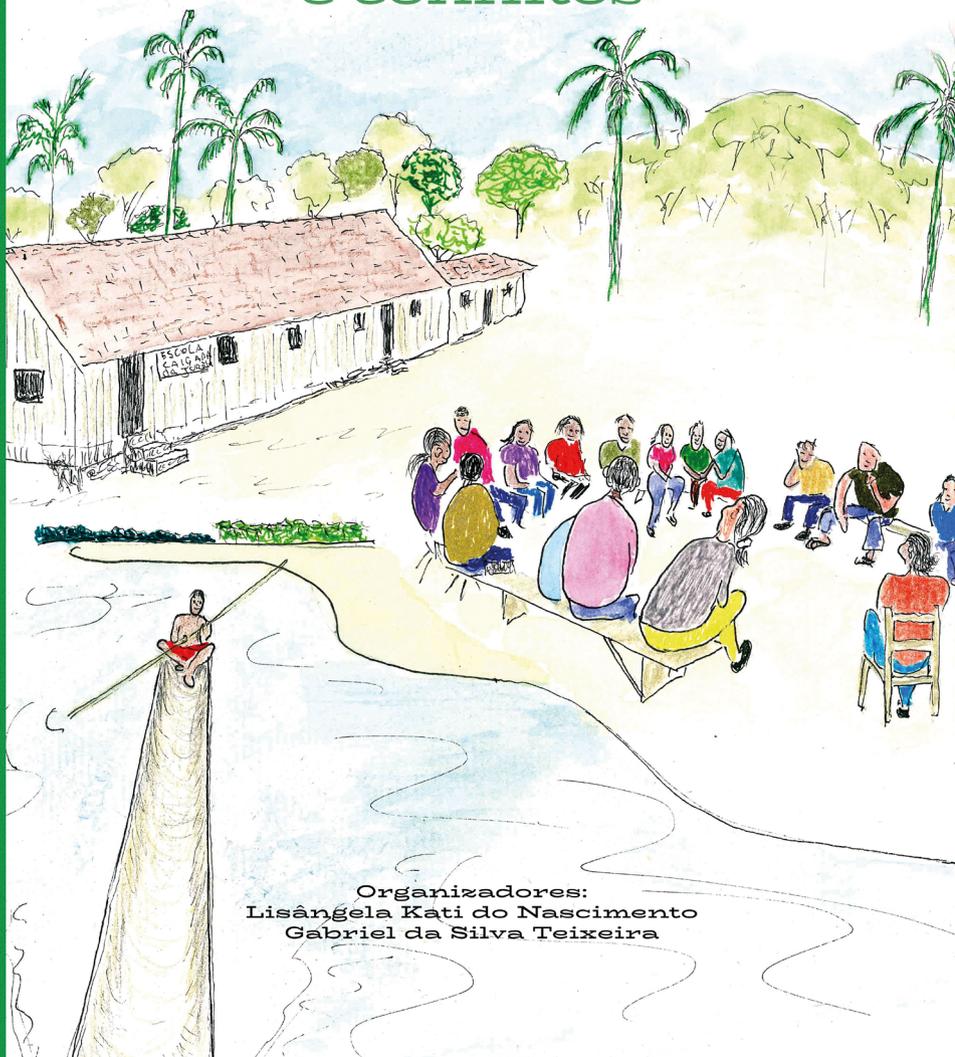


**COMUNIDADES
TRADICIONAIS
E EDUCAÇÃO ESCOLAR
DIFERENCIADA
NO VALE
DO RIBEIRA:**

violações de direitos
e conflitos



Organizadores:
Lisângela Kati do Nascimento
Gabriel da Silva Teixeira

DOSSIÊ

**COMUNIDADES TRADICIONAIS
E EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA
NO VALE DO RIBEIRA:
violações de direitos e conflitos**

Lisângela Kati do Nascimento

Gabriel da Silva Teixeira

(orgs.)

SUMÁRIO

Prefácio	7
Antônio Carlos Diegues	
Apresentação	10
Lisângela Kati do Nascimento Gabriel da Silva Teixeira	
Defensoria Pública e Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada na região do Vale do Ribeira: mobilizações, mapeamentos e ações	20
Andrew Toshio Hayama	
Educação: o poder público no controle do poder	35
Luiz Marcos de França Dias	
A itinerância da educação caiçara e o direito pelo território	49
Paulo Cesar Franco Adriana Lima Dauro Marcos do Prado	
Educação indígena e Educação escolar indígena	68
João Lira	
Fechamento de escolas e oferta de transporte público escolar no Vale do Ribeira paulista	72
Flávia Vitor Longo; José Maurício Arruti	
Processos de nucleação das escolas quilombolas do Vale do Ribeira	85
Rosana Ramos de Souza Luiz Bezerra Neto	

Gestão e participação na educação escolar quilombola do Vale do Ribeira 94

Benedito Florindo de Freitas Junior
Cassius Marcelus Cruz
Carolina dos Anjos

Currículo escolar: entre as garantias legais e o cotidiano das escolas no Vale do Ribeira 102

Aline Garmes Morais dos Santos
Elson Alves da Silva
Lisângela Kati do Nascimento

Formação de professores e de gestores: condição para a implementação de uma educação diferenciada no Vale do Ribeira 119

Lisângela Kati do Nascimento

O direito à alimentação adequada 136

Gabriela Balvedi Pimentel

Formas de reivindicações e alternativas desenvolvidas pelas comunidades tradicionais do Vale do Ribeira 144

Ana Carolina Oliveira Marcucci

Relatório sobre a situação da educação escolar para as Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira 151

Alice Miguel de Paula Peres
Caroline Ferreira
Cesar Magueta
Johan Nunes
Jovana Fernandes
Pedro Verardi
Tatiane Araújo da Silva

PREFÁCIO

ANTÔNIO CARLOS DIEGUES¹

É COM PRAZER QUE PREFACIO O DOSSIÊ *COMUNIDADES TRADICIONAIS e Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos*, organizado por Lisângela Kati do Nascimento e Gabriel da Silva Teixeira.

Este documento é fruto das iniciativas que resultaram no Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada que aconteceu no Vale do Ribeira, em São Paulo em 2015, organizado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, em conjunto com a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE) e associações de comunidades tradicionais da região, em particular dos guaranis, quilombolas, caiçaras e caboclos.

Em quatro audiências públicas realizadas, respectivamente, nos municípios de Cananéia, Eldorado, Iporanga e Barra do Turvo foi realizado um levantamento sobre os principais problemas enfrentados pelas comunidades tradicionais da região no que se refere à educação, incluindo as escolas públicas rurais e urbanas. Constatou-se, em particular, a inexistência de elementos fundamentais das culturas tradicionais no currículo escolar, capacitação inadequada de professores, má conservação dos prédios públicos, ausência de participação das comunidades na gestão escolar,

1 Diretor do Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras. NUPAUB/USP.

alimentação escolar ausente ou inadequada, número insuficiente de professores, inexistência de material didático sobre temas culturais específicos da região. Esses problemas foram expostos e denunciados pelos próprios moradores das diversas comunidades tradicionais da região, tornando o dossiê um documento muito rico.

Essas audiências se constituíram em um momento importante de conscientização das próprias comunidades não somente em relação à educação, mas também sobre o preconceito e discriminação ainda existentes contra povos e comunidades tradicionais, sobre o papel do Estado e a forma como este trata uma região carente, o despreparo de muitas prefeituras para tratar de seus cidadãos que vivem no interior de áreas protegidas, eles mesmos desprotegidos e privados de seus direitos básicos de cidadania como o de ter sua cultura, seu modo de vida e seu território ancestral. Nesse sentido, as audiências foram sessões de cidadania em que as pessoas puderam expor seus problemas e foram ouvidas e valorizadas.

Um dos temas discutidos mais importantes foi o fechamento de escolas nas comunidades, o que causa a transferência de alunos para outros lugares das cidades muitas vezes distantes e periféricos, para os quais o transporte é de má qualidade ou inexistente. O fechamento dessas escolas acaba ocasionando a migração de famílias para as periferias das cidades da região, acompanhando seus filhos para que possam ter acesso à escola. Nesse processo, os pais — que antes trabalhavam na pequena agricultura ou pesca, produzindo alimentos — têm de se adaptar a outras atividades, em geral de subemprego, gerando pobreza e marginalidade. A situação se torna ainda mais grave quando essas comunidades vivem dentro de áreas protegidas onde não podem mais praticar sua agricultura por impedimentos ambientais. Em uma dessas comunidades da região, simplesmente não há escola pela falta de estrada de acesso, particularmente nos períodos de chuva. A Defensoria Pública tem entrado com ações impedindo esse fechamento em vários municípios do Vale do Ribeira, mas escolas ainda continuam sendo transferidas sob argumentos legais e econômicos.

O dossiê revela também que a Educação Diferenciada ainda não foi implantada por falta de formação inicial e continuada de professores nos aspectos socioculturais e históricos das comunidades devido à curta duração de sua presença na escola, uma vez que em muitos casos esses

professores vêm das áreas urbanas e para lá querem voltar logo que possível. Também há falta de material didático com conteúdo da cultura local que ajude os professores a entender como as comunidades se organizam por meio de suas atividades socioeconômicas, sua linguagem, seus sistemas de agricultura, de pesca e de artesanato; suas festas, sua religiosidade, suas formas de cooperação (existência do mutirão, por exemplo); o conhecimento tradicional sobre: a mata, as espécies de animais e aves locais, a pesca nos rios, o estuário e o mar. Outro aspecto relevante é o seu território, seu direito ao uso e conservação ambiental bem como as ameaças que podem ocorrer pela especulação imobiliária ou pela implantação de grandes projetos, como portos e mineração.

Pode-se dizer que, nessas escolas, os currículos ainda hoje são cunhados para uma situação urbana e, portanto, são empregados para preparar os alunos e alunas para migrar dessas áreas rurais para as periferias das cidades, onde suas famílias irão viver na marginalidade, com poucas alternativas de renda, cuidados de saúde inadequados (sobrecarregando ainda mais os precários serviços de saúde urbanos). A mudança dessa situação só virá com políticas públicas respeitadoras das diversidades culturais, com investimento na pequena agricultura e na pesca, na compra pelas prefeituras de alimentos produzidos localmente para a merenda escolar, entre outras iniciativas. As feiras dos produtores locais em algumas cidades do Vale do Ribeira têm mostrado resultados positivos, indicando que os agricultores e pescadores podem ser incentivados a produzir de forma saudável, sem uso de agrotóxicos, aumentando sua renda familiar. Além disso, algumas prefeituras, estimuladas também pelos Pontos de Cultura federais e estaduais, estão começando a valorizar as manifestações culturais tradicionais como o fandango caiçara, as festas do Divino, dos Reis, as Congadas, a dança de São Gonçalo, as festas da tainha etc.

APRESENTAÇÃO

ESTE DOSSIÊ COMUNIDADES TRADICIONAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos é uma produção coletiva, coordenada pelo Núcleo de Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB), da Universidade de São Paulo (USP) e pelo Observatório de Conflitos Rurais em São Paulo.

Sua elaboração contou com a participação e o envolvimento de representantes das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira, militantes de movimentos sociais, pesquisadores, professores de universidades e de escolas públicas da região, todos empenhados em colaborar para a melhoria da qualidade da educação pública do Vale do Ribeira.

O nosso objetivo principal com esta publicação, além de dar vazão às denúncias e demandas das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira apresentadas durante o Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada, realizado ao longo do ano de 2015, consiste também em reunir os principais eixos de debate feitos por lideranças sociais e pesquisadores acerca do tema da Educação Escolar Diferenciada.

Assim, esperamos oferecer tanto material de apoio às comunidades caiçaras, indígenas, caboclas e quilombolas do Vale do Ribeira, para que tenham subsídios para cobrar das unidades escolares, dos municípios, do estado e da União o cumprimento do direito a uma Educação Escolar Diferenciada, quanto uma ferramenta que documente as diferentes lutas

desses segmentos sociais na resistência e na permanência em seus territórios tradicionais. Atualmente, essas comunidades reivindicam a existência de escolas em seus territórios ou próximo deles, além de uma educação que contribua, de fato, para a valorização da identidade cultural e étnica dos alunos e das alunas e, portanto, para a aprendizagem da história dos diferentes povos que formam a região do Vale do Ribeira.

A partir das informações levantadas ao longo do Ciclo de Audiências Públicas junto às diversas comunidades, foi possível identificar inúmeras demandas e diversas irregularidades relacionadas à prestação dos serviços escolares aos quais as comunidades têm direito, como, por exemplo, merenda escolar adequada aos hábitos alimentares das crianças, transporte seguro para o deslocamento dos alunos, cursos de formação de professores para que possam lidar com as especificidades da Educação Escolar Diferenciada, implementação de propostas didáticas que reconheçam como conteúdo de aprendizagem os valores culturais, tradição, luta pela terra, a participação da comunidade no cotidiano e na gestão escolar, bem como na definição do projeto político pedagógico e na elaboração de materiais didáticos, entre outros aspectos relacionados ao modo de vida dessas populações.

Essas informações, quando sobrepostas às demais, oferecem um panorama sobre a delicada situação da educação escolar disponível às comunidades tradicionais da região do Vale do Ribeira, em São Paulo. Mostram-nos uma dinâmica silenciosa e cotidiana que, gradativamente, torna incompatível a vivência escolar com o pertencimento étnico, com a vinculação a valores e práticas tradicionais das comunidades, com a garantia do acesso aos serviços públicos e a conseqüente permanência no território tradicional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, elegeram a Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais, incentivando, na escola, a valorização da diversidade cultural e étnica dos diferentes grupos sociais existentes em nosso país e reconhecendo que esses grupos têm produzido um saber muito rico, o qual deveria estar presente no currículo como conteúdo escolar. Portanto, está posto há mais de duas décadas na política educacional brasileira que é papel da escola considerar os interesses, os valores, a cultura e o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como deve reconhecer o lugar vivido dos alunos como objeto de aprendizagem.

Em 2003, a partir da pressão do Movimento Negro Organizado, foi promulgada a Lei 10.639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras. É importante compreendermos essa lei como medida de ação afirmativa, ou seja, é por meio da força legal que a questão racial é assumida pelo Estado e pelas escolas. Nesse contexto, as instituições escolares passam a ser obrigadas a avaliar suas posturas e seus valores, bem como têm o desafio de construir currículos e propostas didáticas que contemplem, de maneira significativa, a dimensão étnico-racial presente no território brasileiro, reconhecendo a diversidade cultural presente na sala de aula.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 01, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 03/2004. Dentre os objetivos das Diretrizes, estão a garantia, na escola, do direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e “a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos”.

Em 2012, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, entendida como modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas (aquelas que estão localizadas em territórios quilombolas) e as escolas que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, e inclusive a Educação a Distância.

A Resolução nº 08/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola garante às populações quilombolas o direito a uma escola que assegure a formação básica comum, mas respeitando e valorizando como conteúdos escolares a história de luta desse povo, a memória do grupo, os seus valores culturais, as especificidades de seu modo de vida, bem como suas contribuições históricas na formação do nosso país.

Para a implementação da modalidade de Educação Quilombola, o poder público em diálogo com o movimento quilombola deve garantir a

elaboração de um currículo diferenciado, bem como o financiamento para investir em arquitetura escolar, alimentação escolar, formação de professores e gestores escolares e elaboração de material didático.

Percebemos, assim, que nas últimas décadas tem havido um avanço significativo na elaboração de políticas educacionais que reconhecem a diversidade cultural brasileira e o direito das populações tradicionais a uma educação de qualidade. No entanto, a voz dos quilombolas, indígenas, caiçaras e caboclos do Vale do Ribeira durante as audiências públicas em 2015 evidencia que há um hiato entre o que prevê a lei e a sua aplicação por parte dos municípios da região. Portanto, para que os avanços legais cheguem, de fato e de maneira significativa, no chão da sala de aula das escolas públicas do Vale do Ribeira ainda há um longo caminho, conforme discutiremos adiante.

Para compor esse dossiê, foi necessário inicialmente a organização das denúncias, o que só foi possível graças a um grupo que se dispôs a assistir às 24 horas de filmagens das audiências públicas. Esse trabalho minucioso e cuidadoso foi feito por Aline Garmes (Geografia/USP), Mariana Renó Faria (Geografia/USP), Mauro Cordeiro (Educação/USP), Luiz Marcos de França Dias (Comunidade Quilombola de São Pedro), Ana Carolina Marcucci (Ciências Sociais/Unicamp) e Laís Caçula da Silva (Ciências Sociais/Unicamp).

Além das denúncias feitas durante as audiências públicas, lideranças de 25 comunidades quilombolas de diferentes municípios da região responderam a um questionário elaborado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo em parceria com a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EAACONE) sobre a situação da educação formal disponível às comunidades quilombolas. Esses dados foram tabulados e sistematizados no “Relatório sobre a situação da educação escolar para as Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira”, elaborado pelo grupo de pesquisa “História e Memória para o Desenvolvimento”, coordenado pela professora Alice Miguel de Paula Peres, da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Buri, em parceria com o Observatório dos Conflitos Rurais em SP, que auxiliou no desenvolvimento da metodologia de organização e tabulação das informações. Esse relatório encontra-se na íntegra no final deste livro.

Esses materiais permitiram a organização desta obra, que reúne 11 artigos que tematizam as demandas das comunidades tradicionais do Vale do

Ribeira à luz das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica, das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena e das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo.

Abrimos a coletânea com o texto **“Defensoria Pública e Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada na região do Vale do Ribeira: mobilizações, mapeamentos e ações”**, escrito por Andrew Toshio Hayama, defensor público responsável pela organização das audiências públicas em 2015. Esse texto apresenta uma contextualização das mobilizações que resultaram no Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada, organizado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo com sede no Vale do Ribeira em conjunto com a EAACONE e associações que representam as comunidades tradicionais do Vale do Ribeira. Além disso, o autor empreende uma síntese dos principais aspectos discutidos em cada audiência.

O texto **“Educação: o poder público no controle do poder”**, escrito por Luiz Marcos de França Dias, professor e liderança quilombola da comunidade de São Pedro, aborda de maneira muito precisa e esclarecedora a relação entre poderes públicos municipais e estadual e as comunidades tradicionais do Vale do Ribeira no que se refere à educação. Dialogando com os depoimentos das diversas lideranças e representantes das comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras e caboclas presentes nas audiências públicas de 2015, Luiz Marcos nos mostra as principais demandas em relação à atual situação escolar na região.

O texto **“A itinerância da educação caiçara e o direito pelo território”**, elaborado pelas lideranças caiçaras Paulo Cesar Franco, Adriana Lima e Dauro Marcos do Prado, apresenta uma contextualização histórica bastante esclarecedora do processo de desterritorialização vivido pelas comunidades caiçaras da Juréia a partir, principalmente, da década 1980, por meio da ação coercitiva do Estado, e as consequências para o modo de vida caiçara. A luta por acesso a uma educação que respeite e valorize o modo de vida caiçara é o eixo condutor da análise empreendida pelos autores.

No texto **“Educação indígena e Educação escolar indígena”**, João Lira, liderança indígena e coordenador pedagógico da Escola Estadual Indígena Aldeia Itapuã, localizada no município de Iguape, nos brinda com uma importante reflexão sobre ensino e aprendizagem a partir da

concepção de *educação indígena*, diferenciando-a da *educação escolar indígena*. Compreendida como processo integral e contínuo que envolve a relação com a natureza e com os integrantes da comunidade de diferentes gerações, o autor ressalta que a educação indígena prepara as crianças e jovens para exercerem sua função social dentro da sua etnia, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos...

O texto **“Fechamento de escolas e oferta de transporte público escolar no Vale do Ribeira paulista”**, elaborado por Flávia Vitor Longo e José Mauricio Arruti, nos traz um panorama da situação atual das escolas públicas de 25 municípios do Vale do Ribeira paulista e das 30 escolas localizadas em áreas quilombolas, distribuídas em seis municípios: Eldorado, Barra do Turvo, Itaoca, Cananéia, Iporanga e Registro. A partir das denúncias durante as audiências públicas e de dados oficiais do Censo Escolar produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) durante o período de 2007 e 2015, a análise empreendida pelos autores revela uma tendência de redução de unidades escolares em toda a região, especialmente daquelas com dependência administrativa estadual. Nas áreas quilombolas, observou-se desde 2012 o processo de municipalização das escolas e também redução do número de alunos que utilizavam transporte público escolar.

A necessidade de deslocamento dos alunos quilombolas para chegarem às escolas foi amplamente denunciada durante audiências públicas. O texto **“Processos de nucleação das escolas quilombolas do Vale do Ribeira”**, escrito por Rosana Ramos de Souza e Luiz Bezerra Neto, aborda essa questão a partir da relação entre a política de nucleação das escolas públicas e a violação do direito do estudante a uma escola no seu território; nesse contexto, torna-se necessária a utilização diária do transporte escolar que, na maioria dos casos denunciados, não apresenta condições adequadas, colocando em risco a segurança dos alunos transportados.

O texto **“Gestão e participação na educação escolar quilombola do Vale do Ribeira”**, de autoria de Benedito F. de Freitas Junior, Carolina dos Anjos e Cassius M. Cruz estabelece o diálogo entre os avanços nas políticas educacionais para o enfrentamento das desigualdades sociais e a situação atual da educação escolar quilombola. A resolução nº 08 de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, garante a gestão democrática da educação escolar

quilombola com a necessária participação das comunidades e que seja exercida preferencialmente por professores quilombolas, no entanto, os depoimentos e os dados analisados evidenciam uma lacuna entre o que está garantido nas políticas educacionais e o que ocorre no cotidiano das escolas públicas no Vale do Ribeira.

O texto **“Currículo escolar: entre as garantias legais e o cotidiano das escolas públicas do Vale do Ribeira”**, escrito por Aline G. dos Santos, Elson A. da Silva e Lisângela Kati do Nascimento, discute um dos pontos mais fortemente levantados pelas lideranças e pelos professores atuantes na região que estavam presentes nas audiências públicas. Os depoimentos analisados mostraram que o currículo escolar não leva em consideração os saberes, o modo de vida, os valores culturais e as problemáticas vivenciadas pelas comunidades tradicionais do Vale do Ribeira. A partir do diálogo entre esses depoimentos, os referenciais teóricos e as políticas educacionais, os autores discutem o papel do currículo e da escola no fortalecimento da identidade cultural dos alunos.

O texto **“Formação de professores e de gestores: condição para a implementação de uma educação diferenciada no Vale do Ribeira”**, escrito por Lisângela Kati do Nascimento, aborda o papel dos professores e dos gestores para a implementação de uma educação que leve em conta as especificidades culturais, ambientais, sociais, geográficas e históricas do contexto vivido por seus alunos. A partir dos depoimentos dos representantes das comunidades tradicionais e dos dados analisados, o texto ressalta a necessidade de cursos de formação inicial e continuada tanto para professores quanto para os gestores das escolas públicas do Vale do Ribeira.

Outra questão fortemente mencionada nas audiências públicas foi a merenda escolar não adequada aos hábitos alimentares dos alunos e alunas oriundos de comunidades tradicionais. O texto **“O Direito à Alimentação Adequada”**, de Gabriela Balvedi Pimentel, discute os principais aspectos legais que colocam a alimentação como direito humano e, portanto, protegido em âmbito internacional e pela Constituição Federal Brasileira, cabendo ao poder público realizar as ações necessárias para promover o seu acesso. No entanto, esse direito está sendo violado nas escolas públicas da região do Vale do Ribeira.

Ana Carolina O. Marcucci, em seu texto **“Formas de reivindicação e alternativas desenvolvidas pelas comunidades tradicionais do Vale do**

Ribeira”, traça uma reflexão sobre as mobilizações e lutas das comunidades indígenas, caiçaras, quilombolas e caboclas do Vale do Ribeira por uma educação de qualidade. A autora retoma as especificidades econômicas, socioculturais e ambientais da região para ressaltar o papel das associações de comunidades tradicionais para garantir formas alternativas de gestão, bem como para resistirem em seus territórios tradicionais.

Por fim, apresentamos o **Relatório sobre a situação da educação escolar para as Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira**, organizado pelo grupo de pesquisa coordenado pela professora dra. Alice Peres da UFSCar a partir do questionário elaborado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, sede no município de Registro, em parceria com a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EAACONE). A análise dos dados deste questionário, o qual foi respondido por lideranças de 25 comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, durante o Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada em 2015, apresenta informações acerca das condições da educação oferecida às comunidades quilombolas da região.

Os desenhos que compõem a capa deste livro foram elaborados por Vanderlei Ribeiro, professor e artista do Vale do Ribeira. Inspirados nas experiências de educação quilombola, guarani, caiçara e do projeto Pescadores do Ribeira, esses desenhos nos mostram cenas do cotidiano das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira.

Este dossiê representa, portanto, um esforço sistemático para que a educação diferenciada seja compreendida como um direito.

Agradecemos a disponibilidade e o trabalho solidário de todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para a elaboração deste material.

LISÂNGELA KATI DO NASCIMENTO
GABRIEL DA SILVA TEIXEIRA
(Organizadores)

DEFENSORIA PÚBLICA E CICLO DE AUDIÊNCIAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NA REGIÃO DO VALE DO RIBEIRA: mobilizações, mapeamentos e ações

ANDREW TOSHIO HAYAMA²

INTRODUÇÃO

A pretensão deste artigo, introdutório à presente obra coletiva, é contextualizar as atividades e mobilizações que resultaram na realização do Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada, organizado no ano de 2015 pela Defensoria Pública no Vale do Ribeira em conjunto com a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EAACONE) e as Associações que representam as Comunidades Tradicionais na região.

Pertinente, portanto, resgatar o histórico de atuação da Defensoria Pública do Estado de São Paulo no Vale do Ribeira, iniciada no ano de 2010, com a criação e implementação da unidade do município de Registro.

Em seguida, o texto sintetiza, a partir das transcrições dos materiais audiovisuais realizadas pela equipe da Defensoria Pública, as quatro audiências públicas promovidas em cidades diferentes e estratégicas da região do Vale do Ribeira.

2. Defensor público do Estado de São Paulo na região do Vale do Ribeira, atuando desde 2010 na defesa coletiva de Comunidades Tradicionais Quilombolas, Caiçaras, Caboclas. Especialista em Direito Processual e Mestre em Direito Socioambiental (PUC/PR).

1. DEFENSORIA PÚBLICA NA RIBEIRA DO DIREITO³: EDUCAÇÃO EM DIREITOS E ATUAÇÃO JURÍDICA PARA POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NO VALE DO RIBEIRA

Em que pese prevista na Constituição Federal de 1988, como instituição autônoma e promotora de direitos humanos, a Defensoria Pública no estado de São Paulo foi forjada a partir da pressão popular de mais de 400 entidades civis e movimentos sociais, no fenômeno que ficou conhecido como “Movimento pela Defensoria Pública”, lançado em 24 de junho de 2002.⁴

O DNA democratizante da gênese da Defensoria Pública no estado de São Paulo se refletiu na Lei Orgânica nº 988/2006, que prevê, de forma inédita, instrumentos de participação e controle social como os ciclos de conferências (inéditos no campo do Sistema de Justiça) e o modelo de ouvidoria externa (agora adotado em âmbito nacional pelas Defensorias). Também de forma inovadora atribui-se à Defensoria Pública, como dever institucional, a tarefa de orientação jurídica e educação em direitos.

Em uma frase, trata-se de promover acesso material à justiça, que, no desenho institucional da Defensoria Pública, contempla, segundo Boaventura de Souza Santos:

(...) universalização do acesso através da assistência prestada por profissionais formados e recrutados especialmente para esse fim; assistência jurídica especializada para a defesa de interesses coletivos e difusos; diversificação do atendimento e da consulta jurídica para além da resolução judicial dos litígios, através da conciliação e da resolução extrajudicial de conflitos e, ainda, atuação na educação para os direitos (SANTOS, 2011, p. 32).

Tais atribuições a distinguem, ainda segundo Boaventura, “dentre as outras instituições do sistema de justiça, como aquela que melhores

3. Referência à obra do poeta do Vale do Ribeira Julio Cesar da Costa, *Na Ribeira da Poesia*, publicada no ano de 2013 pela Editora Inteligência.

4. Sobre o Movimento pela Defensoria Pública e os mecanismos de participação e controle social previstos na Lei Orgânica Estadual, conferir CARDOSO, Luciana Zaffalon Leme. Participação Social na Defensoria Pública: inovações democráticas na esfera do sistema de justiça. In: SOUZA, José Augusto Garcia de (coord.). **Uma nova defensoria pública pede passagem: reflexões sobre a Lei Complementar 132/09**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, p. 169-185.

condições tem de contribuir para desvelar a procura judicial suprimida”, cabendo aos defensores “aplicar no seu quotidiano profissional a sociologia das ausências, reconhecendo e afirmando os direitos dos cidadãos intimidados e impotentes, cuja procura por justiça e o conhecimento do(s) direito(s) têm sido suprimidos e ativamente reproduzidos como não existentes” (SANTOS, 2011, p. 33).

Ao mesmo tempo, como adverte Boaventura, há que se reconhecer que tais desejos e aspirações ficaram invisíveis e tornaram-se improferíveis por séculos de opressão, reclamando-se ação e tradução que, livres de romantismo e paternalismo, porém acalentando energias utópicas emancipatórias, façam “o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento” (SANTOS, 2007, p. 55).

No Vale do Ribeira não foi diferente. A Regional Vale do Ribeira, criada em 2010, foi conquista das comunidades tradicionais e especialmente das cerca de 60 comunidades quilombolas ali existentes, organizadas em associações próprias e em torno do Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB) e da Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EAACONE).

Os esforços de articulação culminaram na construção coletiva de projeto de educação em direitos denominado “Defensorando Comunidades Tradicionais”, que abordou, entre os anos 2012 e 2014, em 12 encontros, questões como territorialidade, legislação ambiental, políticas públicas etc., contando com a presença de acadêmicos/as, defensores/as públicos/as, comunidades caboclas, quilombolas, caiçaras e povos indígenas.⁵

A pretensão do projeto era aproximar a Defensoria Pública das organizações políticas e dos coletivos atuantes na região e construir relação de confiança com estas representações, possibilitando a apropriação dos instrumentos jurídicos à disposição e a reflexão sobre os limites e potencialidades do Sistema de Justiça e dos Direitos Humanos na luta mais ampla de libertação e emancipação de Povos e Comunidades Tradicionais contra todas as formas de opressão e dominação.

5. Conferir entrevista de Andrew Toshio Hayama, um dos autores do projeto, disponível em: <<http://www.apadep.org.br/media/APADEP-em-Not%C3%ADcias-Edi%C3%A7%C3%A3o-27-abril-maio-2013.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019. Há registros e dados sobre o “Projeto Defensorando” em: <<http://projetedefensorando.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

No ano de 2014, quatro encontros exploraram com profundidade a temática da Educação Escolar Diferenciada. Iniciando o módulo Educação Diferenciada no dia 3 de maio de 2014, a Defensoria Pública recebeu Maria Dolores Torres Rubio, educadora popular e historiadora, que abordou o tema “Educação Popular voltada para as comunidades tradicionais: Formação”; e Cassius Marcelus Cruz, Mestre em Educação pela UFPR e à época Doutorando em Ciências Sociais pela Unicamp, que cuidou do tema “Desafios da Educação Escolar Quilombola a partir da experiência do Estado do Paraná”.

No dia 7 de junho de 2014, Elson Alves da Silva, mestre em Educação pela PUC-SP e professor quilombola, tratou da questão “Educação Escolar Quilombola: lutas para a valorização da identidade cultural”.

No dia 9 de agosto de 2014, Lisângela Kati do Nascimento, mestra e doutora em Geografia pela USP, discorreu sobre “Currículo e formação de professores/as: avanços e desafios na educação quilombola”, enquanto Andrew Toshio Hayama, defensor público e mestre em Direito Socioambiental falou sobre “Educação Escolar Quilombola como direito público subjetivo”.

Por fim, no dia 13 de setembro de 2014, o Cacique Timóteo Popygua, professor, escritor e coordenador da Comissão Guarani Yvyrupa nas regiões Sul e Sudeste, abordou a questão do “Projeto Político-Pedagógico Diferenciado: o exemplo da Terra Indígena de Takuari, localizada no município de Eldorado-SP”. O encontro foi encerrado com um debate coletivo sobre “A escola que (não) temos e a escola que queremos: estratégias de atuação a partir da Resolução nº 08/12 do Conselho Nacional de Educação”, com apresentação de questionário para levantamento de demandas nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira.

Além da produção de questionário e mapeamento de demandas, o coletivo deliberou pela necessidade de realização de audiências públicas específicas sobre o assunto. Em cumprimento à decisão do coletivo que organizou o projeto de educação em direitos “Defensorando Comunidades Tradicionais”, quatro audiências públicas se realizaram em locais estratégicos do Vale do Ribeira. A primeira audiência foi em Cananéia, no dia 25 de abril de 2015, que contou com 150 participantes; outra em Eldorado, no dia 13 de junho de 2015, com público de mais de 200 pessoas; em seguida em Iporanga, no dia 1º de agosto de 2015, com 100 participantes; por fim,

em Barra do Turvo, no dia 31 de outubro de 2015, que atraiu 60 pessoas num dia bastante chuvoso.⁶

Todas as audiências foram gravadas, produzindo-se material de inestimável valor. A partir dele, entidades como o “Observatório dos Conflitos Rurais de São Paulo” e o grupo de pesquisa “História e Memória para o Desenvolvimento”, da Universidade Federal de São Carlos, produziram o *Relatório sobre a situação da educação escolar para as Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira*, disponível ao final deste dossiê.

A presente obra coletiva, organizada por Lisângela Kati do Nascimento (pesquisadora do NUPAUB/USP) e Gabriel Pereira da Silva Teixeira (pesquisador do Observatório dos Conflitos Rurais), reúne, além do material mencionado, artigos de lideranças de comunidades tradicionais do Vale do Ribeira, especialistas, acadêmicos/as e professores/as sobre Educação Escolar Diferenciada para Povos e Comunidades Tradicionais.

O levantamento das demandas e o debate promovido nas quatro audiências públicas realizadas na região do Vale do Ribeira conferiram visibilidade à questão e colocaram na pauta do dia a situação da educação diferenciada e das escolas rurais e do campo. A mobilização resultou na conscientização a respeito das violações existentes e no empoderamento dos/as agentes políticos/as e das lideranças comunitárias sobre seus direitos. A provocação da Defensoria Pública para atuação em conflitos não resolvidos na esfera política acarretou a instauração de procedimentos administrativos e o ajuizamento de quatro ações coletivas até o momento exitosas.

A Defensoria Pública em Registro ingressou com Mandado de Segurança Coletivo no ano de 2015 para anular o Decreto Municipal nº 520/2015, do município de Sete Barras, que fecharia cinco escolas rurais à margem do modelo procedimental que regulamenta o processo administrativo pertinente, previsto no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases. À época do pedido, pesquisas indicaram pouca produção teórica sobre o tema e inexistência de precedentes judiciais sobre a questão. O Juízo da Comarca de Registro deferiu a liminar e confirmou no mérito o pedido.

6. Sobre as audiências públicas a respeito do tema Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira, conferir: <<http://www.apadep.org.br/noticias/defensoria-promove-audiencias-sobre-educacao-escolar-para-comunidades-tradicionais-vale-ribeira/>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

Mais recentemente, inaugurando discussões sobre educação diferenciada para povos e comunidades tradicionais no âmbito do Poder Judiciário na região do Vale do Ribeira, a Defensoria Pública ingressou com ações e obteve três decisões liminares paradigmáticas.

Em uma delas, o pedido exigia a disponibilização, por parte do município de Cananéia e do estado de São Paulo, de transporte escolar marítimo a crianças e adolescentes pertencentes à Comunidade Caiçara do Pereirinha/Itacuruçá, alunos que eram obrigados a morar com suas famílias na cidade por falta do barco-escola. O Juízo da Comarca de Cananéia, nos autos do processo nº 1001074-19.2017.8.26.0118, concedeu, em 16 de dezembro de 2017, a tutela provisória requerida pela Defensoria Pública, obrigando “os réus, solidariamente, a fornecer transporte marítimo diário, de segunda a sexta-feira, até o centro de Cananéia (SP) aos estudantes da rede municipal e estadual de ensino residentes na Comunidade do Pereirinha/Itacuruçá, situada na Ilha do Cardoso, a partir do primeiro dia do ano letivo de 2018”.

A Comunidade Quilombola de Bombas, a mais isolada do estado de São Paulo, situada no município de Iporanga, nunca contou com Ensino Fundamental (Anos Finais), nem com Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, o que acarretava o completo abandono escolar de seus membros, tendo em vista a inexistência de estrada de acesso ao território e a inviabilidade de permanência de estudantes na cidade (questão que também está sendo debatida em outra Ação Civil Pública proposta pela Defensoria Pública no Vale do Ribeira).

Em 18 de dezembro de 2017, o Juízo da Comarca de Eldorado, nos autos da Ação Civil Pública nº 1000867-52.2017.8.26.0172, concedeu, por meio de liminar, tutela provisória requerida pela Defensoria Pública, nos seguintes termos:

Pois bem, de acordo com o apresentado pela requerente é evidente a violação ao direito básico à educação imposta aos moradores da comunidade de Bombas em razão da inércia do Estado. Comprovado que o próprio requerido, mesmo ciente da situação vivida pela comunidade, nada fez, não restando outra alternativa a não ser o ajuizamento da presente ação. (...) Assim, de rigor a concessão da tutela provisória para o fim de determinar que o Estado promova, no prazo improrrogável de

45 dias, o completo e preciso levantamento de estudantes e membros da comunidade interessados no serviço educacional obrigatório e na Educação de Jovens e Adultos, bem como, no mesmo prazo, presente planejamento e cronograma de implementação do serviço educacional de sua competência na comunidade de Bombas, sob pena de multa diária no valor de R\$ 10.000,00. Ressalto que, conforme requerido, o planejamento a ser apresentado deverá ser elaborado em conjunto com a comunidade, através de encontro e reuniões a serem designados, contando com a participação de entidades de defesa, para debates e tomada de decisões conjuntas a respeito do material didático a ser utilizado, contratação de professores, calendário escolar, proposta político-pedagógica, alimentação escolar, projeto de infraestrutura com espaço físico e materiais de apoio adequados para acolhimento digno da comunidade escolar, tudo conforme determina a Resolução nº 08/2012 do Conselho Nacional de Educação e legislação educacional pertinente.

Em janeiro do ano de 2018, a Defensoria Pública ingressou com Ação Civil Pública para impedir o fechamento da Escola Quilombola de Peropava, situada no município de Registro, em razão de o procedimento adotado pelo poder público ter desrespeitado os marcos normativos que regem a educação diferenciada. Além de evitar o fechamento da escola, a comunidade pretendia a manutenção do Ensino Fundamental e a ampliação do atendimento escolar para oferta de creche e pré-escola. A tutela provisória foi deferida tal como pleiteada, determinando o Juízo de Registro a manutenção do Ensino Fundamental e a ampliação da oferta escolar.

2. CICLO DE AUDIÊNCIAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA NO VALE DO RIBEIRA

O Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada foi promovido pela Defensoria Pública no Vale do Ribeira, em conjunto com a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EAACONE) e as Associações das Comunidades Tradicionais.

As atividades adotaram metodologia que compreendia o seguinte formato: 1) credenciamento, café e confraternização; 2) abertura; 3)

mesa de apresentação; 4) relatos de povos e comunidades tradicionais; 5) intervenção de inscritos/as; 6) debates, encaminhamentos e encerramento.

