

A educação formal enquanto estratégia de luta dos povos caiçaras da Península da Juatinga, Paraty/RJ

Vanessa Marcondes de Souza

Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Resumo

Os caiçaras da Península da Juatinga enfrentam conflitos socioambientais decorrentes dos diferentes modos de uso e apropriação do território. Diante do modelo de desenvolvimento estabelecido em Paraty, a educação escolar se tornou necessária como condição objetiva de existência desses povos. Este artigo tem como objetivo discutir a relação entre a luta pelo território tradicional e o acesso à educação formal. A partir de pesquisa exploratória, realizada por meio de observação e participação em atividades relacionadas aos conflitos territoriais e às questões educacionais, tem-se como resultado preliminar que a luta pela educação desses povos, como parte constitutiva de suas lutas pelo direito de reproduzirem seus modos de vida, está inserida no contexto de resistência e enfrentamento à dominação social e à injustiça ambiental.

Palavras-chaves: Educação escolar; populações tradicionais; Caiçaras; justiça ambiental.

Formal education as a strategy of struggle of the traditional people from the Peninsula of Juatinga, Paraty - RJ

Abstract

The traditional people from the Peninsula of Juatinga face environmental conflicts arising from the different modes of use and appropriation of the territory. Given the economic development model that was established in the Paraty city, school education became necessary as an objective condition of existence for these people. The lack of schools have brought a number of difficulties to these people. Thus, the aim of this paper is to discuss the relationship between their struggle for the traditional territory and the access to formal education. From an exploratory stage, through observation and participation in activities, meetings and public consultations related to territorial conflicts and educational issues in the city of Paraty, it is possible to affirm, as a preliminary result, that the fight of the traditional people for education is embedded in the context of resistance and confrontation to the social domination and environment injustice.

Keywords: Education; traditional population; *Caiçara* traditional people; environmental justice.

Introdução

A demanda por parte das populações tradicionais da Península da Juatinga, Paraty/RJ, ao acesso à educação escolar é recente, ganhando maior preocupação e importância nos últimos anos, de acordo com os avanços das influências e do desenvolvimento capitalista sob os territórios tradicionais. Apesar de existirem legislações que reconheçam as populações tradicionais, os caiçaras da Península da Juatinga ainda lutam por reconhecimento como grupo detentor de direitos. Considera-se importante compreender a relação entre a educação almejada pelas populações tradicionais caiçaras e o fortalecimento da luta política desses grupos pelas políticas de reconhecimento e garantia territorial.

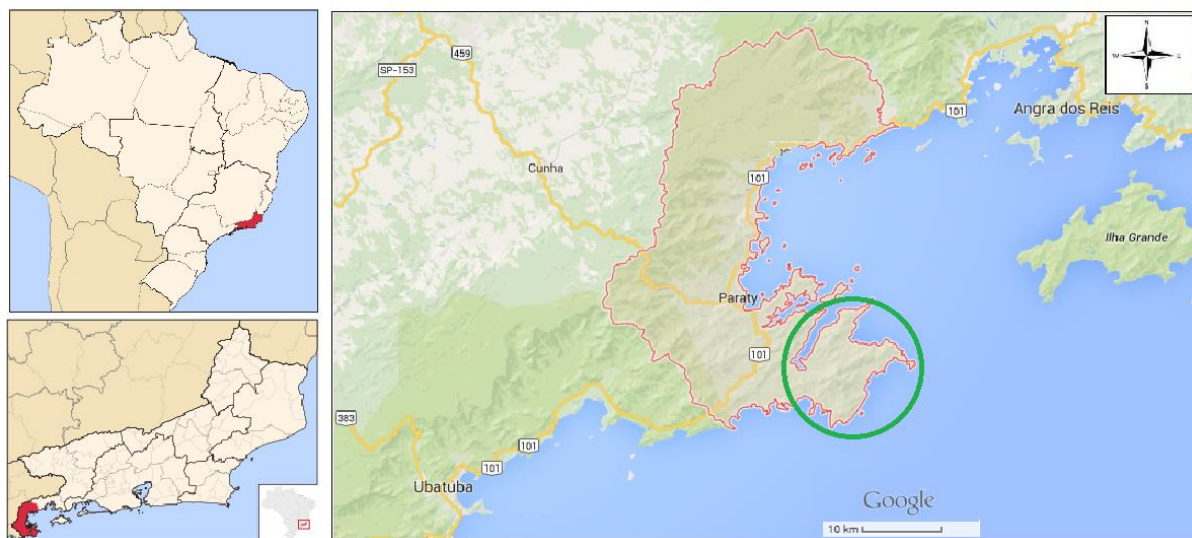
Como parte da pesquisa de doutorado em andamento, que tem como objetivo analisar a luta política pela educação escolar dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga, este artigo traz os resultados preliminares da pesquisa a partir de uma extensa fase exploratória. Desde 2013, a pesquisadora tem participado e acompanhado diversas atividades e reuniões relacionadas à gestão ambiental e territorial e às questões educacionais no município de Paraty para compreender os conflitos e disputas em torno do projeto de educação, bem como a relação entre a demanda dos povos caiçaras por uma educação que promova a compreensão das questões socioambientais e conflitos territoriais e a luta desses povos pela garantia do território tradicional. Entre essas atividades, destacam-se: protestos e manifestações públicas que reivindicam a educação diferenciada para as populações tradicionais e o direito das populações tradicionais aos seus territórios; eventos festivos e comemorativos com manifestações culturais dos diferentes grupos tradicionais do município; consulta pública sobre questões ambientais; reuniões do Conselho Municipal de Educação de Paraty; reuniões de elaboração do Plano Municipal de Educação (PME); reuniões do coletivo de educação diferenciada em apoio ao Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT); Conferência Municipal de Educação, com o objetivo de criar o documento base do PME; etc.

