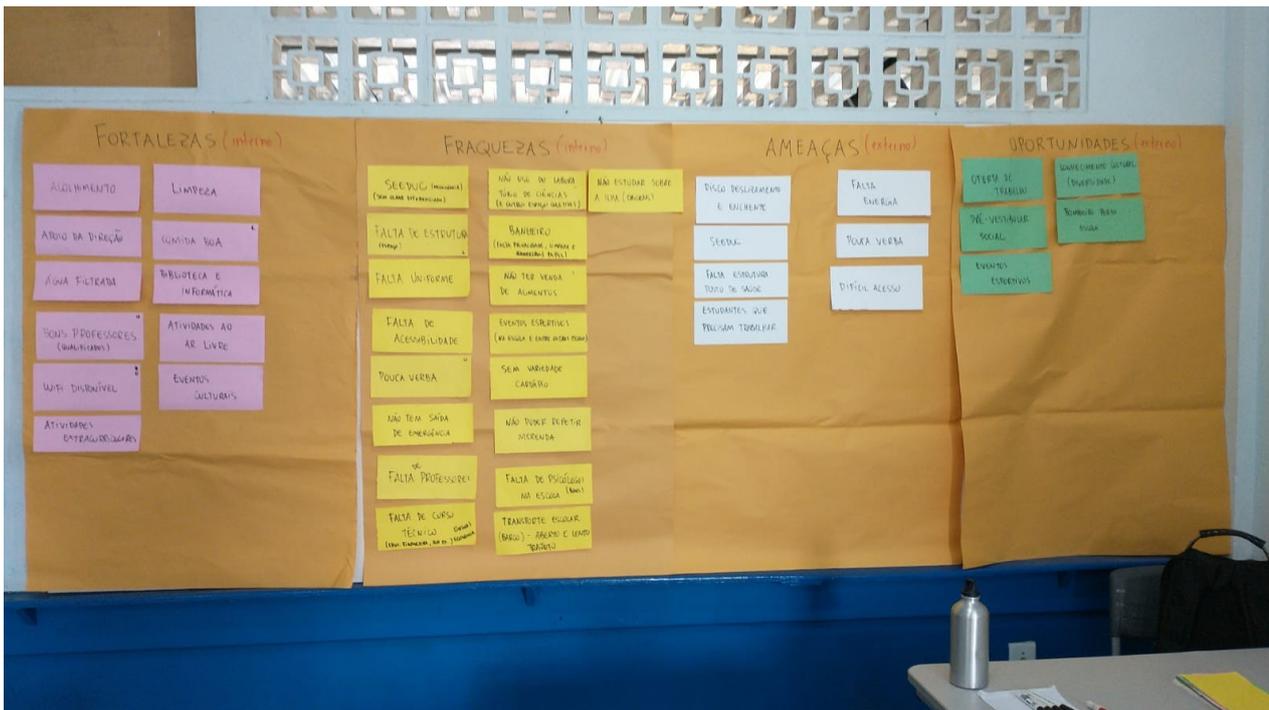


Figura 12: Uma das FOFAs construídas com os estudantes. 2022, Arquivo CEBN.

Após a aplicação da FOFA, conversamos com os estudantes a respeito, promovendo uma reflexão sobre olhar deles sobre os pontos positivos e negativos da escola. No dia 26/05, nos reunimos com o Programa Escolas do Território para a apresentação do resultado da FOFA, debate e sistematização do material, que foi digitalizado pelo Programa, produzindo as tabelas a seguir.

FORTALEZAS	
Bom acolhimento aos estudantes	Oferta de atividade extra-curricular
Equipe qualificada	Boa alimentação
Sinal de internet acessível	Boa convivência
Gestão democrática	Boa limpeza
Salas de recursos disponíveis	

<b>FRAQUEZAS</b>	
<b>Falta professores</b>	<b>Falta verba</b>
<b>Estrutura física deficitária</b>	<b>Transporte escolar inadequado</b>
<b>Falta de recursos profissionais</b>	<b>Falta psicólogo</b>
<b>Faltam eventos esportivos</b>	<b>Falta currículo diferenciado</b>

Quando observamos as Fraquezas identificadas pelos estudantes, a palavra “falta” aparece repetidamente. Boa parte delas estão relacionados ao baixo investimento governamental na educação, seja na estrutura física, no transporte escolar, no material escolar ou nos profissionais que atuam nela. A presença de um profissional da saúde mental, que é obrigatório nas escolas desde 2019 por meio da Lei 13.935, por exemplo, é uma demanda dos estudantes. Os estudantes também identificam como uma fraqueza não termos um currículo escolar diferenciado, o que coaduna com o projeto que estamos construindo na escola de reorientação curricular.

Por outro lado, quando observamos as Fortalezas, percebemos que os estudantes avaliam positivamente a equipe que trabalha na escola, seja pela sua qualificação profissional, seja pelo acolhimento, desde a equipe de apoio (boa limpeza, boa alimentação), passando pelos professores (equipe qualificada e oferta de atividades extracurriculares) e também pela gestão escolar (gestão democrática). Apesar do espaço escolar limitado, nosso colégio possui algumas salas de uso diferenciado, como a sala de artes, o laboratório de informática, laboratório de ciências e biblioteca, todas elas compartilhadas com o município (salas de recursos disponíveis), o que sem dúvida contribui para um trabalho pedagógico mais qualificado.

<b>OPORTUNIDADES</b>	
<b>Acesso ao 1º trabalho</b>	<b>Acesso a atividades esportivas</b>
<b>Parceria com a Casa da Cultura</b>	<b>Convívio com línguas estrangeiras</b>

<b>AMEAÇAS</b>	
<b>Problemas ambientais climáticos</b>	<b>Estudantes que precisam trabalhar</b>
<b>Difícil acesso</b>	<b>Energia precária</b>
<b>Falta de gestão diferenciada pela SEEDUC – RJ</b>	<b>Falta oportunidades de estudo</b>
<b>Turismo predatório</b>	<b>Falta estrutura no posto de saúde</b>
<b>Limitação orçamentária na merenda escolar</b>	

Quando entramos nos fatores externos, são muitos elementos que precisam ser observados. O primeiro deles é a relação dos estudantes com o trabalho, que se por um lado aparece como Oportunidade, também aparece como Ameaça. Neste caso, o trabalho apareceu como ameaça relacionada ao turismo predatório, em que os estudantes trabalham em jornadas exaustivas e muitas vezes, como vimos no Questionário Sociocultural, sem carteira assinada. Nesse sentido, apesar da Vila do Abraão proporcionar oferta de trabalho, muitos deles são precarizados, sendo portanto uma ameaça a nossa escola, especialmente à qualidade e ao desempenho escolar dos nossos estudantes.

Outro elemento que chama a atenção nos fatores externos é a dificuldade de acesso a alguns direitos, que são sinalizados pelos estudantes como Ameaças, tais como posto de saúde deficitário, falta de oportunidade para dar continuidade aos estudos, energia elétrica precária e o difícil acesso, que pode ser entendido como mobilidade precária. Em relação a educação, os estudantes colocam como Ameaça a limitação orçamentária da merenda escolar e a falta de um olhar diferenciado da Seeduc para nossa escola. Neste ponto, vale destacar que os estudantes percebem a Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro tanto como agente externo como agente interno.

Os estudantes também identificam os problemas ambientais e climáticos como Ameaças, sobretudo o risco de alagamentos/enchentes e deslizamentos de terra e pedras. Vale lembrar que esta FOFA foi aplicada no mês seguinte as intensas chuvas que afetaram os municípios de Angra dos Reis e Paraty, sendo a Ilha Grande uma das regiões mais atingidas, contabilizando um registro pluviométrico de quase 800 milímetros em apenas 3 dias. Foram registrados diversos pontos de deslizamentos na Ilha Grande, sendo o mais grave o ocorrido na Praia de Itaguaçu, que ficou

completamente aterrada e vitimou três pessoas. Nas praias atendidas pelo nosso colégio, apesar de não ter havido nenhuma morte, muitas famílias sofreram com alagamento de suas casas, perda de móveis e alimentos devido a falta de energia elétrica. A estrada que liga a Vila do Abraão à Vila de Dois Rios ficou interditada e nossa escola, que é um ponto de apoio para a comunidade nesses casos, também sofreu com alagamento de todo o pátio e com alguns deslizamentos de terra próximos aos prédios. Esse cenário fez com que ficássemos com as aulas suspensas durante praticamente todo o mês de abril para avaliação técnica da Defesa Civil.

Quanto às Oportunidades, os estudantes sinalizam o acesso a atividades esportivas, ao contato cultural com outros povos (línguas estrangeiras) e a parceria com a Casa de Cultura local. O acesso ao 1º emprego também está relacionado a parceria da escola com a Brigada Mirim, organização que desenvolve um trabalho de educação ambiental na comunidade da Vila do Abraão, e oferece oportunidade de estágio para os estudantes do colégio que tem boas notas.

### **4.3. Cartografia Social**

A Cartografia Social é a terceira e última ferramenta de Diagnóstico Sociocultural utilizada pelo programa Escolas do Território. Trata-se de uma metodologia de construção de mapas a partir do olhar de quem a constrói, sendo, portanto, um tipo de cartografia que revela a particularidades de um grupo ou a subjetividade de um indivíduo, sendo cada uma bastante diferente da outra. Os elementos destacados pelos estudantes nos mapas revelam o grau de importância dos mesmos para si e para sua comunidade, assim como a ausência de alguns elementos.

No nosso caso, o objetivo era realizar a oficina de Cartografia Social com os estudantes, identificando o olhar dos mesmos sobre seu território, com condução dos próprios professores do colégio. Nesse sentido, antes foi necessário que os próprios professores se apropriassem da ferramenta, por meio de uma oficina que foi realizada no dia 30/06 e conduzida pelo Prof. Pedro Neves, que utilizou como referência a publicação do Projeto Povos, projeto de caracterização das comunidades tradicionais do norte de Ubatuba, da Península da Joatinga e da região do Rio Carapitanga, em Paraty, conduzida pelo Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS).

No início do segundo semestre de 2022, mais precisamente no dia 01/08, realizamos a oficina com os estudantes, sendo conduzida por mim, pelas professoras Elizete e Ana Cláudia. Primeiramente, dividimos os estudantes em três salas de aula, cada sala representando um grupo de estudantes: a) aqueles nascidos e criados na Ilha Grande; b) aqueles que viviam na Ilha há mais de 5 anos; c) aqueles que viviam na Ilha há menos de 5 anos. Nosso objetivo com a separação foi o de

comparar a percepção do território daqueles que são nativos ou vivem há mais tempo na Ilha Grande com daqueles que moram a menos tempo na Ilha.

Em seguida, em cada sala, dividimos os estudantes em grupos e seguimos as seguintes etapas, conforme proposto pelo Prof. Pedro Neves: 1) Familiarização com a Cartografia Social; 2) Espacialização das comunidades através do mapa falado ou desenhado; 3) Apresentação dos grupos. Na etapa de familiarização, primeiramente, explicamos o que era uma Cartografia Social e realizamos com os estudantes um exercício de identificação de elementos de uma Cartografia Social já produzida, utilizando a publicação do Projeto Povos.