Com base nas transcrições dos registros audiovisuais das quatro audiências, trabalho realizado pela equipe da Defensoria Pública no Vale do Ribeira, este escrito sintetiza, em seguida, os momentos e os debates mais marcantes dos encontros.

2.1. Cananéia

No dia 25 de abril de 2015, entre às 8h e às 14h, realizou-se na cidade de Cananéia a 1ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira. Após a abertura, feita pelo defensor público Toshio com explicações de ordem metodológica, formou-se mesa de apresentação composta por Menesio, coordenador regional da Defensoria Pública no Vale do Ribeira; Alderon Costa, ouvidor-geral da Defensoria Pública do Estado de São Paulo; José Paulo, vice-presidente da EAACONE; Marcos Prado, presidente da Associação dos Jovens da Juréia; Luis Euzébio, cacique indígena; Eduardo Fouquet, prefeito de Eldorado; Carlos Caetano, vereador de Cananéia; Nilto Tatto, deputado federal.

Em seguida, deu-se início à fala de lideranças de povos e comunidades tradicionais, com relatos de representantes do Quilombo Aldeia; Quilombo Morro Seco; Quilombo Mandira; Quilombo Porto Cubatão; Quilombo Peropava; Associação dos Jovens da Juréia; Aldeia Pindoty em Pariquera-Açu; Aldeia Itapuã em Iguape; Aldeia Takuarity em Cananéia; e Aldeia Takuari em Eldorado.

As lideranças denunciaram a política de fechamento de escolas rurais e afirmaram que a precariedade da política educacional no campo esvazia as comunidades e isso serve como desculpa para o encerramento das unidades escolares. Por exemplo, na parte continental do município de Cananéia, entre Itapitangui até o Ariri, em distância de 63 km, há apenas duas escolas em funcionamento, todas as demais foram fechadas. A última que fechou foi a da comunidade quilombola do Rio das Minas. As condições de deslocamento são difíceis, pois transitam em estradas de terra precárias e algumas comunidades precisam atravessar rios. Às vezes, professores ou estudantes não chegam à escola. Muitas famílias migraram de seus locais de origem e até mesmo abandonaram

as comunidades em função do isolamento e ausência de equipamentos públicos. Há muitos jovens na comunidade que querem permanecer no bairro, estudar e trabalhar, mas a ausência de escola impede que isso aconteça. Quando as comunidades contam com unidades escolares, há inúmeros problemas de infraestrutura e tratamento discriminatório por parte do poder público.

As lideranças apontaram também a ausência das demais etapas de ensino nas próprias comunidades (Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio etc.) como demanda importante, ainda mais significativa diante das limitações de trânsito e acessibilidade. As lideranças também narraram insatisfação com a formação dos professores e inexistência de vínculo e identificação com a cultura e tradição quilombolas. Consideraram tema central a necessidade de implementação da Educação Escolar Diferenciada para reformulação do currículo e calendário, com participação comunitária, que hoje são padronizados e não observam as especificidades quilombolas.

As lideranças indígenas questionaram a situação dos professores temporários, da categoria “O”, que não possuem direitos trabalhistas, bem como o corte de verbas para formação continuada de professores pelo governo do estado e a falta de investimento na capacitação de indígenas, que ocasiona escassez de professores e professoras. Teceram críticas ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do governo do estado de São Paulo (SARESP), que exige de estudantes indígenas conhecimentos que não fazem parte de sua realidade e não possuem pertinência com o trabalho desenvolvido nas aldeias. Problematicaram o SARESP por padronizar o conhecimento e não levar em conta as especificidades culturais dos povos indígenas.

Depois ocorreram intervenções livres de inscrites e, após os debates, os seguintes encaminhamentos foram decididos: 1) formação de comissão/comitê/fórum permanente de comunidades tradicionais; 2) elaboração de dossiê sobre a Educação Escolar Diferenciada com base no material produzido no ciclo de audiências públicas; 3) discussão sobre projeto de educação em direitos da defensoria em escolas públicas, em parceria com o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); 4) elaboração de Cartilha sobre Educação Escolar Diferenciada.

2.2. Eldorado

No dia 13 de junho de 2015, entre às 8h e às 15h, realizou-se na cidade de Eldorado a 2ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira. Após a abertura e explicação da metodologia pelo defensor público Toshio, compuseram a mesa de apresentação Raquel Pasinato, Coordenadora do Instituto Socioambiental no Vale do Ribeira; Antonio Carlos, à época presidente da EAACONE; Elson Alves, coordenador da Associação Quilombola de Ivaporunduva e conselheiro estadual quilombola; Timóteo, cacique da Aldeia Takuari, professor e escritor; Menesio, coordenador regional da Defensoria Pública no Vale do Ribeira; Eduardo Fouquet, prefeito de Eldorado; Marcos Pinto Cunha, do Núcleo Quilombola na Secretaria Estadual de Educação.

Em seguida, deu-se início aos depoimentos das comunidades, com falas de representantes dos quilombos Galvão, São Pedro, Ivaporunduva, Nhunguara, André Lopes, Ostra, Sapatu, Pedro Cubas de Cima, Abobral Margem Esquerda, Abobral Margem Direita, Engenho, Poça e das aldeias indígenas Araçá-Mirim e Peguao Ty.

As lideranças relataram o sacrifício que estudantes têm de fazer ao acordarem de madrugada e os perigos de enfrentarem estradas em condições precárias e transportes inadequados e inseguros, como balsas constantemente quebradas. Professores quilombolas, como Elson e Luiz Marcos, chamaram a atenção para a importância de material didático que valorize a história e cultura afrodescendente, bem como a realidade potente e positiva que as comunidades quilombolas simbolizam. As lideranças valorizaram o saber local e tradicional e a necessidade de incorporá-lo como conhecimento formal tão importante como o conhecimento institucional. Destacaram que educação tem a ver com identidade e história, das quais é necessário se orgulhar. A questão da merenda foi lembrada, porque não respeita a dieta costumeira das comunidades quilombolas, fornecendo-se, no período da manhã, apenas um café da manhã bem pobre.

Depois se sucederam intervenções livres de inscitos e, após os debates, participantes deliberaram os seguintes encaminhamentos: 1) cobrança dos municípios do Vale do Ribeira para que respeitem o Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE); 2) realização de seminário sobre Educação Diferenciada; 3) elaboração de material didático

de acordo com as diretrizes da Educação Diferenciada; 4) cobrança dos municípios e do estado de São Paulo para que cumpram a Resolução nº 08/12 do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta a Educação Diferenciada Quilombola; 5) encaminhamento de demandas na área da educação diferenciada para a Defensoria Pública no Vale do Ribeira.

2.3. Iporanga

No dia 1º de agosto de 2015, entre às 8h e às 14h, realizou-se na cidade de Iporanga a 3ª Audiência Pública sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira. Após a abertura e explicação da metodologia pelo defensor público Toshio, a mesa de apresentação foi composta pela defensora pública Cristiane Jensen, representando a Regional Vale do Ribeira; Valmir da Silva, prefeito de Iporanga; Jaime dos Santos, representante da EAACONE e do Quilombo Ilhas; Elson Alves, representante do Conselho Estadual Quilombola; Alexandre Kishimoto, representante do Instituto Socioambiental; Renato Ubirajara, representante da Secretaria Estadual de Educação.

Em seguida, deu-se início aos depoimentos das comunidades com falas de representantes dos quilombos Nhunguara, Piririca, Praia Grande, Pilões, Maria Rosa, Bombas, Cangume, Porto Velho; e da Comunidade Cabocla de Ribeirão dos Camargo.

As lideranças destacaram a importância de valorizar a riqueza do saber tradicional e se orgulhar dele. Problemas sobre a estrutura e condições de estradas, transportes e unidades escolares foram lembrados. As balsas que realizam travessia não recebem manutenção e apresentam riscos à segurança de estudantes. No Quilombo Praia Grande, por exemplo, não há barcos adequados para realizar a travessia de estudantes, enquanto em Pilões há grande demanda de estudantes, mas não há unidade escolar. Quando há escola, ela não segue as determinações da Educação Escolar Diferenciada. Sublinharam que a gestão precisa ser democratizada e contar com participação comunitária em todas as esferas de decisão, o que não acontece em nenhum lugar. Também reclamaram da inexistência de cursos técnicos para aperfeiçoamento depois da conclusão dos estudos regulares. Chamaram a atenção para a questão da Educação de Jovens e Adultos, considerando que os membros mais antigos das comunidades não tiveram acesso à escola.

Depois se sucederam intervenções livres de inscritos e, após os debates, deliberaram os seguintes encaminhamentos: 1) elaboração de material didático de acordo com as diretrizes da Educação Diferenciada; 2) concursos e contratação de professores e professoras que deem prioridade aos membros de povos e comunidades tradicionais; 3) abertura de escolas nas próprias comunidades; 4) cobrança dos municípios do Vale do Ribeira para que respeitem o PNAE; 5) retorno do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); 6) abertura de salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de preferência nas próprias comunidades.

2.4. Barra do Turvo

A Audiência Pública em Barra do Turvo foi realizada no dia 31 de outubro de 2015. O evento teve início às 9h e se encerrou às 14h00. Após a abertura e explicação da metodologia pelo defensor público Toshio, a mesa de apresentação foi composta por Osni Kojak, secretário municipal de educação; Jaime dos Santos, quilombola de Ilhas e representante da EAACONE; Mariana Preturlan, à época defensora pública da União e atualmente juíza federal; Cristiane Gandolfi, representante da Universidade Metodista de São Paulo; Lisângela Kati, doutora e coordenadora do grupo de estudos Educação e Cultura do NUPAUB-USP.

Em seguida, deu-se início aos depoimentos das comunidades, com falas de representantes dos quilombos Cedro, Pedra Preta, Paraíso, Reginaldo, Ilhas; e da comunidade rural Água Quente.

As lideranças quilombolas de Barra do Turvo pontuaram problemas e reivindicações no campo da Educação Escolar Diferenciada. De um modo geral, não há conhecimento por parte do poder público sobre a legislação que cuida da educação do campo e da educação diferenciada para povos e comunidades tradicionais. Não há formação adequada de professores, não há envolvimento da comunidade nos debates sobre currículo, planejamento, projeto político-pedagógico etc. Mais especificamente, em razão da extensão da área urbana e da área rural do município, as lideranças defenderam a abertura de novas escolas e a interrupção do fechamento de escolas municipais. Além disso, as unidades escolares existentes apresentam muitos problemas de infraestrutura, como falta de abastecimento de água potável e inexistência de telefones públicos. Outro ponto

abordado foi a questão do transporte, fundamental para viabilizar acesso e manutenção escolar. Neste aspecto, o município de Barra do Turvo precisa dialogar com municípios vizinhos do estado do Paraná para que não haja prejuízo a estudantes e para que possam ter a oportunidade de frequentar as unidades escolares mais próximas. As políticas de fomento de aquisição de alimentos da agricultura familiar local foram lembradas, considerando que o município de Barra do Turvo não as observa como deveria. Segundo as lideranças, há grande demanda pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, devendo o poder público realizar levantamento e sistematização da demanda.

Depois se sucederam intervenções livres de inscrites e, após os debates, deliberaram os seguintes encaminhamentos: 1) levantamento de crianças e adolescentes que estão fora do sistema de ensino; 2) abertura de escolas de Ensino Fundamental nas próprias comunidades; 3) abertura de salas de Educação de Jovens e Adultos, de preferência nas próprias comunidades; 4) manutenção das escolas nos bairros rurais, especialmente a da comunidade da Água Quente; 5) garantia de acesso às escolas de Barra do Turvo para estudantes do estado do Paraná que moram na divisa entre Paraná e São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste percurso palmilhado desde os “Defensorandos”, em que todos ensinaram um pouco e aprenderam muito mais, muitas dúvidas surgiram e algumas ensinanças se destacam.

Esteve muito presente nos debates a ideia de que **conhecimento é poder**. Especialmente num mundo hegemônico pelas sociedades da informação, o conhecimento desempenha papel central nas decisões e no jogo do poder. Sem dúvida, o domínio da educação, da cultura e do conhecimento é condição para o exercício da liberdade e da autonomia. Há um conto poético do Eduardo Galeano que simboliza o poder da palavra:

Os índios shuar, chamados de jibaros, cortam a cabeça do vencido. Cortam e reduzem, até que caiba, encolhida, na mão do vencedor, para que o vencido não ressuscite. Mas o vencido não está totalmente vencido até que fechem a sua boca. Por isso os índios costuram seus lábios com uma fibra que não apodrece jamais (GALEANO, 2009, p. 22).

Outra ensinança aprendida nos encontros é a de que **a educação tem que servir à emancipação de todas e de todos**. A lição de Paulo Freire e sua crítica ao modelo pedagógico bancário, ainda insuperável, exige que se condene paradigma em que alguns ensinam e outros e outras aprendem, em que alguns depositam e vomitam conhecimento e outros e outras decoram e repetem, e que se lute por uma educação como comunhão, construção e troca, calcada na autonomia dos sujeitos e no respeito a todos os saberes, como processo que liberta tanto o oprimido como o opressor.

A **colonialidade do pensamento e o pensamento descolonizado** também foi aspecto central nos diálogos promovidos na história da educação popular e educação em direitos construída pela Defensoria Pública no Vale do Ribeira. O pensador peruano Aníbal Quijano ensina que o colonialismo é diferente de colonialidade. Enquanto o colonialismo seria a dominação completa, caracterizada, aqui no Brasil, pelo genocídio dos povos indígenas e pela imposição do sistema escravocrata, a colonialidade persiste mesmo após a “independência” no cotidiano das relações racistas e de exploração entre os centros hegemônicos e os países subalternizados. Por isso, urgente a tarefa de descolonizar o pensamento e de usar o pensamento como instrumento de combate à colonialidade do poder (QUIJANO, 2010).

Considerando a presença marcante de povos e das comunidades tradicionais nas lutas e pautas da região do Vale do Ribeira, explorou-se com profundidade a **educação para a interculturalidade e para o etnodesenvolvimento**. É importante reconhecer e valorizar a riqueza de saberes e de conhecimentos dos diversos tipos de povos e comunidades, mas não se pode esquecer, como alertou Joaquin Herrera Flores, que não basta reconhecer a existência do/a outro/a, mas é “(...) preciso, também, transferir poder, ‘empoderar’ os excluídos dos processos de construção de hegemonia”, forjando, assim, “a criação de mediações políticas, institucionais e jurídicas que garantam dito reconhecimento e dita transferência de poder” (FLORES, 2004, p. 383).

Entre dúvidas e ensinanças, continuamos a percorrer o caminho que vale a pena:

AS ENSINANÇAS DA DÚVIDA

Tive um chão (mas já faz tempo)

todo feito de certezas

tão duras como lajedos.

Agora (o tempo é que fez)

tenho um caminho de barro

umedecido de dúvidas.

Mas nele (devagar vou)

me cresce funda a certeza

de que vale a pena o amor.

Thiago de Mello

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDOSO, Luciana Zaffalon Leme. Participação Social na Defensoria Pública: inovações democráticas na esfera do sistema de justiça. In: SOUZA, José Augusto Garcia de (coord.). **Uma nova defensoria pública pede passagem: reflexões sobre a Lei Complementar 132/09**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, p. 169-185.

FLORES, Joaquín Herrera. Direito Humanos, Interculturalidade e Racionalidade de Resistência. In: WOLKMER, Antonio Carlos (org.). **Direitos Humanos e Filosofia Jurídica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 2ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS; Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma revolução democrática da Justiça**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

EDUCAÇÃO: O PODER PÚBLICO NO CONTROLE DO PODER

LUIZ MARCOS DE FRANÇA DIAS⁷

AO LONGO DE ANOS, AS COMUNIDADES TRADICIONAIS NO BRASIL

enfrentam vários problemas. Tratando-se do Vale do Ribeira, região que está localizada entre os estados do Paraná e São Paulo, os mais frequentes entraves para o desenvolvimento pleno de quilombolas, caiçaras, ribeirinhos, caboclos, indígenas e outros grupos tradicionais que ali habitam são o descaso do poder público com a educação e a forte repressão dos órgãos ambientais em relação ao modo de vida tradicional daqueles que são responsáveis pela preservação do que resta da maior área contínua de Mata Atlântica no país⁸.

A defesa da ideologia de “meio ambiente sem gente” defendida por esses órgãos é, a nosso ver, ultrapassada. Na prática, temos famílias que habitam o mesmo lugar há séculos em harmonia com os recursos ambientais, no entanto, devemos admitir que terra neste país é sinônimo de poder — voltemo-nos para a Lei n° 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras⁹ — por isso não seria bom para este sistema dar “poder” àqueles que fogem a lógica do capitalismo/consumismo/capitalismo.

7. Quilombola da comunidade quilombo São Pedro; vice-presidente da Associação Quilombo São Pedro; graduado em Letras pela Universidade São Francisco (USF) e em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); professor da rede estadual de educação de São Paulo e leciona Inglês e Português na EE Maria Antonia Chules Princesa, no quilombo André Lopes.

8. Disponível em: <<http://www.quilombosdoribeira.org.br/vale-do-ribeira>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

9. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm>. Acesso em: 5 mar. 2017.

No que tange à educação — nosso foco neste documento —, a relação com o poder público também não se dá de forma amigável na maioria das vezes; isso porque temos como grande produto dela o *conhecimento*. A lógica é simples: por que dar conhecimento àqueles que buscam uma sociedade alternativa fora do “determinado” a todos e todas? Eis a grande questão que permeia os primórdios deste país. A Constituição do Império (de 1824) em seu Art. 179, por meio do § 32 determinava que a matrícula nas escolas de primeiras letras deveria ser gratuita para todos os cidadãos, o que não abarcava, porém, os negros escravizados. De acordo com Barros (2005), em São Paulo, ainda província, o Regulamento da Instrução Provincial de 1869, em seu Artigo 92 tinha o seguinte texto:

[...] não serão admitidos à matrícula:

§1º As meninas nas escolas do sexo masculino, e os meninos nas escolas do sexo feminino.

§2º Os menores de cinco anos de idade.

§3º Os que padecem de moléstia contagiosa.

§4º Os escravos.

§5º Os que houverem sido expulsos por incorrigíveis.

No período entre a Constituição do Império (1824) e a primeira Constituição da República (1891), temos frequente no país as aulas particulares e em domicílio aos filhos dos ricos, já os livres e pobres nascidos no Brasil tinham ao seu dispor as poucas escolas públicas. Àqueles nascidos em África ou mesmo aos “libertos” era negado o direito de frequentar espaços escolares.

Em 1881, a Câmara e o senado aprovaram a Lei Saraiva, exigindo o letramento para o exercício do direito ao voto. O jovem deputado, autor da lei e que também era advogado, Ruy Barbosa (BA), dizia que escravos, mendigos e analfabetos não deveriam votar porque careciam de ilustração e patriotismo e não sabiam identificar o bem comum, segundo afirma Walter Costa Porto, ex-ministro do Tribunal Superior Eleitoral e autor de *A Mentirosa Urna* (Westin, 2016).

Nos anos de 1964, o voto por analfabetos fora liberado, no entanto, somente para as eleições municipais. Isso se deu após vários anos de tentativas e brigas políticas, quase em vão. Somente em maio de 1985, por meio de uma emenda constitucional aprovada por deputados e senadores,

é que os analfabetos conquistaram o direito ao voto. A Constituição de 1988 manteve a decisão que garantia o direito de votar, mesmo que facultativo, porém o cidadão não poderia se candidatar (Barros, 2005). Percebemos que sempre o poder público deteve o poder absoluto e o controle a quem acessaria o conhecimento, nunca permitindo e garantindo ao povo o acesso à educação. Dessa forma, garantir o direito ao voto seria dar direito à classe mais baixa da sociedade para combater a relação de poder e dominação a qual foi submetida elegendo seus iguais, tirando do poder aqueles que o sempre ocuparam por diversas gerações desde os primórdios do país.

No Vale do Ribeira, a professora Márcia Cristina Américo traz em sua pesquisa (2015) relatos de quilombolas sobre a relação entre alfabetização/escola e voto. Segundo ela,

Vó Acília [quilombola entrevistada pela pesquisadora] nos faz lembrar desse momento histórico da escolarização no quilombo. Aponta que o ensino serviu para o seu irmão aprender assinar o nome: [...] pelo menos pra voto aprendeu, *ensinaro* ele um pouquinho, então, pra voto *presto* e saiu, mas pra se estudar pra fora não serviu. A menos pra *votá*, pra *votá* serviu" [Vó Acília, 01 de janeiro de 2013].

Com as audiências públicas realizadas na região do Vale do Ribeira em 2015 ficou evidente, por meio das denúncias, que os tempos mudaram, porém a opressão continua a mesma. Em relato da senhora Jovita Furquim de França¹⁰, do Quilombo Galvão, presente na Audiência Pública realizada na cidade de Eldorado, constatou-se que os alunos da escola de sua comunidade têm sido deslocados para o Quilombo São Pedro e com isso sofrem com o trajeto escolar porque a estrada é perigosa devido à má conservação. Os alunos também têm que acordar muito cedo (cinco horas da manhã) já que a escola é em outro quilombo. Esta é a mesma reclamação de Jaime, do Quilombo Cangume, localizado em Iporanga; segundo ele, devido às más condições da estrada, não é possível ir à aula quando chove. Jaime acrescenta que a qualidade da merenda é ruim e reitera que há preconceito contra os quilombolas na escola.

10. Os nomes citados e dados apresentados a partir daqui são referentes aos participantes e de suas denúncias realizadas nas audiências públicas no ano de 2015, nas cidades de Cananéia, Eldorado, Iporanga e Barra do Turvo, respectivamente.

No município de Iguape, houve uma experiência de educação diferenciada de 2000 até 2004, mas foi interrompida por falta de incentivo da Diretoria de Ensino e pelo fato da comunidade se localizar dentro da área demarcada para a Estação Ecológica. Isso enfraqueceu a comunidade, segundo Paulo Cesar Franco da comunidade caiçara da Juréia, se referindo à Escola Caiçara da Juréia. Além do projeto pedagógico, havia um projeto arquitetônico que contemplaria todas as necessidades dos alunos. A escola durou quatro anos, mas, por falta de professor, os alunos tinham que sair pra estudar na Barra do Ribeira. “É uma estratégia do Estado para tirar esses jovens do ambiente rural. Fechar escolas, não ter postos de saúde...” é o que relata Eber Prado Carneiro, membro da Associação de Jovens da Juréia-Iguape.

Já o representante da Associação dos Moradores das Comunidades do Itacuruçá e Pereirinha (AMOIP), Eduardo, denuncia que no bairro Pereirinha (Ilha do Cardoso)¹¹ não há condições de transportar todos os dias as crianças até Cananéia, pois são 6 km e isso enfraqueceu a comunidade que, por sua vez, deslocou-se para a cidade e, por isso, as escolas estão sendo fechadas. Ele pede que a educação da Ilha do Cardoso seja diferenciada pelo menos no ensino básico.

Ainda sobre o fechamento de unidades escolares, Brunieli, do Quilombo Ex-Colônia Velha, aponta que a escola dentro da comunidade foi fechada e que, segundo ele, hoje as crianças têm que se deslocar 15 km para estudar. Este drama é o mesmo denunciado por Francisco de Salles Coutinho e Chico Mandira, coordenadores da Associação da Comunidade Quilombo Mandira. Eles denunciam que só sobraram duas escolas e as demais foram todas fechadas. A política hoje é de dificultar os acessos às escolas para justificar o fechamento delas.

“O espaço de merenda das crianças é aberto, então quando chove elas têm que correr para dentro da escola.” Ainda, segundo eles, “a caixa d’água há tempos que não é limpa. As crianças bebem água dessa caixa que não passa por manutenção” e no que tange aos dias letivos, “esse ano (2015) uma professora veio dar aula, mas teve que ir embora porque o mato estava entrando pela janela”, “(...) os ônibus estão em péssimas

11. A Ilha do Cardoso pertence ao município de Cananéia, litoral sul do estado de São Paulo. Nela estão localizadas as comunidades caiçaras Itacuruçá, Pereirinha, Marujá, Enseada da Baleia, Pontal do Leste e Cambriú.

condições e os motoristas que não dirigem com cuidado, andam em alta velocidade, em estradas de terra péssimas”.

Existem também questões que afetam as escolas indígenas, pois, segundo professores da rede pública que se manifestaram nas audiências, já existe na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a proposta de se criar cargos de professores indígenas, no entanto não está havendo discussão sobre o assunto. O que ocorre hoje é que os professores de categoria “O têm de se ausentar 200 dias mesmo quando não existem substitutos e, por isso, as crianças indígenas ficam muito prejudicadas.

Outro ponto é a questão do currículo próprio, diferenciado, que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo elaboraria junto às comunidades para que as especificidades fossem respeitadas. Assim como as avaliações também devem ser diferenciadas, para se respeitar de fato essas escolas, aponta João Vieira, professor e diretor da escola indígena da Aldeia de Itapuã, em Iguape. No entanto, isso não está ocorrendo de maneira significativa.

No município de Iporanga, em São Paulo, por falta da estrada adequada a sra. Derli, do Quilombo Maria Rosa, tem que passar os dias letivos na cidade para poder facilitar o acesso de seus filhos à escola. Já no bairro Ribeirão, no mesmo município, a escola rural municipal foi fechada no início dos anos 1990 e as crianças têm que sair da comunidade para estudar. Dois alunos que residem na comunidade têm que acordar às quatro da manhã e caminhar por uma trilha precária por mais de duas horas para chegar até o ponto onde pegam o transporte.

O sr. Zeca, da Comunidade Quilombo Pilões, em Iporanga, fez uma série denúncias: i) a sala onde os alunos da pré-escola estudam é muito pequena; ii) as crianças têm que sair às quatro da manhã para ir à escola, o que interfere no rendimento escolar; iii) menciona uma série de problemas com o transporte: o barco é muito apertado, a kombi que leva para o Quilombo Maria Rosa está com a porta caindo, a balsa não tem segurança, às vezes não tem combustível, impossibilitando as crianças de irem pra escola, a estrada está em péssimas condições; iv) a merenda escolar não é de boa qualidade: “eles [Secretaria de Educação] dizem que vem uma comida e no fim vem outra, de pior qualidade”.

Já João, do Quilombo Bombas, denuncia que a escola se foca muito no conteúdo padrão de escolas da “cidade”, deixando de lado os conteúdos da vida prática da comunidade, como, por exemplo, as formas de trabalho

realizado pela comunidade, incluindo a lavoura, os modos de fazer a roça e lidar com a terra, com todas as técnicas que envolvem esses modos de fazer. Os alunos de sua comunidade frequentam escolas na cidade, as quais estão moldadas, segundo o denunciante, para lidar com problemas urbanos, não considerando a dinâmica dos alunos das áreas rurais do Vale do Ribeira. João acredita que o fato da escola ser na cidade contribui muito para que os jovens não queiram ficar na comunidade dando sequência na “cultura” familiar, o que acaba criando o desejo de morar na cidade.

Mesma situação denunciada por Dirce, representante da Associação das Comunidades Caboclas do Bairro Ribeirão dos Camargo, em Iporanga, que aponta a necessidade de retomada dos ensinamentos e a da cultura dos caboclos enfraquecidos, já que a escola na cidade está moldada para a realidade urbana e não a rural. Segundo ela, os conteúdos formais das escolas municipais são feitos por educadores da cidade que não têm contato com a cultura cabocla, deixando de lado sua herança cultural (em especial, fica de fora a sua história de luta pelo reconhecimento de seu território, direitos sociais e modo de praticar a roça). A alfabetização de jovens e adultos não é efetiva, pois os alunos alfabetizados nas escolas do município têm muita dificuldade de ler e escrever, já que foram educados por fora de sua realidade cultural e cotidiana.

Para o líder comunitário Oswaldo, do Quilombo Porto Velho, as comunidades não são aceitas como tradicionais devido ao preconceito na região e isso se reflete na falta de educação diferenciada¹². Segundo ele, o governo do estado de São Paulo deixou a prefeitura cuidar sozinha das escolas municipais, que não têm verba e nem qualidade e “essas são ainda piores que as estaduais. Falta atenção principalmente para as comunidades da zona rural”. Ele aponta ainda que seus filhos reclamam de serem tratados de forma diferente por serem de comunidades quilombolas:

(...) falta ainda mudar a cabeça dos educadores; pois tem vários professores que não têm preparo. Não tem acompanhamento psicológico, não tem um auxílio específico pras crianças que têm deficiência de aprendizado. O “diferenciada” acaba sendo num sentido contrário, de má qualidade.

12. Refere-se à Educação Escolar Quilombola.

Em contraponto às denúncias apresentadas, Paulo Sérgio, supervisor de ensino do município de Iporanga afirmou que existe uma grande dificuldade para conseguir organizar as escolas de acordo com as necessidades regionais já que o repasse de verba ao município é dado pela quantidade de alunos, e esse valor é muito pequeno, sendo insuficiente para dar conta das demandas sociais. Há também uma grande dificuldade em contratar professores da própria comunidade. Além disso, as empresas contratadas para fazer o transporte escolar não cumprem seus deveres, finaliza.

Percebemos, assim, que há a omissão em um conjunto de ações que deveriam resultar em uma educação de qualidade. Quando o representante do setor público afirma que “(...) as empresas (...) não cumprem seus deveres”, sendo o setor público quem deveria puni-las no caso de não prestação dos serviços contratados, ele assume também a culpa do fracasso escolar dos alunos. Isso se reflete desde nas questões mais complexas, como o currículo escolar, até nas questões mais práticas, como o transporte de alunos, tudo direcionado ao fracasso escolar do estudante que tem que vivenciar as realidades aqui postas, ocasionadas pela omissão do poder público.

Em Eldorado, as questões são bem parecidas com os demais municípios. Segundo as denúncias das senhoras Glaucia e Flávia, a escola da comunidade Abobral Margem Direita se encontra fechada, com isso os alunos são transportados para escola da Ilha Rosa, outra comunidade. Já no Quilombo André Lopes, tanto na Escola Estadual Maria Antonia Chules Princesa, que atende alunos de sete comunidades, quanto na escola municipal, a história da região não está sendo considerada.

Segundo Adilson Oliveira da Silva, do Quilombo André Lopes:

Não existe a experiência de levar estudantes da região para os quilombos, para aprender. É um modelo de educação que não ensina a pensar, não ensina a ser patrão. Está sendo uma educação para ensinar a ser sempre empregado. Não estão ensinando as crianças a serem lideranças. As leis sobre a educação não estão sendo cumpridas por nossos gestores e o sistema não vai repetir de ano [série] os estudantes, pois há uma aprovação automática ocasionando em analfabetos funcionais. É um modelo que não ensina a pensar.

As crianças do Quilombo Pedro Cubas têm muita dificuldade em atravessar de balsa no bairro Batatal para ir estudar em Itapeúna¹³. A escola de Ensino Fundamental está em péssimo estado, a estrada ruim dificulta a chegada dos alunos, o transporte é inadequado, a merenda também e as estruturas das escolas são precárias; com isso, as crianças não passam na prova para estudar na Etec¹⁴, denuncia Antônio Benedito Jorge, do Quilombo Pedro Cubas, localizado no município de Eldorado.

Já na comunidade Quilombo Engenho, a senhora Vera Lúcia de Souza denuncia que uma perua de 12 lugares realiza o transporte de 20 alunos para estudarem na cidade. Os alunos saem de suas residências às 5h da manhã e retornam por volta das 14h e, na escola, muitas vezes recebem como merenda apenas um pãozinho (para cada criança) até a hora de chegar em casa.

Como podemos verificar por meio das falas dos membros das comunidades tradicionais da região do Vale do Ribeira, há uma série de falhas nos serviços prestados pelos municípios em relação à educação. Essas ocorrem majoritariamente em campos como o do currículo escolar, do transporte e da alimentação, essenciais para que os alunos alcancem o sucesso escolar.

É importante ressaltar que, para falar de educação indígena, quilombola, caiçara, cabocla e diferenciada, temos que falar dos professores que também são muito prejudicados, pois recebem um salário medíocre em razão de não haver interesse político em boa educação, como salienta Timóteo Werá, cacique da Aldeia Taquari, localizada no município de Eldorado. Segundo ele, precisamos que, de fato, o governo reconheça a escola indígena. Existe um reconhecimento no papel, mas, na prática, os direitos não estão garantidos. Falta profissionalizar os professores indígenas porque ainda existe uma diferenciação que não os reconhece. O professor tem que ser valorizado pelo governo do estado de São Paulo, que por sua vez diz que não tem recursos.

Segundo Timóteo Werá:

13. Bairro em que se localiza a Escola Estadual Maria das Dores Viana Pereira, unidade escolar que recebe os alunos de Ensino Médio dos quilombos Pedro Cubas e Pedro Cubas de Cima, Abóbora, Serrinha, Batatal e Barra do Braço no período noturno.

14. Refere-se ao Núcleo de Formação Profissional do Quilombo André Lopes (NFPOAL), vinculado a ETEC Registro. É uma das ETECs Centro Paula Souza do estado de São Paulo.

A nossa escola tem que ensinar nossa cultura, nossa língua, mas também o português, pois estamos inseridos nesse país chamado Brasil e dependemos desses conhecimentos para brigar por direitos, pelo nosso espaço e garantir a nossa cultura aqui dentro. A falta de formação dos nossos é a nossa maior dificuldade, pois até para fazer uma proposta política pedagógica precisamos saber falar o português corretamente. Ninguém fala a nossa língua. Então é necessário que o governo do estado nos dê essa oportunidade de formação. Precisamos também de um espaço, de escolas, de estrutura. A avaliação que vem da secretaria não pergunta sobre nossa cultura, nossas tradições. Aparecem questões sobre a Europa, do outro lado do mundo, que a gente não sabe... Isso não respeita a nossa cultura.

É necessário que a educação não se faça somente dentro das quatro paredes da sala de aula. Estudos de campo são essenciais no processo educativo, comentou a jovem Lorryne Andriza, quilombola de André Lopes, denunciando a situação da unidade escolar (Escola Quilombola Maria Chules Princesa) onde, na época, cursava o Ensino Fundamental II.

Ainda sobre a desvalorização da educação pelo poder público, constata-se que os professores estão sobrecarregados por arcar com uma dupla jornada de trabalho. Há dificuldade de articular ações com os municípios, que se fazem presentes, de fato, apenas nos eventos que interessam; além disso, há falta de oferta de creches em período integral na comunidade para que as mães possam deixar seus filhos enquanto trabalham, apontou Oziane Rosa Furquim do Quilombo Pedro Cubas de Cima. Neste mesmo aspecto, o líder comunitário José Rodrigues da Silva do Quilombo Ivaporunduva salienta que

(...) basicamente, o governo insiste em não considerar a escola quilombola, tentando desqualificar anos de lutas e conquistas. Os interesses políticos não promovem a educação diferenciada e há ainda pessoas que dizem que Quilombo não é constitucional.

No município de Barra do Turvo, as denúncias estão muito aquém da questão de inadequação curricular. Lá ocorre o fechamento consecutivo de escolas, o que resulta na realocação de crianças para escolas em

bairros vizinhos cada vez mais distantes da comunidade de origem. Com isso, é necessário que as crianças percorram um longo caminho até acessar as estradas, que, por sua vez, encontram-se muitas vezes em péssimas condições de conservação. Além disso, os moradores denunciam a falta de água, os professores não qualificados e a alimentação escolar que é industrializada, ou seja, não é fornecida pelos agricultores locais¹⁵. No ano de 2006, ocorreu o fechamento da escola localizada no Quilombo Cedro, iminência do fechamento da Escola do Bairro de Água Quente, dificultando muito a vida das comunidades conforme denunciaram o sr. Benedito de Paula Moura, do Quilombo Cedro, as sras. Neide e Nilce Pontes Pereira e o sr. Jaime, da comunidade Quilombo Ribeirão Grande/Terra Seca, município de Barra do Turvo.

Em Pariquera-Açú, poucos professores indígenas são formados e a maioria tem contrato por tempo determinado, geralmente pertencentes à Categoria O¹⁶, o que dificulta a formação das crianças e jovens das comunidades indígenas. É necessária a formação de professores indígenas e, em 2015, o governo do estado de São Paulo cortou a maior parte das verbas e limitou os recursos direcionados à formação continuada de professores. “É de extrema urgência a construção das escolas nas aldeias, pois não há estrutura necessária e a falta de espaço impede o desenvolvimento das atividades de forma adequada”, aponta Basílio Silveira, indígena da Aldeia Guarani Pindoty, localizada no mesmo município. A denúncia é complementada por Juliano, indígena da mesma aldeia, que salienta que não estão sendo construídas escolas nas comunidades indígenas do Vale do Ribeira, bem como não está ocorrendo formação de docentes indígenas. Além disso, denuncia que 25 crianças e jovens dividem um espaço de 6 x 4 metros com mais dois professores para estudar e ainda não há material escolar adequado para esta modalidade de educação oferecida. Comprovando, assim, a ineficácia e descaso do poder público em relação

15. Conforme exposto no PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar – que obriga os municípios a adquirirem para a alimentação escolar, no mínimo 30% de produtos da agricultura familiar local, visando o incentivo à produção local, sazonalidade e geração de renda às famílias.

16. Os docentes da Rede Estadual de Educação de São Paulo são divididos por categorias. Algumas delas são: A- Efetivo/ Titular de cargo; F- Estáveis, conforme a Lei 500/74 e O - contratados por tempo determinado, conforme o regido na Lei Complementar (SP) nº 1.093/2009. Os profissionais dessa categoria geralmente não se mantêm em uma mesma escola de um ano para outro, gerando assim rotatividade de profissionais nas escolas da região, conforme ocorre também no município de Pariquera-Açú.

ao tratamento das comunidades indígenas, da mesma forma como ocorre com outras comunidades tradicionais da região.

Além dos representantes de comunidades tradicionais e representantes dos municípios, as audiências públicas contaram também com representantes de universidades, escolas, ONGs e outras instituições que trabalham com educação ou se interessam pela temática. A professora Maria Walburga, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), pontuou que ainda não há vagas específicas para quilombolas nas universidades. Já a professora Conceição, da rede estadual de ensino de São Paulo e representante da Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), salientou que o currículo é engessado e não há respeito pela variedade cultural. Segundo a professora Conceição:

Ocorre fechamento de escolas e tirá-las da comunidade é uma forma de distanciar a educação do povo. A instituição escolar atual é vista como lugar de sofrimento. Fazer com que as crianças tenham de estudar longe da comunidade é distanciar a educação da comunidade. A lei 10.639 não é cumprida e as salas estão lotadas, com mais de 50 estudantes em cada uma. Os professores estaduais não recebem salário enquanto estão em greve, fato que ocorreu na última parada que durou mais de 90 dias no ano de 2015.

O vice-presidente da Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE), José Paulo Santiago da Silva — conhecido como Paulão —, salientou que há poucas vagas para quilombolas nas universidades e relembrou a Lei dos Sexagenários e a Lei do Ventre Livre; falou também da luta pelas terras dos negros e pela educação diferenciada. Segundo ele, nada mudou! Por isso, faz-se necessário que a educação diferenciada venha a contribuir e somar com a educação tradicional, como apontou Luís Roberto de Paula, professor da Universidade Federal do ABC (UFABC). No entanto, a educação diferenciada deve ser amparada legalmente, pois ainda carecemos de legislação em alguns aspectos para assegurar o pouco que se tem e garantir ainda mais direitos. Não há verbas para alimentação nos cursos técnicos, por exemplo, como apontou a professora Lígia dos Santos, diretora da Escola Estadual M^a Antonia Chules Princesa, localizada no Quilombo André Lopes, em Eldorado.