A partir da pesquisa em andamento, que reconhece que os caiçaras são detentores de importantes saberes e possuem o direito ao território tradicional que ocupam há gerações, espera-se poder contribuir na geração de conhecimentos que explicitem as questões políticas de defesa da luta desses grupos, partindo-se de uma demanda real desses povos.

Contextualização

A Península da Juatinga, região isolada do município de Paraty/RJ, abriga diversos núcleos de ocupação de populações que se autodenominam como *caiçaras* (Figura 1). Os caiçaras são reconhecidos como povos e comunidades tradicionais, pelo Decreto nº6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Suas origens se associam aos intervalos dos grandes ciclos econômicos do período colonial à mistura de práticas culturais e econômicas de brancos, negros e índios (extrativismo, pesca, agricultura de subsistência e artesanato) e seu modo de vida e, devido ao isolamento geográfico e à constituição de seus territórios, esteve diretamente vinculado ao ecossistema local (DIEGUES e ARRUDA, 2001; LOUREIRO, 2012).

Figura 1 – Mapa com a localização da Península da Juatinga.



De um modo geral, é possível associar a esses grupos as seguintes características dos povos tradicionais: modos de vida diretamente ligados aos ciclos naturais; conhecimento próprio sobre a natureza e seus ciclos, sendo esses conhecimentos transferidos quase que exclusivamente de forma oral; moradia e ocupação do território por várias gerações, ainda que alguns indivíduos tenham se deslocado para centros urbanos; importância dada à unidade familiar (doméstica ou comunal) e às relações de parentesco no exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, pesca, atividades extrativistas e pequena agricultura; economia de subsistência, mas que

mantém vínculos com o mercado; utilização de tecnologias simples e de baixo impacto ambiental, com reduzida divisão técnica e social do trabalho e a família dominando todas as etapas do processo produtivo; seleção e reinterpretação contínua de traços tradicionais; e articulação parcial a uma sociedade envolvente. Os caiçaras, em resumo, mantêm padrões culturais específicos e diferenciados do urbano industrial (VIANNA, 2008; ABIRACHED, 2011). Entretanto, não estão totalmente isolados, existindo influências das relações socioeconômicas hegemônicas capitalistas, em que cada grupo caiçara se encontra em diferente grau de contato e dependência dos centros urbanos.

Segundo Harvey (2011), o capitalismo precisa criar novos espaços para a acumulação de riqueza e, para isso, precisa reduzir as barreiras espaciais e acelerar a produção, reconfigurando os espaços e o tempo da vida social. Uma vez que “a sobrevivência do capitalismo é atribuída à capacidade constante de acumulação pelos meios mais fáceis” (HARVEY, 2005, p.69), o que envolve a reorganização espacial e novas territorializações, as populações tradicionais tendem a estar em conflitos com as forças do capital naquilo que diz respeito às disputas territoriais e ao uso e apropriação dos recursos naturais que garantem a sua sobrevivência (ZHOURI e LASCHEFSKI, 2010).

Os conflitos envolvendo as populações tradicionais podem ser vistos como conflitos ambientais (ALIER, 2011), que, segundo Acselrad (2004, p.26), são aqueles que envolvem:

grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçada por impactos indesejáveis (...) decorrentes do exercício das práticas de outros grupos.

Como os territórios dos povos tradicionais se fundamentam em leis consuetudinárias, raras vezes são reconhecidas e respeitadas pelo Estado (LITTLE, 2002). Para esses grupos, “situados nas margens da expansão da economia capitalista, a ameaça externa de desestruturação é constante” (MARQUES, 2004, p.152). Os caiçaras da Península da Juatinga vivem em permanente ameaça de perda de seus territórios tradicionais, diante das assimetrias de poderes nos espaços de tomadas de decisões, das desigualdades de acesso à informação e às políticas públicas e da não garantia de seus direitos.

Além de enfrentarem as consequências das grilagens de terras, da especulação imobiliária, do turismo desordenado e das leis ambientais (por vezes, antagônicas aos interesses de grupos tradicionais), os caiçaras pesquisados não possuem o reconhecimento legal de seus territórios. Por viverem nas áreas costeiras conservadas de Paraty, as suas terras

são as mais valorizadas. Com isso, enfrentam processos de expropriação dos seus meios de reprodução material e cultural, seja pelos órgãos ambientais, interessados em manter a região preservada, seja pelos detentores do capital dos setores de turismo e imobiliário, interessados em desenvolver atividades econômicas na região.

As políticas públicas definidas para esses grupos, sem diálogo com os interessados, não levam em consideração as necessidades locais e os conflitos vivenciados por eles, reproduzindo a dinâmica de um Estado privatizado e funcional ao capital, que aplica os interesses particulares dos grupos dominantes como universais (HARVEY, 2005), contribuindo também para que esses grupos não possam ser protagonistas nas suas escolhas e na construção de suas histórias.