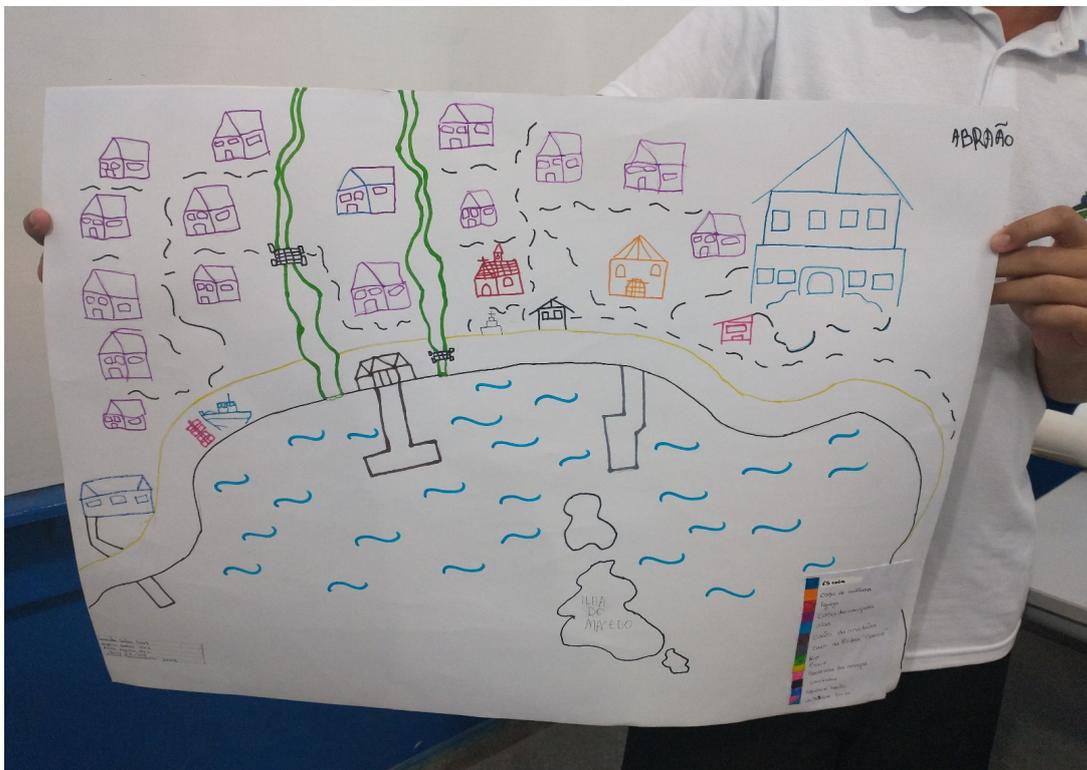
Após esse exercício, mantendo os grupos como estavam, passamos então para a segunda etapa, em que os estudantes produziram as cartografias sociais do seu território. Nesse caso, deixamos livre para que cada grupo escolhesse a forma que gostaria de representar e qual comunidade. Foram 15 mapas produzidos. A Vila do Abraão foi a comunidade mais representada, porém outras comunidades da Ilha Grande também foram Cartografadas, tais como a Vila de Dois Rios, Palmas e a Enseada das Estrelas. Ao final, todos os grupos apresentaram os mapas que foram construídos e debatemos sobre eles.



**Figura 13:** Estudantes do Ensino Médio durante a oficina de Cartografia Social. 2022, Arquivo CEBN.



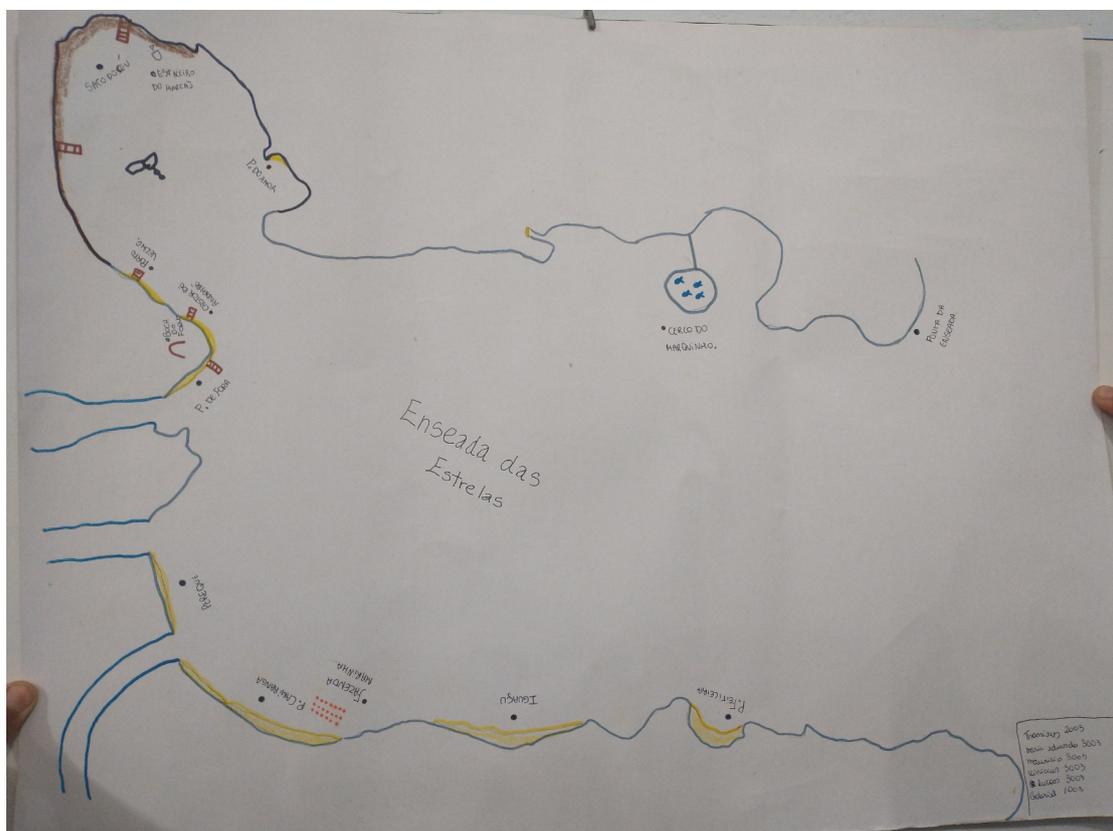
**Figura 14:** Estudantes do Ensino Médio durante oficina de Cartografia Social. 2022, Arquivo CEBN.



**Figura 15:** Mapa da Vila do Abraão realizada pelos estudantes. 2022, Arquivo CEBN.



**Figura 16:** Mapa da Praia de Palmas construída pelos estudantes. 2022, Arquivo CEBN.



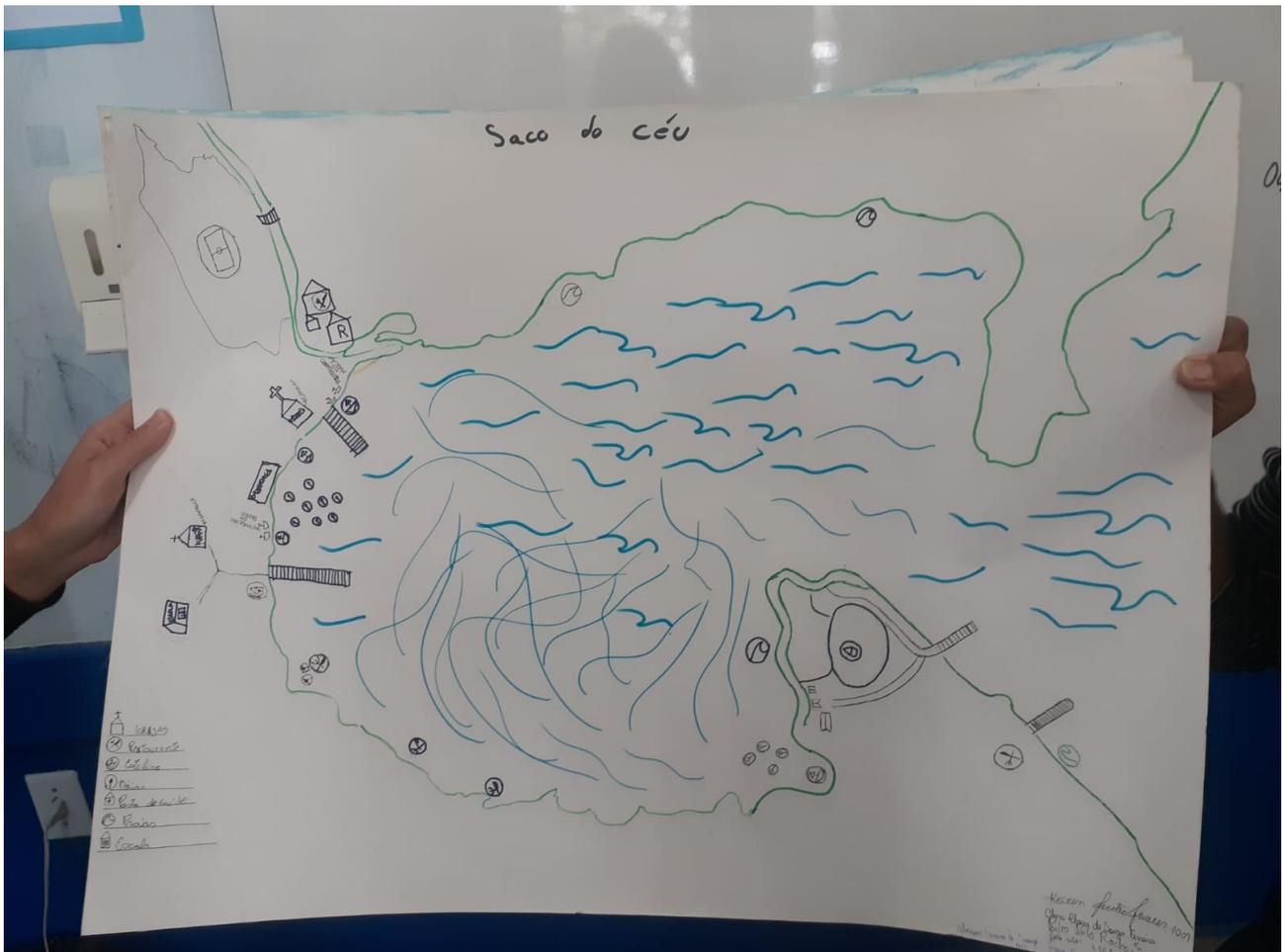
**Figura 17:** Mapa das praias da Enseada das Estrelas construída pelos estudantes. 2022, Arquivo CEBN.

No nosso encontro do dia 03/08 entre a equipe do Programa Escolas do Território e a equipe do CEBN, as professoras que aplicaram as oficinas de Cartografia Social apresentaram os mapas construídos pelos estudantes e como foi a experiência da oficina. Em seguida, começamos a identificar alguns elementos comuns e não comuns entre os mapas. O que havia de comum entre a maioria dos mapas, se não todos, era a presença do mar, das praias e dos cais. Curiosamente, percebemos que poucos grupos representaram os rios existentes nas comunidades, bem como a floresta. Também havia em comum entre os mapas as áreas de esporte e lazer (quadras, campos de futebol, praças, ginástica), estabelecimentos comerciais (restaurantes, pousadas, Magal, que é a loja de doces em frente a escola, representado em quase todos os mapas do Abraão), estabelecimentos e equipamentos públicos (escola, transporte escolar, posto de saúde, INEA, casa de cultura, unidade da PM e Bombeiros, Museu, Universidade), a Brigada Mirim, no caso do mapas do Abraão, as moradias/casas e as igrejas.

