



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e
Ecologia Social – EICOS

Vanessa Marcondes de Souza

“Educação para permanecer no território”: a luta dos povos tradicionais
caiçaras da Península da Juatinga frente à expansão do capital em Paraty-
RJ

Rio de Janeiro

2017

Vanessa Marcondes de Souza

“Educação para permanecer no território”: a luta dos povos tradicionais caiçaras da
Península da Juatinga frente à expansão do capital em Paraty-RJ

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social
Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de
Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia
Social.

Orientação: Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Co-orientação: Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo da Cruz Lamosa

Rio de Janeiro

2017

CIP - Catalogação na Publicação

S279? Souza, Vanessa Marcondes de
"Educação para permanecer no território": a luta dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga frente à expansão do capital em Paraty-RJ / Vanessa Marcondes de Souza. -- Rio de Janeiro, 2017.
389 f.

Orientador: Carlos Frederico Bernardo Loureiro.
Coorientador: Rodrigo de Azevedo da Cruz Lamosa.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, 2017.

1. Políticas Públicas. 2. Educação escolar. 3. Povos tradicionais caiçaras. 4. Hegemonia. 5. Justiça Ambiental. I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo, orient. II. Lamosa, Rodrigo de Azevedo da Cruz, coorient. III. Título.

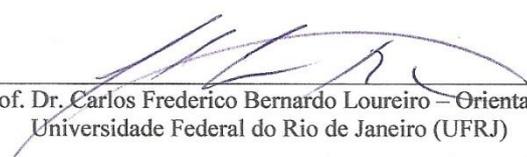
Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

“Educação para permanecer no território”: a luta dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga frente à expansão do capital em Paraty-RJ

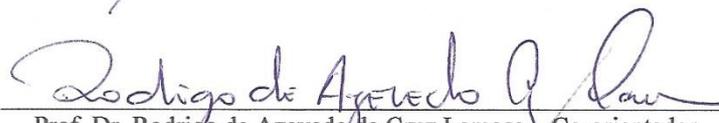
Vanessa Marcondes de Souza

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

Banca Examinadora



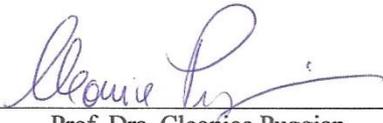
Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro – Orientador
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)



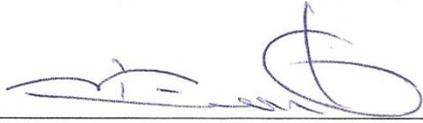
Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo da Cruz Lamosa – Co-orientador
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRR)



Prof. Dra. Samira Lima da Costa
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)



Prof. Dra. Cleonice Puggian
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)



Prof. Dr. Victor de Araujo Novicki
Universidade Católica de Petrópolis (UCP)

“Soy, soy lo que dejaron
 Soy toda la sobra de lo que se robaron
 Un pueblo escondido en la cima
 Mi piel es de cuero, por eso aguanta cualquier
 clima
 (...)

Soy lo que sostiene mi bandera
 La espina dorsal del planeta, es mi cordillera
 Soy lo que me enseñó mi padre
 El que no quiere a su patria, no quiere a su
 madre
 Soy américa Latina, un pueblo sin piernas,
 pero que camina
 ¡Oye!
 Tú no puedes comprar el viento
 Tú no puedes comprar el sol
 Tú no puedes comprar la lluvia
 Tú no puedes comprar el calor
 Tú no puedes comprar las nubes
 Tú no puedes comprar los colores
 Tú no puedes comprar mi alegría
 Tú no puedes comprar mis Dolores
 (...)

No riso e no amor
 (Vamos caminando)
 No pranto e na dor
 (Vamos dibujando el camino)
 No puedes comprar mi vida
 (Vamos caminando)
 La tierra no se vende
 (...)

Vamos caminando
 Aquí se respira lucha”

(Latinoamérica, Calle 13).

“Professora me desculpe
 Mas agora vou falar
 Esse ano na escola
 As coisas vão mudar
 Nada contra ti
 Não me leve a mal
 Quem descobriu o Brasil
 Não, não, não foi Cabral
 Pedro Álvares Cabral
 Chegou 22 de abril
 Depois colonizou
 Chamando de Pau-Brasil
 Ninguém trouxe família
 Muito menos filho
 Porque já sabia
 Que ia matar vários índios
 Treze Caravelas
 Trouxe muita morte
 Um milhão de índio
 Morreu de tuberculose
 Falando de sofrimento
 Dos tupis e guaranis
 Lembrei do guerreiro
 Quilombo Zumbi
 Zumbi dos Palmares
 Vitima de uma emboscada
 Se não fosse a Dandara
 Eu levava chicotada”.

(Não foi Cabral, MC Carol).

Agradecimentos

Aos meus pais, Jairo e Alcina, minhas referências de bondade e companheirismo, por me passarem os valores de respeito e amor ao próximo e à natureza, pela educação que me proporcionaram, pelas escolhas que me ajudaram a fazer, por me apoiarem, por sempre estarem presentes e por me ajudarem a realizar muitos sonhos.

Ao meu companheiro, Papu, por estar sempre ao meu lado me apoiando, questionando, criticando, debatendo e incentivando. E, principalmente, por dividir comigo a busca pelo nosso sonho de um mundo melhor.

Ao meu irmão, Lucas, de fato um ser de luz, agradeço pela amizade, afeto, companheirismo e constante cuidado.

Às minhas cunhadas, Daniele e Paula, à minha sogra Célia e à minha segunda mãe Cleia, pelo apoio e incentivo.

Ao meu orientador, Frederico Loureiro, pela oportunidade de aprender e trabalhar ao seu lado, pela seriedade que desenvolve todos os seus trabalhos, pelo exemplo e comprometimento ético e político com a educação e com os seus alunos, pela paciência, sensibilidade, carinho, compreensão, incentivo e dedicação.

Ao meu co-orientador, Rodrigo Lamosa, pela amizade, pelas inúmeras bibliografias emprestadas e aconselhadas, pelos inúmeros debates informais e formais que me incentivaram a ir buscar cada vez mais informações e conhecimentos.

Aos companheiros do Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (LIEAS), pelo comprometimento político e social na defesa da educação pública, por todo o aprendizado que me proporcionaram, pelo incentivo, pelos ricos debates, pelas críticas, sugestões e pela amizade.

Aos companheiros do Grupo Interinstitucional de Educação, Poder e Estado (GIEPE), pela oportunidade de poder aprender com pessoas tão dedicadas sobre o importante e complexo pensamento de Gramsci, pela paciência em explicar e esclarecer as inúmeras dúvidas que surgiram ao longo desse processo de aprendizagem e pelos densos debates.

Aos professores e funcionários do EICOS, especialmente ao Ricardo, pelas ajudas e por contribuírem com a minha formação.

Aos membros da banca, Cleonice Puggian, Samira Costa e Victor Novicki, pelo debate e pelas contribuições.

A CAPES pela bolsa, que foi fundamental para a dedicação e realização desta pesquisa.

À equipe da Reserva Ecológica Estadual da Juatinga, especialmente aos guarda-parques e a Iliana Salgado, pela disponibilidade e pelo apoio em campo.

Aos professores que me concederam as entrevistas, por me receberem, aceitarem a participar da pesquisa e por me possibilitarem compreender suas realidades.

Aos representantes do SIMPAR, por me receberem, dialogarem, tirarem dúvidas e contribuir com esta pesquisa.

Ao coletivo de educadores que apoia o FCT pela união, inúmeras trocas e debates, pelos aprendizados e pelo apoio.

À Amanda pelo exemplo de educadora, pela amizade, parceria, disponibilidade, ajudas em campo, debates teóricos e críticas.

À Thatiana Duarte pela amizade e apoio, pelo exemplo de força e dedicação na defesa dos povos tradicionais.

À Daniele Migueleto pela amizade, pelo conhecimento compartilhado, pelas críticas e instigações teóricas.

À professora Alice Akemi Yamasaki, pela amizade e pelo exemplo de comprometimento com os movimentos de resistência.

A todos da equipe do Projeto “Cercos de Saberes”, pelo comprometimento, pelo esforço e pela experiência única que vivemos juntos.

Aos moradores de Martim de Sá, Rombuda, Saco das Anchovas e Cairuçu das Pedras, pela amizade construída e por me ensinarem tanto. E, em especial às crianças (algumas hoje já jovens), pela relação amorosa que construímos ao longo dos anos e por me apresentarem uma infância livre, cheia de aprendizagens e muita felicidade.

Aos integrantes do Fórum de Comunidades Tradicionais, em especial à Marcela, Ticote, Jadson, Ronaldo, Laura, Dani, Vaguinho, Leila, Raquel e Fafinha pelo companheirismo, por me permitirem aprender com suas experiências e processos de luta e acima de tudo pela força, resistência e esperança.

Aos povos tradicionais de um modo geral pela possibilidade de vivenciar um outro modo de vida, de me darem a oportunidade de conhecer e reconhecer a natureza na sua grandiosidade.

A todos que seguem lutando e resistindo, agradeço pela inspiração e força!

Resumo

A Península da Juatinga é a região mais isolada do município de Paraty-RJ e abriga diversos núcleos populacionais que se autorreconhecem como povos tradicionais caiçaras. Esses grupos enfrentam diversos conflitos socioambientais decorrentes dos diferentes modos de uso e apropriação do território e suas formas de regulação (especulação imobiliária, grilagem de terras, leis ambientais), ameaçando a permanência em seus territórios tradicionais. Diante do modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no município e sua inserção na dinâmica industrial capitalista, a educação escolar se tornou necessária como condição objetiva e material de existência desses povos, uma vez que a falta de escolas em algumas comunidades e a impossibilidade de concluir o ensino básico em outras comunidades têm trazido uma série de dificuldades, tais como: impossibilidade de tirar diversos documentos (como a carteira de pescador); a perda de benefícios do governo; pressão do conselho tutelar para a matrícula de crianças e jovens na escola; migração compulsória para outros lugares. A luta pela educação dos povos e comunidades tradicionais, como parte constitutiva de suas lutas pelo direito de reproduzirem seus modos de vida, está inserida no contexto da resistência contra o sistema do capital. Desta forma, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação entre a luta pelo território tradicional dos povos caiçaras da Península da Juatinga e o acesso à educação formal, explicitando os conflitos territoriais que os expropriam dos seus meios de produção e a disputa em torno do projeto de educação pela conquista da hegemonia frente à expansão do capital em Paraty. Para tanto, foram realizadas entrevistas com caiçaras e lideranças locais, representante do Sindicato dos servidores públicos municipais de Paraty, professores que atuam nas escolas localizadas nas comunidades tradicionais, coordenadores das escolas e da Secretaria Municipal de Educação. A escola vem sendo reivindicada pelos povos tradicionais, mas a educação escolar não é uma realidade pronta, estando em disputa, cabendo às lutas sociais consolidá-la como uma instituição de fato pública. Evidencia-se uma clara disputa pelo projeto de educação em Paraty. De um lado, o poder público, através de parcerias públicas privadas, oferece uma educação escolar aligeirada vinculada à ideologia das classes dominantes, que através dos seus aparelhos privados de hegemonia, como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Alpargatas, o Comunitas e a Fundação Itaú Social, subordinam a classe trabalhadora ao empresariado, contribuindo, através da educação, para reproduzir uma ideologia de fim dos conflitos de classe, enfraquecendo a luta histórica dos movimentos sociais contra os mecanismos de expropriação e dominação social. Do outro lado, temos os povos tradicionais, organizados no Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT), que é um movimento de articulação entre os povos tradicionais indígenas, quilombolas e caiçaras de Angra do Reis-RJ, Paraty e Ubatuba-SP, lutando por uma educação que fortaleça não só o movimento, mas, principalmente, que garanta a permanência dos povos tradicionais em seus territórios, construindo uma outra hegemonia. Se antes a expulsão dos caiçaras de seus territórios se dava de modo violento (coerção), atualmente se dá basicamente por mecanismos materiais e ideológicos de convencimento (consenso) dos caiçaras para aderirem ao projeto hegemônico de sociedade. Tais mecanismos materiais envolvem dificuldades de continuarem exercendo suas práticas tradicionais, a negação de direitos sociais e a precarização dos seus modos de vida, que apoiados em uma malha discursiva, reproduzida pela educação escolar, difunde uma ideologia favorável à vida urbano-industrial como única opção, levando-os a deixar seus territórios em busca de acesso a políticas públicas e direitos, na certeza de melhores condições de vida na cidade.

Palavras-chaves: Povos tradicionais caiçaras; Política Pública; Educação escolar; Justiça Ambiental; Hegemonia.

Abstract

There are several settlements areas of population that recognize themselves as *caiçaras* traditional people in the Peninsula of Juatinga, which is the most isolated region of the city of Paraty, Rio de Janeiro, Brazil. These groups face many environmental conflicts arising from the different modes of use and appropriation of the territory and its forms of regulation (land speculation, land grabbing, and environmental laws), which threaten their remaining in traditional territory. Given the economic development model that was established in the city and its insertion in the capitalist industrial dynamics, school education becomes necessary as objective and material condition of existence of these people. The lack of schools in some communities and the impossibility of completing basic education in other communities have brought a number of difficulties, like inability to take several documents (such as the angler's license); loss of benefits provided by the government; pressure from the child protection agency for the registration of children and youth in school and compulsory migration to other regions. The fight of the traditional peoples for education, as a constitutive part of their struggle for having the right to reproduce their ways of life, is embedded in the context of resistance against the capitalist system. Thus, this research had as general objective to analyze the relation between the fight of the *caiçaras* peoples for the traditional territory of the Juatinga Peninsula and the access to formal education, explaining the territorial conflicts that expropriate them from their means of production and the dispute over the education project for the conquest of hegemony over the expansion of capital in Paraty. For this purpose, interviews were conducted with *caiçaras* people and local leaders, local Union representative, teachers that works at schools located in traditional communities and coordinators of schools and coordinators of the Municipal Secretary of Education. The school has been claimed by the traditional people, but school education is not a given reality, being in dispute. Its consolidation as a real public institution depends on social struggles. There is a clear dispute over the education project in Paraty. On one side, the public power, through public private partnerships, offers a fast and precarious school education linked to the ideology of the ruling classes. Through their private apparatus of hegemony, the working class is subordinated to the ruling. This education project contributes to reproduce an ideology of the end of class conflicts, weakening the historical struggle of social movements against the mechanisms of expropriation and social domination. On the other side, there is the *Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT)*, which is a movement of articulation between the traditional peoples from Angra dos Reis-Rj, Paraty and Ubatuba-SP, fighting for an education that strengthens not only the movement but, above all, guarantees the permanence of the traditional peoples in their territories, building another hegemony. If before the expulsion of the *caiçaras* people from their territories was violent (coercion), currently it is basically based on material and ideological mechanisms of convincing them to adhere to the hegemonic project of society. These material mechanisms involve difficulties in continuing to exercise their traditional practices, the denial of social rights and the precariousness of their ways of life, that supported in a discursive network reproduced by school education, diffuses an ideology favorable to urban-industrial life as the only option, leading them to leave their territories in search of access to public policies and rights, in the certainty of better living conditions in the city.

Keywords: Traditional people; Public policy; School education; Environmental Justice; Hegemony.

Resumen

La Península de Juatinga es la región más aislada del municipio de Paraty-RJ y abriga diversos núcleos poblacionales que se auto reconocen como pueblos tradicionales *caiçaras*. Estos grupos enfrentan diversos conflictos socio ambientales ocasionados por los diferentes modos de uso y apropiación del territorio y sus formas de regulación (especulación inmobiliaria, falsificación de tierras, leyes ambientales), amenazando la permanencia en sus territorios tradicionales. Ante el modelo de desarrollo económico que se estableció en el municipio y su inserción en la dinámica industrial capitalista, la educación escolar se tornó necesaria como condición objetiva y material de existencia de esos pueblos, una vez que la falta de escuelas en algunas comunidades y la imposibilidad de concluir el enseño básico en otras comunidades ha traído una serie de dificultades, tales como: imposibilidad de sacar diversos documentos (como la habilitación de pescador); la pérdida de beneficios del gobierno; presión del consejo tutelar para la matrícula de los niños y jóvenes en la escuela; migración compulsoria para otros lugares. La lucha por la educación de los pueblos y comunidades tradicionales, como parte constitutiva de sus luchas por el derecho de reproducir sus modos de vida, está inserida en el contexto de la resistencia contra el sistema del capital. De esta forma, esta investigación tiene como objetivo general analizar la relación entre la lucha por el territorio tradicional de los pueblos *caiçaras* de la Península de Juatinga y el acceso a la educación formal, explicitando los conflictos territoriales que los expropian de sus medios de producción y la disputa en torno del proyecto de educación por la conquista de la hegemonía frente a la expansión del capital en Paraty. Para tanto, fueron realizadas entrevistas con *caiçaras* y líderes locales, representante del Sindicato de los servidores públicos municipales de Paraty, profesores que actúan en las escuelas localizadas en las comunidades tradicionales, coordinadores de las escuelas y de la Secretaria Municipal de Educación. La escuela viene siendo reivindicada por los pueblos tradicionales, pero la educación escolar no es una realidad concreta, estando en disputa, cabiendo a las luchas sociales consolidarla como una institución de hecho pública. Se evidencia una clara disputa por el proyecto de educación en Paraty. De un lado, el poder público, a través de asociaciones públicas privadas, ofrece una educación escolar aligerada vinculada a la ideología de las clases dominantes, que a través de sus aparatos privados de hegemonía, como la Fundación Roberto Marinho, el Instituto Alpargatas, el Comunitas y la Fundación Itaú Social, subordinan la clase trabajadora al empresariado, contribuyendo, a través de la educación, para reproducir una ideología de fin de los conflictos de clase, debilitando la lucha histórica de los movimientos sociales contra los mecanismos de expropiación y dominación social. Del otro lado, tenemos los pueblos tradicionales, organizados en el Fórum de Comunidades Tradicionales (FCT), que es un movimiento de articulación entre los pueblos tradicionales indígenas, quilombolas y *caiçaras* de Angra do Reis-RJ, Paraty y Ubatuba-SP, luchando por una educación que fortalezca no solo el movimiento, mas, principalmente, que garantice la permanencia de los pueblos tradicionales en sus territorios, construyendo otra hegemonía. Si antes la expulsión de los *caiçaras* de sus territorios se daba de modo violento (coerción), actualmente se da básicamente por mecanismos materiales e ideológicos de convencimiento (consenso) de los *caiçaras* para que se unan al proyecto hegemónico de sociedad. Tales mecanismos materiales envuelven dificultades de continuar ejerciendo sus prácticas tradicionales, la negación de derechos sociales y la precarización de sus modos de vida, que apoyados en una trama discursiva, reproducida por la educación escolar, difunde una ideología favorable a la vida urbano-industrial como única opción, llevándolos a dejar sus territorios en busca de acceso a políticas públicas y derechos, con la seguridad de mejores condiciones de vida en la ciudad.

Palabras clave: Pueblos tradicionales *caiçaras*; Política Pública; Educación escolar; Justicia Ambiental; Hegemonía.

Lista de Figuras

Figura 01 - Duas comunidades da Península da Juatinga	03
Figura 02 - Mapa com destaque da Península da Juatinga	05
Figura 03 - Península da Juatinga com a localização dos diversos núcleos populacionais caiçaras	06
Figura 04 – Mapa com as duas UCs localizadas na Península da Juatinga	09
Figura 05 - Mapa com as atividades e empreendimentos licenciados na Baía da Ilha Grande pelo INEA	45
Figura 06 - Contraste entre as ocupações dos povos tradicionais na Península da Juatinga e o condomínio Laranjeiras.	57
Figura 07 - Fotos de mercadorias vendidas nas lojas do Centro Histórico que fazem referência à cultura dos povos tradicionais	60
Figura 08 - Mapa da cobertura vegetal dos municípios de Angra dos Reis e Paraty. .	65
Figura 09 – UCs presente no município de Paraty.	66
Figura 10 - Mosaico da Bocaina.	67
Figura 11 - Fotos dos Encontros de Jovens da Juatinga.	74
Figura 12 - Proposta apresentada pelo INEA na consulta pública sobre a recategorização da REEJ	78
Figura 13 - Consulta pública sobre a recategorização da REEJ.	79
Figura 14 - Parceria entre órgãos ambientais e ONGs durante a “Operação verão” . .	84
Figura 15 - Reunião do FCT realizada na comunidade do Camburi	94
Figura 16 – Mapa com as escolas municipais de Paraty.	104
Figura 17 – Mapa com a localização das escolas na Península da Juatinga.	105
Figura 18 – Barco e escolas na Península da Juatinga	106
Figura 19 – Escolas da Península da Juatinga	107
Figura 20 - Fotos que exemplificam a educação caiçara	128
Figura 21 - Crianças caiçaras brincando	129
Figura 22 - Evolução do número de escolas no meio rural que evidenciam a política de fechamento das escolas do campo	151
Figura 23 - Notícias veiculadas por informativos produzidas pela SME e Prefeitura .	178
Figura 24 - Divisão dos materiais da FRM	184
Figura 25 - Presença do Telecurso nos estados Brasileiros	185
Figura 26 - Equipes e funções da metodologia da telesala	214
Figura 27 - Capa e contra capa do livro produzido pela FRM	224
Figura 28 - Cartazes encontrados durante o protesto realizado na edição de 2013 da FLIP	242
Figura 29 – livros produzidos pelo projeto “Raízes e frutos”	258
Figura 30 – Fotos da casa de Farinha adaptada para recer a escola	263
Figura 31 – Atividades escolares dentro da casa de farinha e em ambiente externo . .	263
Figura 32 – Alfabeto caiçara criado pelo Projeto “Cercos de Saberes”.	265
Figura 33 – Fotos das reuniões realizadas entre a equipe do projeto “Cercos de Saberes” e a SME	269
Figura 34 – Fotos com momentos do II Fórum Fluminense de Educação do Campo .	272
Figura 35 – Informativo da prefeitura com ações realizadas e previstas para a região costeira	282

Lista de Tabelas

Tabela 01 – Escolas no município de Paraty	100
Tabela 02 - Distribuição de matrículas por modalidade de ensino e rede, em 2012 . .	102
Tabela 03 - Desempenho das escolas municipais na avaliação do IDEB referente ao 5º ano do ensino fundamental	102
Tabela 04 - Desempenho das escolas municipais na avaliação do IDEB referente ao 9º ano do ensino fundamental	103

Lista de Abreviatura

ADELA	Atlantic Development Group for Latin America
ALERJ	Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro
APA	Área de Proteção Ambiental
APP	Área de Preservação Permanente
AELPM	Área Estadual de Lazer de Paraty-mirim
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEPERJ	Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores de Públicos do Rio de Janeiro
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CEFFA	Centro Familiar de Formação Por Alternância
CEMBRA	Colégio Estadual Engenheiro Mauro Moura Brasil do Amaral
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCPT	Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais
CONAPA	Conselho da APA de Cairuçu
CPDA	Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade
DIBAP	Diretoria de Biodiversidade e Áreas Protegidas
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EIA	Estudo de Impacto Ambiental
ESEC	Estação Ecológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FCT	Fórum de Comunidades Tradicionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIS	Fundação Itaú Social
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FOFEC	Fórum Fluminense de Educação do Campo
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPRO	Gerência de Unidades de Conservação de Proteção Integral
GEUSO	Gerencia de Unidades de Conservação de Uso Sustentável

IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de conservação da biodiversidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEAR	Instituto de educação de Angra dos Reis
IEF	Fundação Instituto Estadual de Florestas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEA	Instituto Estadual do Ambiente
IPEA	Instituto de Pesquisa econômica aplicada
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPECA	Instituto de Permacultura e Educação Caiçara
ITERJ	Instituto de Terras e Cartografias do Estado do Rio de Janeiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos atingidos por barragem
MAC	Marinheiro auxiliar de convés
MARE	Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MIS	Museu da Imagem e do Som
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MME	Ministério de Minas e Energia
MST	Movimento dos trabalhadores rurais sem terra
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático do Brasil
PME	Plano Municipal de Educação
PNAP	Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPCT	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais
PNSB	Parque Nacional da Serra da Bocaina
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POP	Pescador profissional
PP	Partido Progressista
PREPOM	Programa de Ensino Profissional Marítimo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL	Partido Socialismo e liberdade
PT	Partido dos trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RBJA	Rede Brasileira de Justiça Ambiental

RDS	Reserva de desenvolvimento sustentável
RESEX	Reserva extrativista
REEJ	Reserva Ecológica Estadual da Juatinga
RIMA	Relatório de Impacto Ambiental
RPPN	Reserva Particular do Patrimônio Natural
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUMA	Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente de Paraty
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SIMPAR	Sindicado dos servidores públicos municipais de Paraty
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
TDT	Trindade Desenvolvimento Turístico
TEBIG	Terminal da Baía da Ilha Grande
UC	Unidade de Conservação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNCME	União Nacional de Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINDERP	Universidade Anhanguera
UNIP	Universidade Paulista
UNITER	Centro Universitário internacional
ZEVC	Zonas de Expansão das Vilas Caiçaras

SUMÁRIO

Introdução	01
Área de estudo	05
Problema	09
Objetivo	11
Objetivos específicos	11
Justificativa	12
Metodologia	14
Referencial Teórico	19
O conceito de Estado	21
Organização da tese	23
CAPÍTULO I – Populações tradicionais, conflitos territoriais e expansão capitalista ..	25
1.1 Povos e Comunidades Tradicionais em Paraty	25
1.2 Territórios tradicionais em Paraty	37
1.3 Conflitos com as classes dominantes e a expropriação dos povos tradicionais .	52
1.4 A proposta reformista do Capital: as Unidades de Conservação - entre a sustentabilidade do Capital e expropriação dos povos tradicionais	60
1.5 O turismo e a reprodução do sistema de classes	85
1.6 Educação escolar: uma questão de Justiça Ambiental	88
CAPÍTULO II – Educação e os desdobramentos da expansão capitalista em Paraty .	99
2.1 A educação escolar em Paraty	99
2.2 Restrição escolar: elementos do processo de expropriação do Capital em Paraty	125
2.3 Direito à educação escolar	150
2.4 Disputa pelo projeto de educação	157
CAPÍTULO III – A pedagogia política do Capital	164
3.1 O processo de empresariamento da educação brasileira: conjuntura, agentes e agências	164
3.2 A proposta educacional da Fundação Roberto Marinho	180
3.3 A pedagogia política do projeto Azul Marinho	195
CAPÍTULO IV – Educação e luta pelo território: ação e reação caiçara	234
4.1 – Organização e luta em Paraty: a atuação do Fórum de Comunidades Tradicionais	234
4.2 Iniciativas/ações e tentativas de uma educação da contra hegemonia	253
4.2.1 Projeto Raízes e Frutos e Instituto de Permacultura Caiçara Fórum	255
4.2.2 O projeto “Cerco de Saberes”	260
4.2.3 Fórum Fluminense de Educação do Campo	271
4.2.4 Plano Municipal de Educação	273
4.2.5 A conquista do 6º ao 9º ano na costeira	277
4.3 Educação para além do capital	287
Considerações finais	308
Referências	319
Anexo 1	343
Anexo 2	345
Anexo 3	346

Anexo 4	348
Anexo 5	350
Anexo 6	351
Anexo 7	353
Anexo 8	356
Anexo 9	357
Anexo 10	359
Anexo 11	360
Anexo 12	361

Introdução

A motivação para o desenvolvimento deste estudo parte da vivência da pesquisadora nas comunidades tradicionais caiçaras da Península da Juatinga, em Paraty - RJ. A pesquisadora frequenta a região desde 2008, inicialmente como turista nas localidades de Martim de Sá, Saco das Anchovas, Cairuçu das Pedras e Rombuda, que são as mais isoladas e distantes do centro urbano de Paraty. Em seguida, com maior envolvimento, auxiliou trabalhos de campos e de pesquisas acadêmicas, bem como na realização de oficinas com o intuito de esclarecer algumas legislações ambientais e contribuir para a qualificação da participação desses grupos em consultas públicas e reuniões de conselhos.

Durante estes anos de convivência, pôde-se conhecer e vivenciar diversas práticas tradicionais próprias da organização social destes povos, tais como o cultivo de gêneros alimentícios; a produção da farinha de mandioca; diversos tipos de pesca; a produção de artesanato a partir de cipós e bambus; a confecção da canoa de um tronco só, usada para a pesca e, quando motorizadas, para a travessia marítima até Paraty; e o mutirão para a puxada da canoa¹. Além disso, conheceu-se alguns lugares considerados sagrados para os caiçaras. A pesquisadora deparou-se com um universo de conhecimentos desvalorizados, desconhecidos e esquecidos pela sociedade contemporânea e, muitas vezes, também pela academia. Com essas vivências, pôde-se compreender suas realidades, modos de vida, os laços de pertencimento que esses grupos têm com os territórios que habitam, os problemas que enfrentam e as suas lutas diárias para a permanência nos territórios tradicionais, bem como as rápidas mudanças socioculturais que vêm acontecendo ao longo desses anos a partir de influências externas que se tornam cada vez mais presentes.

A partir de conversas informais e de experiências diversas com os caiçaras dessas quatro comunidades, despertou-se o interesse em se aprofundar no estudo sobre a luta

¹ A confecção da canoa, normalmente, é feita no local em que o tronco da árvore caiu no meio da floresta. A puxada da canoa significa trazer a canoa pronta (mas ainda bruta, sem pintura ou adição do casario, etc.) do meio da floresta para próximo do mar onde ela será finalizada. A puxada é feita pelos homens e pode levar entre algumas horas até dias, dependendo de onde a canoa estiver localizada e dos obstáculos naturais que terão que passar com ela, como por exemplo, atravessar rios, subir morros, etc. As mulheres ficam na comunidade preparando uma grande refeição para a chegada da canoa e dos homens.

destes grupos pelo acesso à educação formal, uma vez que a pesquisadora já vinha trabalhando com o tema da educação e do meio ambiente desde a graduação e percebia que essa era uma questão central para a permanência desses grupos em seus territórios.

A partir desse processo de cobrança política de oferecimento da educação para essas comunidades, a pesquisadora se aproximou do Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT), movimento social² formado por lideranças indígenas, quilombolas e caiçaras, que já vinha há anos lutando pela chegada do ensino escolar nas comunidades tradicionais. Além da demanda pela escolarização, os mesmos defendem um outro projeto de educação, onde os povos tradicionais possam ser enxergados na sua diversidade e particularidade. Atualmente, a pesquisadora integra o coletivo de educação diferenciada, organizado em 2015, com o objetivo de apoiar o FCT nesta luta.

A luta política em particular pela educação escolar se estabelece na contradição entre modos de vida tradicionais, que historicamente educam pela oralidade e pela vivência, e as necessidades desses grupos de se apropriar da linguagem, do código escrito e de um conjunto de instrumentos legais e institucionais que regulam a sociedade moderna capitalista. Esse processo contraditório os leva a lutar e exigir uma escolarização pública (a partir da sua realidade e sua organização sociocultural) na afirmação de seus direitos e busca de reconhecimento de suas tradições, modo de vida e protagonismo.

A educação diferenciada, como os mesmos dizem, passou a ser uma demanda para qualificar a luta pelo território tradicional. Território esse que é essencial para a reprodução material e simbólica desses grupos, numa relação dialética, e está constantemente ameaçado por apropriações mercantis do capital ou pelas escolhas das políticas do poder público para a região. Esses grupos encontram-se submetidos a relações de dominação e expropriação diante do modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no município e na sociedade moderna. Os mesmos 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 às políticas públicas e da não garantia de direitos, como a regularização fundiária e o oferecimento da educação escolar em algumas regiões.

² A discussão sobre movimentos sociais será feita no capítulo IV.

Os territórios caiçaras são bastante valorizados, pois vivem nas áreas costeiras isoladas e bem conservadas de Paraty (Figura 01). Com isso, enfrentam diversos processos de expropriação dos seus meios de reprodução, seja pelos órgãos ambientais, interessados em manter a região preservada, seja pelas classes dominantes, interessadas em desenvolver atividades privatistas e/ ou mercadológica na região.



Figura 01 – Duas comunidades da Península da Juatinga vistas a partir das trilhas que chegam nelas. As fotos A e B são da praia de Martim de Sá, que é uma das mais isoladas³. As fotos C e D são da praia do Sono, a de mais fácil acesso.

Até mesmo as unidades de conservação (UC), que foram criadas nos territórios tradicionais caiçaras, entre as décadas de 1970 e 1990, com o intuito de frear as expulsões das populações tradicionais de seus territórios e as grilagens de terras no município⁴, não tiveram sucesso em combater a especulação imobiliária, as compras e vendas de terras e as privatizações, seja pela falta de instrumentos de gestão, de recurso

³ Considera-se Martim de Sá como uma das comunidades mais isoladas pela dificuldade de se chegar a partir dos centros urbanos e pela sua distancia pelo mar, além da ausência de sinal de celular e internet, o que faz com que a comunicação com os moradores seja limitada, apesar de muitos possuírem celular, que utilizam quando estão na cidade. Entretanto, é uma praia bastante conhecida e frequentada por mochileiros e surfistas.

⁴ As duas Unidades de Conservação criadas na Península da Juatinga trazem na justificativa para a sua criação ou no seu decreto de criação a necessidade de também se preservar as comunidades caiçaras, conforme será abordado no capítulo I desta pesquisa.

financeiro, físico e de pessoal, seja pelas políticas dos governos que, em vários momentos, foram a representação do projeto de sociedade das classes dominantes, tornando as UCs, no que Porto-Gonçalves (2006, p.393) chamaria de “latifúndios genéticos”, ou seja, reservas de biodiversidade para o futuro uso a favor dos interesses de expansão do capital. Com isso, impuseram-se, aos povos tradicionais, a revisões de suas práticas e a necessidade de maior entendimento sobre as questões socioambientais como garantia do território tradicional.

Junto a isso, as políticas escolhidas para as comunidades caiçaras, além de serem construídas de “cima para baixo”, sem diálogo com os interessados, não levam em consideração as reais necessidades locais e os conflitos vivenciados por eles. Com isso, a situação de vulnerabilidade em que vivem atualmente é fruto também das políticas públicas escolhidas para a região e da aparente “ausência” do poder público na resolução dos problemas e diálogo com as comunidades e na “presença” do mesmo em outros momentos, como o de fiscalização e cobranças. Entretanto, esta dinâmica funcional ao capital, que aplica os interesses particulares dos grupos dominantes como universais, tem papel central para a manutenção da desigualdade social e do domínio de classe, inerentes ao sistema capitalista.

A luta dos povos tradicionais por educação é, então, parte constitutiva de uma luta maior pelo direito de reprodução dos seus modos de vida nos territórios tradicionais. Está inserida no contexto de resistência e enfrentamento à dominação social e à injustiça ambiental. A falta de escolas em algumas regiões e ausência da apropriação dos conhecimentos proporcionados por ela têm trazido uma série de dificuldades e problemas, incluindo a manutenção de suas práticas tradicionais, conforme será abordado por esta pesquisa mais à frente.

A educação formal é considerada como primordial nas sociedades contemporâneas, pois, conforme explica Saviani (2011a), esta, ao longo da história, se transformou 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, 2011a, p.7).

Portanto, identifica-se como demanda, das comunidades caiçaras 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. Estas demandas não existiam há até alguns anos atrás, pois as influências da sociedade capitalista eram poucas ou nenhuma na vida desses povos. Não existia a necessidade de conhecimentos específicos para a garantia do seu sustento e para a realização das práticas tradicionais. Entretanto, diante do apresentado a educação escolar se torna necessária como condição objetiva e material de existência desses povos nas sociedades contemporâneas, pois é através dela que os conhecimentos básicos como leitura, escrita, matemática, ciências naturais e humanas são socializados.

Área de estudo

Escolheu-se estudar a luta pelo direito à educação dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga, que é a região mais isolada de Paraty e de maior dificuldade de acesso, uma vez que não há estradas e o deslocamento só se faz por via marítima e/ou trilhas (Figura 02).



Figura 02 – Mapa com destaque da Península da Juatinga circulado de verde e as rodovias que cortam o município: BR-101 (trecho Rio-Santos) e RJ-165 (Paraty-Cunha)⁵.

⁵ Modificado de <http://www.paraty10.com/imagens/mapa.jpg>

Na Península da Juatinga, existem diversos núcleos de ocupação populacional que se autodenominam como caiçaras. Esses núcleos populacionais são: Sono, Ponta Negra, Cairuçu das Pedras, Saco das Anchovas, Martim de Sá, Sumaca, Ponta da Juatinga, Saco da Sardinha, Saco Claro, Pouso da Cajaíba, Ipanema, Galheta, Calhaus, Itaoca, Praia Grande da Cajaíba, Praia da Deserta, Cadeia Velha, Ponta da Romana, Cruzeiro e Baixio, essas quatro últimas dentro do Saco do Mamanguá (Figura 03).



Figura 03 – Península da Juatinga com a localização dos diversos núcleos populacionais caiçaras. Antigos, Antiguinhos e Rombuda são locais que não possuem mais nenhum morador, mas são área de circulação e uso dos caiçaras.

No último levantamento oficial feito foram contabilizadas 460 famílias, com 1.430 pessoas morando na Península da Juatinga. As comunidades do Sono e Pouso são as mais povoadas, com 314 e 223 moradores, respectivamente. Já o Cairuçu da Pedra, Saco das Anchovas, Martim de Sá, Sumaca, Ipanema, Galhetas, Itaoca, Saco Claro e Praia Grande são as localidades com menores números de habitantes, com menos de 25 pessoas cada (IGARA, 2011b). É possível que esses números tenham se alterado bem

pouco⁶ desde este último estudo em 2011, pois ao mesmo tempo em que algumas famílias possam ter crescido em número, outras deixaram seus lugares em migrações temporárias ou permanente em busca de algumas políticas públicas inexistentes na região.

As comunidades localizadas dentro do Saco do Mamanguá até a Ponta da Juatinga estão abrigadas dentro da Baía da Ilha Grande, onde as águas são mais calmas, por isso o acesso de barco a partir de Paraty ou Paraty-mirim (que possui acesso por estrada de terra) é menos problemático, ainda que demorado. A travessia de Paraty até a Ponta da Juatinga, dependendo da embarcação, pode variar entre 1h e 30 minutos até 3 e 30 minutos.

Já as comunidades da Sumaca até Cairuçu das Pedras são consideradas as de mais difícil acesso. Além do acesso só ser feito através de horas de barco, por estarem localizadas em mar aberto há momentos em que as condições adversas do tempo e do mar não permitem a chegada diretamente nelas. A partir da Ponta da Juatinga as condições do mar mudam consideravelmente a navegabilidade. No inverno, época de grandes frentes-frias, os ventos sul e sudeste isolam essas comunidades por semanas, pois as condições para a navegação se tornam praticamente inviáveis. Nessa época, os moradores dessa região para terem acesso ao centro de Paraty precisam fazer alguma trilha para outras comunidades localizadas em áreas mais abrigadas e daí se deslocar pelo mar até Paraty. A trilha entre o Pousou da Cajaíba e Martim de Sá, por exemplo, dura em torno de 2h e a trilha entre o Cairuçu das Pedras e a Ponta Negra dura em torno de 2h e 30 min.

Por último, as comunidades do Sono e Ponta Negra, que apesar de também localizadas em mar aberto, são mais facilmente acessíveis de barco a partir do Condomínio Laranjeiras, o maior condomínio de luxo do Brasil, com histórico de conflitos com os caiçaras. A travessia é curta e dura em torno de 15 minutos para o Sono e 25 para a Ponta Negra de bote motorizado. A comunidade do Sono é a de mais fácil acesso, sendo possível acessá-la também por uma trilha de 1h e 30 minutos a partir

⁶ O Plano de Manejo da Área de Proteção Ambiental de Cairuçu de 2004 contabilizou na Península da Juatinga 364 famílias com 1.321 habitantes. Ou seja, em sete anos, a população cresceu um pouco mais que 100 habitantes.

da Vila Oratório, que possui acesso rodoviário com uma linha de ônibus operando ainda que em situação bastante limitada⁷.

Em algumas localidades não existe comunicação por celular ou internet, como é o caso das comunidades mais isoladas, cujos moradores precisam fazer trilhas por algumas horas para terem acesso ao sinal. Mesmo aquelas comunidades que possuem algum sinal de celular, este é bastante irregular e limitado, sendo possível acessá-lo somente em alguns momentos e pontos nas comunidades.

Com exceção da comunidade do Sono, que possui energia elétrica com cabeamento fornecida pela empresa Ampla desde 2009, a energia elétrica nas outras comunidades até o ano de 2016 era limitada a uma placa solar por habitação, fornecidas pelo programa do governo federal Luz para Todos⁸, em 2007, o que permitia acender luzes, televisão, carregar celular, etc. Em dias consecutivos de chuva, a placa solar não carregava o suficiente para gerar a energia. Entretanto, o acesso à energia elétrica, ao longo dos anos, tem se alterado e com isso possibilitando mudanças na organização social da comunidade. No ano de 2016, também através do programa Luz para Todos, a energia elétrica por cabeamento começou a chegar em outras comunidades: Baixio, Cruzeiro, Ponta da Romana, Praia Grande, Calhaus, Itanema e Pouso da Cajaíba.

Entre todas essas comunidades existe uma relação de parentesco. Historicamente, os caiçaras dessa região casam entre si. Em uma comunidade encontram-se muitas pessoas originárias de outras que se mudaram após o casamento. Assim, essas comunidades se inter-relacionam, fazem trocas econômicas, sociais e culturais, etc.

Essas comunidades consorciavam diversas atividades e estratégias de baixo impacto ambiental e possuem uma vasta gama de conhecimentos associados às atividades que realizam intimamente ligados à biodiversidade da área, tanto da floresta como do mar. Dentre os conhecimentos sobre a floresta, é possível identificar saberes sobre a fauna e a flora, o uso de ervas medicinais, cascas de árvores úteis para a impermeabilização das redes de pesca e o manejo de cipós para o artesanato. Possuem também conhecimentos relacionados à tradição da roça, que em um passado não distante era a principal

⁷ São poucos os horários de ônibus, a passagem é cara e os ônibus são velhos, precários e sem segurança.

⁸ Programa criado em 2003, coordenado pelo Ministério de Minas e Energia (MME) que tem como objetivo levar energia elétrica à parcela da população do meio rural brasileiro que ainda não possui acesso a esse serviço público (BRASIL, 2003).

atividade de subsistência. Sobre o mar, possuem diversos saberes sobre vários tipos de pesca, o comportamento dos peixes e dos pesqueiros mais adequados para cada tipo de pesca, a confecção da canoa feita de um tronco só, de redes e do cerco flutuante, arte de pesca característica da região (MONGE, 2013).

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 (REEJ), de responsabilidade do Instituto Estadual do Ambiente (INEA), órgão ambiental do estado do Rio de Janeiro (Figura 04).

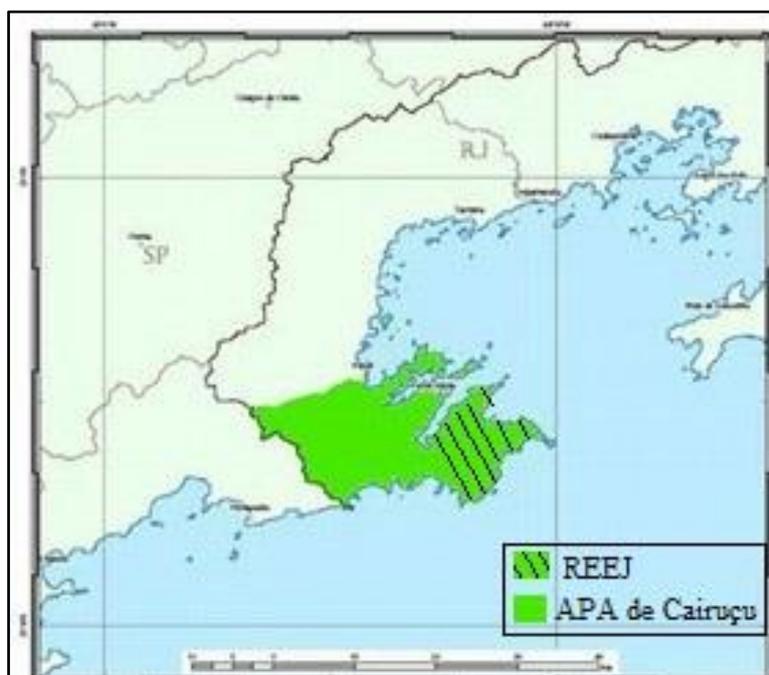


Figura 04 – Mapa com as duas UCs localizadas na Península da Juatinga: a APA de Cairuçu e a REEJ. Fonte: modificado de ICMBio.