Em 2013, foi criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo o Conselho Estadual de Educação Escolar Quilombola. O espaço de discussão já conta com um déficit na participação de quilombolas porque não prevê custeio de despesas de deslocamento dos conselheiros que não são funcionários públicos. Mesmo assim, alguns poucos avanços podem ser constatados: a categoria Aluno Quilombola foi criada dentro do Sistema de Cadastro do Aluno, visando mapear a quantidade de estudantes no estado de São Paulo; foi realizada reunião com a Secretaria Municipal de Educação de Iporanga; visita ao Quilombo Brotas, em Itatiba; aconteceu o curso de formação para gestores das Diretorias de Ensino intitulado “Africanidades e Afrodescendência”, no entanto, o conhecimento nunca foi replicado para os docentes em atuação nas escolas quilombolas; e aconteceu visita técnica dos conselheiros ao Quilombo Ivaporunduva, além de videoconferências.

Assim, mesmo com a criação de um órgão específico dentro da secretaria, o Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), responsável pela educação diferenciada, não houve políticas de grande impacto para essas comunidades. Se, por um lado, a criação desse núcleo e consequente criação do conselho é um ponto positivo, por outro, temos a incessante troca de funcionários dentro de setores de diversas secretarias e coordenadorias, algo que, portanto, afeta o andamento das discussões nos conselhos. A cada ingresso de um novo membro, há necessidade de nova explicação do processo que, por sua vez, não anda. Assim, acaba se concretizando mais uma vez o que foi exposto no início deste texto: o descaso do poder público com a educação das comunidades tradicionais.

Mesmo com todas as necessidades educacionais e carências também em outros setores, a principal política a ser feita para as comunidades é a regularização das terras quilombolas, que ainda é lenta e insuficiente. Há dificuldade de tramitação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (Itesp), especialmente em relação ao andamento dos processos de reconhecimento dos quilombos, aponta o professor Elson Alves da Silva, do Quilombo Ivaporunduva, em Eldorado. Ainda, segundo ele, “o formato de educação não respeita os modos de vida dos povos tradicionais” e há ainda muito o que se avançar no país neste aspecto pois os “governos federal, estadual e municipal dificilmente fazem parcerias com as comunidades para

discutir a situação educacional ou [por exemplo] comprar sua produção agrícola para abastecer as escolas” .

Em meio a isso tudo, percebemos a necessidade de curso de formação continuada para professores que atuam em escolas de comunidades tradicionais. Os índices de aprendizagem dos estudantes geralmente são os mais baixos, pois uma série de fatores contribui para o não sucesso escolar. Alimentação escolar, transporte, currículo, estrutura e falta de planejamento aqui expostos pelos denunciante refletem o descaso do poder público em relação a este importante tema. Percebemos que há um distanciamento entre comunidade e setor público. Este, por sua vez, quando é informado e acionado não toma as devidas providências, mantendo o distanciamento, não contribuindo, de fato, para a implementação da Educação Escolar Diferenciada para populações tradicionais no Vale do Ribeira.

O grande questionamento é: se a Lei 10.639 é do ano de 2003, por que até o presente momento a maioria das secretarias municipais e a Secretaria Estadual de Educação não apresentaram uma formação docente contínua a contento? E o que falar da Lei 11.645 que é do ano de 2008? Por que os trabalhos ainda se encontram no campo das discussões e teorias se deveriam já estar no campo da prática cotidiana? Por que há ainda reclamações de pontos básicos como alimentação escolar? Por que há ainda denúncias de fechamento de escolas? Por que há ainda escolas que não trabalham a realidade local em sala de aula? São questões que consolidam o exposto; e por mais que todos saibamos que a educação é um processo com resultados de longo prazo, todos sabemos também que do ano de promulgação da primeira lei aqui citada até 2015, ano de realização das audiências públicas, temos mais de dez anos de descaso, dez anos em que pouco se fez, pouco se conquistou, apesar do amparo legal, fato comprovado nas falas dos participantes das audiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICO, Marcia Cristina. **Ivaporunduva e Macuanda: Estudo etnográfico sobre educação, trabalho e modos de sociabilidade**. Tese doutorado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, Piracicaba, 2015.
- BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Educação escolar da população negra em São Paulo (1870-1920)**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0970.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2017.
- WESTIN, Ricardo. **Por 100 anos, analfabeto foi proibido de votar no Brasil**. Senado Federal, Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/04/por-100-anos-analfabeto-foi-proibido-de-votar-no-brasil>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

A ITINERÂNCIA DA EDUCAÇÃO CAIÇARA E O DIREITO AO TERRITÓRIO

PAULO CESAR FRANCO¹⁷, ADRIANA LIMA¹⁸, DAURO MARCOS DO PRADO¹⁹

INTRODUÇÃO

O entrechoque, caldeamento ou confluência, como disse Darcy Ribeiro, entre europeu, indígena e africano deu origem aos primeiros povoamentos mestiços que habitaram o extenso litoral brasileiro por onde estabeleceram modos de vida de acordo com cada realidade territorial.

Ao longo do litoral paulista, mais precisamente no município de Iguape, na região do Vale do Ribeira, onde perdeu por séculos a escravidão africana e os massacres indígenas, os povoados mestiços fixaram-se em locais isolados da Mata Atlântica, como beiras de rios e de praias, encostas de morros, onde aprenderam a viver de modo a respeitar as imposições da natureza, sendo eles próprios os guardiões da região, uma vez que praticavam responsavelmente a caça, a pesca e a agricultura de pousio, de onde retiravam o sustento da vida na dramática luta pela existência humana.

Diante dessa breve exposição é importante salientar que esse artigo tem por objetivo descrever de forma sucinta o processo de formação das comunidades tradicionais caiçaras da Juréia²⁰, sua trajetória de luta por

17. Caiçara, professor de Filosofia, educador popular e mestre em Educação pela UFSCar/Sorocaba.

18. Caiçara, monitora ambiental, educadora e presidente da União dos Moradores da Juréia (UMJ).

19. Líder caiçara e membro da Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – CNPCT.

20. Juréia é um território caiçara de aproximadamente 80 mil hectares situado no município de Iguape, litoral sul do estado de São Paulo, que, em 1987, foi transformada em Estação Ecológica causando a

direito ao território e a busca por uma educação caiçara que ensine às crianças o direito ao território e de nele viver sua cultura.

Do ponto de vista metodológico, segue-se um itinerário em que cada autor compartilha sua experiência de vida e de militância no âmbito da educação caiçara.

1. OS POVOS DO SÍTIO

Por volta de 1950, os mestiços que viviam no litoral de Iguape, sobretudo na região que hoje é denominada Juréia, eram conhecidos por povos do sítio. Esses povos viveram numa época conhecida por “tempo dos antigos” que conforme o estudo de Sanches (2004):

[...] era caracterizada pela economia de subsistência, voltada aos cultivos em pequena escala do arroz, do feijão, da mandioca, do milho, entre outros, os quais eram comercializados na base de troca em Iguape e Peruibe, até o início do século XX. De acordo com muitos relatos, os primórdios desse período ocorreram durante o regime escravocrata, quando os informantes mais velhos reportaram que seus “pais” eram ou “dono de escravos” ou descendentes (SANCHES, 2004, p. 62).

No “tempo dos antigos”, período que vai até 1980, quando começam as discussões sobre a implantação de uma usina nuclear e depois a implantação de uma estação ecológica, os povos do sítio estavam espalhados por regiões conhecidas de Prelado, Juréia, Rio Comprido, Rio Verde, Grajaúna, Barra do Una e outras localidades isoladas ao longo do extenso município de Iguape.

O modo de vida desses povoados era alicerçado na agricultura de pousio ou itinerante, mais especificamente no plantio de roça da mandioca, que constituiu uma maneira de trabalhar coletivamente de forma que o território não se dividia em propriedade privada, mas um espaço geográfico onde se aprendia fazer o uso coletivo da terra.

expulsão de dezenas de comunidades tradicionais da região sem nenhum direito indenizatório. Diante da ação coerciva do governo paulista, diversas lideranças caiçaras insurgiram contra o Estado em busca de direito em permanecer no território de origem. Uma das ações de resistências das comunidades foi a implantação de uma escola caiçara que começou a funcionar em 2000, na cachoeira do Guilherme, Juréia, e perdura até o presente momento como escola caiçara itinerante.

A procura por um estirão²¹ de terra, localidade apropriada para o plantio da roça, fazia-se de forma cuidadosa. Muitas vezes se buscava conselhos de líderes espirituais para se ter a certeza de que a terra a ser cultivada era realmente produtiva ou dispensável.

O morador do sítio integrava em sua vida um calendário agrícola que o orientava durante o ano. Assim, quando chegava o mês de agosto, por exemplo, ele já sabia que estava no tempo de fazer uma roça de mandioca, pois a farinha, que era a base alimentar do povoado, não podia faltar à mesa de cada sitiante.

As foices, machados e outros instrumentos de trabalho eram devidamente preparados para execução do ofício braçal. A árvore utilizada para encabar os instrumentos também deveria ser extraída da mata na fase da lua minguante para que a madeira não desenvolvesse nenhum tipo de praga, ou seja, inseto que se alimenta da celulose, que no dizer dos povos do “tempo dos antigos” era para a “madeira não dar bicho”.

Além desse cuidado, outra sabedoria no trabalho de encabar as ferramentas consistia na escolha da madeira e a sua colocação na foice ou no machado. Devia-se colocar o cabo de modo a evitar que a ferramenta não virasse na mão do trabalhador no momento do roçado.

Inicialmente utilizava-se a foice, a qual auxiliava na roçada por baixo da mata para delimitar o tamanho do terreno pretendido. Depois que essa primeira demarcação era finalizada, vinha a fase da derrubada das árvores maiores usando-se o machado. Após a derrubada, entrava o período da secagem da madeira, intervalo de tempo que os povos do sítio utilizavam para produzirem outros artefatos tradicionais, ao mesmo tempo em que se educavam entre si.

A educação entre si acontecia por meio da aprendizagem no fazer do dia a dia sem presença do ensino escolar. Essa educação acontecia na hora da confecção de um tipiti²², por exemplo, que é um artefato tradicional usado pelo povo do sítio e que podia ser confeccionado durante o tempo que as madeiras estavam secando na roça à espera de alcançar o ponto da queimada.

21. Local apropriado para cultivar roça.

22. Tipiti é um artefato utilizado para secar a massa da mandioca, que é levada para o forno onde é torrada e transformada em farinha. O tipiti é um artefato confeccionado de cipó timbopeva.

Durante o processo de confecção dos artefatos, produzia-se e se compartilhava perante a comunidade uma série de saberes e de experiências que faziam parte do patrimônio cultural dos povos dos sítios. A extração do cipó timbopeva, a matéria-prima do tipiti, por exemplo, era feita por um mestre que conhecia o lugar certo. Além disso, essa pessoa ensinava também como e quando se extraía a timbopeva da mata.

A época certa da extração do cipó era na lua minguante, período que o mestre ia para a mata puxar a timbopeva que cresce nos galhos das árvores de onde lança as raízes para o chão. Uma vez colhida a quantidade suficiente, as timbopevas eram levadas para casa onde ficavam depositadas na água até perderem suas cascas. Depois dessa fase, eram preparadas pelo mestre que iniciava o manuseio do cesto.

Assim, no processo de confecção do tipiti, as famílias envolviam-se com o ensinamento prático do artesão observando os movimentos de suas mãos ao mesmo tempo em que os aprendizes se envolviam com o relato e o trançar da palha. As crianças aprendiam olhando os adultos que trabalhavam com as palhas e eram educadas com a paciência que se exigia no processo de confecção de um tipiti.

Sobre esse aspecto educativo, Brandão (2007) afirma que as situações de aprendizagens se dão quando,

a criança vê, entende, imita e aprende com sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: na turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas (BRANDÃO, 2007, p. 18).

Após a confecção do tipiti, a roça normalmente já estava pronta para ser queimada e coivareada. Passada a fase da coivara, que significa a limpeza da roça, o chefe de família e dono da roça convidava seus vizinhos para ajudá-lo na plantação da maniva²³, que acontecia em ritmo de mutirão, o qual dividia-se em três momentos: trabalho braçal para plantar a rama da man-

23. Maniva é a rama da mandioca cortada e plantada na roça.

dioca, a reza e o fandango. Durante o plantio da roça, as crianças brincavam, os jovens ajudavam os adultos e os idosos cortavam as manivas para as mulheres plantarem nas covas abertas no solo pelos homens.

Ao final do dia, a roça ficava pronta e o chefe de família convidava seus amigos para participar da reza conduzida por um líder espiritual da comunidade. A noite era reservada para a dança do fandango que era uma forma das pessoas se encontrarem, divertirem, conhecerem, namorarem, casarem e darem continuidade à vida nos sítios.

Os violeiros cantavam modas que falavam do cotidiano dos povos do sítio e marcavam a vida das pessoas que vivenciavam a experiência de um mutirão de roça. Durante todo o período de mutirão e mais intensamente durante o acontecimento do fandango, as comidas típicas eram compartilhadas entre as pessoas. Dentre elas, havia com frequência o beiju, a paçoca de carne-seca, a coruja, a moqueca e outros alimentos que tinham como base a mandioca.

O local onde a mandioca era processada recebia o nome de *casa do tráfico da farinha*²⁴. No tráfico da farinha, a mandioca era raspada, lavada e ralada até virar massa para secar no tipiti de onde seguia para o forno que a transformava em farinha de mandioca. Esse modo de viver dos povos dos sítios começou a se transformar com a chegada dos grileiros na região.

2. ESPECULAÇÃO IMOBILIÁRIA

A partir de 1960, o modo de viver no sítio começou a mudar. A lógica capitalista, similar à que chegou com os colonizadores ao Brasil, no século XV, sedenta por ouro e por outras riquezas das terras indígenas, retorna ao litoral com mais intensidade. Dessa vez, são os empresários que aparecem para especular as terras dos praianos e dos povos do sítio.

Os especuladores intitulados “empresários” ficaram conhecidos na Juréia como grileiros que, vindos de várias partes do Brasil, introduziram “jagunços” nas comunidades, os quais usavam cavalos para se locomover pela região, intimidando as pessoas e demarcando terras para seus mandatários.

Em função do medo, os povos do sítio entregavam suas terras a preço de “banana” e passavam a trabalhar como empregados para os grileiros,

24. Local onde é produzida artesanalmente a farinha de mandioca.

Esse contexto de medo e exploração se acirrou ainda mais quando tiveram início os trabalhos para implantação da usina nuclear na Juréia no final da década de 1970.

3. USINA NUCLEAR NA JURÉIA

Após o intenso processo de especulação imobiliária, no fim de 1970, em plena ditadura militar, as comunidades caiçaras da Juréia passaram a viver sob a tensão das políticas nucleares, mais especificamente do acordo firmado pelo general Figueiredo com a Alemanha com objetivo de instalar duas usinas nucleares, Angra 4 e 5, na comunidade do Grajaúna, Juréia:

[...] a Juréia foi alvo da política nuclear da ditadura militar e do setor imobiliário especulativo, que pretendia empreender condomínios luxuosos. A audácia desses projetos era tamanha que até uma estrada adentraria a serra e cortaria a planície do rio do Una do Prelado. Em 1980, o general João Figueiredo firmou um acordo com a Alemanha para a instalação das usinas nucleares 4 e 5, numa área de 24.000 ha da região. O projeto sofreu críticas de organizações ecológicas nacionais e internacionais, o que levou o general a promulgar novo decreto "protegendo o meio-ambiente". O programa nuclear não foi concretizado. Até 1985, as desapropriações dos moradores não foram realizadas pela Nuclebrás. O prazo de caducidade das desapropriações – de cinco anos – expirou, dando aos antigos proprietários a chance de reaverem a posse das terras que ocupavam (Jornal Brasil Atual, 2013).

Com a desistência do governo federal pela implementação do projeto nuclear, os ambientalistas entraram em cena e começaram a cogitar ainda na década de 1980, com a ajuda da imprensa, a implantação de uma Unidade de Conservação de Proteção Integral que recebeu o nome de Estação Ecológica Juréia – Itatins (EEJI).²⁵

25. A implantação da Estação Ecológica Juréia-Itatins (EEJI), em 1987, sobrepôs o território da Juréia, conforme já foi descrito, numa área de aproximadamente 80 mil hectares, de onde dezenas de caiçaras foram expulsos de suas casas para as periferias das cidades do Vale do Ribeira e Baixada Santista. A expulsão arbitrária foi responsável, em parte, pelo movimento de criação da escola caiçara onde se procura ensinar os saberes locais. Disponível em: <<https://goo.gl/P2L9IS>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

4. ESTAÇÃO ECOLÓGICA JURÉIA-ITATINS (EEJI)

Em 1986, foi criada a Estação Ecológica Juréia-Itatins (EEJI), Unidade de Conservação de Proteção Integral de aproximadamente 80 mil hectares. Com a criação da EEJI, iniciou-se um processo silencioso e violento de retirada das comunidades tradicionais caiçaras da Juréia que precisaram migrar para as periferias das cidades do Vale do Ribeira e da Baixada Santista sem nenhum direito à indenização de suas propriedades e nenhum respeito ao seu modo de vida tradicional.

Além da proibição de atividades tradicionais, serviços públicos foram reduzidos, intensificando o processo de expulsão (sem indenização) de famílias caiçaras e inviabilizando o modo de vida tradicional dos que permaneceram. O fechamento de escolas rurais obrigou famílias a deixarem a Juréia ou áreas mais isoladas da região, sob a ameaça de que seriam responsabilizadas caso as crianças não frequentassem a escola regular. Houve redução em mais de 50% de famílias caiçaras na Juréia (entre 1990 e 2010), e o esvaziamento do território foi usado como justificativa para iniciativas de reassentamento de moradores (Sanches, 2016, pp. 5-6).

Vivendo nas periferias urbanas, os povos dos sítios deixaram de expressar a potencialidade da sua cultura, que vive no mutirão, no cultivo de roça de mandioca, no preparo da comida típica e na realização do fandango como elemento de confraternização e encontro festivo. As restrições ao modo de vida impostas pelas políticas ambientais foram descaracterizando a identidade dos povos dos sítios que, forçosamente, receberam outras denominações.

Após o período da especulação imobiliária, a desistência da implantação da usina nuclear e durante e depois do processo de implantação na EEJI, os povos dos sítios receberam a denominação de *caiçara*. Essa denominação, ao nosso ver, tinha o objetivo de cunhar uma inferioridade do modo de vida praiano em relação ao o modo de vida urbano. Esse olhar pejorativo é observado e questionado por Branco (2005) quando afirma,

A cultura caiçara, como a de outros grupos que permanecem à margem do desenvolvimento intelectual nacional, é referida com maior ou menor travo de subalternidade. Mesmo para o investigador despojado de qualquer tendência discriminatória torna-se difícil evitar os efeitos de um conceito que nasceu para distinguir aspectos de uma cultura nacional considerada popular, mais simples e mais rústicos. Os seus

herdeiros, frequentemente, recusam o termo "caíçara" por pejorativo. Caipira, matuto, primitivo, bronco ou asselvajado, pessoa estúpida ou inútil, homem ordinário malandro ou vagabundo (BRANCO, 2005, p. 21).

Ao longo de décadas, muitos foram os conflitos que ocorreram entre lideranças caíçaras, grileiros e Estado em todo território caíçara (compreendido entre o estado do Paraná até o estado do Rio de Janeiro). No processo de luta para conseguir seus territórios, de fortalecimento de identidade, de serem reconhecidas como protagonistas da história, as comunidades caíçaras têm conseguido desconstruir essa conotação pejorativa do termo caíçara para um conceito respeitado e debatido.

Diegues (2007), pesquisador da cultura caíçara e de outras comunidades tradicionais de áreas úmidas do Brasil, tem contribuído com seus estudos para que os caíçaras sejam cada vez mais reconhecidos dentro e fora de seus territórios.

Os caíçaras, vivendo no interstício da Mata Atlântica e do mar, estuários, mangues, restingas e lagunas, usando seus recursos naturais para a reprodução de seu modo de vida, construíram um território rico em diversidade biológica e cultural (DIEGUES, 2007, p. 17).

Desse modo, com a criação da EEJI e suas leis ambientais restritivas e coercitivas, diversas lideranças comunitárias insurgiram-se contra o Estado ao longo do extenso território caíçara.

A partir de 1990, alguns moradores jovens expulsos da Juréia que foram morar na comunidade de pescadores da Barra do Ribeira²⁶, situada na foz do rio Ribeira de Iguape, decidiram criar uma associação para se organizar juridicamente e resistir às ações coercitivas das políticas ambientais do governo do estado de São Paulo que estavam destruindo suas tradições.

26. "Chega-se até a Barra por uma estradinha de terra de 20 km que sai do centro de Iguape, margeia a Ilha Comprida e acaba nas margens do largo leito do Ribeira. Uma balsa faz a travessia e por ela avistam-se o mangue que margeia o rio, os maciços da Juréia ao fundo, um horizonte confuso de junção de rio com mar e o porto da vila. Os barcos descansam atracados, coloridos, alguns homens pescam, gaivotas movimentam-se, todos na mesma mansa sintonia. As embarcações são as únicas maneiras de entrada na vila. A balsa é a passagem principal. Ela nos deixa no pequeno centrinho comercial. Os bares, lojas, pequenos restaurantes abertos estão desertos à espera de turistas. Tudo parece estar à espera. Há um vaguear lento dos homens pelas ruas, há poucos turistas e não é época de muitos peixes. Ao sair da balsa já estamos na rua principal da vila que, em quinze minutos de caminhada, nos leva ao mar" (WUNDER, 2002, p. 44).

5. ASSOCIAÇÃO DOS JOVENS DA JURÉIA (AJJ)

Reunindo-se nas casas, tocando e dançando o fandango caiçara, os jovens criaram, em 1990, a Associação dos Jovens da Juréia (AJJ), que tinha por objetivo o resgate da cultura caiçara a partir da criação de um espaço de educação popular e da geração de renda para as comunidades tradicionais por meio da confecção de artesanatos da caxeta.

O espaço de formação criado na AJJ foi importante para que as comunidades tradicionais caiçaras se encontrassem e pudessem debater a respeito da situação de despejo em que viviam, ao mesmo tempo para que se organizassem para lutar pelo território de origem.

Tendo a AJJ como espaço de formação, os jovens da Juréia criaram algumas estratégias de luta. Dentre elas, a educação ganhou mais espaço e para seu desenvolvimento criou-se um projeto intitulado “Escola Caiçara Juréia (ECJ)”.

5.1 Escola Caiçara da Juréia (ECJ)

A criação da Estação Ecológica Juréia-Itatins (EEJI) (em 1986), que atuou no esvaziamento das comunidades tradicionais caiçaras da Juréia, contribuiu para que o governo usasse a unidade de conservação de pretexto para fechar as escolas rurais da Juréia, enfraquecendo, assim, a luta dos caiçaras pelo território. Diante desse contexto, os jovens da Juréia decidiram buscar estratégias de resistência por meio da educação. Para tanto, iniciaram um processo de mobilização junto às universidades, aos movimentos sociais do Vale do Ribeira e a outras instituições parceiras que toparam seguir na contramão da política ambiental do governo do estado de São Paulo.

Diante dessa mobilização, a partir de 2000, foi colocada em funcionamento a Escola Caiçara da Juréia (ECJ), situada na comunidade da Cachoeira do Guilherme, distante 30 km da Barra do Ribeira.

A ECJ funcionava na Mata Atlântica, circunscrita no cotidiano das famílias da comunidade da Cachoeira do Guilherme e seu currículo tinha por base os saberes da cultura local (FRANCO, 2005, p. 27), conforme observou Wunder:

Escola Caiçara da Juréia: uma escola comunitária de moradores – alguns pais de alunos da escola da Barra – da Estação Ecológica Juréia-Itatins, idealizada por eles como uma maneira de manterem-se, ou retornarem,

ao local de origem. Esta escola, situada no centro da Estação Ecológica, além de suprir uma necessidade básica das crianças e jovens que lá ainda moram, tem também objetivos mais amplos. A ideia que move a sua criação é a necessidade que estas famílias estão sentindo de retornarem à Juréia e de verem seus filhos aprendendo, não só os conhecimentos escolares, mas também aqueles locais, relacionados a pesca, agricultura, arte, culinária, cura, enfim aqueles conhecimentos que se construíram e constroem na relação com a natureza (WUNDER, 2002, p. 204).

ECJ foi pensada de forma coletiva por meio de encontros entre moradores, parceiros, educadores, jovens, mestres, comunitários e acadêmicos que contribuíram para o seu planejamento e implantação.

Os apoios se deram por meio da elaboração da planta arquitetônica da escola caíçara pelos arquitetos do instituto Elos, doação de materiais pelo NUPAUB (Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras/USP) para construção das salas de aula, doação de equipamentos de energia fotovoltaica pelo Instituto de Estudos Energético (IEE) da USP e outras conquistas por meio de parcerias.

A construção da escola se deu através de mutirões organizados pela AJJ junto aos moradores da região e da Associação de Monitores Ambientais de Iguape (AMAI), que ajudaram a transportar os materiais doados até o local.

5.2 Projeto Político Pedagógico da ECJ

Escola não havia, mas a criança caíçara aprendia no dia a dia os princípios fundamentais do seu povo-trabalho, criatividade, coragem, responsabilidade-presentes nas histórias de final de tarde, nas letras das músicas cantadas em festas típicas, na religiosidade impregnada em cada uma das ações da comunidade (BRANCO, 2005, p. 54).

Durante o funcionamento da ECJ, iniciou-se o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que contou com a colaboração dos pais, professores, parcerias e universidades. Na etapa de elaboração do PPP, as educadoras Luiza Alonso da Silva e Alik Wunder, ambas da Unicamp, tiveram uma enorme contribuição na concepção e escrita do

documento juntamente com outros pesquisadores da região do Vale do Ribeira e do NUPAUB como, por exemplo, Márcia Nunes.

Era consenso entre os envolvidos, que o PPP da ECJ garantisse um currículo que fosse, segundo Lima & Lima,

[...] elaborado a várias mãos, permeando por todos os campos significativos da comunidade [...] com quem dialoga e em que ambiente vivem, quais suas potencialidades e suas contradições, reconhecer as manifestações culturais e potencializá-las enquanto políticas públicas, pois somente reconhecendo as diferentes contribuições que cada um, enquanto produtor de cultura pode levar e trazer, e que, a partir dessa troca é que será possível essa valorização. E se faz urgente uma mudança de paradigma na construção do Projeto Político Pedagógico, que seja inclusivo e permita cristalizar em seu conjunto a riqueza da diversidade cultural existente no seu campo de desenvolvimento (LIMA; LIMA, 2016, p. 24).

O PPP integrou o diálogo estabelecido pelo morador caiçara e referências bibliográficas de experiências de outras regiões do Brasil com fundamento no pensamento de Paulo Freire, Rubem Alves, Diegues, Brandão e outros pensadores da educação popular diferenciada e pesquisadores da cultura caiçara.

De acordo com Monteiro,

Os professores dessas aulas mais "práticas" seriam seus próprios pais e avós. Esse é um aspecto muito citado na justificativa dos moradores em preferir mandar seus filhos para uma escola no interior da Estação Ecológica, do que para uma na cidade. Argumenta-se que o ensino público de hoje em dia já não é de qualidade e que seria preferível um ensino como esse proposto na Escola Caiçara. Isso não significa que, pelo fato da Escola Caiçara estar voltada a uma educação referenciada nesse modo de vida caiçara, que outros conhecimentos sejam irrelevantes. Muito pelo contrário. Há um consenso entre os moradores de que conhecimentos gerais e comuns a qualquer escola do ensino médio e fundamental não devam ser deixados de lado, mas estimulados. Não há motivos para sacrificar um ou outro aspecto, mas somá-los (MONTEIRO, 2002, p. 220).

A ECJ funcionava em modelo de alternância, em que os estudantes e professores ficavam 15 dias na escola e cinco dias em casa. Durante a quinzena, período que se ficava na escola, ocorriam rodas de conversas com o objetivo de avaliar e planejar de modo que todos os saberes eram respeitados e acolhidos para compor os planos de aulas do professor. Entre os saberes estavam festividades, tempos de plantios, pesca, caça, extrativismo, entre outros. Outra questão importante da escola era a merenda escolar que parte vinha do governo e outra parte da produção da própria comunidade.

Na escola, os estudantes cultivavam uma horta comunitária, produziam farinha de mandioca, pescavam e também plantavam o arroz. A moradia dos estudantes era em sistema de alojamento com quartos para meninas e quartos para meninos. O deslocamento de suas casas para a escola se dava por transporte de barco municipal e por trilha a pé.

Os professores foram selecionados pela comunidade pelos critérios da proximidade e conhecimento sobre a cultura caiçara. Trabalhavam cada um em um período e eram os facilitadores para acontecer a troca de experiência entre os mestres da comunidade e os educandos.

A escola esteve em funcionamento entre os anos de 2000 a 2004 e ao final desse período a Secretaria de Educação de São Paulo não permitiu a continuidade da escola no nível médio alegando não existir uma demanda mínima de 50 estudantes.

Com o fechamento da ECJ, os educandos foram transferidos para a cidade, mudando completamente a forma de aprendizado, distanciando-se da comunidade, dos familiares e dos afazeres e saberes tradicionais da Juréia.

6. EDUCAÇÃO CAIÇARA: UMA PRÁTICA ITINERANTE

O fechamento da Escola Caiçara da Juréia (ECJ), em vez de extirpar o ideal de educação diferenciada, potencializou ainda mais o conceito e a prática dessa experiência educacional que ficou marcada por “educação caiçara”.

A experiência proporcionada pela escola caiçara, que conforme Aspis (2009), significa

Aquela coisa que, ao acontecer a alguém, transforma essa pessoa, que já não é mais a mesma. É algo que atravessa seu pensamento, suas

ideias e faz com que já não possa ser o mesmo. Algo se passa, toca e é aprendido de forma transformadora (ASPI, 2009, p. 16).

Atravessou pensamentos, ideias e tocou na questão do pensar em outros tipos de educação como, por exemplo, a educação diferenciada caiçara.

Assim, a educação caiçara trouxe uma nova perspectiva para pensar um jeito de ser dentro do território de origem. Tal como os indígenas e os quilombolas, bem como outras comunidades tradicionais, os caiçaras necessitam do espaço físico para viver a plenitude da sua cultura e sua reprodução social. É nesse território caiçara que se aprende a se relacionar e respeitar a terra como fonte de vida. A terra oferece a possibilidade da roça de mandioca para a fabricação de farinha “branca” ou “manema” que é a base da alimentação caiçara e que inclui também diferentes qualidades de plantas. Da terra se extrai as madeiras para construir as casas, as canoas de um pau só. Da terra vem o conhecimento das plantas e dos animais, da cura, dos lugares sagrados, que são saberes de experiências de velhos mestres.

Com o uso da terra, aprende-se a observar o tempo. Sabe-se pela experiência cotidiana quando vai chover ou fazer sol. A importância desse saber implica nos afazeres diários. A armação de uma rede de espera no mar, em período de rebojo, por exemplo, fatalmente causará prejuízo ao material de trabalho do caiçara que será arrastado pela corrente marítima, pois o rebojo sinaliza temporal.

De modo geral, a educação caiçara está presente e perpassa todo o cotidiano da vida em comunidade. Ensina-se e aprende-se desde criança olhando os adultos a fazerem os artefatos de palha para diversos usos domésticos. O chapéu de palha, por exemplo, aprende-se olhando aquele que tem habilidade para o seu feitio, pela necessidade de usar no trabalho da roça, na pescaria e nas longas caminhadas entre as comunidades. Para a confecção da vassoura de timbopeva, exige-se o conhecimento das fases da lua. A matéria-prima da vassoura é extraída da natureza na lua minguante para o produto ter vida longa e até chegar a vassoura propriamente dita há um longo processo de aprendizagem em que são dinamizados inúmeros saberes da cultura caiçara.

O mutirão para o roçado e realização do fandango, que é uma prática comunitária de se ajudar, é uma das principais formas de vivência da

educação caiçara. Começa na escolha do terreno para se construir uma roça de mandioca, passa pelo preparo do solo, continua no trabalho braçal, ensina-se na fabricação da farinha e dos seus derivados e compartilha-se na festa do fandango.

Atualmente a educação caiçara é praticada por lideranças comunitárias da Juréia por meio da Escola Caiçara Itinerante buscando difundir em todo território caiçara, desde o litoral sul do Rio de Janeiro até o litoral norte do Paraná.

A partir de 2010, a Escola Caiçara Itinerante passou a se deslocar entre o território caiçara e para além dele por meio de encontros intercomunitários, oficinas de troca de saberes, seminários, debates acerca da educação diferenciada que são realizadas em escolas, comunidades e variados espaços públicos e privados como universidades, centros culturais etc.

Ampliar essa discussão para outros espaços de troca de saberes significou o fortalecimento da cultura caiçara e a visibilidade de um grupo que se sustenta pelo seu protagonismo. Criou-se empatia entre diferentes grupos de caiçaras, que se reconheceram nesse protagonismo e passaram a exercê-lo também em suas comunidades.

7. A EDUCAÇÃO CAIÇARA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Citaremos algumas experiências de educação caiçara que ocorre ao longo do território. Em Trindade, estado do Rio de Janeiro, já existe um avanço desse tipo de educação diferenciada nas escolas públicas, sobretudo nas municipais. No município de Peruíbe-SP, a educação caiçara está sendo incorporada ao currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No município de Cananéia, em São Paulo, também acontece uma prática educacional infantil chamada “Quintal Caiçara” que trabalha com currículo voltado para os saberes caiçaras. Na escola estadual Sebastiana Muniz Paiva, localizada na Barra do Ribeira, em Iguape-SP, desde 2010 é realizado um projeto escolar intitulado “Espaço Caiçara” que tem por objetivo valorizar a cultura caiçara por meio de pesquisa e exposição dos valores da comunidade. Durante o ano são realizadas vivências nas comunidades para que haja interação entre escola, comunidade e estudantes. No final de cada ano, a escola realiza exposição sobre as pesquisas e promove um restaurante caiçara onde são vendidos pratos típicos para arrecadar dinheiro para ajudar na formatura do Ensino Médio. As experiências com o

ensino da cultura caiçara nas escolas públicas (estaduais e municipais) de Iguape, nas últimas duas décadas, têm sido muito bem aceitas e se mostra um potencial educativo. No entanto, é deficiente a formação para que os professores possam explorar mais o conhecimento de nossa região para que a educação caiçara possa se efetivar no currículo escolar.

8. AMPLIANDO A VISIBILIDADE DAS COMUNIDADES CAIÇARAS E A LUTA PELO DIREITO AO TERRITÓRIO

Dentre os espaços de diálogo e articulação na defesa ao território e modos de vida tradicional, os caiçaras da Juréia circulam por diferentes arenas de debate incluindo encontros de comunidades tradicionais afetadas por sobreposição de Unidades de Conservação de Proteção Integral e por grandes empreendimentos imobiliários, encontros culturais, audiências públicas, diversos seminários e congressos em universidades. Ou seja, esses diálogos passaram a ocorrer desde a sua base nas comunidades até instâncias legislativa, jurídica, técnica e acadêmica, em âmbito nacional e internacional.

Nesse contexto, pode-se afirmar um marco histórico de reconhecimento e de visibilidade da identidade étnica caiçara, que se deu por meio do Decreto 6040/07 quando criou-se a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais que reconhece os caiçaras como comunidades tradicionais, tornando-se, assim, sujeitos de direitos a serem incluídos nas diferentes políticas públicas existentes.

Após a criação do decreto 6040/07, as comunidades tradicionais caiçaras passaram a dialogar também com outras comunidades tradicionais do Brasil. Tendo assento titular e suplente no Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, regulamentado pelo Decreto nº 8.750/2016, o que assegurou expressamente ao segmento caiçara representatividade neste espaço, ampliando o seu olhar frente às demandas comuns, por direitos ao território de origem e políticas públicas específicas. Essa articulação possibilitou o encontro de diferentes comunidades caiçaras entre os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, que passaram a se encontrar nos espaços mais amplos de diálogo, mas também de se reconhecer numa mesma cultura.

O referido decreto também denomina e reconhece comunidades tradicionais 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.

Nesse sentido, os caiçaras também passaram a utilizar a Convenção nº 169 da OIT que trata das comunidades tradicionais para fazer valer os seus direitos, um instrumento jurídico internacional do qual o Brasil é signatário.

No mesmo ano de 2007, as comunidades do litoral do sul do Rio de Janeiro e do litoral norte de São Paulo (Angra-Paraty-Ubatuba) criaram o Fórum de Comunidades Tradicionais com a participação de indígenas, quilombolas e caiçaras. No dia 18 de outubro de 2014, durante o Festejo dos Trindadeiros (dia que marca a resistência caiçara), foi criada a Coordenação Nacional de Comunidades Tradicionais Caiçaras, em Trindade-RJ, juntando os caiçaras dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, buscando fortalecer cada comunidade e suas especificidades, mas ampliando suas bases para lutas comuns no território caiçara.

Já no Vale do Ribeira, em São Paulo, após várias tentativas de juntar as comunidades tradicionais e depois de uma forte mobilização contra uma lei estadual que prevê a concessão de Unidades de Conservação à iniciativa privada (privatização de UCs), foi criado o Fórum de Povos e Comunidades Tradicionais do Vale do Ribeira (PCTs) em 2016. Esse fórum vem contribuindo para o reconhecimento e fortalecimento de diferentes grupos étnicos presentes nessa região, num espaço intercunitário, onde há inicialmente a presença e participação de indígenas, quilombolas, caboclos e caiçaras, assim como de algumas instituições parceiras que atuam na região.

O reconhecimento dos sujeitos praianos e/ou povos do sítio, hoje caiçaras, como detentores de saberes e fazeres remonta o ano de 1930, como apontam diversas pesquisas existentes sobre esse modo de vida peculiar, reconhecidos pela sua organização social, cultural e econômica. Ao longo de décadas foi se assumindo essa nova nomenclatura, que inicialmente os inferiorizava, mas que aos poucos foi se tornando uma potência na afirmação de sua existência, na legitimação de seus direitos enquanto sujeitos que compõem um grupo étnico brasileiro.

9. FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE IGUAPE

Reservamos esta parte do trabalho para nos dedicarmos aos relatos do fechamento das escolas rurais no município de Iguape, no período de 1990 a 2018, período que as leis ambientais começam a restringir o modo de vida caíçara no território de origem e o decreto 29.499, de 5 de janeiro de 1989, que reestruturou o agrupamento das escolas da zona rural, fechando-se assim escolas dos sítios e acelerando o processo de expulsão das comunidades da Juréia para as periferias das cidades do Vale do Ribeira e da Baixada Santista.

Esses dois fatores, por quase duas décadas, atuaram no silenciamento das comunidades caíçaras da Juréia impedindo o uso da terra e o direito das crianças estudarem em suas próprias comunidades.

A oportunidade de exteriorizar e discutir esses cerceamentos contra os direitos fundamentais das comunidades tradicionais da Juréia e do Vale do Ribeira começou a ganhar espaço com o advento das audiências públicas promovidas pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, em 2015, quando as comunidades tradicionais caíçaras, quilombolas e indígenas foram convidadas para contar suas histórias de repressão.