Como reação aos impactos da expansão capitalista na região, a política de governo para a proteção do meio ambiente foi iniciar a demarcação de unidades de conservação (UCs). A Península da Juatinga, além de ser território tradicional caiçara, é também área afetada ambientalmente por duas UCs, a Área de Proteção Ambiental (APA) de Cairuçu, sob a administração do órgão ambiental federal, o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e a Reserva Ecológica Estadual da Juatinga (REJ), de responsabilidade do Instituto Estadual do Ambiente (INEA), órgão ambiental do estado do Rio de Janeiro. Apesar de ambas terem sido criadas com o objetivo de proteger também as comunidades tradicionais caiçaras, conforme expresso no decreto de criação da APA e na justificativa de criação da REJ, na prática, os modelos de gestão ambiental não se aliaram aos caiçaras para a conservação ambiental, impondo restrições e revisões às suas práticas tradicionais e a maior necessidade de entendimento sobre as questões ambientais, por parte das populações tradicionais, como estratégia de luta e garantia do seu território tradicional.

Diante do processo de expansão e reorganização do capital, considera-se que as populações tradicionais de Paraty encontram-se em situação de injustiça ambiental, uma vez que seus territórios tradicionais são constantemente alvos de disputas, seja com os detentores do capital, que dispõem de maior poder de coerção e de capacidade para acessar os meios legais para garantir seus empreendimentos e/ou propriedades particulares, seja com o Estado, que define as políticas públicas para a região de forma pouco participativa e sem levar em consideração as necessidades locais, demarcando os limites das UCs sem considerar os usos tradicionais dos recursos naturais, dificultando o acesso aos direitos básicos e impondo uma educação que não atende as necessidades das populações tradicionais. Dessa forma, sofrem pressões diversas para deixarem suas áreas de moradia e trabalho perdendo, assim, o acesso à

terra e aos recursos naturais tão importantes para a reprodução sociocultural dessas populações. Cada vez mais, encontram-se em regiões distantes e desconectadas dos seus territórios tradicionais.

As situações de insegurança e injustiça ambiental em que vivem esses grupos refletem, portanto, o modo como se organizam as condições materiais e espaciais de produção e reprodução da sociedade capitalista, especificamente em como se distribuem no espaço as distintas e desiguais formas de uso e apropriação dos recursos ambientais (ACSELRAD, 2010), fruto da concentração de poder na apropriação dos recursos ambientais por parte de alguns grupos (ACSELRAD *et al.*, 2004).

Desse modo, as antigas lutas por direitos costumeiros às terras e ao território das populações tradicionais também se expressam atualmente por meio das lutas por justiça ambiental que, segundo Acsehrad *et al.* (2009, p.25), é o “tratamento justo e o envolvimento pleno dos grupos sociais, independentemente de sua origem ou renda, nas decisões sobre o acesso, a ocupação e o uso dos recursos ambientais em seus territórios”.

Loureiro *et al.* (2003) explicam que o conceito e o movimento por justiça ambiental constituem-se em vetores importantes de contestação ao modelo de desenvolvimento vigente, de explicitação da vinculação entre justiça social e ambiental e de luta pela organização popular para exigir políticas públicas inclusivas e democráticas. Aqueles que, historicamente, não têm usufruído da capacidade de reivindicar seus direitos e proteger seus próprios interesses, agora procuram ser escutados e chamam a atenção para as injustiças que recaem sobre eles (ALIER, 2011). Esses sujeitos coletivos exigem amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais, a capacidade autônoma de decidirem sobre seus territórios e recusam a imposição de um duplo padrão de proteção e regulações ambientais (ACSELRAD, 2008), tais como as próprias populações tradicionais de Paraty evidenciam ao afirmarem que existe “uma lei ambiental para pobre e outra para rico”.

A negação de direitos e a demanda por escolas

Na Península da Juatinga, apesar de existirem em torno de 20 comunidades tradicionais caiçaras, totalizando em torno de 1.400 pessoas (IGARA, 2011), existem somente seis escolas que, até o ano de 2010, ofereciam somente o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) de forma multisseriada.

Essas escolas estão localizadas nas regiões de mais fácil acesso até o centro urbano de Paraty. Os moradores das demais comunidades, para terem acesso à escolarização, precisariam se deslocar diariamente (por trilhas ou via marítima) para outras áreas com escola, o que quase sempre é inviável por questões geográficas e naturais da região. Dessa forma, sobram as opções de se mudarem para outras localidades com escola, abandonando suas terras e territórios tradicionais, ou permanecerem em suas comunidades de pertencimento e se manterem sem acesso a escolarização.

Embora os caiçaras possuam uma diversidade de conhecimentos próprios da cultura tradicional local (MONGE, 2012), as regiões mais isoladas não tiveram acesso a escolas, sendo os moradores, na sua maioria, pouco familiarizados com a escrita e a leitura. A falta do oferecimento da educação escolar tem trazido uma série de dificuldades e consequências para esses grupos, tais como: a migração compulsória para outros lugares em busca desse direito negado, em que a família se desloca por inteiro para outras regiões que possuem escolas ou as crianças saem dos núcleos familiares para frequentar a escola, ficando aos cuidados de outros parentes; a impossibilidade de emitir diversos documentos, como a carteira de pescador, necessária para o exercício legal da profissão, ficando então esses grupos na ilegalidade; a perda de benefícios do governo como a bolsa família, que serve como complementação da renda familiar, principalmente em épocas em que a colheita é fraca ou a pesca é impossibilitada pelas condições adversas do mar; pressão do conselho tutelar (MONGE, 2013); baixa autoestima por parte dos jovens que não se sentem detentores de conhecimentos e incapazes de aprenderem os conhecimentos dominantes; entre outras.

Dessa forma, conforme explicam Loureiro e Franco (2014), o conhecimento torna-se um mecanismo de opressão de uma classe sobre a outra. E, nesse caso, os saberes práticos e tradicionais da cultura caiçara tornam-se secundários ou são, até mesmo, desconsiderados, pois se priorizam os conhecimentos da cultura dominante, legitimados pela existência de um certificado de escolarização.