Problema

Existem somente seis escolas na região da Península da Juatinga e estas se localizam nas comunidades da Praia do Sono, Ponta Negra, Ponta da Juatinga, Pouso da Cajaíba, Calhaus e Cruzeiro. Nelas é oferecido o primeiro ciclo do ensino fundamental de forma regular pelo município. Já o segundo ciclo do ensino fundamental, desde 2011, vem sendo oferecido mediante cobranças e lutas dos caiçaras. Entre 2011 e 2015, o oferecimento desta modalidade se deu através de uma parceria entre a Secretaria Municipal de educação (SME) e a Fundação Roberto Marinho (FRM).

Os moradores das demais comunidades para que tivessem acesso à escolarização precisariam se deslocar diariamente para outras áreas com escola, o que quase sempre é inviável por questões geográficas e naturais da região. Desta forma, sobram as opções de se mudarem para outras localidades com escola ou permanecerem em suas comunidades de pertencimento e se manterem sem acesso à escolarização, o que cada vez mais, deixa de ser uma opção.

Diante das dificuldades em que vivem e das demandas da sociedade atual, aqueles que vêm fazendo a luta política em defesa do território tradicional 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, como será visto no capítulo II. Os mesmos acreditam que somente através de uma educação, construída para atender suas necessidades de luta, é que despertarão na juventude a força e a vontade para darem continuidade ao movimento de resistência e luta contra as apropriações mercantis de seus territórios. A questão educacional e o direito à permanência em seus territórios são, então, temas que se relacionam e de extrema importância para os mesmos.

Entretanto, conforme explica Loureiro *et al.* (2007), a educação sozinha não pode resolver os problemas mundiais e/ou locais, uma vez que é uma prática social, definindo-se em sociedade. Ainda assim, a superação das problemáticas políticas, econômicas, sociais e ambientais apresentadas não pode ser possível sem a educação. 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 outro projeto de sociedade se for de fato construída para atender as necessidades dos povos tradicionais em sua luta e com o oferecimento de conhecimentos capazes de produzir mudanças na ordem.

Verifica-se uma disputa pelo projeto de educação em Paraty que reflete a desigual correlação de forças entre as diferentes classes. As classes dominantes não tem interesse que através da educação escolar as classes populares tomem consciência de classe para si. Assim, não podem oferecer uma educação que contribua para a transformação social. O empresariamento da educação pública vem se configurando, cada vez mais, como um

projeto aceito, difundido e naturalizado em nossa sociedade em meio à luta de classes. Em Paraty, esta disputa está configurada com dois polos bastante distintos. De um lado, o poder público, através de parcerias públicas privadas, oferece uma educação escolar aligeirada vinculada à ideologia das classes dominantes, que através dos seus aparelhos privados de hegemonia, como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Alpargatas, o Comunitas e a Fundação Itaú Social, subordinam a classe trabalhadora ao empresariado, contribuindo, através da educação, para reproduzir uma ideologia de fim dos conflitos de classe, enfraquecendo a luta histórica dos movimentos sociais contra os mecanismos de expropriação e dominação social. Do outro lado, temos os povos tradicionais, organizados no Fórum de Comunidades Tradicionais, que é um movimento de articulação entre os povos tradicionais de Angra do Reis-RJ, Paraty e Ubatuba-SP, lutando por uma educação que fortaleça não só o movimento, mas, principalmente, que garanta a sua permanência em seus territórios, construindo uma outra hegemonia.

Objetivo

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre a luta pelo território tradicional dos povos caiçaras da Península da Juatinga e o acesso à educação formal, explicitando os conflitos territoriais que os expropriam dos seus meios de produção e a disputa em torno do projeto de educação pela conquista da hegemonia frente à expansão do capital em Paraty.

Objetivos específicos

Como objetivos específicos, tem-se:

- Compreender que educação as populações tradicionais reivindicam e o significado que ela adquire na luta pelo território tradicional;
- Conhecer a educação formal escolar oferecida pelo poder público na Península da Juatinga;
- Discutir os desafios, alcances e possibilidades do processo educacional formal em relação à compreensão das questões ambientais e luta territorial.

Justificativa

Escolheu-se fazer o recorte da pesquisa na região da Península da Juatinga pelas seguintes razões:

- Região com maior concentração de comunidades tradicionais caiçaras em Paraty;
- Região de difícil acesso que impõe maior desafio de se pensar a aplicação das políticas públicas;
- Existência de comunidades ainda sem escolas, sendo um fator importante de expulsão desses grupos de seus lugares;
- Região com grandes conflitos territoriais e ambientais;
- Região afetada por duas UCs, que em teoria, contemplam a proteção dos modos de vida dos povos caiçara, além da biodiversidade;
- Conhecimento de parte da região, aproximação e aceitação da pesquisadora por parte dos caiçaras de algumas comunidades, o que permitiria melhor inserção e diálogo com os caiçaras.

Além disso, a escolha da temática de pesquisa se deu por ser uma demanda recente, ganhando maior preocupação e destaque pelos povos tradicionais nos últimos anos, de acordo com os avanços das influências e do desenvolvimento capitalista sob os territórios tradicionais.

Embora existam inúmeras pesquisas realizadas na Península da Juatinga que debatem os conflitos territoriais nos quais os caiçaras estão submetidos⁹, somente quatro trabalhos abordam a questão educacional. A pesquisa de monografia de Soares (2009) teve como objetivo entender como se dá a síntese e a transmissão dos conhecimentos na comunidade de Martim de Sá, discutindo a relação entre os conhecimentos tradicionais e os científicos. A pesquisa de dissertação de Leite (2009) teve como objetivo avaliar a formação sobre letramento destinada a educadores (professores, coordenadores e diretores), mães e jovens de algumas comunidades de Paraty executada e gerenciada por duas ONGs em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Já a pesquisa de dissertação de Carvalho (2010) teve como objetivo discutir a educação diferenciada na comunidade do Pouso da Cajaíba, apresentando algumas demandas curriculares

⁹ Para conhecer esses trabalhos ir à Monge (2012) que fez um rico levantamento sobre elas.

levantadas ao longo da pesquisa com os caiçaras. E por último, o trabalho de monografia de Monge (2013), “*Pensando a escola na comunidade caiçara de Martim de Sá, Península da Juatinga, município de Paraty/RJ*”, no qual a presente pesquisadora foi co-orientadora, teve como objetivo identificar os aspectos considerados centrais, na visão dos caiçaras das comunidades do sul da Península da Juatinga, que nunca tiveram acesso à educação escolar, para a criação de um currículo e a promoção de um processo educativo formal.

Nenhuma delas trouxe a fundo a discussão sobre os processos de expropriação dos caiçaras e a sua relação com os processos que envolvem a educação escolar. Identifica-se que este é um campo em evidência e que ainda precisa ser melhor estudado e analisado. Portanto, ainda existem lacunas no conhecimento e na discussão sobre 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. Ainda, por não existir produção acadêmica sobre o papel das parcerias público-privadas no município de Paraty para o oferecimento da educação, que deveria ser pública, para as comunidades caiçaras, faz-se necessário compreender a educação que vem sendo imposta a esses grupos como única opção.

Conforme expõe Leher (2010, p.15) “ainda restam profundas lacunas na produção do conhecimento sobre o modo como os dominantes dominam na atualidade. Os desafios teóricos e pedagógicos dos movimentos na disputa por outra hegemonia são, por conseguinte, relevantes”. Desta maneira, espera-se poder contribuir com a produção de conhecimento e reflexões sobre como as classes dominantes têm exercido sua hegemonia na realidade de Paraty.

A partir desta pesquisa, que reconhece que os caiçaras são detentores de importantes saberes e possuem o direito ao território tradicional em 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. Espera-se também poder contribuir com reflexões teóricas sobre o campo da educação ambiental crítica e da educação pública, ambos em disputas pelo projeto hegemônico de sociedade e na criação e aplicação das políticas.

Metodologia

Para alcançar os objetivos desta pesquisa qualitativa foram realizados trabalhos de campo, já que para se estudar a realidade social, é preciso estar presente, vivenciando de perto os acontecimentos e os envolvidos (ROCHA, 2006). O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador com a realidade estudada, estabelecendo uma interação com os agentes sociais que conformam este espaço social (MINAYO, 2007).

Como técnica de coleta de dados em campo, utilizou-se entrevistas semiestruturadas, com roteiros pré-estabelecidos como instrumento (anexo 01) e a observação participante. Segundo Minayo (2007), embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais deste tipo de trabalho: a observação e a entrevista. Para esta autora, a primeira técnica é feita sobretudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, e a segunda tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores.

A entrevista semiestruturada é considerada uma conversa com finalidade de obtenção de dados que interessam à investigação. Combina perguntas fechadas e abertas, nas quais o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (*Ibid.*). Como técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como em relação às explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ *et al.*, 1967). Este tipo de técnica apresenta grande flexibilidade, pois permite aprofundar elementos que podem ir surgindo durante a entrevista, além de dispor de um roteiro previamente preparado (ALBUQUERQUE *et al.*, 2010).

Já a atividade de observação permite que o pesquisador fique mais à vontade, livre de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses pré-formuladas. Desta forma, na medida em que convive com seu objeto de estudo, a partir da observação, pode ir reformulando o seu roteiro ao perceber que não fazer mais sentido tais questões, assim como pode incluir outras questões que vão se tornando relevantes. A partir da observação e das entrevistas, o pesquisador pode vincular os fatos as suas representações, desvendando as contradições entre as normas e regras e as práticas realizadas (MINAYO, 2007).

Para tanto, foram realizadas entrevistas, ao longo de 2015 e 2016, com 13 professores que atuavam ou haviam atuado em alguma escola da Península da Juatinga para conhecer as propostas educacionais e as atividades educativas desenvolvidas pelas escolas localizadas nos territórios tradicionais, identificando, assim, os desafios e possibilidades desse processo, bem como o poder de autonomia dos professores na escolha dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e na criação de suas aulas.

A escolha de se entrevistar os professores se deu por compreender que estes são os sujeitos mais próximos da ação pedagógica, uma vez que executam e colocam em prática o projeto educacional pensado para essas comunidades tradicionais. Além disso, uma vez que o acesso a essas comunidades se faz ou por trilhas ou por via marítima impossibilita o deslocamento diário de Paraty a essas regiões, trazendo a necessidade do professor residir, pelo menos durante a semana, na localidade em que trabalha. Por esta razão, acreditava-se que estes acabavam por adquirir algum conhecimento sobre a dinâmica da comunidade e poderiam trazer elementos sobre o processo de educação formal na Península da Juatinga.

Dos 13 professores entrevistados, cinco eram concursados na rede municipal e oito trabalharam ou trabalhavam em regime de contrato temporário. Dos concursados, um havia trabalhado em uma comunidade da costeira¹⁰ como contratado no projeto Azul Marinho, que ofereceu o segundo ciclo do ensino fundamental (6º ao 9º ano) na modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA) através da parceria entre a SME e a FRM, estando no momento da pesquisa trabalhando na cidade já como concursado. Os outros quatro já haviam trabalhado com o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em diversas comunidades na região costeira. Na época da pesquisa, três ainda trabalhavam com essa modalidade de ensino na costeira e um estava trabalhando no projeto Azul Marinho.

Ao todo foram entrevistados dez professores que trabalharam no projeto: três na primeira fase, realizada entre 2011 e 2012; quatro na segunda fase, entre 2013 e 2015; e três participaram de ambas as fases. Desses dez professores, três também trabalharam em algum momento como coordenadores no projeto.

¹⁰ Em Paraty, a palavra costeira é utilizada para se referir às regiões onde só se chegam de barco, como as ilhas e as comunidades da Península da Juatinga, que não possuem acesso por estradas.

Dos trezes professores, oito haviam trabalhado em mais de uma comunidade. Quatro haviam trabalhado no Sono, cinco na Ponta Negra, dois na Ponta da Juatinga, quatro no Pouso, três no Calhaus, um no Cruzeiro, um no Currupira e quatro na Ilha do Araújo, também região costeira de Paraty, fora da Península da Juatinga. Quanto à formação acadêmica dos professores, dois eram formados em Ciências Biológicas, dois em letras, três em pedagogia, três em história, um em educação física, um em geografia e um no curso normal.

Ainda para compreender sobre a educação que vem sendo oferecida pelo poder público aos caiçaras, foram entrevistadas, ao final de 2016, a coordenadora do projeto Azul Marinho pela Secretaria Municipal de Educação e três coordenadoras de escolas localizadas na Península da Juatinga. O coordenador do projeto Azul Marinho pela Fundação Roberto Marinho não quis participar da pesquisa.

É preciso esclarecer que ao longo do processo de luta dos caiçaras pela educação formal, a qual a presente pesquisadora participou de forma engajada, o posicionamento política da mesma foi ficando evidente, o que levou a negação por parte de alguns agentes sociais em concederem entrevistas. Alguns professores tiveram receio em conversar com a pesquisadora e as entrevistas com as coordenadoras só foram concedidas após o envio de alguns ofícios.

Já para compreender o posicionamento dos povos tradicionais em relação à educação oferecida nos seus territórios e o papel que os mesmos vêm atribuindo à educação formal foram realizadas entrevistas em comunidades com escola e em comunidades sem escolas. Em 2013, foi realizada uma entrevista de grupo focal com caiçaras das comunidades de Martim de Sá, Rombuda¹¹ e Saco das Anchovas, que não possuem escolas, com o objetivo de coletar dados para esta pesquisa, tendo sido parte dos dados utilizados na monografia de Monge (2013), a qual a presente pesquisadora co-orientou, mas também com o objetivo de identificar elementos considerados importantes para os caiçaras para estarem presentes no desenvolvimento do projeto de alfabetização “Cercos de Saberes”, que será apresentado no capítulo IV. Nesta entrevista, participaram seis caiçaras. Ao longo de 2015 e 2016, foram realizadas treze entrevistas com moradores das comunidades caiçaras do Sono e Pouso, que possuem escolas, sendo

¹¹ Somente uma família morava na Rombuda na época da entrevista. Hoje a família já não mora mais lá.

que quatro dos entrevistados, Marcela, Francisco, conhecido como Ticote, Jadson e Leila, eram também participantes do Fórum de Comunidades Tradicionais.

Também, em 2016, foram realizadas entrevistas com dois quilombolas pertencentes ao FCT, Vagner, também conhecido como Vaguinho, e Ronaldo. A escolha de entrevistá-los se deu pelo fato de Vaguinho ser o coordenador do FCT e Ronaldo, além de ter sido professor na comunidade da Ponta da Juatinga no ano de 2000, também tem atuado ativamente em diversos processos de negociação e cobrança do oferecimento da educação escolar para as comunidades caiçaras da Península da Juatinga.

A escolha de se entrevistar as lideranças se deu por entender que esses, ao se organizarem no FCT e participarem de ações políticas, compreendem o seu papel social enquanto *classe para si*¹² na luta contra hegemônica. Por esta razão, considerou-se importante compreender a visão que os mesmos têm sobre a educação e as diversas estratégias de luta desse grupo em busca do reconhecimento e da garantia pelos direitos.

Por último, na tentativa de compreender outros processos que perpassam a educação pública no município também foram entrevistados um representante do Sindicato dos servidores públicos municipais de Paraty (SIMPAP) e um professor que exerceu por um tempo um cargo dentro da SME, que pediu para não ser identificado.

Os entrevistados foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e as entrevistas foram gravadas em áudio, de acordo com a autorização dos mesmos, para garantir que todas as informações fornecidas fossem registradas e pudessem ser novamente acessadas nas fases seguintes ao campo. De todos os entrevistados, somente um professor contratado não autorizou a gravação da entrevista por receio de sofrer alguma perseguição ou perder o contrato. Os professores entrevistados serão apresentados ao longo da pesquisa de forma genérica por numeração, omitindo-se seus nomes, com o intuito de protegê-los da identificação e de algum possível prejuízo relacionados ao trabalho. Já em relação aos caiçaras, mantiveram-se os nomes daqueles que assim preferiram e omitiram-se os nomes somente daqueles que solicitaram, identificando-os como “morador” seguido por uma numeração. Em relação às

¹² O conceito é apresentado no capítulo IV.

lideranças caiçaras e quilombolas, escolheu-se manter seus nomes, entendendo que estes são sujeitos políticos reconhecidos por suas lutas em busca de seus direitos.

Em relação ao conteúdo disciplinar que vem sendo oferecido aos povos tradicionais, não foi o objetivo principal desta pesquisa a compreensão aprofundada sobre as aulas, métodos e conteúdos, mas, de certa forma, essas questões perpassam por uma discussão maior que está presente em todo o trabalho: a luta pela conquista de uma política pública de educação que atenda às necessidades reais dos povos tradicionais, que respeite seus modos de vida e que permita a compreensão de como as expropriações, violação de direitos, etc. vêm se dando historicamente. Assim, também foi feita análise documental de materiais produzidos pela FRM. Procurou-se ler diversas pesquisas feitas que tinham, diretamente, o objetivo de analisar os conteúdos dos vídeos, do material e das disciplinas da metodologia da Fundação Roberto Marinho, uma vez que esta metodologia foi por durante cinco anos a solução oferecida aos caiçaras para a conclusão do ensino fundamental. Somando-se a isso, também foram assistidas algumas dessas teleaulas descritas pelas pesquisas. A pesquisadora também procurou assistir aquelas disciplinas que apresentariam algum conteúdo sobre as questões ambientais, uma vez que o debate ambiental, além da educação, é bastante importante para esta pesquisa e também para os caiçaras.

Para isso, inicialmente, procurou-se nos índices dos livros didáticos de todas as disciplinas do Novo Telecurso na modalidade do ensino fundamental (geografia, história, inglês, matemática com dois livros, língua portuguesa com dois livros e ciências com dois livros), uma vez que é essa modalidade que foi oferecida aos povos caiçaras da Península da Juatinga. Em seguida, ao encontrar conteúdos que, possivelmente, pudessem dialogar ou abordar alguma questão ambiental, leu-se o capítulo do livro para constatar se trazia a abordagem de questões ambientais. Por último, assistiu-se os vídeos referente àquela teleaula, procurando compreender como elas eram abordadas. Foram encontrados conteúdos que poderiam abordar as questões ambientais nos livros didáticos de biologia, geografia e história.

Além disso, uma vez que todo o processo educacional está imerso em um conjunto de relações sociais interligadas, que não podem ser consideradas separadamente, foi necessário também entender os mecanismos e as relações de poder que permeiam e influenciam a educação nas comunidades caiçaras da Península da

Juatinga. Por isso, desde 2013, a pesquisadora participou e acompanhou mais frequentemente diversas atividades e reuniões que estavam relacionadas aos conflitos territoriais, às questões ambientais e às questões educacionais no município de Paraty, o que permitiu ampliar o entendimento sobre os conflitos e disputas em torno do projeto de educação e a forma de condução da problemática, assim como possibilitou o estreitamento de laços com alguns agentes sociais, os quais foram entrevistados para a coleta de dados para esta pesquisa. A intensa agenda política de luta dos povos tradicionais vivenciada pela pesquisadora e a necessidade dos mesmos estarem presentes em diversos espaços de participação na cidade de Paraty sob risco de, nas suas ausências, suas demandas serem invisibilizadas e seus direitos serem retirados foi uma questão importante para a compreensão, nesta pesquisa, das dificuldades pelas quais aqueles que se propõem a lutar pelo território e pelos seus direitos passam, tendo que, muitas vezes, permanecerem longe de suas famílias e comunidades, pois a viagem diária entre suas comunidades e o centro urbano é praticamente inviável e ainda bastante cara.

Assim, a pesquisadora esteve presente em protestos, mobilizações, celebrações e momentos festivos realizados pelos povos tradicionais; em reuniões diversas entre o FCT e seus parceiros; em reuniões do Fórum Fluminense de Educação do Campo; em consultas públicas; em reuniões de conselhos relacionados às Unidades de Conservação e à educação; em oficinas diversas oferecidas por órgãos ambientais e pela SME; em diversas reuniões para elaboração do Plano Municipal de Educação; na Conferência municipal de educação, onde a pesquisadora atuou como delegada; em reuniões de negociação entre a SME e o FCT.

Referencial Teórico

A presente pesquisa tem como fundamento teórico metodológico o materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Karl Marx como método de interpretação da realidade. Segundo Loureiro *et al.* (2009):

O caráter material do método diz respeito à organização da sociedade para a produção e a reprodução da vida e o caráter histórico busca compreender *como* se organizou a sociedade através da história, isto é, procura desvendar, para interpretação da realidade, as formas históricas das relações sociais estabelecidas pela humanidade (LOUREIRO *et al.*, 2009, p.86).

Já o caráter dialético é o princípio que nos permite compreender a realidade a partir do seu movimento e transformação, entre a conservação e a superação, a ordem e a desordem, onde se procura evidenciar as contradições que se fazem presentes e compõem o todo (LOUREIRO, 2006). Assim, esta orientação teórica pressupõe a interpretação crítica da realidade.

Marx enfatiza em sua obra o movimento de transformação social, a partir do entendimento do modo como produzimos e nos organizamos. Para o autor, o que importa não é apenas interpretar e especular, mas agir e transformar. A transformação da história humana dá-se pelos próprios humanos, mas não seres abstratos e sim concretos, definidos pelas relações estabelecidas entre as esferas da vida social (política, cultural, filosófica, econômica etc.) (*Ibid.*, p.144).

Conforme nos explica Trein (2012), ao expor a perspectiva da educação ambiental crítica:

Ler a realidade de forma crítica nos ajuda a explicitar as relações sociais mercantilizadas e alienantes que perpassam a forma hegemônica de organizar a sociedade. (...) É parte do compromisso ético-político do pensamento crítico explicitar que a produção do conhecimento, enquanto produção social, não se separa de sua dimensão ideológica e de seu compromisso de classe (TREIN, 2012, p. 316).

Assim, a teoria crítica aplicada no campo da educação é aquela que procura relacionar a educação com os determinantes sociais contrapondo-se às teorias não críticas que acreditam que a educação possui autonomia em relação à estrutura social e com isso, pode sozinha determinar e transformar as relações sociais (SAVIANI, 2011a). A escola é determinada socialmente, sofre influência do conflito de interesses que caracteriza a sociedade dividida em classes no modo de produção capitalista (SAVIANI, 2008). Assim, o papel da teoria crítica da educação, segundo Saviani (2008), é dar substância concreta a bandeira de luta da classe trabalhadora que luta contra a marginalidade também por meio da escola, de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Já no campo ambiental nos situamos no que vem sendo designado por Ecologia Política, que trabalha com os conflitos ecológicos, reconhecendo a existência de diferentes e desiguais níveis de poderes e interesses no uso dos recursos naturais (LOUREIRO, 2012). Entendendo, então, que a sociedade é desigual, o lugar ocupado pelos diversos agentes sociais também é desigual. Desta forma, a Ecologia Política foca a sua atenção nos modos pelos quais esses diferentes agentes disputam e compartilham

os recursos naturais, nos processos econômicos, culturais e políticos-institucionais, nos quais a sociedade se organiza e se estrutura (LOUREIRO, 2012). Com isso, a crítica ao modo de produção capitalista se faz presente, principalmente, por compreender que sua dinâmica de produção se baseia na acumulação permanente do capital e da intensificação da expropriação da natureza e dos seres humanos. Desta forma, não basta reformar as relações dentro do marco ainda do capitalismo, faz-se necessária a sua superação.

Por estas razões apresentadas, da mesma forma como Coelho (2017), definimos esta pesquisa como engajada. O autor, baseando-se em Irwin, Martinez-Alier e outros, assim descreve:

Nas pesquisas sociais dirigidas a situações envolvendo conflitos de classe, assume-se ao adotar a perspectiva do materialismo histórico-dialético uma posição ética solidária com as populações afetadas nos conflitos em tela, consoante a prática de uma ciência engajada ou cidadã (COELHO, 2017, p.24).

Da mesma forma, para Pacheco *et al.* (2013):

Tal postura não é contrária às visões científicas da realidade, pois o posicionamento solidário deve se apoiar em argumentações legítimas acerca dos impactos, riscos e efeitos presentes nos territórios. (...) Quando se adota uma visão engajada no âmbito de uma ciência (...), busca-se uma ética na defesa das populações discriminadas e vulneráveis (...), reconhecendo-se a importância das evidências científicas (PACHECO *et al.*, 2013, p.35-36).

O conceito de Estado

Enquanto a maioria dos conceitos utilizados nesta pesquisa será apresentada ao longo do texto em diálogo com o empírico, faz-se necessário abordar ainda aqui no capítulo introdutório, o conceito de Estado no qual nos embasamos, uma vez que esta abordagem estará presente ao longo de toda a análise e discussão da tese.

Fundamentamo-nos no conceito de Estado integral desenvolvido por Gramsci, marxista italiano que buscava formular uma estratégia revolucionária para a transformação social na Europa no começo do século XX (MAYO, 2004). O intelectual, a partir de suas reflexões sobre as mudanças que vinham acontecendo e, principalmente, com a complexificação da sociedade, ampliou a sua compreensão sobre o Estado, que deixa de ser entendido somente como aparelhos de governo, incorporando também a

sociedade civil, ou seja, “Estado = sociedade política + sociedade civil” (GRAMSCI, 2007, p.244).

Este estudo leva também a certas determinações do conceito de Estado, que é entendido habitualmente como Sociedade política (ou até como aparato coercitivo para enquadrar a massa popular, segundo o tipo de produção e a economia de um momento dado) e não como um equilíbrio da Sociedade política com a Sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre a inteira sociedade nacional, exercida através das organizações chamadas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.) (GRAMSCI, 2011, p.264).

Assim, na concepção gramsciana de Estado, este:

não pode ser tomado como Sujeito, nem tampouco como Objeto, afirmando-se, isso sim, enquanto uma *condensação de relações sociais*, o que nos obriga, necessariamente, a vê-lo enquanto *atravessado pelo conjunto das relações de classe* presentes na própria formação histórica, incorporando os conflitos vigentes na Sociedade (MENDONÇA, 2007, p.5).

Tanto a sociedade política quanto a sociedade civil são atravessados pela luta de classes. O Estado é, então, instrumento de dominação de uma classe, mas também, lugar de luta pela hegemonia (LIGUORI, 2007). Para Martins e Neves (2010), o conceito de hegemonia, na acepção gramsciana, “designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe” (*Ibid.*, p.24), tendo como finalidade convencer e organizar outras classes e frações de classe para o consenso entorno dessa concepção particular de mundo, que passa a ser aceita pela ampla maioria.

Para este intelectual, explica Mendonça (2007), a particularidade do Estado Capitalista Ocidental¹³ consiste no fato dele guardar também um espaço de consenso e não somente de coerção. Assim, as formas de dominação se efetivam por ações econômicas e políticas de modo coercitivo e também pelo consenso construído por mecanismos ideológicos pela classe dominante, que apresenta seu projeto de sociedade e sua visão de mundo como se fossem verdadeiros e universais.

Entretanto, a adesão de classes populares ao projeto dominante de sociedade “não significa que a coerção tenha sido abandonada em favor da produção do consentimento,

¹³ Gramsci (2007) diferencia Estado Oriental de Estado Ocidental. O Estado Oriental é aquele que possui uma sociedade civil ainda pouco desenvolvida (gelatinosa), exercendo pouca influência política e prevalece a sociedade política e suas formas de coerção.

mas que a coerção passa a ter um forte componente educativo e que o consenso não pode abrir mão de dimensões coercitivas” (LEHER, 2010, p.12). O exercício da dominação se daria pela combinação e equilíbrio entre a força e o consenso, desde que a força não suplante em muito o consenso. “Esse exercício requer que a força pareça apoiada no consenso da maioria, viabilizado pela capilaridade das ações dos mais diversos aparelhos culturais, entre eles escola, igreja, mídia, e por diferentes tipos de organismos políticos” (MARTINS e NEVES, 2014, p.86).

Com isso, ao estudar o Estado e as suas políticas:

Cabe ao pesquisador verificar quem são os atores integrantes desses sujeitos coletivos organizados, a que classe ou fração de classe encontram-se organicamente vinculados e, sobretudo, o que estarão disputando junto/dentro de cada uma das agências do Estado restrito, sem jamais perder de vista que, Sociedade Civil e Sociedade Política, encontram-se em permanente inter-relação. Pensar o Estado – e as políticas dele emanadas - significa, portanto, refletir, a cada momento histórico, sobre o eixo central que organiza e articula a Sociedade Civil enquanto matriz produtiva e, ao mesmo tempo, como tais formas dessa organização se articulam *junto e pelo* Estado restrito, mediante a análise dos seus agentes e das suas práticas (...). É investir na pesquisa sobre quais sujeitos coletivos, organizados na Sociedade Civil contam com representantes – intelectuais – junto a que organismos estatais. Estudar o Estado é verificar a que interesses – quase sempre conflitantes – suas várias agências privilegiam, ao definir e perpetrar suas mais distintas políticas. É também investigar que outros aparelhos, privados de hegemonia, contam com porta-vozes – ainda que em posição não hegemônica – junto a cada um dos “aparelhos” estatais. Estudar o Estado, enfim, é estudar o conflito e não a homogeneidade (MENDONÇA, 2007, p.7).

Neste sentido, o conceito de Estado ampliado é também um instrumento metodológico.

Organização da tese

A estrutura do texto desta pesquisa está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz os conceitos de povos e comunidades tradicionais e a origem dos caiçaras no município de Paraty. Traz também o conceito de território utilizado nesta pesquisa e os conflitos nos quais os povos tradicionais caiçaras estão submetidos diante da expansão capitalista sob seus territórios. Para isso, apresentou-se também as Unidades de Conservação presentes no município de Paraty e as formas como elas vêm sendo apropriadas pelas classes dominantes, reforçando o quadro de conflitos na região. Por último, faz-se um debate de como a educação vem se conformando como uma questão de justiça ambiental, cuja conceituação também é apresentada.

No segundo capítulo, apresenta-se os dados sobre a situação e a realidade do oferecimento da educação formal no município de Paraty, aprofundando-se na Península da Juatinga, com as entrevistas dos professores. Em seguida, a partir das entrevistas com os caiçaras apresentam-se os elementos de expropriação dos caiçaras através da negação do acesso à educação escolar e como esta tem se tornado, cada vez mais, uma demanda. As legislações que garantem e dão respaldo às demandas das populações tradicionais por uma educação contextualizada também são apresentadas. E por último, discute-se o processo de disputa pelo projeto de educação entre diferentes classes na sociedade capitalista, apresentando quem são os agentes que tencionam essa disputa em Paraty.

No terceiro capítulo, apresentamos a discussão sobre o empresariamento da educação pública e as implicações do oferecimento de uma educação vinculada aos interesses hegemônicos às classes populares. Em seguida, apresenta-se a proposta educacional da Fundação Roberto Marinho de forma genérica para por último, apresentar como esta proposta tem se materializado em Paraty, trazendo as entrevistas com os professores, coordenadores e caiçaras.

No quarto capítulo, discutimos a relação entre a educação e a luta pelo território, apresentando o Fórum de Comunidades Tradicionais e suas ações políticas em busca de uma educação crítica. Finalizando este capítulo trazemos alguns elementos evidenciados nas entrevistas com os caiçaras com os quais buscamos dialogar e contribuir na construção de uma proposta que leve em consideração as relações sociais estabelecidas e impostas em seus territórios.

*“O povo que planta e pesca,
Canta, dança, faz festa, no seu pedaço de chão
Abastece a sua mesa,
Agradece a natureza em qualquer religião.
Seu lugar seu oratório,
Tirar o seu território é calar a tradição”.*
Luis Perequê (músico e poeta de Paraty).

CAPÍTULO I – Populações tradicionais, conflitos territoriais e expansão capitalista

1.1 Povos e Comunidades Tradicionais em Paraty

Desde a época colonial, a região onde hoje é a cidade de Paraty foi palco de diversos ciclos de exploração (ouro, cana-de-açúcar, café) e desenvolvimento econômico (GOMES *et al.*, 2004). Por possuir caminhos menos íngremes pela Serra do Mar, já conhecidos por indígenas, e por ter um porto abrigado onde navios podiam atracar foi um ponto estratégico de ligação entre o interior do país e o litoral, por onde escoavam para a capital do Rio de Janeiro e a Europa, os produtos explorados e por onde chegavam as populações negras traficadas como escravos da África (COTRIM, 2012).

Resumidamente, Arruda (1999) explica que a colonização portuguesa no Brasil dedicou-se à exploração intensiva de produtos valiosos para o mercado internacional, baseada no trabalho escravo e na monocultura ou extrativismo, promovendo o adensamento populacional apenas nas regiões em que essas explorações eram bem sucedidas. Com isso, o centro da economia brasileira e o povoamento migravam conforme a substituição dos produtos explorados (pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro e pedras preciosas, borracha, etc.). Após a perda da importância econômica ou o esgotamento do recurso, a região era abandonada, restando por vezes pequenos núcleos populacionais relativamente isolados e dispersos que subsistiam numa economia voltada para o autoconsumo e com características predominantemente indígenas.

Portanto, após a construção da linha ferroviária que ligou as regiões cafeeiras de São Paulo à cidade do Rio de Janeiro, em 1877, não havia mais a necessidade do transporte de mercadorias serem feitos por tropas de mulas, em meio às trilhas da Serra do Mar, e o porto de Paraty sofreu enorme estagnação (COTRIM, 2012). Apesar de inúmeras tentativas por parte dos grupos locais dominantes de recolocar a cidade na rota

do comércio, Paraty iniciou um período de abandono, isolamento e perda de população (BURSZTYN *et al.*, 2008).

Esse isolamento fez com que os habitantes que permaneceram na região criassem uma relação mais próxima com a natureza local, da qual passaram a depender quase que exclusivamente (MUSSOLINI, 1980). A sobrevivência passou a se dar unicamente a partir da exploração dos gêneros anteriormente produzidos para a economia local e de subsistência, como o cultivo da banana, do milho, do arroz e do feijão, a produção de aguardente e da farinha de mandioca e a pesca artesanal (MUSSOLINI, 1980; COTRIM, 2012).

Desta maneira, os habitantes que se mantiveram em Paraty neste período não incorporaram o modo de vida e o modelo de desenvolvimento econômico da sociedade urbano industrial que vinha se desenvolvendo em outras regiões do país. Isso permitiu, então, que os ecossistemas locais se mantivessem bem conservados, assim como o centro histórico da cidade e a sua arquitetura, e possibilitou também o desenvolvimento, do que hoje são chamados, de povos e comunidades tradicionais.

Little (2002) elucida a sociogênese do conceito de povos tradicionais e seus subsequentes usos políticos e sociais:

No contexto das fronteiras em expansão, o conceito surgiu para englobar um conjunto de grupos sociais que defendem seus respectivos territórios frente à usurpação por parte do Estado-nação e outros grupos sociais vinculados a este. Num contexto ambientalista, o conceito surgiu a partir da necessidade dos preservacionistas em lidar com todos os grupos sociais residentes ou usuários das unidades de conservação de proteção integral, entendidos aqui como obstáculos para a implementação plena das metas dessas unidades. Noutro contexto ambientalista, o conceito dos povos tradicionais serviu como forma de aproximação entre socioambientalistas e os distintos grupos que historicamente mostraram ter formas sustentáveis de exploração dos recursos naturais, assim gerando formas de co-gestão de território. Finalmente, o conceito surgiu no contexto dos debates sobre autonomia territorial, exemplificado pela Convenção 169 da OIT, onde cumpriu uma função central nos debates nacionais em torno do respeito aos direitos dos povos. Assim, o conceito de povos tradicionais contém tanto uma dimensão empírica quanto uma dimensão política, de tal modo que as duas dimensões são quase inseparáveis (LITTLE, 2002, p.22-23).

Por seus diferentes usos em diferentes contextos, não há uma única definição aceita acerca de quem são as populações tradicionais (COLCHESTER, 2000; CRUZ, 2012), já tendo sido tema de grandes debates teóricos e acadêmicos. Para Little (2002), o uso da palavra “tradicional” pode gerar confusão dada à polissemia dessa palavra e a

tendência, no senso comum, de associá-la às concepções de estabilidade, imobilidade histórica e atraso econômico, além de contraste com a ideia de modernidade, marcada pela urbanização, produtividade e velocidade, características do modo de produção capitalista (CRUZ, 2012).

Esse modo de enxergar a tradição, “fossilizada, cultivada por ‘coleccionadores’ tradicionalistas como algo eterno e imutável”, vai ser denominado por Coutinho (2005, p.221) de concepção metafísica da cultura, onde a articulação entre as dimensões objetivas e subjetivas da tradição, ou seja, “o processo pelo qual o homem através de sua *práxis* criadora transforma ativamente a realidade sócio-cultural” é desconsiderada. Nesta concepção, a abordagem enfatiza uma das duas dimensões (objetiva ou subjetiva), conforme explica o autor:

A primeira delas (concepção metafísica objetivista) apreende a cultura como uma realidade objetiva, negligenciando a sua dimensão ativa, subjetiva, processual. Essa *reificação da tradição* consiste, em última análise, no esvaziamento do conteúdo histórico da cultura, isto é, na naturalização ou divinização do conteúdo transmitido e, conseqüentemente, na aniquilação do sujeito do processo cultural. A tradição mistificada se apresenta como algo que parece ter a qualidade de objetos naturais e a condição de formas dadas e imutáveis, transcendentais ao sujeito histórico. Esta concepção objetivista da cultura está presente tanto no senso comum (...) e nos saberes propriamente mitológicos, no qual o *legado* da “tradição” é tido como um dom divino, revelado ao homem na origem dos tempos e, desde então, reproduzido de maneira passiva. No campo político, esta tendência é designada como “tradicionalismo”. Assim como o pensamento objetivista, a concepção subjetivista da tradição pretende poder apagar a categoria fundamental de *práxis*, sem a qual os fenômenos culturais são compreendidos de forma mistificada. Esta perspectiva idealista considera de maneira abstrata o aspecto objetivo da cultura, “as circunstâncias com que os homens se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”, reduzindo-as a categorias do pensamento. A cultura é pensada como sujeito absoluto: o “espírito do povo”, uma totalidade singular que escapa ao controle dos indivíduos e opera nos limites de suas próprias leis. Os indivíduos participam do desenvolvimento da cultura, mas não são capazes de alterar o rumo dos acontecimentos históricos, sendo estes uma determinação do espírito. Esta tendência está presente no domínio científico (“culturalismo”) e na atividade dos “especialistas da cultura”, onde as teorias, em regra, tendem a ignorar a *atividade humana sensível* (COUTINHO, 2005, p.222).

Contra-pondo-se a esta concepção, o autor defende o uso da concepção dialética de tradição, onde esta é compreendida como viva e estando o sujeito e o objeto, ou seja, o povo e o seu patrimônio histórico-cultural em articulação orgânica. Considerando a origem etimológica do termo tradição como “ação de transmitir” e também “conteúdo transmitido”, Coutinho (2005) explica que o termo é, ao mesmo tempo, processo e acervo. É o produto (objeto) da atividade humana e legado cultural e também é o

processo subjetivo através do qual esse produto é reproduzido, transmitido e socialmente elaborado no tempo.

Esta perspectiva envolve a consideração de que o processo de transmissão das formas do passado, ao contrário do que desejariam os tradicionalistas, é uma atividade humana *criadora*; e de que o patrimônio transmitido, longe de ser um objeto natural ou uma revelação divina, é uma objetivação da ação humana. Neste sentido, a tradição é compreendida como atividade de seleção, valorização, interpretação e afirmação do acervo cultural legado pelo passado (*Ibid.*, p.223).

Nessa perspectiva, a tradição entendida como relação e processo não significa apenas conservação, mas também movimento de reelaboração das formas culturais do passado, podendo inclusive haver rupturas e negação do patrimônio histórico-cultural. Tanto a conservação como a ruptura determinam a seleção e a reinterpretação dos signos do passado (*Ibid.*).

Little (2002, p.23) também defende essa visão, afirmando que “as tradições culturais se mantêm e se atualizam mediante uma dinâmica de constante transformação”, ou seja, a incorporação de novos elementos é também importante para que a cultura continue se desenvolvendo de forma ainda tradicional. Tanto quanto qualquer organização social, as comunidades tradicionais estão sujeitas às dinâmicas sociais e à mudança cultural (ARRUDA, 1999). É a renovação da tradição, através da incorporação e da reinterpretação de novos elementos, que garante a sua sobrevivência ao longo das gerações (OST, 1999).

Hoje, apesar do genocídio e etnocídio¹⁴ que vêm sofrendo desde a época colonial (ARRUDA, 1999), o território brasileiro apresenta uma grande variedade de modos de vida e culturas tradicionais, estando entre as maiores do mundo em diversidade étnica e linguística (CEPERJ, 2010), com 305 etnias e 274 idiomas catalogados (IBGE, 2010). Além das diversas etnias indígenas, são considerados como povos e comunidades tradicionais os quilombolas, os caiçaras, os açorianos, os babaqueiros, os caboclos/ribeirinhos, seringueiros, os caipiras/sitiantes, os campeiros/pastoreio, os jangadeiros, os pantaneiros, as quebradeiras de coco, os pescadores artesanais, os sertanejos/vaqueiros, os varjeiros, os coletores de flores sempre-vivas, os ciganos, os

¹⁴ O genocídio seria o extermínio físico de um povo, enquanto que o etnocídio seria o extermínio de sua cultura (modos de vida, pensamentos, línguas, tradições, elementos identitários).

faxinalenses, os povos de terreiro, os marisqueiros, os pomeranos, entre outros (DIEGUES e ARRUDA, 2001; MPMG, 2014).

Esses grupos, de grande diversidade sociocultural, desenvolveram estilos de vida intimamente relacionados aos ambientes naturais em que estão inseridos, estabelecendo relações sociais distintas das que prevalecem nas sociedades urbano-industriais (ARRUDA, 1999). Em muitas delas, o sistema de produção em que estão inseridos não é marcado pela rápida acumulação de capital (PORTO-GONÇALVES, 2006) e sua sobrevivência depende da reprodução contínua dos recursos naturais renováveis (DIEGUES, 1996a), se contrapondo às visões de mundo que mercantilizam a vida e dicotomizam a sociedade e a natureza (LOUREIRO, 2012). Não por menos que essas comunidades, normalmente, estão rodeadas por um ambiente natural ainda bastante conservado, “em decorrência, justamente, de seu especial modo de vida que não pressiona tão fortemente a natureza” (GRABNER, 2016, p.69).

Apesar de bastante diversos e com peculiaridades religiosas, identitárias, cosmológicas e linguísticas, Diegues e Arruda (2001) buscaram identificar algumas características comuns às populações tradicionais. Chegaram a algumas categorias gerais, tais como: relação com a natureza, tendo seus modos de vida diretamente ligados aos ciclos naturais; conhecimento próprio sobre a natureza e seus ciclos, que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos, sendo esses conhecimentos transferidos por oralidade de geração a geração; noção do território onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente; moradia e ocupação do território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais tenham se deslocado para os centros urbanos; importância das atividades de subsistência, independentemente da existência de alguma relação com o mercado local ou regional; reduzida acumulação de capital; importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; importância das simbologias, mitos e rituais associados à caça, pesca, atividades extrativistas e pequena agricultura; tecnologia utilizada relativamente simples, de impacto limitado sobre o meio ambiente; reduzida divisão técnica e social do trabalho, sobressaindo o artesanal, cujo produtor e sua família dominam todo o processo até o produto final; e auto identificação ou identificação por outros de pertencer a uma cultura distinta.

Os grupos que hoje se dizem populações tradicionais são diversos, possuem histórias e modos de vida bastante diferentes e diversificados um dos outros, e estão em estágios diferentes de desenvolvimento de suas culturas e de relacionamento com a cultura urbana industrial hegemônica. Desta forma, não podem e nem devem ser considerados como homogêneos. Cada grupo possui um conjunto diferente dos elementos anteriores, elencados por Diegues e Arruda (2001), dos quais se utilizam para se identificar e se definir como população tradicional. Por isso, uma questão que vem se constituindo como central para se referenciar e identificar esses grupos como tradicionais é o auto reconhecimento destes em quanto tal (SILVA, 2007), ou seja, respeitando-se a denominação utilizada pelo próprio grupo social.

Para a implementação de políticas direcionadas a esse segmento se fazia necessária uma definição do conceito de populações tradicionais (*Ibid.*). Longe de encerrar a discussão, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), instituída pelo Decreto 6.040 de 2007, definiu Povos e 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 (BRASIL, 2007).

Nohara (2016) explica que o auto reconhecimento trazido pelo decreto foi um critério inserido propositalmente após reflexão sobre as dificuldades de delimitação do universo das comunidades tradicionais. Sobre a questão do auto reconhecimento, Grabner (2016) defende que:

O auto reconhecimento é um dos critérios mais definidores desse status de população tradicional, porque está intimamente ligada à identidade do grupo. Não é possível definir um grupo como sendo diferenciado apenas por traços perceptíveis ao olhar do “outro” legítimo, concretamente, a sociedade urbana-industrial. O critério da cultura deve ter relação com uma visão de mundo compartilhada por essas populações, uma lógica que lhes é peculiar, e não apenas características ou costumes tidos como exóticos, quando vistos sob a ótica da sociedade nacional (GRABNER, 2016, p.75).