Na tabela a seguir, a relação das escolas rurais fechadas no município de Iguape a partir de 1990:

Escola	Bairro	Ano
Escola Mista Rural	Juréia	1989
Escola Primária	Prelado	1990
Escola Primária	Costão do Despraiado	1992
Escola Infantil	Vila Nova	2000
Escola Primária	Despraiado	2000
Escola Primária	Guapeuzinho	2001
Escola Mista Rural	Praia do Una	2001
Escola Primária	Cachoeira do Paraíso	2004
Escola Caiara da Juréia (ECJ)	Cachoeira do Guilherme	2004

Em 2018, dando continuidade à política de sucateamento e fechamento das escolas rurais, mais quatro escolas foram fechadas nos respectivos bairros de Subauma, Retiro, Itimirim e Cavalcanti no município de Iguape, mas as comunidades prejudicadas encaminharam o caso à defensoria pública estadual e aguarda-se a resposta da justiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar essa reflexão, queremos afirmar que a educação caiçara está sendo escrita. A formação caiçara é oriunda da violência étnica que caracterizou a diversidade brasileira. A especulação imobiliária, os reatores nucleares e a contemporânea restrição ambiental constituíram modelos de violências contra caiçaras que silenciosamente os distanciaram de seus territórios.

As audiências públicas ocorridas no Vale do Ribeira possibilitaram e garantiram espaços para que as comunidades tradicionais (quilombolas, caiçaras, caboclas e indígenas) pudessem denunciar os diferentes tipos de violências que historicamente sofrem, seja pela especulação imobiliária, com os grandes empreendimentos ou pelo próprio Estado brasileiro, nesse caso mais especificamente o governo paulista, que massacra essas populações com leis criadas em gabinetes, sem respeito a seus direitos de consulta prévia livre e informada.

Uma das formas mais violentas que as comunidades tradicionais sofreram e ainda sofrem é o fechamento das escolas rurais que, no caso da Juréia, apartou as crianças de seu território contribuindo para extirpar a relação identitária da população caiçara no território chamado Juréia.

Ao assumir a educação caiçara como direito dos caiçaras, assume-se também a necessidade de uma educação de qualidade ao povo brasileiro, que valorize a sua história, modos de vida, suas práticas tradicionais e suas lutas por dignidade e justiça.

Por fim, a educação caiçara, nos modelos diferenciados, surge como uma resistência e possibilidade de reflexão para que a cultura caiçara continue existindo dentro do território e no interior do caiçara.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASPIS, Renata Lima; GALLO Silvío. **Ensinar Filosofia: Um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BRANCO, Alice. **Cultura Caiçara: resgate de um povo**. Peruíbe: Ed. Editora Etecê, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DIEGUES, Antonio Carlos. **O Vale do Ribeira e litoral de São Paulo: meio ambiente história e população**. (Texto originalmente preparado para o CENPEC). Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/cenpec.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.
- FRANCO, Paulo Cesar. **Oficinas de fandango caiçara como vivência de educação popular na associação dos jovens da Juréia (AJJ)/Barra do Ribeira – Iguape – SP: Reafirmando o potencial das comunidades tradicionais caiçaras**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-Campus Sorocaba, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JORNAL BRASIL ATUAL. **A ameaça que ronda 300 famílias da Juréia, um paraíso encravado na Mata Atlântica**. 2013. Disponível em: <[https://www.redebrasilatual.com.br/jornais/2013/03/a-ameaca-que-ronda-300-familias-da-Juréia-um-paraiso-encravado-na-mata-atlantica/](https://www.redebrasilatual.com.br/jornais/2013/03/a-ameaca-que-ronda-300-familias-da-Jureia-um-paraiso-encravado-na-mata-atlantica/)>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- LIMA, Adriana de Souza de; LIMA, Alessandra de Souza. **Educação popular e o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia apresentada ao Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná como requisito para aprovação, 2016.
- PRADO, Dauro Marcos do. Entrevista concedida em maio de 2016. Barra do Ribeira, Iguape-São Paulo.
- SANCHES, Rosely Alvim. **Caiçaras e a Estação Ecológica Juréia-Itatins: Litoral Sul de São Paulo**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2004.
- WUNDER, Alik. **Encontro de águas na Barra do Ribeira: imagens entre experiências e identidades na escola**. Dissertação de mestrado apresentado ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

JOÃO LIRA GUARANI MBYA²⁷

COMO SÃO EDUCADAS AS CRIANÇAS INDÍGENAS, OU SEJA, AS KYRIN-

gues? Impossível refletir sobre essa pergunta sem estabelecer uma distinção importante entre o que se convencionou denominar “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”.

Quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos próprios de ensino e aprendizagens culturais de cada povo indígena e aos processos tradicionais de socialização de suas crianças. Quando observamos as atividades mais comuns que são realizadas em uma aldeia, podemos perceber que lá ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparadas para exercer sua função social dentro da etnia a qual pertence, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico.

Esse empreendimento, é preciso entender, não implica, não “passa” por conhecimento escolar algum. Antigamente, essa era a única forma de educação existente entre os povos indígenas: o conhecimento assim transmitido era mais do que suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte. A partir do contato com os não indígenas, no entanto, esse conhecimento passou a ser insuficiente para garantir a sobrevivência, o bem-estar dos povos indígenas. É preciso, nesse momento atual, conhecer os códigos e símbolos dos “não índios”, já que eles e suas ações passaram

27. Indígena, liderança Guarani Mbya e vice-diretor da escola na Aldeia Itapuã, município de Iguape.

a povoar o entorno da sociedade indígena. É assim que, historicamente, surgiu a “Educação Escolar Indígena”. É a partir de seu contato com a sociedade envolvente que a escrita, a matemática formal e vários outros saberes entraram no mundo Guarani, no mundo Terena, no mundo Kaingang etc.

1. COMO O INDÍGENA APRENDE A SER INDÍGENA?

Uma característica que chama muita atenção na Educação Indígena tradicional é o fato de, nessa educação, o ensino e a aprendizagem são contínuos, sem que haja interrupções nas atividades do cotidiano. Entre não índios, o ensino e a aprendizagem se dão em momentos e contexto muito específicos: “Está na hora levar meu filho na creche”, “Minha filha está fazendo curso de inglês e espanhol das 16h00 até às 18h00”.

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações conjuntas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico de uma aldeia ou comunidade. Ensina-se a pescar no rio, logicamente. Ensina-se a plantar no roçado, respeitando as fases da lua, as quantidades de sementes plantadas. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora...

O processo de ensino e aprendizagem, na Educação Indígena, é um trabalho social. Isso significa que ele está calcado na cooperação e na função de utilizar os conhecimentos próprios. Não se pode esquecer que as sociedades indígenas são numericamente pequenas, hoje no Brasil temos por volta de 900 mil indígenas, se compararmos com a população brasileira que passa de 190 milhões, segundo IBGE.

Uma sociedade de 500 pessoas não pode, por exemplo, ver um integrante de sua comunidade dizer “Ah, eu não quero aprender a pescar, eu quero aprender francês!”. Aprender francês para quê? O conhecimento tem que ser útil para garantir a sobrevivência do seu grupo. Então, não se valoriza muito o saber relevante para apenas um único indivíduo. Muito pelo contrário: valoriza-se a aquisição de conhecimentos úteis para o bem-estar comunitário.

Além disso, o ensino não é responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos dentro de uma aldeia. Na Educação Indígena, não existe a figura do “professor”. São vários “professores” para a criança. A mãe ensina; ela é professora. O pai é professor, o idoso é professor, o

tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor... E todo mundo é aluno. Há muita distinção entre a sociedade não indígena onde há um determinado indivíduo “detentor do saber” autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens.

Nos processos educativos tradicionais, há pouca instrução. Não é próprio das sociedades indígenas o discurso pedagógico como se conhece na dita “Educação Formal”: “Preste atenção: é assim que faz. Primeiro, é preciso...”. Não. O modelo de aprendizagem indígena passa pela demonstração, pela observação, pela imitação, por tentativa e erro.

Tive oportunidade de vivenciar isso na minha infância, os ensinamentos que os meus pais me passaram da cultura que foram fundamentais para compreender o universo Guarani Mbya. O meu pai me ensinou a fazer a cesta, tinha toda paciência do mundo para me ensinar, nunca o vi nervoso ou me apressando pra terminar no tempo certo. Lembro que conciliava o tempo de lazer com trabalho, ou seja, tinha toda liberdade para brincar, eu o acompanhava quando ele ia para o mato pegar cipó ou taquara para confecção de cesto mesmo, aprendi observando e praticando, o passo a passo foi me ensinado de forma sutil, quase imperceptível. As primeiras cestas que fiz não foram perfeitas, mas serviram de experiência para produzir com perfeição. O mais importante enfatizar aqui é que em todo esse processo eu nunca ouvi o meu pai ou minha mãe dizer algo como: “Não vá brincar, não. Fique aqui, você não aprendeu ainda”. Ou mesmo: “Não é assim que se faz, está tudo errado. É assim! Preste atenção que eu vou explicar de novo”. Talvez eles já sabiam que o processo que eu trilhava ia ser longo. Não havia mesmo por que me apressar. A experiência da minha infância me traz a certeza que as teorias entre os povos indígenas não é familiar.

Outro fato importante para reflexão do ensino e aprendizagem da cultura e também do fortalecimento da identidade étnica de alunos indígenas, vem de um depoimento de aluna indígena Guarani que frequentou a escola regular da cidade para concluir o Ensino Médio. Na descrição, Jaqueline Yva deixa muito claro as dificuldades que enfrentou no período estudando fora da aldeia.

No início, quando foi falar ao público teve muita dificuldade de se expressar na língua portuguesa, até porque é sua segunda língua. Em seguida, para não se enrolar na língua estrangeira preferiu a língua materna indígena:

*Ore kuery ronhembo'e va'e,roikuaa pota vê água,nhande direito re oreayvu
água tujakue vê,reko roupityve avi água,ore kiryngueve.Haxy raxa rei heta-
va'e kuery nhembo'e jaekoupity água,há'e gui tentarerupi Juruá kuery ijayu
vai rei mbyakuery re, há'e ramigua arupi axa rire aikuaa.*

Traduzindo:

Nós estudantes temos que ter mais preocupação, principalmente em entender sobre os direitos. As lideranças, os mais velhos sempre falavam sobre isso, e na época que estava estudando fora da aldeia passei por muitas discriminações e preconceitos pelo fato de ser uma indígena, mais isso não me fez sentir inferior. A escola ideal na cidade seria aquela que formasse pessoas mais tolerantes à diversidade cultural (tradução própria).

A fala dela foi registrada no I Seminário Sobre Educação do Campo no Vale do Ribeira, realizado no dia 29 de julho de 2017, na Associação de Jovens da Juréia (AJJ) e a mesa no qual ela participou falava justamente sobre “Juventude do campo: a escola que queremos.”

Esse texto é o uma breve explanação sobre característica da Pedagogia Indígena. (João Lira Guarani Mbya/2017)

FECHAMENTO DE ESCOLAS E OFERTA DE TRANSPORTE PÚBLICO ESCOLAR NO VALE DO RIBEIRA PAULISTA

FLÁVIA VITOR LONGO²⁸, JOSÉ MAURÍCIO ARRUTI²⁹

APRESENTAÇÃO

O fechamento de escolas no Brasil não é um fenômeno novo e ocorre, principalmente nas áreas rurais do país, desde a década de 1960 (Ferreira; Brandão, 2012). O fechamento de unidades escolares rurais é justificado, em geral, pela redução da população em fase de escolarização, devido à migração massiva do campo para as cidades. Por outro lado, a manutenção da oferta de escolas rurais está diretamente ligada às condições de permanência de crianças e jovens no campo, seu vínculo com as terras da família ou da comunidade, assim como às práticas nelas desenvolvidas.

Nos últimos 25 anos, foram mais de 15 mil escolas fechadas nas áreas rurais do Brasil (Costa, Etges e Vergutz, 2016). Apenas em 2014 foram 4.084 unidades a menos, quase um terço do total observado na série histórica, o que aponta para uma aceleração do processo. A regra é que as escolas com muitas séries e poucos alunos sejam fechadas e seus alunos sejam redirecionados para as escolas maiores situadas nas sedes dos municípios, o que tem sido chamado de “nucleamento”. Esse movimento responde à racionalidade econômica na administração escolar,

28. Mestre e doutora em Demografia pela Unicamp. Atua nas áreas de Demografia Aplicada, Políticas Educacionais e Educação.

29. Professor no Departamento de Antropologia da Unicamp. Desenvolve pesquisas com comunidades quilombolas e povos indígenas sobre Políticas de Reconhecimento, Território, Memória e Educação. Recentemente tem desenvolvido pesquisas sobre povos indígenas em contextos urbanos.

de forma que governos municipais e estaduais diminuam seus custos, mas dificilmente é justificado em termos pedagógicos. O nucleamento das escolas implica na necessidade de maior oferta de transporte até as comunidades e em famílias que deixaram de ser assistidas nas suas proximidades. Essa situação gera novos custos com a contratação de empresas e com o consumo de combustível, além de aumentar muito o tempo de viagem das crianças até a escola, muitas vezes por estradas precárias e de risco. No entanto, no plano geral de contenção de despesas, constam também os objetivos de suspender ou diminuir a oferta de transporte público.

Este texto tem por objetivo estabelecer algumas correspondências entre o quadro nacional de fechamento de escolas e a situação do Vale do Ribeira paulista, por meio exclusivamente dos dados do Censo Escolar (ver nota metodológica ao final). Os dados do Censo têm a limitação de oferecer uma descrição das situações locais apenas por meio de números oficiais, deixando de fora tanto o conhecimento direto e qualitativo dessas realidades, quanto os problemas relativos à coleta desses dados — que podem estar sujeitas a diversas distorções e filtros. Por outro lado, são esses dados que informam as tomadas de decisão de diferentes níveis da administração pública. Isso torna necessário que a comunidade escolar, as comunidades locais e os movimentos sociais entendam o que tais dados dizem e como dizem, para poder dialogar com os poderes públicos, corrigir perspectivas e propor sua própria agenda.

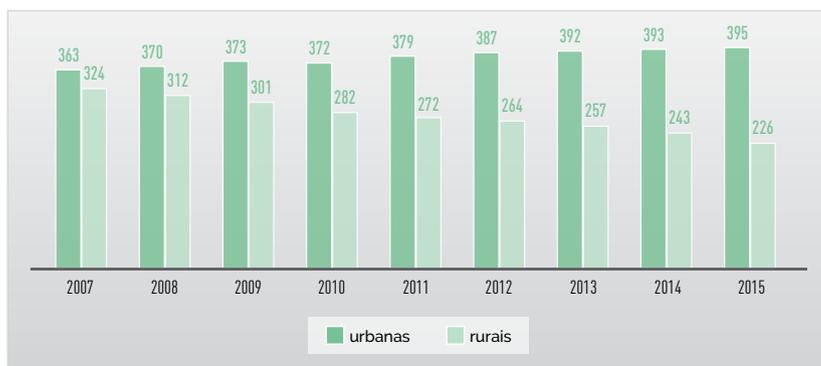
Assim, ao longo dos tópicos que se seguem nós apresentamos alguns dados do Censo Escolar seguidos de reflexões e de perguntas pensadas para animar o debate entre as comunidades do Vale do Ribeira, suas associações e organizações de apoio sobre a situação escolar na região, assim como sobre *o que* e *como* os dados oficiais retratam essa situação.

1. A REDUÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS RURAIS

Recorrendo aos dados levantados pelo Inep por meio do Censo Escolar, é possível observar que o total de escolas em toda a região do Vale do Ribeira diminuiu em 10% entre os anos de 2007 e 2015, de 686 para 621 unidades escolares. Tal redução na oferta de unidades escolares se deve exclusivamente à extinção das escolas situadas nas áreas rurais. Enquanto ao longo desse período a oferta de escolas em áreas urbanas

foi ampliada em quase 10%, de 362 para 395, o número de escolas em áreas rurais foi reduzido em 30%, de 324 para 226.

GRÁFICO 1: Vale do Ribeira (SP): Escolas em atividade, segundo sua localização

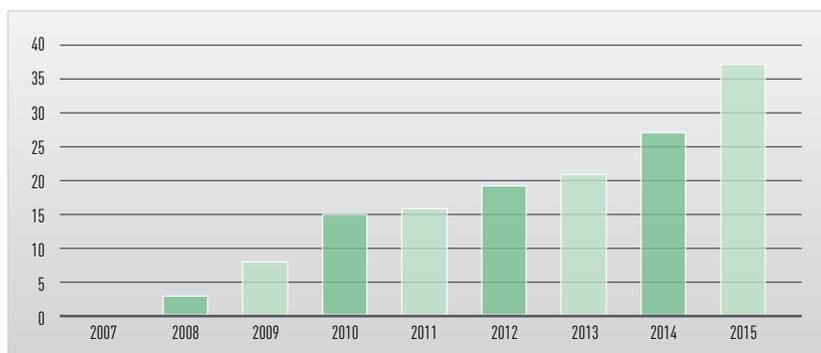


Fonte: Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2007-2015.

Apesar da justificativa para a extinção de unidades escolares ser a redução do número de crianças e jovens em idade escolar, o ritmo do fechamento de escolas rurais dificilmente encontra correspondência nessa redução populacional.

No gráfico a seguir, relacionamos o número de escolas fechadas no período intercensitário, que corresponde ao período entre as datas de referência em que a pesquisa vai a campo. Normalmente, o período compreende 12 meses entre abril/maio de anos consecutivos.

GRÁFICO 2: Vale do Ribeira (SP): Número de escolas rurais extinta a cada censo escolar



Fonte: Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2007-2015

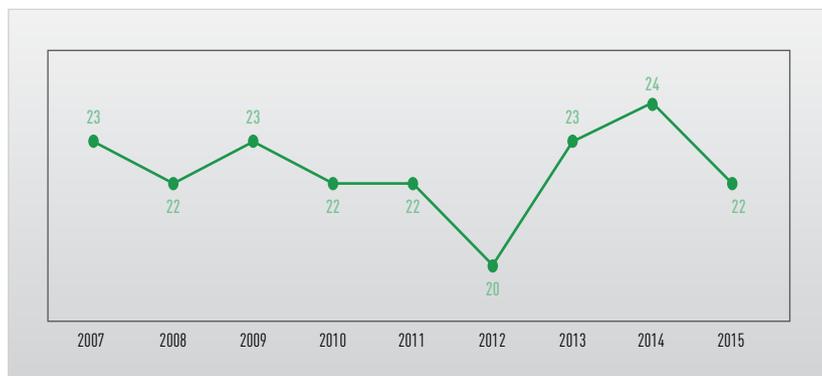
PARA DISCUTIR: O Gráfico 1 mostra que há um crescimento do número de escolas urbanas enquanto há uma redução do número de escolas rurais. É possível dizer que houve um crescimento de crianças e jovens no meio urbano e uma redução no meio rural? Se isso estiver acontecendo, qual a razão? As famílias estão migrando? As próprias crianças e jovens vão morar na cidade, longe de suas famílias, para estudar? Enfim, as escolas no campo estão fechando porque o número de crianças e jovens no campo diminuiu, ou foi o contrário, o número de crianças e jovens que estudam no campo diminuiu porque as escolas estão fechando?

O Gráfico 2 mostra que o ritmo de fechamento de escolas no Vale do Ribeira não só cresceu, como esse crescimento tem se acelerado constantemente. A redução da demanda no campo tem se reduzido nesse mesmo ritmo?

2. AS ESCOLAS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM COMPARAÇÃO COM AS ESCOLAS RURAIS

Seis municípios do Vale do Ribeira paulista possuem escolas situadas em áreas quilombolas, que ao longo do período estudado (2007-2015) somou 30 registros de escolas criadas e extintas. A relação dessas unidades escolares pode ser consultada na tabela em anexo e um resumo dela é apresentado no Gráfico 3 a seguir.

GRÁFICO 3: Vale do Ribeira (SP): Variação do número de escolas em atividade em área de quilombo



Fonte: Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2007-2015.

Uma primeira observação sobre o total de escolas em quilombos ao longo desse período é sobre a variação no número total de escolas, que foi pequena, indo de 23 escolas em 2007 para 22 escolas em 2015. Apesar disso, as escolas quilombolas deixaram de ser 7% das escolas rurais em 2007, para representar praticamente 10% das escolas rurais em 2015. Portanto, se em termos nacionais é possível inferir que houve um crescimento do número absoluto de escolas quilombolas apenas devido ao processo de reclassificação das escolas rurais (ARRUTI, 2017), isso não se aplica à situação do Vale do Ribeira. Primeiro, porque o número de escolas quilombolas não cresce, mas diminuiu em números absolutos. Segundo, porque as escolas rurais não estão sendo reclassificadas como quilombolas, mas de fato extintas. Finalmente, isso acontece porque a classificação dessas escolas como quilombolas é relativamente antiga no Vale do Ribeira em comparação com o resto do país, refletindo uma política aparentemente consolidada de reconhecimento dessas comunidades e de suas escolas.

PARA DISCUTIR: Os alunos das escolas rurais extintas estão buscando matrícula nas escolas quilombolas?

O fato das comunidades e escolas quilombolas terem um reconhecimento relativamente antigo no Vale do Ribeira têm permitido que conquistem uma maior estabilidade no seu funcionamento, no quadro de professores e na implementação de uma Educação Escolar Diferenciada?

3. A VINCULAÇÃO ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

A Tabela 2 no Anexo mostra o surgimento e o desaparecimento das escolas que atendem comunidades quilombolas entre os anos de 2007 e 2015, assim como sua vinculação administrativa ao município ou ao estado. Por meio dessa tabela é possível perceber que nos locais em que existiam uma escola municipal e outra estadual atendendo a mesma comunidade ou conjunto de comunidades quilombolas, houve o fechamento de uma escola estadual. Um ano importante neste processo de rearranjo foi 2012.

- Em 2012, as escolas estaduais de Ivaporunduva, Sapatu e Nhunguara foram fechadas, deixando tais bairros apenas com as escolas municipais que já existiam.
- Em 2011 e 2012, as escolas estaduais dos bairros de Galvão e São Pedro foram extintas, mas no seu lugar surgiram escolas municipais novas.
- Em 2012, a escola estadual do bairro de Mandira foi extinta, sem que surgisse uma escola municipal em seu lugar.
- Entre 2010 e 2014, a escola municipal de Praia Grande deixou de existir sem que passasse a existir no bairro uma escola estadual.
- Em 2012, foram criadas duas escolas municipais, uma em Eldorado (Quilombo São Pedro EMEIF) e outra em Registro (José Bruno EMEB).

Essas informações ajudam a qualificar aquilo que estamos chamando de fechamento de escolas: o que há é um fechamento das escolas estaduais entre os bairros quilombolas do Vale do Ribeira.

PARA DISCUTIR: Quando uma escola estadual fecha em um bairro, a escola municipal amplia a oferta de classes e séries?

Se isso acontecer, estamos diante de um processo de municipalização da educação escolar quilombola no Vale do Ribeira?

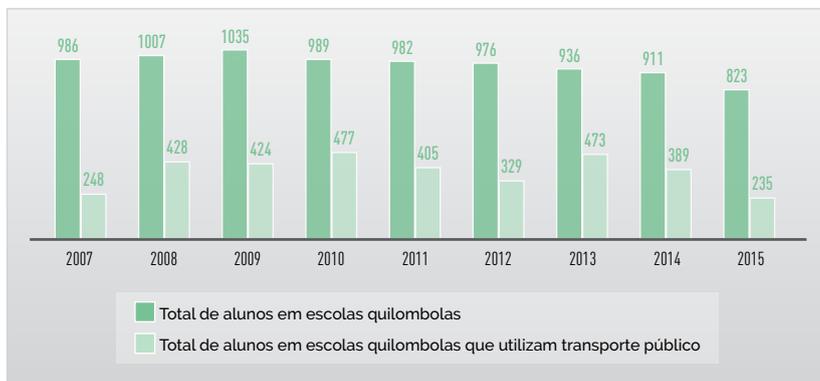
Se isso não acontecer, estamos diante da eliminação do Ensino Médio dos bairros quilombolas do Vale do Ribeira?

4. O USO DO TRANSPORTE NAS ESCOLAS EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Finalmente, os dados do censo escolar do Inep nos permitem pensar a qualidade da oferta da educação escolar em comunidades quilombolas no Vale do Ribeira paulista por meio dos números sobre o uso do transporte escolar. Os números oferecem um indicador do volume de alunos que precisam sair de suas próprias comunidades para frequentar a escola.

O gráfico a seguir indica o total de número de alunos em escolas quilombolas e quantos deles utilizavam transporte público escolar. A relação do total de alunos em cada escola quilombola pode ser encontrada na Tabela 3 (no Anexo):

GRÁFICO 4: Vale do Ribeira (SP): Evolução do número de alunos e usuários de transporte público escolar



Fonte: Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2007-2015.

Notamos que houve uma redução do número de alunos atendidos em áreas quilombolas, bem como a diminuição daqueles que declararam utilizar transporte público escolar no ano do censo. Entre os anos de 2008 e 2013, praticamente metade dos alunos de escolas quilombolas dependiam de transporte público (exceto do ano de 2012). Nos demais anos, a dependência do transporte chegou à média de 1/3 dos alunos.

PARA DISCUTIR:

A que se deve este significativo aumento no número de alunos usando o transporte escolar nos anos de 2008 a 2011 e 2013?

Qual a distância percorrida por esses alunos e qual a duração da viagem desses alunos?

Quais as condições das estradas usadas pelo transporte escolar? Os pais e alunos se sentem seguros usando o transporte escolar?

Quais os efeitos da saída dos alunos de suas comunidades para estudar em locais distantes: sobre a sua sociabilidade (na sua própria comunidade e na escola); sobre a sua alimentação; sobre o seu tempo de descanso, estudo e lazer?

5. NOTA METODOLÓGICA

O Censo Escolar da Educação Básica teve o início de sua série em 1995 e ao longo dos últimos 21 anos a estrutura e a metodologia dessa

pesquisa sofreram diversas alterações. O ano de 2007 foi o ano da implementação do sistema Educacenso, que informatizou o processo de coleta do censo escolar. Ainda que tenhamos tabulado os dados para o período 1995-2015, verificamos que, apesar da crescente melhoria da qualidade das informações, o período 1995-2006 continha diversas lacunas e elevada taxa de não resposta. Optamos, portanto, por apresentar dados referentes ao período 2007-2015. O último ano foi escolhido devido à confiabilidade nos dados publicados, posto que as informações dos censos são continuamente corrigidas pelo Inep após dois anos de sua publicação. Neste trabalho selecionamos as escolas *localizadas em áreas diferenciadas* identificadas em área remanescente de quilombos e em *unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos* dos 25 municípios pertencentes ao Vale do Ribeira paulista. No período observado, foram levantadas informações para 30 escolas quilombolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUTI, J. M. **Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola**. Revista Contemporânea de Educação, v. 12, n. 23, 2017, pp 107-142.
- COSTA, J. P. R.; ETGES, V. E.; VERGUTZ, C. L. B. **A educação do campo e o fechamento das escolas do campo**. In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, 2016, Santa Cruz do Sul. Anais... Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2016.
- FERREIRA, F. J. ; BRANDÃO, E. C. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. In.: VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI. Marília-SP: Unesp, 2012.

ANEXO

TABELA 1: Vale do Ribeira Paulista, 2007-2015: Evolução da situação das escolas segundo localização (urbano/rural/quilombo)

Situação de atividade	ANO								
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Em atividade	686	682	674	654	651	651	649	636	621
Paralisada	98	113	106	126	140	144	152	151	151
Extinta no ano do censo	6	11	25	11	2	16	3	23	23
Extinta no ano anterior	-	5	16	41	52	54	70	73	96
Total	790	811	821	832	845	865	874	883	891
Urbana									
Em atividade	362	370	373	372	379	387	392	393	395
Paralisada	18	19	20	23	27	29	30	30	23
Extinta no ano do censo	-	3	5	7	1	3	2	6	10
Extinta no ano anterior	-	-	3	8	15	16	19	21	27
Total	380	392	401	410	422	435	443	450	455
Rural									
Em atividade	324	312	301	282	272	264	257	243	226
Paralisada	80	94	86	103	113	115	122	121	128
Extinta no ano do censo	6	8	20	4	1	13	1	17	13
Extinta no ano anterior	-	5	13	33	37	38	51	52	69
Total	410	419	420	422	423	430	431	433	436
Em áreas quilombolas									
Em atividade	23	22	23	22	22	20	23	24	22
Paralisada	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Extinta no ano do censo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Extinta no ano anterior	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	23	22	23	22	22	20	23	24	22

Fonte: Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2007-2015.

TABELA 2: Vale do Ribeira Paulista, 2007-2015: Situação de funcionamento das escolas em áreas quilombolas

Município	Dependência	Código da Escola	Nome da Escola	Funcionamento (SIM/NÃO)										
				2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015		
Eldorado	Municipal	35236639	Bairro Batatal Creche Do	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Eldorado	Estadual	35910156	Bairro Boa Esperanca	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Eldorado	Municipal	35240242	Bairro Boa Esperanca Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Eldorado	Municipal	35247807	Bairro Pedro Cubas Classe Muneduc. infantil	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Barra do Turvo	Municipal	35298864	Bairro Agua Quente Emeb	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Itaoca	Estadual	35317724	Bairro Cangume	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Cananéia	Estadual	35424572	Sítio Mandira	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N
Eldorado	Estadual	35424651	Bairro Ivaporunduva	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N
Eldorado	Municipal	35660838	Bairro Ivaporunduva Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Eldorado	Estadual	35424729	Bairro Galvao	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N
Eldorado	Municipal	35445411	Bairro Galvao Emef	N	N	N	N	S	S	S	S	S	S	S
Eldorado	Estadual	35425011	Bairro Sao Pedro	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N
Eldorado	Municipal	35460989	Quilombo Sao Pedro Emef	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S
Registro	Municipal	35469725	Jose Bruno Emeb	N	N	N	N	N	N	S	S	S	S	S
Eldorado	Municipal	35643683	Bairro Abobral - Me Cmei	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Município	Dependência	Código da Escola	Nome da Escola	Funcionamento (SIM/NÃO)										
				2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015		
Eldorado	Municipal	35643695	Bairro Andre Lopes Cmei/Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Eldorado	Municipal	35643749	Bairro Poca Cmei / Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Eldorado	Estadual	35424675	Bairro Sapatu	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N
Eldorado	Municipal	35661533	Bairro Sapatu Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Eldorado	Municipal	35661879	Crianca Feliz Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Iporanga	Municipal	35662367	Benedito Barbosa E.m	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Eldorado	Estadual	35523318	Bairro Nhunguara	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N
Iporanga	Municipal	35662501	Bairro Nhunguara Classe Mun De Educ Infantil	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Iporanga	Municipal	35665216	Bairro Nhunguara Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Iporanga	Municipal	35662653	Pequeno Principe Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Iporanga	Municipal	35664662	Bairro Bombas Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Iporanga	Municipal	35664674	Bairro Maria Rosa Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Iporanga	Municipal	35665228	Bairro Piloes Emef	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Iporanga	Municipal	35665241	Praia Grande Emef	S	S	S	N	N	N	N	N	N	S	S
Registro	Estadual	35924489	Maria Antonia Chules Princs	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Fonte: Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2007-2015.

TABELA 3: Vale do Ribeira Paulista, 2007-2015: Número de alunos em escolas quilombolas

Nome da Escola	ANO									
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Bairro Batatal Creche Do	23	8	13	14	14	13	12	13	12	
Bairro Boa Esperanca	84	76	86	88	81	82	79	66	84	
Bairro Boa Esperanca Emef	110	114	116	111	112	94	77	78	72	
Bairro Pedro Cubas Classe Mun.educ.infantil	11	13	11	5	13	14	18	16	12	
Bairro Agua Quente Emeb	69	76	97	78	74	76	84	103	73	
Bairro Cangume	29	21	14	13	8	10	13	9	14	
Sitio Mandira	3	8	7	8	7	x	x	x	x	
Bairro Ivaporunduva	30	26	20	13	6	x	x	x	x	
Bairro Ivaporunduva Emef	15	24	29	45	37	42	37	36	31	
Bairro Galvao	13	12	12	8	6	x				
Bairro Galvao Emef	-	-	-	-	27	16	19	26	16	
Bairro Sao Pedro	14	16	14	8	4	x	x	x	x	
Quilombo Sao Pedro Emef	-	-	-	-	-	21	22	17	32	
Jose Bruno Emeb	-	-	-	-	-	15	15	7	15	
Bairro Abobral - Me Cmei	16	15	6	9	8	7	12	7	8	
Bairro Andre Lopes Cmei/Emef	20	20	29	36	46	58	64	61	47	

Nome da Escola	ANO									
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	
Bairro Poca Cmei / Emeif	21	34	54	83	94	103	93	87	74	
Bairro Sapatu	33	32	28	15	8	x	x	x	x	
Bairro Sapatu Emeif	15	20	22	26	30	34	34	31	47	
Crianca Feliz Emei	12	9	10	7	8	8	3	7	9	
Benedito Barbosa E.m	21	15	12	9	12	10	11	11	12	
Bairro Nhunguara	21	19	12	10	6	x	x	x	x	
Bairro Nhunguara Classe Mun De Educ Infantil	11	13	14	16	17	22	20	22	16	
Bairro Nhunguara Emeif	35	32	29	32	32	27	26	21	19	
Pequeno Principe Emei	9	7	5	1	1	1	4	4	5	
Bairro Bombas Emeief	25	16	15	11	12	11	10	10	10	
Bairro Maria Rosa Emeief	22	24	21	16	14	18	14	5	6	
Bairro Piloes Emeif	27	24	23	21	10	9	10	12	14	
Praia Grande Emeief	25	23	9	x	x	x	x	6	8	
Maria Antonia Chules Princs	272	310	327	306	295	285	259	256	187	
Total	986	1007	1035	989	982	976	936	911	823	

Fonte: Inep, Censo Escolar da Educação Básica, 2007-2015.

PROCESSOS DE NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS DO VALE DO RIBEIRA

ROSANA RAMOS DE SOUZA³⁰, LUIZ BEZERRA NETO³¹

APRESENTAÇÃO

O presente artigo visa destacar o resultado das audiências públicas realizadas em 2015 na região do Vale do Ribeira e do questionário respondido por lideranças de 25 Comunidades Remanescentes de Quilombolas do Vale do Ribeira, no estado de São Paulo, as quais envolvem questões relativas ao âmbito educacional. Neste artigo, tem-se o destaque para a política (ação) de nucleação das escolas públicas, que cerceia o direito de o estudante ter uma escola no seu território e com isso o obriga a utilizar o transporte escolar em condições inadequadas para ter acesso à escola. Tais fatos foram apresentados, difundidos e discutidos nas audiências por lideranças comunitárias, pais e alunos, todos preocupados com as condições impróprias às quais os alunos são submetidos ao tentarem ter acesso à escola.

INTRODUÇÃO

Sempre que pensamos em educação rural ou educação do campo, via de regra, uma das primeiras questões que nos é apresentada, diz respeito ao trabalho com salas multisseriadas, dado que o discurso corrente é que o campo não comporta escolas com salas seriadas, visto que o número de

30. Doutoranda em Educação/UFSCar, membro do GEPEC/UFSCar.

31. Doutor em Educação/UFSCar, Professor e Coordenador Geral GEPEC/UFSCar.

crianças quase sempre é muito pequeno. A questão, no entanto, ajuda a esconder algumas falácias, sobretudo, porque os objetivos proclamados nesses discursos nem sempre correspondem aos objetivos reais que os administradores públicos têm em relação ao ensino, principalmente, nas áreas rurais.

Para compreender o real significado da educação no campo é preciso compreender a estrutura que se montou para as escolas rurais, pois a elas, quase sempre, não foi dada a devida atenção. Assim, são muitas as escolas unidocentes, ou seja, que contam com um único professor que exerce o papel de diretor, secretário, cozinheiro, inspetor de alunos, faxineiro e até de professor.

Nas comunidades isoladas, o professor também cumpre função de “psicólogo”, “mediador” de brigas familiares, “médico” e até de intérprete de receitas e notícias veiculadas na mídia. Como professor, às vezes, ele é a única possibilidade de um órgão do Estado estar presente na comunidade.

Na tentativa de eliminar esse tipo de situação, segundo o discurso oficial, embora, o objetivo real esteja muito mais ligado ao aspecto financeiro, o Estado tem praticado o que se convencionou chamar de nucleação das escolas rurais, com o “ajuntamento” de escolas ou de alunos de várias localidades diferentes.

Assim, a política de nucleação das escolas do campo se desenvolve contrapondo-se à prática de salas multisseriadas, com o objetivo proclamado de concentrar o maior número possível de alunos matriculados em salas de aula, contribuindo para o fechamento de escolas nas comunidades com menor número de alunos. Nesse sentido, a nucleação de escolas visa o deslocamento dos alunos de pequenas comunidades para escolas-núcleos onde se supõe contar com melhores estruturas físicas, pedagógicas e financeiras.

Nas escolas nucleadas, os alunos são organizados em salas aula de acordo com a faixa etária de cada um e nem sempre considerando o conhecimento acumulado do aluno. Diferentemente das escolas multisseriadas em que as classes comportam alunos com variados níveis de conhecimento, dado que algumas das salas multisseriadas são compostas por alunos de duas, três ou até quatro séries diferentes, nas escolas nucleadas, a regra é contar com os alunos em salas seriadas.

Ao discutir a questão, Gonçalves (2010) assinala que há um discurso de que a política de nucleação apresenta resultados mais efetivos para a

administração pública, sobretudo no campo econômico, dado que com a nucleação poderia haver uma redução de gastos. Assim ele afirma que:

Os argumentos de viés econômico-administrativo sustentam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada a menor necessidade de contratação de professores e serventes por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente (GONÇALVES, 2010).

Eduardo Alcântara de Vasconcelos (1993) procura, em seu artigo intitulado “Agrupamento de escolas rurais: alternativas para o impasse da educação rural”, auxiliar na compreensão do processo de implantação das escolas-núcleos, iniciado em São Paulo no ano de 1989 e rapidamente expandido em todo o Brasil. O autor destaca como premissa das escolas-núcleos o fim da multisseriação e a possibilidade da oferta de melhores condições de ensino para os educandos que vivem no meio rural.

Embora a estratégia de agrupar os alunos em escolas que possam ter melhores estruturas, tais como bibliotecas, laboratórios, áreas de esporte e lazer, esteja presente no discurso dos administradores públicos, o processo de nucleação acarreta outros problemas, conexos ao distanciamento da escola-núcleo em relação à comunidade onde vivem os alunos. Com isso, o transporte escolar passa a ser, senão a única, a principal via de acesso do aluno à escola.

O transporte escolar é componente essencial no processo de nucleação das escolas, pois ele é o responsável por deslocar os alunos das comunidades que tiveram suas escolas fechadas até as escolas-núcleos. Para Lord (2008), quando o distanciamento entre a comunidade e a escola-núcleo é muito grande, o transporte escolar se transforma num fator de impasse para a continuação dos estudos, sendo muitas vezes o motivo de desistências e da evasão dos alunos da escola.

Mesmo para os alunos que vivem nas regiões mais desenvolvidas do país, o transporte pode ser um problema, dado que grande parte das estradas rurais não conta com pavimentação adequada. A ausência do asfalto faz com que nos períodos de chuvas os alunos sofram com o atolamento dos meios de transporte ou com longas caminhadas até o ponto de acesso aos mesmos.

Nos períodos de seca, o problema é a poeira, que muitas vezes ocasionam doenças respiratórias. Além disso, aqueles que moram mais distantes da escola ficam muito tempo dentro dos veículos que os locomovem, chegando a permanecer mais tempo no meio de transporte do que na sala de aula.

Já nas regiões ribeirinhas, o transporte é feito por barcos que nem sempre atendem a todos os requisitos de segurança, além dos problemas ocasionados por enchentes em determinados períodos e falta de condições adequadas para navegação nos períodos de seca.