Diante dessa problemática, as lideranças caiçaras da região, graças à pressão junto ao Ministério Público, conseguiram a garantia do oferecimento do segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano), através da modalidade do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), pelo Projeto Azul Marinho¹, que está na sua segunda edição². Esse projeto é uma parceria público-

¹ O nome do projeto “Azul Marinho” faz referência a um prato típico caiçara que leva peixe, banana verde e farinha de mandioca.

² A primeira edição foi realizada entre 2011 e 2012 e a segunda edição foi iniciada em 2013, com previsão de término ainda em 2015.

privada entre a Secretaria Municipal de Educação (SME), Fundação Roberto Marinho e a Associação Cairuçu³, que tem como metodologia o Telecurso 2000 e diploma os estudantes em 18 meses.

Identifica-se que a oferta desse projeto de educação escolar aligeirada está vinculada à ideologia dominante. Barata (2013) explica que as privatizações do ensino público, de maneiras sutis e variadas, como com as parcerias público-privadas, uma vez que injetam a ideologia burguesa, são formas de aprofundamento da alienação na prática educacional, essenciais para a manutenção do sistema hegemônico vigente. O Estado, ao promover essas parcerias, subordinando a classe trabalhadora ao empresariado, contribui, através da educação, para reproduzir uma ideologia de fim dos conflitos de classe, assim como o enfraquecimento da luta histórica dos movimentos sociais contra os mecanismos de expropriação e dominação social (ACCIOLY, 2013). Além disso, as parcerias público-privadas, por meio de fundações privadas, interferem na adoção de material didático, na organização do currículo e na administração escolar (LEHER, 2010), tal como está presente em Paraty, o que acarreta uma perda da autonomia do trabalho docente e sua subordinação aos interesses privados.

Dessa forma, o que se identifica em Paraty é que os mesmos grupos dominantes que tiram das populações tradicionais os meios de produção e de existência, a partir de um discurso político de compromisso social, *devolvem* para esses grupos o conhecimento fragmentado e necessário para a criação de “um exército de reserva funcional ao mercado de trabalho” (ALGEBAILLE, 2009, p.66). Os conhecimentos que antes eram orgânicos ao trabalho, produzidos no funcionamento e existência das comunidades tradicionais, já não têm mais sentido. Ao retirar-se os meios de produção desses grupos, em que eram também produzidos os conhecimentos próprios da cultura caiçara, e junto a isso se inserir conhecimentos impostos e dissociados da materialidade de suas vidas, impõe-lhes a permanência em uma situação de dominação.

Essa necessidade de escolarização não existia até alguns anos atrás nessas regiões, pois as influências da sociedade capitalista eram poucas ou nenhuma na vida desses povos. Entretanto, diante do apresentado, a educação formal se torna necessária como condição objetiva e material de existência desses povos.

³ Organização não governamental financiada pelo Condomínio Laranjeiras, um dos mais luxuosos do país, com histórico de conflitos com as comunidades tradicionais caiçaras do município de Paraty.

Saviani (2012, p.66) explica que o conhecimento nunca é neutro, desinteressado ou imparcial: “os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências”. Na Península da Juatinga, o interesse em estudar está vinculado ao enfrentamento dos mecanismos excludentes que estão, cada vez mais evidentes, na relação dos povos tradicionais com o poder econômico estabelecido na cidade de Paraty.

Portanto, identifica-se, como demanda das comunidades que não possuem escolas, o direito ao acesso à educação formal e, nas regiões que possuem as séries iniciais do ensino fundamental, a continuidade do processo educacional através do oferecimento das séries seguintes. Em ambos os casos, há a reivindicação por uma educação escolar que seja diferenciada, ou seja, contextualizada, levando em consideração a cultura e o contexto local.

Há a necessidade de que o processo de escolarização não afaste os jovens do saber-fazer dos trabalhos, uma vez que a sobrevivência desses grupos e a identidade comunitária e caiçara vai ser construída a partir do desenvolvimento das práticas tradicionais, como a pesca, a roça, o artesanato e, mais recentemente, o turismo. Sem conhecer teorias pedagógicas, os caiçaras expressam que é possível promover uma educação formal nas comunidades, conciliando os tempos de escola com os trabalhos tradicionais, reforçando que além de estudar é importante também trabalhar (MONGE, 2013). Dessa forma, identifica-se também, tanto nas comunidades que possuem escolas como nas que não as possuem, o interesse de se apropriar das escolas tanto no plano pedagógico, para a definição do calendário, currículo, forma de avaliação, espaço e tempo de aprendizagem, quanto no plano ideológico, para que a escola passe a ser aliada das comunidades tradicionais em suas lutas diárias em busca da garantia do seu espaço e do seu território.

Todas essas demandas são respaldadas por diversas legislações nacionais, tais como a Política de Educação do Campo (Decreto nº 7.352/2010), a PNPCT, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada pelo Brasil em 2004, através do Decreto 5.051, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996).

Em termos legais, o Estado brasileiro vem avançando significativamente nas últimas décadas (FERNANDES, 2014). Entretanto, apesar de um amplo aparato legal, vigente hoje no território brasileiro, que respalda as lutas dos povos e comunidades tradicionais de Paraty, não há a efetivação do direito de acesso à educação formal. A existência de uma segurança legal não garante a obtenção dos direitos na prática (LOUREIRO, 2011), pois ainda falta que essas

políticas sejam efetivadas, promovendo o acesso aos direitos básicos para essas populações, que historicamente têm sofrido com o modelo de sociedade hegemônica que vem se construindo.