Assim, o conceito de povos e comunidades tradicionais se tornou também político. Cruz (2012) explica que o conceito tem uma origem epistemológica, sendo categoria de análise e conceito antropológico que busca nomear, caracterizar e classificar essas diversas comunidades rurais. Mas também é categoria de ação política,

como identidade sociopolítica mobilizadora de lutas por direitos. Desta forma, nesse campo das lutas por direitos, esses novos sujeitos políticos vêm redefinindo as táticas e estratégias da luta pela terra no Brasil, adotando como estratégias discursivas e políticas certo distanciamento das clássicas identidades de trabalhador rural, lavrador, camponês ou agricultor familiar (*Ibid.*). Assim, mudam a qualidade do debate sobre a reforma agrária, porque introduzem um novo componente nessa discussão que é o de um modo de vida específico e a sua cultura: não querem só a terra, querem também um sentido determinado de estar nela (CRUZ, 2013).

Diversos grupos étnicos passaram, então, a reivindicar essa identidade sociopolítica numa atitude de reconstrução e de fortalecimento de sua identidade cultural (VIANNA, 2008) e luta pela manutenção e recuperação de seus territórios tradicionais (GRABNER, 2016), acrescentando uma certa positividade à concepção de tradicional, que não se limita à ideia de passado, com já explicado anteriormente, mas sim, possui um sentido político-organizativo e apresenta-se como alternativa ao modo de produção e vida capitalista (LITTLE, 2002), se afirmando em oposição a esta lógica dominante (MARQUES, 2004) que mercantiliza os territórios tradicionais e esses modos de vida.

Sobre o conceito de comunidade, cuja definição permanece em debate, estudo e construção, havendo uma tendência a utilizá-la contrapondo-se ao termo sociedade, como faz Tönnies (1957)¹⁵, escolhemos usá-la de forma dialética, compreendendo a presença dos movimentos de unificação e de fragmentação (D'AVILA, 2002), uma vez que “as comunidades estudadas, cada vez menos, apresentam fronteiras explícitas entre o dentro e o fora, ou entre a comunidade e o outro” (COSTA, 2008, p.43).

Nesta concepção de comunidade que escolhemos utilizar, as divisões, a diversidade e os conflitos surgem como resultado da: 1) inter-relação entre regional e global; e 2) permanência do individual no corpo do coletivo (COSTA, 2008).

¹⁵ Tönnies (1957) trabalha com a contraposição entre comunidade e sociedade, sendo a comunidade precedente e parte da sociedade. “A concepção de comunidade, cujos laços de solidariedade, engendramento de iguais e fraternos poderiam ser os elementos de nossa nostalgia de uma unidade perdida, tornar-se-ia o oposto de uma sociedade fragmentada, perdida a unidade e desfeitos os laços” (D'AVILA NETO, 2002, p.13).

Os Caiçaras

Segundo Adams (2000a), o desenvolvimento da cultura caiçara só pode ser compreendido no contexto da ocupação do litoral brasileiro e dos ciclos econômicos vividos pela região sul e sudeste. Os caiçaras podem ser definidos por elementos culturais e sociais que resultaram da miscigenação entre populações indígenas das tribos de origem Tupi, como Tupinambás, Tamoios e Tupiniquins, colonizadores portugueses e africanos escravizados, além de “piratas” europeus (MUSSOLINI, 1980). Estima-se que os caiçaras tenham se fixado no litoral da Mata Atlântica há trezentos anos, após o ciclo do ouro e da cana nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná (MIGUELETO, 2011). A região ocupada pelos caiçaras remonta às capitanias hereditárias de Santo Amaro, São Vicente e Santana (STANICH NETO, 2016).

Os fatores geográficos tiveram um papel importante no desenvolvimento de diversos agrupamentos caiçaras, servindo, em alguns momentos, como elementos de atração para a fixação do homem e, em outros, como elementos de repulsão. As pequenas baixadas costeiras com solos férteis e abundância de cursos d'água foram fatores que possibilitaram o estabelecimento dos caiçaras, enquanto que o relevo acidentado e a vegetação fechada, por exemplo, foram fatores de isolamento (MUSSOLINI, 1980).

Os caiçaras se distinguiam pelas praias em que viviam. A conformação do povoado caiçara era de um grupamento desordenado de casas isoladas umas das outras, escondidas entre a folhagem e protegidas do vento pela vegetação da orla da praia, que era o ponto de articulação com o mundo exterior (ADAMS, 2000a). A inexistência de meios materiais que possibilitassem o deslocamento dos caiçaras para longe da costa, deixou-os quase que isolados do “mundo de fora” em termos de produtos e influências, resultando em “um aproveitamento intensivo, quase exclusivo e mesmo abusivo dos recursos do meio, criando-se, por assim dizer, uma intimidade muito pronunciada entre o homem e seu habitat” (MUSSOLINI, 1980, p.226).

Sua subsistência, então, era garantida com a produção de roças, pela pesca artesanal, pela caça e pelo extrativismo da Mata Atlântica, de onde tiravam frutos, lenha, ervas medicinais e cipós para a confecção de cestarias. Para Stanich Netto (2016, p.35), “o impacto ambiental causado por essas práticas no decorrer do século é quase

irrisório”. Essas atividades se articulavam com intensidades diferenciadas, dependendo das necessidades do momento, da geografia do local e dos ciclos biológicos da natureza (ADAMS, 2000a). Desta forma, os vários agrupamentos caiçaras, apesar de semelhanças culturais, não podiam ser considerados homogêneos, pois dependiam de formas diferenciadas dos recursos do ambiente, assim como é hoje.

A característica, segundo Stanich Neto (2016, p.23), “é de um povo marcado pela adaptação do colonizador ao indígena a fim de sobreviver às dificuldades e barreiras naturais”. Tanto a estrutura social quanto a econômica se diferenciavam da dos europeus e dos indígenas. Em relação à organização social, não possuíam um padrão hierárquico organizacional, apesar de haver líderes dentro das comunidades. Entretanto, estes não submetiam seus liderados às ordens, possuindo um papel mais consultivo que deliberativo, sendo esta estrutura ainda existente hoje nas comunidades em semi-isolamento (*Ibid.*). Já em relação à economia caiçara, as produções, ainda que organizadas para atender às necessidades domésticas, não eram exclusivas, pois os caiçaras dependiam também de alguns poucos materiais externos, vindos da cidade, para o vestuário, algumas ferramentas, sal e pólvora (ADAMS, 2000a).

Adams (2000b) acresce que vários itens da cultura material indígena foram incorporados no dia-a-dia do caiçara, como o tipiti (cesto flexível feito a partir do cipó de timbupeba, utilizado para espremer a mandioca ralada), a canoa escavada em um tronco só e a poita (âncora) usada tanto para ancorar barcos como redes. A origem da palavra caiçara também vem dos indígenas. Em tupi-guarani, “caa-içara” significa estaca, tapume, cercado, trincheira e remete às cercas em aldeias feitas para defendê-las de investidas guerreiras e ao curral feito de galhos de árvores fincados na água para cercar o peixe (VIANNA, 2008). “Caa” significa galhos, paus, mato e “içara” significa armadilha (ABIRACHED, 2011).

Embora, a palavra tenha sido usada primeiro por pessoas de fora para identificar esses povos, inclusive com uma conotação negativa de “malandro e preguiçoso”¹⁶ (SIQUEIRA, 1984), atualmente a reivindicação de ser caiçara é utilizada pelos próprios habitantes do litoral, numa atitude de reconstrução e de fortalecimento de sua

¹⁶ Essa conotação negativa, segundo Siqueira (1984, p.17), vem da visão de mundo capitalista que só “vê o lucro e a ganância como a grande finalidade da vida”, não compreendendo “o caiçara com sua maneira calma de ser, com sua mística e sua visão do mundo”.

identidade cultural (VIANNA, 2008). Ferreira (2011) explica que enquanto os caiçaras estiveram relativamente isolados não precisavam assim se definir, porém com o surgimento de diversos conflitos e impeditivos para a sua reprodução material e simbólica (que serão vistos no item seguinte) esta identidade foi se afirmando.

Monge (2012), que trabalhou com os quatro núcleos populacionais isolados de Paraty (Rombuda, Martim de Sá, Saco das Anchovas e Cairuçu das Pedras), identificou que ser caiçara para eles está relacionado com o fato de serem “nascido e criado” no lugar, às atividades que realizam, ao modo de falar, à alimentação e ainda à descendência indígena e à conservação da natureza.

Recentemente, a Câmara Municipal de Paraty também definiu os caiçaras, através da Lei nº1.835, de 10 de janeiro de 2012, que “estabelece diretrizes e objetivos para as políticas públicas de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais do município de Paraty”:

Grupos culturalmente diferenciados originários da mistura dos indígenas, brancos e negros, localizados entre a Baía de Paranaguá (PR) e a Baía da Ilha Grande (RJ), cujas relações sociais são estabelecidas por núcleos familiares e grupos de vizinhança. Vivem do conhecimento que possuem do mar, da floresta e dos elementos da natureza (ventos, correntes, marés), associam sua sobrevivência à pesca artesanal, agricultura, extrativismo, artesanato e turismo. Mantêm a cultura viva por meio de suas festas e danças como a ciranda, a folia de reis, o chiba; da fabricação de seus meios de transporte marítimo (canoas, remos e barcos), de ferramentas de trabalho (utensílios de casa de farinha, covos e redes de pesca) e de instrumentos musicais (pandeiro, viola) com recursos da natureza; da culinária típica baseada na farinha de mandioca, peixe e banana; da contação de causos e no modo de falar. Conhecem e dominam a arte de construção de casas de pau a pique e sapê e de confecção de cestaria (PARATY, 2012).

Em Paraty, além das práticas de plantio, caça, extrativismo e diversos tipos de pesca reconhecidos, historicamente, como típicos e de baixo impacto ambiental (STANICH NETO, 2016), muitos caiçaras também têm se dedicado, nas últimas décadas, ao trabalho com a pesca industrial e com o turismo, uma vez que essa última é a principal fonte de arrecadação econômica do município. Desta forma, dividem o seu tempo nas diferentes atividades conforme suas necessidades e épocas do ano.

Normalmente, na época do verão e em grandes feriados, quando Paraty recebe grande fluxo de turistas dos mais diversos tipos, esta atividade ganha bastante destaque também para os caiçaras. A atividade vem sendo incorporada no cotidiano em diversos graus: venda de artesanato; oferta de serviços de camping nos quintais de suas casas;

transformação de ranchos de pesca, casa de farinha e varandas de suas casas em restaurantes e bares; passeios turísticos e traslado de barco para ilhas, praias distantes e regiões isoladas; aluguel de suas casas para a temporada, etc.

Monge (2012) traz uma reflexão acerca da incorporação do turismo como prática de algumas comunidades caiçaras, principalmente naquelas que se mantêm ainda em semi-isolamento e conseguem conciliar as atividades de pesca e roça com o turismo, questionando se esta atividade não poderia ser (ou vir a ser) considerada uma nova atividade incorporada à tradição, numa ressignificação das tradições, uma vez que envolve e gera um ciclo de trocas sociais e econômicas para toda a comunidade.

Outros elementos externos também já foram incorporados e ressignificados na cultura caiçara em outras épocas. São exemplos, o motor de centro incorporado à canoa de um tronco só, que também ganhou um casario (*Ibid.*), e o cerco flutuante, uma arte de pesca japonesa, introduzida no litoral norte de São Paulo por imigrantes por volta da década de 1920. Em relação à chegada do cerco nas comunidades mais isoladas de Paraty, Monge e Pires (2012) trazem o depoimento de um dos moradores mais antigos, que explica que a arte de pesca chegou na região por um japonês, procurando refúgio, durante a 2ª Guerra Mundial.

Hoje o cerco, arte de pesca considerada de baixo impacto ambiental que envolve toda a família, incluindo mulheres e crianças (MONGE, 2008), faz parte da identidade caiçara de Paraty. Estudos realizados (MMA, 2004b; IGARA, 2011a) mostram a existência de 45 a 52 pontos de cerco no município com uma enorme dependência deste método de pesca pelas comunidades.

Além disso, a relação com o mar, bastante forte entre os caiçaras, também tem se transformado ao longo do tempo, principalmente, entre os mais jovens, ganhando novos significados. Enquanto os mais velhos tinham um certo “medo” do mar porque não sabiam nadar e suas relações eram mais relacionadas ao trabalho, sustento e sobrevivência, os mais jovens descobriram no mar também lugar de lazer com o *surf*, por exemplo. Nas comunidades do Sono e de Martim de Sá, que são praias reconhecidas como boas para prática deste esporte, as crianças e jovens, meninos e meninas, têm no mar o seu quintal, onde podem brincar e desenvolver essa atividade. Essa atividade,

muito provavelmente, apresentada aos caiçaras por turistas, resignificou a relação com o ambiente marinho.

Outro fator importante que veio alterar os modos de vida caiçara em Paraty foi a chegada das igrejas evangélicas nessas comunidades que eliminou das relações de sociabilidade as danças e os rituais (MENDONÇA, 2010). Segundo Soares (2016), entre os antigos eram frequentes os bailes rurais e as festas religiosas, onde dançavam cirandas, o bate-pé, o caranguejo, o lenço, entre outras danças de roda, que iam até o amanhecer. Entretanto, a partir da década de 1930 com a chegada das igrejas protestantes muitos pastores começaram a proibir seus fiéis de participarem de manifestações populares, vistas como demoníacas. Assim, formaram-se grupos distintos (os crentes e os descrentes) dentro da mesma comunidade, os laços de compadrios, os ritos que aconteciam em épocas de colheitas, o culto à pescaria e à Iemanjá foram todos afetados e pouco a pouco se perdendo: “as práticas tradicionais foram sumindo primeiro do imaginário para depois se perderem na prática” (*Ibid.*, p.36).

Desta forma, os caiçaras de Paraty encontram-se vivendo em diferentes graus de interação e dependência das relações de produção capitalistas e circulam entre as regiões de difícil acesso e o centro urbano da cidade, onde atualmente vendem seus pescados para as peixarias e frequentam postos médicos, supermercados, farmácias, lojas, etc., não estando isolados e livres de influências das relações socioeconômicas hegemônicas.

Paraty possui dezenas de comunidades de caiçaras, não contabilizadas, em diferentes estágios caracterizadores de sua cultura e tradição (ABIRACHED, 2011). É possível identificar caiçaras nas diversas praias de Tarituba e Paraty-Mirim, distritos de Paraty; nas praias de Trindade; na Vila do Oratória; em algumas ilhas; nas diversas comunidades da Península da Juatinga; e ainda na região urbana de Paraty, principalmente, nas periferias, como nos bairros do Pantanal, Ilha das Cobras e Mangueira¹⁷.

¹⁷ A maioria dos caiçaras que vive na Ilha das cobras e na Mangueira veio de diversas comunidades da Península da Juatinga. Ou foram expulsos violentamente, durante as décadas de 1970 a 1990, ou tiveram seus modos de vida e reprodução cultural cada vez mais dificultados pelo poder público e por isso, deixaram seus lugares em busca “de melhores condições de vida na cidade” e de acesso às políticas públicas, como educação, saúde, etc.

Dos três grupos tradicionais que vivem em Paraty (caiçaras, indígenas e quilombolas), Migueleto (2011) considera que os caiçaras são os que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, pois a maioria não tem registro legal de propriedade, individual ou coletiva, da terra e vivem em áreas mais isoladas e conservadas e por isso, mais valorizadas e disputadas. Acrescenta-se, ainda, que diversas UCs foram criadas em seus territórios tradicionais, restringindo suas práticas e modos de vida. Em algumas comunidades caiçaras ainda não existem escolas ou postos médicos. Além disso, os caiçaras não estão assistidos por órgão governamental específico e não possuem legislações específicas que garantam a terra e outras políticas sociais, como os quilombolas e os indígenas.

Entretanto, apesar dos indígenas e quilombolas possuírem reconhecimento legal de seus territórios e também existirem legislações que garantem o acesso à educação específica para esses povos, além de serem assistidos por órgãos governamentais, como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Palmares, Instituto de Terras e Cartografias do Estado do Rio de Janeiro (ITERJ) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em Paraty, ambos os grupos também sofrem com o modelo de desenvolvimento que se instalou na região que faz pressão sobre seus territórios tradicionais. Embora existirem escolas em suas comunidades ou próximas delas, esta educação também não é feita de forma que leve em consideração o contexto sociocultural e regional e suas necessidades reais, questões também reivindicadas por eles¹⁸.

1.2 Territórios tradicionais em Paraty

A apropriação social da terra pelos povos tradicionais do Brasil, se afasta da razão instrumental hegemônica com regimes de propriedades baseados na dicotomia entre o privado e o público (LITTLE, 2002). Nessas duas dimensões, as primeiras são orientadas pela lógica individualista e capitalista, onde o proprietário da terra possui o direito exclusivo de controle, uso, exploração e venda da mesma. Nesta concepção, as terras são mercadorias (HARVEY, 2011). Já as terras públicas estão sob controle do

¹⁸ Sobre a questão da educação quilombola em Paraty, ver as pesquisas de mestrado de Alves (2014) e Barata (2013). Sobre a educação indígena guarani, ver as diversas pesquisas realizadas por Domingo Nobre, especificamente Nobre (2016).

poder público, pertencendo, em teoria, aos cidadãos do país e seus usos seriam em prol do bem da nação (LITTLE, 2002).

As terras onde vivem os povos tradicionais, segundo Little (2002), possuem outras lógicas. Incorporam alguns elementos que, muitas vezes, são considerados como públicos, ou seja, bens coletivos, onde todos possuem direito de utilizar os recursos naturais, ainda que de formas diferentes (MARTINEZ-ALIER, 2011). Essa forma de apropriação da terra funciona em um nível inferior ao do Estado-nação. Por outro lado, existem elementos considerados como privados, pois são particulares a um grupo familiar, por exemplo, mas estão fora da lógica mercadológica.

Cruz (2013) explica que as formas de uso comum e o controle dos recursos não são exercidos de forma livre por um determinado grupo ou por um de seus membros, mas sim, através de normas específicas, consentidas em meio às relações sociais estabelecidas entre os vários grupos familiares, que compõem uma unidade social, combinando os usos comuns de recursos e a apropriação privada de bens. Assim, os usos e as apropriações da terra e seus elementos naturais por populações tradicionais são baseados em um “conjunto de regras e valores consuetudinários, da ‘lei do respeito’, e de uma teia de reciprocidades sociais onde o parentesco e o compadrio assumem um papel preponderante” (DIEGUES, 1996b, p.428).

Monge (2012) também demonstra, ao estudar algumas comunidades caiçaras em Paraty, que as regras são feitas através de “acordos de cavalheiros”, não sendo baseadas em papel, pois a maioria é iletrada. Desta forma, os acordos orais têm mais valor que os documentos formais. Além disso, se utilizam de elementos naturais da paisagem como referências para demarcarem terrenos, casas, quintais, roças, etc. O autor acrescenta ainda que a “legitimidade da ocupação é justamente o direito conquistado pelos antepassados, que era e é passado para os descendentes que querem ficar no ‘lugar’, de geração em geração, um direito costumeiro” (*Ibid.*,110).

Os lugares que as populações tradicionais ocupam são mais do que terra ou bens econômicos. Neles existem mais do que a dimensão física delimitada política e administrativamente, pois há também dimensões simbólicas (MPMG, 2014) e desta forma, assumem dimensão de território, fazendo parte da cosmologia do grupo (SILVA, 2007). Martinez-Alier (2011) diferencia território de terra. Enquanto o primeiro seria

uma construção social apoiada em formas de existência coletiva, a segunda seria objetivada enquanto recurso da natureza.

No território estão impressos os acontecimentos ou fatos históricos que mantêm viva a memória do grupo; nele estão enterrados os ancestrais e encontram-se os sítios sagrados; ele determina o modo de vida e a visão de homem e de mundo; o território é também apreendido e vivenciado a partir dos sistemas de conhecimento locais, ou seja, não há povo ou comunidade tradicional que não conheça profundamente seu território (MPMG, 2014, p.12).

Nesse sentido, o território está relacionado também à identidade e ao pertencimento do grupo:

A noção de pertencimento a determinado território, tendo em vista as relações que travam com o ambiente que as cerca, responsável, em grande parte, pela produção e reprodução de seus mitos, conhecimentos, tecnologias, formas de criar e de viver, é que irá distingui-las seja das comunidades não-tradicionais, rurais ou urbanas, seja de outras populações tradicionais (LEUZINGER, 2009, p.225-226).

Para Haesbaert (2004), o conceito de território envolve obrigatoriamente, em diferentes combinações, a dimensão funcional e a dimensão simbólica. Fazem parte do território funcional, os recursos, meios para proteção, abrigo e matéria prima, que variam em importância de acordo com os modelos de sociedades. Já o território simbólico está relacionado às práticas religiosas, aos rituais, aos mitos e crenças, ao lazer, à identidade, ao pertencimento. Para alguns povos, o território adquire tamanha força que combina com intensidades iguais funcionalidade (recurso) e simbolismo (identidade). Neste caso, o território não está relacionado apenas ao “ter”, mas também ao “ser” e por esta razão, perder o território é desaparecer (*Ibid.*).

Resumidamente, reconhecem-se semelhanças entre os territórios tradicionais brasileiros que seriam, então: a história da ocupação territorial; os regimes de “propriedade”; o sentido de pertencimento; os usos sociais, ecológicos, ambientais do território; e a história da luta e defesa em torno do território (*Ibid.*).

Como os territórios dos povos tradicionais se fundamentam em leis consuetudinárias, raras vezes são reconhecidas e respeitadas dentro dos marcos legais, instituídas no Estado estrito (*Ibid.*). Para estes grupos, “situados nas margens da expansão da economia capitalista, a ameaça externa de desestruturação é constante” (MARQUES, 2004, p.152). Capucci (2016, p.106) explica a diferença jurídica entre

território e propriedade: o primeiro “decorre de uma realidade fática – a posse do território – enquanto a propriedade decorre de uma realidade ‘construída’ juridicamente – a aquisição de um documento”. No primeiro, o principal conteúdo é a dignidade de um grupo, enquanto que no último, o principal conteúdo é o econômico. A autora continua ainda afirmando que:

Embora a posse seja exercida desde que os primeiros habitantes desse território o ocuparam (relação de fato), foi apenas em 1850, a partir de uma construção jurídica (a Lei de Terras – Lei 601 de 18 de setembro de 1850) que o direito de propriedade surgiu como forma de aquisição de direitos sobre determinado espaço físico. A partir de então, um título (ficção), e não mais a ocupação de fato (realidade), dava direito ao uso de determinado espaço físico. A propriedade, expressa por meio de um documento, passou, então, por força de normas criadas de forma unilateral, a prevalecer sobre a posse, que traduzia uma situação fática vivida por inúmeros povos e comunidades, já em um Brasil culturalmente plural em decorrência do processo de colonização. Esta decisão alterou completamente a lógica da ocupação do território e distribuição dos recursos nele existentes, acrescentando a um processo histórico que exterminou mais de 5 milhões de indígenas, um longo período de invisibilidade e exclusão desses povos e outras comunidades que tinham profunda relação com o espaço que viviam – o território (CAPUCCI, 2016, p. 106).

No Brasil, os territórios tradicionais também são reconhecidos por leis. A constituição federal vigente reconhece, no artigo 231, as terras indígenas ocupadas tradicionalmente, e no artigo 68, os remanescentes de quilombos, cabendo ao poder público demarcá-las. Os demais territórios tradicionais são descritos pela PNPCT como “espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária” (BRASIL, 2007, art. 3º), mas não há qualquer menção sobre a demarcação de suas terras, apesar da lei ter como um de seus objetivos específicos “garantir aos povos e comunidades tradicionais seus territórios” (*Ibid.*).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, ratificada pelo Brasil em 2004, através do Decreto 5.051 - que possui força supralegal, embora, infraconstitucional (GRABNER, 2016) - reconhece o direito dos povos tradicionais aos seus territórios:

Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. Nesse

particular, deverá ser dada especial atenção à situação dos povos nômades e dos agricultores itinerantes (BRASIL, 2004).

No âmbito estadual, duas leis especificamente reconhecem e garantem o território das populações tradicionais. A primeira, lei nº 2.393 de 1995, assegura:

Às populações nativas residentes há mais de cinquenta anos em unidades de Conservação do estado do Rio de Janeiro, o direito real de uso das áreas ocupadas, desde que dependam, para sua subsistência, direta e prioritariamente dos ecossistemas locais, preservados, os atributos essenciais de tais ecossistemas e cumpridas as exigências previstas na presente lei (RIO DE JANEIRO, 1995).

Já a segunda, lei nº 3.192 de 1999, especificamente para os pescadores artesanais, dispõe que:

Fica o Poder Executivo autorizado a reconhecer o direito real de uso sobre a propriedade aos pescadores artesanais que estejam ocupando suas terras, bem como a emitir-lhes os títulos respectivos e assumir, junto aos órgãos federais competentes, a regularização da ocupação, sem ônus para os pescadores (RIO DE JANEIRO, 1999).

Por último, no âmbito municipal, a garantia do território tradicional também foi reconhecida com a aprovação da Lei nº 1.835 de janeiro de 2012:

As políticas públicas destinadas a garantir o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais terão os seguintes objetivos específicos: I - garantir aos povos e comunidades tradicionais seus territórios, o acesso aos recursos naturais que tradicionalmente utilizam para sua reprodução física, cultural e econômica (PARATY, 2012).

Capucci (2016) faz uma crítica à PNCPT, que também pode ser estendida aos demais marcos legais:

Muito embora a PNCPT tenha afirmado e reafirmado os direitos territoriais das comunidades tradicionais e inserido, em seus objetivos específico (...) a regularização fundiária dos seus territórios, ela foi omissa em relação ao procedimento para a referida regularização, em especial no que se refere ao órgão a quem seria incumbida essa responsabilidade. Dessa forma, ao contrário dos procedimentos para o reconhecimento e titulação dos territórios dos Povos indígenas e Comunidades Remanescentes de Quilombos, de atribuição, respectivamente da Fundação Nacional do Índio – FUNAI e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a titulação dos territórios das demais comunidades tradicionais ainda carece de definição clara a respeito do órgão a quem esses grupos devem recorrer ou reivindicar seus direitos fundiários. Essa omissão, no entanto, não inviabiliza o reconhecimento destes territórios, em especial porque afirmada nacional e internacionalmente a responsabilidade do Estado Brasileiro fazê-lo, a fim de garantir respeito e continuidade de um modo tradicional de ocupação (CAPUCCI, 2016, p.115-116).

Dessa forma, embora estas leis tenham sido acionadas na defesa da permanência das populações tradicionais, elas não têm sido efetivadas de fato (MONGE, 2012). A realidade evidencia uma grande distância entre a garantia formal, que não tem sido suficiente, e a implementação das políticas (CAPUCCI, 2016). Os territórios indígenas ainda são vistos e tratados, historicamente, como um obstáculo para os projetos de dominação política e econômica desde a época colonial (MARACCI, 2012). E o mesmo pode ser dito em relação aos quilombos e demais territórios tradicionais, pois as características desses povos evidenciam um modo de organização sociocultural e de produção econômica que não atendem diretamente a lógica mercadológica de privatização dos meios de existência e acumulação do capital (LITTLE, 2002; LOUREIRO, 2012).

Uma vez que, “a sobrevivência do capitalismo é atribuída à capacidade constante de acumulação” (HARVEY, 2005b, p.69), os territórios tradicionais são tratados, historicamente, como um obstáculo para a expansão econômica ou como algo a ser apropriado e reorganizado segundo os interesses hegemônicos (HARVEY, 2011; FONTES, 2010). Ou ainda, como reserva de terra para empreendimentos futuros (*Ibid.*; *Ibid.*; PORTO-GONÇALVES, 2006). Do ponto de vista do marxismo, o território é entendido, então, como expressão das contradições sociais e das lutas de classes (FABRINI, 2011):

Se, de um lado, o território se constitui numa expressão e trunfo para as relações capitalistas (...), de outro, serve à resistência dos camponeses nos movimentos sociais. Por isso, há que se abordar e compreender o território como uma construção social sujeita aos interesses de classes, como dos latifundiários e camponeses, por exemplo. É nesse sentido contraditório, de resistência e subordinação, que deve ser interpretado o território. Trata-se de uma contradição territorial derivada das classes sociais, consideradas protagonistas na formação do território, pois é a partir da sociedade de classes que se forma o território (FABRINI, 2011, p.110).

São as relações sociais de produção e o processo contínuo e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas que constrói/destrói as formações territoriais e faz com que frações de uma mesma formação territorial conheçam processos desiguais de valorização, produção e reprodução do capital (OLIVEIRA, 2007). Nessa concepção de território, o conflito de diferentes projetos está colocado no centro do processo social e implica na disputa de poder e controle do espaço pelas diferentes classes (FABRINI, 2011). Porto-Gonçalves (2006) corrobora com esse entendimento de território, afirmando que:

O território comporta na sua materialidade a tensão entre diferentes modos de apropriação do espaço. A economia mercantil, pela lógica abstrata que a comanda – a do dinheiro –, implica uma dinâmica espacial que desenvolve os lugares, regiões e seus povos e culturas e, desse modo, instaura tensões territoriais permanentes (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.129).

Desta forma, as populações tradicionais tendem a estar em permanentes 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). Em Paraty, não é diferente. Os processos de expropriação dos meios de produção da sua população do campo, incluindo os povos tradicionais, intensificou-se no momento em que o Brasil vivia o que ficou conhecido como “o milagre econômico”¹⁹. Como parte deste projeto, o início da construção da estrada Rio-Santos (BR-101) na década de 1970, reinseriu Paraty na rota das duas maiores metrópoles brasileiras²⁰, Rio de Janeiro e São Paulo, trazendo grandes transformações socioeconômicas, que até então ocorriam lentamente (ADAMS, 2000b).

Apesar da estrada em si não ter alcançado todos os núcleos de populações tradicionais, trouxe grandes transformações socioeconômicas ao possibilitar a expansão do modo de vida e produção capitalista na região, trazendo a exploração do turismo, a especulação imobiliária, os grileiros de terras, as proteções ambientais, além de perspectivas para novos investimentos de grupos empresariais e a expulsão de caiçaras de forma violenta por grileiros de terras, inclusive com o apoio de órgãos ambientais (ABIRACHED, 2011; CAVALIERI, 2003).

Tudo isso contribuiu para o processo de urbanização da região. A urbanização, segundo Harvey (2011), é produzida pelo capitalismo e absorve os excedentes de capital e o crescimento das populações. Esse processo tem como consequência o “esvaziamento” das regiões rurais e a redução, consideravelmente, das condições de produção não mercantil (FONTES, 1996). Desta forma, a população vivendo no centro urbano de Paraty que, em 1970, era de 4.169 duplicou para 8.934 pessoas em 1980

¹⁹ Período entre 1968 e 1973, durante o regime militar, de crescimento acelerado da economia, integração internacional e entrada de capital estrangeiro no país, com vários investimentos públicos sendo feitos em todo o país, deixando como consequência a concentração de renda, aumento da dívida interna, externa e a inflação.

²⁰ Anteriormente à construção desta rodovia, o acesso à cidade de Paraty se dava somente pela estrada Paraty-Cunha (RJ-165), que no final da década de 1960, já se encontrava em péssimo estado de conservação. A estrada Paraty-Cunha só recebeu licença ambiental para a realização de obras e asfaltamento em 2012, pois desde 1971, o local é afetado ambientalmente pelo Parque Nacional da Serra da Bocaina.

(PADILHA, 2011). Hoje, segundo dados do Censo de 2010, a área urbana tem 27.689 habitantes (IBGE, 2010), correspondendo a 73% da população (TCE-RJ, 2015). Como resultado deste processo de expansão capitalista e expropriação da terra, viu-se a precarização da vida na cidade com o surgimento de favelas e periferias.

A rodovia Rio-Santos foi concebida para atender as necessidades de escoamento dos dois maiores polos econômicos do país, satisfazendo as necessidades do capital que se instalava na região da Costa Verde²¹ com o Parque Industrial de Santa Cruz, o Porto de Sepetiba, os Estaleiros Verolme, as Usina Nuclear de Angra dos Reis e os terminais petrolíferos de Angra dos Reis e de São Sebastião (SIQUEIRA, 1984). Além disso, a BR-101 possibilitou a exploração turística de uma das regiões mais bem conservadas do estado do Rio de Janeiro e abriu perspectivas para os investimentos dos grupos empresariais. O relatório *Conflitos por terra e repressão no campo no estado do Rio de Janeiro*, produzido em 2015 pelo núcleo de pesquisa e documentação em Movimentos sociais no campo do Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA) da UFRRJ traz a seguinte informação sobre esse momento histórico:

Há outra política de grande impacto, que levou ao aparecimento de conflitos em áreas onde até o início dos anos 1970 eles estavam ausentes. Trata-se da importância que passa a ser dada ao turismo, como nova frente de expansão do capital. O caso mais notório é a construção da Estrada Rio-Santos e o estímulo aos investimentos turísticos na região da Baía de Ilha Grande. A estrada trouxe consigo disputa por terras, colocando em xeque a ocupação das áreas próximas ao mar por populações que lá viviam de há muito, como caiçaras ou comunidades negras, constituídas por descendentes dos escravos que por ali permaneceram quando do declínio a cafeicultura na região. Não por acaso, na década de 1970, cerca de 40% dos conflitos fundiários no estado ocorriam nessa região, com maior concentração em Angra dos Reis e Paraty (MEDEIROS, 2015, p.79).

Atualmente, são diversos os projetos instalados e atuando na região da Costa Verde e Baía da Ilha Grande. Dependendo do potencial poluidor e da natureza das atividades, as licenças ambientais, obrigatórias antes da instalação de qualquer empreendimento, são dadas em diferentes instancias. Segundo dados do INEA (2015), entre 1994 e 2013, foram dadas 425 licenças ambientais na Baía da Ilha Grande pelo órgão ambiental estadual (Figura 05). Entre todos os empreendimentos consideram-se

²¹ O litoral brasileiro obedece hoje a uma denominação internacional do mercado de turismo (MIGUELETO, 2011). Foi dividido em Costa Verde, Costa do Sol, Costa das Baleiras, Costa do Descobrimento, Costa do Cacau, etc. A região da Costa Verde refere-se aos municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty no litoral sul fluminense.

os descritos abaixo com maiores potenciais de impacto pela infraestrutura que exige e abrangência na região.

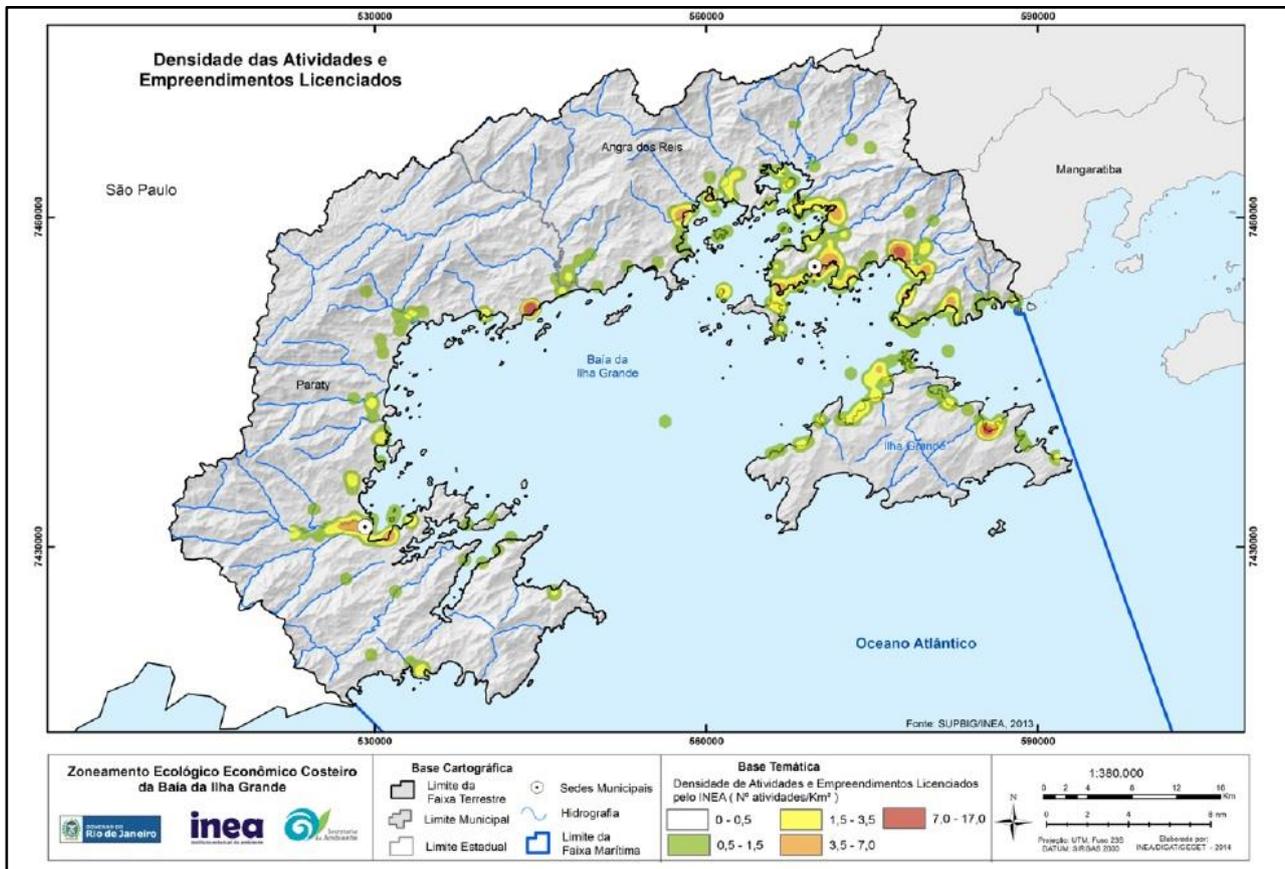


Figura 05 – Mapa com as atividades e empreendimentos licenciados na Baía da Ilha Grande pelo INEA. Fonte: INEA (2015).

O Estaleiro Brasfels, antigo Verolme Estaleiro Reunidos do Brasil SA, foi instalado em Angra dos Reis, na década de 1960. Em 2000, o Estaleiro mudou de nome e passou a ser comandado por uma empresa do grupo *Keppel Fels* de Cingapura, líder mundial na construção de navios e plataformas de petróleo, com histórico de fornecimento à Petrobras (SILVA, 2009). O Estaleiro Brasfels era, até 2009, a maior planta produtiva do hemisfério sul e a que mais empregava. Atualmente, o empreendimento possui licença para a expansão das suas instalações, concedida pelo INEA.

Outra instalação naval e portuária em Angra é o Terminal Portuário de Angra dos Reis, administrado pela empresa de mesmo nome e sob a fiscalização Docas do Rio de Janeiro. Visando atender o aumento da demanda atribuída ao Pré-Sal, o projeto para a expansão do empreendimento está em processo de licenciamento no INEA.

Existem também em funcionamento em Angra dos Reis, distante 30 km de Paraty, as Usinas Nucleares Angra 1 e 2, construídas nas décadas de 1970 e 1980, respectivamente, e operadas pela Eletronuclear. Atualmente, a Usina Nuclear Angra 3 está em construção, com licença de instalação concedida pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em 2008. A construção foi iniciada em 2010 e tinha como previsão para término o ano de 2016, entretanto, as obras encontram-se paradas, alguns contratos estão suspensos e outros foram rescindidos após desdobramentos da Operação Lava Jato, que denunciou esquemas de corrupção envolvendo dirigentes da Eletronuclear.

Ainda em Angra, há 2 km da Ilha Grande, fica localizado o Terminal da Baía da Ilha Grande (TEBIG) operado pela Petrobras, inaugurado na década de 1970, especializado na carga e descarga de petróleo e seus derivados. A expansão do TEBIG para atender a demanda da exploração do petróleo do Pré-Sal foi negada pelo INEA, em 2012.

A exploração e produção do Pré-Sal na Bacia de Santos, iniciado em 2010 pela Petrobras, apesar de ser *offshore*, há 200 km da costa, tem impactos e influências na região, principalmente, por utilizar os grandes terminais e portos, aumentando o tráfego de embarcações na área e o volume de plataformas de petróleo. Os Estudos de Impacto Ambiental (IEA) e o Relatório de Impacto Ambiental (RIMA), bem como o licenciamento dos empreendimentos da Petrobras no Pré-Sal da Bacia de Campos, vêm sendo feitos em etapas. A etapa 2 recebeu licença prévia do IBAMA em 2014 e no RIMA desta etapa, as regiões de Angra dos Reis e Paraty são consideradas áreas sujeitas a “impactos efetivos”, ou seja, impactos esperados que aconteçam. Entre eles, o relatório destaca interferências na pesca artesanal, no turismo e nas UCs (anexo 02).

Por último, houve também a licença de instalação, concedida pelo IBAMA, em 2008, para obras de construção da Estrada Parque Paraty-Cunha, que se encontrava em estado precário de conservação e possuía trechos intransitáveis em terra. A finalização de parte das obras em 2016 diminuiu, consideravelmente, o tempo que se gastava entre as duas cidades turísticas (Paraty e Cunha-SP). Com isso, a expectativa é que o fluxo de turistas aumente, a partir da facilidade do acesso.

Trata-se, na verdade, de um território ainda bastante conservado, mas sob grande pressão turística e, conseqüentemente, do mercado imobiliário, além de obras de infraestrutura associadas à crescente exploração dos recursos naturais (ABIRACHED, 2011) e desenvolvimento dos empreendimentos citados. Todas essas forças econômicas que vêm ocupando a região reconfiguram o território.

Para Harvey (2011), o capitalismo precisa criar novos espaços para a acumulação e para isso, precisa reduzir as barreiras espaciais e acelerar a produção, reconfigurando os espaços e o tempo da vida social. A penetração das relações sociais capitalistas nas economias não capitalistas produz o atraso e o subdesenvolvimento (HARVEY, 2005b). Portanto, todos esses processos econômicos, que reestruturam o território da Costa Verde, trouxeram para Paraty o crescimento econômico atrelado à acumulação de capital, concentração de renda, desigualdade social, bem como a hegemonia de alguns grupos sociais perante outros, instaurando relações de dominação e subordinação. Todos esses empreendimentos estão associados a uma ideia de desenvolvimento, compreendido pelo projeto político dominante, como: 1) sinônimo de crescimento econômico e produção de mercadorias, estando a felicidade e o bem-estar associados ao consumo de massa; 2) série sucessiva de etapas a serem cumpridas, passando de sociedades tradicionais para sociedades modernas e industriais; 3) desenvolvimento capitalista, enquanto única opção existente (LOUREIRO, 2012).

Por esta razão, pode-se afirmar que todas essas mudanças, na verdade, trouxeram o des-envolvimento para a região, que segundo Porto-Gonçalves (2005), é quebrar o envolvimento que cada povo e cada cultura mantêm com seu território e com seu modo de vida. Para as populações tradicionais, o des-envolvimento significou, então, a perda da liberdade e do envolvimento econômico, cultural, social e ecológico com os seus lugares e, juntamente com isso, a perda dos saberes e conhecimentos tradicionais. Além disso, causou a dependência econômica das populações tradicionais que de pescador passou a trabalhador assalariado, de morador do lugar a caseiro de veranistas, de caçador e pequeno agricultor a comprador no comércio e mercados (PAES, 2006), de pessoas livres²² passaram a ser expropriados pelo sistema capitalista.

²² Para Netto e Braz (2012, p.54), o ser social é um ser capaz de liberdade, pois a escolha entre alternativas concretas configura o exercício da liberdade: “ser livre é poder escolher entre elas”.

Conforme explica Fontes (2010), a expropriação dos trabalhadores e sua separação das condições (ou recursos) sociais de produção é a condição fundamental para transformar o conjunto da existência social numa forma subordinada ao capital:

A expropriação capitalista não é uma relação entre “coisas”, ainda que incida sobre “coisas” (como a terra), nem entre pessoas e coisas (ainda que as envolva), mas uma relação social, entre classes, através da qual grupos crescentes de trabalhadores são incapacitados de assegurar sua plena existência, impedidos de recuar para as antigas formas, mesmo quando não se lhes oferece condições para assegurar sua subsistência nas novas modalidades sociais (FONTES, 2010, p.83).

As expropriações remetem ao processo histórico denominado por Marx de acumulação primitiva ou originária, no qual houve a separação do produtor do seu meio de produção, levando a grandes concentrações de recursos nas mãos de poucos e a formação de um grande contingente de indivíduos despossuídos dos seus meios de produção, passando a serem detentores apenas de sua força de trabalho para garantirem a sua própria existência.