Embora a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais garanta às populações tradicionais programas e serviços educacionais de qualidade, a administração pública tem utilizado estratégias, com alto poder de convencimento da população, para disponibilizar os serviços educacionais em condições mínimas, as quais ferem o direito ao acesso e permanência do aluno na escola. É nesse sentido que entendemos que se deve discutir a questão do ensino nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira.

É consenso entre alguns pesquisadores que a educação rural diferenciada compreende conceitos e processos históricos pertencentes a epistemologia e processos específicos. No entanto, tal especificidade encontra-se ameaçada quando a educação das crianças, adolescentes e jovens ocorre em territórios diferenciados da cultura local, como é o caso dos adolescentes e jovens conduzidos a estudar em escolas distantes de suas comunidades, com propostas pedagógicas que não destacam ou não valorizam a historicidade do povo.

A depender da forma que se ensina, a cultura de um povo pode ser completamente negada. Todos devem ter acesso ao que de melhor a humanidade produziu em termos de ciências, filosofia, artes, linguagens etc. No entanto, não podemos concordar que a escola seja apenas um espaço de reprodução de ideologias – cujo interesse é apenas das classes burguesas – como muitas vezes acontece, principalmente quando se tira dela aqueles conteúdos que possibilitam ao educando a compreensão da realidade na qual ele está inserido.

IMPACTO DA NUCLEAÇÃO NAS COMUNIDADES DO VALE DO RIBEIRA

Na tentativa de compreender melhor essa realidade, fizemos um estudo sobre a nucleação das escolas quilombolas no Vale da Ribeira, partindo

das entrevistas realizadas pela Defensoria Pública Estadual de Registro junto a lideranças de 25 quilombos de todo o Vale do Ribeira (PERES, 2017). Nesse sentido, pudemos observar que no contexto em questão, de 25 comunidades remanescentes de quilombos, apenas 16 contam com instituições educativas no interior de seu território. Constatamos, ainda, que as escolas sediadas no interior das comunidades não disponibilizam todas as etapas da Educação Básica. Assim, dessas 25 comunidades, 22 contam com escolas fora do seu território para atender aos alunos, utilizando dessa forma o transporte escolar. Como podemos perceber, não há escolas em todas as comunidades. Nesse caso, a escola não vai até o aluno, mas é o aluno que tem que ir à escola, ou seja, o poder público não cumpre a sua função de atender à comunidade em um de seus direitos básicos, o direito à educação.

Na tabela abaixo, podemos observar que a maior lacuna de escolas, nas comunidades pesquisadas, encontra-se na oferta de Educação Infantil, sobretudo no segmento de creches. Além disso, há pouca oferta de educação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

TABELA 1: Demanda de escolas por etapa/modalidade de ensino

Nível de ensino	Modalidade	Escola por comunidade
Educação Infantil	Creche (0 a 3 anos)	2
	Pré-escola (4 a 5 anos)	19
Ensino Fundamental	Anos Iniciais (6 a 9 anos)	14
	Anos Finais (10 a 14 anos)	4
Ensino Médio	15 a 17 anos	3
Educação de Jovens e Adultos	-	1

Fonte: PERES, 2017.

A oferta de creches (0 a 3 anos) historicamente tem se constituído num problema nacional, primeiro por articular-se às dimensões de cuidado e somente após a Constituição Federal 1988 integrou-se o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis. No entanto, no âmbito das populações tradicionais, sobretudo nas áreas rurais, a ausência de creches constitui uma problemática pertinente devido à não obrigatoriedade da modalidade

de seu oferecimento pelo poder público. Conforme se pode observar na tabela anterior, de 25 comunidades, apenas duas oferecem o serviço de creches para os comunitários.

Tal carência se manifesta principalmente por falta de interesse dos gestores públicos em implementar ações educativas para disponibilizar a referida etapa da Educação Infantil, quase sempre, com o argumento da falta de verbas. Por outro lado, a Pré-escola para crianças de 4 a 5 anos, que constitui etapa obrigatória, é oferecida para apenas 19 das 25 comunidades pesquisadas, atendendo a menos de 80 por cento das comunidades quilombolas entrevistadas.

A Pré-escola compõe a única etapa oferecida na maioria das escolas, o que ocorre devido à obrigatoriedade da Resolução 03/2008 do Conselho Nacional de Educação, a qual trata do agrupamento de crianças na Educação Infantil. O documento enfatiza que

a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverão ser sempre oferecidos nas comunidades, evitando a nucleação das escolas e deslocamento dos alunos, assim como não é permitido os agrupamentos de crianças da Educação Infantil com alunos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

A Educação Infantil no campo ainda esbarra em obstáculos, tais como: precariedade dos prédios escolares; ausência de parques infantis para movimentação ampla das crianças, dado que muitos agentes públicos entendem que as crianças do campo não necessitam de espaços escolares para atividades físicas, pois já dispõem de amplos espaços ao redor de suas morádias; inadequação dos materiais pedagógicos; alunos que permanecem a maior parte do tempo em sala de aula; falta de identidade da escola com a comunidade; e professores sem formação específica para atuar na área. A Educação Infantil integra uma etapa fundamental para desenvolvimento emocional, social, cognitivo e afetivo das crianças, fatores que incidem diretamente no bom rendimento dos alunos para prosseguir nas etapas posteriores de educação.

Se o oferecimento de escolas em Educação Infantil não atinge todas as comunidades, tampouco acontece com os ensinos Fundamental e Médio. Nesses níveis, o número de escolas oferecidas nos territórios

quilombolas se reduz drasticamente, de 14 escolas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) para quatro escolas nos Anos Finais (6º ao 9º ano), e chega a haver apenas três escolas do Ensino Médio no interior das comunidades. Tal contexto é reforçado pelo processo de nucleação das escolas, em que os alunos são forçados a deslocar-se de seus territórios para estudar em escolas de outras comunidades ou nas áreas urbanas. Tal movimento é justificado com base no argumento de que escolas-núcleos possuem melhores estruturas físicas, pedagógicas e administrativas para atender ao aluno, como já mencionado. É importante destacar que essa tendência, expressa pelos dados tabulados a partir dos 25 questionários, pode ser generalizada para a rotina das diversas comunidades tradicionais de todo o Vale do Ribeira, principalmente para os caiçaras e caboclos.

Com a nucleação das escolas, a única via de acesso dos alunos para se deslocar até a escola é o transporte escolar. De acordo com as lideranças, o transporte escolar, quando presente, se dá de forma precária, ineficiente e perigosa. Os prejuízos para a aprendizagem dos alunos, os desgastes físicos e a preocupação dos pais com a segurança dos filhos durante o deslocamento foram alguns dos temas recorrentes nas audiências públicas. Esses obstáculos foram evidenciados, por exemplo, na fala de um comunitário do Quilombo Galvão, quando questionou o fato dos alunos de São Pedro estudarem na Escola da Comunidade Galvão e vice-versa, e complementa:

Os pequenos levantam cedo, para esperar o transporte na beira da estrada, levantam às cinco da manhã no frio. Os pais não têm tempo de acompanhar a criança. Assim como as crianças não podem trabalhar com os pais na roça, porque são menores, mas são escravizados, nessa parte também estão escravizando as crianças, a educação em primeiro lugar, mas não pode judiar da criança (Audiência Pública em Eldorado, 2016).

A fala reconhece a importância da escola na vida das crianças, mas repudia a maneira como o Estado, por meio dos gestores municipais, conduzem o acesso à escola. Considera as condições educacionais oferecidas às crianças tão desumanas a ponto de comparar a situação dos alunos

à escravidão. Pois ir cedo no frio para beira da estrada para aguardar o transporte escolar não condiz com os princípios de garantir aos alunos êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos impedimentos para acessar e permanecer na escola, dadas as condições de infraestrutura das mesmas, os materiais e os recursos pedagógicos disponíveis, a possibilidade de os alunos que estudam nas escolas do/no campo se inserirem no grupo de intelectuais e dirigentes da sociedade são ínfimas, perante as condições educacionais ofertadas. A conjuntura das escolas para as comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira, conforme enfatizada durante as audiências públicas e entrevistas, em relação aos aspectos pedagógicos e culturais, apresenta as características já discutidas por Libâneo (2012), ao tratar sobre o agravamento da dualidade da escola pública brasileira, assinalada como uma escola de conhecimento para os ricos e uma escola de cunho social para os pobres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada junto às comunidades quilombolas nos mostrou que, embora pareçam serem boas as intenções, no âmbito da legislação educacional suscitada a partir da luta dos movimentos sociais, não há, de fato, interesse concreto dos agentes públicos em consolidar uma educação de qualidade que proporcione as condições adequadas para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural do homem do campo por meio da escola que deveria ser pública, gratuita e apresentar boas condições de ensino, para que este alcançasse a qualidade que os trabalhadores objetivam na educação de seus filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos (et al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- GONÇALVES, G. B. B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, F. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educação & Sociedade, Campinas, Vol. 28, n. 100, Especial, p. 1153-1178, out. 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LORD, Lucio. Financiamento do transporte escolar e a questão das zonas rurais no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, Cuiabá, Ano VI, n. 9, jan-jun, 2008. Disponível em: <http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_9/artigo_9/129_140.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.
- OLIVEIRA, S. N. S. de. **Da escola no quilombo à escola do quilombo: a luta da comunidade de Mangal Barro Vermelho pelo controle político pedagógico da escola**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI, Uberlândia, 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/124SandraNiviaSoaresOliveira.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2010.
- VASCONCELOS, Eduardo Alcântara de. Escolas Rurais: alternativas para o impasse da Educação Rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 65-73, ago. 1993. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/894.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- PERES, Alice M. P. (Org.). **Relatório da Situação da Educação nas Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira**. São Carlos, SP: Universidade de São Carlos, 2017.

GESTÃO E PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA DO VALE DO RIBEIRA

**BENEDITO FLORINDO DE FREITAS JUNIOR³²,
CASSIUS MARCELUS CRUZ³³, CAROLINA DOS ANJOS³⁴**

APÓS LONGO PERÍODO DE MILITÂNCIA POR PARTE DOS MOVIMENTOS

sociais em torno do reconhecimento da diversidade étnico-racial no Brasil surge na legislação educacional políticas para o enfrentamento das desigualdades no espaço escolar. Nesse espectro de mediações político-culturais, a Lei Federal 10.639/2003 e a posterior Lei 11.645/2008, responderam aos anseios de mudanças nos currículos ministrados, tornando obrigatório o estudo transversal da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Soma-se a essas legislações de caráter curricular outras que se aplicam à gestão escolar, sobretudo, aquelas que garantem a participação das comunidades tradicionais na formulação dos projetos de educação implementados em seus territórios tal como definido na Convenção 169 da Organização do Internacional do Trabalho promulgada pelo decreto 5051/2004, que em seu Artigos 27 define que:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação

32. Graduando em Licenciatura em Educação do Campo pela UFPR-Litoral, quilombola da Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá, pedagogo do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos.

33. Mestre em Educação pela UFPR, doutorando do curso de Ciências Sociais pela Unicamp e diretor do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos.

34. Professora do Departamento de Educação da UFPR. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFPR.

com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.
3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Tal perspectiva de garantia das comunidades tradicionais nos projetos de educação executados em seus territórios é prevista também pelo Decreto 6040/07 que em seu artigo 3º estabelece que um dos objetivos da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais 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.

Esses marcos legais, além de ensejarem a multiplicação de projetos destinados à valorização da cultura negra brasileira e africana — no caso da lei 10.639/2003 —, estimularam a mobilização por uma oferta de educação diferenciada à população quilombola — sustentados na OIT 169 e no Decreto 6040/07. De forma concomitante, a construção de uma política de Educação do Campo, sobretudo com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) por meio do Decreto nº 7.352/2010, também incluiria em seu escopo de atuação as escolas quilombolas situados no espaço rural.

A mobilização pela garantia de direitos educacionais diferenciados às comunidades quilombolas foi reconhecida em um campo mais amplo das políticas públicas em 2010, durante o processo de realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em que a participação de lideranças quilombolas, representantes do Movimento Negro entre outros setores, incluíram nos debates regionais as demandas por uma escolarização diferenciada.

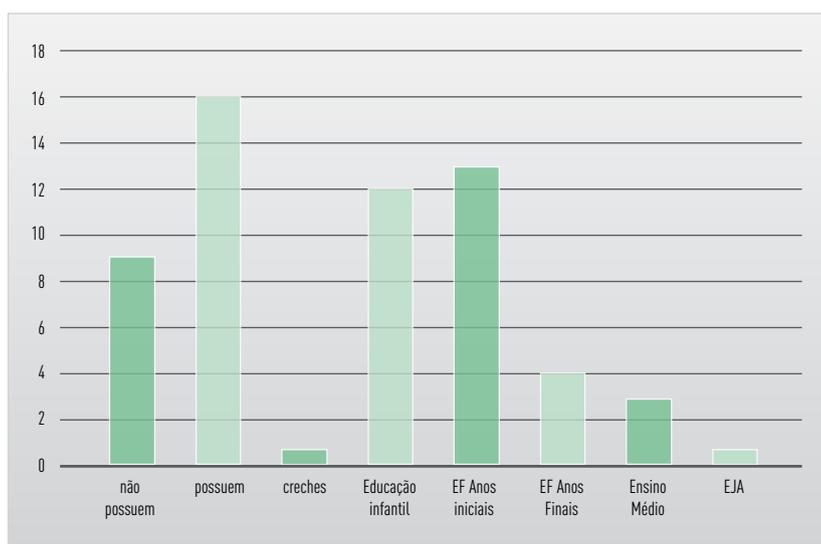
A construção de uma educação escolar quilombola, baseada em valores da cultura afro-brasileira e na política de pertencimento étnico, foi contemplada por diversas normativas, destacando-se, porém, a Resolução 08/2012 do Conselho Nacional de Educação que prevê Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Tal modalidade educativa justifica-se por se destinar a grupos étnicos culturalmente diferenciados, possuidores de formas identitárias de organização social, cujo modo de vida articula uma gramática territorial na produção de conhecimentos tradicionais.

A legislação garante explicitamente a efetiva gestão democrática da Educação Escolar Quilombola com a necessária participação das comunidades nos espaços deliberativos, consultivos e de monitoramento dessa política. Nessa perspectiva, as diretrizes definem como um de seus objetivos a garantia de que o modelo de organização escolar deve considerar o direito de consulta prévia às comunidades e que a gestão das escolas situadas em seus territórios seja executada preferencialmente por quilombolas. Lembrando, entretanto, que o princípio da consulta prévia se aplica tanto para escolas quilombolas, quanto para aquelas que atendem estudantes advindos dos territórios quilombolas. Ressalta-se, neste aspecto, a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) abarcar o modo de vida quilombola articulando processos educativos que resgatem tradições de aprendizagem e formas contemporâneas de estudar. Sendo assim, assevera-se o imprescindível diálogo com as lideranças e referências como uma ordem de valores que elenca as vozes quilombolas no lugar de protagonismo.

Todavia, apesar da legislação assegurar a gestão democrática, verifica-se que esses princípios ainda não foram efetivamente aplicados nos municípios do Vale do Ribeira paulista.

Baseando-se nos dados do questionário elaborado pela EEACONE e pela Defensoria Pública em 25 comunidades remanescentes de quilombos (CRQs) do Vale do Ribeira, 16 comunidades indicaram possuir algum tipo de oferta escolar em seu território. Apesar dessa oferta concentrar-se na Educação Infantil (em 12 CRQs) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (em 13 CRQs), apenas em duas comunidades existem creche. Após essas etapas, a oferta reduz gradualmente de quatro para os Anos Finais do Ensino Fundamental, três de Ensino Médio e apenas uma de Educação de Jovens e Adultos, conforme o Gráfico 1.

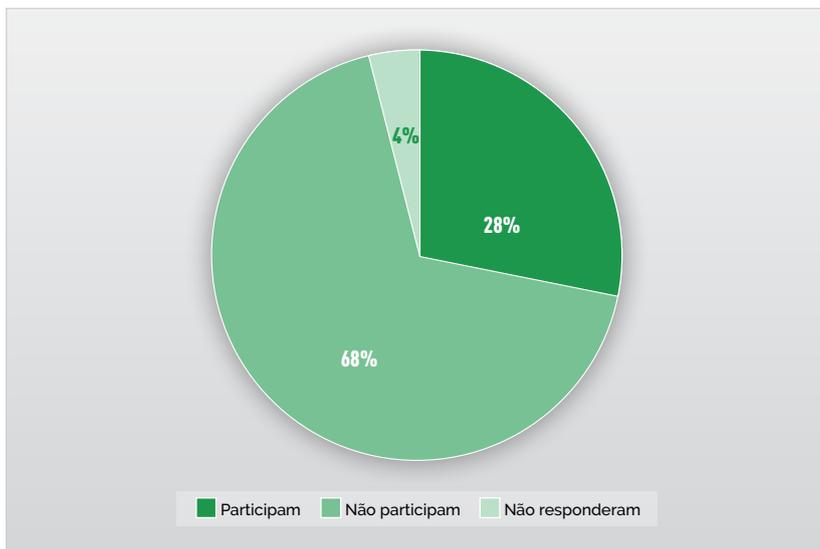
GRÁFICO 1: Oferta de escolarização em territórios quilombolas



Fonte: Peres (2017).

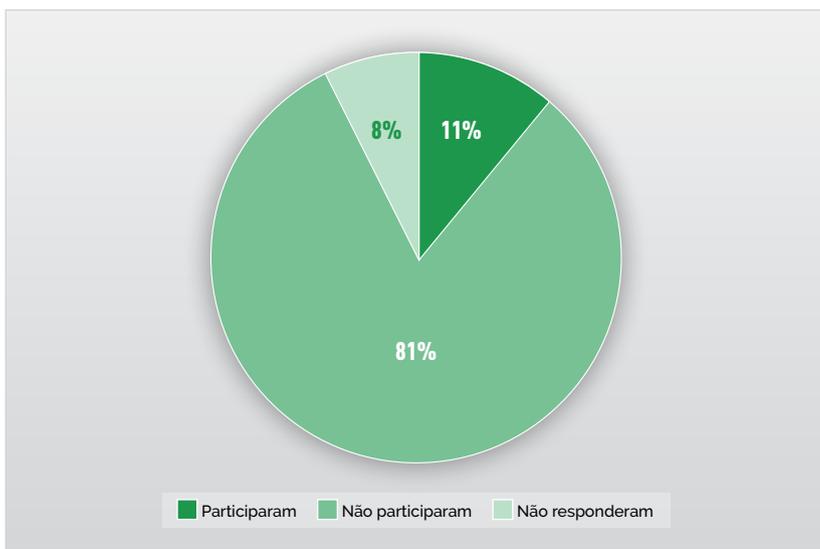
Em relação à participação comunitária na gestão escolar, os dados do questionários indicam que em 68% das comunidades (entre aquelas que responderam) não existe a participação de lideranças ou das organizações quilombolas na gestão (Gráfico 2) número que se amplia para 81% quando se trata da participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (Gráfico 3).

GRÁFICO 2: Participação das Comunidades Quilombolas na Gestão Escolar



Fonte: Peres (2017).

GRÁFICO 3: Participação dos quilombolas na elaboração do PPP



Fonte: Peres (2017).

Cruzando os dados de oferta com os de participação apesar de todas as (sete) escolas nas quais há participação da comunidade se localizarem em seus territórios, apenas uma delas proporcionou a participação da comunidade na elaboração do PPP.

As denúncias feitas durante as audiências públicas sobre Educação Diferenciada no Vale do Ribeira pela Defensoria Pública Estadual e durante as reuniões do Conselho Estadual de Educação Quilombola de São Paulo contribuem para aprofundar a análise desses dados. Distinguimos que essas denúncias são dirigidas a diferentes instâncias, ora às secretarias e diretorias de educação, ora às escolas.

Diversas são as denúncias direcionadas ao poder público no que se refere à participação nos espaços de gestão da política educacional, que pode ser constatada, por exemplo, na audiência realizada em Eldorado, onde algumas lideranças denunciaram que naquele município o Departamento de Educação impôs uma reorganização de turmas das escolas que ocasionou no deslocamento de crianças para outras localidades sem o consentimento das comunidades. Situação ainda mais grave é a das comunidades quilombolas paranaenses atendidas em Barra do Turvo, um município paulista, como são os casos denunciados pelo sr. Nilton Morato na audiência realizada neste município. Segundo a liderança, além da falta de estradas do lado do estado do Paraná, as autoridades estaduais e municipais não executam manutenção nas pontes utilizadas para realizar a travessia do Rio Pardo, nem disponibilizam transporte para acessar as escolas, existindo situações de crianças que andam cerca de 9 km de distância para estudar.

Outro aspecto identificado nas audiências foi o fato de o poder público não oferecer as condições para as comunidades participarem, conforme explicitado na audiência de Cananéia: “Cobram a participação dos pais em reuniões escolares, mas proíbem o uso dos ônibus escolares, mas muita gente mora longe e não tem meios de deslocamento.” Ele explicitou ainda a necessidade de “que os pais participem do planejamento anual, que no momento é feito só com a diretoria de ensino”.

Algumas lideranças defendem que a participação quilombola nas instâncias de decisão das políticas públicas educacionais e nos espaços em que estas se efetivam podem contribuir para a formulação de projetos que potencializem a produção de conhecimento localmente situado e

socialmente relevante, tal como destaca o sr. Jaime da comunidade Ilhas no município de Barra do Turvo durante a Audiência Pública:

As populações tradicionais podem oferecer grandes contribuições para se pensar o desenvolvimento de uma educação de qualidade e coerente com a realidade local. O projeto educacional [de todo o país] deve ser pensada com mais rigor, dada sua essencial importância para a nação.

No que se refere especificamente à gestão escolar, os dados do questionário explicitam uma reduzida participação das comunidades. Esse fato é reforçado pela denúncia de um professor quilombola durante a audiência realizada em Eldorado no dia 17 de maio de 2016, na qual afirma que “As escolas não favorecem uma participação efetiva da comunidade nos processos de decisão”. Acreditamos que, além da participação dos quilombolas nas instâncias colegiadas, uma participação efetiva inicia-se na formulação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, visto ser esse documento que orienta toda a ação pedagógica da instituição.

De maneira geral, as denúncias dos quilombolas expressam o desejo que o PPP das escolas promova uma articulação curricular que se aproxima da interculturalidade crítica, compreendida como perspectiva epistêmico-metodológica de produção de conhecimento que toma por base o encontro de diversos conhecimentos e formas de interação (Fidel Tubino, 2005). Atentas à necessidade de construção de conhecimentos vinculados ao território, essas denúncias apontam que:

Temos que brigar pela conquista do território, pelos nossos costumes e nossa cultura. (...) O ensino nas escolas, precisa de professores com conhecimento das nossas comunidades tradicionais para exercer o ensino de qualidade nas áreas diferenciadas.

Além da garantia de acesso aos espaços de decisão e gestão, outras questões se destacam no que se refere às formas de participação de quilombolas em ambientes públicos, em especial nas assembleias e reuniões escolares. O contexto e a forma como são dirigidos os debates podem ser acolhedores ao diálogo ou alterar de modo significativo suas representações. Planos e níveis de mobilização das arenas argumentativas acabam

por criar fronteiras mesmo intransponíveis às trocas simétricas e democráticas entre famílias, lideranças e direção das instituições de ensino.

Um aspecto marcante de organizações é a importância que a habilidade de expressar falas articuladas assume nas reuniões, tornando-se propriamente um “pré-requisito” à participação. Assim, apenas a chamada para estar presente não resolve as dificuldades de participação nas discussões, pois as dinâmicas das reuniões podem se revelar aos participantes como experiências em que a autoridade da fala se impõe no espaço público.

Somando-se a esse aspecto verifica-se que nem sempre as formas de tomada de decisão, que na maioria das instâncias de gestão participativa baseia-se no instrumento do voto individual por representantes de segmento, correspondem às normas tradicionais das comunidades. O trabalho em escolas quilombolas tem nos permitido perceber que, em diversas situações onde membros da comunidade compõem instâncias de gestão escolar, as relações de reciprocidades internas construídas ao longo da história do grupo têm influência determinante nas instâncias decisórias.

Tomamos como referência para essa afirmação a experiência do Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, localizado no quilombo João Surá, no município de Adrianópolis-PR, onde a Carta de Anuência é condição necessária para os quadros funcionais, docentes e administrativos assumirem vagas na escola. Nesse caso, além da habilitação para assumir determinados cargos, são levados em consideração outros aspectos relativos às posições políticas, ao respeito às normas comunitárias, a posição ocupada nas hierarquias internas etc. Nessas situações, as decisões que predominam podem muitas vezes contrariar as lógicas das agências públicas e de gestores “vindouros”³⁵.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

UBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, 2005.

35. Utilizamos aqui o termo “vindouro” em referência à forma como a comunidade categoriza as pessoas de fora da comunidade que por breve ou longo tempo se estabelecem no quilombo.

CURRÍCULO ESCOLAR: entre as garantias legais e o cotidiano das escolas no Vale do Ribeira

**ALINE GARMES MORAIS DOS SANTOS³⁶, ELSON ALVES DA SILVA³⁷,
LISÂNGELA KATI DO NASCIMENTO³⁸**

INTRODUÇÃO

Nas quatro Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira, realizadas em 2015, o currículo escolar foi um dos pontos mais fortemente levantados pelas lideranças caboclas, caiçaras, indígenas e quilombolas, assim como pelos professores atuantes na região que estavam presentes nos encontros. As denúncias realizadas se referiram, principalmente, ao currículo “engessado” seguido pelas escolas públicas estaduais e municipais que, segundo os depoimentos, não leva em consideração as especificidades regionais e locais, bem como ignora as particularidades, incluindo os saberes, o modo de vida, os valores culturais e as problemáticas vivenciadas por cada uma das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira. Isso significa dizer que a realidade local e seus sujeitos sociais e históricos não são valorizados, tampouco reconhecidos no currículo escolar.

O currículo é formado por uma seleção de conteúdos culturais que vão fazer parte do projeto educativo proposto por cada escola e a sua

36. Graduada pela Universidade de São Paulo (USP), professora de Geografia na rede municipal de ensino de São Paulo.

37. Quilombola da comunidade de Ivaporunduva, graduado em Pedagogia e mestre em História Social pela PUC-SP.

38. Pós-doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB/USP). Professora no curso de Pedagogia do Instituto Vera Cruz e Coordenadora Pedagógica na rede particular de São Paulo. Trabalha com assessoria pedagógica na rede pública e privada de ensino.

realização só é possível, de acordo com as condições políticas e administrativas da instituição. No entanto, é fundamental compreendermos que ele abrange uma dimensão mais ampla no contexto escolar, ultrapassando a simples seleção de conteúdo:

O currículo é muitas coisas ao mesmo tempo: ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos de uma forma particular, detalhamento dos mesmos, reflexo de aspirações educativas mais difíceis de moldar em termos concretos, estímulo de habilidades nos alunos, etc. (Sacristán, 2000, p. 173).

É neste contexto que precisamos compreender por que a questão do currículo foi tão amplamente abordada durante as audiências públicas. Porque as lideranças das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira têm clareza que o currículo é o núcleo da ação educativa, portanto, influencia diretamente a qualidade do ensino. Porque as alunas e os alunos caboclos, caiçaras, indígenas e quilombolas não se reconhecem nos conteúdos e nas formas de abordagem dos mesmos, ou seja, não têm suas histórias de vida reconhecidas e valorizadas nas escolas onde estudam, o que nos mostra que as lideranças compreendem que o currículo escolar é seletivo.

Se o currículo é seletivo, torna-se também território de disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, conforme ressalta ARROYO (2011). Nessa arena de disputa, precisamos lembrar que ao longo da história da educação escolar brasileira, o currículo, na forma de cartilhas e de documentos oficiais fechados, sempre buscou estabelecer um determinado modelo educacional para todos, não levando em consideração as características de cada lugar, o modo de vida dos alunos e de seus familiares e as particularidades de cada rede de ensino e de cada escola.

Esse modelo educacional resultou em propostas curriculares que acabaram por restringir a diversidade cultural a uma “cultura comum”, ou ainda, a “cultura das classes sociais dominantes”, mencionando somente “as contribuições” das minorias sociais: negros, indígenas, quilombolas, caiçaras, caboclos, imigrantes, mulheres etc. Essa visão monocultural (cultura única, da elite branca), construída a partir de valores eurocêntricos, produziu um currículo também monocultural, que excluiu a diversidade das propostas didáticas e se fez presente nos próprios livros didáticos durante décadas.

Para Paulo Freire (1983), a invasão cultural não é educativa à medida que elimina a possibilidade das diferenças, homogeneizando a cultura, impedindo a consciência ativa dos sujeitos sociais em relação às suas identidades:

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo; é o espaço onde ele parte para penetrar outro espaço cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seu polos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são "pensados" por aqueles (FREIRE, 1983, p. 26).

1. AVANÇOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VISANDO UMA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

A demanda por uma educação mais plural, em oposição a uma “cultura comum”, tornou-se tema de intensos debates em diversos grupos sociais e étnicos, assim como no meio acadêmico, influenciando a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Plano Nacional de Educação, de acordo com a Constituição de 1988.

Por meio da LDB, o Ministério da Educação (MEC) formulou, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com a meta de atuar como uma orientação e referência para a transformação dos objetivos, conteúdos e encaminhamentos didáticos. Os PCNs elegeram a Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais, incentivando o reconhecimento da multiculturalidade existente em nosso país como um dos aspectos fundamentais para a construção de cidadania.

Uma importante questão discutida nos PCNs se refere ao conhecimento produzido pelas comunidades locais, que deveriam ser tratados em sala de aula dentro do já mencionado Tema Transversal “Pluralidade Cultural”:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997).

Complementando os avanços nas políticas educacionais brasileiras, o Movimento Social Negro Organizado (MNO) conseguiu influenciar em importantes mudanças na LDB. A primeira lei promulgada nesse sentido e, por isso, marco na luta por uma Educação Escolar Diferenciada, foi a Lei nº 10.639/2003, a partir da qual os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana passam a ser obrigatórios no currículo de todas as unidades escolares, públicas e privadas. Em 2008, essa lei sofreu uma importante alteração, passando a englobar também a valorização dos saberes dos povos indígenas no currículo da educação básica (Lei nº 11.645).

Nesse contexto de avanço das políticas educacionais brasileiras em prol de uma educação diferenciada, multicultural e com a valorização dos saberes tradicionais, temos a elaboração de diretrizes curriculares nacionais que versam sobre as especificidades de diferentes modalidades de ensino, são elas: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012).

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, entendida como modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas (aquelas localizadas em territórios quilombolas) e as escolas que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas³⁹.

39. A Educação Escolar Quilombola compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive a Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas.

A modalidade da educação quilombola está inserida no contexto mais amplo de buscas para garantir espaços institucionais de educação formal com vistas à superação da posição subalterna da população negra na sociedade brasileira, legitimada ao longo da história, inclusive, pelo nosso sistema educacional.

É imprescindível considerar que a garantia da Educação Escolar Quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua:

a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes quilombolas e não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação (BRASIL, 2012).

É importante ressaltar que grande parte das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira se localiza em áreas rurais, portanto, acrescentam aí as já mencionadas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2001 pelo CNE. Essas diretrizes representam um marco importante para a educação do campo porque contemplam um conjunto de preocupações, tanto conceituais quanto estruturais, as quais sempre estiveram presentes nas reivindicações dos movimentos sociais, dentre elas:

[...] o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes

formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2001, p. 17)⁴⁰.

As denúncias e reivindicações apresentadas durante as audiências públicas em 2015 evidenciam, portanto, que os avanços aqui mencionados em relação à elaboração de leis, resoluções e diretrizes, garantindo uma educação diferenciada para os grupos étnicos e para as populações tradicionais, não estão se traduzindo em ações de fato significativas nas salas de aula das escolas públicas da região do Vale do Ribeira, onde crianças caboclas, caiçaras, indígenas e quilombolas estudam.

2. AS VOZES DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS E DOS PROFESSORES DO VALE DO RIBEIRA SOBRE O CURRÍCULO NÃO PLURAL

"O aluno não é uma folha em branco e não chega à escola vazio",

Paulo Freire (2003).

As vozes das populações tradicionais do Vale do Ribeira, representada por meio dos depoimentos e dos dados que vamos analisar a seguir, mostram esse abismo entre as garantias legais a uma educação para a diversidade e o cotidiano das escolas públicas da região.

É importante informar que, além das denúncias feitas oralmente durante cada audiência, lideranças de 25 comunidades quilombolas de diferentes municípios da região⁴¹ responderam a um questionário elaborado pela Defensoria Pública de Registro e EAACONE (Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras) sobre a situação da educação escolar. Esses dados foram tabulados e sistematizados no "Relatório da Situação da Educação nas Comunidades Quilombolas do

40. Parecer 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 04/12/2001.

41. Cananéia: Mandira e Porto Cubatão; Barra do Turvo: Cedro, Reginaldo, Ilhas; Eldorado: Abobral Margem Direita, Abobral Margem Esquerda, Andre Lopes, Ostra, Pedro Cubas, Sapatu, Pedro Cubas de Cima, São Pedro, Engenho, Galvão, Ivaporunduva e Poça; Iguape: Morro Seco e Aldeia; Iporanga: Bombas, Maria Rosa, Nhuguara, Pilões e Piririco; Registro: Paropeba.

Vale do Ribeira”, elaborado pelo grupo de pesquisa “História e Memória para o Desenvolvimento”, coordenado pela professora Alice Miguel de Paula Peres da Universidade Federal de São Carlos.

Entre as denúncias relacionadas ao currículo escolar, os pontos mais destacados se referem a racismo e discriminação, a não inserção das especificidades do modo de vida das populações tradicionais no currículo e no calendário escolar, a desvalorização do conhecimento tradicional e a falta de conteúdos da geografia e da história do Vale do Ribeira nas propostas didáticas.

2.1. Sobre racismo e discriminação

De acordo com as denúncias, diferentemente do que está previsto na Lei nº 11.645, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do Vale do Ribeira ainda aparece de forma isolada e fragmentada no currículo escolar, sendo compreendido, por muitos professores e gestores, como um apêndice ou um conteúdo a mais e que, por isso, basta ser contemplado apenas em datas comemorativas. Dessa maneira, as propostas pedagógicas são feitas, na maioria das vezes, de maneira pontual nas vésperas dos dias 19 de abril (Dia do Índio), 13 de maio (Abolição da Escravatura) e 20 de novembro (Consciência Negra), não contribuindo assim para a superação do preconceito e da discriminação racial e étnica na escola.

A voz de Chico Mandira, liderança do quilombo Mandira, localizado no município de Cananéia, nos mostra que o preconceito e a discriminação ainda persistem fortemente na região:

Precisamos ter uma educação diferenciada. O negro sempre é discriminado. No dia 13 de maio quando a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, o negro foi jogado na rua. A comunidade do Mandira foi reconhecida em 2002 e até hoje não recebemos o título da terra. O negro é considerado vagabundo e marginal. Não! Ele é trabalho. Negro, terra, moradia e educação! O negro tem que ser respeitado. Queremos que o negro seja tratado igual a todos! Que o índio seja tratado como todos!

Chico Mandira, Quilombo do Mandira — Audiência Pública em Cananéia, maio de 2015.

É importante lembrar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e

Cultura Afro-brasileira e Africana garantem a obrigatoriedade de ações educativas de combate ao racismo e as discriminações no cotidiano escolar, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Vale aqui mencionar o depoimento de um gestor educacional durante uma das audiências públicas na região:

Temos que tomar muito cuidado na prática de inserir no currículo, tanto as atividades curriculares normais que a gente precisa estudar, mas as atividades das comunidades, tanto indígenas, como quilombolas, caiçaras e outros. Nós precisamos ter muito forte isso e também um entendimento amplo de que é inserindo não só no currículo, mas porque as outras esferas também absorvem isso. Porque senão, desculpe, mas aí nossos alunos quilombos vão ser muito prejudicados, porque não adianta nós inserirmos no currículo a cultura quilombola e no vestibular não cair nenhuma pergunta do quilombo e ele nunca vai passar no vestibular. Não adianta nós inserirmos no currículo ou colocar a etnia indígena e no concurso público não cai nenhuma pergunta sobre os índios e aí ele não vai passar naquele concurso público. Então, nós temos que ter muito claro isso para que a gente não comece também a segmentar essas ações para que no futuro não nos prejudique enquanto comunidade⁴².

Além disso, como pontuado pelo professor quilombola Luiz Marcos da comunidade de São Pedro, localizada no município de Eldorado, o currículo escolar não leva em conta o protagonismo negro e indígena na formação do Brasil:

Quando eu estudava me contaram que a princesa Isabel libertou os escravos, eu acreditei. Mas atrás dessa história, existia a minha comunidade em 1825, o meu avô já existia. O meu avô já era livre, o meu avô já havia resistido. Se não corresse atrás, eu não saberia a minha história, eu não sabia que era um sujeito com a minha própria história. A escola é um agente de transformação, um aluno que sabe a sua história, ele pode contar a sua história.

**Luiz Marcos, Quilombo de São Pedro e professor.
Audiência Pública em Eldorado, 13 de junho de 2015.**

42. Informação verbal fornecida durante o Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Escolar Diferenciada no Vale do Ribeira em 2015. Nome e município não informados para preservar a identidade.

Luiz Marcos, representando a voz de tantas outras lideranças, nos mostra o papel da escola para trazer outras versões da história da colonização e da escravidão no Brasil:

A história ensinada na escola está em desacordo com a história das comunidades quilombolas. A escola que queremos? Será aquela que tenha um tipo de educação em que nossos filhos contem a própria história através da visão do avô, do bisavô, do tataravô, da visão deles de mundo. Da nossa visão de mundo enquanto sujeito da própria história. Sujeito que tem conhecimento, que tem uma história, que tem toda uma tradição e que tem de ser valorizada. Essa tradição foi essencial para construção da cidade e do Brasil. Essa valorização é um agente de transformação para nossas crianças.

**Luiz Marcos, Quilombo de São Pedro e professor.
Audiência Pública em Eldorado, 13 de junho de 2015.**

2.2. Sobre o modo de vida, a história de luta, memória, tradições, valores culturais e costumes das populações tradicionais

Por meio da Resolução CEB/CNE nº 8/2012 (BRASIL, 2012), está garantido às populações quilombolas o direito a uma escola que assegure a formação básica comum, mas que respeite, valorize e, sobretudo, crie condições para que a história de luta desse povo, a memória do grupo, os seus valores culturais, as especificidades de seu modo de vida, bem como suas contribuições históricas na formação do nosso país, se tornem conteúdos de ensino e aprendizagem na escola. Portanto, faz-se necessário construir um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a possibilitar a articulação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos das comunidades. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

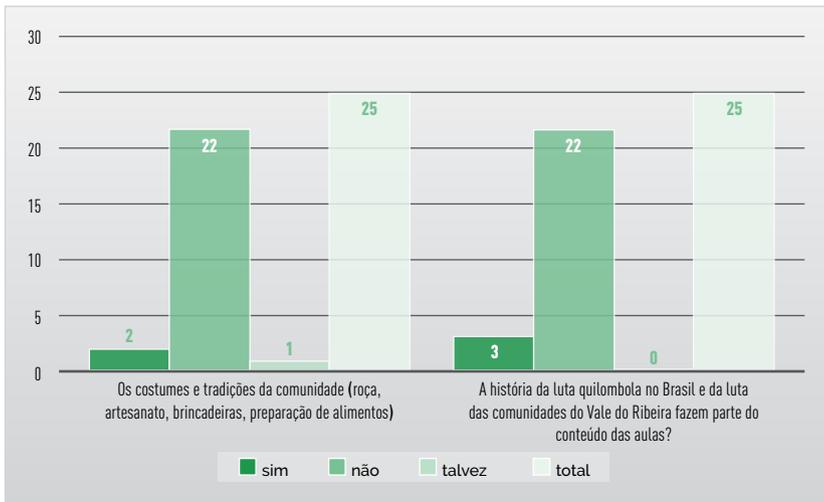
I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais, fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;

- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 3).