Particularmente, percebemos nos mapas da Enseada das Estrelas e do Abraão a presença de elementos da pesca, como os cercos de pesca, estaleiros e rampas caiçaras. No Saco do Céu, apareceram também alguns conflitos fundiários com donos de resorts, pousadas, fazendas marinhas e helipontos. Na Vila do Abraão, os estudantes fizeram a representação de um ponto de tráfico de drogas, indicado por eles como a “escadaria da Jaqueira”. Também foi destacada, durante a análise, a inexistência da agricultura nas cartografias sociais.<sup>30</sup>

---

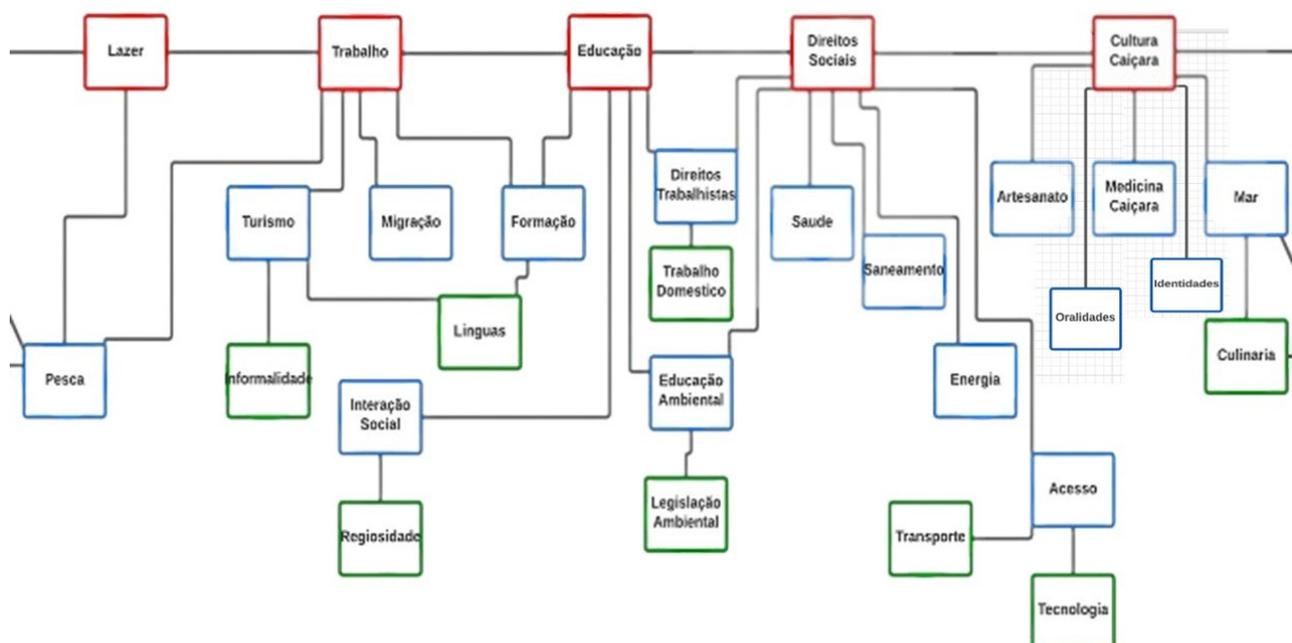
<sup>30</sup> A memória do debate deste dia foi consultado no Relatório produzido pelo Programa Escolas do Território.



**Figura 18:** Mapa do Saco do Céu construído pelos estudantes. 2022, Arquivo CEBN.

#### 4.4. Rede Temática e Projeto Pedagógico

No nosso encontro de formação do dia 03/08, após a análise das Cartografias Sociais, retomamos também a tabulação do Questionário e a sistematização da FOFA, com o objetivo de identificarmos elementos/categorias temáticas presentes em cada um deles e iniciarmos a construção da Rede Temática da nossa escola. A Rede Temática reúne os temas mais relevantes de uma determinada realidade social, produzida a partir do Diagnóstico Sociocultural. No próximo encontro, que ocorreu no dia 21/09, finalizamos a Rede Temática, que foi digitalizada pelo Programa Escolas do Territórios, como pode ser visto abaixo.



**Figura 19:** Rede Temática do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega, feita em 2022 a partir do diagnóstico sociocultural. Arquivo CEBN.

A Rede Temática deve ser lida da seguinte maneira: os temas geradores em vermelho são os elementos de 1ª ordem, ou seja, aqueles mais significativos e abrangentes; os temas em azul são os elementos de 2ª ordem, que apesar de também significativos, são menos abrangentes; e os temas em verde são os elementos de 2ª ordem, derivados dos elementos de 1ª e 2ª ordem e são mais específicos.

A partir da análise da Rede Temática da nossa escola, foi destacado o Bloco Temático derivado do elemento de 1ª ordem Cultura Caiçara, e que está relacionado aos outros seguintes temas geradores: Artesanato, Medicina Caiçara, Mar, Oralidade, Pesca, Identidades e Culinária. A seleção desse Bloco Temático serviu de base para darmos início a construção da Matriz de Planejamento do primeiro Projeto Pedagógico da escola nos marcos da Pedagogia de Projetos, intitulado “Eu, Caiçara”. Foram definidos os seguintes objetivos para a execução do projeto:

- 1) Fortalecer as identidades caiçaras;
- 2) Promover aproximação da escola com a comunidade;
- 3) Identificar as transformações históricas ocorridas na cultura caiçara local;
- 4) Estimular práticas de alimentação saudável;

Diferentemente de como somos acostumados a realizar nas escolas, este projeto não deve ser desenvolvido visando uma “culminância”, ou seja, uma finalização. Pode haver, mas este não é o objetivo. A proposta, na perspectiva da Pedagogia de Projetos, é que a ênfase esteja no processo e que as ações do projeto estejam presentes no planejamento dos professores, de forma que não seja algo “à parte”, mas sim *parte substancial* do seu currículo, dialogando, portanto, com sua área de conhecimento, garantindo a interdisciplinaridade. Aqui, tem-se a importância da Etapa de Estudo das Áreas de Conhecimento, para que os professores possam relacionar as ações do projeto com os Conceitos Integradores de suas disciplinas ou áreas de conhecimento, conforme o modelo de Matriz de Planejamento utilizada pelo Programa Escolas do Território.

Antes de dar início ao Projeto, é preciso experimentar algumas atividades dentro do que Paulo Freire chama de “Aula Guia”. A Aula Guia é composta por iniciativas pedagógicas dos professores que não necessariamente envolvam toda a escola, mas esteja alinhada aos temas geradores e aos objetivos pedagógicos do Projeto, representando atividades “disparadoras” do Projeto. Como exemplo, gostaria de citar uma atividade de organizei no início do mês de abril 2023 com as turmas do 2º ano do Ensino Médio, no âmbito do Componente Curricular em Desenvolvimento Territorial do Itinerário Formativo em Educação do Campo, o qual sou professora, que foi acompanhada pelo Prof. Isaac, de Filosofia e Projeto de Vida e pelo Rayan, nosso ex-aluno e atual funcionário de apoio da escola.

A atividade intitulada “Escola no campo” consistiu em realizar uma atividade de campo em uma comunidade caiçara da Ilha Grande, o Saco do Céu, vivenciando um projeto piloto de Turismo de Base Comunitária (TBC) que a Associação de Moradores e Pescadores da Enseada das Estrelas (AMPEE) está construindo. A atividade foi construída em parceria com a Associação, mas também com participação de alguns estudantes da turma que são moradores do Saco do Céu, tais como Alisson Vieira de Souza e Ana Clara Souza Ferreira, ambos da turma da manhã, e seguiu o seguinte cronograma:

<b>TABELA 4 – CRONOGRAMA - ATIVIDADE DA AULA GUIA</b>		
<b>Horário</b>	<b>Atividade</b>	<b>Local</b>
8h-8h10	Concentração e Saída	Cais de Turismo - Vila do Abraão
8h30	Visita ao Cerco Flutuante	Ponta do Abraão
9h-10h	Chegada e caminhada na comunidade	Saco do Céu
10h-11h	Café-da-manhã caiçara e Roda de Conversa com	Restaurante “Loucos por Lanche” Saco do Céu

	os/as moradores/as	
11h-11h30	Visita ao local da antiga Casa de Farinha	Casa de Dona Maria Tereza, avó de Ana Clara - Saco do Céu
12h	Retorno	Cais da Igreja Católica - Saco do Céu
12h40	Chegada	Cais de Turismo - Vila do Abraão

Na primeira parada, não conseguimos ver os pescadores trabalhando, mas tivemos uma verdadeira aula sobre a prática da pesca de cerco flutuante com o marinheiro do barco da escola, Vaguinho, que é morador do Saco do Céu e pescador.



**Figura 20:** Aula campo com Vaguinho, pescador e morador do Saco do Céu, sobre a pesca de cerco flutuante. 2023. Foto: Eduardo Di Napoli.

Ao chegarmos na comunidade, fizemos uma breve roda de conversa com o avó do nosso estudante Alisson, Sr. Jorge. Esse momento não estava previsto no roteiro, mas vi com uma possibilidade interessante de acolhimento e de ouvir um pouco as histórias do Sr. Jorge, o qual Alisson mencionou em várias das nossas aulas.



**Figura 21:** Recepção da turma na comunidade do Saco do Céu pelo estudante Alisson e seu avó, Senhor Jorge. 2023. Foto: Eduardo Di Napoli.

Em seguida, acompanhadas das mulheres que compõem a diretoria da Associação, subimos até ao restaurante para o café da manhã caiçara, em que combinamos previamente que cada uma levasse uma contribuição para fazermos um café coletivo. Em seguida, iniciamos a roda de conversa com os moradores e as moradoras mais velhos da comunidade, em que os estudantes puderam ouvir um pouco sobre as histórias antigas das roças e das casas da farinha, das trocas e venda de alimento na cidade, da derrubada de árvores de Guapuruvu (conhecida na comunidade como “Bacurubu”) para construção de canoas e também das histórias do presídio. Em seguida, falou-se também sobre o artesanato, a prática da mariscagem, da pesca de lula e de caranguejo no mangue, momento em que os próprios estudantes da comunidade também participaram. Por fim, ainda na roda de conversa, ouvimos a presidente e vice-presidente da Associação de Moradores, respectivamente, Jaisa Assis e Queila Lara, sobre as lutas, desafios e projetos que a Associação tem tocado, que nesse momento encontra-se executando um projeto de Turismo de Base Comunitária (TBC) com financiamento da Funbio.



**Figura 22:** Café da manhã e roda de conversa com Jaisa Assis e Queila Lara, respectivamente presidente e vice-presidente da Associação de Moradores e Pescadores da Enseada das Estrelas (AMPEE). 2023, Arquivo CEBN.

Por fim, fomos visitar o local de uma antiga Casa de Farinha que existia na comunidade, pertencente a avó da estudante Ana Clara. A inclusão no roteiro de visita a casa da avó da estudante surgiu durante as aulas, e a proposta era que fizessemos, nesse momento, uma conversa com sua avó, que mostraria o aviamento que ela ainda possui. No entanto, ela não pôde estar presente no dia da atividade, porém Ana se encarregou de levar nos levar até o local e conversar sobre.



**Figura 23:** A estudante e moradora do Saco do Céu, Ana Clara Souza, apresenta o local onde havia a Casa de Farinha de sua avó. 2023. Foto: Eduardo Di Napoli.

Como forma de identificar a percepção da atividade pelos estudantes, pedi para que os mesmos produzissem alguma forma de registro desse dia, da maneira que se sentissem mais a vontade, podendo ser um desenho, um vídeo, um poema ou um relato pessoal. A aluna Ana Clara produziu um vídeo com fotos e vídeos que fizemos no dia da atividade, falando sobre as belezas da sua comunidade, naturais e culturais, que muitas vezes são esquecidas. Um aluno da turma da noite, que é caiçara da Vila do Abraão, escreveu o seguinte em seu relato pessoal:

*“A ida numa comunidade onde ainda tem como predominância a cultura caiçara viva, foi de fato muito importante e também muito interessante. A gente viu que a comunidade é muito unida e respeitosa com os visitantes e com os próprios moradores da comunidade. Os conhecimentos que passaram para gente foi de fato muito enriquecedor. As histórias contadas oralmente sobre as ruínas do Lazareto, presídio de Dois Rios e a forma que a comunidade conseguiu continuar com o período da pandemia, com as proibições que eles sofreram pela plantação e com as ‘amostrações’ de ferramentas que compuseram a casa da farinha. E com as histórias, deu para perceber que a Ilha Grande/Abraão está se afogando no*

*turismo e se esquecendo das histórias e suas riquezas (cultura) que nós possuímos, mesmo que o turismo seja um fator econômico da Ilha, seria legal que a comunidade da Vila do Abraão juntasse e que restaurasse a cultura e as histórias esquecidas.” (Joaquim dos Santos Silva, turma 2003).*

Vejo que, nesse sentido, a atividade mobilizou a maior parte dos temas geradores do Bloco Temático e cumpriu os 4 (quatro) objetivos previstos, que eram o de fortalecer a identidade caiçara, aproximar a escola da comunidade, identificar as transformações ocorridas na cultura caiçara local e estimular a prática de alimentação saudável, através do café da manhã caiçara.

Abaixo, podemos visualizar a Matriz de Planejamento que estamos construindo junto a equipe do Escolas do Território para a execução do Projeto Pedagógico, inserindo as informações da atividade que desenvolvi enquanto Aula Guia do projeto.