Duas espécies bem distintas de possuidores de mercadorias: de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que se propõem a valorizar a soma-valor que possuem mediante compra de força de trabalho alheia; do outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho, portanto, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido, porque não pertencem diretamente aos meios de produção, como os escravos, os servos, etc., nem os meios de produção lhes pertencem, como, por exemplo, o camponês economicamente autônomo etc., estando, pelo contrário, livres, soltos e desprovidos deles. Com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista (MARX, 1984 *apud* NETTO e BRAZ, 2012, p.99).

Segundo Fontes (2010), as expropriações não cessaram desde então, constituindo-se em um processo permanente que, longe de se estabilizar, aprofunda-se e generaliza-se com a expansão capitalista, uma vez que é condição da constituição e expansão da base social deste sistema.

Expropriações primárias seguem extirpando os recursos sociais de produção das mãos dos trabalhadores rurais, incidindo diretamente sobre os recursos sociais de produção, em especial sobre a terra. Processo em curso há mais de quatro séculos, experimenta nos últimos anos uma aceleração impactante e vem reduzindo a margem de sobrevivência de semiproletarizados em praticamente todas as regiões do planeta. Mas, expropriações *secundárias* se abatem também sobre conhecimentos (como já ocorreu no século XIX, na introdução das grandes indústrias e no século XX, com o fordismo), sobre a biodiversidade, sobre técnicas diversas, desde formas de cultivo até formas de tratamento de saúde utilizadas por povos tradicionais. Somente de maneira muito cautelosa poderíamos supor que tais populações mantêm-se externas ao capitalismo, quando boa parte delas já

depende – parcialmente, ao menos – de relações mercantis plenamente dominadas pelo grande capital-imperialismo (FONTES, 2010, p.59).

Diante disso, as expropriações sobre esses territórios tradicionais vão incidir em:

direitos tradicionais, como uso de terras comunais, direitos consuetudinários, relação familiar mais extensa e entajuda local, conhecimento sobre plantas e ervas locais, dentre outros aspectos, e envolve profundas transformações culturais, ideológicas e políticas (FONTES, 2010, p.51).

Assim, Fontes (1996) explica que a população que persiste no campo depende, cada vez mais, do mercado e das relações mercantis para subsistir, não havendo a possibilidade de estar do lado de “fora” do atual sistema hegemônico:

Esse processo de mercantiliza a força de trabalho corresponde a uma exclusão das condições anteriores de existência (...). Porém, corresponde igualmente a uma inclusão, uma vez que essa mão-de-obra deveria estar apta a entrar no mercado de trabalho. *Inclusão não idílica*, nem resultado do desejo individual de cada trabalhador, mas que constituiria o cerne central da produção capitalista. Expropriados da capacidade autônoma de sobrevivência e de parte do valor produzido por seu trabalho, mas incluídos em um processo mercantil e industrial que produzirá, ainda segundo Marx, as formas de pensamento para assegurar sua continuidade. (...) A rigor, designaremos de forma mais clara o processo se o caracterizarmos como uma *inclusão forçada* (FONTES, 1996, p.37).

Com isso, as classes dominantes impõem ao conjunto da sociedade as condições necessárias para a crescente acumulação do capital, naturalizando as expropriações (FONTES, 2009). Os detentores do capital são notórios por recorrer a todos os tipos de esquemas (da subversão política e manobras legais à força bruta) para limpar a terra para seus projetos (HARVEY, 2011). Não diferente disto, muitos caiçaras foram expulsos de seus territórios para as periferias de Paraty mediante estratégias e/ou uso de força. E à beira mar, onde antes existiam casas simples, agora se encontram hotéis, marinas, mansões e condomínios fechados, que privatizam praias e passagens.

Marx (2011a) explica que as condições materiais de existência e reprodução dos homens e mulheres se dão pela sua interação com a natureza através do trabalho, transformando-a em produtos que atendem às suas necessidades e transformando os seres humanos em seres sociais, ou seja, o trabalho tem sentido ontológico.

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, por sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta com natureza como uma força natural. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da

natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (...) Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante de seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (...) Os elementos componentes do processo de trabalho são: 1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho. (...) O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas, é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2011a, p.211-218).

Portanto, tudo que os seres humanos produzem para satisfazer suas necessidades do corpo e do espírito é mediado pelo trabalho na sua relação com a natureza (TREIN, 2012). A vida biológica dos seres, incluindo os seres humanos, “somente pode ser assegurada se for materialmente reproduzida, assegurando-se na troca metabólica com a natureza a reprodução da própria existência” (FONTES, 2009, p.218). Além dessas necessidades, a reprodução histórica e social humana incorpora diferentes necessidades historicamente construídas resultantes da atividade social e do trabalho:

Ao converter-se em ‘trabalho’, ao humanizar-se, essa atividade se diferencia (...). O trabalho, ao permitir o crescimento da capacidade produtiva social, altera a relação metabólica com a natureza – aprofundando-a, multiplicando-a e convertendo-a em fenômeno diretamente social. Altera também o ‘modo de ser’, o modo de produzir-se como seres sociais e singulares (FONTES, 2009, p.218).

Marx explica essa relação metabólica entre seres humanos e natureza:

A natureza é o corpo inorgânico do homem. O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza (MARX, 2010, p.84 *apud* TREIN, 2012, p.306).

Tal relação fica bastante evidenciada na dinâmica de organização social dos povos tradicionais, que tem na relação com a natureza não só o desenvolvimento das suas práticas tradicionais (seus trabalhos), mas também, a definição dos seus modos de vida e a sua própria definição enquanto povo tradicional. Loureiro (2012) afirma que o modo

de produção e o modo de vida se definem dialeticamente e exemplifica que determinados grupos sociais tradicionais só podem ser compreendidos por meio do trabalho que realizam em um determinado ecossistema, “numa relação direta com uma espécie que condiciona não só a economia gerada, mas a própria cultura e organização deste grupo” (LOUREIRO, 2012, p.30).

Entretanto, quando a natureza é apropriada sob o regime da propriedade privada, como na sociedade capitalista, esta se separa dos trabalhadores, que passam a depender da venda da sua força de trabalho para a própria subsistência. O trabalho é reduzido, então, a um bem de troca, a uma mercadoria, um bem privado, perdendo seu caráter autônomo (TREIN, 2012). De atividade vital humana voltada para o desenvolvimento pleno do ser (sentido ontológico), o trabalho se transforma em mercadoria, onde o processo e o seu produto final são alheio à pessoa humana que o produz (LOUREIRO e TOZONI-REIS, 2016). Assim, produz-se a alienação que é própria de sociedades onde tem vigência a propriedade privada dos meios de produção, nas quais o trabalhador é expropriado (NETTO e BRAZ, 2012). A alienação penetra no conjunto das relações sociais, alienando o trabalhador: 1) do objeto do seu trabalho; 2) do processo de trabalho; 3) da sua característica fundamental enquanto espécie humana, isto é, um ser criativo em sua atividade transformadora da natureza; 4) uns dos outros. Fontes (2009) evidencia como resultado prático desse processo nas relações sociais:

O permanente bloqueio assim instaurado à emergência de verdadeiras e extensas diferenciações singulares ou, em termos mais usuais, de uma plena individualização, uma vez que a ela se superpõe uma cristalização social constante e crescente, hierarquizando as diferenciações ‘coletivas’ prévias, expressas, por exemplo, nos racismos, nas discriminações diversas etc., e os atributos ‘singulares’, aos quais, além dos obstáculos anteriores, se acrescenta a concorrência, homogeneizadora e hierarquizante por excelência (FONTES, 2009, p.218).

Desta forma, à medida que as expropriações foram ocorrendo, a relação entre os povos tradicionais e o ambiente natural, antes orgânica, passou a ser mediada por relações capitalistas alienantes que afastam os trabalhadores, nesse caso os caiçaras, dos seus meios de produção, o mar e a floresta. Por esta razão, a privação do acesso aos seus territórios, que afeta diretamente a elaboração dos trabalhos tradicionais e a organização social do grupo, seus modos de vida, compromete a possibilidade de existência desses grupos. Loureiro *et al.* (2009) defendem que a expropriação de um território, que oferece os benefícios ambientais necessários para a manutenção de um grupo, é

sinônimo de perda não somente do seu lugar de moradia, mas também de seu trabalho e da sua cultura. Essa expropriação leva ao que Marx chamou de falha metabólica, que seria “a alienação material dos seres humanos, dentro da sociedade capitalista, das condições naturais que formaram a base da sua existência” (FOSTER, 2014, p.229). Desta forma:

Muitos dos conflitos sociais dos dias de hoje, do mesmo modo como ao longo da história, estão conotados por um sentido ecológico, sentido esse aprofundado quando os pobres²³ procuram manter sob seu controle os serviços e os recursos ambientais que necessitam para a sua sobrevivência, ante a ameaça de que passem a ser propriedade do Estado (estrito) ou propriedade privada capitalista (MARTINEZ-ALIER, 2011, p.347).

1.3 Conflitos com as classes dominantes e a expropriação dos povos tradicionais

Segundo o relatório *Conflitos por terra e repressão no campo no estado do Rio de Janeiro* produzido em 2015 no CPDA, dos 133 conflitos registrados no estado do Rio de Janeiro, entre 1970 e 1980, 56 ocorreram na região da Costa Verde (FEITOSA e SILVA, 2015). Muitos desses conflitos envolvendo a ameaça e perda dos territórios tradicionais e a luta e resistência dos povos tradicionais, já foram bem descritos, anteriormente, por outros autores. Dallari, no prefácio do livro *O Genocídio Caiçara de Siqueira* (1984), descreve com intensidade as consequências da chegada dos detentores do capital nos territórios tradicionais caiçaras:

A gente caiçara, que por séculos teve o mar como via de acesso quase única, encontrando nisso um fator de proteção, não conseguiu resistir aos “piratas” vindos da terra (...). Políticos sem escrúpulos, especuladores imobiliários, empresas multinacionais e pessoas ricas à procura de “paraísos” para recreação descobriram o Litoral Norte paulista e Sul fluminense. Foi o começo do genocídio (morte física), acompanhado de etnocídio (morte cultural) dos caiçaras e de agrupamentos de índios guaranis existentes na região (DALLARI, 1984, p.6).

O livro de Siqueira (1984) também traz as histórias dos conflitos territoriais envolvendo algumas comunidades tradicionais do litoral norte de São Paulo e do sul do Rio de Janeiro. Em relação aos casos em Paraty, a autora relata os conflitos entre a comunidade de São Gonçalinho e a empresa S.A. White Martins; o conflito entre as comunidades da Barra Grande e Taquari com o presidente da Associação Comercial do

²³ Utiliza-se a palavra “pobre” nesta passagem do texto, pois se reproduz fielmente o parágrafo escrito por Alier, no livro *Ecologismo dos Pobres*, ao se referir as camadas com menores condições econômicas na sociedade. Entretanto, acredita-se que as populações tradicionais, principalmente dessa região estudada, são ricas em diversos saberes, práticas, relações socioambientais e cultura. Sobre o a problematização do conceito de pobreza ver Loureiro et al. (2009).

Rio de Janeiro da época; o conflito da comunidade do Sono com o grileiro industrial paulista Gibrail Nubile Tannus, que também se dizia dono das terras da comunidade da Praia Grande; e o conflito entre os moradores tradicionais da região de Trindade com a holding *Atlantic Development Group for Latin America* (ADELA), composto por 227 empresas multinacionais, com sede em Luxemburgo.

O caso da comunidade da Praia Grande da Cajaíba, localizada na Península da Juatinga, é um dos casos mais emblemáticos da região, principalmente, por que os moradores foram enganados, por não saberem ler e escrever, e expulsos violentamente de suas terras tradicionais. Em nenhuma outra localidade da região houve tamanho esvaziamento como ocorreu ali (MENDONÇA, 2010). Os caiçaras, acreditando que estavam assinando uma declaração que confirmava que os mesmos eram moradores do local, colocaram suas digitais em papéis que, na verdade, declaravam que estes estavam “de favor” naquelas terras. Na época, esta comunidade possuía mais de 300 habitantes e atualmente, restam somente duas famílias (a do Seu Altamiro e a da Dona Dica) que ainda lutam judicialmente pela permanência no lugar, os demais foram expulsos para a Ilha das Cobras e Mangueira, favelas de Paraty (CAVALIERI, 2003).

A pesquisa de mestrado de Mendonça (2010) traz um laudo do Ibama de 2007 onde há o relato das formas de coerção feitas por representantes e funcionários da família Tannus nesta comunidade, sendo eles: a introdução de búfalos que destruíam as roças familiares; a interdição da entrada para a cachoeira com fios de arame; ameaça armada pela polícia civil; realização de operação que resultou na queima e desmonte de diversos ranchos de pesca, com o apoio do Instituto Estadual de Florestas (IEF) do Rio de Janeiro, em agosto de 2005; apreensão de material de construção dos moradores; intimidação com armas de fogo; e humilhação dos moradores pelos caseiros e seguranças contratados.

Os moradores da Praia Grande que passaram por esse processo e hoje vivem em outros bairros do município possuem uma vida com outra dinâmica e desafios com os quais precisam lidar: terrenos cercados e murados, casas de concreto pequenas, espaços limitados, comida industrializada e processada, contas de água e luz, saída com horário para o trabalho, televisão, cheiro de esgoto, violência, tráfico de drogas, prostituição, etc. (MENDONÇA, 2010).

Aqueles que se mudaram para bairros na zona rural conseguiram manter algumas das relações socioculturais que possuíam anteriormente, como a roça, a criação de animais e a casa de farinha (*Ibid.*). Entretanto, a maioria dos caiçaras se fixou em bairros periféricos do centro urbano, onde não há terra para plantar e a pesca permaneceu para poucos. Com isso, passaram a viver em geral do mercado informal, exercendo atividades sem contratos de trabalho como caseiros, empregados domésticos e funcionários em peixaria. A autora também evidencia que apesar de muitos morarem perto nesses bairros, já não existe mais a ajuda entre eles. Enquanto que os mais velhos possuem sentimentos de perda e saudade, os mais jovens, criados já na cidade, se adaptaram a nova dinâmica e se dizem satisfeitos.

Monge (2012), em sua dissertação, também relata a história de luta pela terra da comunidade de Martim de Sá, uma das mais isoladas de Paraty, que desde 1998, sofre com uma ação judicial possessória, por parte de um particular de Nova Iguaçu, Antônio Rocha Pacheco. Seu Maneco, liderança de Martim de Sá, é analfabeto e vive com sua família no lugar há pelo menos seis gerações, com quatro das gerações ainda vivas (*Ibid.*). Seus advogados o representam de graça, pois são pessoas que conheceram a comunidade, na década de 1990, como turistas e se sensibilizaram com a causa. Ganharam, em 2010, em 1ª instância em Paraty, e em 2012, ganharam em 2ª instância no Rio de Janeiro.

Seu Maneco tem muitos amigos, turistas que recebe em seu camping, “*peessoas com o coração plantado no lugar*”, como ele mesmo diz. Em 2012, para a audiência no Rio de Janeiro, foi realizada pela internet uma grande mobilização em seu apoio, com abaixo assinado com mais de 10 mil assinaturas a seu favor e, em frente à porta do Fórum, se reuniram mais de 200 pessoas, entre elas indígenas, caiçaras e quilombolas de Paraty e pesquisadores, militantes e turistas, além dos advogados e a família. Esta vitória foi importante e deu forças para que as populações tradicionais de Paraty continuem lutando por seus territórios e resistindo as diversas pressões que, mesmo atuando agora de forma sutil, aos poucos vão conseguindo expulsá-los de seus lugares. É unânime entre as lideranças dos povos tradicionais organizados no FCT sobre a importância desta vitória, conforme expõem nas entrevistas realizadas:

Outra conquista como a vitória do seu Maneco do Martim, quando a gente conseguimos juntar, enquanto fórum, tá apoiando o seu Maneco. Tudo

a mesma luta (Ticote – morador da comunidade do Pouso da Cajaíba e liderança caiçara no FCT).

Sobretudo, a questão do seu Maneco também foi um ponto fortíssimo pra gente, pessoalmente pra mim (Jadson – morador da comunidade do Sono e liderança caiçara no FCT).

A vitória do seu Maneco no judiciário em primeiro e segunda instância. E isso a gente também conta como parte da nossa luta, né? E assim, algumas coisas que aconteceram ao longo desses dez anos que faz com que a gente acredite nos próximos dez (Ronaldo – quilombola do Campinho da Independência e liderança no FCT).

Além disso, a pressão da especulação imobiliária é muito forte nessa região. Não são raros os depoimentos dos caiçaras sobre pessoas que chegam de helicópteros oferecendo enormes quantidades de dinheiro para que vendam suas posses. Ainda hoje, a violência continua a acontecer fruto dos interesses privatistas e mercadológicos das classes dominantes sobre os territórios tradicionais. O mais recente episódio aconteceu no dia 02 de junho de 2016 em Trindade, região próxima à Península da Juatinga, onde um jovem caiçara de 23 anos, conhecido por Dão, seu apelido, foi morto por policiais militares de folga, mas que trabalhavam como seguranças da empresa Trindade Desenvolvimento Territorial (TDT), que há anos trava disputas de terras com os moradores²⁴ (anexo 03).

Outro grande conflito na região passou a existir após o início da construção do condomínio Laranjeiras, na década de 1970, pela empresa Parati Desenvolvimento Turístico S/A (formada pelos grupos Brascan e ADELA) em território tradicional caiçara. Para o projeto ser concluído, os caiçaras tiveram que sair para o local que hoje é conhecido como Vila do Oratório. As praias de Laranjeiras serviam de abrigo para os barcos, que estavam próximos a Ponta da Juatinga, conhecida como uma das mais perigosas e difíceis travessias do Brasil (MONGE, 2012). Era, também, por onde se realizava o acesso marítimo mais rápido e seguro para as comunidades do Sono, Ponta Negra, Cairuçu das Pedras, Saco das Anchovas e Martim de Sá (CAVALIERI, 2003).

Atualmente, para se chegar à Vila Oratória e às comunidades do Sono e da Ponta Negra é necessário passar por dentro de uma das portarias do condomínio, vigiada por seguranças, que controlam a entrada de materiais e de pessoas. O acesso às praias e ao

²⁴ Sobre esta questão: site “Combate ao racismo ambiental” <http://racismoambiental.net.br/2016/07/29/tradicional-comunidade-caicara-de-trindade-pede-justica-pelo-assassinato-de-jovem-em-disputa-de-terra/>.

cais também é controlado. Para que os caiçaras possam usar o antigo cais, que hoje fica dentro do condomínio, precisam ter seus barcos fichados, são obrigados a portar crachás de identificação e só podem acessá-lo com a presença dos seguranças particulares do condomínio em determinadas horas do dia. Nas entrevistas realizadas com as lideranças caiçaras, os conflitos com o condomínio também apareceram:

Hoje pra mim, o condomínio Laranjeiras, pra mim o grande conflito é o condomínio Laranjeiras. Pela restrição, pela discriminação, pela violação que eles nos impõe. Nós temos processo no ministério público contra eles de 2009. Agora de novo fizemos outro manifesto. Já fizemos algumas manifestações dentro do condomínio e fora também, exercendo o direito de ir e vir, servidão pública, acesso à praia, que a praia é um bem público da união, tem que ser aberto às pessoas, principalmente, a nós que somos os caiçaras, que fazemos parte da praia inclusive, do mar, da natureza aí (Jadson).

Os adultos que vivem mais os conflitos com o condomínio porque ai não pode passar com compras, não pode passar com peixe, por exemplo, descarregar peixe, não pode comprar gasolina no posto de gasolina dele, mas também não pode passar com gasolina dentro do condomínio. (...) Antigamente, meu tio foi o último a ter barco de pesca na família. Ai, ele vendeu, depois, porque não podia descarregar peixe ali. Agora eles estão podendo pelo botinho, mas barco de pesca, não. Só o bote. E mesmo assim eles têm duas rampas lá. Mas eles só liberam uma rampa. Ai, a mesma rampa que descarrega o peixe é a rampa que o pessoal desce quando vai pra cidade, quando vem pra cá. E ai, essa era uma reclamação do pessoal lá do Sono porque eles não querem ficar, eles saem arrumado, tomaram banho, bonitinho, saem de casa para vir a cidade resolver coisas da vida deles e ai tem que passar por cima dos peixes, quando tem que atravessar ali quando tá descarregando. Então, era até uma reclamação deles, deles liberarem, o condomínio, liberar a outra rampa também. Porque eles só liberam uma e não dá pra fazer tudo no mesmo lugar (Marcela – caiçara originária do Sono e liderança no FCT).

O maior problema do sono hoje é o condomínio Laranjeiras, é o maior porque a gente depende de um condomínio Laranjeiras pra poder fazer as nossas coisas. Isso é um absurdo! Você não tem sua liberdade, você tem q passar, por exemplo, agora eu vou levar minha mudança, vou ter que ligar, pedir autorização, sabe? Como que você pede autorização pra ir pra sua casa? Você não pode levar nada pra sua casa, sabe? Ai, tu mora numa área de proteção ambiental, beleza, então você teria que ter autorização do órgão ambiental e não de um condomínio Laranjeiras. É frustrante, é triste. Tudo que você vai fazer, por exemplo, você tem seu cachorro, você não pode levar seu cachorro no veterinário porque não pode passar no condomínio. Ai, tem a pedir autorização. Você não pode levar material de construção. Ai, você deixa de fazer uma obra (...) porque se não você não consegue passar. Eu acho que é muito ruim você depender de um condomínio. Você não mora dentro da área do condomínio, parece que você tem que se humilhar, entendeu? (...) Você nasceu, cresceu lá e hoje em dia você tem que pedir por favor pro condomínio. É triste pra mim, é doido, dói, sabe? Esse é hoje pra nós esse é o problema maior (Leila - moradora da comunidade do Sono e liderança caiçara no FCT).

O condomínio, que tem 1.131 hectares, possui campo de golfe, marina, clube, quadra de tênis, restaurantes, mercado, lagos artificiais, centro médico, heliporto, jardins

com animais e posto de combustível. A presença do mesmo contrasta com a paisagem onde vivem os caiçaras, com pequenas casas, algumas ainda de pau-a-pique, em meio à floresta bem conservada. Um verdadeiro *apartheid* social, como afirma Migueleto (2011), ao descrever a região da Costa Verde (Figura 06).



Figura 06– Contraste entre as ocupações dos povos tradicionais na Península da Juatinga e o condomínio Laranjeiras. Foto: Adriana Mattoso²⁵.

As diferentes paisagens, explica Harvey (2011), são marcadas pelas maneiras de viver, por distintos processos sociais e políticos, bem como pelas lutas ativas que as produziram. Desta forma, os lugares em que os modos de vida tradicionais estão conseguindo resistir às investidas do capital, hoje ainda estão em bom estado de conservação. Entretanto, nos lugares em que as ofensivas do capital tiveram sucesso, as paisagens foram se transformando conforme os interesses e a força dos seus representantes. Sobre isso, Harvey (2011) expõe:

A paisagem geográfica da acumulação do capital está em perpétua evolução, em grande parte sob o impulso das necessidades especulativas de acumulação adicional (incluindo a especulação sobre a terra) e, só secundariamente, tomando em conta as necessidades das pessoas (HARVEY, 2011, p.152).

²⁵ Disponível em: <http://www.paratyonline.com/jornal/wp-content/uploads/2013/10/condominio-laranjeiras-paraty-1.jpg> - Acesso em 20/01/2014.

Como bem expõe Porto-Gonçalves (2006):

a propriedade privada, o nome já o diz, priva quem não é proprietário e, assim, constitui a escassez como base da econômica (mercantil capitalista). Privar os homens e mulheres da riqueza, a começar pela própria natureza com a propriedade privada da terra é condição para que se instaure o reino da economia mercantil (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.123).

Assim, sem conhecimentos das leis, sem recursos para arcar com despesas jurídicas e, muitas vezes, sem conhecimentos de leitura e a escrita, os caiçaras enfrentaram e ainda enfrentam os representantes dos interesses do capital, numa clara e enorme desigual correlação de forças. Soares (2016), mais uma vez, traz o importante papel que as igrejas protestantes tiveram e tem na vida das comunidades caiçaras. A crença protestante de predestinação divina faz com que muitos caiçaras, que hoje são evangélicos, acreditem “que as coisas acontecem porque Deus assim determinou, não havendo motivos para resistir” (*Ibid.*, p.37).

Uma vez que as relações comunitárias foram impactadas e as necessidades para o desenvolvimento dessas comunidades foram cerceadas, conforme já exposto, muitos caiçaras da Vila Oratória hoje trabalham como caseiros no condomínio de luxo. Assim como muitos caiçaras das comunidades do Saco do Mamanguá, na Península da Juatinga, também largaram suas redes e enxadas e hoje trabalham nas casas dos veranistas, pois esta forma de trabalho, através do assalariamento, assegura o ganho de um dinheiro todo o mês. Desta forma, aqueles que não têm mais a subsistência garantida pela terra, começam a depender do mercado de trabalho para sobreviver (MIGUELETO, 2011) e com isso há significativa perda dos conhecimentos tradicionais e do desenvolvimento das práticas tradicionais, levando ao trabalho alienado como já explicitado anteriormente.

Harvey (2011) explica que hoje existem dois grandes grupos de destituídos/despossuídos/expropriados/alienados. O primeiro grupo seria composto por aqueles trabalhadores que foram expropriados do seu poder criativo, num processo de trabalho sob o comando do capital ou do Estado capitalista. Seriam eles, os trabalhadores das fábricas, indústrias, etc. e também os profissionais da educação, como será visto posteriormente. O segundo grupo seria composto por aqueles que foram privados de seus bens, seu acesso aos meios de sobrevivência, de sua história, cultura e formas de sociabilidade, a fim de abrir espaço para a acumulação do capital. Nesse segundo caso,

estão as populações do campo, incluindo os povos tradicionais, expulsas de suas terras e privadas do acesso aos recursos naturais, seja por meios ilegais ou legais.

Desta forma, os caiçaras desterritorializados, expropriados, despossuídos, alienados e destituídos de seus meios de produção e dos seus territórios vão servir de mão-de-obra abundante e barata para os detentores do capital, que continuam a enriquecer e a comandar a cidade, privatizando praias, bloqueando acessos, sucateando os direitos básicos e serviços públicos, como a educação e a saúde, controlando a participação social nas tomadas de decisões e dificultando a vida daqueles em condições de vulnerabilidade socioambiental. Como vulnerabilidade socioambiental entende-se:

A situação de grupos específicos que se encontram: (1) em maior grau de dependência direta dos recursos naturais para produzir, trabalhar e melhorar as condições objetivas de vida; (2) excluídos do acesso aos bens públicos socialmente produzidos; e (3) ausentes de participação legítima em processos decisórios no que se refere à definição de políticas públicas que interferem na qualidade do ambiente em que se vive (LOUREIRO *et al.*, 2003, p.17).

Desta forma, Paraty é uma vitrine para aqueles que vêm de fora conhecer a famosa cidade histórica, estando entre os melhores destinos em diversas listas e guias de turismo. Entre o mar e a montanha, com belíssimas praias e cachoeiras, em meio à mata atlântica ainda bem conservada, a cidade atrai turistas o ano todo com um calendário diversificado de eventos bem distribuídos ao longo do ano. A cidade vende a história e a cultura de sua população. É comum ver nas lojas do centro histórico barquinhos, canoas e remos feitos de madeira, típicos da cultura indígena e caiçara, diversos artesanatos e camisetas estampando a diversidade cultural e natural da região e restaurantes caros oferecendo a culinária local baseada na mandioca e nos diversos pescados da região (Figura 07). Entretanto, os representantes dessas culturas expostas nas vitrines são os que mais sofrem com a falta de serviços básicos, com o custo de vida cada vez mais alto, com a perda de seus territórios tradicionais para grandes empreendimentos e ainda com a demarcação de Unidades de Conservação que, diante de tamanhos interesses, se tornam instrumentos frágeis na proteção socioambiental.

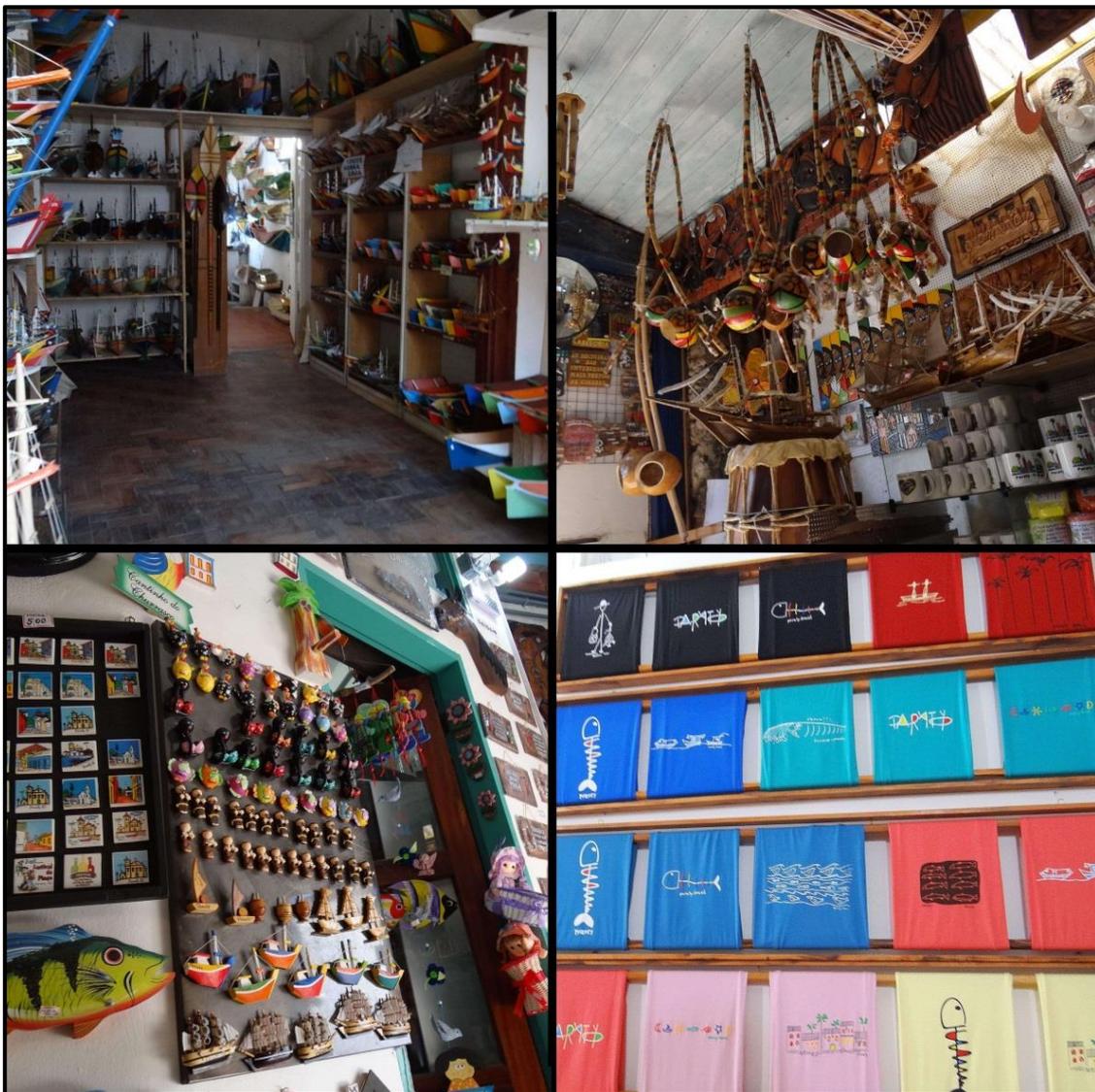


Figura 07 - Fotos de mercadorias vendidas nas lojas do Centro Histórico que fazem referência à cultura dos povos tradicionais.

1.4 A proposta reformista do Capital: as Unidades de Conservação - entre a sustentabilidade do Capital e expropriação dos povos tradicionais

A implementação de UCs é umas das principais políticas públicas voltadas para a proteção da natureza ainda remanescente diante da atual crise ambiental. Crise esta que é fruto do desenvolvimento do capitalismo que distanciou o homem da natureza, fazendo desta um mero recurso mercadológico próprio para a exploração e comercialização.

Segundo Porto-Gonçalves (2011), toda sociedade cria, inventa e institui uma determinada ideia do que é natureza, ao mesmo tempo em que cria e institui suas relações sociais. No interior dessas relações está embutida, portanto, uma determinada

concepção de natureza. Na atual cultura ocidental hegemônica, a natureza se define por aquilo que se opõe à cultura e a cultura é compreendida como algo superior que conseguiu controlar e dominar a natureza (PORTO-GONÇALVES, 2011). Essa visão, que separa o homem da natureza, é resultado de um longo processo histórico. Já houve épocas em que o modo de pensar a natureza foi radicalmente diferente do que tem dominado hoje. No entanto, a ideia de uma natureza objetiva e exterior ao homem, que pressupõe uma ideia de homem não natural e fora da natureza, se fortaleceu com a civilização urbana e industrial inaugurada pelo capitalismo (*Ibid.*). A partir de então, as relações mercantis penetraram na vida dos seres humanos e o modelo de desenvolvimento econômico de exploração, consumo e lucro a partir da degradação dos recursos naturais tem causado diversos problemas ambientais (COSTA, 2011) cada dia mais preocupantes e que exigem transformações societárias cada vez mais urgentes.

Diante dos problemas ambientais causados pelo desenvolvimento capitalista, que Harvey (2011) chama de “destruição criativa da terra”, a resposta apresentada à sociedade foi a demarcação de áreas naturais protegidas. Desta forma, a criação de UCs firmou-se, no mundo e no Brasil, como a principal e mais amplamente disseminada estratégia de proteção da natureza (DRUMMOND *et al.*, 2010), na tentativa de conter os impactos da ocupação e uso dos territórios e recursos naturais (PÁDUA, 1997).

No Brasil, as primeiras UCs foram criadas na década de 1930, na forma de Parques Nacionais²⁶ (DRUMMOND *et al.*, 2010), seguindo o modelo de proteção da natureza dos países do norte, principalmente dos Estados Unidos e da Europa, que tem como pressuposto a necessidade de proteger as áreas naturais da ação humana (DIEGUES, 2001). A criação dessas áreas, que passaram a ser protegidas e gerenciadas por órgãos governamentais, esteve, primeiramente, atrelada a preservação de lugares com características naturais excepcionais de beleza, grandiosidade e/ou raridade, buscando também proteger exemplares “carismáticos” da flora e da fauna, como árvores de grande porte e animais com forte apelo estético como as baleias, tartarugas, etc. (DORST, 1973).

²⁶As primeiras UCs criadas no Brasil foram: o Parque Nacional de Itatiaia, situado na Serra da Mantiqueira, entre os estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais, em 1937; o Parque Nacional do Iguaçu no estado do Paraná, em 1939; e o Parque Nacional da Serra dos Órgãos, na região serrana do estado do Rio de Janeiro, também em 1939.

Entretanto, conforme afirma Diegues (2001), a importação deste modelo de proteção (da vida selvagem), através dos Parques – que tem uma concepção naturalista e afasta o homem da natureza – entrou em conflitos com a realidade brasileira, cujas florestas e outros ambientes naturais são até hoje habitados por diversos povos tradicionais. O fechamento da natureza em parques ou outras unidades de conservação de proteção integral²⁷, muitas vezes com a expulsão de populações nativas, contradiz o propósito inicial destes espaços de elevar a consciência ambiental e melhorar a relação do homem com os ambientes naturais, uma vez que na prática não promovem a compreensão da possível existência de uma relação mais harmoniosa entre seres humanos/cultura e natureza, acentuando ainda mais essa dicotomia.

No pensamento e discurso por de trás desse modelo, se coloca o ser humano como uma entidade genérica e homogênea e grande causador da crise ambiental, ocultando-se as relações de poder e as responsabilidades diferenciadas dos agentes sociais (LAYRARGUES, 2006). Pode-se considerar também que esses novos espaços protegidos atendem aos interesses da cultura urbano-industrial, pois privilegiam a indústria do lazer e do turismo, atividades quase sempre permitidas em diversas UCs, a partir do “sacrifício” das populações tradicionais locais (DIEGUES, 2000). Ademais, este tipo de visão preservacionista se preocupa unicamente em manter intocável o que ainda resta dos espaços de natureza e da vida silvestre, não problematizando a industrialização, a urbanização, o crescimento econômico (LOUREIRO *et al.*, 2009) ou a mercantilização da natureza e das relações sociais, que levam a degradação ambiental.

A criação dessas “ilhas” de natureza preservadas vem como forma de compensar os desequilíbrios ambientais causados nos territórios urbano-industriais. E o papel dos órgãos ambientais acaba se limitando a administrar as representações da natureza, separando a “natureza a conservar” da “natureza ordinária”, que continua livre para a exploração econômica (ACSELRAD, 2004).

A partir da década de 1970, intensificou-se a discussão sobre as questões ambientais pelo mundo todo. Não diferente, o Brasil também foi permeado por este debate, principalmente entre a classe média e a elite intelectual do país (LOUREIRO,

²⁷ Segundo o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (BRASIL, 2000), proteção integral significa “a manutenção dos ecossistemas livres de alterações causadas por interferência humana, admitido apenas o uso indireto dos seus atributos naturais”.

2012). Diversas outras categorias de UCs foram sendo criadas para atender a objetivos distintos de proteção da natureza. Foram vários os fatores que levaram a criação de outras categorias para além dos parques, entre elas: a ampliação do interesse social na questão ambiental; as pressões internacionais; concorrências entre organismos gestores e as suas diferentes políticas; mudanças no panorama mundial da conservação ambiental; e sintonia entre cientistas e administradores (PÁDUA, 1997).

Desta forma, visando uma sistematização e melhor gerenciamento dessas UCs, em 2000, após anos de debates, negociações e disputas conceituais e ideológicas, foi criado o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) (Lei nº 9.985/2000). O SNUC, que estabelece os critérios e as normas para a criação, implantação e gestão das UCs, prevê diversos tipos de UCs, que variam em diferentes níveis de tolerância para a presença humana, indo desde a exclusão total até o manejo consorciado com as populações locais. Entre as categorias previstas pelo SNUC, somente duas, Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) e Reserva Extrativista (RESEX), foram criadas para proteger também as populações tradicionais e os seus modos de vida, estando vinculadas a vertente do socioambientalismo, que nasce da demanda por justiça social. Segundo Santilli (2005a, p.34), “o socioambientalismo foi construído a partir da ideia de que as políticas públicas ambientais devem incluir e envolver as comunidades locais, detentoras de conhecimentos e de práticas de manejo ambiental”.

Capucci (2016) reconhece o avanço em relação aos direitos tradicionais com a instituição dessas duas modalidades de proteção da natureza, entretanto, critica esses instrumentos, uma vez que:

o objetivo principal não foi a proteção dos direitos humanos dessas comunidades a terem respeitados seus modos tradicionais de vida (...). Ao contrário, a legislação tem como foco principal a proteção dos recursos naturais e, como instrumentalização dessa proteção, a partir do reconhecimento que as comunidades tradicionais desempenham papel fundamental nessa preservação, permite-se a sua permanência nestas unidades. O modo de vida destas comunidades, entretanto, por não ser o objeto principal de proteção do legislador, fica condicionado à proteção dos recursos naturais a partir de uma lógica não tradicional expressa nos diversos instrumentos que regulamentam as formas de exploração, tais como o contrato de concessão do direito de uso, o regulamento da unidade e o plano de manejo, instrumentos aos quais esses grupos passam a estar submetidos. (...) A comunidade é vista, neste cenário, como um instrumento de proteção de recursos naturais, e não como foco de proteção de direitos humanos, numa inversão de valores que não respeita a ordem estabelecida pelos inúmeros

diplomas normativos relacionados aos direitos territoriais destas comunidades. Olvida-se a legislação, neste aspecto, que antes de constituir-se em unidade de conservação aquele espaço já constituía um território tradicional (CAPUCCI, 2016, p.123).

Da mesma maneira que a criação do SNUC foi permeada por disputas, a aplicação na prática das políticas públicas ambientais também se dá em meio à disputas ideológicas, científicas e políticas, até mesmo dentro de um mesmo órgão ambiental. As escolhas sobre o que, onde e como proteger a natureza não estão isentas de lutas e na prática acabam beneficiando aqueles grupos que têm maior poder de influenciar as tomadas de decisões, que nas sociedades capitalistas, são aqueles que possuem maior riqueza econômica. Isso pode ser claramente percebido na região de Paraty, onde as populações tradicionais, cada vez mais, perdem seus territórios para as classes dominantes, que passam por cima das UCs ou ainda se utilizam delas. Apesar do indicativo de que essas populações tradicionais possam ser aliadas dos órgãos ambientais na conservação ambiental, o que se observa na prática é que a região de Paraty possui diversos conflitos ambientais incluindo as populações tradicionais e os órgãos gestores das UCs.

Dos 807,8 mil ha de floresta existente no estado do Rio de Janeiro, 71,9 mil ha estão localizados no município de Paraty, o que representa cerca de 9%, constituindo-se no fragmento de maior densidade e abrangência do território fluminense (SOS Mata Atlântica e INPE, 2011). Paraty possui 84% do seu território recoberto por florestas secundárias em estágio médio/avançado de regeneração (INEA, 2015) (Figura 08).

Rodeada, então, pela Mata Atlântica, considerada um dos biomas mais ameaçados do mundo (DRUMMOND *et al.*, 2010), Paraty possui 80% de seu território composto por UCs (OLIVEIRA, 2009). Cavalieri (2003) explica que a região se tornou um lugar privilegiado para a criação das UCs, devido ao fato da mata atlântica ser um ecossistema que guarda um dos maiores índices de biodiversidade do mundo e tem, no seu interior, uma população que viveu nos interstícios dos grandes ciclos econômicos, não incorporando o modo de vida da sociedade urbano industrial dominante.

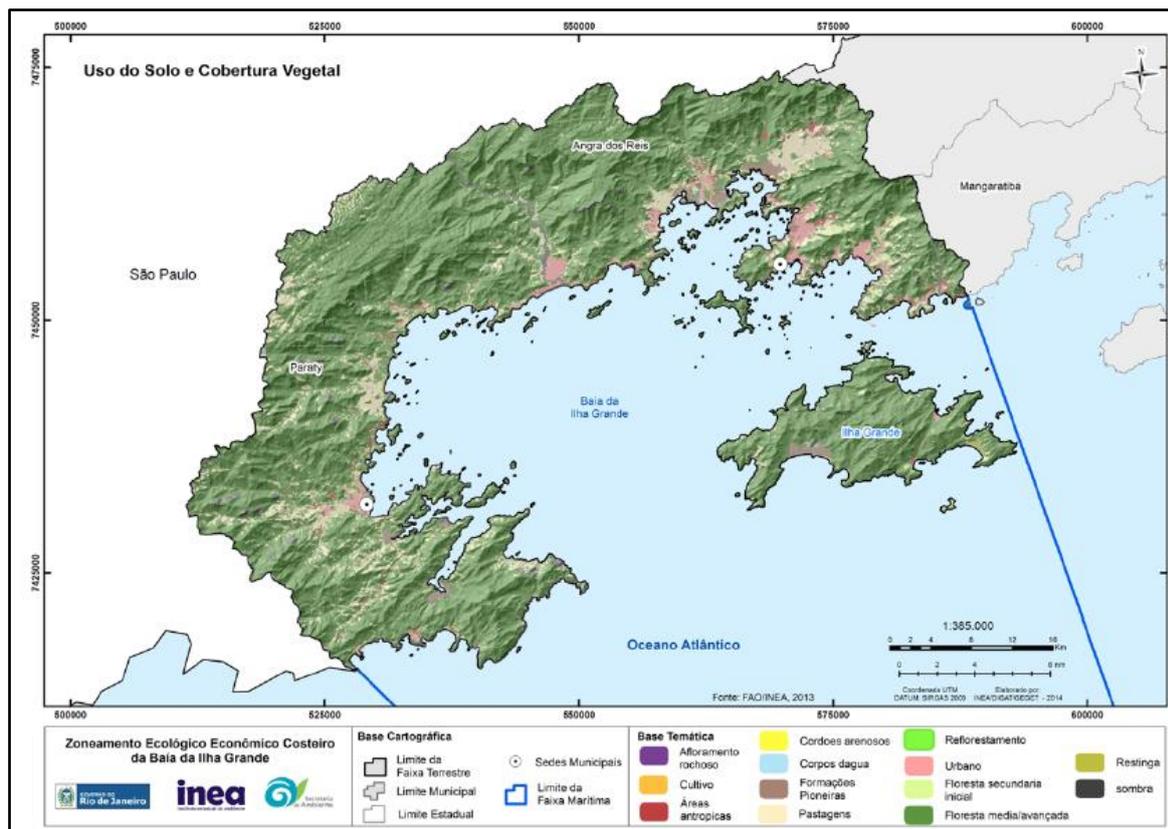


Figura 08 – Mapa da cobertura vegetal dos municípios de Angra dos Reis e Paraty. Fonte: INEA (2015).