Todos esses aspectos citados são estruturantes da identidade cultural quilombola, portanto, deveriam fazer parte do currículo escolar, tanto das escolas quilombolas quanto das escolas que atendem alunos oriundos de comunidades quilombolas. No entanto, os dados do Gráfico 1 “Costumes e as tradições da comunidade como parte do ensino e do conteúdo das aulas e; história da luta quilombola no Brasil e da luta das comunidades do Vale do Ribeira como parte do conteúdo das aulas” evidenciam que o currículo nas escolas públicas do Vale do Ribeira tem se mostrado pouco expressivo em relação ao que está previsto nas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

GRÁFICO 1: Costumes e as tradições da comunidade como parte do ensino e do conteúdo das aulas e; história da luta quilombola no Brasil e da luta das comunidades do Vale do Ribeira como parte do conteúdo das aulas



Fonte: Peres (2017, p. 21).

Como podemos observar no Gráfico I, lideranças de 22 comunidades (entre as 25 que responderam ao questionário), ou seja, 88% das lideranças apontam que os costumes e as tradições das comunidades (roça, artesanato, brincadeiras, preparação dos alimentos) não fazem parte do ensino e do conteúdo das aulas. O mesmo dado, ou seja, 88% das comunidades apontaram que a história da luta quilombola no Brasil e da luta das comunidades do Vale do Ribeira não fazem parte do conteúdo das aulas.

Essa prática em sala de aula ocasiona o desconhecimento dos costumes e tradições quilombolas, fato que segundo Nilce Pontes Pereira, importante liderança quilombola da comunidade de Ribeirão Grande (município da Barra do Turvo), ocasiona o preconceito:

As práticas culturais das comunidades não se valoriza, você quer falar de capoeira, de dança, qualquer outra coisa você faz. Mas vamos falar sobre religiosidade, por exemplo, é macumbeiro, né? A minha mãe tem uma prática lá com a comunidade de Cantoria das Almas, né? O que esse povo vai fazer no mato durante a noite? Macumba, né? Povo vai fazer uma dança diferente que é uma pratica da comunidade, isso é coisa do Diabol! Não se respeitam os costumes, as práticas, os direitos da comunidade quilombola de fato.

**Nilce Pontes Pereira, liderança do Quilombo Ribeirão Grande –
Audiência Pública em Barra do Turvo, 31 de outubro de 2015.**

2.3. Sobre os saberes das comunidades tradicionais

De acordo com os PCNs, com as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as propostas curriculares, além de considerar o conhecimento gerado dentro da comunidade, deveriam permitir ao aluno compartilhar as suas experiências cotidianas sobre o mundo e a vida para construir aquilo que Freire (2003) chama de “conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e de sua própria cultura”.

O relato a seguir, da liderança quilombola Nilce Pontes Pereira, mostra que o conhecimento das comunidades tradicionais está sendo desvalorizado e até mesmo desqualificado em escolas públicas do município onde ela mora, gerando assim um desinteresse de seu filho:

Hoje, a maior demanda das Comunidades é a introdução das práticas, dos costumes e da cultura quilombola e comunidades tradicionais dentro dos currículos escolares. Eu tenho um filho de 18 nos que vem pra escola quando quer, porque ele não se sente à vontade na escola, porque o que apresenta para ele não é sobre o cavalo que ele maneja todo dia, não é sobre a roça que ele tá lá acostumada a trabalhar, né? Então ele tem o ritmo de não ficar sentado em sala de aula, não é o costume dele, né?

**Nilce Pontes Pereira, liderança do Quilombo Ribeirão Grande –
Audiência Pública em Barra do Turvo, 31 de outubro de 2015.**

2.4. Sobre o calendário escolar

O calendário escolar que não leva em conta as especificidades das comunidades tradicionais foi outro aspecto fortemente mencionado nas audiências realizadas nos quatro municípios em 2015. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), o calendário das escolas quilombolas e daquelas que atendem alunos quilombolas deve se adequar às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais das comunidades. E, ainda, deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para a população quilombola, de acordo com a região e localidade. Portanto, as comunidades precisam ser consultadas em relação às datas das festas tradicionais, festivais locais, celebrações etc.

As Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo também garantem a adequação do calendário escolar:

A base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas para o atendimento escolar das pessoas que vivem e trabalham no campo prescreve a adequação do calendário escolar às condições climáticas e ao ciclo agrícola, bem como a contextualização da organização curricular e das metodologias de ensino às características e realidades da vida dos povos do campo (DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO, p. 27).

No entanto, ao analisar o Gráfico 2: “Comunidades com calendário escolar com datas importantes para as comunidades”, podemos notar que isso não está acontecendo em todas as comunidades. Somente em seis

daquelas que responderam ao questionário, o calendário da escola considera as datas importantes para a comunidade, enquanto em 18 comunidades (72%) isso não ocorre.

GRÁFICO 2: Comunidades com calendário escolar com datas importantes para as comunidades



Fonte: Peres (2017, p. 21).

O parágrafo abaixo orienta sobre como pode ser encaminhado pela escola um trabalho para adequação do calendário ao currículo escolar:

A melhor forma de reorganizar o calendário é discuti-lo com a comunidade e os estudantes. Para tal, o assunto poderá ser levado para discussão nas assembleias escolares, com o Colegiado ou Conselho Escolar, com o Grêmio Estudantil, bem como ser tema das reuniões e visitas à comunidade. Essa poderá ser uma estratégia da escola para o conhecimento, a consulta e a escuta atenta do que é considerado mais marcante pela comunidade a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola. Cabe destacar que as comemorações deverão ser precedidas e acompanhadas de uma discussão pedagógica com os estudantes

sobre o seu sentido e o seu significado, sua relação com a sociedade em geral e a comunidade quilombola em específico. Poderá ser, portanto, a culminância de atividades realizadas em sala de aula com os estudantes, projetos de trabalho, projetos de áreas, de disciplinas específicas ou atividades interdisciplinares (BRASIL, 2012, p. 44).

2.5. Sobre os aspectos históricos e geográficos do Vale do Ribeira

Um ponto importante levantado nas denúncias se refere ao estudo sobre os aspectos do lugar vividos pelos alunos, reforçando a tese de doutorado defendida por Nascimento (2017) que nos mostra que a geografia e a história do Vale do Ribeira ainda não são compreendidas como conteúdos curriculares importantes pelos professores e pelos gestores das escolas públicas da região:

Os múltiplos olhares dos alunos indicam que o Lugar vivido ainda não é objeto de conhecimento na escola. Poucos alunos conseguiram explicitar análises acerca de seu município. Tantos outros apenas exemplificaram aspectos que ali existem. O mesmo ocorreu quando tratamos da região do Vale do Ribeira, que parece não ter muitos significados para esses alunos, os quais indicam poucos atributos que a definem, revelando pouca compreensão acerca da geografia da região e das problemáticas sociais, ambientais, culturais e econômicas que a colocam como objeto de estudo de inúmeras escolas e universidades que se localizam em outras regiões brasileiras (Nascimento, 2017, p. 279-280).

Vale ressaltar que desde 1997 os PCNs já apontavam para a necessidade de priorizar nas propostas didáticas aspectos considerados relevantes em cada região e localidade, ponto fortemente ressaltado tanto nas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola quanto nas Diretrizes para a Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber, essas denúncias estão em desencontro com uma série de políticas públicas educacionais de caráter nacional que versam sobre a obrigatoriedade da inserção de conteúdos e temas próprios

dessas populações tradicionais no currículo, assim como do histórico de resistência dessas comunidades. Como vimos, essas políticas têm como base uma série de leis elaboradas a partir dos anos iniciais da década de 2000, resultantes da intensa luta dessas comunidades em prol do reconhecimento e da valorização de suas identidades.

O currículo precisa ser compreendido como um dos pilares de uma educação diferenciada para as comunidades tradicionais do Vale do Ribeira, portanto faz-se necessário uma mudança de mentalidade da equipe gestora, reconhecendo a participação das comunidades não apenas como um direito em si, mas, sobretudo, como uma necessidade, identificando suas demandas, reconhecendo os seus conhecimentos e valorizando os elementos da identidade cultural e social das comunidades no currículo escolar.

O currículo escolar deve ser estruturado considerando a origem e a história de vida dos alunos e alunas, os costumes, hábitos alimentares, o território e a territorialidade e a memória coletiva das comunidades, entre outros elementos, como especificidades da herança cultural que carregam, bem como suas lutas sociais, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade cultural dos educandos. Ao mesmo tempo, é dever da escola, enquanto instituição socializadora, propiciar a ampliação do repertório do aluno e a construção de novos conhecimentos para prepará-lo para a vida social, contribuindo, portanto, para a emancipação dos sujeitos sociais presentes na sala de aula.

Dessa forma, para a implementação de uma educação diferenciada para populações tradicionais são necessários cursos de formação continuada não apenas para os professores, mas também para os gestores, incluindo diretores e coordenadores pedagógicos. Os professores precisam superar a posição de passividade ou de meros executores de um currículo que não faz sentido para eles; devem se reconhecer como sujeitos ativos, reflexivos e criativos diante do planejamento de suas aulas.

Além disso, os professores precisam ter apoio técnico da direção e da coordenação para o desenvolvimento de situações de aprendizagem em consonância com a Lei nº 11.645, com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Não basta um professor bem intencionado,

a escola tem que ter intencionalidade e garantir as condições necessárias para o desenvolvimento das propostas didáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 08**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do Lugar no ensino de Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**. São Paulo: Humanitas, 2017.

PERES, Alice M. P. (org.). **Relatório da Situação da Educação nas Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira**. São Carlos, SP: Universidade de São Carlos, 2017.

SANTOS, Aline Garmes Morais dos. **O processo de implementação da Educação Escolar Quilombola em Barra do Turvo – SP: os desafios das escolas públicas do município frente às demandas educacionais das comunidades**. Trabalho de Graduação Individual - Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE GESTORES: condição para a implementação de uma educação diferenciada no Vale do Ribeira

LISÂNGELA KATI DO NASCIMENTO

INTRODUÇÃO

Considerando a atuação do docente como condição fundamental para a implementação de uma educação diferenciada no Vale do Ribeira, um dos pontos que mais se destacaram entre os depoimentos dos representantes das populações tradicionais durante as quatro audiências públicas foi a questão da formação inicial e continuada dos professores que atuam nas escolas públicas da região. Acrescentaremos aqui também a formação da equipe de gestores como outra condição para o desenvolvimento de uma educação que leve em conta as especificidades culturais, históricas, sociais e econômicas do contexto vivido por seus alunos.

Para a implementação de uma educação diferenciada é fundamental considerar que, conforme Paulo Freire (2003) ressaltou, “o aluno não é uma folha em branco e não chega à escola vazio”. Isso significa que os nossos alunos chegam à escola com muitos conhecimentos, informações e conceitos construídos a partir da sua relação com o mundo e, especialmente, com o seu lugar de vivência. No entanto, como aponta Nascimento (2017a), muitas vezes, a escola acaba por negar, desqualificar ou então não considerar as experiências cotidianas de seus alunos e suas histórias de vida, homogeneizando a diversidade cultural e social presente na sala de aula, conforme podemos verificar pelo relato a seguir de Luiz Marcos, professor e liderança da comunidade quilombola de São Pedro, durante a Audiência Pública em Eldorado em 13 de junho de 2015.

A história ensinada na escola está em desacordo com a história das comunidades quilombolas. A escola que queremos? Será aquela que tenha um tipo de educação em que nossos filhos contem a própria história através da visão do avô, do bisavô, do tataravô, da visão deles de mundo. Da nossa visão de mundo enquanto sujeito da própria história. Sujeito que tem conhecimento, que tem uma história, que tem toda uma tradição e que tem de ser valorizada. Essa tradição foi essencial para construção da cidade e do Brasil. Essa valorização é um agente de transformação para nossas crianças.

E quando pensamos no aluno oriundo de comunidades tradicionais precisamos considerar ainda a forte relação que o grupo ao qual pertence tem com o território vivido e que, quase sempre, é alvo de inúmeros conflitos. Portanto, o modo de vida e as relações sociais de produção atrelados a esse território são outros aspectos que marcam a experiência de vida dessas crianças. E, diferentemente do que ocorre, muitas vezes, com os alunos e alunas que vivem em zonas urbanas, essas crianças e jovens vivenciam intensamente no cotidiano as problemáticas e conflitos enfrentados pelas comunidades e, no caso do Vale do Ribeira, são vários relacionados à questão territorial e à questão ambiental.

Essa região se destaca, entre outras características, por ser considerada como o maior remanescente de Mata Atlântica do Brasil ainda preservado e, por isso, grande parte de seu território passou a ser protegido por algum tipo de Unidade de Conservação (UC) desde a década de 1950, o que acabou por restringir em maior ou menor grau o modo de vida das comunidades que ali vivem, pois foram implantadas sem levar em consideração a presença delas.

Os caiçaras da Ilha do Cardoso, por exemplo, foram expulsos do seu território por meio da ação coercitiva da polícia ambiental a partir da década de 1980. Já o Quilombo de Ivaporunduva, na década de 1990, teve parte de seu território incluído como área do Parque Estadual Intervales, ou seja, uma Unidade de Conservação de Proteção Integral (UC que não permite a presença de moradores), conseguindo obtê-la novamente graças à forte mobilização da comunidade. Esses dois exemplos nos mostram que a região é palco de inúmeros conflitos agrários envolvendo as comunidades tradicionais, o Estado e em outros casos envolvendo também a

ação de grileiros e de fazendeiros que se apossaram ou compraram terras que pertenciam às comunidades.

Outro aspecto importante de ser mencionado quando se trata do Vale do Ribeira são os seus indicadores sociais, considerados os piores do estado de São Paulo. É nesse cenário que os projetos de construção de barragens⁴³ para o rio Ribeira de Iguape, a partir da década de 1980, ganharam força e também o apoio de parcela de seus habitantes e do poder político dos diferentes municípios da região, pois era vendida a ideia de que as barragens poderiam fomentar o desenvolvimento econômico do Vale do Ribeira, além de conter as cheias do rio que ocorrem todos os anos, o que causa prejuízos econômicos e sociais aos moradores e aos produtores rurais. Nesse contexto, os quilombolas e os caboclos do Alto e Médio Vale sempre foram vistos como aqueles que não querem o desenvolvimento da região porque se colocam contrários a esses empreendimentos.

Essas características e as problemáticas delas decorrentes juntamente com as especificidades que marcam cada grupo (quilombolas, caiçaras, indígenas e caboclos) precisam ser compreendidas pelos professores e pelos gestores que atuam nas escolas públicas do Vale do Ribeira, pois isso é condição fundamental para o desenvolvimento de uma educação diferenciada que tem como pressuposto o reconhecimento e a valorização do modo de vida das comunidades tradicionais.

No entanto, todos esses aspectos sociais, econômicos, culturais, ambientais e políticos não estão presentes (ou quando estão não é de maneira significativa) no currículo seguido pelas escolas públicas do estado de São Paulo e muito menos nos livros e nos materiais didáticos utilizados nas escolas dos diferentes municípios da região.

E o pouco conhecimento sobre o Vale do Ribeira por parte dos professores e gestores, a nosso ver, se constitui um obstáculo para identificar na história e na geografia da região conteúdos de ensino

43. A Justiça Federal em Itapeva (SP) declarou, em fevereiro de 2018, extinta a concessão para a instalação da usina hidrelétrica Tijuco Alto que feria sua barragem construída no Rio Ribeira de Iguape, entre os municípios de Ribeira, e Adrianópolis (PR). A decisão é resultado de uma ação que os Ministérios Públicos Federal (MPF) e do estado de São Paulo moveram em 2016 contra o empreendimento da Companhia Brasileira de Alumínio (CBA). De acordo com informações da Procuradoria da República do Estado (PRSP), intervenções desse tipo podem causar danos irreversíveis à maior faixa contínua de Mata Atlântica localizada na região, além de trazer inúmeros riscos à população que habita o entorno. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/justica-declara-extinta-concessao-para-usina-no-vale-do-ribeira-sp.ghtml>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

e aprendizagem potentes para o reconhecimento e a valorização das populações tradicionais presentes em seu território, como alerta o advogado quilombola Oriel Rodrigues:

No Vale do Ribeira, a gente ainda tem um diálogo muito tímido. Tímido não somente com a questão dos quilombos. Tímido em relação ao Vale do Ribeira e depois tímido em relação aos quilombos. A gente não conhece história do Vale do Ribeira. A história que passou no Vale do Ribeira, as pessoas conhecem muito pouco. Isso é uma coisa que vai ter que ser explorado. É uma outra coisa que também vai ter que ser explorado no campo da educação é que tem um público diferenciado que necessita de ter uma intervenção diferenciada (NASCIMENTO, 2006, p. 77).

É nesse contexto que os professores precisam assumir uma postura menos passiva diante dos programas oficiais de ensino e da sequência de conteúdos conceituais propostas pelos materiais didáticos utilizados e se colocarem como autores de seu trabalho. Como aponta Nascimento (2017a), o professor deve ser um pesquisador do lugar vivido por ele e por seus alunos e, portanto, precisa conseguir enxergar os diversos conteúdos de estudo que existem, neste caso, no Vale do Ribeira, sejam geográficos, históricos, culturais, econômicos, sociais ou ambientais. É dessa maneira que conseguirão estabelecer as “pontes” entre o que está proposto pelos programas curriculares e a realidade vivida pelos alunos, pressuposto para a implementação de uma educação diferenciada.

Benedito da Silva (Ditão), um dos importantes líderes do Quilombo de Ivaporunduva, ressalta que a escola deveria exercer papel fundamental na valorização da identidade quilombola, mas acaba por desqualificar a experiência de vida e os valores culturais quilombolas (Nascimento, 2006).

O trecho a seguir da carta escrita em 2002 pelas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira e enviada para o Ministério da Educação reafirma o que nos disse Ditão:

As escolas que nossos filhos frequentam desvalorizam nossa experiência de quilombolas e nossa cultura, afastando-os dos valores da comunidade.

A maioria dos professores, sem nos conhecer, menospreza os nossos costumes reforçando a discriminação racial.

O nível de ensino que a escola tem oferecido é fraco e nossos filhos passam de ano sem saber ler e escrever. O que nossos filhos aprendem na Escola, os afasta dos hábitos e costumes da comunidade, tira-lhes o incentivo do trabalho na lavoura e não dá conhecimentos para trabalhar e sobreviver na cidade. Isso faz com que eles não se sintam mais pertencentes à comunidade e menos ainda à cidade.

Embora tenham-se passado 13 anos, os depoimentos das lideranças durante as audiências de 2015 reafirmam que ainda hoje grande parte das escolas no Vale do Ribeira desqualifica a história de vida das crianças, desvaloriza as formas de trabalho desenvolvido por seus pais e não proporciona conhecimento suficiente e preparatório para a vida na cidade.

Assim, por não conhecer as comunidades, o seu modo de vida e suas lutas, a maioria dos professores que atua nessas escolas não contribui para a superação da discriminação racial. Certamente, isso dificulta a formação de uma reflexão crítica e sem preconceitos, tanto por parte dos alunos de comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, caboclos e caiçaras) ou não, como também dos próprios educadores.

A formação inicial e continuada de professores e gestores: dos avanços na legislação à prática pedagógica na sala de aula

De acordo com as denúncias e os relatos das lideranças de diferentes grupos étnicos e culturais presentes nas audiências públicas ao longo de 2015, a escola não considera (ou considera muito pouco) os costumes, os valores e as práticas comunitárias como conteúdo escolar por conta da capacitação inadequada dos professores.

É necessária a adequação de conteúdo por parte do docente para melhorar o processo de ensino aprendizagem.

Nilzo, Quilombo Poça, Audiência Pública em Eldorado, 13 jun. 2015.

Elson Alves, liderança da comunidade quilombola de Ivaporunduva, professor e mestre em Educação, explicou, durante a audiência realizada

em Cananéia, que as escolas quilombolas ainda hoje recebem um modelo de educação tradicional e homogêneo, não levando em conta as singularidades e particularidades das comunidades. As questões históricas das comunidades são deixadas de lado, não contribuindo para a formação de um cidadão crítico, consciente e detentor de conhecimentos, que “tome apoderamento do que é seu, da sua situação”. Ressalta ainda que é fundamental que o aluno compreenda quem ele é e o que ele está fazendo ali. Diz Elson: “Uma educação que possibilite ele conhecer a sua história, o seu território, conhecer quem ele é e que também permita que ela possa transitar por outras localidades”.

Dona Diva, liderança da comunidade Pedro Cubas de Cima e integrante do Conselho Estadual de Educação Quilombola, durante a Audiência Pública realizada em Eldorado, ressaltou a importância da agricultura familiar nos quilombos dentro das atividades em sala de aula. Falou ainda do resgate da língua, das religiões de matriz africana e manifestações culturais, como o jongo, importantes para identidade quilombola. Ou seja, Dona Diva explicita vários conteúdos potentes para serem trabalhados nas escolas.

Já as lideranças indígenas presentes nas audiências chamaram a atenção para o número reduzido de professores indígenas atuando no Vale do Ribeira e a forma de contratação, como já mencionado em outros artigos deste livro, a que eles são submetidos, relato de Basílio Silveira, da Aldeia Pindoty, na Audiência Cananéia, 25 abr. 2015:

São poucos professores indígenas que são formados, e são em maioria da categoria O. Isso dificulta a formação das crianças e jovens. Esse ano o governo cortou a maior parte das verbas, até estão limitando verbas da formação continuada. A lei de quarentena, duzentena, atribuída aos professores de categoria O, aumenta ainda mais a falta de professores. Queremos a formação de professores indígenas. E construção das escolas nas aldeias. Não temos estrutura para um ensino adequado. Por falta de espaço, dividimos ambiente entre professores, o que impede o desenvolvimento das atividades de forma adequada.

João, liderança da Aldeia Itapuã localizada no município de Iguape, durante a Audiência Pública em Cananéia denuncia:

Na Secretaria não se discute, mas que já existe essa proposta, de se criar cargos de professores indígenas. Precisamos dessa cadeira criada pelo Estado. Os professores de categoria "O" têm que se ausentar 200 dias mesmo quando não existem substitutos. As crianças ficam muito prejudicadas. Outro ponto é a questão do currículo próprio, diferenciado, que a secretaria elaboraria junto às comunidades para que as especificidades fossem respeitadas. Assim como as avaliações também devem ser diferenciadas, para se respeitar de fato essas escolas diferentes.

Alcides, liderança da Aldeia Taquari complementa:

Felizmente os portugueses que tentaram destruir nossa cultura isso não aconteceu. Temos nossa cultura, nossa vida. É importante que todos os órgãos responsáveis pela educação indígena tomem mais cuidado, estejam mais presentes... Pois apesar de termos nossos direitos, na prática eles não são garantidos.

Para Timóteo, cacique da Aldeia Taquari localizada no município de Eldorado, é necessário: "Que sejam reconhecidos os professores indígenas como 'professores' em todos os níveis: municipal, estadual e federal".

Esses depoimentos evidenciam que os aspectos legais garantidos pelas políticas públicas de educação mais especificamente para a população quilombola e para a população indígena não estão sendo cumpridos e não estão se transformando, pelo menos de maneira significativa, em práticas pedagógicas no Vale do Ribeira.

É importante ressaltar que, em 2012, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, entendida como modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas (aquelas que estão localizadas em territórios quilombolas) e as escolas que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas.

A Educação Escolar Quilombola compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, inclusive a Educação a Distância, e destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas.

É importante compreendermos que a modalidade da educação quilombola está inserida no contexto mais amplo de buscas para garantir espaços institucionais de educação formal com vistas à superação da posição subalterna da população negra na sociedade brasileira, legitimada ao longo da história, inclusive, pelo nosso sistema educacional (Nascimento, 2017). Portanto:

É imprescindível considerar que a garantia da Educação Escolar Quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; *a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes quilombolas e não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação* (BRASIL, 2012, grifos nossos).

Os princípios mencionados, que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, por meio da Resolução CEB/CNE nº 08/2012, mostram que a garantia à educação escolar quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas é maior que apenas o acesso à educação escolar, incluindo formação inicial e continuada de professores quilombolas e não quilombolas, produção de material didático contextualizado, transporte escolar de qualidade, currículo aberto e flexível, participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico e na gestão escolar,

entre outros princípios. Mas, os relatos abaixo evidenciam que ainda há um longo caminho para se percorrer até que se implemente, de fato, a educação quilombola como modalidade de ensino no Vale do Ribeira.

O professor quilombola Elson Alves, liderança da comunidade de Ivaoporunduva, professor e mestre em Educação na Audiência em Eldorado, 13 jun. 2015. ressaltou:

A escola está reproduzindo uma história que conta apenas uma versão preconceituosa da história do negro. As leis, decretos e resoluções que instituem a educação diferenciada, como as diretrizes para a educação escolar quilombola, não vêm sendo executadas. As escolas não favorecem uma participação efetiva da comunidade nos processos de decisão. Além disso, alunos saem da escola das comunidades por causa do fechamento de salas e tem que ir para outras comunidades.

Para as quilombolas Karen e Ruth do Quilombo Abobral Margem Esquerda “não há de fato uma educação própria para as comunidades quilombolas. Há a necessidade de que o conteúdo escolar seja coerente com a educação diferenciada que se espera”.

De acordo com a Resolução CEB/CNE nº 08/2012, para a efetivação da educação escolar quilombola é necessário:

[...] pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2012).

No entanto, conforme apontou Elson Alves na Audiência em Barra do Turvo em 31 out. 2015, há por parte dos educadores um despreparo, além da falta de conhecimento sobre a história do continente africano e dos negros no país, o que resulta na deficiência do ensino étnico-racial, dificultando a compreensão sobre as populações quilombolas no Brasil e no Vale do Ribeira.

Temos um passado que a escola nos negou, sempre fomos colocados como escravos e não como seremos humanos, sempre fomos vistos como negros capturados para trabalhar como escravos. Isso acontece ainda hoje. Nossos filhos ainda não conseguem se enxergar como sujeitos, sempre são colocados como marginalizados. A nossa história ficou escondida por muito tempo. É bonito falar de democracia, mas essa democracia não pode ficar só nas conversas. Quando estamos na escola, queremos aprender a somar e caminhar juntos com a escola formal. Esse conhecimento aplicado pela escola se não for olhado por toda a equipe gestora acaba destruindo todo o conhecimento construído na comunidade, com os ancestrais durante séculos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica explicitam que o poder público, em diálogo com o movimento quilombola, deverá garantir, além da construção de um currículo diferenciado, financiamento para investir em arquitetura escolar, alimentação escolar, elaboração de material didático e formação de professores e gestores escolares. Assim, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão, de acordo com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010):

- subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras;
- promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de material didático-pedagógico contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;
- garantir aos professores/aos quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente a sua própria escolarização.

Ressaltamos os dois relatos a seguir:

Tem de ser uma educação que ensine o estudante a ser cidadão. Com a história de onde ele veio. Com identidade do que ele é. Trabalhar com as

especificidades em sala de aula, levar os alunos para visitas de campo nos quilombos.

Adilson Oliveira — Quilombo de André Lopes, Audiência em Eldorado, 13 jun. 2015.

É necessário que a educação não se faça somente dentro das quatro paredes da sala de aula. Estudos de campo são essenciais no processo educativo.

Lorraine — Quilombo de André Lopes e ex-aluna da escola Maria Chules Princesa, Audiência em Eldorado, 13 jun. 2015.

Tanto Adilson quanto Lorraine, ambos da comunidade de André Lopes explicitam a necessidade de haver trabalhos de campo nas escolas públicas do Vale do Ribeira, envolvendo as comunidades tradicionais. Vale ressaltar que Lorraine é ex-aluna da escola quilombola Maria Chules Princesa e teve a oportunidade de realizar trabalho de campo quando era aluna do 8º ano e, portanto, passou pela experiência da aprendizagem por meio da metodologia de estudo fora da sala de aula.

Como professora de geografia e pesquisadora, tenho insistido muito na importância dos estudos do meio e dos trabalhos de campo como ferramentas fundamentais para gerar aprendizagens significativa para os alunos.

O estudo do meio é um importante instrumento de investigação e pesquisa porque possibilita a articulação de conteúdos entre as diferentes áreas de conhecimento para a compreensão da complexidade de um determinado espaço (NASCIMENTO, 2017, p. 248).

O Vale do Ribeira recebe todos os anos alunos e professores de inúmeras escolas particulares e universidades de diversas cidades, principalmente, dos estados de São Paulo e Paraná que se deslocam para a região para fazer estudos do meio e trabalhos de campo com foco na sua geografia, incluindo aspectos geológicos, ambientais, socioeconômicos, culturais e históricos. Portanto, precisamos nos perguntar: por que os professores e gestores do Vale do Ribeira não conseguem reconhecer e valorizar a região como objeto de estudo?

É importante termos clareza que as dificuldades para estabelecer as possíveis relações entre os conteúdos propostos no currículo escolar do estado de São Paulo obrigatório para todas as escolas públicas e as questões relacionadas aos aspectos do lugar vivido pelos alunos quilombolas, caiçaras, indígenas e caboclos não são problemas individuais dos professores em serviço e não significam sua falta de interesse. Pelo contrário, esses professores não tiveram em seus cursos de formação inicial oportunidades para estudar a região e, posteriormente, não foi oferecido a eles (ou foi aquém do necessário) cursos de formação continuada dentro da temática.

Soma-se a isso a falta de apoio que aqueles professores mais autônomos e com iniciativa própria de trazer o Vale do Ribeira para a sala de aula sofrem por parte da equipe de gestão (direção e coordenação pedagógica) a qual, por sua vez, também tem dificuldades de compreender que os conteúdos a serem ensinados não estão apenas nos materiais didáticos oferecidos pelo governo do estado de São Paulo, mas também estão no cotidiano dos alunos, no entorno da escola, no bairro, nas comunidades, no município e na região do Vale do Ribeira.

Ainda relacionado à questão da gestão da escola, dois pontos fortemente levantados pelas lideranças quilombolas durante as audiências públicas se referem à participação das comunidades na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na gestão em si das escolas, pressupostos fundamentais para a implementação da educação escolar quilombola.

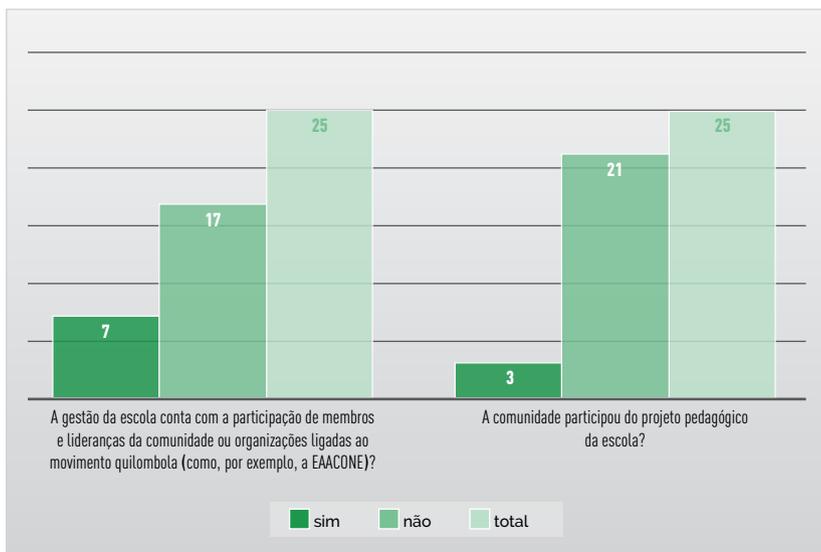
O PPP deve ser entendido tanto como um processo quanto como um documento que evidencia o resultado das negociações dos diversos atores envolvidos com a escola (gestores, professores, técnicos, representação estudantil, família e comunidade local). Portanto, deverá abordar as especificidades históricas, sociais, culturais, econômicas e étnico-raciais da comunidade quilombola na qual a escola se insere ou é atendido por ela (BRASIL, 2012a). A partir de diagnóstico sobre a realidade da comunidade quilombola e seu entorno e a posterior análise dos dados levantados, o PPP deverá considerar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias, o patrimônio cultural e a história de cada comunidade quilombola; as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos

em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico (BRASIL, 2012b, p. 13).

Segundo os depoimentos das lideranças nas audiências e os dados do questionário aplicado às comunidades quilombolas⁴⁴, na maioria das escolas os PPPs estão sendo elaborados sem a necessária articulação com as comunidades. Entre as 25 comunidades que responderam ao questionário, somente três afirmaram terem participado da construção dos PPPs, conforme podemos verificar no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Participação das lideranças das comunidades na gestão das escolas e das lideranças na construção do projeto pedagógico das escolas



Fonte: Peres (2017, p. 18).

44. Além das denúncias feitas oralmente durante cada audiência por membros de comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, caiçaras e caboclas), lideranças de 25 comunidades quilombolas de diferentes municípios da região responderam a um questionário elaborado pela Defensoria Pública de Registro sobre a atual situação da educação escolar. Esses dados, que aqui utilizaremos, foram tabulados e sistematizados no "Relatório da Situação da Educação nas Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira" (PERES, 2017), elaborado pelo grupo de pesquisa "História e Memória para o Desenvolvimento", coordenado pela professora Alice Miguel de Paula Peres, da Universidade Federal de São Carlos.

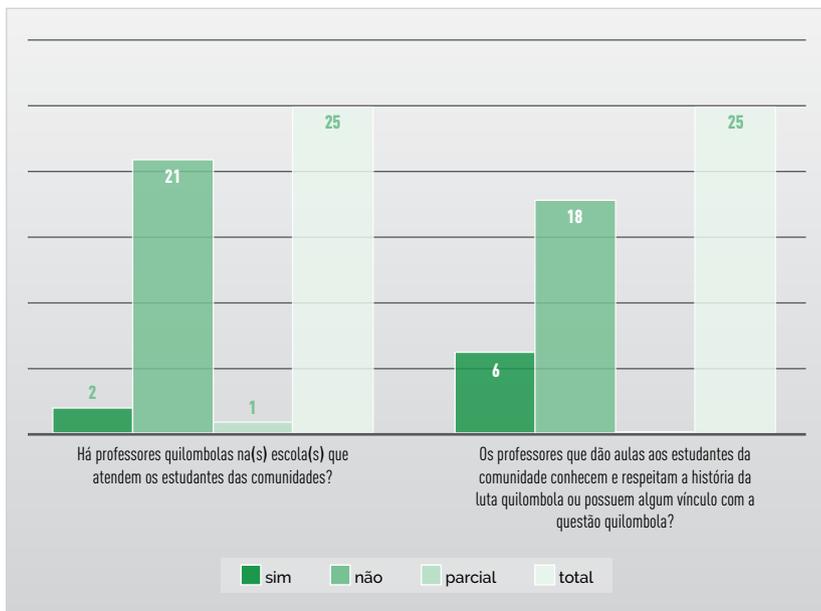
Em relação à participação das comunidades na gestão das escolas, a Resolução CEB/CNE nº 08/2012 garante que:

As práticas de gestão da escola deverão ser realizadas junto com as comunidades quilombolas por ela atendidas. Nesse processo, faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica, as comunidades quilombolas e suas lideranças em âmbitos nacional, estadual e local. A gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida. [...] Cabe enfatizar que a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, poderão estabelecer convênios e parcerias com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, sobretudo com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos dessas instituições, para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores que atuam nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios (BRASIL, 2012b, p. 49).

No entanto, os dados do Gráfico 1 nos mostram que apenas sete comunidades participam da gestão das escolas, enquanto 17 não têm participação. A articulação da escola com as comunidades quilombolas precisa ser entendida como um dos pilares da educação quilombola como está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

No que se refere especificamente à educação escolar quilombola, grande parte dos professores que atua nas escolas quilombolas vem de outros municípios da região e não conhecem a realidade sociocultural daqueles alunos quilombolas. Ao serem questionados se os professores que dão aulas aos estudantes das comunidades conhecem e respeitam a história da luta quilombola ou possuem algum vínculo com a questão quilombola, somente seis lideranças disseram que sim, ao passo que 18 disseram que não, conforme podemos ver no Gráfico 2.

GRÁFICO 2 – Professor quilombola nas escolas e professores que conhecem e/ou respeitam a história da luta quilombola ou possui algum vínculo com a questão quilombola



Fonte: Peres (2017, p. 20).

É importante ressaltar que esses professores, na maioria das vezes, assumem aulas nas escolas quilombolas ou naquelas que atendem alunos quilombolas em áreas rurais por falta de oportunidade nas escolas das áreas urbanas devido à sua baixa pontuação, de acordo com o sistema ao qual são submetidos. Eles acabam lecionando por pouco tempo nestas escolas, geralmente durante um ou dois anos, o que não contribui para a construção de vínculos com as comunidades atendidas pela escola e, portanto, para a construção de projetos pedagógicos envolvendo essas comunidades.

Ainda de acordo com o documento final da CONAE (2010, p. 131-132), a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão “[...] assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas”. No entanto, ainda não se tem no Vale do Ribeira um quadro significativo de professores quilombolas para satisfazer a demanda tanto

das escolas situadas em territórios quilombolas quanto das escolas que atendem alunos oriundos dessas comunidades. Por outro lado, há (poucos) professores quilombolas formados podendo lecionar nessas escolas, mas não há concursos públicos, conforme denúncia das lideranças quilombolas durante as audiências públicas. Os dados do Gráfico 2 mostram que em apenas duas escolas há professores quilombolas lecionando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a implementação de uma educação diferenciada no Vale do Ribeira é necessário, portanto, além dos cursos de formação continuada para os profissionais em serviço, a criação de programas de formação inicial de professores em licenciatura e cursos de magistérios que capacitem os futuros docentes, sejam de comunidades tradicionais — quilombolas, indígenas, caboclos e caiçaras – ou não para atuar em consonância com as demandas destas comunidades e com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Além disso, será necessário garantir aos docentes que atuam nessas escolas condições dignas de trabalho, incluindo, entre outros aspectos, remuneração equilibrada às demandas para efetivação de uma educação de qualidade.

É necessário, portanto, um esforço coletivo e sistematizado entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as diretorias de ensino, equipe de direção e coordenação da escola, equipe de professores e representantes das comunidades tradicionais do Vale do Ribeira visando construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar. Além disso, faz-se necessário a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos que abordem os aspectos históricos, geográficos, econômicos, sociais, culturais e ambientais da região do Vale do Ribeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017
- _____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16**, de 05 de junho de 2012. Descreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012a.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 08**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 mar. 2017.

NASCIMENTO, Lisângela Kati do. **O lugar do Lugar no ensino de Geografia**: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. São Paulo: Humanitas, 2017.

_____. **Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira**. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

_____. **Educação Escolar Quilombola: Reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira-SP**. Revista Educação e Contemporaneidade, volume 26, no 49, maio-ago. 2017, Universidade do Estado da Bahia.

O DIREITO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA

GABRIELA BALVEDI PIMENTEL ⁴⁵

O ACESSO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA É CONSIDERADO UM DIREITO

humano e é protegido em âmbito internacional⁴⁶. Este direito também é protegido pela Constituição Federal brasileira que, em seu artigo 6º, elenca a alimentação como um dos direitos sociais de todos os cidadãos brasileiros.