<b>TABELA 5 – MATRIZ DE PLANEJAMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS</b>					
<b>Projeto:</b> Eu, Caiçara					
<b>Temas Geradores:</b> Cultura Caiçara, Artesanato, Medicina Caiçara, Mar, Oralidade, Pesca e Identidades, Culinária					
<b>Objetivos:</b> Fortalecer as identidades caiçaras; Promover aproximação da escola com a comunidade; Identificar as transformações históricas ocorridas na cultura caiçara local; Estimular práticas de alimentação saudável.					
<b>Aula Guia</b>		<b>IF Educação do Campo</b>	<b>Conceitos Integrados</b>	<b>Conteúdo Programático</b>	<b>Habilidades e Competências</b>
<b>Atividades</b>	<b>Tarefas</b>				
	1) Organizar o roteiro com a comunidade e os estudantes que moram na comunidade. 2) Aulas preparatórias sobre povos e comunidades tradicionais e cultura caiçara.				<b>Competências Gerais BNCC</b>  Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem

<p>Escola no campo: Vivência na comunidade caiçara do Saco do Céu</p>	<p>2) Criar lista de confirmados. 3) Elaborar e entregar autorização aos estudantes confirmados. 4) Organizar a logística dos barcos do Saco do Céu e de Palmas com a direção da escola. 5) Confirmar membros da equipe que participarão da atividade. 6) Envolver os alunos que moram na comunidade na organização da atividade. 7) Fazer registros (visuais, escritos) para escrita de relato pessoal da vivência. 8) Cada estudante levar um alimento para o café-da-manhã caiçara.</p>	<p><b>DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL</b></p>	<p>Território e Cultura.</p>	<p>(Re)conhecendo a Cultura Caiçara</p>	<p>entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p><b>Habilidade (IF Educação do Campo)</b></p> <p>Identificar quem são os Povos e Comunidades Tradicionais do território brasileiro, reconhecendo como a modernidade influencia nos modos de vida desses povos;</p>
---	--	---	------------------------------	---	---

## CONCLUSÃO

*“O importante, o mais importante, o decisivo é, depois que está tudo registrado e reconstruído, saber o que fazemos com isso.”* Oscar Jara

No primeiro capítulo deste trabalho, nos debruçamos sobre as motivações sociais e políticas que conformam a Educação do Campo, bem como as concepções teóricas desta modalidade de ensino, que está fincada na luta dos movimentos sociais do campo e na inter-relação entre o campo, a educação e as políticas públicas (Caldart, 2012), diferenciando-a da educação rural. Citamos as principais leis e políticas públicas conquistadas em torno desta temática, a saber, LDB (1996) – Artigo 23, o Parecer 36/2001 do CEB, Resolução nº 1/2002 do CNE, Decreto 6.040/2007 e o Decreto 7.352/2010 – PRONERA. Situamos essas conquistas no quadro mais geral da pedagogia intercultural (Candau, 2000) e do interculturalismo crítico (Tubino, 2004) presentes na América Latina e apresentamos os princípios da Educação Diferenciada enquanto orientação curricular para as diretrizes curriculares nacionais para as escolas do campo, quilombolas e indígenas. Por fim, apontamos o Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega (CEBN) como uma escola do campo por atender comunidades caiçaras, situando-o nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo, visto que não existem diretrizes curriculares específicas para a educação caiçara.

No segundo capítulo, realizamos um esforço de contextualização espacial, histórica, cultural e política do território da Ilha Grande, apresentando os sujeitos tradicionais que a compõem, a saber, os caiçaras, suas principais características culturais e as transformações sofridas em suas comunidades ao longo do tempo (Diegues, 2004). Relacionamos essas transformações aos impactos sofridos por essas comunidades pelos agentes da especulação imobiliária, pela instalação de Unidades de Conservação (Ucs), a demolição do presídio Cândido Mendes e a intensificação do turismo na região (Prado, 2006). Desse ponto de vista, também abordamos os conflitos estruturalmente presentes na Ilha Grande entre “nativos” e “não nativos” (Prado, 2003) e como a primeira categoria é frequentemente acionada como forma de afirmação identitária e defesa do território, citando como exemplo o histórico da comunidade do Aventureiro e a mobilização das comunidades contra a ameaça de privatização da Ilha Grande. Por fim, realizamos uma reflexão sobre o conceito de cultura não como uma essência, algo fixo e parado no tempo, mas dinâmico e em constante reatualização, como é o caso da cultura caiçara.

No terceiro capítulo, passamos a nos aprofundar no tema da educação na Ilha Grande, apresentando o processo de territorialização da educação escolar no território até a conquista do Ensino Médio em 1999, quando há a criação do Colégio Estadual Brigadeiro Nóbrega. Em seguida,

trago a narrativa em torno do movimento dos profissionais da educação do colégio em construir um Projeto Político Pedagógico (PPP) ajustado à realidade da Ilha Grande, por meio da parceria entre os colégios estaduais, a articulação com os movimentos sociais e da formação continuada com as universidades (UFRRJ e UFF), dando destaque ao processo de conquista do reconhecimento da escola como escola do campo e o processo de reorientação curricular iniciado com o Programa Escolas do Território (UFF), ocorridos entre 2020 e 2021. Por fim, apresento o conflito entre o processo particular da escola e as mudanças curriculares nacionais promovidas pela Reforma do Ensino Médio, nos posicionando criticamente a esta mudança, e como nós, enquanto escola do campo, junto às demais escolas do campo do estado do Rio de Janeiro, conseguimos nos “adaptar” a essa realidade, por meio da criação do Itinerário Formativo de Educação do Campo.

No quarto e último capítulo, vou me ater especificamente ao processo de reorientação curricular, descrevendo cada uma das etapas previstas na metodologia do Programa Escolas do Território, a saber, o Diagnóstico Sociocultural, a construção da Rede Temática e a criação do Projeto Pedagógico da escola. Na etapa do Diagnóstico, faço um esforço de apresentação dos dados e a análise dos mesmos, pois considero o “coração” de toda o caminho da reorientação curricular. Em seguida, apresento a Rede Temática construída e a Matriz de Planejamento do Projeto Pedagógico escolhido, batizado de “Eu, Caiçara”. Por fim, apresento como exemplo de atividade disparadora do projeto, a aula campo que realizei com os estudantes do 2º ano do EM na comunidade caiçara do Saco do Céu, na Ilha Grande.

A partir deste breve resumo, talvez o primeiro ponto que precise ser reafirmado é o perfil de escola do campo do nosso colégio. Tendo como referência o diagnóstico sociocultural realizado, é possível identificar a relação dos estudantes com o seu território e a natureza, que aparece na relação com a terra mas, sobretudo, com o mar, que está presente tanto no questionário quanto na cartografia, e aparece como elemento de segunda ordem no Bloco Temático da Cultura Caiçara. O mar possui uma centralidade na vida/cotidiano dos estudantes, seja na relação com o trabalho e a cultura (pesca e turismo) seja com o lazer (praia) e, por esse motivo, entendo que precisa assumir certa centralidade em nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), reconhecendo, inclusive, os conflitos e as ameaças presentes neste território-mar, tais como a pesca industrial, a exploração do pré-sal, o turismo predatório, a poluição, entre outros.

A questão da terra, por sua vez, apesar de aparecer no questionário, está ausente nas cartografias sociais, e essa não-presença também precisa ser reconhecida e inserida no PPP, pois ela indica algo. Por quê nossos estudantes não possuem uma relação mais orgânica com a terra, ou mesmo com a floresta, como seus pais/mães e avós, tendo em vista que este é um traço da cultura caiçara? Os conflitos com as Unidades de Conservação (UC), que começa a se instalar no território

de uma geração para a outra, certamente responde esta pergunta. Nesse sentido, vejo que o PPP para além de reconhecer esses conflitos e promover um olhar crítico sobre eles, precisa também reconhecer e valorizar a memória e os saberes dos mais velhos e mais velhas tanto em relação a terra, quanto em relação ao mar.

Outro elemento que possui centralidade no diagnóstico, principalmente no questionário e na FOFA, e que está presente na Rede Temática como tema gerador de primeira ordem, é o trabalho. Nossos estudantes precisam conciliar a vida escolar com o trabalho, dentro e fora de casa, possuindo, portanto, outras responsabilidades para além do estudo. A maioria deles e delas exercem trabalhos no turismo, muitos deles, em situação de informalidade. Neste sentido, é de extrema importância inserir no PPP a discussão sobre direitos trabalhistas e uma perspectiva de turismo que valorize a cultura caiçara e que tenha os estudantes e suas famílias como protagonistas dessa atividade econômica, como por exemplo o Turismo de Base Comunitária (TBC), que é uma frente de luta do Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT), desenvolvida pela Rede Nhandereko, e que pode ser um grande parceiro no desenvolvimento das atividades político pedagógicas não só voltadas para o TBC, mas também de valorização da cultura caiçara, direitos e defesa do território em geral.

Outro ponto a ser considerado, dentro do Bloco Temático “Trabalho”, é o impacto que a alta temporada do turismo tem para o calendário da escola, que segue o calendário oficial da Seeduc e sempre sofre com baixa frequência e desempenho dos estudantes no final e início do ano. Por esse motivo, também entendo que a Pedagogia da Alternância possa ser uma alternativa metodológica interessante para nossa escola ter maior autonomia no calendário escolar, estando adequado não só ao turismo, mas também aos períodos da pesca, por exemplo. Esta metodologia é utilizada no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da UFRRJ e também no CE Rei Alberto I, em Nova Friburgo, sendo portanto experiências próximas que podem ser inspiradoras nesse processo, com possibilidades de parceria.

Ainda no Bloco Temático derivado de Trabalho, é importante também inserir no nosso PPP a valorização dos conhecimentos e os sujeitos do trabalho artesanal, dialogando com o Bloco Temático da Cultura Caiçara. No Questionário aparecem inúmeras práticas, tais como bordado, crochê, pintura em tecido, cestaria/samburá, rede, canoa, cerco, piçá, fuxio e barquinho de madeira. Uma forma de promover essa valorização, por exemplo, é inserir oficinas de artesanato no currículo escolar, convidando os familiares dos nossos estudantes para ministrarem essas oficinas.

No Bloco Temático de Direitos Sociais, em que aparecem centralmente os direitos trabalhistas, saúde, saneamento básico e energia, vejo que há dois caminhos: aquele que leva a construção de um pensamento crítico, que promovam entre os estudantes a consciência de serem

sujeitos de direitos; e um outro, estratégias pedagógicas que levem a construção de possibilidades alternativas, como o saneamento ecológico, a gestão sustentável das águas e energias renováveis. Nesse sentido, vejo o Comitê de Bacia Hidrográfica da Baía da Ilha Grande (CBH/BIG), o Projeto Bacia Escola, o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS) e a Sociedade Angrense de Proteção Ecológica (Sapê) como grandes parceiros, não somente neste Bloco Temático. Há, por exemplo, um tema que não aparece na Rede Temática, mas que está bastante presente na nossa escola e também apareceu no diagnóstico sociocultural, que é a ameaça de desastres socioambientais, como enchentes e deslizamentos de terra, como as que ocorreu no início do ano passado.

Outro elemento que aparece bastante no nosso diagnóstico é a demanda dos nossos estudantes por outras formações, seja durante o ensino médio, por meio do ensino de línguas e educação ambiental, seja depois de concluí-lo, através do ingresso na universidade ou de cursos técnicos. Nesse sentido, vejo que é preciso existir em nosso PPP o incentivo permanente à continuidade dos estudos, seja através do ENEM ou outros processos seletivos, como a Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da UFRRJ, e a busca de parcerias para promover formações complementares dentro da própria escola, como um Centro de Línguas e de Educação Ambiental Crítica. As instituições de ensino superior (UFF, UFRRJ, UERJ, CEDERJ, CEFET) e de formação técnico-profissional (CEFET, SENAI), podem também ser pontes-parcerias no desenvolvimento dos projetos que serão desenvolvidos a partir do Bloco Temático de Educação.