Como reação aos impactos da expansão capitalista na região, a política de diversos governos para a proteção do meio ambiente foi iniciar a demarcação de UCs. Desse modo, desde a década de 1970 foram criadas diversas UCs em Paraty, administradas por diferentes esferas do poder público: 1) Parque Nacional da Serra da Bocaina (PNSB), criado pelo Decreto nº 68.172 de 1971, estando atualmente sob a gestão do ICMBio; 2) Área Estadual de Lazer de Paraty-mirim (AELPM), criada pelo Decreto nº 15.927 de 1972, estando sob a responsabilidade do INEA e atualmente passando por um processo de recategorização²⁸; 3) APA de Cairuçu, criada em 1983, pelo Decreto nº 89.242, e atualmente gerenciada pelo ICMBio; 4) APA da Baía de Paraty, criada em 1984, pela Lei Municipal nº 865, sob responsabilidade da Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente de Paraty (SEDUMA); 5) Estação Ecológica (ESEC) Tamoios, criada pelo Decreto nº 98.864 de 1990, gerenciada também

²⁸ O SNUC elencou uma série de categorias de UC com características específicas. A lei prevê que as UCs e áreas protegidas criadas anteriormente e não pertencentes às categorias previstas pela legislação devem ser reavaliadas e reclassificadas para uma das categorias previstas. O prazo previsto para tal reclassificação era de 2 anos após a publicação da lei, ou seja, até 2002. Entretanto, mesmo após 15 anos, tanto a AELPM e REJ, ambas sob administração do INEA, ainda não tiveram seus processos de recategorização finalizados.

do ICMBio; e 6) REEJ, criada pelo Decreto nº 17.981 de 1992, também administrada pelo INEA e passando pelo processo de recategorização (Figura 09).

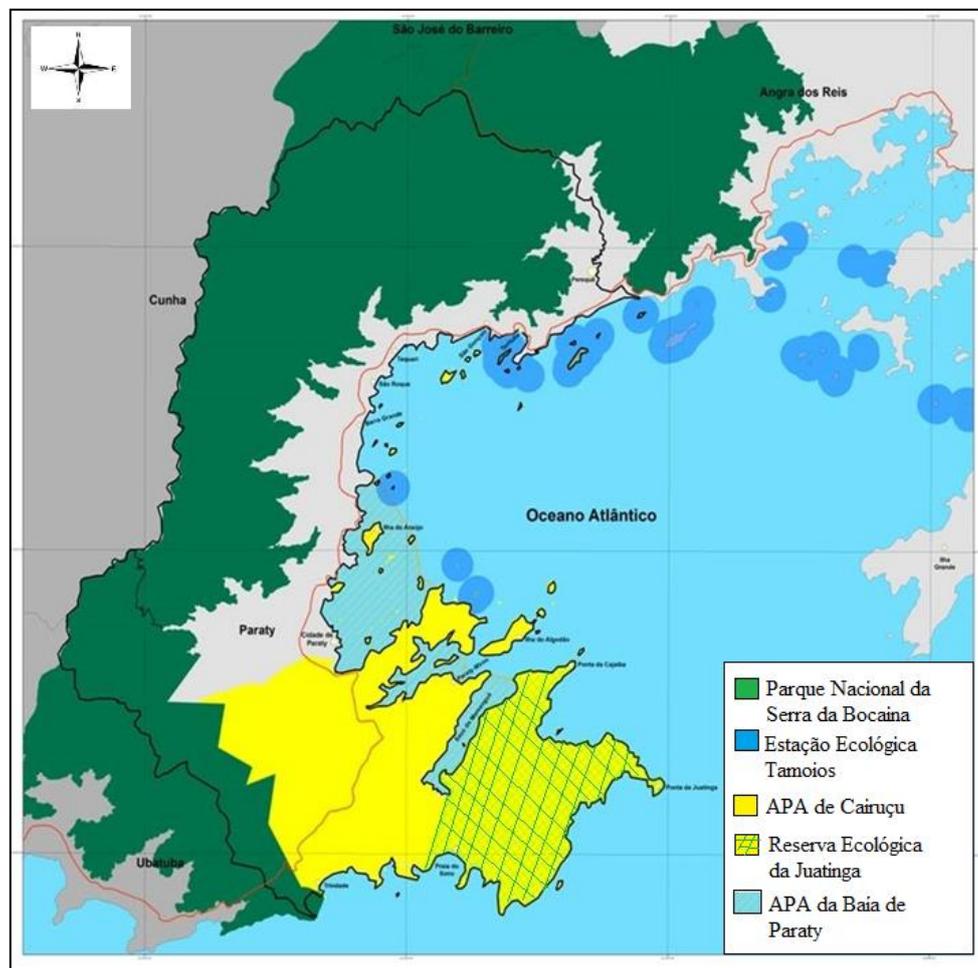


Figura 09 – UCs presente no município de Paraty. Modificado de ICMBio²⁹.

Muitas dessas UCs estão sobrepostas umas às outras e aos territórios tradicionais, tais como quilombos e terras indígenas, que também são considerados áreas protegidas, a partir da publicação do Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas (PNAP) através do Decreto nº 5.758 de 2006. Todas essas áreas protegidas fazem parte do Mosaico³⁰ da Bocaina (Figura 10), reconhecido pela Portaria nº 349 de 2006, abrangendo 14 municípios do litoral norte do estado de São Paulo e do litoral sul do estado do Rio de Janeiro³¹, 16 UCs (de âmbito federal, estadual e municipal)³², cinco

²⁹ Disponível em <http://seduma-pmparaty.blogspot.com.br/p/apa-municipal-da-baia-de-paraty-paraty.html> - Acesso em janeiro de 2017.

³⁰ Um mosaico é formado por “um conjunto de unidades de conservação de categorias diferentes ou não, próximas, justapostas ou sobrepostas, e outras áreas protegidas públicas ou privadas” (BRASIL, 2007).

³¹ No estado do Rio de Janeiro, os municípios que integram o Mosaico Bocaina são Itaguai, Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty. No estado de São Paulo, os municípios são: Rio Claro, Areias, Bananal, Caraguatatuba, Cunha, Natividade da Serra, São José do Barreiro, São Luiz do Paraitinga, Silveiras e Ubatuba.

terras indígenas e quatro quilombos. O Mosaico ainda integra o Corredor de Biodiversidade da Serra do Mar³³ e, por abrigar o bioma da Mata Atlântica, está numa região reconhecida como Reserva da Biosfera³⁴ pela Unesco.

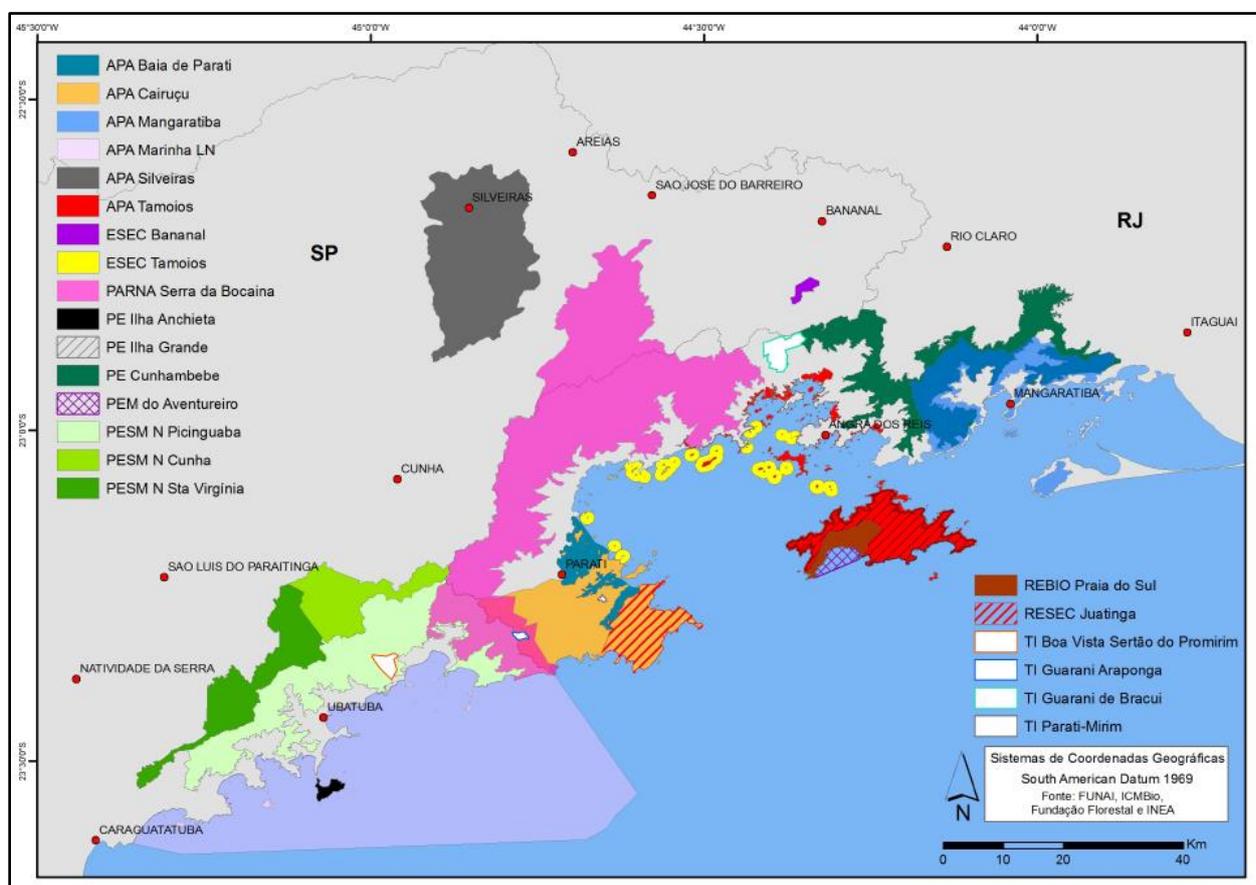


Figura 10 – Mosaico da Bocaina. Fonte: MPF (2013).

Todas as UCs presentes no município de Paraty foram criadas sem o esclarecimento e a consulta prévia das populações tradicionais, uma vez que a política do regime militar (quando a maioria foi criada) e as legislações daquela época, e mesmo após a redemocratização do país, não explicitavam tais necessidades, como atualmente fazem. Apesar disso, algumas dessas UCs tinham também como objetivo proteger as

³² As UCs que fazem parte do Mosaico Bocaina são: APA da Baía de Paraty, APA de Cairuçu, APA Tamoios, APA Marinha do Litoral Norte, APA Silveiras, APA de Mangaratiba, Estação Ecológica de Bananal, Estação Ecológica de Tamoios, Parque Estadual do Cunhambebe, Parque Estadual da Ilha Anchieta, Parque Estadual da Ilha Grande, Parque Estadual da Serra do Mar, Parque Estadual Marinho da Serra do Aventureiro, Parque Nacional da Serra da Bocaina, Reserva Ecológica da Juatinga e Reserva Biológica da Praia do Sul.

³³ O Corredor Ecológico é um instrumento de gestão e ordenamento territorial, definido pelo SNUC, como “porções de ecossistemas naturais ou seminaturais, ligando unidades de conservação, que possibilitam entre elas o fluxo de genes e o movimento da biota, facilitando a dispersão de espécies e a recolonização de áreas degradadas, bem como a manutenção de populações que demandam para sua sobrevivência áreas com extensão maior do que aquela das unidades individuais”.

³⁴ Reservas da biosfera são áreas reconhecidas pelo UNESCO como importantes em nível mundial para a conservação da biodiversidade.

populações tradicionais, como a APA de Cairuçu e a REEJ, ambas criadas nos territórios tradicionais da Península da Juatinga.

APA de Cairuçu

A APA de Cairuçu é uma UC federal de uso sustentável que busca conciliar as atividades humanas com a conservação dos recursos naturais, permitindo propriedades privadas. Está localizada inteiramente no município de Paraty e possui uma área continental de 33.800 ha, mas também é composta por áreas insulares, que perfazem um total de 63 ilhas ao longo das enseadas de Paraty. Em seu território, estão totalmente inseridas a REEJ, onde vivem populações caiçaras, a Área Estadual de Lazer de Paraty-mirim, a Terra Indígena Araponga e a Terra Indígena Itaxi, o Território Quilombola do Campinho da Independência, a APA Baía de Paraty e algumas das ilhas que compõe a ESEC Tamoios. A APA de Cairuçu também possui parte do seu território sobreposto ao PNSB, na região de Trindade. Com exceção do PNSB, todas as outras UCs que se sobrepõem à APA não possuem plano de manejo, sendo o plano de manejo da APA o instrumento técnico e jurídico de gestão ambiental válido para o ordenamento territorial, juntamente com o ato de criação das mesmas (ABIRACHED, 2011).

O seu decreto de criação traz como objetivo: “assegurar a proteção do ambiente natural, que abriga espécies raras e ameaçadas de extinção, paisagens de grande beleza cênica, sistemas hidrológicos da região e as comunidades caiçaras integradas nesse ecossistema” (BRASIL, 1983). Diante desse objetivo que tem clara intenção de proteger tanto o ambiente natural como os modos de vida nele presente, pode-se considerar que, para a época em que esta UC foi criada, esses objetivos trazem uma ideologia inovadora sobre as questões da conservação ambiental, podendo ser considerada como próxima ao socioambientalismo.

A APA de Cairuçu, visando ainda salvaguardar os modos de vida nas áreas de moradia e uso das populações tradicionais, instituiu, a partir do seu plano de manejo, as Zonas de Expansão das Vilas Caiçaras (ZEVIC) na Península da Juatinga. Nessas áreas são proibidas a expansão da ocupação residencial por pessoas que não tenham nascido e não sejam moradoras das comunidades caiçaras, bem como a construção de novas residências e quaisquer edificações que não se destinem exclusivamente ao atendimento das necessidades de moradia, trabalho, lazer, religião e sobrevivência das comunidades

caiçaras nativas e residentes locais. Abirached (2011) expõe que as ZEVC constituem o único mecanismo previsto para assegurar a integridade das áreas ocupadas por comunidades caiçaras, juntamente com os espaços adjacentes, as Zonas de Conservação Costeira, para manejo agrícola e extrativista. Entretanto, as regras da ZEVC são de difícil aplicação, uma vez que existem diversos imóveis de veranistas, que adquiriram casas ou lotes de caiçaras ao longo dos anos nessas áreas e que reformaram ou ampliaram as residências (ABIRACHED, 2011).

Os atrativos naturais presentes dentro da APA despertam interesses de diferentes agentes econômicos, não sendo por acaso que a revisão do plano de manejo da APA e a revisão do Plano Diretor do Município de Paraty estão acontecendo ao mesmo tempo (*Ibid.*). Há grande pressão por parte daqueles que ganham com a especulação imobiliária em flexibilizar o zoneamento da APA nas áreas nobres da orla marítima, ou seja, nas ZEVC, onde estão os caiçaras. Abirached (2011) ainda expõe que a prefeitura municipal não aceita incluir as ZEVC nos mapas do plano diretor da cidade, tendo na verdade revelado motivação em desconstruir o zoneamento da APA, pois delimitar nos mapas de planejamento municipal as áreas ocupadas por caiçaras significaria retirá-las do mercado de terras, inviabilizando a instalação de empreendimentos hoteleiros e residenciais. Nesse cenário, as unidades de conservação, juntamente com as populações tradicionais, constituem um empecilho aos interesses dominantes (*Ibid.*). Matérias de jornais de abril de 2013 denunciam que aqueles servidores do ICMBio que tentaram fazer cumprir a lei, multando e autuando donos de grandes mansões que privatizam praias e acessos e embargando a construção de novas mansões sofreram atentados, tendo seus carros queimados e bombas atiradas em suas casas (anexo 04).

Desta forma, apesar desta leitura inovadora sobre a conservação ambiental exposta no seu decreto e no seu plano de manejo, historicamente, a gestão desta UC vem sofrendo pressões diversas e efetivamente pouco tem conseguido avançar na proteção dos modos de vida caiçara. Em maio de 2016, o Decreto nº 8.775/2016 estipulou que o plano de manejo da APA deveria ser revisto em um prazo de até noventa dias e revogou algumas áreas de proteção. Junto a isso, em agosto do mesmo ano, o gestor Eliel Pereira de Souza que atuava desde 2014, reconhecido pelas populações tradicionais como aberto ao diálogo e sensível às causas socioambientais (anexo 05), foi exonerado sem qualquer explicação em meio ao processo de

impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, que levou Michel Temer ao poder. Tudo indica que essas medidas vieram para atender as pressões das classes dominantes em flexibilizar o zoneamento da APA e legalizar atividades privatistas e mercadológicas em áreas onde antes não eram permitidas.

Reserva Ecológica Estadual da Juatinga

A REEJ, que está inteiramente inserida dentro da APA de Cairuçu, abrange toda a Península da Juatinga, com uma área de 9.954 ha, onde boa parte de cobertura vegetal da região é composta por mata primária ou secundária em estado avançado de regeneração, sendo pouco alterada pela ação antrópica (MMA, 2004a). A justificativa para a criação da REEJ (anexo 06) também traz esta noção de associação da conservação do ambiente natural com a manutenção dos modos de vida tradicionais, manifestando também uma aproximação com a visão socioambiental:

A criação da Reserva Ecológica da Juatinga, Lei 1859, de 01 de outubro de 1991, se justifica não apenas, por garantir a preservação de significativo manto remanescente de floresta ombrófila densa (mata atlântica) que reveste a maior parte desta unidade peninsular, como também livre da descaracterização os mangues do saco de Mamanguá, a vegetação dos afloramentos e costões rochosos, bem como aspectos tradicionais da cultura caiçara, representada por diversos núcleos de pescadores que habitam a faixa litorânea do extremo sul do Estado do Rio de Janeiro (IEF, 1991).

Entretanto, no decreto de criação da REEJ tal explicitação sobre as populações tradicionais foi retirada e o que passou a vigorar foi a preservação do:

ecossistema local, composto por costões rochosos, remanescentes florestais da Mata Atlântica, restingas e mangues que, em conjunto com o mar, ao fundo, forma cenário de notável beleza, apresentando peculiaridades não encontradas em outras regiões do Estado (RIO DE JANEIRO, 1992).

Além disso, o decreto de criação da REEJ não é claro, chegando até a ser contraditório. Se por um lado, o artigo 4º afirma que o órgão público estadual responsável pelo gerenciamento da UC desenvolveria programa específico de Educação Ambiental com o objetivo de fomentar a cultura caiçara local, por outro, no artigo 1º declara que a REEJ é uma área *non edificandi*, o que significa a impossibilidade de construção, não contemplando, então, o crescimento dinâmico das comunidades numa visão de congelamento dos modos de vida (MONGE, 2012), fato que, se aplicado na prática, impediria que a população local continuasse se reproduzindo culturalmente.

Apesar de ter sido criada na década de 1990, até hoje a REEJ não possui conselho gestor³⁵ e nem plano de manejo e desta forma, os instrumentos legais de ordenamento territorial que vigoram para ela são o zoneamento do plano de manejo da APA, juntamente com seu decreto de criação (ABIRACHED, 2011). Compreendendo que o Estado integral é resultado das disputas entre as classes ou frações de classe (GRAMSCI, 2007) e diante dessas contradições e a falta de um instrumento jurídico de ordenamento territorial claro, a cada nova gestão, os moradores são pressionados de maneira diferentes, uma vez que não há consenso no entendimento e interpretação desses instrumentos, ficando os direitos de uso e ocupação das populações tradicionais regidos pela “boa vontade”, entendimento sobre a questão ambiental e a ideologia dos gestores locais.

A gestão da REEJ, ainda enquanto Instituto Estadual de Florestas (IEF)³⁶, é marcada, historicamente, pela derrubada de ranchos caiçaras na Praia Grande da Cajaíba³⁷ e pelo uso de força policial contra as famílias locais, abuso de autoridade já tendo sido objeto de ações judiciais³⁸ (ABIRACHED, 2011). Em alguns casos, o órgão ambiental esteve “aliado” àqueles que se diziam donos do lugar para fiscalização e por isso, ainda hoje, os moradores caiçaras da Península da Juatinga têm certo receio e desconfiança, não acreditando nos representantes dos órgãos ambientais (CAVALIERI, 2003), por mais que existam pessoas bem intencionadas trabalhando em prol dos povos tradicionais dentro dessas instituições.

Sempre foi ruim porque quando a gente começou em 92 que foi criada a Reserva Ecológica, a reserva foi criada pra proteger caiçaras de grileiros. Foi essa a briga, a gente vinha pra rua porque tinha gente querendo tomar nossas terras. Quando virou a reserva a gente achou que estava em paz, que ia fechar, que aquilo ali ia virar uma comunidade tradicional caiçara e que todo mundo ia viver feliz pra sempre, só que não foi assim porque começou a opressão, não pode fazer uma roça, não pode desmatar, o povo tava acostumado a queimar o sape pra poder tirar no próximo ano pra cobrir a casa. Hoje a gente não tem sape. O próprio órgão ambiental começou a tirar um pouco da nossa cultura, da nossa historia, sabe? Em vez dele proteger, ele ajudou a destruir também. Começou aquela guerra de não poder construir e as pessoas construía irregular porque se fosse tudo com plano desde o começo tava tudo bonitinho, sabe? Porque hoje a gente não tem plano de

³⁵ Em 2005, através da Portaria IEF/RJ n° 166/05 foi instituído um conselho gestor para a REEJ, entretanto, este nunca saiu do papel, estando até hoje inativo.

³⁶ A Lei n° 5.101/2007 extinguiu a Fundação Estadual de Engenharia e Meio Ambiente (FEEMA), a Superintendência Estadual de Rios e Lagoas (SERLA) e o Instituto Estadual de Florestas (IEF) e criou o INEA, que passa a ter a competência e atribuição dos órgãos extintos, unificadas em um só órgão.

³⁷ Essa é a mesma comunidade iletrada que foi enganada por um grileiro e expulsa após “assinar” papéis que entregavam a terra ao mesmo.

³⁸ Ainda hoje nove agentes do Estado respondem por improbidade administrativa.

manejo da REEJ, mas tem o da APA. Podia pelo menos ter seguido o da APA porque a REEJ fica dentro da APA. Eu acho que isso ficou muito jogado, então o pessoal da comunidade começou a ver o órgão gestor com uma visão como o cara que vinha. O meu vô mesmo, ele faleceu com 75 anos e a maior reclamação dele era que ele ia morrer como criminoso ambiental porque o meu vô fez uma roça e o INEA, na época o IEF multou ele. E ele falava 'minha filha eu nunca tive um processo'. Era a maior dor dele porque ele sempre foi um homem da igreja, todo certinho, sempre ensinou as coisas boas pra gente e ele morreu como criminoso ambiental, ele falava isso pra mim. Por conta dele, eu virei presidente da Associação de moradores porque eu não aguentava mais ver tanta injustiça, sabe? Com pessoas que eram inocentes que não faziam nada (...). Então, tipo assim o INEA, IEF é muito assim é 8 ou 80, sabe? Uma hora não pode nada, outra hora pode tudo. Então, a gente fica, você nunca sabe se você tá certo ou errado. Então, pra gente não tá sendo legal, a gente tenta, a gente conversa, a gente tenta ser parceiro, mas tem hora que fica difícil (Leila).

Meu pai plantou dois quilo de feijão na várzea perto de casa, chegou ser chamado na delegacia. O avô da Leila também foi chamado na delegacia porque plantava, isso pelo grileiro, pelo órgão ambiental. E ai como se não entendesse que ali é uma comunidade tradicional que tem a sua essência é a roça e o mar. Isso foi difícil, tá sendo difícil desconstruir, tá se desconstruindo aos poucos (Jadson).

É possível que a restrição à roça não tenha ocorrido em todo o território da REEJ, até mesmo porque a equipe sempre foi pequena, entretanto, é provável que só pelo fato de ter acontecido com alguns moradores de algumas comunidades, tal medo tenha se espalhado para as demais comunidades vindo a influenciar e contribuir para a diminuição das roças. Entretanto, o contato com o turista e a influência do modo de vida urbano industrial, juntamente com a facilidade de acesso aos centros urbanos comparado com o passado pode também ter contribuído para o abandono da maioria das roças.

Então, apesar de ter sido criada com o indicativo de proteger também os modos de vida caiçaras, a política do órgão ambiental não tem fomentado ações com essa perspectiva. Além disso, hoje a REEJ, sob a responsabilidade do INEA, esteve alocada até meados de 2016 junto às demais UCs de proteção integral, dentro da Gerência de Unidades de Conservação de Proteção Integral (GEPRO) da Diretoria de Biodiversidade e Áreas Protegidas (DIBAP)³⁹, demonstrando claramente a visão política preservacionista do órgão para essa região, ainda que haja povos tradicionais nesse território.

³⁹ A DIBAP também possuía a Gerência de Unidades de Conservação de Uso Sustentável (GEUSO). Hoje essas gerências não existem mais. Tanto as UCs de proteção integral como as UCs de Uso Sustentável estão dentro da Gerência das Unidades de Conservação ainda dentro da DIBAP.

Em 2012, o INEA realizou concurso para a contratação temporária por três anos, prorrogáveis por mais dois, de 15 guarda-parques⁴⁰ para atuar na área, aumentando o seu efetivo e a possibilidade de estar mais presente dentro da UC e das comunidades. A exigência para a atuação como guarda-parque era possuir o ensino médio, entretanto, algumas pessoas que passaram no concurso não só possuíam o ensino superior, como também possuíam pós-graduação na área ambiental e vinham por anos militando e atuando com o socioambientalismo na defesa dos povos tradicionais. Além disso, dois caiçaras também passaram no concurso.

Com isso, verificou-se uma nova dinâmica na atuação do órgão dentro das comunidades. Enquanto, a política do órgão é historicamente de pouco diálogo com os povos caiçaras, hoje existe uma disputa interna a nível local, fruto de divergências teóricas e ideológicas sobre as questões ambientais, pelos projetos de conservação ambiental e realização das atividades que levem em consideração as questões sociais da região. Em meio ao “silêncio” da instituição sobre algumas questões, esse grupo vem trabalhando para garantir o cumprimento de leis, a democratização da participação social e o fortalecimento das comunidades tradicionais.

Com a existência de concepções diferenciadas dentro do órgão e com as questões políticas e administrativas se alterando em diversos momentos, a política ambiental, especialmente de gestão ambiental, esta continuamente se definindo e se redefinindo. Quintas (2002) explica que a gestão ambiental não é neutra:

O Estado, ao assumir determinada postura diante de um problema ambiental, está de fato definindo quem ficará, na sociedade e no país, com os custos, e quem ficara com os benefícios advindos da ação antrópica sobre o meio, seja ele físico, natural ou construídos (...). Ao praticar a gestão ambiental, o Estado distribui custos e benefícios de modo assimétrico na sociedade (QUINTAS, 2002, p.19).

Dentro do INEA, a equipe que trabalha na perspectiva socioambientalista tem pensado e desenvolvido ações ligadas às questões de educação ambiental e diálogo social. Entre as atividades realizadas estão o levantamento sobre os mestres canoeiros da região; a ida em cada comunidade para apresentar e explicar o mapa com uma possível proposta sobre a recategorização da REEJ antes da consulta pública acontecer;

⁴⁰ Diante de um contrato de trabalho frágil, de condições de trabalho precárias e salários baixos, sem reajustes ao longo desses anos, de não recebimento de insalubridade e periculosidade, apesar de trabalharem em situação de risco, como queimadas, etc., hoje a REEJ possui somente sete guarda-parques.

levantamento sobre o número de pescadores sem escolarização e com necessidade de obter as documentações necessárias para o exercício da profissão; levantamento das praias e acessos privatizados; a realização de “Encontros de Jovens da Juatinga”, no qual a presente pesquisadora participou como apoiadora na primeira e terceira edição, que têm como intuito formar jovens lideranças para atuar em prol dos interesses das suas comunidades sobre as questões relativas ao território (Figura 11); entre outros.



Figura 11 – Fotos dos Encontros de Jovens da Juatinga. As duas de cima são da 1ª edição, que aconteceu na comunidade do Cruzeiro no Mamanguá e as duas de baixo são da 3ª edição que aconteceu na comunidade do Pouso da Cajaíba.

A educação ambiental para o processo de gestão ambiental, segundo Quintas (2002):

deve proporcionar condições para a aquisição de conhecimentos e habilidades, e o desenvolvimento de atitudes visando a participação individual e coletiva na gestão do uso dos recursos ambientais; e na concepção e aplicação das decisões que afetam a qualidade dos meios físicos, naturais e socioculturais (QUINTAS, 2002, .19).

Levando, então, em consideração que não existe neutralidade no processo de gestão, o foco principal das ações educativas devem ser os segmentos sociais que são diretamente afetados pelas práticas de gestão ambiental e que possuem menores condições para intervirem no processo decisório (*Ibid.*). No caso da Península da Juatinga, identifica-se os caiçaras como os sujeitos a serem fortalecidos para participarem do processo de gestão do território ao qual pertencem.

Desta forma, apesar de algumas dessas práticas educativas elencadas não serem políticas instituídas pelo órgão em si, mas sim, ações ainda pontuais conquistadas por aqueles que acreditam na conservação ambiental a partir de uma perspectiva socioambiental, considera-se que essas práticas têm potencial para contribuir no sentido de proporcionar a aquisição de conhecimentos necessários para a qualificação da participação das populações tradicionais nos espaços institucionalizados. Entretanto, elas precisam ser fomentadas, priorizadas e contínuas. Entende-se também que é preciso fazer a luta contra hegemônica por dentro dos aparelhos de Estado e por isso, essas ações se tornam ainda mais importantes quando somadas a todo o movimento de luta territorial e processos educativos que vêm sendo construídos pelos povos tradicionais de Paraty.

Atualmente, a REEJ também passa por um processo de recategorização, pois após a aprovação do SNUC, a categoria Reserva Ecológica não foi contemplada como UC, tendo que, desta forma, se adequar a uma das categorias previstas pela legislação:

As unidades de conservação e áreas protegidas criadas com base nas legislações anteriores e que não pertençam às categorias previstas nesta Lei serão reavaliadas, no todo ou em parte, no prazo de até dois anos, com o objetivo de definir sua destinação com base na categoria e função para as quais foram criadas, conforme o disposto no regulamento desta Lei (BRASIL, 2000).

Cavaliere (2003) afirma que os moradores da REEJ enfrentam o desafio de permanecerem em suas terras por meio da reclassificação, uma vez que a atual reserva pode vir a se transformar em uma UC de Uso Sustentável, cujo objetivo é compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável dos recursos naturais, ou em uma UC de Proteção Integral, cujo objetivo principal é o de preservar a natureza, proibindo o uso direto dos recursos naturais, o que não permitiria a manutenção do modo de vida caiçara.

Para dar subsídio ao INEA no projeto de recategorização, tanto da REEJ como da AELPM, que também precisa se adequar ao SNUC, o órgão contratou uma empresa de consultoria. Os estudos realizados pela empresa de consultoria IGARA propôs que mais de 75% da área fosse transformada em Parque Estadual (IGARA, 2011a), UC que não permite a moradia de pessoas dentro da sua área delimitada, nem o uso direto dos recursos naturais. Para o restante da área, onde se encontram as casas e as construções dos caiçaras foi proposto a criação de uma RDS, UC que compatibiliza o uso dos recursos naturais pelas populações tradicionais com a conservação ambiental. Em relação à região onde se encontra parte do Condomínio Laranjeiras, que hoje está na AELPM e na APA de Cairuçu, está permaneceriam como APA, que permite a manutenção da propriedade privada.

Esta proposta parece vir descontextualizada da realidade local, pois não leva em consideração os territórios de uso das populações tradicionais. Somente foram reconhecidas as áreas de moradia dos caiçaras, mas não suas áreas de uso e reprodução material e cultural. Na prática, se executada causaria grande impacto na vida das populações tradicionais caiçaras que, em alguns lugares, usufruem quase que livremente da floresta como forma de manutenção dos seus modos de vida. Além disso, a proposta não prevê áreas para o crescimento populacional.

Monge *et al.* (2013) acreditam que a proposta de criação de um Parque na maior parte do território estava relacionada à política do INEA em ampliar as áreas de proteção integral do estado para organizar e desenvolver o turismo nessas áreas, visando os megaeventos, que aconteceram no país entre 2014 e 2016. Além disso, no caso de licenciamento de significativo impacto ambiental, como no caso do Pré-Sal, o empreendedor é obrigado a apoiar a implementação e a manutenção das UCs, prioritariamente, de proteção integral (BRASIL, 2000). Desta forma, ao recategorizar a maior parte da REEJ para uma UC de proteção integral, o INEA esperava conseguir recursos financeiros das compensações ambientais (MONGE *et al.*, 2013) das empresas que pagam pelo direito de poluir e mantêm o padrão de desenvolvimento que degrada o meio ambiente (MIGUELETO, 2011).

Para Monge (2012), a proposta do INEA, que se baseia em cotas altimétricas para diferenciar as regiões de Parque e RDS, não acompanha a realidade das comunidades locais. Enquanto que os pontos do INEA são abstratos e genéricos, para as comunidades

caixaras esses lugares possuem uso, história e valor (*Ibid.*). Nesse sentido, Harvey (2013) já explicava que não há nada de natural nas fronteiras políticas, sendo sempre resultado de lutas e de decisões políticas tomadas no contexto de condições tecnológicas e político-econômicas determinadas. Também Porto-Gonçalves (2006) afirma que aqueles que determinam os usos dos territórios são os que menos se fazem presentes nesses lugares que sofrem essas ações.

Dentro dessa lógica prevista na proposta do INEA, as populações caiçaras, que mantiveram a região em bom estado de conservação, ficariam espremidas em pequenos bolsões em uma RDS, perdendo uma enorme parte do seu território para este se transformar em Parque. Enquanto que as áreas de grandes empresários, que desmataram para construir mansões (casas de veraneio), campos de golfes, marinas, etc., receberiam o direito à manutenção de “suas terras” através da criação de uma APA ou na forma de Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN)⁴¹, como vêm sendo proposto em contrapartida pelos proprietários, o que nada mais é do que a privatização da natureza.

A partir disso, observam-se dois pesos e duas medidas: às populações tradicionais que se definem pela relação com o ambiente natural se impõe uma UC de proteção integral que reflete a cisão homem-natureza e compromete toda a existência sociocultural; aos grupos detentores do capital, se permite a manutenção de todo um estilo de vida urbano-industrial em áreas naturais, através do beneficiamento destes com o direito à propriedade privada. Tais ações corroboram com o que Santilli (2005b) defende sobre a produção da desigualdade por meio da proteção ambiental:

Os sacrifícios são distribuídos desigualmente: algumas populações são diretas ou indiretamente beneficiadas com a melhoria da qualidade ambiental derivada da proteção de determinadas áreas, enquanto outras são privadas das terras que ocupavam tradicionalmente, sendo, em geral, realocadas em locais e condições inadequados. Mas a perversidade do modelo vai além: muitas das populações beneficiadas são aquelas responsáveis pelo modelo predatório que resultou na necessidade de se reservar área para a proteção ambiental, enquanto as populações sacrificadas são aquelas que conservaram, por meio do uso tradicional da terra e dos recursos biológicos, as poucas áreas naturais ainda existentes e, paradoxalmente, têm como contrapartida sua destruição cultural e social (SANTILLI, 2005b, p.16).

Concorda-se com a visão de Monge *et al.* (2013) de que essa decisão do INEA, por Parque e RDS, já estava previamente tomada e o estudo da consultoria, que deveria buscar subsídios para a escolha de um cenário ideal, foi feito para cumprir a legislação e

⁴¹ A RPPN, contemplada pelo SNUC, é uma área privada com o objetivo de proteger a biodiversidade.

legitimar a decisão política já tomada “a portas fechadas”. Além disso, em nenhum momento do processo foi proposta uma RESEX, UC que se adequaria à realidade (CAVALIERI, 2003; MONGE *et al.*, 2013) e poderia trazer maior segurança para as populações tradicionais quanto à garantia do território.

Esta proposta, considerada bastante problemática, foi revista e apresentada com alterações na consulta pública⁴² sobre a recategorização, realizada no dia 24 de outubro de 2013, na Casa de Cultura de Paraty, sob a organização do INEA. Entretanto, além desta proposta só ter sido apresentada no dia da audiência e não com antecedência, o que garantiria a possibilidade de estudo e melhor debate sobre a proposta, nenhuma das modificações apresentadas pareceu levar em consideração as necessidades de reprodução e desenvolvimento das populações tradicionais caiçaras. A nova proposta do INEA aumentou a área de Parque para abranger 83% do território (Figura 12).

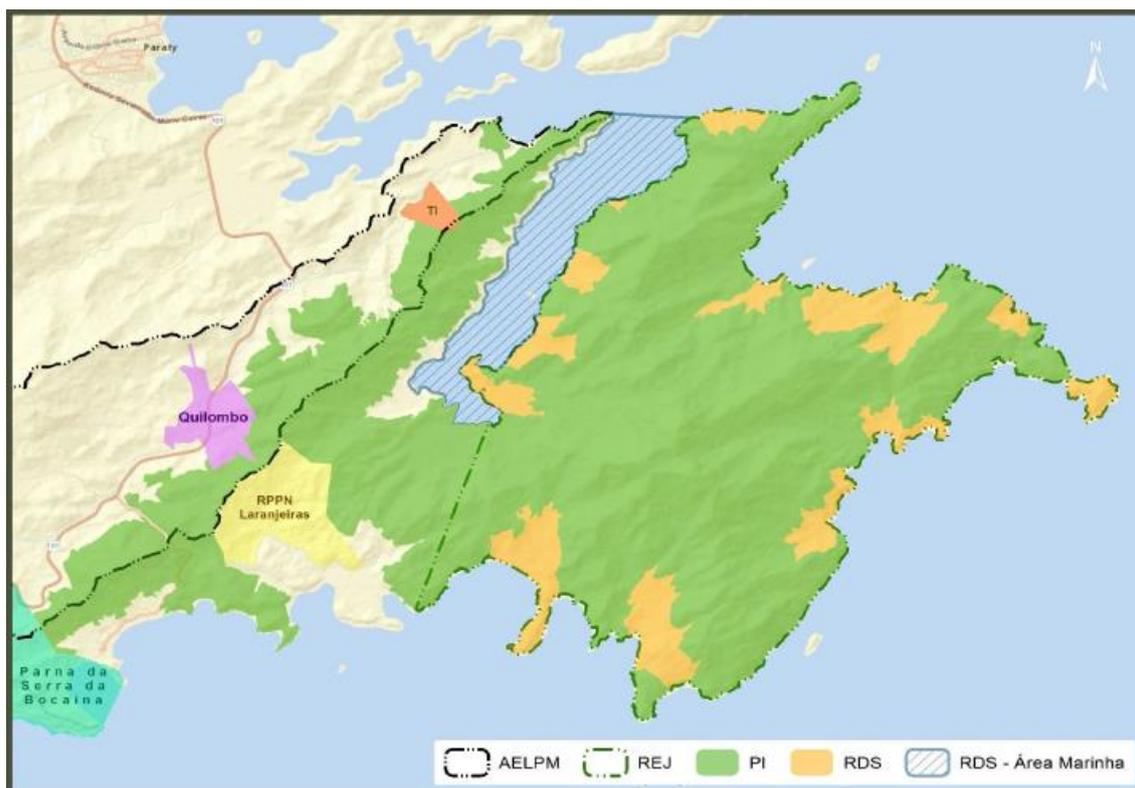


Figura 12 – Proposta apresentada pelo INEA na consulta pública sobre a recategorização da REEJ. Fonte: INEA (2013).

⁴² A criação de uma unidade de conservação, conforme dispõe o SNUC, deve ser precedida de estudos técnicos e de consulta pública. A consulta pública, que consiste em reuniões públicas ou outras formas de oitiva da população local e outras partes interessadas, tem por finalidade subsidiar a definição da localização, da dimensão e dos limites mais adequados para a unidade de conservação (BRASIL, 2002).

A consulta pública, que aconteceu em um espaço sem estrutura física para receber tantas pessoas (pouca ventilação, faltaram cadeiras e água e houve quedas de energia algumas vezes) teve duração de uma tarde inteira e contou com a participação de mais de 200 pessoas, entre elas pesquisadores, gestores públicos, advogados, indígenas, quilombolas, caiçaras, entre outros interessados na questão e/ou preocupados com as mudanças que vão ocorrer com a alteração da categoria da UC.

Apesar do discurso do INEA ter sido um discurso favorável caiçara, pois valorizou as práticas tradicionais, como a pesca artesanal, a produção de canoa e até mesmo o turismo, defendendo também o empoderamento dos caiçaras sobre seus territórios, não “amansou” as populações tradicionais, que vaiaram e gritaram constantemente que tais discursos eram mentirosos. Junto a isso, a apresentação feita pelo técnico do INEA, que apresentou a nova proposta, foi extremamente longa e com uma linguagem muito rebuscada para a compreensão daqueles que nem acesso à escola têm, com a exposição de muitas legislações, conceitos e históricos sobre a questão ambiental. A consulta pública, que desde o seu início foi marcada por fortes reivindicações por parte das populações tradicionais (Figura 13), terminou forçosamente por uma confusão com agressões físicas entre as pessoas, sem que todos os inscritos para falar pudessem se manifestar e sem que todas as dúvidas pudessem ser esclarecidas.



Figura 13 – Consulta pública sobre a recategorização da REEJ. A) Auditório lotado; B) Representante do INEA expondo a proposta em meio aos cartazes colados pelos manifestantes.

Ficou claro que o poder público local tem interesse na desafetação da REEJ, mantendo a região somente como APA de Cairuçu, o que possibilitaria, através da revisão e flexibilização do atual plano de manejo, já em andamento, a exploração

econômica das áreas mais nobres da orla marítima, onde estão os caiçaras. Os grupos dominantes, donos do capital financeiro, também têm interesses na desafetação da área, pois assim, seus empreendimentos e propriedades privadas estariam garantidos.

A atuação desses grupos dominantes traz estratégias para mascarar e combater a luta de classes, que como afirma Harvey (2005b), se dissolve em conjuntos fragmentados de interesses. Por meio de mecanismos burgueses de controle e divisão, alimenta-se distinções históricas e culturais. Dessa forma, não há uma unidade de luta para se combater os interesses capitalistas. As populações tradicionais apresentam-se divididas entre dois grupos. Um que não está bem informado sobre as implicações das mudanças que vão ocorrer na região. Estes confundem as diferentes atribuições dos diversos órgãos públicos atuantes no município e estão à mercê de manipulações e de interesses daqueles que representam o grande capital, que se aproveitam para espalhar informações incompletas, erradas ou tendenciosas sobre as diferentes categorias de UCs, formando consensos em torno de seus interesses particulares.

Harvey (2005b, p.79) explica que “os interesses de classe são capazes de ser transformados num ‘interesse geral ilusório’, pois a classe dirigente pode com sucesso universalizar suas ‘ideias dominantes’”. Nesse caso, então, esse grupo composto também por caiçaras que trabalham como empregados em casas de veranistas e nas mansões do condomínio Laranjeiras é contrário tanto ao parque quanto à RDS, pois acredita que ambas as categorias inviabilizariam seus modos de vida e por isso, acabam defendendo os interesses das classes dominantes na reivindicação de uma APA, sem entender que com essa categoria seus territórios tradicionais não estariam protegidos e estariam ainda mais ameaçados pelas forças do capital.

Para os integrantes desse grupo, a carência de espaços de participação ou a impossibilidade de decidir sobre suas próprias vidas é tão grande, que parece que quando há um espaço onde podem se fazer ouvir, desabafam suas angustias e expõem todos os tipos de problemas que vêm sofrendo, desde a falta de atendimento em postos de saúde, de escolas, de pavimentação nas ruas até os conflitos fundiários com outras UCs. Desta forma, muitos outros conflitos e problemas foram levantados nas falas deste grupo durante a audiência, o que é legítimo, mas pouco podia ser feito ou acordado nesse espaço, pois a maioria das reivindicações era dirigida e de atribuição de outros órgãos público, alguns presentes no momento e outros não. Com isso, o tempo da

audiência foi avançando sem que houvesse muito progresso na discussão sobre a recategorização da REEJ, em si.

Já o segundo grupo está organizado através do “Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra, Paraty e Ubatuba”, movimento organizado em defesa dos territórios tradicionais que será melhor descrito no capítulo IV, e está assessorado por pesquisadores, advogados e militantes das causas socioambientais. Esse grupo vem estudando sobre a questão e participa de diversos espaços de consultas e tomadas de decisões, como os conselhos das UCs e os conselhos municipais, disputando espaço e projetos com outros grupos sociais para a garantia e implementação dos seus direitos.