De acordo com a legislação brasileira, cabe ao poder público realizar todas as ações e políticas que se façam necessárias para promover o direito fundamental à alimentação adequada, garantindo a segurança nutricional e alimentar da população. Essas políticas e ações devem levar em consideração as dimensões culturais, ambientais, regionais, econômicas e sociais da população (art. 2º da Lei nº 11.346/2006, que institui o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional).

Adicionalmente, a Constituição ressalta o compromisso do Estado brasileiro com o fornecimento de alimentação adequada aos alunos da rede pública, que compõe um dos elementos do dever do Estado com a educação (art. 208, inciso VII). Com o objetivo de garantir que todas as crianças e adolescentes, estudantes da rede pública, tivessem acesso a uma

45. Integrante do Observatório de Conflitos Rurais em São Paulo, mestranda em Antropologia e Sociologia no Graduate Institute Geneva (IHEID) e bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

46. Protegido pelo art. 11 do Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), do qual o Brasil é signatário.

alimentação de qualidade, adequada às suas necessidades nutricionais, foi criado o Programa Nacional da Alimentação Escolar.

1. PROGRAMA NACIONAL DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)

No início da década de 1940, com o objetivo de transferir recursos financeiros federais aos estados e municípios que auxiliassem no suprimento das necessidades nutricionais dos alunos da rede pública, surgiu o PNAE⁴⁷. Desde a sua criação até o ano de 1993, a execução do programa ocorria de forma centralizada. Assim, o planejamento dos cardápios e a aquisição dos alimentos, bem como seu controle de qualidade e distribuição, eram feitos pelo órgão federal responsável pelo programa. No entanto, com o advento da Lei nº 8.913/1994, a forma de execução do programa foi alterada, optando-se pela descentralização dos recursos para execução do PNAE. Desde então, a competência para atendimento aos alunos de suas redes passou aos estados e municípios. Essa descentralização se consolidou em 1998, quando a transferência de recursos para os municípios passou a ser feita diretamente.

A partir de então, os grandes responsáveis pela qualidade da alimentação nas escolas municipais passaram a ser as prefeituras municipais. Em 2006, passou-se a exigir a presença de um nutricionista como Responsável Técnico pelo PNAE, bem como um nutricionista em cada uma das Entidades Executoras, que podem ser as Secretarias Estaduais de Educação, as Secretarias Municipais de Educação ou as Escolas Federais⁴⁸.

2. DIRETRIZES DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

O artigo 2º da Lei nº 11.947/2009 determina que são diretrizes da alimentação escolar (grifo nosso):

1. o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de *alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis*, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a

47. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

48. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/sitemda/secretaria/saf-ali/quem-e-quem-na-implementacao-do-pnae>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

2. a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional;
3. a *universalidade do atendimento* aos alunos matriculados na rede pública de educação básica;
4. a *participação da comunidade no controle social*, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada;
5. o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos;
6. o direito à alimentação escolar, visando a *garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos*, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social.

Dessa forma, os alimentos ofertados na merenda escolar devem ser variados, saudáveis e de qualidade, e todos os alunos da rede pública devem ter acesso a essa alimentação. É essencial, ainda, que a alimentação escolar garanta a segurança alimentar e nutricional dos alunos, suprimindo suas necessidades nutricionais e promovendo seu pleno desenvolvimento.

Outro ponto importante a se destacar é que a alimentação escolar deve respeitar a cultura e as tradições dos alunos atendidos. Assim, a alimentação servida em escolas quilombolas, indígenas, caboclas e caiçaras, por exemplo, deve, portanto, respeitar a cultura alimentar e produtiva da população local. A lei também traz determinações bastante específicas sobre a aquisição dos gêneros alimentícios, que devem priorizar o produtor local.

3. AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS DA AGRICULTURA FAMILIAR

O artigo 14 da Lei nº 11.947/2009 determina que ao menos 30% dos recursos repassados para a aquisição de alimentos seja utilizado na compra de alimentos provenientes da agricultura familiar. A lei estabelece ainda que devem ser priorizados os produtos produzidos por assentamentos da reforma agrária, pelos povos indígenas e por comunidades remanescentes de quilombos.

4. SITUAÇÃO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO

Apesar de todo o aparato legal que protege o direito à alimentação dos alunos de escolas públicas no Brasil, na prática, esse direito sofre violações constantes. No estado de São Paulo, por exemplo, a merenda escolar é frequentemente composta por alimentos processados, de baixa qualidade e em quantidade insuficiente. Há ainda denúncias de casos de ausência de alimentos e de alimentos estragados que foram servidos aos estudantes.

A reivindicação por uma alimentação escolar adequada foi uma das grandes pautas do movimento secundarista nesse estado, que promoveu fortes mobilizações no ano de 2016. Os estudantes criaram inclusive uma página na rede social Facebook chamada “Diário da Merenda”, em que compartilham fotos dos alimentos servidos⁴⁹.

5. CPI DA MERENDA

Como resultado destas manifestações foi instaurada, em maio de 2016, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar desvios de verbas destinadas à merenda escolar. Essa CPI ficou conhecida como a “CPI da Merenda”.

As investigações demonstraram que mais de R\$ 38 milhões em verbas federais destinadas à alimentação escolar foram desviadas somente entre os anos de 2014 e 2016⁵⁰. Foram denunciados como envolvidos no esquema funcionários da Cooperativa Orgânica Agricultura Familiar (COAF), além do presidente da Alesp, dois deputados federais, o ex-chefe de gabinete do governador Geraldo Alckmin e o presidente da União dos Vereadores do

49. Disponível em: <<https://www.facebook.com/diariodamerenda/>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

50. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2016/06/fraude-na-merenda-movimentou-mais-de-r-389-milhoes-de-verbas-publicas.html>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

Estado de São Paulo (Uvesp)⁵¹. Estes dois últimos e outras 18 pessoas foram indiciados por fraude. Nenhum membro da Alesp foi indiciado⁵².

6. COMPRA DE ALIMENTOS DA AGRICULTURA FAMILIAR

Embora, como descrito anteriormente, a lei determine que 30% dos produtos adquiridos para a alimentação escolar devam provir da agricultura familiar, esta não é a realidade em parte significativa dos municípios do estado. De acordo com uma pesquisa publicada em 2013 pelo Departamento de Nutrição da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), dos 613 municípios do estado de São Paulo, 305 nunca haviam assinado qualquer contrato de aquisição de alimentos com produtores da agricultura familiar⁵³. Infelizmente, a situação nas escolas do Vale do Ribeira não é diferente.

7. ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO VALE DO RIBEIRA, EM SÃO PAULO

Durante as audiências públicas sobre a Educação Escolar Diferenciada, realizadas pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo em Registro, em parceria com a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE), ao longo do ano de 2015, no Vale do Ribeira, várias denúncias foram feitas com relação à alimentação escolar. O questionário respondido por 25 comunidades quilombolas também nos fornecem dados importantes sobre o tema.

7.1 Cananéia e Iguape

Na Audiência Pública em Cananéia, três pessoas se manifestaram sobre a temática, sendo duas delas do município de Cananéia e uma de Iguape. Os habitantes de Cananéia não especificaram a qual instituição de ensino se referiam, mas ambos afirmaram que a alimentação escolar no município não é adequada, e um indicou a inexistência de um cozinheiro na escola.

Um habitante de Iguape afirmou que não há alimentação na escola que atende o Quilombo Aldeia. Em Iguape, duas pessoas responderam

51. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/02/veja-como-funcionava-o-esquema-suspeito-de-fraude-na-merenda-em-sp.html>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

52. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/relatorio-final-da-cpi-da-merenda-aponta-20-nomes-como-responsaveis-por-fraude.ghtml>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

53. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v16n1/1415-790X-rbepid-16-01-0223.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2019.

ao questionário aplicado pela Defensoria Pública e ambos caracterizaram a alimentação escolar no município como inadequada, indicando que ela está em desacordo com os costumes quilombolas.

7.2 Eldorado

Na Audiência Pública em Eldorado, oito lideranças se manifestaram sobre a alimentação escolar no município, que abrange as seguintes instituições de ensino: Escola Municipal do Abobral, Escola Municipal do Quilombo Engenho, Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa e Escola Técnica Estadual Quilombo André Lopes.

Todas as lideranças classificaram a alimentação oferecida nas escolas como inadequada. Entre os problemas elencados, pontuaram que a alimentação oferecida aos alunos está em desacordo com costumes quilombolas e o não cumprimento dos 30% de compra de suprimentos da agricultura familiar. No caso da Escola Municipal do Quilombo Engenho, um morador afirmou que as crianças, que saem de casa às 5h e retornam apenas às 14h, recebem apenas um pão da escola. Ainda, foi denunciada a falta de recursos para a compra de alimentos na Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa e na Escola Técnica Estadual Quilombo André Lopes.

No município de Eldorado, 17 lideranças responderam ao questionário aplicado pela Defensoria Pública. Destas, apenas duas caracterizaram a alimentação oferecida nas escolas como sendo adequada. O problema que foi apontado por mais pessoas foi o de que os alimentos oferecidos são industrializados, muitas vezes enlatados. Um relato chegou a mencionar que esse tipo de alimento causa vômitos nas crianças da região. Ainda, afirmaram que a oferta de frutas e verduras é baixa e que não se oferta alimentos produzidos nas comunidades locais. Outros pontos graves levantados pelos depoentes são que a quantidade de comida é insuficiente para suprir as necessidades das crianças e que as refeições são servidas em horários inadequados.

7.3 Iporanga

Três pessoas se manifestaram com relação à qualidade da alimentação na Audiência Pública realizada em Iporanga, sendo duas lideranças do próprio município e uma liderança de Eldorado.

A liderança de Eldorado afirmou, fazendo referência à Escola Quilombola Ivaporanduva, que o critério da compra de 30% de alimentos provenientes da agricultura familiar não é cumprido. As lideranças de Iporanga afirmaram que a alimentação escolar na região é de má qualidade. Uma delas informou, se referindo à Escola Municipal de Ensino Fundamental do Bairro Pilões, que naquela instituição promete-se que será servido um tipo de alimento, mas acabam servindo outro de pior qualidade.

Vale ressaltar que apenas uma liderança entrevistada classificou a alimentação ofertada aos alunos da rede pública como adequada. O restante dos entrevistados classificou a alimentação como inadequada, tendo em vista a pouca oferta de frutas e verduras, a precariedade do transporte dos alimentos para a escola, a oferta de muitos alimentos enlatados e o desacordo da alimentação ofertada com os costumes da comunidade (PERES, 2017).

Uma liderança quilombola do município de Registro respondeu ao questionário e afirmou que a alimentação é adequada, sendo de boa qualidade e ofertada em quantidade suficiente.

7.4 Barra do Turvo

Na Audiência Pública realizada em Barra do Turvo, quatro pessoas se manifestaram sobre o tema no município, que abarca as seguintes instituições de ensino: Escola do Bairro de Água Quente e Escola do Cedro. De acordo com todos os depoentes, falta água nas escolas da região. Ainda, um indivíduo denunciou a utilização de comida industrializada e outro apontou a falta de participação das comunidades nas decisões sobre a alimentação escolar.

Como se pode ver, situações como estas brevemente apresentadas têm vários impactos negativos nas comunidades tradicionais. De um lado, fecham às comunidades a possibilidade de produzirem e abastecerem as escolas locais com seus próprios gêneros alimentares e produções, o que faz com que se deixe de gerar renda e emprego dentro dos próprios territórios tradicionais, contribuindo também para a fragilidade das comunidades tradicionais da região do Vale do Ribeira. De outro, tais situações servem também de vetor para o processo de desterritorialização dos laços identitários, uma vez que jovens e estudantes são cada vez mais assediados por valores, práticas e modos de vida não necessariamente atrelados

aos da comunidade de origem. E neste sentido, ter as escolas também como espaços de cerceamento do direito das comunidades ao acesso a uma alimentação equilibrada, em quantidade suficiente e que considere suas práticas culturais, contribui para a fragilização dos povos e comunidades tradicionais.

FORMAS DE REIVINDICAÇÕES E ALTERNATIVAS DESENVOLVIDAS PELAS COMUNIDADES TRADICIONAIS DO VALE DO RIBEIRA

ANA CAROLINA OLIVEIRA MARCUCCI⁵⁴

A HISTÓRIA DE VIDA DAS POPULAÇÕES DO CAMPO FOI POR MUITO

tempo associada a uma história de exclusão: exclusão de direitos, exclusão de lutas e exclusão da participação dos atores rurais na história do país. No entanto, diversos esforços vêm sendo realizados dentro e fora das comunidades para a recuperação de outra face da narrativa do campo: a história das lutas e resistências. Desta maneira, o que se busca é, ao mesmo tempo, a desmistificação de estereótipos excludentes de submissão, passividade e atraso, e a valorização da capacidade articuladora e criativa das populações nas configurações de luta.

O caminho vem sendo percorrido, de acordo com Medeiros (1989), com a recuperação de uma série de mobilizações da história dos movimentos sociais do campo, cujos registros são poucos, e as desqualificações de luta constantes. Assim, as mobilizações recuperadas referem-se a questões como: demandas trabalhistas; a busca pela visibilidade social de direitos, tais como condições de vida e ocupação do espaço público; resistência à expulsão territorial; luta pela legitimação do pertencimento à terra frente aos grandes fundiários; mobilização pela reforma agrária; liberdade de organização de luta e, em especial para esta discussão, as reivindicações de direitos educacionais.

54. Integrante do Observatório de Conflitos Rurais em São Paulo e graduanda em Ciências Sociais pelo IFCH/Unicamp.

Além disso, a reconstrução da história das populações rurais tem se dado a partir do destaque de questões locais de caráter étnico-cultural, econômico e ecológico e pelo alargamento de novas formas de luta e significações políticas. As mobilizações são realizadas tanto em formatos mais tradicionais, como o de ações jurídicas e encaminhamentos à prefeitura, até ações mais desafiadoras, que podem ou não adquirir um caráter mais radicalizado, como: organização de protestos, greves, fechamento de rodovias, ocupações de propriedades públicas ou privadas etc. Assim, a importância do destaque das mobilizações não se restringe aos ganhos que elas podem trazer, mas também pelo potencial de afirmação das comunidades rurais como sujeitos de sua própria história, ou seja, agentes políticos.

O Vale do Ribeira é uma região que abriga grande diversidade socio-cultural e ambiental, e para preservá-la, as comunidades locais, juntamente com as associações rurais, estão constantemente buscando alternativas de gestão e resistência. Esta diversidade se apresenta na forma de particularidades religiosas, sociais, organizacionais e por uma vasta pluralidade de tradições e narrativas. Assim, a região é pensada a partir da composição de diferentes culturas locais, em que há trocas de vivências, experimentações e lutas comuns. Estas particularidades culturais e étnicas servem como um poderoso instrumento político das comunidades indígenas, caiçaras, quilombolas e caboclas na reivindicação de direitos jurídicos, territoriais, políticos e educacionais, tais como a Lei nº 11.645, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio; ou a Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, em que são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na educação básica; ou mesmo o Decreto 5.051, de 2004, que promulga a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais.

Apesar de a ênfase ser atribuída ao local, os problemas são de fácil generalização. Ou seja, a despeito das características particulares que cada caso e solução requerem, um problema enfrentado por um grupo caiçara em relação à formação de professores, por exemplo, pode ser a mesma dificuldade enfrentada por uma comunidade quilombola. Esse fenômeno é facilmente observado nos relatos das comunidades tradicionais da região do Vale do Ribeira durante as audiências públicas de 2015.

Isso, por sua vez, propicia o intercâmbio de experiências e ações, possibilitando que a forma de mobilização do primeiro grupo, os caiçaras, seja incorporada pelo segundo, os quilombolas; ou ainda, há a possibilidade de construção de uma luta conjunta entre populações, como a que ocorreu durante as audiências públicas que deram vida a este dossiê.

Dessa forma, ao invés de utilizar um conceito maior de “camponês” para se definirem, as comunidades se expressam a partir da noção de “*comunidade tradicional*”, acentuando as perspectivas históricas e identitárias de cada grupo. Portanto, a categoria não possui um peso apenas jurídico em seu significado, mas também, e principalmente, político (ALMEIDA, 2007).

1. INSTRUMENTOS PARA O FORTALECIMENTO DA AÇÃO COLETIVA

O diagnóstico apresentado neste dossiê demonstra como os problemas enfrentados na região do Vale do Ribeira relativos a educação e infraestrutura escolar afetam intensamente as várias populações, e como, apesar das dificuldades, as práticas que buscam a democratização nas áreas rurais estão intensificadas. As quatro audiências públicas tiveram como objetivo principal diagnosticar e abrir espaço para discutir os problemas relacionados à educação enfrentados pelas comunidades, mas não apenas isso: foi um momento importante de protagonismo das populações tradicionais do Vale do Ribeira. A partir das diversas falas, ficou evidente como as questões particulares de cada grupo se expressam em lutas por demandas específicas e como oferecem, ao mesmo tempo, uma perspectiva de *troca* entre as comunidades e grupos sociais.

A troca se dá em diversos níveis: nas experiências de viver no campo, nos processos e informações jurídicas, nas demandas de direitos, e no compartilhamento de modos de luta. Mas isso não é tudo: a troca se dá também em relação aos modos de vida, as particularidades históricas, a partir das memórias de cada população como grupo e de cada pessoa como indivíduo. Assim, a articulação da história, cultura e identidade das comunidades é uma ação que se tem revelado de grande relevância política frente à superação das desigualdades que se fazem presentes para as populações da região.

Portanto, um dos instrumentos de luta presente nas falas manifestadas nas audiências públicas realizadas em 2015 é a cultura, sendo ela

entendida não mais como identificações fixas, mas sim como exercício de categorização, em que identidades são construídas, redefinidas e renegociadas, tornando-se, assim, também mais fluidas e potentes. Logo, a construção cultural é feita por meio de colaborações e disputas, no presente: trata-se de uma complexa forma de significação através de experiências diversas. Durante os pronunciamentos, fica evidente como a dimensão cultural é importantíssima para a construção e a manutenção de uma educação inclusiva a todas as realidades:

"Hoje, a maior demanda das comunidades é a introdução das **práticas**, dos **costumes** e da **cultura** quilombola e comunidades tradicionais dentro dos currículos escolares."⁵⁵

Audiência Pública em Barra do Turvo, 2015

Outro mecanismo de luta potente, por conseguinte, é o compartilhamento da história das comunidades tradicionais e a configuração de uma *rede* que articula as ações, memórias, vínculos, território e resistência. Os depoimentos retomam constantemente a historicidade dos grupos, como, por exemplo, no caso das populações negras e o contexto de resistência que se deu na formação dos quilombos e a importância que a escola possui para a permanência tanto física quanto cultural dos jovens nas suas comunidades. Assim: "Conhecer a história, é educação (...). Quando a gente conhece a história, a gente faz ela ser viva, e agrega-se valor aos ambientes em que se vivem."

Audiência Pública em Eldorado, 2015

Ademais, a parceria ativa da Defensoria Pública do Estado de São Paulo na organização das audiências aponta para mais um importante instrumento político: o uso constante do Direito e das instituições jurídicas como repertório de ação das comunidades, a fim de influenciar os processos de decisão do Estado. Dito de outra forma: ter o conhecimento do

55. As falas das pessoas citadas neste trabalho serão mantidas em sigilo com o intuito de manter sua privacidade e liberdade de fala.

processo legal das instituições públicas com poder de assistência jurídica e de leis que facilitam o envolvimento da sociedade nas questões específicas do Vale do Ribeira é uma forma de empoderar e de desenvolver estratégias políticas em conjunto com as populações. Pois, refletir sobre as leis e cobrar os governantes em suas falas e ações, tendo em vista um contexto de lutas mais amplo, é uma maneira de pressionar e forçar o judiciário em prol de suas causas. No entanto, a incorporação do repertório institucionalizado não se dá somente pela assimilação de conhecimentos e informações úteis, como já apontados, mas também para a legitimação das comunidades frente às ações do Estado. Ou seja, apropriação do repertório dominante e legitimado.

A desarmonia entre o direito e a prática está colocada para qualquer um que olhe com um pouco mais de atenção para as problemáticas da região. Assim, a articulação das ações de luta entre a Defensoria e as comunidades tradicionais ao longo das falas nas audiências mostrou-se uma importante interação, porque proporcionou a escuta de vozes diversas que, muitas vezes, são silenciadas. Além disso, os encontros também criaram oportunidades para articular reivindicações e propostas ao Estado, uma vez que serviram de encontro entre população e representantes do governo, com destaque para o protagonismo das comunidades tradicionais:

Deixo como proposta para as comunidades, e para o poder público local que, com base na Resolução n. 08, de 2012, e também nas leis 10.639, de 2003 e 11.645, de 2008⁵⁶, (...) que as comunidades cobrem e que o município se sensibilize e cumpra com isso que está posto, e que é de direito dessa população [quilombola].

Audiência Pública em Barra do Turvo, 2015

No entanto, embora os componentes culturais, históricos e jurídicos sejam essenciais na compreensão dos avanços das comunidades do Vale do Ribeira em relação à autonomia, inclusão política e ampliação da igualdade formal, a sustentação das diversas posições antagônicas de uma

56. As leis tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola, e da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e Indígena, respectivamente.

sociedade pluralista não se realiza somente com a produção de consensos. É importante, pois, levarmos em consideração outro elemento fundamental dos processos de resistência, o elemento conflitivo (PEREIRA, 2012). Assim, uma vez que os processos de discussão política e tomada de decisões são processos que requerem disputas constantes e, na maioria das vezes, não igualitárias, outras formas de ação políticas mais radicalizadas são requeridas, aprendidas e aplicadas, de modo a reivindicar uma causa. Estas ações de resistência se configuram em protestos, atos, greves, desobediência civil, mas também depredações, sequestros, incêndios de carros, ônibus etc., e outras formas que podem envolver ou não processos mais violentos.

Dessa forma, o que leva um movimento ou indivíduo a desenvolver as ações mais radicalizadas pode estar associado a diversos fatores, por exemplo, de caráter emocional, ideológico, estratégico, entre outros. É importante destacar que as mobilizações não se fazem facilmente: é bem mais simples e seguro para um movimento que suas ações sejam feitas dentro de uma ordem esperada, ou simplesmente, que as mobilizações não ocorram em primeiro lugar. Por esta razão, é fundamental que observemos atentamente a esta guinada (em direção a ações mais radicalizadas) e, portanto, como, e a partir de que, as motivações se concebem e se instalam.

Assim, três fatores podem dar uma direção inicial sobre ações mais radicalizadas e suas motivações: a) alheamento, b) visibilidade, e c) motivações ideológicas. No primeiro fator, alheamento, a depredação ou destruição de um patrimônio ou monumento público por um grupo se dá pelo não reconhecimento deste como recurso de seu usufruto, gerando apatia e indiferença pelo bem devastado. Isso é muito sintomático para analisar como uma significativa parcela da população é marginalizada e excluída de meios e bens públicos básicos. O segundo fator, visibilidade, apresenta um caráter mais estratégico do que o primeiro. Portanto, trata-se de uma ação até certo ponto pensada em relação ao que o grupo sabe que chamará a devida atenção para sua causa ou questionamento, mesmo que acabem sendo associados pela grande mídia como vândalos. O terceiro fator, por sua vez, diz respeito a fatores ideológicos e o que determinada mobilização pode simbolizar, como por exemplo, a depredação de grandes bancos ou corporações de um grupo anticapitalista. Apesar

destes fatores terem sido listados separadamente, não há somente um único elemento explicativo para uma determinada ação, sejam mais conflitivas ou não.

O Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada tratado neste dossiê exemplifica, dessa forma, como as práticas de democratização rural estão estimuladas, e como cada vez mais, a questão cultural, identitária, histórica e jurídica influenciam as demandas, estratégias e colaborações entre grupos. Dessa forma, é importante olharmos para o ciclo de audiências como um espaço que proporcionou não apenas o diálogo entre comunidades, pais, professores e organismos governamentais sobre concepções e propostas de educação, mas também como se constituiu ele mesmo uma forma ativa de resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Mauro W. B. de. Narrativas agrárias e a morte do campesinato. **Ruris**, Campinas, v. 1, n. 2, pp. 157-186, 2007.
- ALONSO, Angela. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. **Sociologia & Antropologia**, v. 02, pp. 21-41, 2012.
- ARRUTI, J. Da “educação no campo” à “educação quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **Raízes**, v. 33, n. 01, 2011.
- KUSCHNIR, Karina. Antropologia e Política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 22, n. 64, 2007.
- LOSEKANN, Cristiana. Mobilização do Direito como repertório de ação coletiva e crítica institucional no campo ambiental brasileiro. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 56, n. 2, pp. 311-349, 2013.
- MEDEIROS, Leonilde. História dos movimentos sociais no campo. **FASE**, Rio de Janeiro, 1989.
- PEREIRA, M. A. Movimentos sociais e democracia: a tensão necessária. **Opinião Pública**. Campinas, v. 18, n. 1, pp. 68-87, 2012.

RELATÓRIO SOBRE A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO VALE DO RIBEIRA

**ALICE MIGUEL DE PAULA PERES⁵⁷, CAROLINE FERREIRA,
CESAR MAGUETA, JOHAN NUNES, JOVANA FERNANDES,
PEDRO VERARDI, TATIANE ARAÚJO DA SILVA⁵⁸**

APRESENTAÇÃO

Este relatório reporta-se às análises dos dados do questionário elaborado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo, sede no município de Registro, em parceria com a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE) e aplicado a lideranças de 25 comunidades quilombolas localizadas na região do Vale do Ribeira durante o Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada. O objetivo principal do questionário foi levantar informações acerca das condições da educação oferecida às comunidades quilombolas da região, identificando os principais problemas e demandas levando em conta as unidades escolares presentes nestes territórios.

O questionário era composto por 15 perguntas (abertas e fechadas) e foi respondido pelas lideranças, juntamente com moradores, das comunidades quilombolas, situadas nos municípios de Barra do Turvo, Cananéia, Eldorado, Iguape, Iporanga e Registro.

As respostas revelaram aspectos importantes referentes à titulação dos territórios das comunidades, à presença das unidades escolares,

57. Prof^a. Dra Alice Miguel de Paula Peres, UFSCar, campus Lagoa do Sino.

58. Alunos de curso de graduação em Administração. UFSCar, campus Lagoa do Sino.

qualidade do transporte escolar utilizado pelos alunos oriundos destes quilombos, qualidade da alimentação e valorização da cultura quilombola e do modo de vida tradicional.

Em parceria com o Observatório dos Conflitos Rurais, que auxiliou na definição de um método para a leitura dos resultados o grupo de História e Memória para o Desenvolvimento da Universidade de São Carlos, campus Lagoa do Sino, elaborou a tabulação dos dados e as análises que se seguem.

1. ANÁLISE DOS DADOS

1.1 Comunidades, famílias, crianças e fases da titulação do território

A seguir, apresentamos o Quadro 1 com as 25 comunidades que responderam ao questionário, indicando os municípios onde estão localizadas, o nome de suas associações e número de famílias envolvidas.

QUADRO 1: Municípios, Comunidades Tradicionais, Associações e Número de Famílias

Municípios	Nome do Quilombo	Associação	Nº de famílias
Barra do Turvo	Cedro	Associação Nova Esperança Quilombola do Bairro Cedro	23
	Reginaldo	Associação das Remanescentes de Quilombo do Bairro Reginaldo	70
	Ilhas	Associação Remanescentes Quilombo Ilhas	13
Cananéia	Mandira	Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo da Reserva Extrativista do Mandira	18
	Porto Cubatão	Associação de Remanescentes Porto Cubatão	268
Eldorado	Abobral Margem Direita	Associação dos Remanescentes de Quilombo do bairro Abobral Margem Direita	72
	Abobral Margem Esquerda	Associação dos Remanescentes do Quilombo do bairro Abobral Margem Esquerda	93
	André Lopes	Associação dos Quilombos do bairro André Lopes	90

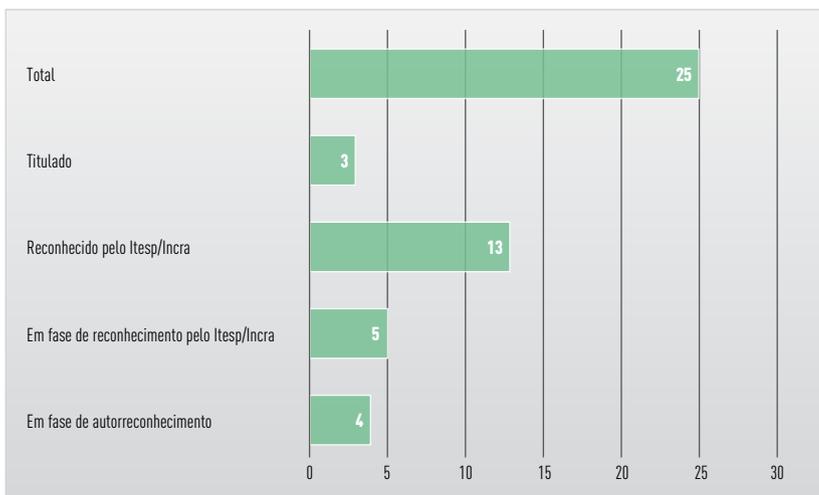
Municípios	Nome do Quilombo	Associação	Nº de famílias
Eldorado	Ostra	Associação dos Remanescente do Quilombo do bairro Ostra	16
	Pedro Cubas	Associação Remanescentes de Quilombo do bairro Pedro Cubas	80
	Sapatu	Associação dos Remanescentes de Quilombo do bairro Sapatu	94
	Pedro Cubas de Cima	Associação dos Remanescentes de quilombo do bairro Pedro Cubas de Cima	Não Informado
	São Pedro	Associação Remanescente Quilombo do São Pedro	54
	Engenho	Quilombo do Engenho	50
	Galvão	Associação dos Remanescentes de Quilombo do bairro Galvão	41
	Ivaporunduva	Associação Quilombo Ivaporunduva	110
	Poça	Associação Remanescente do Quilombo Poça	41
Iguape	Morro Seco de Iguape	Associação Quilombola São Miguel Arcanjo do Bairro Morro Seco	15
	Aldeia	Associação da Comunidade Remanescente do Quilombo do Bairro Aldeia	17
Iporanga	Bombas	Associação Remanescente de Quilombo bairro Bombas	23
	Maria Rosa	Associação dos Remanescentes do Quilombo do bairro Maria da Rosa	19
	Nhunguara	Associação Remanescente de Quilombo do bairro Nhunguara	118
	Pilões	Associação dos remanescentes de Quilombo do Bairro Porto dos Pilões	35
	Piririca	Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo Piririca	15
Registro	Peropava	Associação Quilombola do Sítio Bruno – Bairro Peropava	25
Total	25	25	1400

Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

Nota-se que as comunidades possuem uma Associação que representa seus interesses e o número de famílias de cada comunidade está em um intervalo de 13 (menor em termos populacionais) a 268 (maior em termos populacionais), resultando em um conjunto populacional com 1.400 famílias.

A seguir, o Gráfico 1 revela que, das 25 comunidades destacadas no Quadro 1, apenas três já estavam, em 2015, tituladas, 13 já estavam reconhecidas pelo Itesp/Inkra, cinco estavam em fase de reconhecimento pelo Itesp/Inkra e quatro em fase de autorreconhecimento.

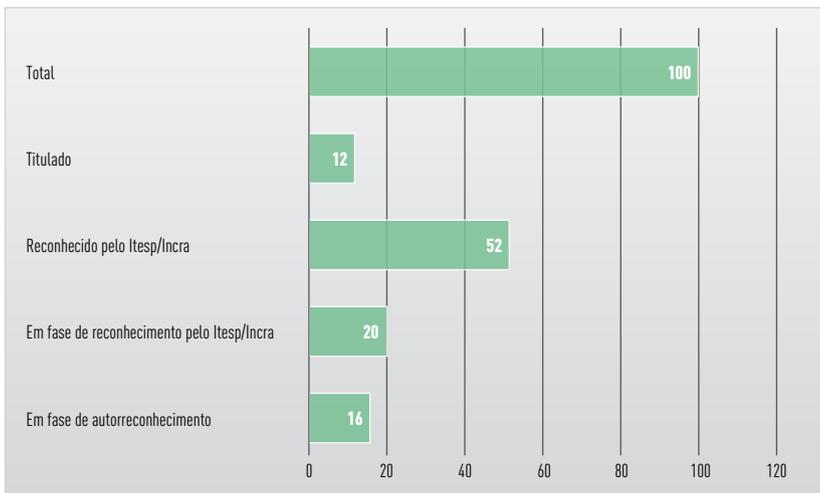
GRÁFICO 1: Situação das comunidades em relação ao reconhecimento do território quilombola



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

O Gráfico 2 expressa esses dados em termos percentuais, ou seja, apenas 12% das comunidades estavam tituladas, 52% estavam reconhecidas pelo Itesp/Inkra, 20% estavam em fase de reconhecimento pelo Itesp/Inkra e 16% em fase de autorreconhecimento.

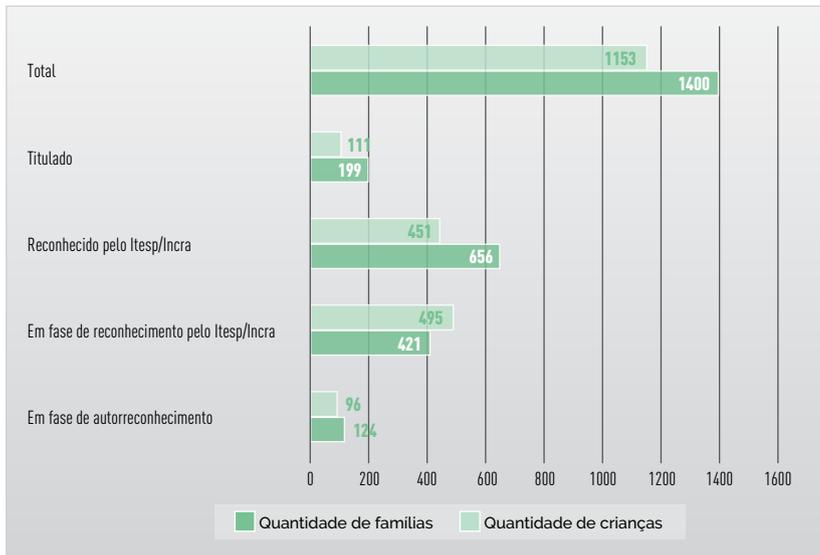
GRÁFICO 2: Situação das comunidades em relação ao reconhecimento do território quilombola em termos percentuais



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

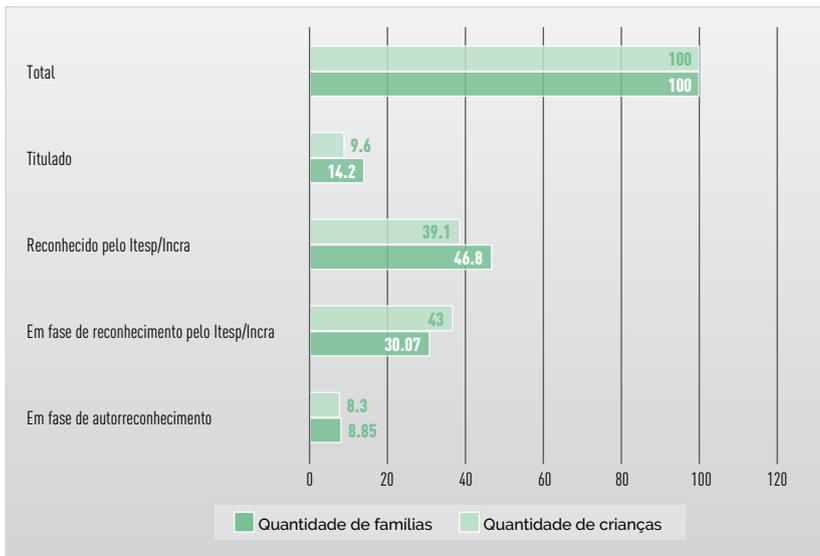
A seguir, o Gráfico 3 revela a quantidade de famílias e quantidade de crianças em relação à situação das comunidades quanto ao reconhecimento do território quilombola. Nos territórios já titulados, encontramos 111 crianças e 199 famílias, o que representa 9% das crianças e 14,2% das famílias, conforme apresentado no Gráfico 4. Em territórios reconhecidos pelo Itesp/Inkra, encontramos 451 crianças e 656 famílias, o que representa aproximadamente 39% das crianças e 47% das famílias. Já nos territórios em fase de reconhecimento pelo Itesp/Inkra, encontramos 495 crianças e 421 famílias, o que representa 43% e 30% respectivamente. Em territórios em fase de autorreconhecimento, encontram-se 96 crianças e 124 famílias, o que representa 8,3% e 8,8% respectivamente, conforme apresentado no Gráfico 4.

GRÁFICO 3: Quantidade de famílias e quantidade de crianças em relação à situação das comunidades quanto ao reconhecimento do território quilombola



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

GRÁFICO 4: Quantidade de famílias e quantidade de crianças em relação à situação das comunidades quanto ao reconhecimento do território quilombola em termos percentuais



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

A seguir, apresentamos o Quadro 2 identificando as comunidades e as fases de reconhecimento da titulação do território.

QUADRO 2: Comunidades e a situação em relação às fases de reconhecimento e titulação do território

Em fase de autorreconhecimento	Em fase de reconhecimento pelo Itesp/Inkra	Reconhecido pelo Itesp/Inkra
Quilombo Ilhas Abobral Margem Direita Bairro Ostra Bairro Bombas	Porto Cubatão Bairro Pedro Cubas Quilombo Poça Quilombo Aldeia Quilombo Piririca	Cedro Quilombo Reginaldo Mandira Abobral Margem Esquerda André Lopes Bairro Sapatu Pedro Cubas de Cima Engenho Quilombo Galvão Morro Seco Maria Rosa Nhunguara Peropava

Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

2.2. As condições da Educação

O Quadro 3 abaixo nos mostra dados referentes à presença de unidades escolares nas comunidades quilombolas, número de crianças e estudantes.

QUADRO 3: Unidades Escolares, Número de Crianças e Número de Estudantes

Comunidades	ESCOLARIDADE			
	SIM	NÃO	Qt/ crianças	Qt/ estudantes
Unidade Escolar na comunidade	16	8		
Creches	2	23	179	4
Educação Infantil (4 a 5 anos)	14	11	175	156
Ensino Fundamental (6 a 8 anos)	14	11	236	284
Ensino Fundamental II (9 a 14 anos)	4	21	324	243
Ensino Médio (15 a 17 anos)	3	22	239	201
Total			1.153	888

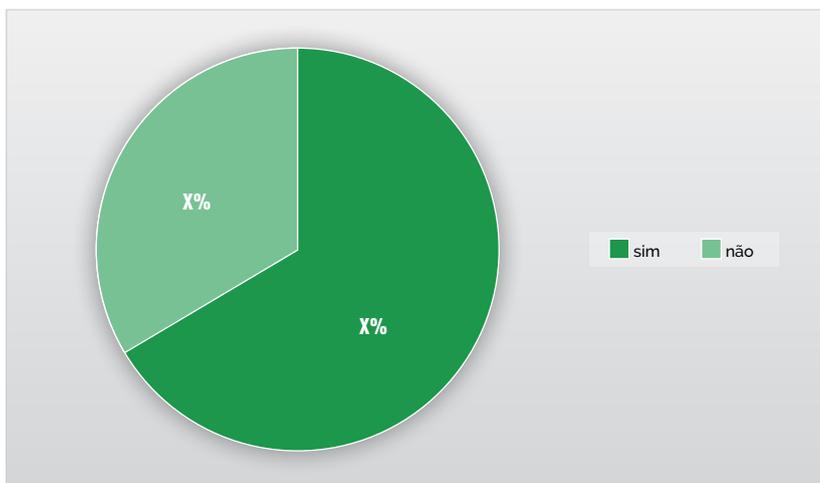
Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

Os dados indicam que, das 25 comunidades quilombolas, 16 contam com a presença de unidades escolares⁵⁹. Entretanto, apenas em duas comunidades há creches, 14 comunidades contam com os serviços da Educação Infantil e Ensino Fundamental (de 6 a 8 anos), quatro comunidades com Ensino Fundamental II (de 9 a 14 anos) e três comunidades com a presença do Ensino Médio (15 a 17 anos). Apenas em uma comunidade foi declarado a presença do EJA (Educação de Jovens e Adultos)⁶⁰.