Outro ponto que não aparece em nossa Rede Temática, mas está previsto nos princípios da Educação Diferenciada considerando o processo social, cultural e histórico do nosso país, e que precisa ser considerado e inserido em nosso PPP, é o combate a toda e qualquer forma de discriminação e violência, seja ela racial, de gênero, sexualidade, origem ou classe social. Para tanto, é preciso construir um currículo que seja representativo e plural, que considere e respeite todas as identidades, que promova a tolerância, a empatia, a alteridade e seja anti-racista, anti-machista, anti-homofóbico, anti-transfóbico e anti-xenófobo, principalmente se considerarmos a quantidade significativa de estudantes migrantes em nosso colégio, a maioria deles, negros e negras, oriundos da região nordeste.

Bom, sabemos que inserir todo esse acúmulo no Projeto Político Pedagógico (PPP) do nosso colégio, entre outros que podem vir a tona, é um passo importante na construção de um currículo próprio e diferenciado, representando o coroamento do processo de reorientação curricular construído junto a universidade. No entanto, é preciso nos perguntar: a gestão escolar, os professores e os profissionais da educação como um todo estão apropriados deste projeto e do caminho para se chegar até ele? Indo um pouco mais além, a dinâmica e as condições de trabalho

deste profissionais de educação permitem colocar este projeto em prática, considerando o compromisso e a dedicação que ele exige? E a comunidade escolar, está envolvida e ciente deste projeto na sua profundidade? O que poderia ser feito para enfrentar estes desafios?

Dialogando com as duas primeiras perguntas, é preciso considerar que desde a luta pelo reconhecimento da nossa escola como escola do campo e do início do processo de formação com o Programa Escolas do Território, ocorridos entre 2019 e 2021, até o momento atual, junho de 2023, muitos professores nos deixaram e outros novos chegaram, além de termos também falta de professores. Além disso, muitos professores, e até alguns gestores, têm dificuldade de acompanhar os processos formativos, seja porque trabalham em outras escolas ou porque possuem um segundo emprego. Vejo, também, que muito embora tenhamos conquistado o Itinerário Formativo em Educação do Campo, sendo importante e estratégico para o projeto da escola, a retirada das disciplinas de formação dos professores e a inserção de novas disciplinas sem formação específica para ministrá-las, nos desterritorializa das nossas áreas de conhecimento e exige um tempo de planejamento muito maior do que o previsto.

Esse cenário pode impactar negativamente na apropriação do processo como um todo e, conseqüentemente, também no desenvolvimento dos projetos pedagógicos a partir da metodologia proposta. Nesse sentido, a valorização do profissional da educação também precisa estar inserido em nosso PPP, inclusive apoiando suas bandeiras e estratégias de luta, tendo como um parceiro importante o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE). Inclusive, é importante considerar que finalizo esse TCC após a finalização de uma greve dos profissionais da educação da rede estadual que durou de 17 de maio a 29 de junho, com forte adesão dos professores do CEBN, e que tinha como duas das principais reivindicações, o pagamento do piso nacional dos professores e a revogação do novo ensino médio. Se essas pautas fossem atendidas, o que não ocorreu, certamente os professores não precisariam dar aula em várias escolas nem ter um segundo emprego, e poderiam dedicar-se a adequação dos seus currículos dentro de suas áreas de formação com mais qualidade.

A partir das condições atuais, no entanto, uma das estratégias utilizadas foi o de desenvolver os projetos pedagógicos na escola a partir dos professores envolvidos no processo de formação, ainda que os demais não participem. Há, também, durante as formações, um exercício constante de relembrar e retomar etapas anteriores, de forma a incluir os novos professores que chegam. No entanto, vejo que é preciso inserir, com urgência, na pauta das reuniões pedagógicas internas da escola, a análise e discussão constante do processo de reorientação curricular em curso, pois isso contribuiria para a maior apropriação dos profissionais da educação sobre o processo, bem como sensibilização dos professores que estão afastados ou desinteressados. Olhando para trás, vejo que

isso deveria ter sido feito desde o início, tendo em vista que não se trata de uma formação continuada, apenas, mas um processo de mudança curricular que vai impactar a escola como todo, e que precisa ocorrer de forma orgânica, rumo a autonomia.

Há também o envolvimento da comunidade escolar neste projeto. Como esta foi uma iniciativa que partiu dos profissionais da escola e não da comunidade, vejo que não há uma apropriação, por parte da comunidade, do que estamos construindo. No início do processo, havia a participação de responsáveis, mas depois, sinto que nos afastamos desse diálogo mais direto e é preciso retomá-lo. Recentemente, o Conselho de Escola foi reativado e tem participação ativa de responsáveis. Uma estratégia possível é promover rodas de conversa com o Conselho, com convite a outros responsáveis, para explicar sobre o projeto e ouvi-los a respeito, promovendo maior participação no processo e fortalecendo esse espaço tão importante e representativo no colégio que é o Conselho de Escola. Outra estratégia é realização de trabalhos de campo nas comunidades atendidas pelo Colégio, como a que fizemos no Saco do Céu em parceria com a Associação de Moradores e Pescadores da Enseada das Estrelas (AMPEE).

Por fim, como forma de fortalecer esses dois movimentos, tanto de aproximação dos professores quanto da comunidade escolar, me comprometo a realizar uma devolutiva deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na escola, por meio de um Seminário, que pode ser realizado inclusive com convite a outros pesquisadores e educadores que desenvolveram seus trabalhos na Especialização em Educação do Campo da UFRRJ refletindo sobre a Ilha Grande, tais como o Prof. João Vitor Novaes, que foi durante anos coordenador pedagógico da nossa escola e a Prof<sup>a</sup> Isabela Farias, que foi professora e também diretora do colégio estadual Pedro Soares, na Praia de Provetá. Este Seminário, bem como outras iniciativas que envolvam a comunidade escolar, pode ser realizada em parceria com o Projeto Redes.

Para melhor visualização das considerações desta conclusão, construí a tabela abaixo relacionando os Blocos Temáticos da Rede Temática com os conflitos e estratégias políticas e pedagógicas de superação, além das parcerias possíveis para tal. É preciso também refletir coletivamente sobre como temas que não estão presentes na Rede Temática, tais como gênero, sexualidade, questão étnico-racial e gestão de riscos e desastres podem ser inseridas nesta Rede e conseqüentemente, nos Projetos Pedagógicos. Para tanto, considero importante uma reavaliação da Rede Temática construída.

**TABELA 6 – SISTEMATIZAÇÃO CONCLUSÃO**

<b>Bloco Temático</b>	<b>Conflitos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Parcerias</b>
Cultura Caiçara	Pesca industrial, UCs, pré-sal, turismo predatório, especulação fundiária e imobiliária.	Oficinas, valorização saberes e memória, direitos, articulação com movimentos sociais e instituições.	Famílias, Comunidades, Conselho Escolar, Escolas do Campo, Coletivo de Associações da Ilha Grande, Coletivo de Apoio a Educação Diferenciada da Angra dos Reis, OTSS (Redes, Povos), FCT, SAPÊ, SEPE, CBH/BIG, Bacia Escola, UFF, UFRRJ, UERJ, CEDERJ, CEFET, SENAI.
Trabalho	Turismo predatório, especulação fundiária e imobiliária.	Direitos Trabalhistas, TBC, Pedagogia da Alternância, articulação com movimentos sociais e instituições de ensino.	
Educação	Turismo predatório	Incentivo à continuidade dos estudos, ENEM e LEC. Articulação com instituições de ensino e de formação técnico-profissional.	
Direitos Sociais	Estado e Empresas	Incentivo à mobilização e participação social, acesso à direitos, articulação com movimentos sociais e instituições.	
Lazer	Estado	Incentivo ao esporte e ao lazer, ocupar espaços não escolares para atividades pedagógicas.	

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Paz & Terra. 2022. 144 p.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes. 2014.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, Danilo Romeu. (Org.) *Pesquisa Participante: a Partilha do Saber*. Aparecida-SP: Editora Ideias & Letras. 2006.

CALDART, Roseli. PEREIRA, Isabel. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2012.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e Educação Escolar. In: *Reinventar a escola*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. 2ª edição. 2000.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 9ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. 602p..

CICHOSKI, Pâmela. ALVES, Adilson. A PESQUISA-AÇÃO NA OBRA DE ORLANDO FALS BORDA: contribuições para repensar o desenvolvimento rural. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, v. 14, n. 34, p. 61-85, 2019.

DENEZ, Cleiton Costa. *Os conceitos de macro & microterritorialidades: uma análise dos processos relacionais no Assentamento 8 de Abril - Jardim Alegre/PR*, in CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 7, n. 14, p. 1-22, ago., 2012

DETTOGNI, R. *Quem escolhe a Ilha Grande para viver? Uma análise sobre os fluxos migratórios de baianos para a Vila do Abraão*. São Paulo: XIII Enanpege. Setembro/2019.

DIEGUES, A. C. *A mudança como modelo cultural: o caso da cultura caiçara e a urbanização*. In: DIEGUES, ANTÔNIO CARLOS (Org.). *A Enciclopédia Caiçara*, v.1: o olhar do pesquisador. São Paulo: HUCITEC, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org). *Os saberes tradicionais e a Biodiversidade no Brasil*. NUPAUB-USP. São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 58º ed. 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, Rio de Janeiro. 57ª ed. 2014.

\_\_\_\_\_. *Cadernos de Formação: Um primeiro olhar sobre o projeto*. Série: Ação Pedagógica da Escola pela Via da Interdisciplinaridade. SME: São Paulo, maio/junho de 1990.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre, Editora Penso. 200 páginas. 2017.

JARA Oscar H. *Sistematização das experiências: algumas apreciações*. In: STRECK, D. R. BRANDÃO, C. H. (Org.) *Pesquisa Participante – A Partilha do Saber*. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2021. pag. 229-246.

LAMOSA, Rodrigo. VIEIRA, Nívea Silva. *Todos pela educação? Uma década da ofensiva do capital sobre as escolas públicas*. Curitiba, Appris Editora. 1ª Edição. 171 páginas. 2020.

MACIEL, Alba Costa; CARDOSO, Neuseli. *Cura, Sabor e Magia nos Quintais da Ilha Grande*. Coleção Ilha Grande. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2003.

NEVES, Ana Cristina F. (et al.). *Trajetória da Educação do Campo em Angra dos Reis: memórias, vivências e desafios*. Capítulo 8. In: BICALHO, R. ARAÚJO, F. De C., CAMPOS, M. L.; FALEIROS, Wender. (Orgs). *Classes multisseriadas, práticas pedagógicas e estudo da realidade nas escolas do campo do Estado do Rio de Janeiro*. Goiânia: Kelps, 2020. 261 p.:

NOBRE, Domingos (et al). *Currículos Diferenciados das escolas indígenas, caiçaras e quilombolas: política e metodologia*. Angra dos Reis/RJ. Gráfica da UFF. 2019.

PRADO, Rosane. *Espécies exóticas somos nós: reflexão a propósito do ecoturismo na Ilha Grande*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 9, n. 20, p. 205-224, outubro de 2003.

\_\_\_\_\_. *Ilha Grande: do sambaqui ao turismo*. Coleção Ilha Grande. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2006.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Disponível em: [https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf) 2004.

## ATOS NORMATIVOS

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 23 set. 2016, Seção 1, Edição Extra.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, p. 146, 21 dez. 2017

\_\_\_\_\_. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus,

e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, p. 6377. 12 ago. 1971, Seção 1.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996, Seção 1.

\_\_\_\_\_. Lei 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, p. 316, 08 fev 2007. Col. 3.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, p. 1, 05 nov 2010. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Lei 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 255, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, p. 1, 19 jul 2000, Seção 1.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, p. 8, 4 mar 2002. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 1, 13 mar 2002. Seção 1.

GENEBRA. Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Conselho Administrativo da Repartição Internacional do Trabalho. 07 de junho de junho de 1989.