Educação para a luta pelo território

Lutar pelo território tradicional significa buscar manter e, até mesmo, reconstituir práticas, saberes, sociabilidades, formas de relação com a natureza e patrimônios culturais e históricos, entre outros aspectos inerentes aos processos de territorialização de cada grupo. Por essa razão, acredita-se que a luta pelo território tradicional em Paraty, especialmente das comunidades caiçaras da Península da Juatinga, está intimamente relacionada à luta pelo oferecimento de uma educação formal diferenciada. Pois resistir, ao projeto hegemônico de sociedade que se estabeleceu no município, significa adquirir conhecimentos necessários para qualificar e criar suas formas de luta, ressignificar seus conhecimentos e reforçar seus valores, cultura e tradição.

A educação formal é considerada como primordial nas sociedades contemporâneas, pois, conforme explica Saviani (2011), esta, ao longo da História, foi se transformando na forma principal e dominante de educação:

Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência - que ainda não se esgotou - corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista (SAVIANI, 2011, p.7).

Dessa forma, para a garantia da participação na sociedade capitalista se impôs o domínio de uma cultura intelectual, da qual o alfabeto é o elemento fundamental (SAVIANI, 2007). As populações tradicionais caiçaras de Paraty, que até algumas décadas atrás pouco se relacionavam com a sociedade dominante, não precisavam de uma educação formal através da escolarização. A forma de educação que predominava era a realizada pelo trabalho, pelo desenvolvimento das práticas tradicionais em comunidades, passadas de geração a geração pela experiência e oralidade.

A partir do momento em que as relações capitalistas começam a influir nos modos de vidas dessas populações, criam-se novas necessidades, como a alfabetização e a aprendizagem dos conhecimentos científicos, assim como se muda o entendimento e significado de educação. Surge, então, também a necessidade de que o processo educativo seja realizado por intermédio de uma instituição, para que, em uma relação dialética entre conhecimento tradicional/local e conhecimento escolar/científico, as populações tradicionais caiçaras possam qualificar a luta pela permanência em seus territórios tradicionais.

Essas populações acreditam que somente através de uma educação formal, construída para atender suas necessidades de luta, é que despertarão na juventude a força e a vontade para darem continuidade ao movimento contra hegemônico. A questão educacional e o direito à permanência em seus territórios são, então, temas que se relacionam, além de serem de extrema importância para elas.

A educação pode ser compreendida como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.6). De forma dialética, a educação é determinada pela sociedade e também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. Dessa forma, a educação não é somente reprodutora do padrão social hegemônico, ela pode ser também atividade reflexiva sobre as mudanças necessárias para alterarem tal condição (LOUREIRO *et al.*, 2009). Jinkings (*apud* MÉSZÁROS, 2008, p.12) defende que são necessárias práticas educacionais emancipatórias, que tenham como função transformar o trabalhador em um agente político: “que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo”.

De instrumento de dominação, a educação escolar passa a ser compreendida pelos povos tradicionais como estratégia de luta em uma perspectiva de resignificação étnica, cultural, linguística, social e ambiental, necessárias para o combate das relações conflituosas com a sociedade dominante, sobretudo no que diz respeito a proteção dos recursos naturais e dos territórios tradicionais.

As populações tradicionais, cada vez mais, vêm relacionando a luta pelo território com o direito à educação formal. Esses movimentos lutam não apenas contra a desigualdade e pela redistribuição de terras, mas também pelo reconhecimento das suas diferenças étnicas e culturais, seus diferentes modos de vida que se expressam em suas diferentes territorialidades (CRUZ, 2012) e envolvem diversos processos educacionais, apontando para necessidades de reconhecimento jurídico de seus territórios e identidade.

Reconhecer a escola enquanto aliada à luta pela terra e território tem sido uma das lutas fundamentais de movimentos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Via Campesina, do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), etc. “Para além de ocupar a terra, é preciso ocupar a escola, porque como a terra, a escola tem sido um direito negado” (SCHWENDLER, 2001, p.379).

Dessa forma, em Paraty, a luta pelo direito à educação formal também tem se dado a partir da articulação dos povos tradicionais indígenas, quilombolas e caiçaras no Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT)⁴, criado em 2007. O fórum, que agrupa representantes de mais de 20 comunidades dos municípios de Angra dos Reis/RJ, Paraty e Ubatuba/SP, constitui-se num instrumento essencial no fortalecimento e na qualificação das práticas políticas dos grupos tradicionais contra o projeto hegemônico da sociedade capitalista e a favor da construção de outros modelos de sociedade, que perpassam pela reivindicação por uma política pública que atenda às suas necessidades e garanta o acesso à educação formal pública.

Essa forma de organização, que perpassa etnias, é considerada um importante espaço de fortalecimento e articulação entre as diversas comunidades tradicionais que enfrentam pressões semelhantes nos seus territórios diante do desenvolvimento econômico e avanço do capital. A defesa do território tradicional, contra as investidas do capital, torna-se um elemento unificador do grupo. No fórum, os grupos tradicionais discutem questões comuns, tais como território, meio ambiente, unidades de conservação, cultura, educação, pesca, agricultura, turismo, etc., buscando soluções conjuntas para os problemas enfrentados, além da reivindicação e garantia dos direitos respaldados em diversas legislações.