Por possuir mais experiência com as questões políticas, os integrantes do FCT possuem conhecimentos sobre as questões ambientais, sobre os diferentes tipos de categorias de UCs existentes na legislação, sabem de seus direitos, as atribuições dos diversos órgãos públicos e estão tentando pautar suas reivindicações e efetivar seus projetos de sociedade através da entrada na sociedade política. O FCT, anteriormente à consulta pública, já havia enviado ofícios para o INEA a fim de saber sobre o processo da recategorização. Apesar disso, fica claro que este grupo organizado ainda não conseguiu alcançar e se aproximar do grupo anterior, o que enfraquece a luta por direitos que é comum a ambos. Diante do quadro apresentado pelo INEA, o FCT vem reivindicando todo o território da REEJ, uma vez que reconhece esse território em disputa como integralmente território tradicional caiçara e sabe as implicações da implementação de um parque para os povos tradicionais⁴³.

Abirached (2011) acredita que se deveria pensar para além das categorias previstas no SNUC, como RESEX ou RDS. A especificidade da Península da Juatinga poderia levar a uma construção jurídica e política inovadora, como a criação de um Território Caiçara, que seria uma área protegida específica. Entretanto, o autor deixa em aberto o debate sobre qual órgão público seria competente por sua criação e gestão

⁴³ O Parque Nacional da Serra da Bocaina, primeira UC a ser criada em Paraty, apesar de não estar localizada na área da Península da Juatinga, desempenha um importante papel na construção e fortalecimento da visão negativa que as populações tradicionais de todo o município têm sobre a implementação de um parque em território tradicional, uma vez que esta UC possui significativos conflitos com diversos outros grupos tradicionais, incluindo caiçaras de outras localidades de Paraty, especialmente, Trindade. Para aprofundamento desses conflitos ver Conti e Antunes (2012), Conti (2011), Moreira e Gaviria (2002) e Gomes (2004; 2002).

territorial. Apesar de ser uma sugestão interessante para a especificidade da região, parece estar fora das opções do INEA. Além disso, o autor também traz elementos que demonstram que os grupos econômicos, políticos e órgãos locais são contrários à recategorização e regularização fundiária da REEJ para uma reserva caiçara ou para uma RDS, pois, da mesma forma que com as ZEVC na APA, implicaria em retirar essa área do mercado terras de alta rentabilidade.

Se a proposta do INEA for implementada, acredita-se que os conflitos na região podem vir a se intensificar ainda mais. Neste processo, claramente de disputa e controle pelo território entre classes e populações tradicionais, travadas para a conquista da sociedade política, estas últimas não parecem ter o direito de decidir sobre quais porções da região agora serão “intocáveis”, sendo a decisão tomada por questões políticas e justificada por estudo técnico, atendendo aos interesses do capital.

Em 2013, com o rompimento entre os partidos PT e PMDB no âmbito estadual para o lançamento de candidaturas diferentes a governador do estado nas eleições de 2014, houve a troca do secretário estadual do meio ambiente, Carlos Minc (PT) e de todo o corpo gestor de confiança do mesmo. Desde então, a discussão sobre a recategorização encontra-se, provavelmente, sendo feita politicamente “a portas fechadas”, pois, oficialmente, não se tem a publicização dos próximos passos e interesses quanto a nova classificação dessa região. Com isso, dependendo da correlação de força entre os diversos agentes que atuam em Paraty, atividades privatistas e mercadológicas, antes não permitidas, podem vir a ser legalizadas a partir da recategorização desta UC.

Percebe-se que a recategorização da REEJ, mesmo não sendo efetivamente realizada, historicamente, vem se configurando e funcionando quase como se fosse um instrumento de ordenamento territorial. Desde o início dos anos 2000, após a publicação do SNUC que trouxe a necessidade dessa reclassificação, trabalhos de pesquisa como de Cavalieri (2003), Abirached (2011), Migueleto (2011), Monge (2012), entre outros trazem a discussão sobre a recategorização e relatam a necessidade dos povos tradicionais compreenderem as possíveis mudanças relacionadas a esse processo. Por algumas vezes, a possibilidade de recategorização mobilizou os caiçaras em torno dessa questão. A cada nova possibilidade de uma real recategorização, esforços são feitos em torno do tema na tentativa de esclarecer e organizar os caiçaras para que possam refletir

e escolher sobre a melhor opção que atenderia as suas necessidades. Entretanto, a finalização desse processo, que culminaria na escolha e implementação de uma outra categoria de UC, nunca realmente aconteceu e com isso, a cada novo momento, novos esforços precisam ser feitos, afinal todas essas diversas siglas e suas características não fazem parte da organização sociocultural desses povos. São criadas a partir das lógicas das academias, dos escritórios, das salas de reuniões, etc. de uma sociedade que se distanciou dos ambientes naturais. Não sendo utilizadas pelos caiçaras no seu dia-a-dia, acabam esquecidas e são, obviamente, facilmente confundidas.

Se de um lado essa possível recategorização, que de vez em quando aparece na vida dos caiçaras, os mobiliza em torno de uma proposta que os contemplem, por outro, pode trazer um efeito contrário. Aparecendo como uma possível medida coercitiva, em que as regras que hoje existem podem vir a se tornar mais rígidas com proibições de práticas dentro do território, o “fantasma” da recategorização pode estar contribuindo em diferentes momentos e intensidade para acelerar práticas individualistas e indesejadas pelos próprios órgãos ambientais, como por exemplo, a construção apressada e desordenada de casas, chalés, bares, áreas de camping, etc. Entretanto, tal suposição precisaria ser averiguada por pesquisa específica, não sendo objeto deste estudo em particular.

Além disso, considera-se ainda importante pensar numa forma de proteger o território marinho caiçara desta região, uma vez que este também se encontra em disputa, principalmente, com as forças do capital vinculadas à indústria da pesca, que causam grande impacto na biodiversidade local e promovem a redução dos estoques pesqueiros (TAVARES, 2011). Talvez medidas como a criação de regras e a delimitação de áreas onde fossem permitidas apenas a pesca artesanal pudessem vir a contribuir com a proteção da vida dos ecossistemas marinhos e ainda garantir a manutenção das práticas tradicionais relacionadas à pesca, que dependem da qualidade da saúde ambiental. Entretanto, tais medidas devem ser pensadas conjuntamente com os próprios caiçaras para que possam ter efetividade e legitimidade e não venha a ser mais uma imposição e restrição incompreendida pelos mesmos.

Pesquisas como de Abirached (2011) e Migueleto (2011) expõem que na prática da conservação ambiental no município de Paraty, enquanto os povos tradicionais, muitas vezes, tiveram dificuldades de continuar sua reprodução sociocultural, as classes

dominantes continuaram a construir casas e/ou empreendimentos nos territórios tradicionais e nas áreas protegidas. Apesar de alguns serem autuados e multados, possuem condições econômicas para contratar advogados e levarem, por anos, a briga judicial contra os órgãos ambientais (MIGUELETO, 2011).

Junto a isso, as UCs da região são subfinanciadas por empresários, uma vez que elas não dispõem de recursos financeiros suficientes para as ações rotineiras (*Ibid.*). Além de firmarem parcerias com o setor privado para a fiscalização da região, os órgãos ambientais acabam delegando a terceiros, de modo informal, a fiscalização das construções dentro das UCs, assim como faz com o Condomínio Laranjeiras (*Ibid.*), que controla a entrada de materiais de construção para as comunidades da Praia do Sono e da Ponta Negra, dentro da REEJ. O próprio condomínio Laranjeiras através da Associação Cairuçu, organização não-governamental financiada pelo condomínio, patrocina as “Operações Verão” do INEA e do ICMBio (Figura 14). Essas operações têm como objetivo obter informações sobre o perfil dos visitantes que frequentam as UCs em alta temporada, informar aos turistas sobre as normas de visitação das UCs e fiscalizar suas condutas, buscando, com isso, minimizar os impactos ambientais decorrentes do alto fluxo de pessoas nestas épocas do ano. No entanto, Conti (2011) evidencia que os resultados destas operações podem não ser tão eficazes, por serem atividades descontínuas e que não contam ainda com a aprovação dos moradores locais, que se sentem excluídos e desconsiderados nesse processo.

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS	VALORES INVESTIDOS (R\$)
Associação Cairuçu	10.129,70
Condominio Laranjeiras	10.906,15
SOS Mata Atlântica	5.300,00
Ecosenso	2.160,00
ICMBio (PNSB + APA)	15.720,00
Total	44.215,85

Figura 14 – Parceria entre órgão ambientais e ONGs durante a “Operação verão”. Tabela extraída do relatório da Operação Verão (2009/2010), elaborado pelas gestões da APA de Cairuçu e da REEJ. Segundo o relatório, “os valores apresentados incluem gastos com as diárias dos monitores ambientais, material impresso, camisetas e a logística da operação que foram arcadas pelas ONG e o Condomínio Laranjeiras. Já o ICMBio pagou as diárias e passagens dos contratados e servidores públicos”.

Diante desse contexto apresentado, claramente, de disputa por território, as políticas ambientais no município de Paraty vêm sendo utilizadas pelas classes dominantes para legitimar as suas ações privatistas e mercadológicas, mesmo havendo

historicamente movimentos de resistência e a conquista de apoio por dentro da sociedade política.

Fontes (2010) explica que, atualmente, as expropriações avançam também na direção de:

bens naturais sobre os quais até, então, não incidia propriedade exclusiva de tipo capitalista, como as águas doces e salgadas, o patrimônio histórico e cultural (convertido em mercadoria através do turismo), o patenteamento de códigos genéticos, a qualidade do ar (FONTES, 2010, p.60).

Assim, a apropriação privada da natureza pode se dar também pelos muitos entendimentos sobre as questões ambientais, através, por exemplo, da criação de RPPNs, que são UCs de domínio privado, e das parcerias público-privado na gestão das UCs. Ambas são cada vez mais comuns no contexto brasileiro e colocam esses espaços naturais nas mãos do capital, tornando o meio ambiente em mercado e commodities. Entretanto, não se sabe ainda se esse será o caminho em Paraty, apesar de alguns gestores acreditarem na efetividade desta forma de gestão (CONTI e ANTUNES, 2012; MIGUELETO, 2011) e haver, desde 2015, uma “Campanha de Incentivo à Criação de Reservas Particulares do Patrimônio Natural na região da Baía da Ilha Grande”, especialmente nos municípios de Paraty e Angra dos Reis, promovida pelo INEA.

1.5 O turismo e a reprodução do sistema de classe

A chegada “sem pedir licença” do turismo nessas regiões exigiu que as comunidades caiçaras se adaptassem e se reorganizassem para lidar com seus lugares cada vez mais lotados, desenvolvendo atividades voltadas para suprir as demandas desse fluxo cada vez maior de pessoas. Ao invés de pescarem e plantarem, muitos começaram a ser pedreiros, prestadores de serviços diversos e caseiros das residências de veranistas (NOHARA, 2016).

Assim, o turismo, que se tornou uma fonte alternativa de renda para o caiçara, também é responsável por inovações no modo de pensar, introdução de novas necessidades mercadológicas e mudanças na rotina da população, principalmente, em épocas de alta temporada. Muitos jovens começaram a perder o interesse pelos conhecimentos dos mais velhos e começaram a se interessar pela cultura hegemônica. A produção de artesanatos a partir do manejo de cipó e bambus, a confecção de canoas a

partir de um tronco só e o manejo de ervas medicinais, por exemplo, são conhecimentos, dentre muitos outros, passados pela oralidade e experiência, que preocupam os mais velhos de, em breve, serem esquecidos e perdidos.

Nobre (2011) problematiza a forma com a qual as atividades que envolvem renda chegaram nas comunidades indígenas da região. Tal problematização pode também ser estendida às comunidades caiçaras:

Diversas atividades vieram alterar substancialmente o cotidiano das aldeias e envolver os guaranis em projetos que geram recursos financeiros. Tal processo não foi acompanhado pela proporcional e necessária discussão em torno dos impactos disso nas relações de trabalho tradicionais das comunidades, assim como das implicações nas relações sociais como um todo (NOBRE, 2011, p.7).

Nas entrevistas realizadas com lideranças caiçaras, essa questão do impacto do turismo na organização da comunidade também apareceu como uma preocupação:

Então, a chegada do turismo a gente começou a comunidade ficou individual. Foi bom para um lado e ruim para o outro. Foi bom pra economia da comunidade, foi bom. Você vê hoje eu não dependo, às vezes, de uma carona. Praticamente todos tem sua condução. Antigamente, dependia de alguém ir pra cidade pegar uma carona. Às vezes, a pessoa ia com pressa, dava uma carona. Com a chegada do turismo deu a possibilidade de ter isso, mas, por outro lado, separou muito a comunidade. Esse foi o lado negativo da chegada do turismo. E o fluxo de droga (Ticote).

E é uma competição também com o turismo, que ele é imediato. Embora seja a fábrica sem fumaça, ele causa muito dano também, se a gente não trabalhar o turismo, mudar a lógica do turismo ele causa danos, às vezes, irreversível à comunidade. Ele individualiza muito, ne? Ele faz nascer as cercas que não existia antes há 10 anos, faz desavenças e nos afasta também das nossas atividades tradicionais: a pesca e a roça. E você se descaracteriza e daqui você já não existe mais. E aí, é muito mais fácil o condomínio (Laranjeiras) e o (projeto) Azul Marinho entrarem e os resorts também (Jadson).

Assim, o turismo hoje traz essa contradição: o caiçara precisa lidar com o turismo no seu território, pois não há outra opção. O turismo chegou e, ao mesmo tempo em que trouxe a possibilidade de renda, trouxe também a competição entre as pessoas e com o tempo destinado a outras práticas tradicionais, que acabam ficando secundarizadas ou esquecidas em alguns momentos. Fontes (2010, p.70) explica que, diante da intensa mercantilização da vida, muitos trabalhadores seguem tentando preservar suas formas históricas de existência, ainda que muitas dessas atividades tradicionais tenham sido “contraditória e simultaneamente preservadas, modificadas e mutiladas”, como no caso dos povos tradicionais.

Contraditoriamente, mesmo que o órgão ambiental seja visto como aquele que oprime o caiçara, diante das situações que fogem ao controle do caiçara, esse mesmo órgão é evocado para trazer a solução:

Ai, tem um órgão gestor que não trabalha direito também, que não controla, que não olha, que controla a chegada, mas não controla dentro da comunidade, que não tá preocupado com o que está acontecendo dentro da comunidade. Ela ainda é uma comunidade muito abençoada porque o Sono é uma comunidade que não tem violência. Você pode ver o histórico do Sono, não tem um caso de assassinato, não tem brigas e é a maior comunidade dentro da REEJ. Então, a gente ainda tem esse controle. O Sono é uma comunidade de pessoas muito boas, só tem que ter algumas pessoas com mais noção, alguém que possa ajudar controlar, organizar. Se o órgão gestor que é o INEA hoje ele tivesse feito isso desde o começo. Eu tenho muito medo de perder o Sono porque há um tempo atrás o Sono era referencia de comunidade, pra mim ainda é, a gente não tá conseguindo, sabe? Manteve, por exemplo, com comunidade tradicional até 5 anos atrás, não tinha ninguém de fora. Hoje já tem gente morando que não é de lá e todas essas pessoas que vêm de fora, a gente não é contra as pessoas que vêm de fora não, mas assim as pessoas são bem vindas, mas elas não podem viver num lugar e querer mudar o lugar, você tem que vir pro lugar pra agregar e não pra tirar o que a comunidade tem, porque o cara que vem de fora ele vem visando o dinheiro, vem visando a terra que vai valorizar (...). Então, esse é o problema também, sabe? E a gente precisa dar um jeito, não sei como. Eu tenho muito medo de daqui 10 anos a gente não ter o Sono do jeito que ele é. O Sono já tá mudando, já mudou muito, ne? Por exemplo, antes a gente não tinha casa de dois andares, hoje a gente já tem, isso tudo com autorização do órgão ambiental de pouco tempo, muito pouco tempo atrás. A gente, por exemplo, na beira da praia, a gente não tava construindo mais na beira da praia, todo mundo construía a partir da amendoeira pra cima, do caminho pra cima, que tem o caminho, ne? Hoje já tem com autorização do órgão ambiental. Isso pra mim é terrível (Leila).

De uns anos para cá, já é possível identificar a reprodução do sistema de classe, da desigualdade e da concentração de renda dentro dos territórios tradicionais pelos próprios caiçaras. Aqueles que moram mais bem localizados dentro da comunidade, como por exemplo, próximo à praia, ou aqueles que têm terrenos maiores atraem mais turistas na temporada e concentram mais renda.

Eu vejo também hoje que as pessoas estão muita, uma das coisas que eu acho, estão muito preocupadas de ganhar dinheiro. Eles pegam terra para fazer um chalé, é um pensamento comigo, preocupado em fazer pra poder estruturar para o turista e esquece que tem que plantar. Porque ai, eu não tenho mais uma terra porque pessoal foi ali na frente pegou e fez chalé, fez bar, fez tudo. Já era uma terra que eu ia plantar. Então, isso que perde. Isso mudou bastante. (...) Isso tudo aqui ai pra traz fizeram chalé, mas tudo era do meu pai, ele plantava isso tudo ai e perdeu tudo porque vai brigar com o próprio caiçara? Não tem como. Acho que a gente tem q brigar com os maiores. Isso tudo era roça, vinha pra cá e ficava o dia todo plantando, levava o dia inteiro plantando feijão e milho. (...) Além de não ter lugar para plantar, eu vejo que os que estão, igual os meus filhos, não tem tantas terras pra morar. Vai ter que morar dentro do meu quintal. Então, o próprio caiçara está oprimindo o outro caiçara e eles não têm noção. Você vai falar, você acaba,

as pessoas entende errado. Enquanto eu tenho isso aqui, isso aqui é meu, enquanto uns tem três, quatro. Tá tirando de quem? Do caiçara. Nem todos pensa igual, ne? Complicado (moradora 06).

Quando entra o turismo, as pessoas querem ganhar dinheiro a qualquer custo e esquece da cultura, esquece que o cerco dá dinheiro, que não dá só dinheiro com o peixe, mas que tu pode levar o turista lá pra se conhecer como que se coloca a rede, eles não usam isso. As pessoas ainda não viram que isso é essencial, que pode ser também trabalhado. A casa de farinha acabou porque aí o pessoal só quer fazer um quartinho pra alugar. Casa de farinha vira um quarto de aluguel. Então, você vai corrompendo a comunidade, o turismo ele corrompe muito. Você tem q saber trabalhar com turismo, eu tenho camping, ne? Hoje em dia, meu camping no réveillon passado ficou 22 pessoas, enquanto tem camping lá que fica 200 pessoas (...) isso não suporta, sua casa não suporta, sua fossa não suporta, a praia não suporta, mas as pessoas não estão preocupada com isso, estão preocupadas em ganhar dinheiro (Leila).

Diante dos fatores apresentados, muitos moradores vêm sendo expulsos de seus lugares de forma bem mais sutil, diferentemente de como se fazia nas décadas de 1970 a 1990, apesar desses métodos ainda estarem presentes, como no caso mais recente em Trindade. Seus territórios e relações sociais vão sendo desconstruídos e descaracterizados. Os moradores vão aderindo ao modo de vida urbano industrial e, cada vez mais, os territórios se transformam em terras mercantilizáveis. De “livre e espontânea vontade” vão deixando seus lugares e suas tradições.

1.6 Justiça Ambiental e sua relação com a educação

A noção de justiça ambiental, ou ecologismo dos pobres⁴⁴, exprime um movimento de ressignificação da questão ambiental, resultante de uma aproximação da temática do meio ambiente com dinâmicas sociopolíticas tradicionalmente envolvidas com a construção da justiça social. Nessa aproximação, a temática ambiental se incorporou no debate mais amplo de crítica e busca por alternativas ao modelo dominante de desenvolvimento, construindo pautas comuns entre entidades ambientalistas e movimentos populares do campo, os movimentos comunitários das periferias das cidades, os seringueiros, os extrativistas, o movimento indígena, etc. (ACESELRAD, 2010).

Considera-se como marco do nascimento do movimento por justiça ambiental, a década de 1980, nos EUA, fruto de uma articulação entre lutas de caráter social,

⁴⁴ Alier (2011) defende que o movimento por justiça ambiental e o ecologismo dos pobres podem ser entendidos como integrantes de uma só corrente. Enquanto o primeiro nasceu nos EUA na luta das comunidades negras contra o racismo ambiental, o segundo apresentou-se nos países do terceiro mundo e é mais difuso e estendido em nível mundial.

territorial, ambiental e de direitos civis⁴⁵. Entretanto, desde o final dos anos 1960, nesse país, vinham se redefinindo um conjunto de embates contra as condições inadequadas de saneamento, de contaminação química de locais (de moradia e trabalho) e disposição indevida de lixo tóxico e perigoso, relacionadas às questões ambientais (*Ibid.*), mas enraizadas antes nas mobilizações referentes aos direitos civis (MARTINEZ-ALIER, 2011).

Através da realização de pesquisas, esse novo movimento conseguiu provar o que vinha sendo observado e denunciado: a imposição desproporcional, intencional ou não, de rejeitos perigosos às comunidades negras dos EUA. A partir daí, cunhou-se a expressão racismo ambiental, pois eram nos lugares onde viviam as comunidades negras que se instalavam depósitos, lixões, indústrias químicas, etc. (ACSELRAD, 2010).

Fora dos EUA, o racismo ambiental, normalmente, não tem se configurado como parte do vocabulário explícito nos protestos contrários à contaminação, privatização ou estatização de recursos comunitários. Apesar do discurso do racismo ambiental ser poderoso, não pode ser utilizado em todos os casos de injustiça ambiental ao redor do mundo, onde tanto a raça quanto a pobreza podem ser assumidos enquanto referência (MARTINEZ-ALIER, 2011). Nesse caso, utiliza-se a expressão injustiça ambiental, que deve ser entendida como:

a condição de existência coletiva própria a sociedades desiguais onde operam mecanismos sociopolíticos que destinam maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, segmentos raciais discriminados, parcelas marginalizadas e mais vulneráveis da cidadania (ACSELRAD *et al.*, 2004, p.10).

As situações de injustiça ambiental refletem 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). A injustiça ambiental, portanto, aparece na apropriação privatista do território e dos recursos naturais, na

⁴⁵ Tem-se por marco a luta da população, de maioria pobre e negra, de Afton, no condado de Warren, na Carolina do Norte (EUA) contra a implantação, em 1982, de um depósito para resíduos de policlorobifenos (PCB), que são produtos químicos amplamente utilizados em equipamentos elétricos, como transformadores e condensadores, de periculosidade à saúde humana e para o meio ambiente (BULLARD, 1993). Os habitantes organizaram protestos, deitando-se diante dos caminhões que traziam as cargas perigosas, resultando na prisão de 500 pessoas (ACSELRAD, 2010).

concentração dos benefícios usufruídos do meio ambiente e na exposição desigual da população aos custos ambientais do desenvolvimento econômico capitalista (ACSELRAD, 2004).

Como contra ponto aos termos racismo ambiental e injustiça ambiental cunhou-se a noção de justiça ambiental, utilizada, principalmente, para constituir uma integração entre as lutas ambientais e sociais na busca pela superação da dinâmica ambiental de injustiça social (ACSELRAD *et al.*, 2009). O movimento por justiça ambiental é muito diferente das outras correntes ambientalistas, o preservacionismo (ou culto ao silvestre) e a ecoeficiência⁴⁶, que estão distantes dos movimentos sociais e das lutas políticas por justiça social e legitimam a ideologia dominante⁴⁷ (LOUREIRO *et al.*, 2009). A justiça ambiental, que está aliada à perspectiva socioambiental, luta contra a distribuição desproporcional de acesso aos recursos naturais e de exposição a riscos ambientais em áreas predominantemente povoadas por comunidades negras, latinas, indígenas, entre outros grupos socialmente excluídos e vítimas de preconceitos (MARTINEZ-ALIER, 2011):

O eixo principal desta terceira corrente não é uma reverência sagrada à natureza, mas, antes um interesse material pelo meio ambiente como fonte de condição para subsistência; não em razão de uma preocupação relacionada com os direitos das demais espécies e das futuras gerações de humanos, mas sim pelos humanos pobres de hoje. Essa corrente não compartilha os mesmos fundamentos éticos (nem estéticos) do culto ao silvestre. Sua ética nasce de uma demanda por justiça social contemporânea entre os humanos (MARTINEZ-ALIER, 2011, p.34).

Por justiça ambiental entende-se, então, 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” (ACSELRAD *et al.*, 2009, p.25). Deste modo, as antigas lutas por direitos costumeiros às terras e ao território das populações tradicionais também se expressam, atualmente, através das lutas por justiça ambiental, uma vez que a criação de UCs e os investimentos do capital em territórios tradicionais, como debatido anteriormente, interferem

⁴⁶ A corrente do ambientalismo que Martinez-Alier (2011) chama de *evangelho da ecoeficiência* volta a sua atenção para a gestão eficiente dos recursos naturais e na utilização correta de tecnologias, ou seja, na “modernização ecológica” como solução para a problemática ambiental.

⁴⁷ Em ambas as correntes, as ideologias dominantes são legitimadas e funcionam segundo a lógica do mercado, sem questioná-la, naturalizando as relações sociais vigentes, não demandando, portanto, alteração do sistema político-econômico hegemônico (MARTINEZ-ALIER, 2011).

diretamente na possibilidade de acesso e uso dos elementos naturais essenciais para a reprodução material e social desses povos.

No Brasil, à noção de justiça ambiental insere-se, a partir dos anos 2000, por movimentos, entidades e profissionais combativos, envolvidos com a discussão crítica das políticas públicas (ACSELRAD, 2010). O tema vem sendo reinterpretado de modo a ampliar sua discussão e luta, para além da temática específica da contaminação química e do aspecto racial da discriminação.

Estudo recente, realizado por um projeto europeu de organizações de justiça ambiental *Environmental Justice Organizations, Liabilities and Trade*, com coordenação da Universidade Autônoma de Barcelona (TEMPER *et al.*, 2015), lançado em 2014, produziu um “Atlas de Justiça Ambiental”⁴⁸ com os principais conflitos ambientais no mundo. Entre as 56 causas de conflitos ambientais no mundo apresentadas no mapa, alguns são os mais recorrentes: 1) disputa por terra; 2) disputa por água; 3) produção de energia; 4) exploração de petróleo; 5) exploração de ouro. O mapa ainda mostra que entre os 143 países apresentados, o Brasil fica em terceiro lugar, com 76 casos, perdendo somente para a Índia e a Colômbia, que possuem respectivamente 232 e 122. Entre todos esses casos, os grupos sociais mais afetados são exatamente as populações tradicionais e os agricultores familiares (PRATES e IRVING, 2015).

No Brasil também há uma iniciativa bastante parecida, o “Mapa da injustiça ambiental e saúde no Brasil”⁴⁹, produzido pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e lançado em 2010. As principais atividades responsáveis pelos conflitos no Brasil foram divididas em dois grandes grupos por este estudo:

Existem dois grandes grupos de causas de injustiças ambientais que aparecem reunidas neste item. O primeiro se refere às atividades econômicas e seus agentes que, ao interferirem nos territórios e modos de vida das populações, geram inúmeros impactos e conflitos. Tais atividades expressam os principais eixos econômicos que orientam o atual modelo de desenvolvimento brasileiro em sua inserção na economia capitalista globalizada. Dentre eles se destacam, nesta ordem, o agronegócio, a mineração e siderurgia, a construção de barragens e hidrelétricas, as madeireiras, as indústrias químicas e petroquímicas, as atividades pesqueiras e a carcinicultura, a pecuária e a construção de rodovias, hidrovias e

⁴⁸ Maiores informações sobre o estudo e o mapa produzido podem ser acessados no site: <http://ejatlas.org/>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

⁴⁹ <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php>. Acesso em 10 de dezembro de 2016.

gasodutos. Na categoria “outros” aparecem de forma destaca os setores turístico e imobiliário na disputa territorial que sistematicamente busca expulsar populações dos locais onde vivem, sejam as tradicionais nos “paraísos ecológicos” dos “eco resorts”, sejam nas áreas urbanas, onde os moradores pobres e de favelas são frequentemente acusados de serem os responsáveis pela degradação ambiental e a violência na cidades. O segundo grupo responsável por injustiças ambientais está associado à atuação, ou melhor, à deficiência do próprio poder público e entidades governamentais incluindo problemas associados à atuação do judiciário e/ou dos ministérios públicos e a deficiência das políticas públicas e legislação ambiental. Destacam-se aqui problemas relacionados à forma como os licenciamentos ambientais são realizados, bem como à morosidade ou deficiência das instituições da justiça defenderem os interesses coletivos das populações atingidas⁵⁰.

O estudo brasileiro apresenta ainda que as principais populações atingidas são as que vivem no campo, florestas e região costeira nos territórios da expansão capitalista, como os povos tradicionais e agricultores familiares. Mas também destaca na região urbana moradores em áreas próximas a lixões, em bairros atingidos por acidentes ambientais e operários. Sobre os resultados deste estudo Leroy e Meireles (2013) expõem:

De um total de 297 casos de injustiça ambiental apresentados no Mapa de Conflitos Envolvendo Injustiça Ambiental e saúde (ou Mapa de Conflitos), recenseamos 202 que se referem a grupos sociais que poderiam ser chamados de povos ou comunidades tradicionais. (...) Pode ser que, no início do conflito, não se considerem comunidades tradicionais. Todavia, a injustiça ambiental que sofrem faz com que, mais cedo ou mais tarde, se reconheçam na definição e adotem essa identidade coletiva. (...) A maioria dos termos que identificam essas comunidades se refere justamente ao laço que os identifica com seu ambiente, ressaltando, assim, a centralidade da noção de território, o que, nos casos dos mapas se evidencia. (...) Território, para eles, é pleno de lutas, de cultura, de formas próprias de organização social e institucional e de economia, de memória. (...) essa identidade se refere às suas atividades econômicas. Território apresenta múltiplos sentidos, dentre os quais está o ‘espaço de produção e de reprodução’, a que nos referimos (LEROY e MEIRELES, 2013, p.116).

As lutas por justiça ambiental, nesses casos, combinam a defesa dos direitos ambientalmente e culturalmente específicos de comunidades tradicionais situadas na fronteira da expansão das atividades capitalistas e de mercado; a defesa dos direitos a uma proteção ambiental equânime contra a segregação socioterritorial e a desigualdade ambiental; e a defesa dos direitos de acesso equânime aos recursos ambientais, contra a concentração das terras férteis, das águas e do solo seguros nas mãos dos interesses econômicos (ACSELRAD, 2010).

⁵⁰ Fonte: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=resumo>. Acesso em 27 de março de 2014.

Em 2001, a Rede Brasileira de Justiça Ambiental (RBJA) foi criada para ampliar o potencial de ação e discussão sobre as situações de injustiça ambiental no território nacional. No seu manifesto de lançamento, estipulou-se como justiça ambiental, o conjunto de princípios e práticas que:

a - asseguram que nenhum grupo social, seja ele étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de decisões de políticas e de programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas; b - asseguram acesso justo e equitativo, direto e indireto, aos recursos ambientais do país; c - asseguram amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais e a destinação de rejeitos e localização de fontes de riscos ambientais, bem como processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos que lhes dizem respeito; d - favorecem a constituição de sujeitos coletivos de direitos, movimentos sociais e organizações populares para serem protagonistas na construção de modelos alternativos de desenvolvimento, que assegurem a democratização do acesso aos recursos ambientais e a sustentabilidade do seu uso (ACSELRAD *et al.*, 2009, p.41).

Foster (2002) afirma que o movimento por justiça ambiental tem crescido no mundo todo devido aos progressivos conflitos ecológicos, distributivos e de uso inerentes ao processo de acumulação capitalista, que faz com que determinados grupos sociais sejam privados do acesso aos recursos e serviços ambientais em detrimento da prosperidade e concentração de renda dos agentes mais poderosos. Diversos grupos comunitários (desde os guetos urbanos americanos até comunidades rurais e reservas indígenas dos países do terceiro mundo) começaram a se organizar e a vincular suas lutas relacionadas aos direitos humanos e civis, com os direitos sobre a terra e a soberania, sobrevivência cultural, justiça racial e social, assim como associá-los ao desenvolvimento sustentável, exigindo o fim das políticas ambientais e de desenvolvimento injustas e insustentáveis (BULLARD, 1994 *apud* MARTINEZ-ALIER, 2011). 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 (MARTINEZ-ALIER, 2011). Esses agentes 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 sentem e afirmam que existe “uma lei ambiental para pobre e outra para rico” (Figura 15). Sobre essa questão ACSELRAD *et al.* (2009) explicam:

O cumprimento desigual da legislação tem sido condição básica para a ocorrência da proteção ambiental desigual. O dispositivo para a proteção muitas vezes existe em lei, mas esta costuma ser desconsiderada pelos órgãos licenciadores e fiscalizadores quando a população impactada é pobre e/ou etnicamente discriminada (ACSELRAD *et al.*, 2009, p.32).



Figura 15 – Reunião do FCT realizada na comunidade do Camburi, em Ubatuba-SP. Um dos cartazes à direita diz: “Pobre → Parque; Rico → RPPN”, questionando o duplo padrão de proteção e regulações ambientais. Foto: Ricardo Martins Monge.

A experiência do movimento por justiça ambiental mostra como se pode organizar as populações para exigir políticas públicas capazes de impedir que também no meio ambiente vigore a desigualdade social e racial (ACSELRAD, 2010). É por meio dessas lutas que esses agentes sociais têm procurado fazer do ambiente um espaço de construção de justiça e não da realização da razão utilitarista do mercado.

A necessária regularização dos territórios tradicionais articula, além da questão étnica e o próprio problema ambiental, o tema agrário, educacional e da saúde, pois não se trata somente de garantir a regularização da posse da terra, mas também, de favorecer a melhoria da qualidade de vida dessas populações (PAIXÃO, 2004). Diegues (1996a, p.13) afirma que a falta de políticas para essas populações tem se constituído na política real para esses grupos, podendo ser considerada como uma estratégia para “vencer as populações tradicionais pelo cansaço e pela desesperança”.

Diante do exposto, considera-se que as populações caiçaras de Paraty encontram-se em situação de injustiça ambiental, uma vez que seus territórios tradicionais são constantemente alvos de disputas, sejam com os detentores do capital, que dispõem de maior poder para acessar os meios legais de garantir seus empreendimentos e/ou propriedades particulares, sejam com o poder público que define as políticas públicas para a região de forma pouco participativa e tendo como plano de fundo, muitas vezes, o atendimento dos interesses das classes dominantes. Desta forma, sofrem pressões diversas para deixarem seus lugares de moradia e trabalho, perdendo assim o acesso à terra e aos recursos naturais tão importantes para a reprodução sociocultural desses povos. Cada vez mais, se encontram em regiões distantes e desconectadas dos seus territórios tradicionais.

O mapa de conflitos de injustiça ambiental e saúde no Brasil, produzido pela Fiocruz, traz a seguinte descrição sobre os conflitos vividos pelos povos tradicionais em Paraty:

Na região limítrofe entre o Sul Fluminense e o Vale do Paraíba Paulista, as belezas naturais e a proximidade com os principais centros urbanos do país, basicamente as regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e São Paulo, atraem todo ano dezenas de pessoas interessadas em aproveitar suas belas praias, enseadas e regiões serranas e se afastar do estressante cotidiano das grandes cidades durante as férias de verão. Em meio aos turistas ocasionais da estação, há sempre aqueles dispostos a adquirir uma segunda residência na região, motivo pelo qual, além de potencializar o setor da infraestrutura turística, esse fenômeno também incrementa a especulação imobiliária. Em algumas cidades litorâneas a população local chega a dobrar nos meses de verão. Todos esses fatores pressionam cada vez mais os ecossistemas locais e as populações tradicionais que têm na agricultura de subsistência e na pesca seu principal meio de vida. São índios, pescadores artesanais, quilombolas, caiçaras, caipiras e diversos outros grupos que desde a década de 1970 se veem obrigados a dividir os locais onde vivem com os milhares de turistas que todos os anos visitam esses locais. Muitas das antigas comunidades tradicionais foram expulsas por grileiros e obrigadas a buscar sua sobrevivência em outros locais, enquanto seus antigos territórios são tomados por condomínios de luxo ou empreendimentos turísticos. Essa região não atrai apenas turistas e empresários, como ainda a atenção de organizações ambientalistas e órgãos ambientais federais e dos respectivos estados. Cientes dos impactos e da degradação ambiental provocado pelo processo de urbanização desses municípios, esses atores encontram na criação de unidades de conservação a resposta para barrar o avanço de empresários inescrupulosos e toda sorte de atividades poluentes e ambientalmente degradantes. Especialmente nos últimos 20 anos, diversas unidades de conservação, entre parques, APAs e Estações Ecológicas foram criadas, além de um número significativo de Reservas Particulares do Patrimônio Ambiental, as chamadas RPPNs. Todas essas unidades constituem um cinturão de áreas protegidas que visam garantir a "sustentabilidade" de vastas regiões desses municípios. (...) Contudo, muitas dessas unidades de conservação vetam a presença humana ou impõem restrições quanto ao uso do solo ou dos recursos naturais às comunidades

tradicionais do seu entorno ou do seu interior. Isso significa que as comunidades que sobreviveram à intensa urbanização da região, agora se veem pressionadas pelas tentativas de barrar esse mesmo processo. Inseridas num contexto que muitas vezes não compreendem plenamente, essas comunidades estão atualmente ameaçadas, pois suas condições de existência se encontram restritas ou degradadas⁵¹.

Diante da situação conflituosa já apresentada, que coloca os caiçaras em situação de dominação, defende-se que o oferecimento de uma educação comprometida com as lutas sociais desses povos, não é só um direito social, respaldado por diversas legislações, mas também é uma questão de justiça ambiental, uma vez que a falta do oferecimento educação escolar completa em seus territórios é um fator importante de expulsão dos caiçaras de seus territórios, além de um elemento que reproduz a desigualdade dentro do próprio território tradicional, como será visto no capítulo seguinte. Junto a isso, a educação formal descontextualizada das relações sociais que acontecem no território tradicional, conforme será apresentado no capítulo III, pode estar contribuindo para o encantamento pela cultura que é externa e dominante, reforçando o quadro de desvalorização dos conhecimentos e o abandono das práticas tradicionais da cultura caiçara.

Tal realidade também está presente em outras comunidades caiçaras localizadas em outras regiões do Brasil. É o caso, por exemplo, dos caiçaras das comunidades de Barra do Ribeira, Cachoeira do Guilherme, Rio Verde, Barra do Una, Grajaúna, Aguapeú e Carvalho, localizadas no sul do estado de São Paulo que, desde 1986, é uma área afetada pela Estação Ecológica da Juréia-Itatins. Na década de 1970, também com a chegada da especulação imobiliária, de grileiros de terras e ameaça de implantação de uma usina nuclear na região, muitos moradores foram expulsos de suas comunidades, que juntas possuíam em torno de 300 famílias.

Também como forma de conter o processo de urbanização naquela região e “proteger a maior área de Mata Atlântica remanescente do Estado de São Paulo contra futuras propostas predatórias para a região” (CASTRO *et al.*, 2015) foi criada a Estação Ecológica, UC de proteção integral, que tem como objetivo a preservação da natureza e a realização de pesquisas científica. Segundo Castro *et al.* (2015), o movimento que

⁵¹ Fonte: <http://www.conflitoambiental.icict.fiocruz.br/index.php?pag=ficha&c>. Acesso em 27 de março de 2014.

atuava ali na época em defesa do meio ambiente, que incluía a ONG SOS Mata Atlântica, induziu os caiçaras:

a ver na criação da Estação Ecológica a garantia definitiva de seus territórios contra as ameaças da especulação imobiliária e das usinas nucleares, recebendo promessas verbais de que aquela área seria resguardada de ações humanas predatórias, tornando-se um “santuário ecológico” para que eles tivessem seus ambientes protegidos e pudessem reproduzir seus meios de vida (CASTRO *et al.*, 2015, p.555).

Uma vez que a maioria era espírita, a palavra santuário tinha significativa força e importância. Entretanto, a implementação desta UC trouxe diversos conflitos com os órgãos ambientais que passaram a proibir diversas atividades como a roça e a construção de casas. Outro fator com grande importância para a expulsão dos caiçaras dessa região foi:

o fechamento de quase todas as escolas por conta de uma medida da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tomada durante o primeiro mandato do governo de Mario Covas (1995-1998). A medida determinava que as escolas no estado de São Paulo com menos de quinze alunos por turma fossem fechadas. Tratava-se de uma política extremamente prejudicial a núcleos populacionais reduzidos, concentrando o ensino nos centros urbanos de maior porte. Uma vez que a criação da Estação Ecológica não trouxe para as comunidades caiçaras o reconhecimento de seus direitos enquanto coletividade diferenciada, não se discutiu para elas uma educação também diferenciada, ou ao menos condições de transporte para os alunos que estivessem adequadas à realidade das comunidades tradicionais da Juréia. Assim, o corte de recursos financeiros para as pequenas escolas da Juréia fez com que várias delas encerrassem suas atividades. Como consequência, assistiu-se à evasão de várias famílias de suas comunidades para cidades vizinhas, onde seus filhos pudessem estudar (*Ibid.*, p.562).

Hoje a luta pelo território tradicionais dos caiçaras da Juréia, da mesma forma que dos povos tradicionais de Paraty, também se dá associada à luta pelo acesso à educação escolar e pelo reconhecimento de suas práticas tradicionais como processo educativo, devendo estar atrelada ao processo de escolarização. Assim, verifica-se um padrão, um mesmo mecanismo, que se reproduz em diferentes contextos. Apesar das particularidades de cada localidade, cada povo, agentes envolvidos e as formas e mecanismos com os quais se deram as expropriações, que fazem cada experiência, história e vivências desses povos singulares, existe uma universalidade entre elas: a expansão capitalista sobre os territórios tradicionais.

Por esta 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 políticas públicas, incluindo uma educação

contra hegemônica, como será visto no capítulo seguinte. A Educação e a política se inter-relacionam, pois toda prática educativa possui uma dimensão política e toda prática política possui uma dimensão educativa:

A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos (SAVIANI, 2008, p.68).

Educação e política também são interdependentes. Enquanto a educação depende de condições objetivas da política, como a definição de prioridades orçamentárias que garante a consolidação e expansão da infraestrutura necessária para a sua execução, a política depende de condições subjetivas da educação, como a aquisição de determinados conhecimentos básicos que possibilitam o acesso à informação e o entendimento necessários para desenvolvimento das práticas políticas.

Assim, resistir ao projeto hegemônico de sociedade significa adquirir conhecimentos necessários para qualificar e criar suas formas de luta, ressignificar seus conhecimentos e reforçar seus valores, cultura e tradição. A análise da dinâmica social e ambiental em que se inserem os povos tradicionais exige o conhecimento dos modos pelos quais os diferentes agentes sociais disputam e compartilham os recursos naturais, em processos econômicos, culturais e políticos-institucionais que organizam a sociedade de classes. Faz-se necessário que os povos tradicionais compreendam esses mecanismos que promovem e reforçam as expropriações dos territórios tradicionais. Além disso, o oferecimento da educação escolar nos territórios tradicionais pode garantir a permanência das populações tradicionais caçara em seu território e permitir o retorno daqueles que saíram de seus lugares em busca desse direito negado. Faz-se necessário que os adultos também possam ter acesso a troca de conhecimentos possibilitada por uma “educação escolar caçara”, uma vez que as comunidades embasadas e fortalecidas por seus saberes e novos conhecimentos adquiridos podem ser capazes de buscar e exigir seus direitos e desejos, bem como exercer seus deveres de forma consciente, tendo assim acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, qualificando suas lutas na busca pela justiça ambiental.

“Não vou sair do campo
 Pra poder ir pra escola
 Educação do campo
 É direito e não esmola”.
 (Hino da educação do campo)

CAPÍTULO II – Educação e os desdobramentos da expansão capitalista em Paraty

No presente capítulo será apresentado e discutido como os desdobramentos das relações sociais capitalistas sobre os territórios tradicionais traz para os povos tradicionais caiçaras a necessidade da escolarização, que passa a ser, então, demandada. Mesmo havendo dentro de cada comunidade processos educativos relacionados à organização social do próprio grupo envolvidos, principalmente, em suas práticas tradicionais estes já não mais dão conta da complexidade social na qual os caiçaras também estão imersos.

2.1 – A educação escolar em Paraty

Com uma população de 37.533 mil habitantes, sendo 9.844 habitantes (26,22%) moradores da área rural, Paraty possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) Municipal de 0,693⁵² (IBGE, 2010). O IDH foi criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para medir o desenvolvimento dos países a partir de três indicadores: renda, longevidade e educação. Quando analisados separadamente, o quesito educação é o que pontua mais baixo na cidade de Paraty, com 0,544.