## ANEXOS

### I. Tabelas

#### Perguntas 1, 3 e 4 – Comunidade, Identidade Étnico-racial e de gênero

<b>1 - Nome da sua Comunidade</b>	<b>Quant.</b>
Saco do Céu	7
Abraão	42
Enseada das Estrelas	1
Palmas	1
Japariz	1
Praia de Fora	1
Dois Rios	1
<b>TOTAL</b>	<b>54</b>

<b>3 – Identidade de Gênero</b>	<b>Quant.</b>
Masculino	25
Feminino	29
Outros	2
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>

<b>4 - Etnia</b>	<b>Quant.</b>
Preto	10
Pardo	34
Indígena	3
Branco	17
Amarelo	1
<b>TOTAL</b>	<b>65</b>

### Perguntas 2, 12 e 13 – Idade e Trabalho

<b>2 - Qual sua idade?</b>	<b>Quant.</b>
15	11
16	20
17	17
18	14
19	2
20	2
21	1
23	1
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>

<b>12 – Você tem algum trabalho remunerado?</b>	<b>Quant.</b>
Sim	40
Não	28
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>

<b>13 - Se sim, quais? (Ex: estágio, ajuda de custo, etc)</b>	<b>Quant.</b>
Restaurante/ Lanchonete	6
Brigada Mirim	5
Operador de caixa	2
Entregador	2
Turismo	6
Faxina	1
Comércio	6
Estágio	4
Ajuda familiar	2
Marinheiro	1
Babá	1
Ecologia	1
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>

<b>13 - Se sim, quais? (Ex: estágio, ajuda de custo, etc)</b>	<b>Quant.</b>
Restaurante/ Lanchonete	6
Brigada Mirim	5
Operador de caixa	2
Entregador	2
Turismo	6
Faxina	1
Comércio	6
Estágio	4
Ajuda familiar	2
Marinheiro	1
Babá	1
Ecologia	1
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>

<b>14 - Carteira Assinada?</b>	<b>Quant.</b>
sim	12
não	48
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>

**Perguntas 19, 21 e 22 – Trabalho Doméstico**

<b>19 - Quem arruma a casa?</b>	<b>Quant.</b>
eu	31
mãe	19
tia	1
madrasta	2
irmã	7
namorada	1
prima	1
vó	2
sobrinha	1
sobrinho	1
irmão	2
pai	3
Todos	25
Outra pessoa	1
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>

<b>21 - Quem cuida das crianças?</b>	<b>Quant.</b>
Babá	1
Eu	10
Mãe	10
Irmã	4
Madrasta	2
Prima	2
Avó	1
Sogra	1
Pai	4
Padrasto	1
Todos cuidam	10
Não há crianças	31

TOTAL	77
-------	----

<b>22 - Quem cuida do quintal?</b>	<b>Quant.</b>
Eu	15
Mãe	7
Irmã	2
Tia	1
Irmã	2
Sobrinha	1
Namorada	1
Sogra	1
Avô	2
Pai	11
Tio	1
Padrasto	3
Ninguém	6
Todos	11
Outra pessoa	1
Não há quintal	12
<b>TOTAL</b>	<b>77</b>

**Pergunta 8, 8.1 e 8.2 – Nativos e Não Nativos**

<b>8 - As pessoas que moram com você são nativos da Ilha Grande</b>	<b>Quant.</b>
sim	27
não	48
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>

<b>8.1 - Se sim, qual comunidade?</b>	<b>Quant.</b>
Abraão	16
Dois Rios	3
Lopes Mendes	1
Sítio Forte	1
Japariz	1
Palmas	2
Praia de Fora	1
Saco do Céu	4
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>

<b>8.2 Se não, qual comunidade?</b>	<b>Quant.</b>
RJ	19
Pernambuco	2
São Paulo	4
Bahia	14
Pará	1
Paraíba	4
Maranhão	1
Ceará	2
Minas Gerais	2
Rio Grande do Norte	1
Internacional	1
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>

**Perguntas 25a , 26, 28, 52a, 61, – Práticas Tradicionais – Terra e Floresta**

<b>25.a - Sua família tem roça? Se sim, de quê?</b>	<b>Quant.</b>
Não	48
Sim, fora da ilha	2
Criação de galinha	2
Criação de pato	1
Criação de porco	1
Mandioca	2
Milho	1
Banana	1
Laranja	1
Limão	1
Amora	1
Cravo	1
Maracujá	2
Outros	2
<b>TOTAL</b>	<b>53</b>

<b>26 - Tem horta na sua casa?</b>	<b>Quantidade</b>
Sim	18
Não	46
<b>TOTAL</b>	<b>64</b>

<b>52.a - Você e sua família usam ervas quando estão doentes?</b>	<b>Quant.</b>
Sim	39
Não	29
Em branco:	
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>

<b>52.a - Você e sua família usam ervas quando estão doentes?</b>	<b>Quant.</b>
Sim	39
Não	29
Em branco:	6
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>

<b>61- Você sabe caçar?</b>	<b>Quant.</b>
Sim	57
Não	11
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>

**Pergunta 27, 61 e 62 - Práticas Tradicionais – Pesca**

<b>27 - Na sua família alguém pesca? Se sim, quem?</b>	<b>Quant.</b>
Não	25
Mãe	1
Irmão	2
Avô	1
Tio	3
Eu mesmo	6
Primo	1
Cunhado	1
Sogro	1
Pai	12
Outros	3
Padastro	1
Namorado	1
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>

<b>61 - Você sabe pescar?</b>	<b>Quant.</b>
Sim	40
Não	28
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>

<b>62 - Se uma ou as duas respostas forem sim, qual frequência o faz?</b>	<b>Quant.</b>
Regularmente	9
Não regularmente	23
Não faz	8
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>

### Perguntas 63 a e 63 b – Artesanato

<b>63.a - Você ou alguém da sua família sabe fazer artesanato ou trab. manuais?</b>	<b>Quant.</b>
Sim	43
Não	25
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>

Rede	15
Canoa	6
Cerco	10
Puçá	5
Fuxico	1
Barquinho de madeira	7
<b>TOTAL</b>	<b>111</b>

<b>63.b - Que tipo?</b>	<b>Quant.</b>
Bordado	25
Croche	26
Pintura em tecido	14
Cestaria/Samburá	2

### Perguntas 49 e 50 - Percepção e Identidade - Ser Caiçara

<b>49 - Você se considera um Caiçara?</b>	<b>Quant.</b>
Não	38
Sim	28
Em branco	8
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>

<b>50 - O que um caiçara faz?</b>	<b>Quant.</b>
Em branco	15
Não sabe	12
Viver da pesca	

	14
Vive da pesca e artesanato	9
Vive de pesca e turismo	3
Vida pesca e agricultura	6
Pesca e mergulha	2
Cuida da Ilha	3
Atividades variadas	10
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>

### Perguntas 67, 68 e 69 – Território

<b>67 - Você conhece a história da comunidade em que você vive?</b>	<b>qnt</b>
Sim	43
Não	24
TOTAL	67

<b>68 - Que lugares você frequenta na comunidade em que você vive?</b>	<b>qnt</b>
Praias	29
Cachoeira	2
Escola	12
Trabalho	5
Quadra de esporte	10
Casa de cultura	2
Cais	3
Vila do abraão	5
Igreja	2

Casa	3
Todos	2
Nenhum	2
TOTAL	77

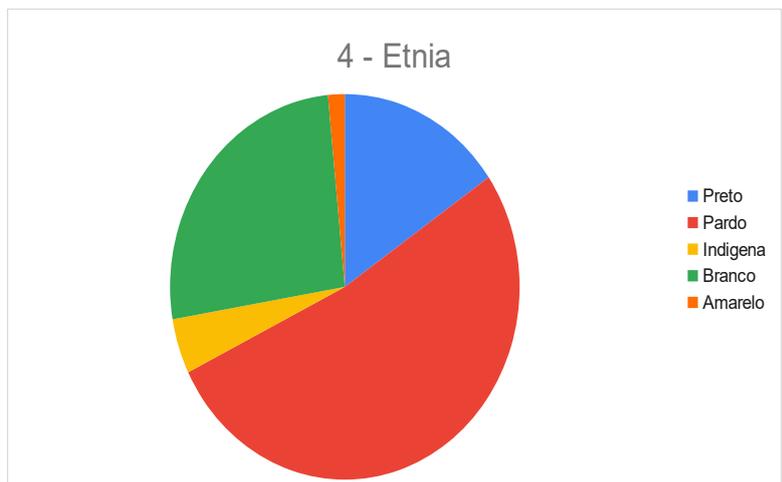
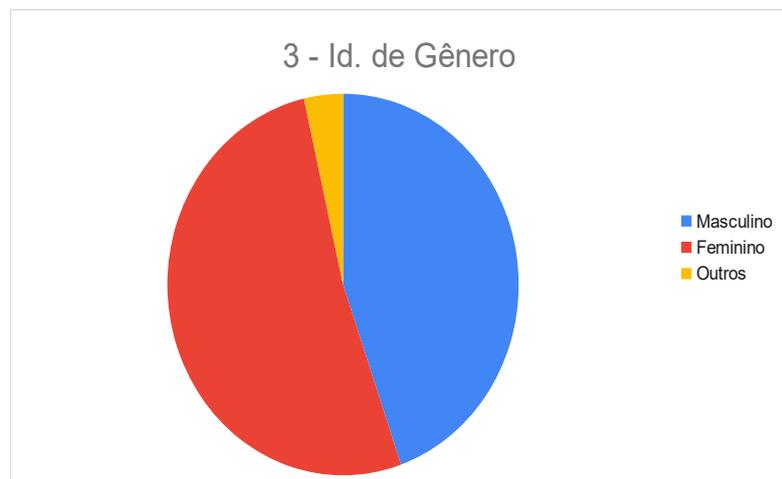
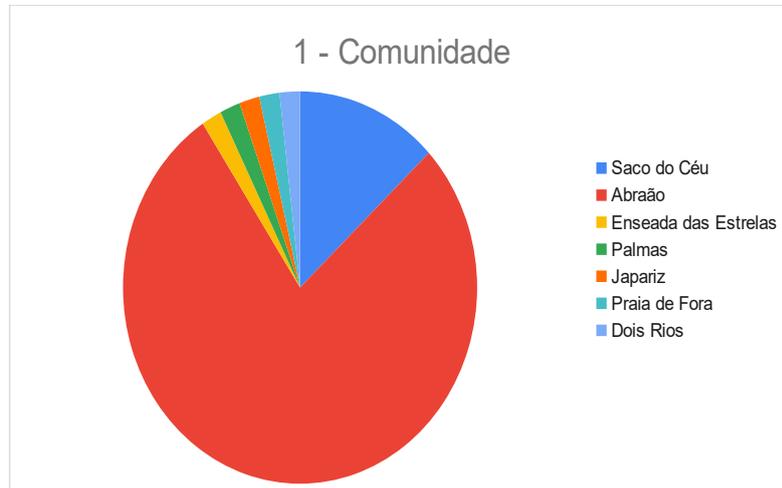
<b>69 - O que poderia melhorar aqui na sua comunidade?</b>	<b>qnt</b>
Acesso a cultura	2
Saneamento básico	8
Energia	17
Posto de saúde	2
Questões de lazer	6
Coleta de lixo	5
Asfaltar as ruas	4
O comércio	2
Turismo/Trabalho	3
Escola	3
Moradia/Alimentação	4
Tudo	3
Nada	2
TOTAL	88