De acordo com Ribeiro (2012), para que a emancipação social aconteça, os povos oprimidos dependem uns dos outros, ou seja, precisam construir a intersolidariedade. As solidariedades sociais, conforme explica Harvey (2011), são construídas no seio de populações que possuem valores diferentes (história, cultura, memória, religião e língua), mas que são, muitas vezes, resistentes aos mecanismos do capital, apesar de todos os esforços empregados pelos seus representantes. Dessa forma, para fins de ações coletivas, as pessoas e organizações se unem para formar associações territoriais que visem proteger os seus espaços e lugares.

⁴ O Fórum é um dos instrumentos de implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais previsto no artigo 4º do Decreto 6.040/07.

O FCT, que tem o apoio de pesquisadores, estudantes, professores, advogados, ativistas, sociambientalistas, etc., tem atuado em diversas frentes, construindo coletivamente processos de resistência. Esse grupo vem estudando e possui algumas experiências com assuntos políticos e, por isso, tem conhecimento sobre as questões ambientais, sabem seus direitos, as atribuições dos diversos órgãos públicos e estão dispostos a dialogar com o poder público e a construir propostas. Com isso, participa de diversos espaços de consultas e tomadas de decisões, como os conselhos das unidades de conservação e os conselhos municipais, disputando espaço e poder com outros grupos sociais para a garantia e implementação dos seus direitos em nível local e regional.

Em relação à educação, o que une as populações tradicionais de Paraty, apesar de suas particularidades, é a necessidade de uma educação formal, que seja contra hegemônica, diante do projeto societário que não contempla a existência desses grupos. Além do mais, esses mesmos grupos não querem mais a implementação de soluções pontuais e momentâneas, através de projetos, que promovem, na verdade, a contenção da indignação popular e, quando muito, minimizam os impactos causados pela falta de uma escola, mas não vêm contribuindo para as suas lutas sociais e políticas. Dessa forma, almejam a participação na construção e implementação de uma política pública que atenda suas necessidades reais de existência.

Desde 2011, o FCT vem realizando encontros para discutir a “Educação diferenciada para quilombolas, guaranis e caiçaras da região da Costa Verde”, apontando os valores de cada cultura, nos quais a educação formal deveria se basear. Barata (2013) sintetizou, a partir de documentos produzidos pelo grupo durante esses encontros, os valores comuns a esses três grupos étnicos, que acreditam que é necessário estarem vinculados à educação formal: o respeito ao conhecimento aprendido na vida, não-formal; o *respeito aos mais velhos*; a relação imbricada de dependência, conhecimento e respeito com a natureza; a solidariedade e o trabalho coletivo; a consciência da relevância do domínio do território; o conhecimento a partir do trabalho; a importância de uma linguagem particular; a importância de formação de lideranças; a importância dos núcleos familiares, nos quais acontece a educação informal; e a aprendizagem pela experiência do trabalho e pela oralidade.

A educação formal proposta pelos povos tradicionais de Paraty traz o ideal de uma educação que se baseia em relações comunais, dentro dos limites da relação das comunidades com a sociedade capitalista (*idem*). Além disso, diante também da realidade conflituosa em que os caiçaras vivem para a permanência em seus lugares, considera-se como essenciais, na construção de um currículo caiçara, as questões socioambientais e as questões fundiárias da

região, pois, segundo Loureiro e Franco (2014, p.166), “a conscientização do oprimido da situação que o oprime implica uma ação rumo à transformação da realidade com o objetivo de superar a situação opressora”.

Carvalho (2010) defende que a incorporação e a abordagem de certos temas relacionados às atividades tradicionais e ao meio ambiente podem contribuir para o restabelecimento de uma relação mais saudável entre as pessoas e o lugar que, cada vez mais, se enfraquece com o advento de novos padrões de consumo urbano e industriais, principalmente nas comunidades de mais fácil acesso.

Tais demandas e necessidades estão de acordo com os objetivos da educação ambiental crítica, que defende a incorporação da perspectiva dos sujeitos sociais excluídos no processo educacional, cuja a intenção não é o de reforçar as desigualdades de classes, mas sim promover o reconhecimento de que elas existem, estabelecendo uma educação plena contextualizada e crítica que evidencie os problemas estruturais de nossa sociedade (LOUREIRO *et al.*, 2003).

Para Freire (2003), conhecer melhor o que já se conhece e conhecer aquilo que ainda não se conhece são direitos das pessoas. A escola precisa ir além do cotidiano das pessoas, através da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas dos conhecimentos produzidos pela humanidade (DUARTE *et al.*, 2012). O domínio de tais conhecimentos é entendido como possibilidade de lidar de forma mais adequada com problemas que historicamente impactam os territórios tradicionais (FERNANDES, 2014). Dessa maneira, a escola e a socialização do conhecimento adquirem importantes papéis na luta contra o projeto societário hegemônico e na busca pela formação do ser humano. Aqueles que lutam contra a exploração e a alienação precisam se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e, por isso, a reivindicação do acesso à educação pública, de qualidade e universal, via sistema escolar.

Saviani (2011) explica que a consciência de classe passa pela questão do domínio do saber elaborado, que significa expressar de forma elaborada o saber historicamente produzido a partir das relações sociais:

A elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a

produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (SAVIANI, 2011, p.67).

Os intelectuais orgânicos do fórum defendem que por meio de uma educação formal, construída em favor de suas lutas, os jovens, ainda em idade escolar e cada vez mais encantados com a cultura hegemônica, vão poder continuar seguindo os passos dos mais velhos, valorizando suas tradições e lutando por seus direitos e seus territórios. Para eles, a luta pelo território perpassa pela garantia do acesso à educação formal pública e de qualidade. Mas mais do que isso, acreditam que essa educação precisa ser feita de forma contextualizada à realidade local, levando em consideração a cultura tradicional e os conflitos existentes na região.