A taxa de analfabetismo no município é de 7,79%. Na zona rural esse índice é maior, pois segundo os dados coletados pelo CEPERJ (2010), 14% dos quilombolas e 62% dos indígenas, em Paraty, não sabem ler e escrever. Sobre os caiçaras, especificamente, não há informações. Segundo dados do IBGE (2010), 17.295 pessoas não tinham o ensino fundamental completo, o que representa 46,1% da população total de Paraty. Somente 2.127 pessoas possuíam ensino superior completo, o que representa 5,7% da população total de Paraty. Entre esses, somente 50 eram negras, o que representa 0,13% da população, e nenhuma era indígena (*Ibid.*). Apenas a partir desses

⁵² O IDH varia de zero a um. Os resultados são classificados em cinco faixas de desenvolvimento: muito baixo (de 0,000 a 0,499), baixo (de 0,500 a 0,599), médio (de 0,600 a 0,699), alto (de 0,700 a 0,799) e muito alto (de 0,800 a 1,000). Portanto, quanto mais próximo de um, maior é considerado o desenvolvimento humano (TCE-RJ, 2015). Paraty ocupa a 2.105ª posição em relação aos 5.565 municípios do Brasil e a 62ª posição em relação aos 91 outros municípios do Estado do Rio de Janeiro (*Ibid.*).

dados, podemos observar a desigualdade presente e representada pelo acesso à educação em Paraty. Não seria estranho que desses 5,7% com ensino superior, uma boa parte fosse de pessoas vindas de outros municípios para trabalhar em Paraty, uma vez que a formação universitária no município através do ensino semipresencial em instituições privadas⁵³ e a instalação de um campus universitário da UFF em Angra dos Reis, que permitem que mais pessoas do município tenham acesso ao terceiro grau (ainda que seja necessário ter alguma condição financeira para se deslocar até Angra ou arcar com os custos da mensalidade) são recentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) determina que o ensino básico e gratuito é obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade e estipula a organização da educação brasileira, atribuindo as competências dos entes federados em regime de colaboração. Ao município, cabe a responsabilidade de oferecer a educação infantil em creches e escolas e, prioritariamente, o ensino fundamental. Ao Estado, a obrigação está em oferecer o ensino médio com prioridade e assegurar o ensino fundamental. A lei ainda permite a participação da iniciativa privada no oferecimento da educação, cumprindo às normas gerais da educação nacional, sem distinção de etapas de ensino (BRASIL, 1996).

Paraty possui hoje 36 escolas públicas em funcionamento: 33 municipais e 3 estaduais. Dessas, 17 escolas atendem a pré-escola, sendo todas municipais; 33 escolas atendem o ensino fundamental, sendo 3 estaduais e 30 municipais; e 3 escolas oferecem o ensino médio, todas estadual (INEP, 2015) (Tabela 01).

Nome da Escola	Zona	Bairro	Distrito	Modalidade	Rede
E.M. Martin de Sá	Costeira	Praia do Sono	Paraty Mirim	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Ponta Negra	Costeira	Ponta Negra	Paraty Mirim	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Ponta da Juatinga	Costeira	Ponta da Juatinga	Paraty Mirim	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Cajaíba	Costeira	Pouso da Cajaíba	Paraty Mirim	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Praia dos Calhaus	Costeira	Calhaus	Paraty Mirim	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. José Moreiro Coupe	Costeira	Cruzeiro (Mamanguá)	Paraty Mirim	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Domingos Gonçalves de Abreu	Costeira	Curripira (Mamanguá)	Paraty Mirim	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. João Apolonio dos	Costeira	Ponta Grossa	Paraty	Ensino Fundamental 1	Municipal

53 Existem três universidades particulares que atuam no município, oferecendo cursos à distância e semipresencial, são elas: Universidade Paulista (UNIP), Universidade Anhanguera (UNINDERP) e Centro Universitário internacional (UNITER).

Santos Pádua					
E.M. Prof. Rita de Cassia Gonçalves	Costeira	Ilha do Araújo	Paraty	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
Creche M. Alzira de Lima Coupe	Urbana	Ilha das Cobras	Paraty	Creche	Municipal
Creche M. Dercyneide Olivera Duarte Coelho Medeiros	Urbana	Mangueira	Paraty	Creche	Municipal
Pré Pingo de Gente	Urbana	Mangueira	Paraty	Pré escola	Municipal
E.M. Dr. Mair Pena	Rural	Graúna	Paraty	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Padre Manoel Bras Cordeiro	Rural	São Roque	Paraty	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Maria Jacome de Melo	Rural	Corisco	Paraty	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Monsenhor Hélio Pires	Rural	Praia Grande	Paraty	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Campinho	Rural	Campinho	Paraty Mirim	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. da Trindade Saulo Alves da Silva	Rural	Trindade	Paraty Mirim	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Parati Mirim	Rural	Paraty Mirim	Paraty Mirim	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Samuel Costa	Rural	Laranjeiras	Paraty Mirim	Pré escola; Ensino fundamental 1	Municipal
E.M. Theophilo Rameck	Rural	Patrimônio	Paraty Mirim	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. José Carlos Porto	Rural	Taquari	Taturuba	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Silvio Romero	Rural	Tarituba	Tatiruba	Pré escola; Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Corisquinho	Rural	Corisquinho	Paraty	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Guiomar Schimidt Marques	Urbana	Ilha das Cobras	Paraty	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Marechal Santos Dias	Rural	São Gonçalo	Paraty	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Parque da Mangueira	Urbana	Mangueira	Paraty	Ensino Fundamental 1	Municipal
E. M. Casa da Criança de Patitiba	Urbano	Patitiba	Paraty	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. José Melo	Rural	Cabral	Paraty Mirim	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Camburi	Rural	Camburi	Tarituba	Ensino Fundamental 1	Municipal
E.M. Professor Pequenina Calixto	Urbana	Portão de Ferro	Paraty	Ensino Fundamental 2	Municipal
E.M. Sergio Mota	Rural	Pantanal	Paraty	Pré escola; Ensino Fundamental 1 e 2	Municipal
E.M. Cilencina Rubem de Oliveira Mello	Rural	Barra Grande	Tarituba	Pré escola; Ensino Fundamental 1 e 2	Municipal
C.E. Almirante Álvaro Alberto	Urbana	Mambucaba	Tarituba	Ensino Fundamental 1 e 2; Ensino médio	Estadual
C.E. Engenheiro Mauro Moura Brasil do Amaral	Urbana	Centro	Paraty	Ensino Fundamental 2; Ensino médio	Estadual
CIEP Dom Pedro Alcântara Bragança	Urbana	Ponte Nova	Paraty	Ensino Fundamental 2; Ensino médio	Estadual

Tabela 1 – Escolas públicas no município de Paraty. As seis primeiras estão localizadas na Península da Juatinga.

Em relação ao número de matrículas, em 2014, a rede municipal possuía 4.902, a rede estadual 2.455 e a rede privada 2.257 (TCE-RJ, 2015), distribuídas da seguinte forma (Tabela 02):

	Rede pública municipal	Rede pública estadual	Rede privada
Creche	174	-	64
Pré-escola	665	-	443
Ensino Fundamental	4.063	1.308	1.515
Ensino médio		1.147	235
Total por rede	4.902	2.455	2.257

Tabela 02 – Distribuição de matrículas por modalidade de ensino e rede, em 2014. Fonte: TCE-RJ, 2015.

Em relação ao desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador que varia entre 0 e 10, divulgado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e calculado pela taxa de aprovação das escolas e pelo desempenho dos estudantes em avaliações nacionais (Saeb e Prova Brasil), as escolas participantes tem conseguido aumentar a pontuação e, em alguns casos, superado as metas projetadas para o ensino fundamental I (Tabela 03 e 04). Entretanto, o município ficou em 69º lugar entre 91 avaliados para o ensino fundamental I e em 62º entre 83 avaliados para o ensino fundamental II em 2013 (TCE, 2015).

Escola	2009	2011	2013	2015	Meta projetada para 2015
E.M. Cilencina Rubens de Oliveira Mello	4.3	4.4	4.5	5.9	5.4
E.M. Sergio Mota	3.6	3.7	4.5	5.8	4.8
EM Jose Carlos Porto	4.3	4.5	4.9	6.4	5.2
E.M. Monsenhor Hélio Pires	4.3	5.3	4.4	6.1	5.1
E.M. Parque da Mangueira	4.3	4.5	4.3	5.1	5.2
E.M. Theophilo Rameck	4.2	4.4	5.2	6.2	5.1

Tabela 03 – Desempenho das escolas municipais na avaliação do IDEB referente ao 5º ano do ensino fundamental (fundamental I). Em vermelho as notas que superaram as metas projetadas. O IDEB Nacional e Estadual nesta modalidade em 2015 foram 5.5. Fonte: INEP⁵⁴.

⁵⁴ <http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=6337880> – Acesso em novembro de 2016.

Escola	2009	2011	2013	2015	Meta projetada para 2015
E.M. Cilencina Rubens de Oliveira Mello	-	-	-	4.0	-
E.M. Sergio Mota	4.2	2.3	-	-	-
E.M. Prof. Pequena Calixto	3.7	3.0	3.2	4.4	5.3

Tabela 04 – Desempenho das escolas municipais na avaliação do IDEB referente ao 9º ano do ensino fundamental (fundamental II). O IDEB Nacional nesta modalidade em 2015 foi 4.5 e o Estadual foi 4.4. Fonte: INEP.

A maioria das escolas de Paraty está localizada na área rural e deveriam ser consideradas escolas do campo que, segundo o Decreto 7.352/2010, é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010). Só na rede municipal, que conta com 33 escolas, 26 estão localizadas na zona rural, sendo 9 delas na região costeira (Figura 16). Entretanto, essas escolas não seguem as diretrizes estipuladas pela Política de Educação do Campo, que será apresentada no item seguinte deste capítulo.

A maioria das escolas localizadas na zona rural oferece o ensino somente até o fundamental I (1º ao 5º ano). Até 2015, somente três escolas da rede municipal possuíam o ensino fundamental II (6º ao 9º ano). A E.M. Professor Pequena Calixto, localizada no centro urbano de Paraty, que se destina somente ao oferecimento dessa modalidade e do EJA, sendo a maior escola da rede em número de salas e matrículas. As outras duas escolas que oferecem o ensino fundamental II são a E.M. Cilencina Rubem de Oliveira Mello, localizada na zona rural, no bairro Barra Grande e a E.M. Sergio Mota, localizada no bairro Pantanal, considerado zona rural, apesar de já estar bastante urbanizado.

O mesmo acontece com a rede estadual que também oferece o ensino fundamental, além do ensino médio. O C.E. Almirante Álvaro Alberto, localizado no bairro Mambucaba, no distrito de Tarituba, oferece o ensino fundamental I, II e o ensino médio. Já os C.E. Engenheiro Mauro Moura Brasil do Amaral (CEMBRA) e o CIEP Dom Pedro Alcântara Bragança, localizados na área urbana de Paraty oferecem o ensino fundamental II e o ensino médio (INEP, 2015). Assim, não existe muita opção para os moradores da zona rural que terminam o 5º ano. A opção é deslocar-se diariamente para uma escola localizada no centro urbano.

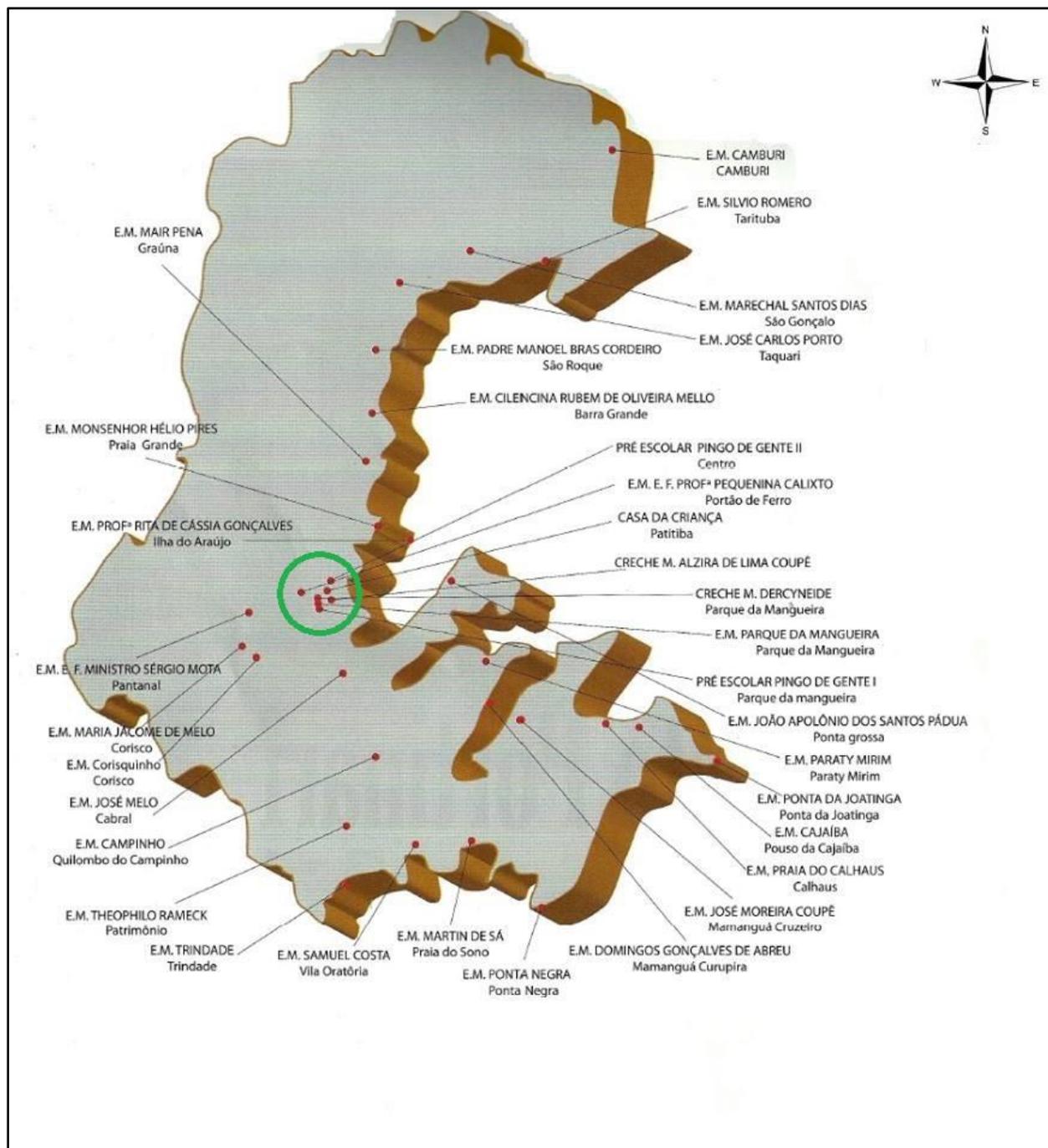


Figura 16 – Mapa com as escolas municipais de Paraty. Circulado em verde as setes escolas municipais localizadas na área urbana. Adaptado de SME.

Na Península da Juatinga, ainda hoje as comunidades consideradas mais isoladas não têm acesso à educação formal, como Martin de Sá, Saco das Anchovas e Cairuçu das Pedras, sendo assim a maioria dos adultos e também crianças é analfabeta. A exceção é de algumas mulheres, originárias de outras localidades com escolas até a antiga 4ª série, que após o casamento se mudaram para as comunidades dos maridos (MONGE, 2013).

As comunidades com maior número de pessoas e/ou onde o acesso até o centro urbano de Paraty é mais fácil, como Sono, Ponta Negra, Ponta da Juatinga, Pouso da Cajaíba, Calhaus e Cruzeiro, possuem uma escola (Figura 17). A escola da comunidade do Calhaus atende também crianças das comunidades vizinhas que fazem a trilha diariamente, uma vez que a distância entre elas não é grande. A escola do Cruzeiro também atendia as crianças das comunidades vizinhas, entretanto, desde 2015, esta escola encontra-se fechada, não havendo aulas nela. Assim, a escola localizada na comunidade do Currupira atende todas as comunidades localizadas dentro do Mamanguá, incluindo a comunidade do Cruzeiro. Um barco da prefeitura faz o traslado diário das crianças (Figura 18).

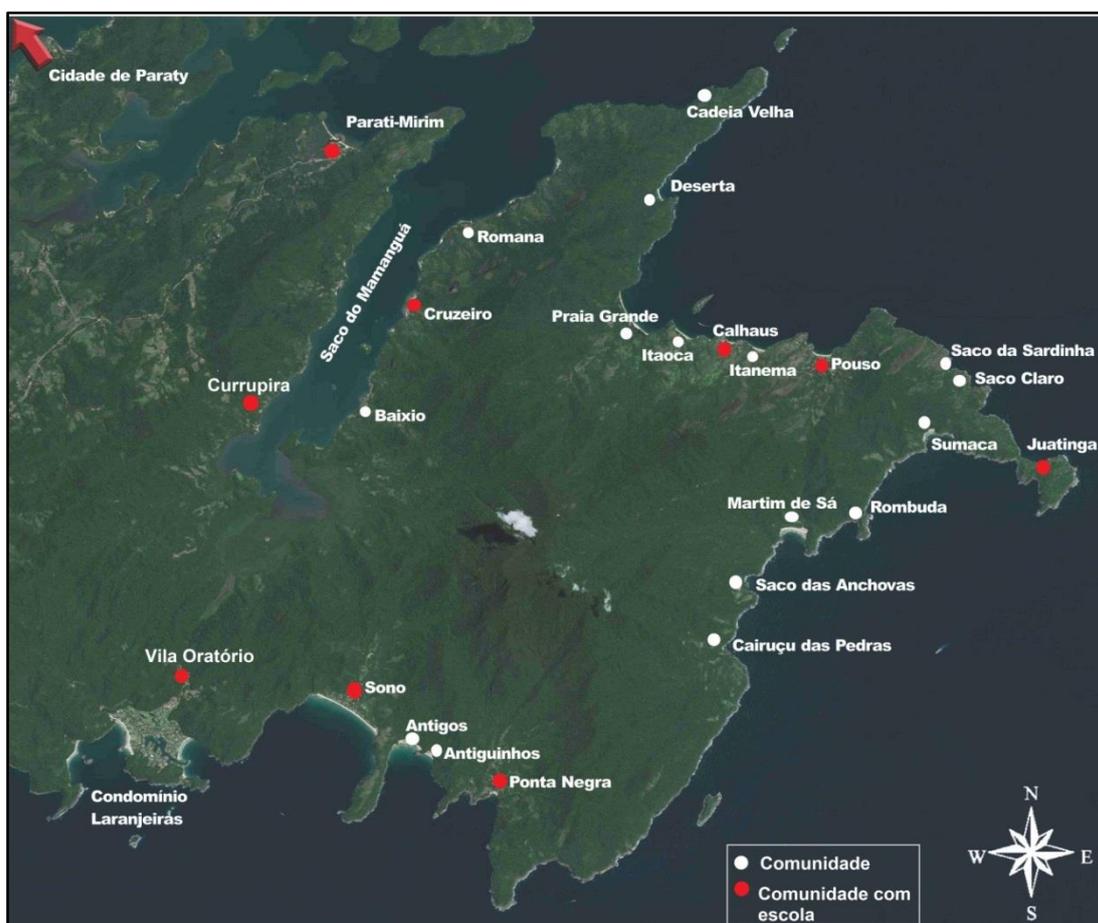


Figura 17 – mapa com a localização das escolas na Península da Juatinga. A escola da comunidade do Cruzeiro encontra-se desativada desde 2015.



Figura 18 – Barco e escolas na Península da Juatinga. Na foto A está a escola do Cruzeiro, que se encontra fechada e ainda não foi reformada. Na foto B está o barco que faz o traslado das crianças das comunidades localizadas no Mamanguá para a escola do Currupira. As fotos C e D mostram a escola do Currupira, que já foi revitalizada.

As escolas localizadas no Pouso e Sono (Figura 19), que possuem mais habitantes, são as maiores escolas com uma sala maior onde as crianças tem aula, uma sala menor usada como biblioteca, uma cozinha, um refeitório, banheiros e um quarto, que pode ser usado pelo professor para ficar morando na comunidade. Em 2015, todas as escolas localizadas na Península da Juatinga passaram por uma revitalização com pintura e pequenas reformas nos telhados e paredes que estavam comprometidos, com exceção da escola do Cruzeiro, que ainda não foi reformada. Algumas escolas possuem um área externa com alguns brinquedos para a recreação durante o intervalo das aulas. Todas, além do professor que precisa morar na comunidade, possuem um funcionário responsável pela limpeza e pela merenda, que normalmente é um caiçara da comunidade. O cargo de merendeira, junto com o cargo de agente de saúde e barqueiro da prefeitura (que faz o traslado dos professores, da merenda e do lixo da comunidade), são uns dos poucos empregos formais dentro da comunidade ocupado por caiçaras, o que gera uma certa competição entre eles pelo acesso a essa vaga.



Figura 19 – Escolas da Península da Juatinga. Nas fotos A e B estão a escola do Pouso da Cajaíba, que possui uma área externa recreativa. Na época dessas fotos, esta escola ainda não havia passado pela revitalização. Nas fotos C e D estão a escola do Sono, já revitalizada, que não possui brinquedos na área externa e possui um cercado, pois nas épocas de alta temporada turistas entravam na varanda da escola para acampar e se abrigar das chuvas.

Todas essas escolas foram construídas entre as décadas de 1970 e 1990 e, até pouco tempo atrás, ofereciam somente o ensino até o 5º ano, antiga quarta série, de forma multisseriada. Dessa forma, a maioria dos adultos dessas comunidades, apesar de ter estudado quando criança, não possui o ensino fundamental completo. Após a conclusão do primeiro ciclo do ensino fundamental, os estudantes que queriam e/ou podiam (financeiramente) dar continuidade ao processo educativo eram obrigados a se mudar, com ou sem suas famílias, para a cidade de Paraty.

Outras localidades costeiras como a Ilha do Araújo e a Ponta Grossa, fora da Península da Juatinga, são mais próximas do centro de Paraty, por isso a SME disponibiliza barco para o transporte dos estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental dessas comunidades até o centro urbano. Já as comunidades do Saco do Mamanguá também possuem a opção do oferecimento de barco pela SME para irem até o centro de Paraty cursar o segundo ciclo do ensino fundamental. Nesse caso, o traslado pode chegar até 2 horas. Segundo relatório produzido por Santos e Monteiro

(2016), em 2015, 47 estudantes dessas três comunidades eram atendidos pela embarcação paga pela SME.

Também segundo o levantamento de Santos e Monteiro (2016), entre os anos de 2012 e 2014, havia 156 crianças na Península da Juatinga que finalizaram o primeiro ciclo do ensino fundamental e estavam fora da escola, aguardando a chegada do segundo ciclo. Esse levantamento não contabilizou o número de estudantes formados na escola do Cruzeiro, no Mamanguá, pois os dados não foram fornecidos pela SME aos pesquisadores. Desta forma, se estes estudantes fossem contabilizados e somando também os 47 estudantes que, em 2015, estavam finalizando o 5º ano, o número de crianças aptas para ingressar no segundo ciclo passaria de 200 na Península da Juatinga.

Historicamente, o oferecimento da educação escolar nessas comunidades tem se dado de forma bastante precária, não garantindo a continuidade do processo educativo, seja por não haver o oferecimento em algumas localidades, seja pela dificuldade de se achar profissionais interessados em se mudar para essas localidades para trabalhar como professor. Uma pesquisa realizada na década de 1990 sobre o modo de vida caíçara na comunidade da Ponta Negra já relatava essa problemática em relação à escola:

Quase não há professores que queiram lecionar na Ponta Negra, porque precisam morar na escola e por causa do difícil acesso. Às vezes, durante um ano, chegam a passar por ali quatro professores. Além disso, o professor é responsável pelo transporte da merenda escolar. Quando não há barco para levá-la, geralmente, reúne os alunos e vão até Laranjeiras a pé buscar a merenda (MASEDA, 1995, p.78).

Segundo as entrevistas, as comunidades da costeira são sempre as últimas a serem escolhidas, já tendo ficado por meses sem professores. Entre as comunidades da costeira ainda existe algumas que são as mais requisitadas por serem de mais fácil acesso, como a Ilha do Araújo que possui, diariamente, vários barcos que fazem o traslado, inclusive barcos organizados pela associação de moradores, cuja travessia dura em torno de 10. E na Península da Juatinga, o Sono, que é a de mais fácil acesso, conforme já explicado anteriormente.

O que acontece hoje no município? As pessoas fazem concurso. Ai, têm 50 vagas. Só que dessas 50 vagas aqui, 10 vagas são para costeira. Ai, você numera as vagas e chama o concurso de acordo com a classificação e vai tendo escolha, isso é feita na secretaria. (...) Ai, o cara escolhe a cidade, quando chega as últimas escolas, na zona costeira, ai, que o cara pia porque não tem mais a que queria (...). O que acontece na maioria das vezes? A pessoa ela até assina e pega a vaga, mas ela não consegue ir para lá. (...) Ela

briga na justiça porque ela não quer mais ir para lá. Porque o nosso concurso ele é aberto, ele não diz explicitamente que ela tem que ficar lá porque é aquela vaga que está apresentada. A vaga é aquela, mas o concurso não fala isso, ele não é específico. (...) Ele estando efetivado, ele tem algumas garantias, aí, não quer mais ir, aí pronto vira. Por isso, aqui em Paraty, que é um caso muito específico, em muitos casos a costeira tem que ir contratado por que o cara efetivo ele bate o pé e não vai. (...) Ai, acaba ganhando a causa e aí, não vai e não tem ninguém que queira ir (professor e ex-funcionário da SME).

Lá é muito mais acentuado até por conta pelas dificuldades que tem no local, ne? O difícil acesso. Isso faz com que demore pra chegar professor. Às vezes, fica períodos sem professores. Às vezes, chega. Praticamente, não nesses momentos, nos últimos anos tem ocorrido mais regularidade, mas tem períodos que ficou cinco, seis meses sem professor porque ninguém gostaria de se aventurar por lá (professor 11).

A falta de professores concursados e interessados em ir trabalhar na costeira é bastante utilizada pela SME para justificar a necessidade de contratação de professores.

Nós temos que ficar ainda no mesmo esquema: convido, você aceita, se você quiser. Nós temos professor contratado na costeira porque (...) ninguém quis. (...) Ai, nós tivemos que contratar. Como nós contratamos? Esse concurso que fizemos para contratação temporária (Pedagoga e Coordenadora da SME).

Em matérias de jornais de 2009, que denunciava as dificuldades e a falta de acesso à escolarização na Península da Juatinga, a secretária da época, Elizete Malvão, também explicou que enfrentava um déficit de professores que não tinham o interesse de ficar na região costeira (anexo 07). Entretanto, é preciso aprofundar as questões que levam os professores a não quererem trabalhar nessas regiões.

A necessidade de ter que contratar profissionais para atender as comunidades da costeira é fruto de uma política que não leva em consideração as especificidades dessas comunidades e a realidade do município. Por essas comunidades não terem acesso à escolarização completa nos seus territórios são poucos os moradores que conseguem ir para a cidade terminar os seus estudos até o final e ingressar numa faculdade. Assim, a maioria dos professores não é originária das comunidades costeiras, vindo de áreas urbanas e formada em licenciaturas que não preparam os professores para atuarem em ambientes rurais. Junto a isso, conforme já explicado em capítulos anteriores, devido à características naturais e geográficas da região, essas comunidades sofrem grande influência de ventos que determinam as condições de navegabilidade, o que faz com que, muitas vezes, elas fiquem isoladas do centro urbano.

O único incentivo dado pelo município aos professores para irem trabalhar em escolas consideradas de difícil acesso, como é no caso das comunidades da Península da Juatinga, é um aumento de 30% no valor do vencimento base. Entretanto, essa ajuda financeira acaba não sendo compensadora, pois a maioria dos professores considera inóspito o quarto da escola destinado ao professor, o que faz com que eles tenham que alugar casas ao se mudarem para essas comunidades. Além disso, o barco para o traslado só é oferecido pela SME a cada 15 dias, o que faz com que os professores considerem que ficam muito tempo isolados. Por isso, quase todos pagam por conta própria sua saída da comunidade nas semanas em que não há o barco do município.

Você fica ali sem a sua família, sem o apoio, fica isolada. Às vezes tem questão do mar, eu já cheguei há ficar 15 dias sem poder sair dali, ne? Isso vai te dando um certo nervoso, você tá ali, você se preocupa. Não tem sinal de celular, às vezes, não tem como falar com a família. (...) Então, você imagina que coisa difícil. Pro professor é muito doido, muito difícil. Eu acho que a distância e a falta de estrutura são os dois fatores que impedem o professor de permanecer nessas costeiras: barco, uma casa apropriada que, muitas vezes, sai do bolso do professor, ne? Eu aluguei uma casa, eu tinha uma casa alugada lá. A escola tem um dormitório, mas não tinha condição de ficar. Porque as costeiras, geralmente, são lugares muito úmidos e se você não tem certa manutenção daquilo, aquilo acaba ficando inapropriado pra poder viver naquele lugar (professora 06).

Na verdade, eu venho toda semana. Eu pago do meu bolso, por minha conta. Porque tem minha família aqui, meu filho. Então, eu preciso estar na cidade. Tem coisa que a gente tem que resolver. Fazer comprar, lá não tem onde a gente comprar nada (professor 11).

Pra mim, quer falar que aquilo ali é uma escola? Não é uma escola. O professor tem que dormir no chão. Pra mim não tem estrutura. A escola não tem. (...) Então, nós saímos, sim, nunca nesses 1 ano e pouco, ficamos quase dois anos, nunca passamos um fim de semana lá, porque a gente tinha essa necessidade de ver a família, tudo. Nunca ficávamos (professora 12).

E as coordenadoras da SME tem clareza quanto a isso, conforme depoimento:

Atualmente, só o salário porque toda pessoa que está na costeira tem dobra, o difícil acesso, que sobe bastante a questão financeira. Atualmente, de incentivo só isso que a gente pode chamar de incentivo. Só isso. Quando o cara chega na costeira ele é responsável pela sua, vamos dizer assim, ambientação, estadia porque a escola até tem lá o quatinho do professor, mas nem sempre satisfaz, ne? (Pedagoga e coordenadora da SME).

Diante das condições de isolamento impostas ao professor, podemos fazer uma analogia ao trabalho de profissionais que embarcam em navios ou plataformas. Entretanto, diferentemente desses últimos - que trabalham por alternância e ao saírem

das suas escalas de trabalho ficam um tempo em terra antes de retornarem ao mar - os professores, nesta organização do município, após 15 dias “embarcados” nas escolas da costeira ficam “em terra” somente dois dias. Em um mês, ele está em casa somente por quatro dias.

Uma vez que as comunidades são pequenas e isoladas, mesmo em suas horas vagas, ele é sempre “o professor”. Como referência dentro da comunidade, é professor também fora da sala de aula e precisa sempre estar atento ao seu comportamento, as atividades que realiza, as relações sociais que constrói, as escolhas que faz, etc., pois delas dependem a sua aceitação pela comunidade. Tem-se um trabalho que é executado quase que em tempo integral.

Porque numa relação de aceitação dos professores tem esse problema: como o professor reage. Porque tem uma relação, você não pode se envolver muito com uma família, nem com a outra e nem também se anular completamente, se não você, fica sendo mal visto e acaba criando uma antipatia, talvez (professor 03).

Eu comecei a vivenciar alegrias e as tristezas que tem nesse trabalho de costeira que não é fácil. Não é fácil. Uma pessoa, que a gente tem essa ideia, quem tá de fora pensa: ‘ai, gente que lugar lindo, quero ficar ali o tempo inteiro naquele lugar’. Mas, estar ali, você se torna um profissional 24h por dia, você não é professor só quando você entra na sala de aula. Igual hoje, hoje eu cheguei aqui às seis, eu estou professor, eu saio ali no portão eu vou pra minha casa. Eu não tenho contato direto com os meus alunos. Esse contato 24h gera muitas dificuldades. Você perde um pouco assim, sabe, nossa que que eu vou fazer agora? Será que eu posso querer sair? Será que não posso, por ser comunidades pequenas? Então assim, isso gera um certo estresse pro lado do professor (professora 06).

Ser professor em comunidade, você tem que ter muita paciência e sabedoria porque é toda hora professora. Você não tem momento somente seu, não. (...) os da cidade te cumprimenta, só. Lá, não, lá você cria um vínculo. Lá eles são seus amigos mesmo. Sabe o que é você pescar o peixe e lembrar da professora e levar? A gente não vê isso na cidade, ne? De sentar conversar e ai, professora, tudo bem? A gente cria um vínculo, porque, vamos dizer assim, a gente vive a realidade deles, ne? (professora 12).

Ao invés de se solucionar a questão da permanência do professor com melhorias na estrutura oferecida, o que garantiria uma melhor qualidade de vida para o mesmo, considerando esta questão como uma necessidade diante das especificidades da região, a escolha da SME é sempre a contratar um profissional que, então, sem garantias e estabilidade no emprego, aceita uma relação de trabalho na qual a exploração se reforça e se aprofunda.

Verifica-se que a situação do professor é completamente desconsiderada no oferecimento da escolarização na costeira. Garante-se um professor para as escolas das comunidades, mas não se garante o mínimo de qualidade de vida e de trabalho para o mesmo. Então, com reduzidos direitos trabalhistas, sem representação sindical e sem estabilidade no trabalho, os professores contratados acabam aceitando e se submetendo a situações diversas na garantia desse emprego.

A fala de Ronaldo, liderança do quilombo do Campinho, que em 2000 foi professor na comunidade da Ponta da Juatinga, resume o perfil do profissional contratado que “escolhe” ir trabalhar na costeira.

Eu precisei trabalhar. Quer dizer, eu tava desempregado. Infelizmente, uma situação comum: preciso trabalhar, na falta de opção eu vou tentar dar aula. Então, de novo foi por falta de opção. O que eu precisava era trabalhar. Dar aula foi consequência. Ai, eu fui fazer uma entrevista para dar aula e fui chamado para um lugar que ninguém queria ir porque ninguém nunca quis ir pra Ponta da Juatinga. Deve haver, mas assim, eu não conheço professor que foi para Ponta da Juatinga por opção. Normalmente, ele precisa, ninguém quer, você foi selecionado para ir para lá. E assim eu fui. Quatro anos fora de qualquer discussão que me apontasse para a educação, ganhei um contrato, uma chave e um barqueiro para me entregar lá. Só! O resto foi comigo. E ai, assim cheguei lá, sem saber o que fazer muito bem. Conhecia nada. Única coisa que eu sabia era que eu não tinha água, nem luz. ‘Oh, você vai pra lá, não tem água, nem luz, tá bom?’ Fazer o que? Tem que trabalhar! ‘Vamos embora’. Ai, eu fui. Nesse sentido, já cheguei preparado porque eu cheguei preparado pro pior lugar do mundo porque era assim que era pintado. Na verdade, depois eu descobri que não era nada disso, mas assim ninguém quer por isso. E por isso, não tem água, não tem luz, não tem nada. Ai, meu deus, eu vou, foi desse jeito. Chegando lá, vou te dizer que no primeiro mês, nos primeiros dois meses foram um dos piores momentos da minha vida porque eu tava aprendendo na prática porque assim o magistério não te ensina nada daquilo, do campo. Então, pra mim foi uma aprendizagem dolorida longe da família, meu filho tinha, meu filho nasceu em maio de 99, ele não tinha um ano ainda. Então assim, longe de tudo, de todos, eu sou músico, tinha banda, longe da banda, gostava de futebol, longe do futebol. Então, tudo que era do meu mundo foi tirado de mim, eu ficava lá de segunda a sexta, correndo o risco de ficar 15 dias caso o mar não me deixasse sair. Então, fui muito bem avisado, fizeram questão, eu não sei se estavam me preparando ou me aterrorizando, mas foi assim (...). Na verdade, eu aprendi mais do que ensinei. Se eu tenho consciência de alguma coisa é isso. Eu aprendi que você não deve ir pra sala de aula só porque você tá precisando trabalhar. Se a questão é essa, sei lá, vai lavar prato, vai trabalhar em quiosque, nada contra lavar prato. O que eu tô dizendo é o seguinte: é muito nobre você trabalhar com crianças que tá num processo de formação de caráter, de toda formação tá na infância, ne, de conhecimento, de visão de mundo. É bem criminoso essas coisas de você fazer entrevista com um cara que nunca viu, e não estou falando daquela secretaria, daquele prefeito, tô falando do sistema. (...) E tipo assim, você é jogado lá. Você é mandado para lá. Não sabe qual é minha formação, qual é meu princípio, qual é minha visão de mundo. E nem eu sabia. E não sabia que eu precisava saber. Tava querendo trabalhar. Isso não é uma bobagem. Eu tenho um diploma, sou professor, tô precisando trabalhar, isso deve servir de alguma coisa. E fui. E poderia sair de lá do jeito que entrei, sem aprender nada. Aprendizado é oportunidade. Aprender ou não

acaba sendo opção. Tem gente que não tá nem ai pra perceber o mundo em volta (Ronaldo - liderança quilombola do FCT).

Com isso, uma vez que os trabalhadores são contratados, portanto temporários, perde-se a unidade de luta enquanto categoria da classe trabalhadora, que enquanto unidade tem mais força para cobrar e lutar politicamente por melhores condições de trabalho desta categoria, e amplia-se as estratégias individualistas de sobrevivência material e a manutenção da dominação.

A permanência do professor perpassa pela adaptação do mesmo a uma nova vida, diferente daquela que estava acostumado, e de sua aceitação pela comunidade para, assim, começar a criar vínculos e laços com as pessoas e com o lugar. Esses processos levam tempo e a estrutura precária das escolas também não vem contribuindo como um facilitador ao longo dos anos, mas sim, como mais uma questão que traz insatisfação e desgaste para o professor.

Quando eu cheguei não tinha energia. Ai, eu esperei passou 15 dias. Não teve nenhuma solução (...). Dali pra lá eu começava, eu mesmo, resolver os problemas, até porque se você fica um mês sem aula, você começa a ter problemas do aluno não voltar mais. Acaba que o descaso também desestimula, tudo desestimula. (...) Teve um período da escola não ter água e a energia ter dado pane de ter que trocar todo o sistema. Ai, eu fiquei dois meses dando aula na minha casa. Minha casa tinha luz. Ai, eu tive que comprar bateria porque não tinha. As lâmpadas eu tive que ajustar. Se fosse outro professor, simplesmente, teria feito as malas e ido embora e ficado dois meses aqui. Se eu não fosse o professor que tivesse me integrado dentro da comunidade eu não faria isso, porque seria simplesmente uma profissão e, simplesmente, eles seriam as pessoas que eu tenho que dar aula e meu patrão é a prefeitura e acabou. Não ia ter essa relação de importância (professor 03).

Eu sai de, parei de dar aula lá pelas dificuldades que eu enfrentava de distancia, de barco (...) eu me senti muito cansada fisicamente. Mas lá emocionalmente eu tive um suporte porque os alunos eram bons, eu tinha 20 alunos dentro da sala de aula. Numa costeira, alunos que saíam do barco, chega tudo descalço na sala, como você não dá uma chance pra um cara desse? Te emociona muito o trabalho na costeira. Mas você tem que ter um preparo e um apoio, que nem sempre acontece pelo lado vamos dizer da estrutura, né? Das coisas. Então, esse apoio falta e isso faz muito diferença pra quem está na costeira. (...) A estrutura da escola era bem precária. (...) O telhado muito ruim, bem precário, bem velho precisando de uma pequena reforma, uma pequena não, uma grande reforma. Então, assim, são problemas que também mexem com o emocional do professor (professora 06).

A estrutura, a relação que a estrutura te dá na escola para você trabalhar lá é zero. Não é nenhum fator que ajuda ou faz você querer estar lá para trabalhar lá. Muito pelo contrario, faz você não querer estar lá porque, primeiro, que lá é um lugar que chove muito, então, já começa pelo básico que é goteira em sala de aula. (...) onde eu trabalhei rolou muito de faltar luz. Vira e mexe faltava luz. Eu fiquei quatro meses dando aula sem ter luz elétrica (professora 13).

O acesso à energia elétrica, ao longo dos anos, tem se alterado através do acesso ao programa Luz para Todos, como já mencionado anteriormente. Apesar das escolas já possuírem placas solares na época da atuação destes professores, os mesmos relataram que elas viviam dando defeitos, o que fazia com que a escola ficasse sem luz por até vários meses na espera por licitação e conserto. Além disso, muitos dias nublados e chuvosos consecutivos também limitavam o uso da luz. A comunidade da praia do Sono era a única, durante a época das entrevistas, que possuía energia elétrica fornecida por cabeamento. Mesmo assim, os professores também relatavam que havia muita falta de luz, principalmente, nos dias de chuva, o que é muito comum em Paraty. Assim, o acesso à energia elétrica e à comunicação com o ambiente externo à Península da Juatinga era bastante restrito. O sentimento do professor que se aventura a ir morar nessas comunidades é de solidão e abandono.

No caminhar, ele percebe que ele está ali sozinho. Esse eu acho que é uma falha, porque na prática eu ficava lá sozinho. Uma vez no mês, quando vinha, vinha um coordenador assistir uma aula minha. É muito difícil você fazer um acompanhamento lá, por conta da estrutura e do transporte, então ficava uma coisa muito eu e eu. Não tem diretor, não tem inspetor, não tem faxineiro. É o professor e o professor (professor 01).

Eu só queria deixar assim registrado essa questão emocional do professor que existe dentro da costeira. Tudo se torna mais aflorado, mais latente dentro da costeira porque você tá ali, você é professor 24 horas. E o poder público precisa investir mais nessa saúde do professor ali dentro, nesse apoio ao professor ali dentro (professora 06).

A gente se sente isolado, esquecidos, que nem a própria comunidade. A gente se sente esquecidos. A gente que tem que ligar pra eles, oh tá acontecendo isso, tá faltando isso, isso (professora 12).

Os professores sentem a necessidade de ter mais contato com seus coordenadores, o que deveria acontecer com mais frequência:

E minha coordenadora deveria ir a cada 15 dias. Nunca ia. Eu fiquei lá um ano se eu encontrei com ela uma vez numa reunião de pais foi muito. Ela alegava que não tinha barco e que ela não ia paga com o dinheiro dela (professora 05).

Faz diferença se eles fossem mais, eu acho que eles perceberiam o que o professor tá vivendo, ne? Qual a dificuldade do professor. Agora vai aparece lá duas vezes por mês e escuta e, às vezes, nem escuta, ne? Só quer saber do trabalho e pronto e acabou. Ah, que legal. É pouco também as visitas deles na costeira. Eles também não vão muito, não (professora 12).

Além destas reuniões de encontro entre professor e coordenador, os coordenadores deveriam visitar, quinzenalmente, os professores nas comunidades. Oficialmente, o papel dos coordenadores das escolas, segundo as entrevistas:

É uma ponte entre as escolas e a secretaria de educação, é um apoio para o professor, para a merendeira, diretamente com os alunos, da prática pedagógica. Então, eu acho que a gente faz um pouco de tudo em relação a isso (Coordenadora da escola da Ponta Negra).

Ela trata além do pedagógico, o coordenador, ela também trata de todas as questões burocráticas, eu digo questões físicas, de unidade, o problema da merenda, ela entra em todas as questões. Então, elas são, na verdade, quando a gente fala assim: qual a diferença entre o coordenador e o diretor? A diferença é que o diretor está na unidade o tempo inteiro. Ele tem uma unidade. Mas, os coordenadores, eles fazem, trabalham o pedagógico, o administrativo, tudo ao mesmo tempo. Eles chamam muito de coordenador dirigente (Pedagoga e Coordenadora da SME).

Entretanto, diante de uma atuação descontínua e fragmentada de atendimento e assistência de outras secretarias e órgãos públicos a essas comunidades, as coordenadoras relatam que acabam tendo que cumprir outros papéis.

Eu inclusive como a minha escola é próxima, ne, da cidade, quando falta professor, merendeira, sou eu que assumo a cozinha, assumo a sala de aula, o que for preciso nessa escola minha que é mais perto (...) Até mesmo questões sociais, que teve uma chuva muito forte no Calhaus. Ai, a casa desabou e como eu estava lá, foi a mim que eles procuraram pra poder ver se eu poderia fazer essa ponte com a promoção social (Coordenadora das escolas do Mamanguá, Calhaus e Ponta Grossa).

Desde atendimento a saúde, médico, atendimento à água, a estrutura mesmo, as coisas que acontecem na comunidade. Eles ligam. É o barco do lixo que não tá passando, eles ligam. Já tem o número, aí, eles ligam. Aí, ‘dá para você dar uma ligadinha?’ (Coordenadora das escolas do Pouso e Ponta da Juatinga).