### Pergunta 71<sup>a</sup> - Escola

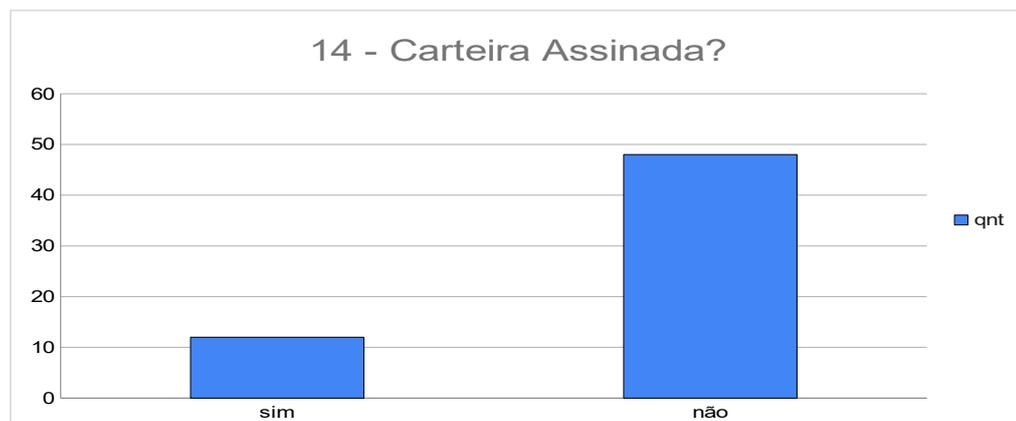
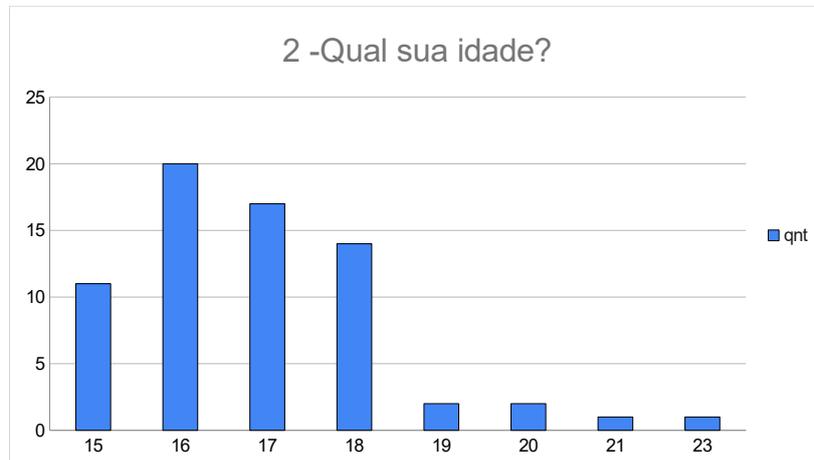
<b>71.a - Você acha que a escola pode ajudar a melhorar o lugar em que você vive?</b>	<b>qnt</b>
Sim	52
Não	15
TOTAL	67

## II. Gráficos

### Perguntas 1, 3 e 4 – Comunidade, Identidade Étnico-racial e de gênero

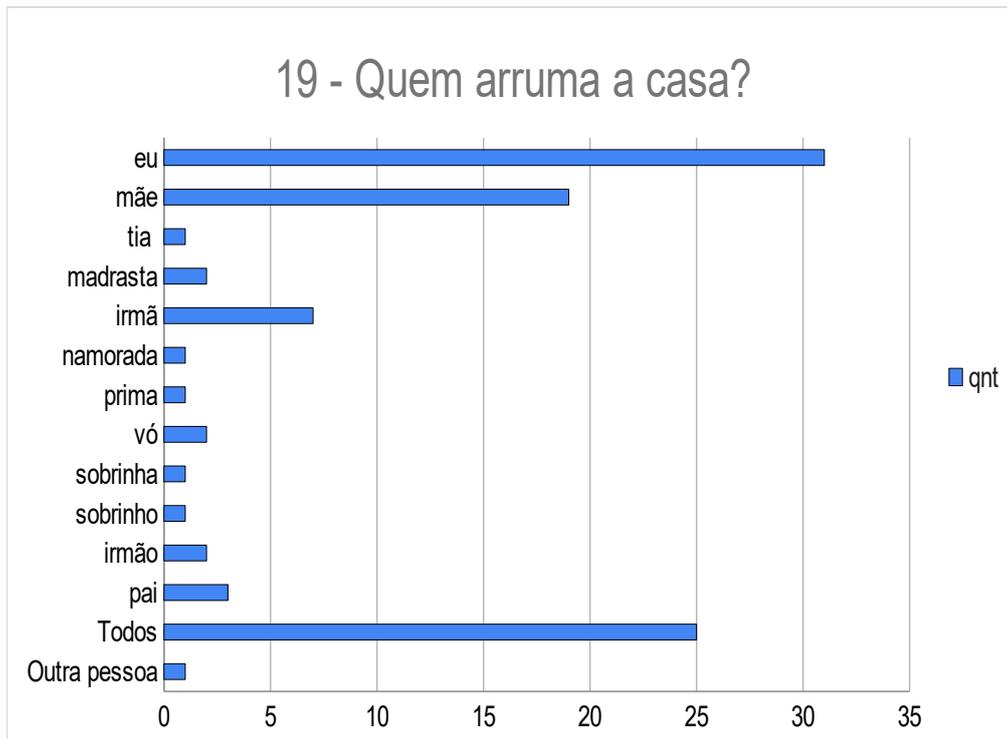


### Perguntas 2, 12 e 13 – Idade e Trabalho



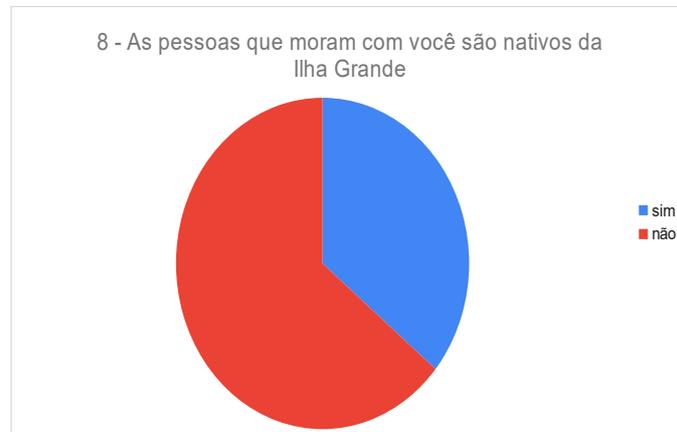


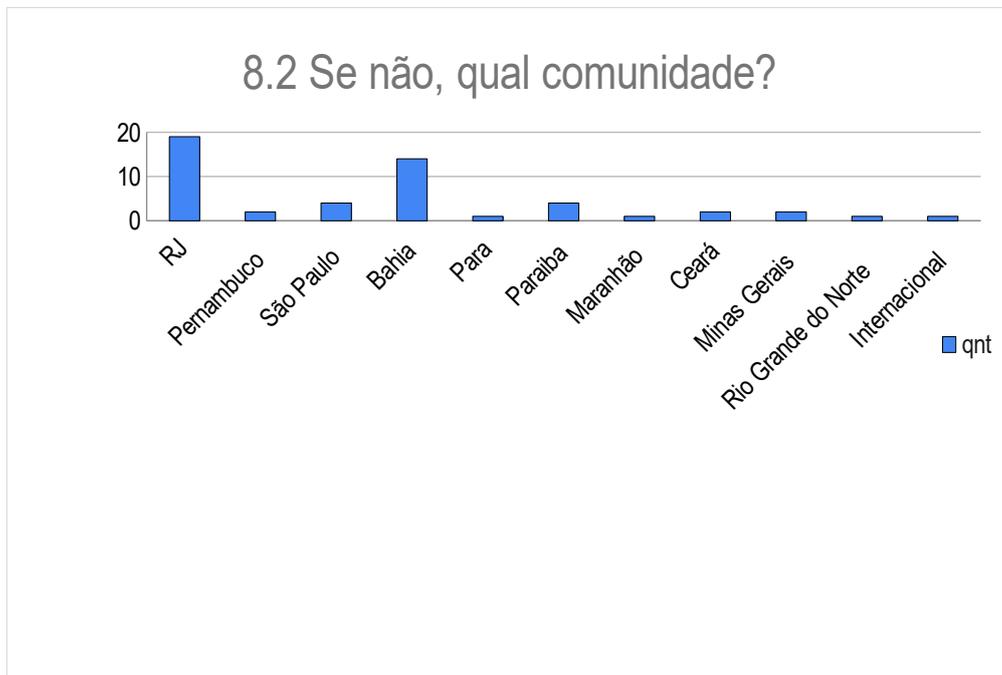
### Perguntas 19, 21 e 22 – Trabalho Doméstico



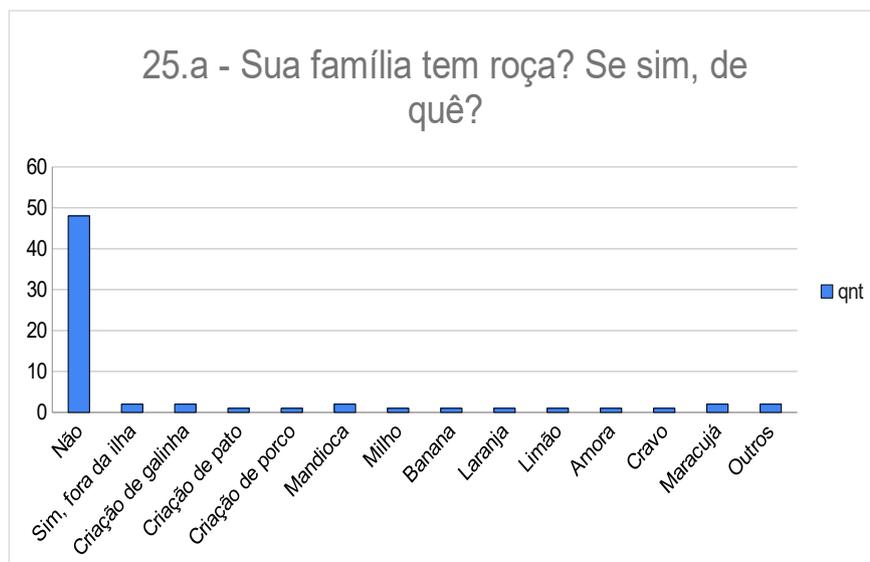


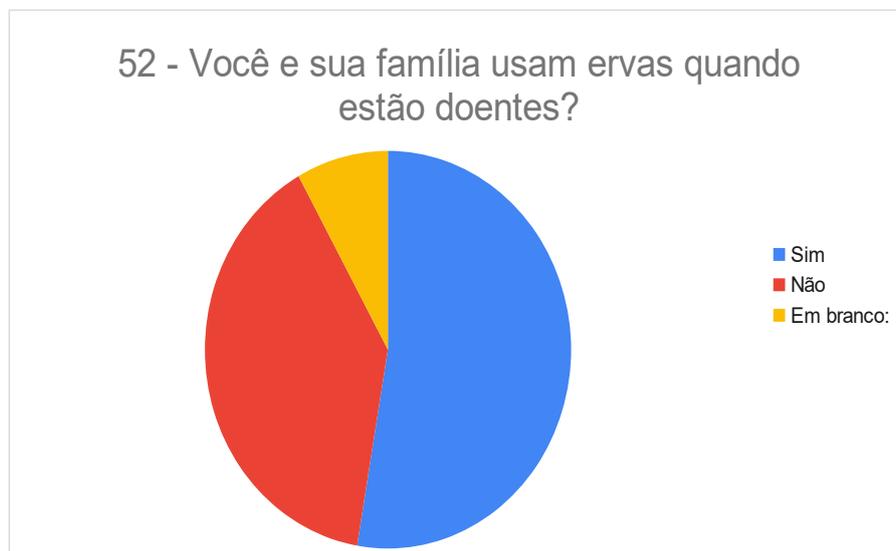
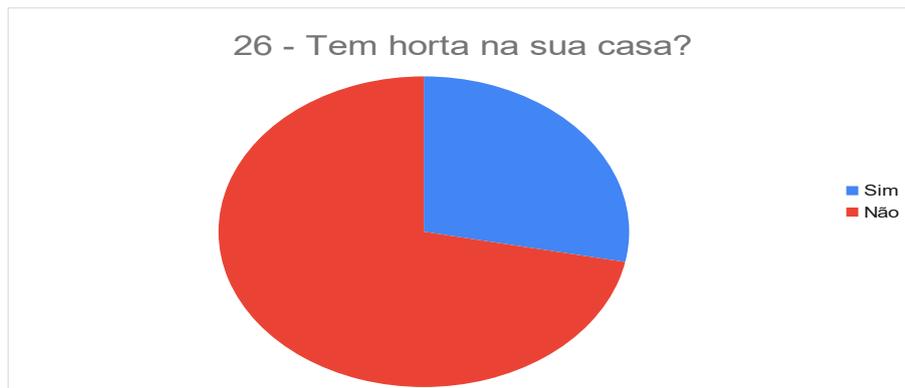
### Pergunta 8, 8.1 e 8.2 – Nativos e Não Nativos