A escola vem sendo *chamada* para participar da luta pelo território tradicional e pelo fortalecimento das resistências ao projeto de sociedade que vem se constituindo como hegemônico, que mercantiliza todas as formas de vida e todas as relações, que expulsa as populações do campo e se apropria das suas terras, das suas formas de existência, dos seus sonhos, que impõe um único padrão de desenvolvimento como modelo a ser seguido e que nega o acesso aos direitos básicos. Por essa razão, é comum ouvir desse grupo a frase “educação *diferenciada* para continuar/permanecer no território”, enfatizando que a educação formal tem que ser diferente/outra das que vêm sendo oferecidas atualmente pelas escolas de Paraty, pois nelas não reconhecem o papel de aliadas para a superação das relações de exploração em que se encontram. Permanecer no território tradicional e preservar os modos de vida e as práticas tradicionais desses grupos é resistir às investidas do capital hegemônico, é combater a desterritorialização, a alienação e a despossessão.

Uma vez que a educação é permeada e influenciada por interesses, ideologias e forças políticas diversas, ou seja, pelas relações sociais, só poderá contribuir para o desenvolvimento de um projeto contra hegemônico de sociedade se for de fato oferecida por meio da escola pública, construída para atender as necessidades dos povos tradicionais em sua luta e com o oferecimento de conhecimentos capazes de produzir mudanças na ordem estabelecida.

Dessa forma, a luta pela educação formal dos povos e comunidades tradicionais de Paraty está inserida no contexto da resistência contra o sistema do capital. A participação na luta política pelo território tradicional exige desde o domínio de conhecimentos básicos, como a leitura e a escrita, o que vem sendo negado para alguns grupos, até a apropriação de conhecimentos mais avançados sobre as legislações ambientais, que vêm sendo adquiridos a partir das práticas e lutas políticas desses grupos.

A educação formal, então, torna-se uma prática essencial na busca por justiça social e ambiental, uma vez que a falta da educação escolar é um fator importante de expulsão dos caiçaras de seus territórios. Ao saírem de seus lugares para outras regiões com escolas, em busca desse direito negado, *perdem o direito* de reivindicarem pelos seus territórios, enfraquecendo a luta dos povos tradicionais e fortalecendo a lógica dominante. Junto a isso, a educação formal descontextualizada das relações sociais que acontecem no território tradicional tem contribuído para o encantamento pela cultura que é externa e dominante, reforçando o quadro de desvalorização dos conhecimentos e abandono das práticas tradicionais da cultura caiçara.

Dessa forma, a educação formal comprometida com a emergência dos grupos explorados pode contribuir para a intervenção na realidade, qualificando a luta pela permanência nos territórios tradicionais e participação desses grupos nas tomadas de decisões sobre o uso e acesso aos recursos naturais, efetivando o papel político transformador da educação, que se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado (SAVIANI, 2011).

Considerações finais

Os diversos grupos de populações tradicionais de Paraty encontram-se oprimidos pelo modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no município e na sociedade moderna. Tais grupos vivem em permanente ameaça de perda de seus territórios tradicionais e, muitas vezes, impossibilitados de serem protagonistas nas escolhas e na construção de suas histórias.

Diante das dificuldades em que vivem pela expansão do capital e das demandas da sociedade atual, as populações caiçaras veem como importante ter acesso à educação formal, direito negligenciado em alguns lugares e oferecido de forma precária em outros, para que possam continuar desenvolvendo suas atividades e permanecerem nos seus lugares tradicionais, uma vez que a ausência de escolas é também um fator importante que impulsiona a migração e o abandono de seus lugares. Dessa forma, o oferecimento de uma educação formal diferenciada nessas comunidades, baseada nos princípios da educação popular e do campo, não é só um direito social, respaldado por diversas legislações, mas também é uma questão de justiça ambiental.

Para além da negação dos conhecimentos produzidos historicamente pela cultura que vem se constituindo como hegemônica (pois só a conhecendo e aprendendo se pode buscar a sua superação), é necessário trabalhar essa dialética: a importância do conhecimento, que é externo, para valorizar o que é interno, orgânico e tradicional. Trata-se da apropriação, pelas camadas populares, das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2008).

O oferecimento de uma educação formal diferenciada está comprometido com a emergência dos grupos oprimidos, pois, além de contribuir para a intervenção na realidade, qualifica a luta dos grupos pela permanência no território tradicional e a participação destes nas tomadas de decisões, podendo também garantir a permanência das populações tradicionais caiçaras em seu território, bem como o retorno daqueles que saíram de seus lugares em busca do direito negado de acesso à educação escolar pública.

A justiça ambiental compreende que, muitas vezes, as populações tradicionais têm coevoluído de forma sustentável com a natureza e têm assegurado a conservação da biodiversidade (ALIER, 2011). Por essa razão, acredita-se que a permanência dessas populações tradicionais caiçaras em seus territórios tradicionais, que perpassa pela garantia de acesso à educação formal, pode contribuir também para a conservação ambiental tão discutida e defendida, atualmente, em meio à crise civilizatória em que se vive.

Referências

ABIRACHED, Carlos F. A. *Ordenamento Territorial e Áreas Protegidas: conflitos entre instrumentos e direitos de populações tradicionais de Ubatuba-Paraty*. 2011. 178f. Dissertação – Curso de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília-DF.