Os dados do Quadro 3 também indicam que, das 25 comunidades quilombolas, em oito não há unidades escolares em seu território. Essas oito comunidades estão localizadas nos municípios de Barra do Turvo, Eldorado e Iporanga⁶¹ e representam 33% do total das comunidades que compõem o universo amostral.

A seguir, apresentamos o Gráfico 5 referente à presença ou não de unidade escolar nas comunidades em termos percentuais.

GRÁFICO 5: Presença de Unidade Escolar na comunidade



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

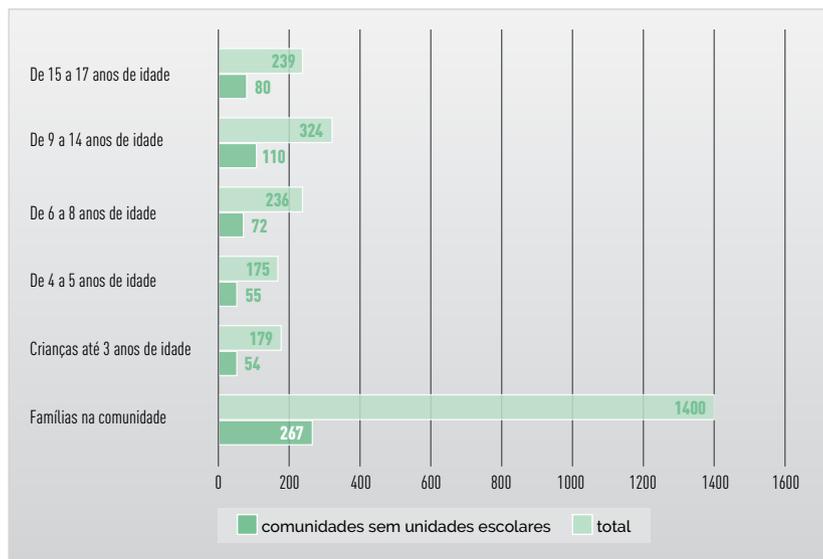
59. Vale notificar que uma comunidade se absteve de responder essa questão.

60. O EJA foi identificado na comunidade Quilombo Aldeia, localizada no município de Iguape.

61. Em Barra do Turvo, as comunidades são Cedro, Reginaldo, Quilombo Ilhas; em Eldorado, são Bairro Ostra, Pedro Cubas, Pedro Cubas de Cima e Engenho; e em Iporanga, é a Quilombo Piririca.

Em 33% das comunidades onde não há unidades escolares em seu território, encontram-se aproximadamente 267 famílias com 54 crianças de até 3 anos, 55 crianças de 4 a 5 anos, 72 de 6 a 8 anos, 324 de 9 a 14 e, 239 de 15 a 17 anos, totalizando um universo de 371 crianças e adolescentes. Do total, 276 são estudantes. Nesse sentido, entende-se que estas crianças e jovens estudantes, que representam aproximadamente 31% dos estudantes totais, utilizam-se das unidades escolares presentes em comunidades do entorno.

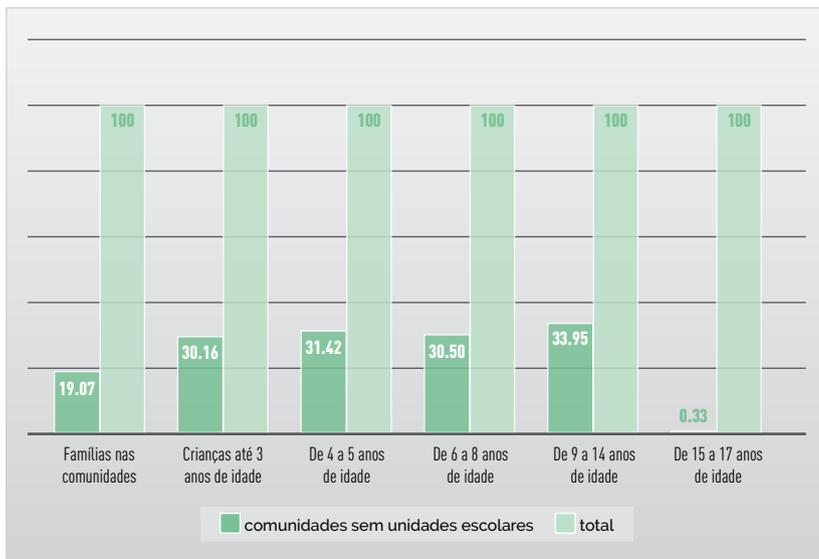
GRÁFICO 6: Número de famílias e crianças nas comunidades sem unidades escolares



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

O Gráfico 7 apresenta os números do Gráfico 6 em termos percentuais.

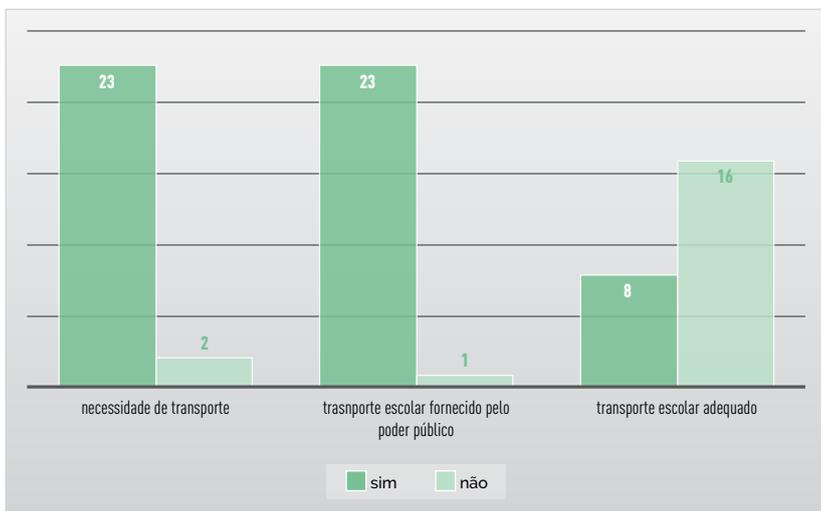
GRÁFICO 7: Número de famílias e crianças nas comunidades sem unidades escolares em termos percentuais



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

A seguir, apresentamos o Gráfico 8 com as referências quanto à necessidade de transporte escolar, transporte escolar fornecido pelo poder público e transporte escolar adequado. Em 23 comunidades, foi confirmada a necessidade de transporte escolar e que o transporte escolar é fornecido pelo poder público. Entretanto, 16 comunidades indicaram que o transporte público fornecido não é adequado.

GRÁFICO 8: Necessidade de transporte escolar, transporte escolar fornecido pelo poder público e transporte escolar adequado

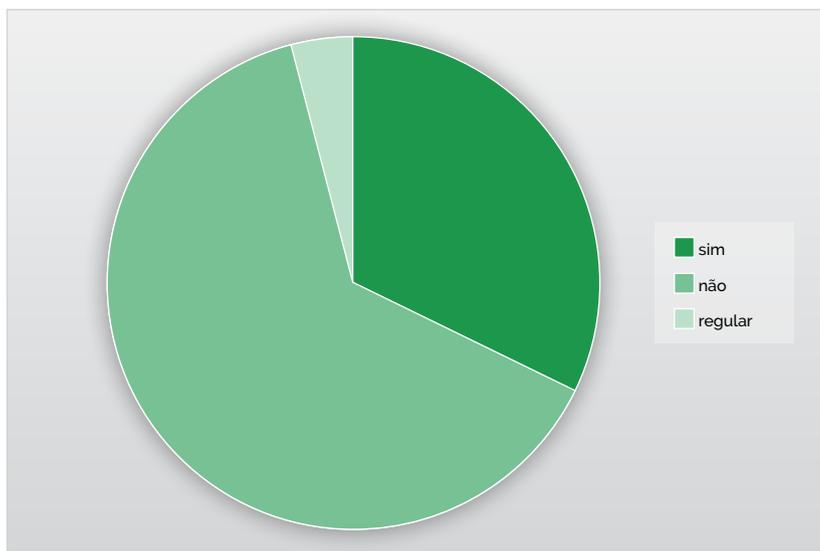


Fonte: elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

A seguir, apresentamos o Gráfico 9 com informações em termos percentuais dos dados referentes à qualidade do transporte escolar fornecido por comunidade. Em 64% das comunidades foi informado que o transporte escolar não é adequado⁶². Nesse caso, estamos nos reportando a um universo de 610 crianças e jovens no total presentes nestas comunidades. Destas 610 crianças e jovens, 483 são estudantes e utilizam esse serviço público. Dessa forma, estamos no referindo a um universo de aproximadamente 54,4% do total de estudantes das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira que são afetados pela inadequação do transporte escolar vigente.

62. As comunidades que declararam a presença de transporte inadequado foram Comunidade Remanescente de Quilombo Reginaldo, Quilombo Ilhas, Bairro Ostra, Bairro Pedro Cubas, Comunidade dos quilombos de Pedro Cubas de Cima, Comunidade Remanescente Quilombo, do São Pedro, Engenho, Quilombo Galvão, Quilombo Ivaporundura, Quilombo Poça, Morro Seco do Iguape SP, Quilombo Aldeia, Bairro Bambos, Bairro Maria Rosa e Comunidade Nhunguara.

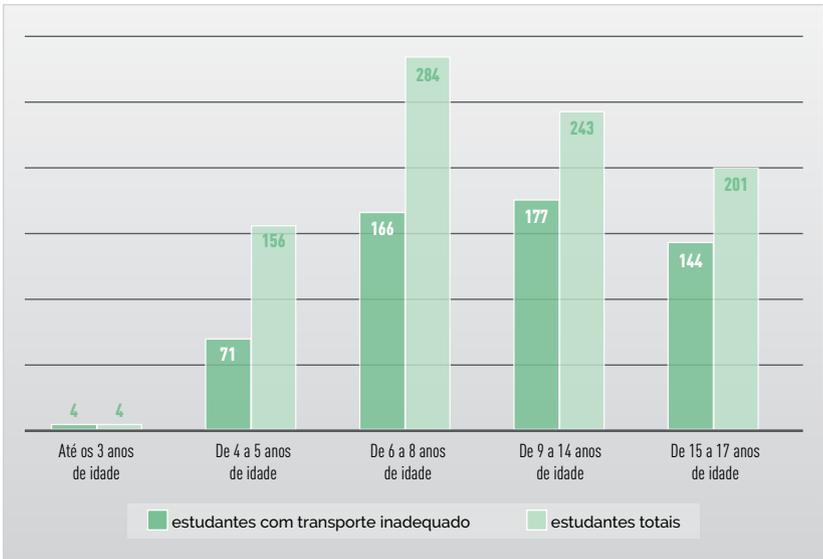
GRÁFICO 9: Qualidade do transporte escolar fornecido nas comunidades



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

A seguir, apresentamos o Gráfico 10 com os dados referentes à quantidade de estudantes que utilizam o transporte escolar inadequado em relação ao total de estudantes segundo o nível de escolaridade. Os dados indicam que, dos 156 estudantes de 4 a 5 anos, 71 estão expostos ao transporte inadequado. Dos 284 estudantes de 6 a 8 anos, 162 estão expostos ao transporte inadequado. Dos 243 estudantes de 9 a 14 anos, 177 estão expostos ao transporte inadequado, e dos 201 estudantes com 15 a 17 anos, 144 estão expostos ao transporte inadequado.

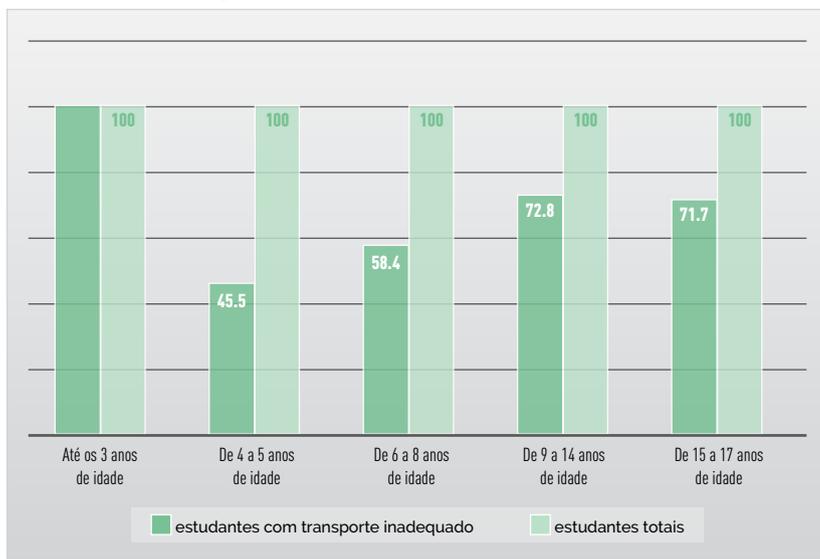
GRÁFICO 10: Quantidade de estudantes com transporte inadequado em relação ao total de estudantes segundo o nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

A seguir, apresentamos os mesmos dados, mas agora expressos graficamente em termos percentuais. Nota-se que 45,5% dos estudantes de 4 a 5 anos estão expostos ao transporte inadequado, 58,4% dos estudantes de 6 a 8 anos, 72,8% dos estudantes de 9 a 14 anos e, 71,6% dos estudantes de 15 a 17 anos estão expostos ao transporte inadequado.

GRÁFICO 11: Percentual de estudantes com transporte inadequado em relação ao total de estudantes segundo o nível de escolaridade



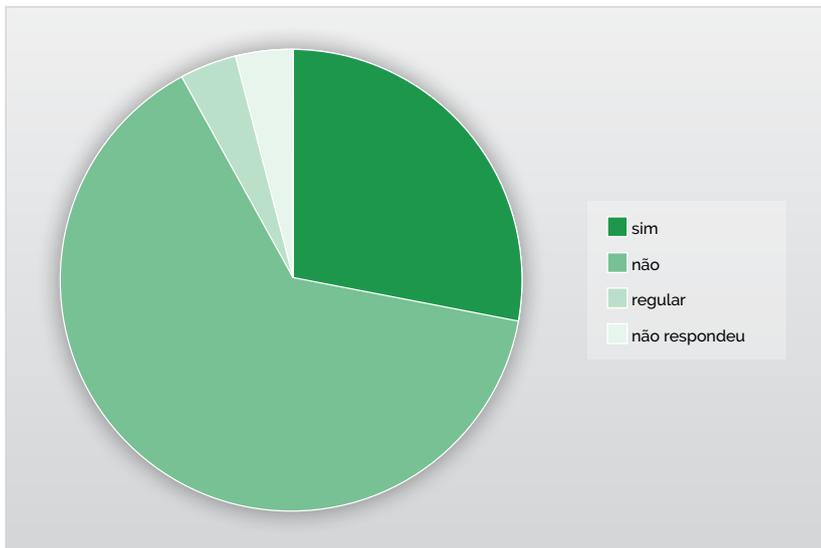
Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

Dentre os principais problemas indicados pelas lideranças quilombolas que responderam ao questionário quanto à inadequação do transporte ofertado pelo poder público, destacaram-se:

1. Estradas com problemas;
2. Transporte sem manutenção: cinto de segurança estragado, pneus sem condições de tráfego; quebra frequente de ônibus;
3. Profissionais despreparados e que dirigem em alta velocidade;
4. Transporte com superlotação;
5. Restrições de horários e dos pontos de partida (muitos alunos precisam andar até 15 km para chegar ao ponto de ônibus);
6. Necessidade de transportes como ônibus e balsas.

Outro aspecto destacado pelos moradores se refere à alimentação oferecida nas escolas. Em 16 comunidades, a informação obtida por meio dos questionários foi a de que a alimentação nas escolas não é adequada aos hábitos alimentares dos quilombolas, o que representa 64% do total de comunidades, conforme apresentado no Gráfico 12 a seguir⁶³:

GRÁFICO 12: Alimentação Adequada

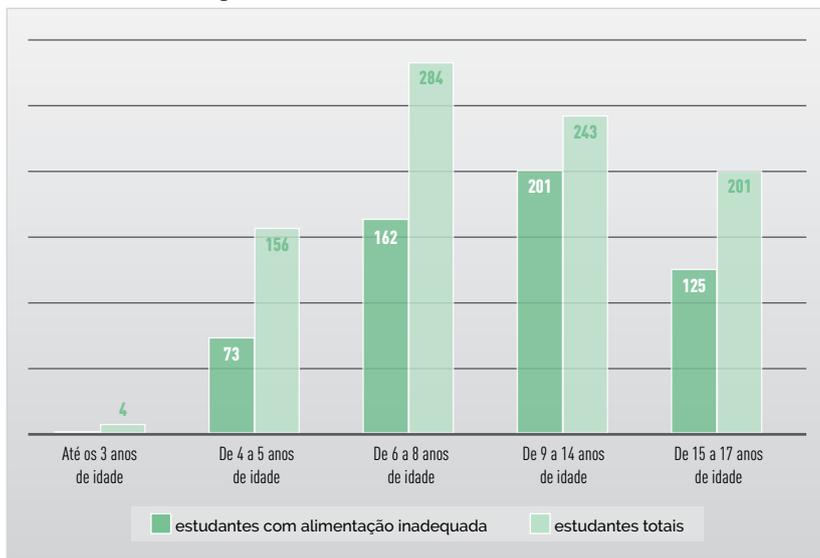


Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

Estamos nos reportando a um universo de aproximadamente 63% dos estudantes totais das comunidades afetados por uma alimentação inadequada. A seguir, apresentamos os dados referentes à quantidade de estudantes com alimentação inadequada em relação ao total de estudantes segundo o nível de escolaridade.

63. As comunidades que declararam a presença de uma oferta inadequada de alimentos foram: Cedro, Comunidade Remanescente de Quilombo Reginaldo, Quilombo Ilhas, Abobral Margem Direita, Bairro Ostra, Bairro Pedro Cubas, Bairro Sapatu, São Pedro, Engenho, Quilombo Ivaporunduva, Poça, Morro Seco de Iguape, Bombas, Maria Rosa, Pilões e Piririco.

GRÁFICO 13: Quantidade de estudantes com alimentação inadequada em relação ao total de estudantes segundo o nível de escolaridade

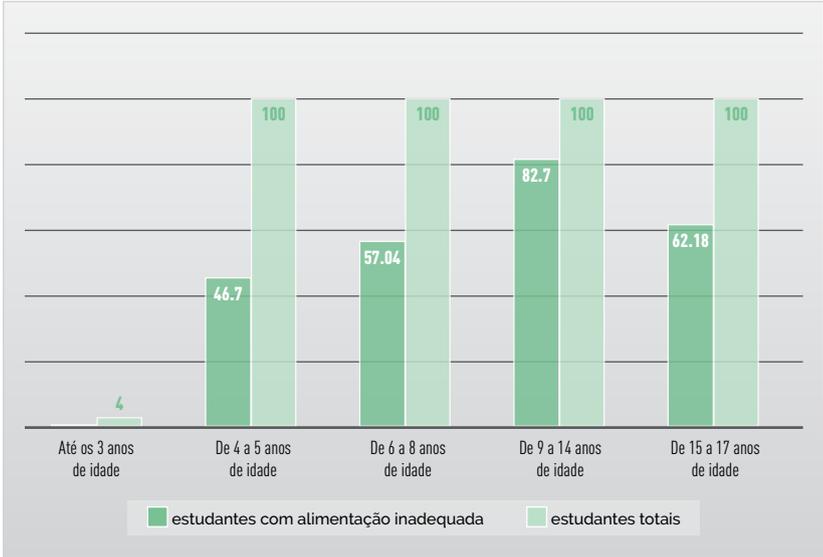


Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

Os dados indicam que, dos 156 estudantes de 4 a 5 anos, 73 estão expostos a uma alimentação inadequada. Dos 284 estudantes de 6 a 8 anos, 162 estão expostos a uma alimentação inadequada. Dos 243 estudantes de 9 a 14 anos, 201 estão expostos a uma alimentação inadequada, e dos 201 estudantes com 15 a 17 anos, 125 estão expostos a uma alimentação inadequada.

A seguir, apresentamos os mesmos dados expressos graficamente em termos percentuais. Nota-se que 46,7% dos estudantes de 4 a 5 anos estão expostos a uma alimentação inadequada, 57,04% dos estudantes de 6 a 8 anos, 82,7% dos estudantes de 9 a 14 anos e, 62,18% dos estudantes de 15 a 17 anos.

GRÁFICO 14: Percentual de estudantes com alimentação inadequada em relação ao total de estudantes segundo o nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

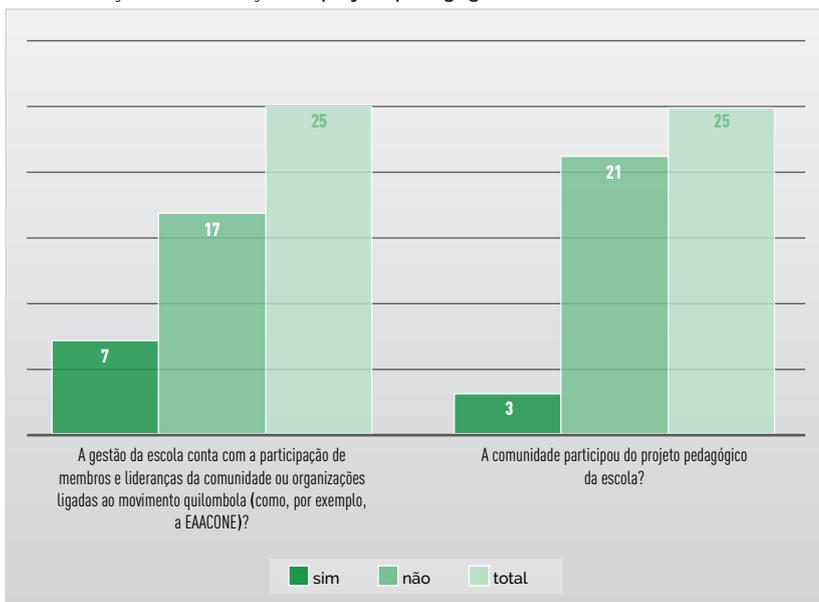
Os problemas levantados pelas comunidades referentes à inadequação da alimentação escolar foram:

1. Alimentação em quantidade insuficiente;
2. Ausência de nutricionista;
3. Alimentação baseada em produtos industrializados e enlatados que não correspondem ao alimento da roça ingerido pelas crianças em suas comunidades como: mandioca, batata, feijão etc.;
4. Alimentação artificial que desencadeia malefícios para a saúde das crianças e jovens;
5. Foi declarado que muitos dos estudantes passam mal e adoecem com o alimento ingerido nas escolas.

Outro problema detectado está relacionado ao fato de as escolas presentes nas comunidades quilombolas estarem vinculadas estritamente ao sistema de educação convencional, sem levar em conta as particularidades do modo de vida quilombola, configurando uma situação de não reconhecimento das especificidades da cultura tradicional. Alguns dados apresentados a seguir revelam aspectos desse cenário.

O Gráfico 15, a seguir, indica que 17 comunidades afirmaram que não há participação das lideranças das comunidades na gestão das escolas e em 21 comunidades não há o envolvimento das lideranças na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas.

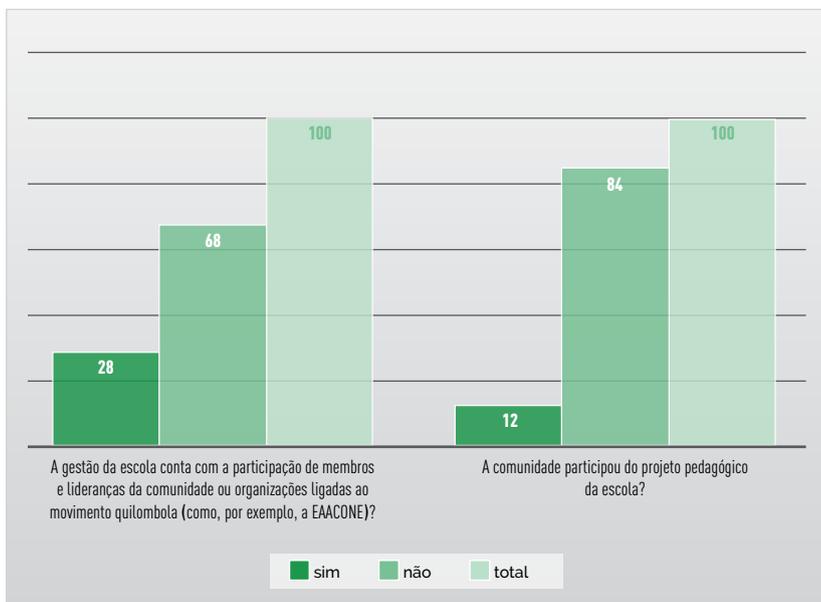
GRÁFICO 15: Participação das lideranças das comunidades na gestão das escolas e das lideranças na construção do projeto pedagógico das escolas



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

O Gráfico 16 expressa esses números em termos percentuais. Em 68% das comunidades não há participação das lideranças comunitárias na gestão das escolas e em 84% das comunidades não há o envolvimento das lideranças na construção do projeto pedagógico das escolas.

GRÁFICO 16: Participação das lideranças das comunidades na gestão das escolas e das lideranças na construção do projeto pedagógico das escolas em termos percentuais

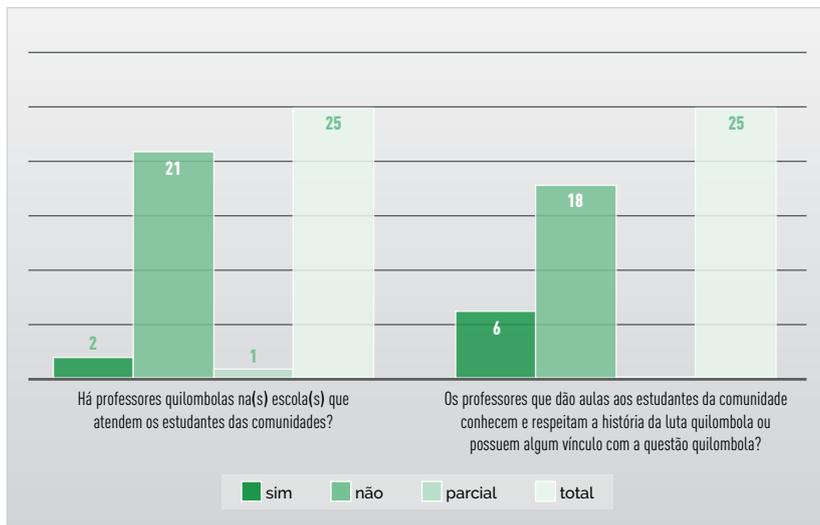


Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

Ademais, conforme revela o Gráfico 17, em 21 comunidades não há professor quilombola nas escolas e em 18 comunidades constatou-se que os professores que dão aulas não conhecem e/ou não respeitam a história da luta quilombola ou possuem algum vínculo com a questão quilombola.

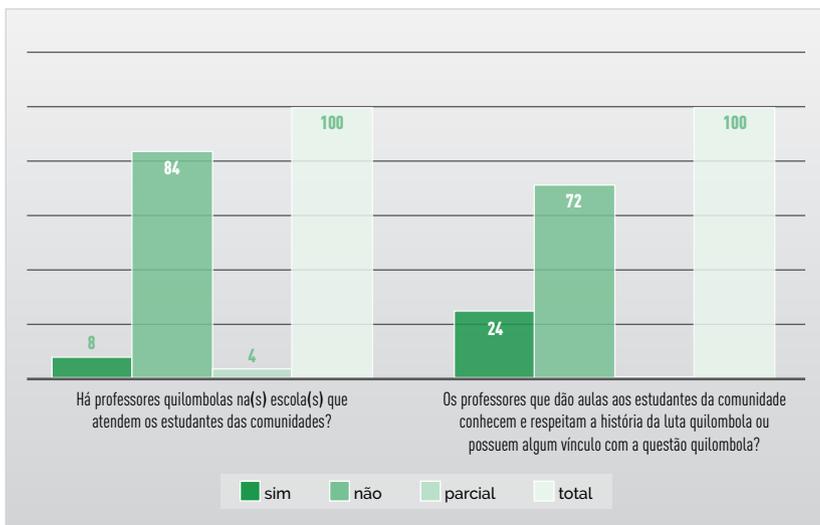
O Gráfico 18 expressa esses números em termos percentuais. Em 84% das comunidades não há ao menos um professor quilombola nas escolas e em 72% das comunidades constatou-se que os professores que dão aulas não conhecem e/ou não respeitam a história da luta quilombola ou possui algum vínculo com a questão quilombola.

GRÁFICO 17: Professor quilombola nas escolas e professores que dão aulas e conhecem e/ou respeitam a história da luta quilombola ou possuem algum vínculo com a questão quilombola



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

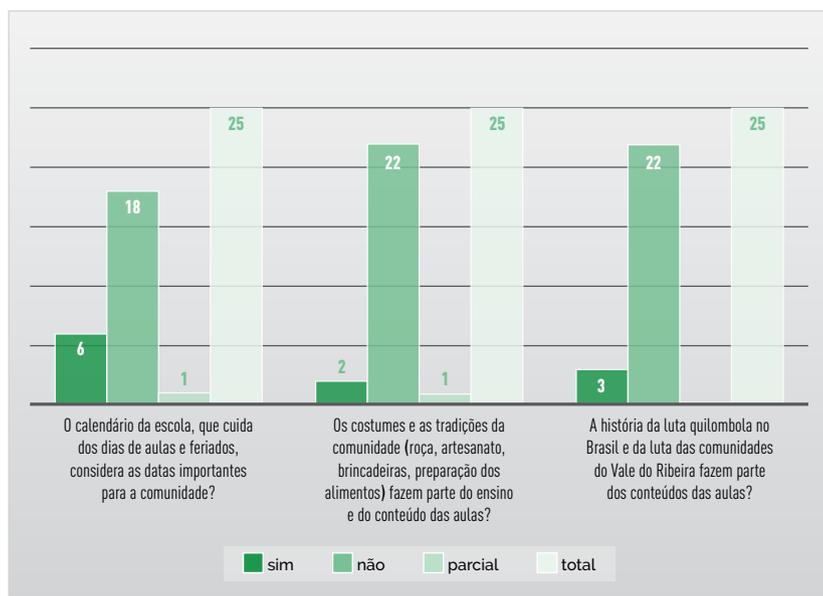
GRÁFICO 18. Professor quilombola nas escolas e professores que dão aulas e conhecem e/ou respeitam a história da luta quilombola ou possuem algum vínculo com a questão quilombola em termos percentuais



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

O descompasso entre o modo de vida quilombola e o sistema educacional convencional se torna mais evidente quando encontramos em 18 comunidades um calendário escolar que não considera para os dias de aula e feriados as datas importantes para as comunidades. Em 22 comunidades, os costumes e as tradições da comunidade (roça, artesanato, brincadeiras, preparação dos alimentos) não fazem parte do ensino e do conteúdo das aulas, assim como em 22 comunidades a história da luta quilombola no Brasil e da luta das comunidades do Vale do Ribeira não fazem parte do conteúdo das aulas, sendo, com isso, invisibilizadas e descartadas pelo sistema convencional de educação. Esses dados estão apresentados no Gráfico 19 a seguir.

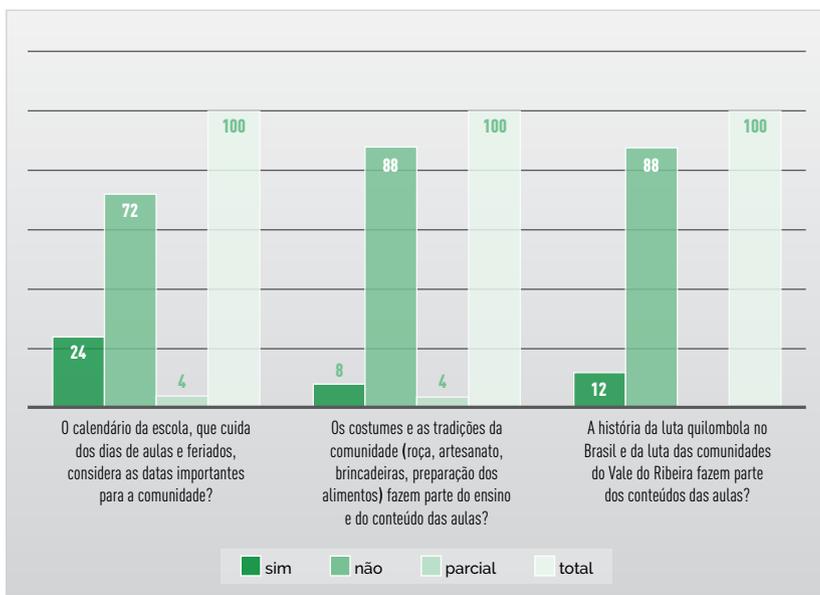
GRÁFICO 19. Comunidades com calendário escolar com datas importantes para as comunidades; costumes e as tradições da comunidade (roça, artesanato, brincadeiras, preparação dos alimentos) como parte do ensino e do conteúdo das aulas; história da luta quilombola no Brasil e da luta das comunidades do Vale do Ribeira como parte do conteúdo das aulas



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

O gráfico a seguir trata dos dados referidos no gráfico anterior em termos percentuais. Em 72% das comunidades foi informado que o calendário escolar não considera para os dias de aula e feriados as datas importantes para as comunidades. Em 88% das comunidades, os costumes e as tradições da comunidade (roça, artesanato, brincadeiras, preparação dos alimentos) não fazem parte do ensino e do conteúdo das aulas, assim como em 88% das comunidades a história da luta quilombola no Brasil e da luta das comunidades do Vale do Ribeira não fazem parte do conteúdo das aulas.

GRÁFICO 20. Comunidades com calendário escolar com datas importantes para as comunidades; costumes e as tradições da comunidade (roça, artesanato, brincadeiras, preparação dos alimentos) como parte do ensino e do conteúdo das aulas; história da luta quilombola no Brasil e da luta das comunidades do Vale do Ribeira como parte do conteúdo das aulas em termos percentuais



Fonte: Elaboração própria a partir das informações contidas nos 25 questionários.

2.3 Demandas das Comunidades Quilombolas do Vale do Ribeira

A seguir, apresentamos as demandas das comunidades quilombolas para a melhoria da qualidade da educação nas unidades escolares assim como para a melhoria da qualidade de vida das famílias nas próprias comunidades. Se faz importante destacar que os itens elencados foram

apresentados pelas próprias lideranças entrevistadas, conforme seus apontamentos feitos nos respectivos questionários.

1. Necessidade de escolas para as comunidades tradicionais, preferencialmente nas próprias comunidades;
2. Em se tratando de escola regular, necessidade de introduzir o conhecimento tradicional quilombola sobre as plantas, calendário lunar, cultivos específicos, uso de ferramentas agrícolas, sistemas de medidas: sulami, alqueires, quartas; matemática voltada para os hábitos tradicionais, saberes e fazeres tradicionais. Ex.: Meses certos para semear, para abrir roça, para o plantio de mudas ou sementes específicas; lua certa para plantio e corte; época em que os peixes e animais estão reproduzindo etc.;
3. Tratar da ancestralidade da cultura quilombola e necessidade de valorizar o vocabulário de origem quilombola nas escolas;
4. Abordar no conteúdo das aulas a história do negro no Vale do Ribeira, a luta do negro, e a verdadeira história do Brasil para que os alunos conheçam suas origens, a história de onde vieram e quem são;
5. Necessidade de materiais didáticos com as histórias da cultura quilombola do Vale do Ribeira;
6. Necessidade de oferecer merendas com produtos da agricultura local;
7. Escolas com necessidade de reformas, limpeza e mais funcionários e professores;
8. Necessidade de escolas em algumas comunidades.

Uma das questões do questionário se reportou às datas importantes para as famílias das comunidades quilombolas para serem consideradas no calendário escolar, seguem abaixo as mais destacadas:

1. 13 de maio: abolição
2. 20 de novembro: consciência negra
3. 14 de março: dia da luta contra as barragens
4. Os dias referentes à fundação das comunidades, padroeiros da comunidade e, outras datas que representam um marco para as comunidades, a seguir alguns exemplos:

- a) A comunidade Pedro Cubas de Cima tem como marco histórico o morro do Cruzeiro, onde por séculos existiu uma cruz. O dia da Santa Cruz era festejada no dia 13 de maio. Essa cruz foi derrubada pelo fazendeiro anterior e, atualmente o local é pasto de búfalos;
- b) Na comunidade Engenho no município de Eldorado: o dia 16 de novembro. Nesse dia, um documento importante foi adquirido para a comunidade.

A seguir, apresentamos as demandas das famílias das comunidades quilombolas para a melhoria da qualidade de vida nas próprias comunidades.

1. Melhoria das estradas e necessidade de barco, balsa, para travessia da comunidade;
2. Necessidade de retirar os búfalos das fazendas na medida em que estão entrando mata a dentro e estragando as nascentes das águas, com isso prejudicando as comunidades quilombolas;
3. Necessidade de liberar áreas para os moradores trabalharem na geração de renda;
4. Necessidade de retirar a cerca elétrica das fazendas (colocadas de forma inadequadas nas estradas), prática que está ampliando o perigo para a população local que depende da travessia para chegar até suas roças.

Por fim, terminamos com uma reivindicação da comunidade Engenho que expressa a síntese das demandas elencadas anteriormente, nas palavras de seu representante:

A comunidade sugere que possa ter os direitos ouvidos. Precisamos de escola na comunidade, alimentação adequada para as crianças, posto de saúde, transporte, iluminação, telefone público, melhoria na estrada que anda esquecida pelas autoridades locais; internet gratuita com uma sala completa; quadra de esportes e lazer; água tratada com qualidade; esgoto encanado. Sabemos que não é fácil essa luta, mas só ter o valor de ser ouvido e aceito é um caminho andado e reconhecido. Queremos apenas ser respeitados, e não esquecendo dos idosos que precisam de ajuda na aposentadoria. Somos quilombolas, cidadãos e temos os mesmos direitos.



EQUIPE BALÃO EDITORIAL
Flávia Yacubian
Guilherme Kroll
Natália Tudrey
Victor Malta

CAPA Victor Ivanon

ILUSTRAÇÕES Vanderlei Ribeiro

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO
NA PUBLICAÇÃO (CIP) DE ACORDO COM ISBD

C741

Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos / organizado por Lisângela Kati do Nascimento, Gabriel da Silva Teixeira. - São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial, 2020.

176 p.

ISBN: 978-65-86159-03-5 (Ebook)

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Educação escolar. 4. Vale do Ribeira. I. Nascimento, Lisângela Kati do. II. Teixeira, Gabriel da Silva. III. Título.

CDD 370

2020-1369

CDU 37

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

ACOMPANHE-NOS NA WEB!

www.balaoeditorial.com.br

Twitter: @balaoeditorial

Facebook: www.facebook.com/balaoeditorial

PARA FALAR COM A GENTE:

balaoeditorial@balaoeditorial.com.br