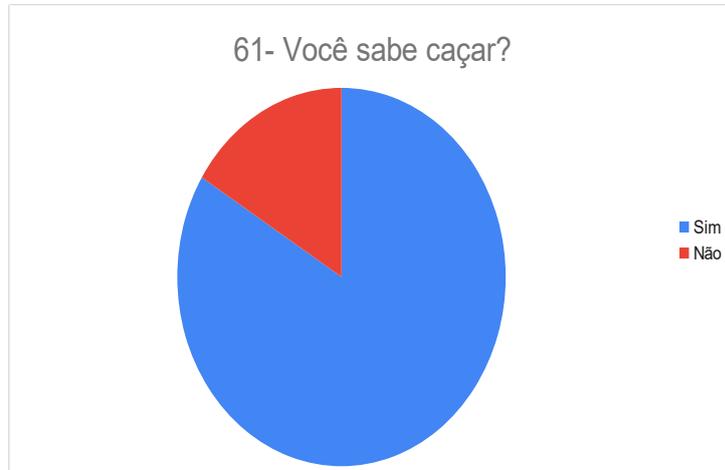




### Perguntas 25a , 26, 28, 52a, 61, – Práticas Tradicionais – Terra e Floresta

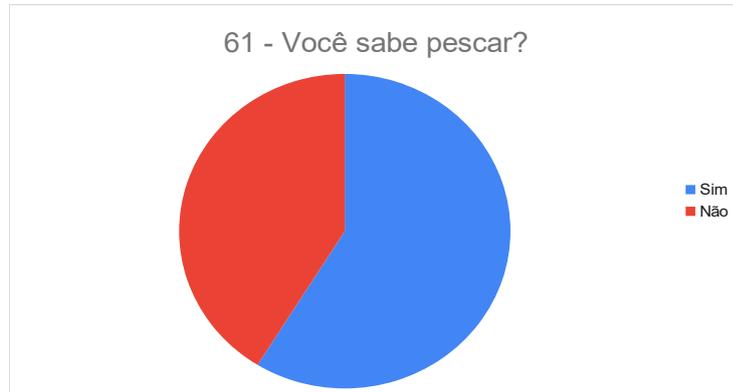




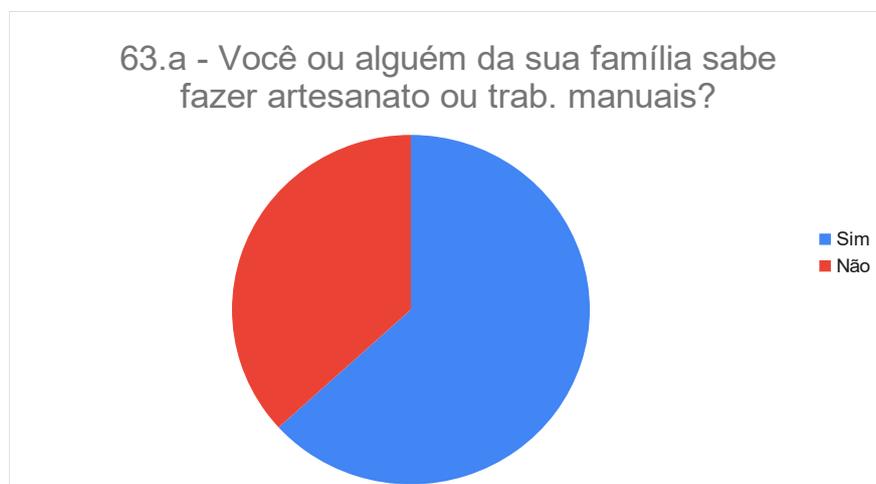


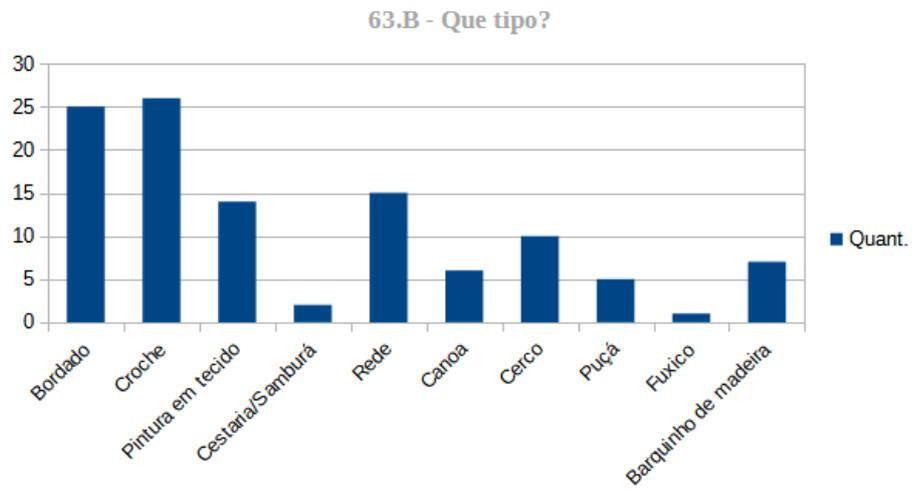
**Pergunta 27, 61 e 62 - Práticas Tradicionais – Pesca**



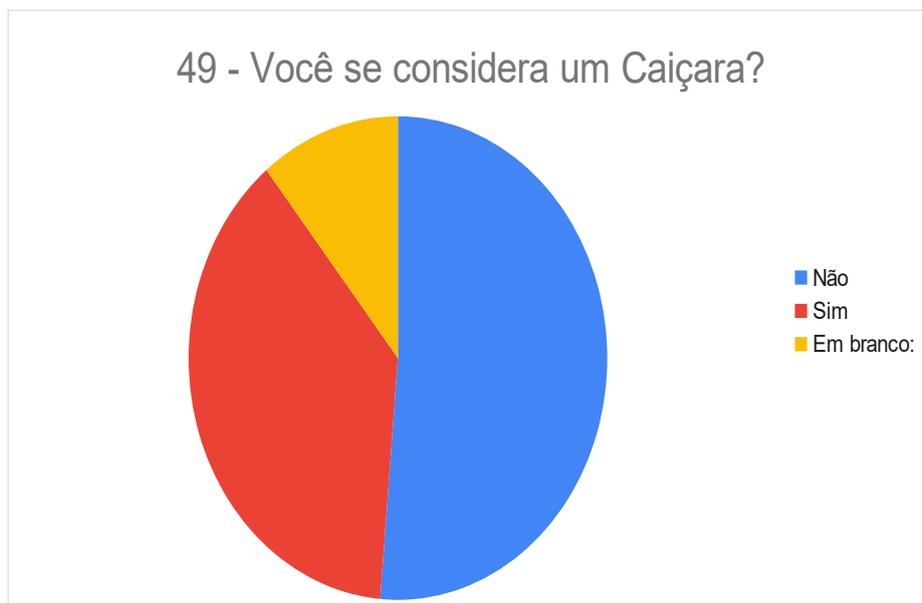


**Perguntas 63 a e 63 b – Artesanato**





### Perguntas 49 e 50 - Percepção e Identidade - Ser Caiçara

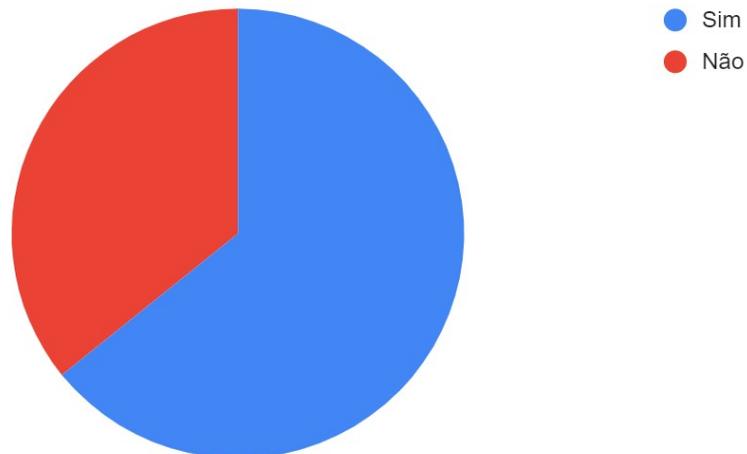


### 50 - O que um caiçara faz?

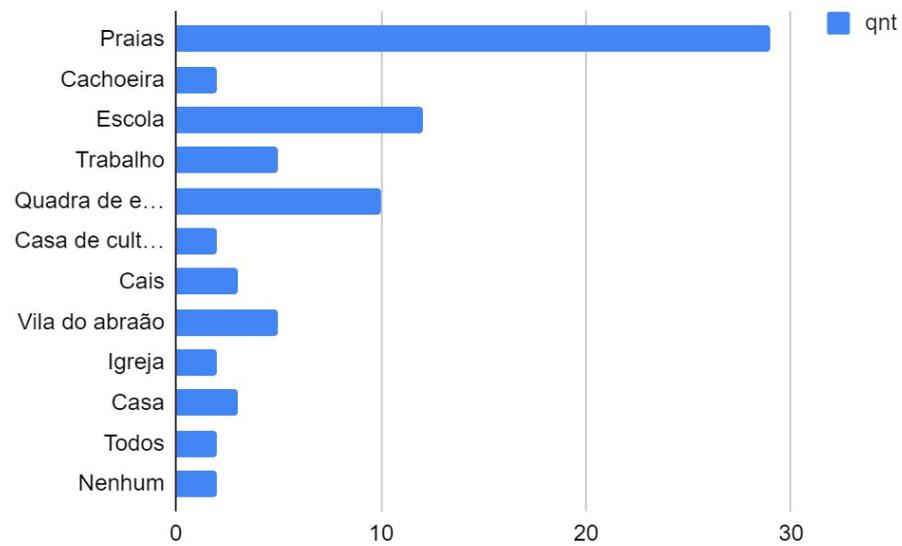


### Perguntas 67, 68 e 69 – Território

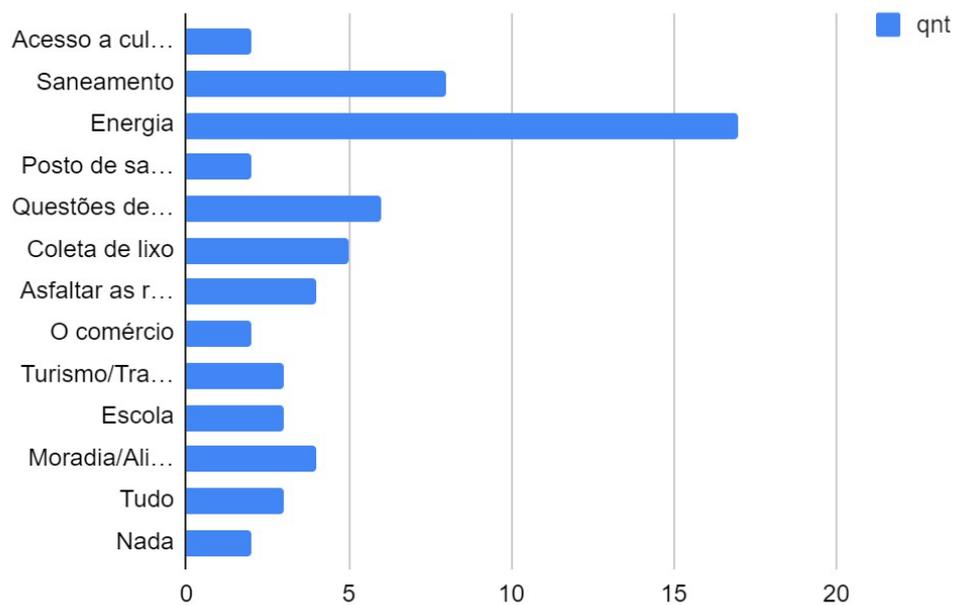
#### 67 - Você conhece a história da comunidade em que você vive?



### 68 - Que lugares você frequenta na comunidade em que você vive?



### 69 - O que poderia melhorar aqui na sua comunidade?



**Pergunta 71ª – Escola**

71 - Você acha que a escola pode ajudar a melhorar o lugar em que você vive?