ACCIOLY, Inny B. *Ideário ambiental e luta de classes no campo: análise crítica do programa de educação ambiental e agricultura familiar do Ministério do Meio Ambiente*. 2013. 167f. Dissertação – Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos avançados*, São Paulo, v.24, n.68, pp.103-118, 2010.

_____. Grassroots reframing of environmental struggles in Brazil. In: CARRUTHERS, David V. (Ed.). *Environmental Justice in Latin America*. Cambridge: MIT Press, 2008. pp.75-97.

_____. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: _____. (Org.). *Conflitos ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. pp.13-35.

_____; MELO, Cecília C.; BEZERRA, Gustavo N. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 156p.

_____; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José A. A justiça ambiental e a dinâmica das lutas socioambientais no Brasil: uma introdução. In: _____.; HERCULANO, Selene.; PÁDUA, José A. (orgs.). *Justiça ambiental e cidadania*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2004. pp.10-20.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e a pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009. 349p.

ALIER, Joan M. *O ecologismo dos pobres*. São Paulo: Contexto, 2011. 384p.

BARATA, Jade P. B. *Educação entre alienação e emancipação: um estudo de caso do Quilombo Campinho da Independência*, Parati, RJ. 2013. 103p. Dissertação – Curso de Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em dez. 2012.

_____. *Decreto 5.051 de 19 de abril de 2004*. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm> Acesso em out. 2013.

_____. *Decreto nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm> Acesso em jul. 2013.

_____. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em set. 2013.

CARVALHO, Júlia M.P. *O patrimônio imaterial da comunidade caiçara do Pouso da Cajuíba e a escola: em busca de uma educação diferenciada*. 2010. 125f. Dissertação – Curso de Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CRUZ, Valter C. Povos e Comunidades Tradicionais. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel S. B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp.596-602.

DIEGUES, Antônio C.; ARRUDA, Rinaldo S. V. *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília-DF: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001. 176p.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Benedito J.P.; MALANCHEN, Julia; MULLER, Herrmann V.O. Pedagogia Histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. pp.87-119.

FERNANDES, Rosani F. Educação escolar indígena na perspectiva do Etnodesenvolvimento; um caminho (im)possível. In: LACERDA, Paula M. (Org). *Mobilização social na Amazônia: a luta por justiça e educação*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. pp.281-298.

FREIRE, Paulo. Fala de Paulo Freire aos Sem Terra. *Caderno de formação, Sindicato dos professores do ABC*, v.4, pp.7-11, out. 2003.

HARVEY, David. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005. 252p.

_____. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011. 235p.

_____. *Espaços de esperança*. 6 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 382p.

IGARA - Consultoria em Aquicultura e Gestão Ambiental. *Caracterização Socioeconômica e Fundiária da Reserva Ecológica da Juatinga e Área Especial de Lazer do Paraty-Mirim*. (volume I). Paraty: Igara/Inea, 2011. Disponível em:
<http://arquivos.proderj.rj.gov.br/inea_imagens/reserva_ecologica_juatinga/caracterizacao_socioecu.pdf> Acesso em nov. 2014.

LEHER, Roberto. Educação no Governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João P.A. (Org.). *Os anos Lula, contribuição para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. pp.369-412.

LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Série Antropologia*, Brasília, v.322, pp.1-32, 2002.

LOUREIRO, Carlos. F. B. *Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012. 129p.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C.F.B., LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp.73-103.

_____; AZAZIEL, Marcus; FRANCA, Nahyda. *Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação*. Rio de Janeiro: Ibase, Ibama, 2003. 43p.

_____; BARBOSA, Geisi L., ZBOROWSKI, Marina B. Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental. In: _____.; LAYRARGUES, Philippe P., CASTRO, Ronaldo S. de (Orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. pp.81-118.

_____; FRANCO, Jussara B. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. In: _____. TORRES, Juliana R. (Orgs.) *Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Editora Cortez, 2014. pp.155-180.

MARQUES, Marta I. M. Lugar do modo de vida tradicional da modernidade. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U.; MARQUES, Marta I. M. (Orgs.). *O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social*. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004. pp.145-158.

MÉSZÁROS, István *A educação para além do capital*. 2 Ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 125p.

MONGE, Ricardo P.M. “*Nascido e criado*”: a ocupação tradicional da Família dos Remédios, uma comunidade “caíçara” – Península da Juatinga, município de Paraty/RJ. 2012. 176f. Dissertação – Curso de Mestrado em Ciência Ambiental, Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

_____. *Pensando a escola na comunidade caiçara de Martim de Sá, Península da Juatinga, município de Paraty/RJ*. 2013. 63f. Monografia – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.P.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp.295-301.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do Projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, pp.1231-1255, out. 2007.

_____. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. p.112.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 Ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 137p.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. pp.59-85.

SCHWENDLER, Sônia F. A pedagogia de Paulo Freire inserida no contexto dos movimentos sociais. In: *III Colóquios Internacionais Paulo Freire: Pedagogia e Reinvenção da Sociedade*, 2001, Recife. Anais... Recife: Editora UFPB, 2001. pp.376-383.

VIANNA, Lucila P. *De invisíveis a protagonistas: populações tradicionais e unidades de conservação*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2008. 340p.

ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens. Desenvolvimento e conflitos ambientais: um novo campo de investigação. In: _____. (Orgs.). *Desenvolvimento e conflitos ambientais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. pp.11-34.

VANESSA MARCONDES DE SOUZA

Mestre em Ciência Ambiental e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contato: vanessamarcondes@gmail.com

CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO

Professor da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Contato: fredericoloureiro89@gmail.com