Eles trazem para a escola, eles trazem tudo. É o pessoal que eles veem com mais constância, é a educação. Semana passada a gente fez um monte de inscrição pra concurso porque eles não sabem fazer (Pedagoga da SME e Coordenadora do Azul Marinho pela SME).

Verifica-se, assim, a ampliação das tarefas da escola, deslocando a função principal de ensino para “dissimulação da ausência e das omissões do Estado” (ALGEBAILLE, 2009, p.27). Entre as novas atribuições do coordenador e também do professor, que se torna o único “representante” de um órgão público dentro comunidade diariamente, está a de “resolver” os problemas sociais e econômicos estruturais sistêmica, como a “exclusão social”, entre outros.

A dificuldade das coordenadoras estarem presentes nessas comunidades também é relatada nas entrevistadas e justificada pelas questões do tempo e do mar, que faz com que as visitas delas sejam rápidas, pois sempre existe a preocupação de não se conseguir sair de lá de barco.

Isso ai mexe na nossa parte pedagógica. Às vezes, você sai planejando com tudo redondinho, você vai chegar. Só que antes de você chegar, você já é abordada, abordada, abordada. O tempo com o professor é curto. Ai, é mar que tá virando, você sai correndo (...). Essa visita você não tem como determinar porque tá acontecendo a aula, então, você fica na sala de aula, junto, olhando, acompanhando o movimento. Ai, no intervalo, na hora do recreio, ai, você dá uma trocada bem rápida. Na verdade, os meus atendimentos, principalmente, com o professor da Juatinga tem sido à noite. Quando ele consegue sinal, ele liga e a gente conversa à noite. A gente faz uma coordenação pelo telefone, me passa o que está acontecendo, a gente conversa (Coordenadora do Pouso e Ponta da Juatinga).

A equipe da costeira na secretaria é pequenininha mesmo. É um coordenador que tem que se virar em duas, três ilhas. Ai, tem dia que não dá para ir, tem dia que dá. Nem é má vontade do coordenador, não. Mas, ele não consegue ter acesso. Tanto que há uma rotatividade. Houve uma rotatividade na secretaria porque o coordenador não suportava também. Ficava doente, pedia para sair, pedia a sala de aula de volta, porque também não tinha uma base forte em baixo dele que desse para ele o barquinho para ele ir. (...) A pessoa também não tem como fazer o trabalho dela (Professor e ex-funcionário da SME).

Nenhuma das coordenadoras das escolas havia trabalhado na região da costeira anteriormente a esse cargo. Algumas, quando exerciam o papel de professoras do município, trabalharam em escolas da zona rural, onde o acesso ainda é mais fácil, pois existem ônibus. Os depoimentos delas traduzem o olhar da SME para com essas comunidades: um olhar de pressa de quem é de fora, de quem vai, mas não pode ficar, um olhar de quem oferece o mínimo. Assim, verifica-se uma política que não traz o olhar a partir da comunidade e das suas necessidades e reforça-se o sentimento de que eles estão esquecidos num lugar considerado pelos de fora como de difícil acesso.

A minha sensação era como se eu fosse um herói de tá morando ali. Eles não tinham a mesma visão de tá no paraíso. Muitos (professores) ali têm a visão de tá no inferno, um lugar extremamente isolado, extremamente difícil de viver, ne? Com aranha, com cobra, com a natureza muito próxima. As pessoas, às vezes, não têm essa mesma relação que eu tenho. A visão é de um ambiente rústico, um ambiente difícil o acesso para a cidade, muitas pessoas querem estar mais próxima e essa ida e vinda, às vezes, é muito difícil. Então, assim realmente esse respeito, nossa, o professor abriu mão do Rio de Janeiro para tá aqui com a gente, para dar o seu tempo aqui para a gente. Então, o respeito que eles tinham comigo, a comunidade tinha, era muito grande. Eu senti muito isso ai. Não que aqui na cidade não se tenha esse respeito, mas como eles tem mais professores, tem mais abundancia das coisas, eu sinto que muda um pouco essa relação com o professor, ne? (...) Mas é isso, eu acho que lá o que mais me marcou é o respeito (professor 01).

Com uma política precária de incentivo ao professor para ir e ficar nas comunidades costeiras e com condições de trabalho bastante precárias, a desistência e rotatividade de professores é muito grande. Muitos professores acabam pedindo transferência para escolas da área urbana ou comunidades de mais fácil acesso, quando são concursados. Para os contratados, quando há interesse são realocados, se não, acabam desistindo e procurando por outros empregos. Somente no ano letivo de 2015, foram três professores diferentes para os anos iniciais do ensino fundamental na comunidade do Pouso e três professores para o projeto Azul Marinho na comunidade do Sono, não havendo, assim, continuidade do processo educativo. Historicamente, essa vem sendo a prática no município: rotatividade, descontinuidade e falta de professor na costeira.

A grande defasagem chega no processo de continuidade. Continuidade em todos os sentidos assim. Continuidade da sequência dos alunos na própria escola e a continuidade da permanência dos professores. (...) É questão da continuidade mesmo. Dentro da educação tem tanto o lado de quem está recebendo e de quem tá indo levar. A continuidade pra mim, acho que ela é muito significativa. A continuidade de não ter, a continuidade de quando tem o aluno continuar pela demanda de trabalho que de repente ele tem que enfrentar, ele tem que seguir. O tipo de trabalho não permite que, às vezes, ele fique em terra. A gente ainda tá falando em continuidade. (...) Porque quando eu estou falando com você, eu não estou falando de atual gestão, porque pra mim elas são tão iguais (professora 07).

Saviani (2011a) explica que a continuidade do trabalho educativo é fundamental para provocar um resultado de aprendizagem irreversível. Sem atingir esse resultado, os objetivos da educação não são alcançados:

O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. A continuidade é, pois, uma característica própria da educação. É por essa razão que os sistemas de ensino em geral tendem a fixar o tempo mínimo de duração da escolaridade primária em torno de quatro anos, dado que esse é o tempo necessário para que aquelas habilidades básicas se fixem (SAVIANI, 2011a, p. 107).

Desta forma, a cada novo professor que chega, um novo trabalho é iniciado e a comunidade cria novas expectativas sobre aquele profissional e sobre a educação. Essa questão é percebida por uma das coordenadoras e professora:

Notei muita dificuldade no aprendizado. Eles têm muita dificuldade de escrever, muita dificuldade de interpretação de texto. Então, assim, eu comecei a ver porque dessas dificuldades. Falta uma continuidade do trabalho. Todo ano vai um professor novo. Todo ano você tem alguém. Isso

acaba com o aluno. Ele vai pegando, ali, uma afinidade com o professor no ano que vem, outro professor, outro trabalho, outro ritmo. Isso não é legal, não é legal. Então, essa é uma das causas que eu detectei de dificuldade deles de aprendizado, assim, muito grande, muito grande. Uma alfabetização deles tem um déficit muito grande (Coordenadora e professora 06).

Entre alguns caiçaras, a rotatividade e ausência de professores chegam até a se naturalizar como se fossem questões de falta de interesse do professor justificada pelo isolamento e dificuldades das comunidades, não havendo a compreensão de que estes problemas são também frutos de uma política de não incentivo e valorização dos professores e da precarização da educação pública.

O prefeito disse que ia ver se conseguia. E aí ele depois veio e falou conseguiu. Conseguiu porque não depende só do prefeito, depende de muita coisa, depende de ter professores (...). Se não conseguir achar outra professora. É aquele negócio, nem todo mundo quer porque é zona costeira, nem todo mundo quer. Se fosse na cidade seria mais fácil. Eles, os professores, acham um pouco dificuldade vir pra roça assim, pra zona costeira. E o pessoal do Sono, a população é super acolhedora, trata super bem os professores. Eles vão fazer festa na escola, a gente ajuda, faz bolo, ajuda a fazer brincadeiras, as coisas lá e eles sempre pode contar com a gente, com as mães, né? (moradora 07).

Historicamente, não existe uma luta no município de Paraty por melhores condições de trabalho do professor da costeira, conforme informa o representante do SIMPAR.

O professor da costeira realmente é o professor totalmente diferenciado e o cara que mora lá, já é o cara que tem que ser parceiro da comunidade, então é uma coisa totalmente diferenciada mesmo. Mas que hoje no contexto não conseguimos nem aprovar o que tá hoje, nem as atribuições que existem hoje, nem o organograma da prefeitura e no organograma não consta também o setor de campo vamos dizer assim. Eles devem ter lá como alguma coisa rural, né? Que eles tratam o rural não diferenciando a costeira do sertão. É uma coisa só para eles (representante do SIMPAR).

Também não existe organização sindical em nível estadual. Em Paraty, nunca houve um núcleo autônomo do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), estando os profissionais estaduais vinculados ao SEPE de Angra dos Reis. Assim, a luta pelo oferecimento da educação no território tradicional tem se dado pelos próprios caiçaras que se organizam em vários momentos de diversas formas.

A gente fez isso através da associação de moradores, ficou cobrando, fazendo várias reuniões, com a secretaria de educação. A gente até queria

fazer um manifesto, depois a gente viu que a gente conseguia conversando ai, a gente optou por isso (morador 08).

A gente teve que fazer uns pedidos na secretaria, ficar indo atrás, uma mãe, outra mãe, sempre tinha alguém lá pedindo até pro sexto ano também pedindo. E o prefeito teve aqui que tinha pintado a escola ai, as crianças aproveitaram e pediram pra ele pra poder colocar o 6º ano porque ninguém queria sair daqui. Até umas meninas chorou porque ninguém queria sair (moradora 07).

A gente fez várias manifestações, a gente foi na prefeitura várias vezes, várias vezes, com placa, cobrando educação, cobrando. E a gente ia na secretaria de educação, várias pessoas e sempre: ah, que não tinha condições. Cada vez eles diziam uma coisa. Mas a gente tava ali (moradora 06).

Apesar dos caiçaras reconhecerem as dificuldades do professor, a cobrança política feita por eles pelo acesso à educação nos seus territórios ainda é bastante limitada na compreensão de que tanto a política de ausência de escolas em algumas localidades e as péssimas condições de vida e trabalho do professor fazem parte do mesmo processo de precarização e oferecimento do mínimo de educação para as classes populares. Sendo assim, a luta pelo oferecimento da educação pública nos territórios tradicionais perpassa por olhar para as condições de trabalho do professor. Estas precisam ser inseridas como pauta de luta e unificadas à luta dos servidores públicos municipais por valorização e melhores condições de trabalho.

Somente após muitas cobranças de lideranças caiçaras o acesso à escolarização tem sido conquistado. Entre 2011 e 2015, foi possível que os jovens e adultos das comunidades que possuem escolas concluíssem o ensino fundamental através de um projeto de EJA, oferecido pela SME em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que será aprofundado no capítulo III desta tese. Já em 2016, após também muita cobrança política, principalmente do FCT e do coletivo de educadores⁵⁵ que apoia os povos tradicionais, as escolas do Sono e Pouso passaram a oferecer o segundo ciclo do ensino fundamental de forma regular, que será apresentado no capítulo IV como desdobramento das lutas organizadas das lideranças caiçaras e quilombolas.

Outro instrumento que poderia vir a acompanhar, fiscalizar e auxiliar na cobrança política por educação nessas localidades é o Conselho Municipal de Educação (CME).

⁵⁵ Coletivo, organizado em 2015, composto por educadores que já vinham atuando no município através de diversas ações em comunidades tradicionais diferentes. Entre os membros do coletivo encontram-se educadores populares do FCT, professores da rede municipal, estudantes, pesquisadores e professores de diversas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, como UFF, UFRJ e UFRRJ.

Entretanto, este espaço, historicamente, também não tem funcionado, pois tem sido aparelhado para legitimar as decisões e ações da sociedade política.

A gestão do CME entre 2013 e 2015 possuía 10 representantes de diferentes setores, distribuídos da seguinte forma: três vagas para a Secretaria Municipal de Educação (SME), uma para o Gabinete do Prefeito, uma para Sindicato de Servidores Municipais, uma para os Povos e Comunidades Tradicionais, uma para os Conselhos Escolares, uma para as Escolas Particulares, uma para as Escolas Estaduais e uma para o Sindicato dos Professores de Escolas Particulares. Havia ainda uma vaga para ser ocupada por um representante de Universidades que oferecem cursos em Paraty, mas como nenhuma havia mostrado interesse em participar, o convite estava sendo estendido para Universidades que estavam fora de Paraty, mas que formavam moradores do município. O conselho era presidido pela representante que ocupava a cadeira das escolas particulares e uma nova votação estava prevista para 2016.

As discussões prioritárias para aquela gestão do conselho era a cobrança do orçamento e dos gastos público do município com a educação, uma vez que a prefeitura, na atual gestão, não divulga tais informações, em discordância ao que garantem as legislações de Transparência da Administração Pública (Lei Federal nº 12.527/2011 e Lei Municipal 1.901/2013).

De acordo com o artigo 212 da Constituição Federal, os municípios devem destinar à Educação, no mínimo, 25% de sua arrecadação, o que faz com que a Secretaria de educação seja uma pasta bastante disputada politicamente, pois um quarto da receita total do município deveria ser de sua responsabilidade. Segundo dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, em 2013, a receita total do município foi de R\$ 179 milhões (TCE-RJ, 2014), o que garantiria entorno de R\$ 44 milhões para a educação e, em 2014, a receita foi de R\$ 234 milhões (TCE-RJ, 2015), o que representaria, aproximadamente, R\$ 60 milhões para a educação municipal, se houvesse o cumprimento da obrigatoriedade legal citada acima⁵⁶.

No entanto, os representantes do CME não conseguiam identificar o destino e a forma como eram feitos os gastos e investimentos pelo poder público. Por vezes, foi

⁵⁶ Ao final desta pesquisa, o relatório do TCE-RJ referente ao exercício de 2016 ainda não estava disponível para consulta. Desta forma, não foi possível incluir dados sobre a receita referente a educação neste ano.

solicitada a prestação de contas à SME, que não apresentou resposta satisfatória, pois foram entregues documentos com mais de três mil páginas de contabilidade interna, com informações em códigos incompreensíveis e dados que foram considerados desnecessários.

Uma outra “prestação de contas” foi divulgada na forma de vídeo de quase dez minutos, com viés propagandista, na página da rede social da secretaria no final do ano de 2015. Nesse vídeo apareciam ações desenvolvidas pela secretaria ao longo do ano com apresentação do número de obras realizadas, número de professores capacitados em formações, número de uniformes e materiais escolares distribuídos, etc., mas os valores, quando mencionados, apareciam de forma genérica.

Além disso, a Lei Municipal 1.121 de 1999⁵⁷, que institui o Conselho Municipal de educação, estipula que o mesmo é um “órgão colegiado, de caráter normativo e deliberativo” (PARATY, 1999, art.1), tendo entre as suas finalidades:

IV – acompanhar a elaboração e fiscalizar a execução orçamentária do município (...) avaliando também do ponto de vista contábil e educacional, o uso efetivo dos recursos municipais na expansão e desenvolvimento do ensino, assegurando a prioridade do ensino fundamental; V – acompanhar e fiscalizar a distribuição e a aplicação de recursos resultantes de transferências de outras esferas governamentais, ou outras a serem aplicadas no Município (PARATY, 1999).

A legislação ainda estipula que entre as competências do CME estão:

II – participar da formulação, acompanhar, fiscalizar e avaliar a política municipal de educação; III – deliberar quanto à criação de estabelecimentos de ensino (...); VII – aprovar planos anuais e plurianuais para aplicação dos recursos destinados à educação no município ou provenientes de verbas estaduais, federais, internacionais, preservadas as competências dos diversos Conselhos existentes (PARATY, 1999).

Uma vez que o conselho é deliberativo tem como responsabilidade participar da escolha sobre o projeto de educação do município. Para tal era fundamental abrir as contas públicas para saber o que vinha sendo priorizado, onde poderia se fazer cortes e assim democratizar de fato as decisões sobre a educação. Desta forma, a gestão de 2013-2015 do CME considerava que conhecer os gastos públicos com a educação era essencial para avaliar se os projetos e as escolas estavam recebendo os investimentos

⁵⁷ Os artigos 5º e 6º desta lei, que dispunham sobre a composição do conselho, foram alterados pela lei 1.546 de 2006. Entretanto, os demais artigos, incluídos os citados nesta tese, não foram alterados, estando desta forma, ainda em vigor.

necessários e poder assim cumprir com suas atribuições. Muito do que era planejado acabava sendo inviabilizado ao final pela SME sob argumentação de falta de verbas, como até hoje vem sendo feito.

Castro (2014) explica que as prioridades manifestadas nos discursos e planos, de alguma forma, podem ser capturadas através de análises dos gastos públicos. Entretanto, essas prioridades não puderam ser analisadas, uma vez que da mesma forma que fazia com o CME, a SME alegou para a pesquisadora que a administração do seu orçamento é feita pelo pela Secretaria de Finanças e que por isso, não tem acesso a todas as informações⁵⁸. A falta de conhecimento por parte da SME, se realmente este é o caso, demonstra negligência e incompetência dos que hoje estão à frente da gestão pública no município.

Mediante as cobranças que o CME vinha fazendo à SME para obter os dados orçamentários e os contratos firmados entre o município e as fundações privadas, a prefeitura tomou algumas ações para que houvesse a troca da presidência do conselho, na tentativa de colocar alguém que fosse “da sua confiança” e com menos proximidade com os movimentos sociais. Assim, ao final deste um ano e meio de gestão foi feito um relatório com diversas irregularidades identificadas pelo CME e este foi entregue à justiça para que fossem investigadas as denúncias de corrupção. Entretanto, até o momento, tal processo segue sem resultado.

Diante desta disputa, há a nítida tentativa por parte do poder público municipal de esvaziamento desses espaços de participação, onde aqueles que fazem cobranças políticas sem interesses mercadológicos nesses serviços são excluídos, “punidos” e têm suas ações inviabilizadas, dificultando a luta por dentro dos aparelhos do Estado. As primeiras ações nesse sentido foram efetivadas a partir das substituições, em 2013, dos cargos de gestores da Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente e da Secretária de Cultura, que tinham nessas posições, respectivamente, Anna Cecília Cortines, apoiadora do FCT e Ronaldo Santos, quilombola também integrante do FCT, que procurou dar visibilidade, em Paraty, à campanha de criação da canoa caiçara como patrimônio imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

⁵⁸ Outras secretarias do município, como a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Promoção social, administram suas próprias contas.

(IPHAN) e deu entrada no projeto de lei de reconhecimento dos mestres populares na câmara municipal, ambas ações deixadas de lado após a sua saída.

Da mesma forma, ocorreu com a gestão de 2011-2015 do CME. Em janeiro de 2015, a prefeitura conseguiu a suspensão do conselho e a convocação de uma nova eleição, levando a saída de quase todos os membros. Diante da desigual correlação de forças, alguns representantes do conselho se desmobilizaram e desacreditaram nessa forma de participação, pois esses espaços acabam legitimando os interesses dos grupos que controlam o poder em Paraty, conforme explicam os entrevistados abaixo.

Na gestão passada, por exemplo, o conselho municipal, ele tinha sido, tinha colocado ele para adormecer um pouco. Então, ele não funcionava. Era uma servidora da própria secretaria que mantinha ele, ne? Mas, assim, não tinha nada, ne? Então, (...) o que a gente fez? A gente convidou algumas pessoas e aí por coincidência a Daniele⁵⁹ acabou sendo a presidente (...) Fizemos lá umas reuniões bacanas e tal. Sempre teve quórum de participação e outras pessoas que não faziam parte do conselho estavam indo nas reuniões. Estava abrindo bem a discussão, estava bem ampla. Tudo era gravado e tinha algumas pessoas da secretaria que acabavam gravando e levando direto para a secretaria. E aí, a secretária começou a não gostar do que estava ouvindo porque estava muito democrático aquele conselho ali. Ai, já viu, trabalhar com democracia não é pra qualquer um. É para você trabalhar e saber que o seu trabalho também sofre críticas. Tem que ter assim uma visão política muito boa de que você é vidraça. Então, podem te jogar pedra em cima, só que você tem que sacar que não tá jogando pedra em você pessoa e sim, no seu trabalho, na sua administração. Então, tem que ter uma visão muito crítica para você entender que, às vezes, o seu trabalho não está bom, você tem que analisar isso. Só que ela não entendeu assim, ne? Ai, começaram as confusões, ne? (...) As coisas estavam muito legais e estavam ficando as discussões assim bem calorosas, o que é normal num debate. Depois a gente entrava num consenso, fazia votação e tudo bem. Beleza. (...) E aí ela começou a jogar uma coisinha, uma areiazinha no conselho. (...) Eles achavam que conselho de educação era para ficar ali pequenininho no quadradinho dele, ne? Quase ninguém mais saber. (...) Ai, a gente já começou a entrar num clima hostil tanto que ficou ruim o final do conselho. A Daniele ficou chateada, eu também pedi para sair porque eu não, desse jeito não dá. Ai, eles venderam uma ideia pro prefeito de que o conselho estava contra o governo e aí pronto, aí que o balde derramou mesmo. Ai, não teve como a gente segurar. Ai, fizeram uma eleição lá a moda deles lá. O grupo que estava todo mundo (...) saiu (...). Entraram pessoas novas e hoje a presidente do conselho, ela é secretária direta da secretária de educação. Secretária diretamente a secretária de educação e é diretora da escola particular dela. Então, de novo botaram um conselho embaixo do braço e é o que eles querem. Eles não querem discussão. Você acha que um conselho de educação que fizesse um trabalho bacana, honesto, não deveria hoje chamar a sociedade para discutir o que está acontecendo no nosso município? (...) Eu acho que um conselho, qualquer um que seja, não só de educação, ele é um

⁵⁹ Daniele Migueleto, sem filiação partidária, apoiadora do FCT, trabalhava no setor administrativo da escola comunitária Quintal Mágico.

canal aberto para a população quando ele tá ali pra isso, não só para completar tabela e cumprir alguns requisitos legais, alguns rituais legais (...). Enfim, tudo para cumprir um ritual, receber alguns recursos, de dizer que está funcionando, mas no fundo no fundo não está (Professor e ex-funcionário da SME).

Os conselhos se tornaram figuras de manobra política. Os políticos colocam os cargos comissionados deles lá, afastando a possibilidade da comunidade, do povo se expressar através do conselho. Aqui tivemos experiências terríveis. Quem quis se apropriar do poder, quis interferir, foi perseguido, foi sacaneado (...). O conselho municipal de educação, que foi eleito uma pessoa que não fazia parte dos meios, uma pessoa da entidade civil, representante de uma escola particular com associação de moradores também teve problema nos questionamentos que foram feitos, também. Foram afastado, foram substituídos por cargos comissionados. Então, os conselhos hoje funcionam hoje como mero replicador das políticas que estão aí, sem questionar nada. (...) É um órgão de, não é de deliberação algum, ne? (...) Tirou a credibilidade dos conselhos, acho que enfraqueceu. (...) O Simpar sempre quando foi convidado a participar do conselho, antigamente, até pouco tempo, participou, indicava nome e tal. (...) Mas, especificamente no conselho municipal de educação nós conseguimos eleger um representante que nos representava, da sociedade civil que não tinha atrelamento nenhum com o executivo e aí não foi aceito pelo executivo, fomos boicotado, não dava-se nem uma folha de papel, não se tinha um litro de gasolina. Então, se precisava ir a reuniões era por nossa conta (...). Hoje são membros totalmente comissionados, ne? Secretária da secretária de educação é a presidência do conselho hoje. Quer dizer, quem que vai questionar sendo que todo o conselho hoje é composto, em 80%, de pessoas que compõem cargos comissionados de uma administração? É difícil. (...) Nós tentamos fazer o que era o papel de um conselho, mapear o que estava acontecendo na educação, ne? E aí, partimos de coleta de dados que não nos era entregue. Quanto é o orçamento? Não se passa. Quanto se gastou no ano de 2013? Não se passaram? Quanto se pretende gastar em 2014? Não se passaram. E aí, todas as perguntas que eram feitas sob os investimentos em educação não eram respondidas. Então, nós ficamos, olha, queixa-se que não tem dinheiro, mas não se apresenta os números. Como é que a gente vai acreditar? É sempre uma choradeira danada. (...) Ai, o caso foi evoluindo de uma certa forma tal que um determinado momento tivemos que ter ajuda do ministério público, levamos a secretária até ao ministério público, entregamos a nossa carta de desligamento de todos os setores, eram 8 setores da sociedade que se desligaram. (...) Por não encontrar meio nenhum de propor nada, nem de entender o que acontece na educação porque é um caixa preta total, sem transferência nenhuma. Então, como vou falar que não tem dinheiro pra contratar um auxiliar pra crianças com necessidades especiais que se fala que não tem dinheiro, mas não se mostra que não se tem o dinheiro. Esses eram os questionamentos (Representante do SIMPAR).

O novo conselho passou a ser organizado da seguinte forma: três vagas para a SME, uma para o poder executivo municipal, uma para representante das escolas da rede privada, uma para a Secretaria Estadual de Educação em Paraty, uma para representante dos conselhos escolares da rede municipal, uma para representante das entidades filantrópica. A presidência do novo conselho ficou com a SME, representada por Jussara Machado que, além de ser funcionária na escola particular Ethos, cuja dona é a Secretária de educação Eliane Tome, assessora diretamente a Secretária dentro da

SME. Assim, é provável que a atuação da atual gestão do CME, através da nova composição, não esteja cumprindo seu papel de fiscalização, uma vez que, a própria SME passar a ser fiscalizadora de suas ações por meio da presidência do CME. Além disso, os funcionários públicos e povos tradicionais passaram a não ter representação dentro desta nova composição do conselho.

O que se percebe na prática é que mesmo com a criação de um espaço social de participação, esta participação não acontece e as decisões continuam sendo tomadas de cima para baixo, sem levar em consideração as necessidades daqueles que, muitas vezes, não têm condições de estarem presentes nesses espaços de disputa.

Nesta linha de pensamento, Loureiro (2012) crítica o termo participação social, que vem sendo cada vez mais utilizado por diferentes setores da sociedade. O autor afirma que o efeito prático é a legitimação da opressão por intermédio do esvaziamento do debate público, ficando a participação nos níveis de escuta do outro e do direito a se manifestar em espaços institucionalizados, mas não o direito a se decidir efetivamente. Quando se permite a participação nas instâncias decisórias, a desigualdade se mantém e o que se permite decidir não necessariamente atende ao que os grupos em situação de maior vulnerabilidade reivindicam.

Cornawall *et al.* (2007) complementa que esses espaços de participação são espaços de poder, não sendo neutros, mas sim, impregnados pelas relações existentes na sociedade, podendo vir a reproduzir, ao invés de contestar, as hierarquias e desigualdades já existentes. Desta forma, em Paraty, aqueles que buscam, através desses espaços, intervir nas tomadas de decisão sobre os rumos das políticas públicas municipais não conseguem efetivamente garantir o acesso aos direitos sociais adquiridos, como a educação.

2.2 Restrição escolar: elementos do processo de expropriação do Capital em Paraty

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, 2011a, p.6). De forma dialética, a educação é determinada pela sociedade e também interfere sobre a sociedade podendo

contribuir para a sua própria transformação (*Ibid.*). A educação é um instrumento do processo de humanização, pois historicamente, a formação humana era produzida pelo trabalho, sendo este um princípio educativo. A origem dos processos educativos está relacionada com a origem do homem, pois a produção do homem é um processo educativo (*Ibid.*). Saviani (2011a) explica que no processo histórico de humanização do homem pelo trabalho, a educação era realizada em decorrência da produção material e da apropriação coletiva dos meios, não existindo outras formas de educação que não a do simples convívio. Era trabalhando a terra e garantindo a própria sobrevivência que o povo se educava. “O ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (*Ibid.*, p.81). A modalidade principal de educação era, então, o trabalho.

Constatamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2014, p.25).

No entanto, a passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do conhecimento e apropriação do saber:

Com a época moderna, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas no âmbito do feudalismo, acumulam-se recursos através das atividades mercantis, que deslocam a terra da condição de meio de produção principal. Os meios de produção passam a assumir a forma de capital, o qual inclui não apenas a terra, mas os mais variados instrumentos de trabalho. Surge então uma nova sociedade, chamada moderna ou capitalista ou burguesa. Esta desloca o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. E a classe dominante dessa nova sociedade, que é a burguesia, diferentemente dos proprietários de terra (os senhores de escravos da Antiguidade e os senhores feudais na Idade Média), não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital. Em consequência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material (SAVIANI, 2011a, p.82).

É nesse contexto que há a separação entre trabalho e educação. Com isso, o conhecimento intelectual se torna uma exigência nas sociedades contemporâneas, uma vez que a classe dos proprietários passa a viver do trabalho alheio (SAVIANI, 2007a).

Desta forma, se consolida a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, passando a educação escolar a ser a forma socialmente dominante de educação. Para a garantia da participação na sociedade capitalista se impôs o domínio de uma cultura intelectual, da qual o alfabeto é o elemento fundamental (*Ibid.*). Através desta explicação, compreende-se também a demanda das populações tradicionais de Paraty, que cada vez mais, acreditam na necessidade de acesso à educação escolar como condição para a vida nesta sociedade.

Os povos caiçaras que, até algumas décadas atrás, pouco se relacionavam com a sociedade dominante, se educam em comunidade através da realização dos seus trabalhos, suas práticas tradicionais. As crianças participam na realização das atividades diárias, seja brincando ao redor das cordas, redes e peixes, seja carregando materiais leves ou ajudando na execução de parte das tarefas, como puxando redes de pesca ou separação dos peixes, etc. Nessa ajuda que se mistura com brincadeiras, vão aprendendo os trabalhos da cultura caiçaras e assim vão tornando-se caiçaras que conhecem sobre a dinâmica do mar e da mata, sabem pescar, caçar, roçar, fazer canoa, cestaria, entre outras atividades que, ao longo do tempo, vão se incorporando à organização sociocultural desses povos. Os mais jovens aprendem com os mais velhos por meio das experiências que surgem na dinâmica cotidiana. Nesse processo educativo tradicional não há necessidade da escolarização (Figura 20), conforme explicam os caiçaras:

Eu fiquei olhando e aprendi que nem da canoa ai. Meu pai começou, veio dos meus irmão também mais velhos (...) mas eu olhando e eles falando corta desse jeito, vai vendo desse jeito que você vai. Eu pegava para fazer pra mim. É uma felicidade pegar, fazer e acabar ela. Tudo isso você vai aprender de ficar olhando (morador 01).

A minha escola era trabalhar e pelo trabalho eu aprendi essas coisas toda. Se tivesse uma escola, do jeito que eu queria aprender eu acho que eu também sabia ler e escrever muito bonitinho (...), era até professor, com diploma na mão porque tinha vontade de aprender. Mas, na parte do trabalho aprendi tudo e passei pros filho, os filhos não tiveram escola também, mas aprenderam a trabalhar (Seu Maneco).

O caiçara aprende muito a lidar com a terra, com o mar, é a vivencia que se tem no dia a dia, por mais que você não vai pro mar todo dia, mas você aprende com o seu pai, seus irmãos, seus avós. É uma cultura que já vem de família. (...) Vivendo todos os dias. (...) Você pode pegar qualquer criança que mora na costeira, ela sabe tudo, porque ela vive o dia a dia. A mesma coisa, você aprende com seu pai e sua mãe a ter o caráter dele, a educação que ele te deu, nas comunidades você aprende com todo mundo, com a comunidade a ir no cerco, a saber a lua, a saber o vento, então essa vivencia mesmo, não tem uma escola, não tem ninguém para te ensinar, é o dia a dia mesmo (Leila).



Figura 20 – Fotos que exemplificam a educação caiçara, onde os mais novos aprendem com os mais velhos na realização das práticas cotidianas. Fotos A, B e C: Ricardo Martins Monge.

Nobre (2014), ao trabalhar com a infância indígena guarani, afirma que “o lugar de produção de sentidos para essa infância tem sido a comunidade educativa, com seus modelos de imitações da vida adulta e suas brincadeiras e jogos infantis”. Acreditamos que o mesmo pode ser afirmado sobre a infância caiçara. Identificamos que suas brincadeiras envolvem os elementos naturais ao seu redor, mas também os instrumentos de trabalho caiçara e as próprias atividades de trabalho. É bastante comum os mais velhos fazerem para as crianças remos de tamanho menores, canoas e barcos pequenos que se transformam em brinquedos e brincadeiras (Figura 21).

Maseda (1995), ao pesquisar os caiçaras da Ponta Negra, afirma sobre a infância caiçara que:

as crianças caiçaras andam e vivem soltas por todos os lugares. Gostam de caçar passarinhos com os bodoques que constroem. Fazer barquinho de isopor, que são usados nas poitas das redes. Ou de madeira que acham pela mata. As pipas também fazem sucesso. Elas dividem o tempo entre os banhos de mar e de cachoeira. Correm de lá para cá. Do mar para o poço da Barra, que fica na praia. Sobem em árvores, correm atrás dos

cachorros. (...) Ser criança ali significa liberdade. Os pequenos desde cedo perdem o medo do mato, de mar, de cobra (MASEDA, 1995, p.26-29).



Figura 21 – Crianças caiçaras brincando. Fotos B, C, D e F: Ricardo Martins Monge.

A educação caiçara, então, tem o trabalho como princípio educativo. A partir de Marx, Sousa Junior (2010) explica que os homens e mulheres, exercendo suas atividades práticas sobre a natureza (trabalho), da qual obtém os meios materiais necessários para a sua existência, conforme já visto no capítulo anterior, se constituem enquanto ser social. O trabalho é, então, categoria ontológica e “detém centralidade pedagógica no processo de formação humana” (*Ibid.*, p.61). A relação trabalho-educação possui fundamentos ontológicos “porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens” (SAVIANI, 2007^a, p.155). Sobre essa discussão, Saviani (2007a) explica:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os

elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007^a, p.154).

Martins *et al.* (2014), partindo do mesmo referencial teórico, explicam que:

É justamente o fenômeno educativo que medeia a superação da determinação biológica do ser em direção à sua condição cultural. Por diferentes processos, o sujeito cria e se apropria das referências culturais para se tornar capaz de atuar nos processos de produção da existência social. Isso significa que a educação é inerente ao ser humano, sendo necessária à transformação do ser biológico em ser cultural. Entre trabalho e educação existe, pois, um nexos orgânico vital (MARTINS *et al.*, 2014, p.262).

Assim, a educação é um processo no qual homens e mulheres transformam-se a partir das relações sociais que estabelecem entre si e com a natureza. Enquanto ser social, através do seu trabalho, vão produzir linguagem, consciência, cultura e vão transformar-se (SOUSA JUNIOR, 2010). Partindo dessa explicação, afirmamos que tal princípio está presente na formação do “ser social caiçara”. Os caiçaras ao exercerem seus trabalhos, suas práticas tradicionais diárias, na relação com a natureza e em comunidade, se educam e assim, se formam, se transformam, formam a sua identidade, constroem suas relações com a natureza e o território e as suas tradições.

Entretanto, a partir do momento em que o modo de vida urbano-industrial, as relações econômicas mercantis e o cumprimento de obrigações perante o Estado estrito começam a influir nos modos de vidas dessas populações criam-se novas necessidades e muda-se o entendimento e o significado de educação. O oferecimento da educação escolar nas próprias comunidades caiçaras começa a ser reivindicado pelos povos tradicionais. Diversos são os problemas enfrentados no cotidiano dos caiçaras decorrentes da falta da escola ou da não finalização do ensino básico. Muitos manifestam o interesse em estudar para poder enfrentar os mecanismos excludentes, que estão cada vez mais evidentes na relação dos caiçaras com o poder econômico estabelecido na cidade de Paraty (YAMASAKI *et al.*, 2014).

Um dos problemas relacionado à falta de escola está na atual exigência da capitania dos portos por algum grau de escolarização para a realização de um curso teórico, necessário para a obtenção da habilitação de Pescador Profissional (POP) e o 6º ano para a obtenção da habilitação de Marinheiro Auxiliar de Convés (MAC), que permite a condução de embarcação com passageiros, que seria o caso quando os caiçaras trabalham com turismo.

Segundo o documento de 2016 do Programa de Ensino Profissional Marítimo para Aquaviários (PREPOM – Aquaviários) da Marinha, o “Curso de Formação de Aquaviários - Pescador Profissional - Nível 1”, que se destina “a habilitar o aluno com as competências exigidas para a inscrição de Aquaviários na categoria de Pescador Profissional (POP)” para o exercício da função de pescador, tem como exigência:

a) Ser brasileiro(a) nato ou naturalizado(a), maior de 18 anos de idade até o dia da inscrição. b) Possuir escolaridade inferior ao 6º ano do Ensino Fundamental. c) Apresentar indicação de Empresa de Pesca ou de entidades representativas dos pescadores (Empresa, Federação, Sindicatos ou Colônias). d) Apresentar identidade, CPF e comprovante de residência (PREPOM-Aquaviários, 2016, p.176).

Já o “Curso de Formação de Aquaviários - Pescador Profissional - Nível 2”, que permite o exercício da profissão de Pescador Profissional em embarcações um pouco maiores e com potência também um pouco maior que o nível 1 e o “Curso de Formação de aquaviários - Marinheiro auxiliar de Convés” para condução de embarcações de passageiros, pequeno comércio, turismo e diversão é exigido a escolaridade mínima do 6º ano do Ensino Fundamental. Para tal é realizado um exame de seleção onde “os candidatos inscritos serão submetidos a uma prova escrita classificatória, em nível do 6º ano do Ensino Fundamental, sobre conhecimentos de Português e de Matemática” (PREPOM-Aquaviário, 2016, p.157 e 178).

É comum que a Capitania dos Portos faça operações de fiscalização na alta temporada e nos grandes feriados, justamente quando os caiçaras estão trabalhando com o turismo. Uma vez que nessas localidades a maioria dos moradores é analfabeta ou estudou somente até a antiga 4ª série, pois em suas comunidades não existe o ensino fundamental completo, a exigência destes cursos para a obtenção dos documentos que autorizam a realização dessas práticas faz com que a maioria dos caiçaras trabalhe na ilegalidade. As penalidades por conduzir embarcação sem habilitação podem variar entre multas e suspensão do Certificado de Habilitação, caso possua algum (BRASIL, 1998). Até mesmo para adquirir um motor ou uma embarcação é necessário saber assinar o nome.

Sou nascido e criado nessas terras do Martim de Sá. É e nosso sonho que nós nunca tivemos nós quando era criança, porque na nossa época não tinha oportunidade mesmo, agora essa é aprender ler e escrever. Hoje isso é uma coisa que faz muita falta nos dias de hoje pra nós, tanto pra mim, pro Cláudio. O Cláudio aprendeu um pouco através da bíblia e foi indo, ele aprendeu um pouco, mas a gente, eu, então, não aprendi nada, muito mal aprendi o meu nome a escrever em letra, letra comum, assim muito mal

ainda. Então, quer dizer que isso fez muita falta hoje, nos dias de hoje a leitura faz muita falta. Antigamente, não fazia não, já hoje não, hoje faz muita falta. Hoje você fazer um documento, hoje você vai fazer uma caderneta de pesca você precisa assinar. Hoje já estão exigindo para você fazer caderneta de pesca você tem que cursar a 4ª série até a 5ª. Se você não tiver hoje você não vai mais fazer. Então, quer dizer que tá, as coisas não tá mais funcionando como antigamente. Antigamente não, você ia lá dava o nome, metia o dedo e acabava nisso mesmo. Hoje tá diferente, hoje até na pesca tá difícil você tirar um documento e você legalizar até sua embarcação, fazer coisas, botar o nome na embarcação. Se você não sabe assinar, você não pode mais botar a embarcação no seu nome. Eu tenho duas embarcação, uma foi até meu pai que me cedeu uma lanchinha, eu não posso botar ela no meu nome porque eu não sei assinar, só minha esposa. Vai ter que ficar no nome dela. Isso já, você vê que não é uma coisa que o que eu não pude aprender lá trás hoje já faz falta pra mim. E hoje as crianças estão aqui, tão crescendo no mesmo ritmo também, as criancinhas coitadas. (...) Então, quer dizer faz falta pra eles ne? Nós já passamos por isso, hoje faz falta pra nós, pra eles então vai fazer muito mais falta nos dias de hoje (morador 03).

Nunca teve toda nossa infância, agora já adulto, até mesmo meus avós desde que nasci nunca teve escola ali. Nunca a gente aprendeu ler e escrever. (...) As nossas crianças também estão crescendo e sem estudo. E hoje a gente quer muito que isso aconteça na vida das crianças ali. Até de nós mesmo adulto que a gente tá tendo uns grandes pobremas aí que não podemos nem dirigir a embarcação nossa porque não temos o direito de tirar uma habilitação porque não sabemos ler e nem escrever. Então, tá difícil pra gente (morador 04).

Uns tempos desse, eu comprei um motor lá em Caraguá. O cara pegou o documento, certo e tal. O outro teve que assinar no meu lugar porque eu não sabia ler e escrever, não aceitava. Não aceitava. Quem era o culpado de não saber lê e escrevê? Não era o governador, o prefeito da época que não quis botar escola? Era eu que era o culpado? Não, não tinha escola! Eu fiquei chateado com aquilo e botei meu filho pra assinar, o motô é dele, não é meu (Seu Maneco).

A exigência, então, do domínio da leitura e escrita para realizar atividades comuns aos caiçaras é uma das razões pelas quais a escola passa a ser uma demanda entre eles. As transformações que vêm ocorrendo trazem preocupações, principalmente, quanto ao futuro das gerações mais novas.

Eu tive na escola, fui até a quarta série. Mas tem meus sobrinhos, que é sobrinhos do meu esposo, minha filha. E eu não quero que eles cresçam cidadão desconhecido pela sociedade, quero que eles tenham grandes objetivos alcançar através dessa escola que a gente tamos planejando (moradora 02).

A dificuldade que a sempre teve aqui foi com o estudo mesmo. Eu mesmo só estudei até a quarta série e eu acho um absurdo porque a gente aqui é desprezado. É como se a gente não existisse, fosse um povo abandonado. E eu acho um absurdo porque a gente, eu particularmente, eu já acho difícil pra mim que hoje eu trabalho com turismo, eu acho difícil eu ter estudado até a quarta série. Às vezes, eu quero conversar e eu tenho vergonha porque eu não sei usar as palavras direito, assim, e eu não quero isso pros meus filhos. (...) Eu acho um absurdo não ter um estudo mais aprofundado pra eles, ne? É complicado porque hoje em dia tudo gira em torno do estudo,

ne? (...) Apesar da gente viver no lugar que a gente vive, mas a gente tem que se preocupar com estudo. A gente não tem que viver só pensando que a gente vai viver no nosso mundinho. E se daqui mais um tempo começa a crescer? E ai? Como é que vai ser sem estudo? Eu me preocupo muito com isso (...). Então, a minha vontade mesmo como mãe, eu quero que eles tenham um futuro, mas eu quero que eles fiquem aqui, se eu puder aguentar, segurar eles aqui (...). Outro dia a gente tava até comentando sobre isso, esses meninos que tem bote agora estão querendo tirar carta, não tem o estudo (...). Aqui no Sono mais um tempo não sei o que vai acontecer, se vai ter estrada⁶⁰, que a gente não sabe ainda que o condomínio vive desse jeito com a gente. Aqui no sono vai ter gente ai que vai passar perrengue porque tem gente ai que não sabe assinar o nome (moradora 06).

Eu pra mim quero ser marinheiro até eu morrer. Não pretendo ser outra coisa, mas as crianças que tá ai que não tem muito, cada vez que passa mais difícil você trabalhar com essas coisas (...) Então, você tem que caçar, ver outros caminhos pra fazer outras coisas, se formar outras coisas também, ficar só nessa, vou trabalhar com que? Ah, vou fazer um camping (...) tem que ter essa visão também isso vai acabando, o bolo é o mesmo e só vai aumentar a fatia e vai diminuindo. É igual barco, camping, tudo é lugar pequeno não tem como se destacar assim com isso. Tem que ser muito diferenciado, ou melhorar muita coisa pra chamar atenção e conseguir viver disso aqui, que as coisas vai mudando. Até na cidade, você vê Paraty hoje. (...) Tá cheio de gente. Isso naturalmente acontece na sua comunidade (...). O lugar vai crescendo muito. Muito concorrido (morador 09).

As falas dos pais preocupados com o futuro dos filhos demonstram que os mesmos têm consciência de que a falta de acesso à educação faz com que os caiçaras estejam excluídos dessa sociedade, o que Fontes (2010) chamaria de exclusão interna. A necessidade por escolas para continuar existindo ainda que na sua forma tradicional representa o que a autora chamaria de inclusão forçada. A condição de tornar-se cidadão, que segundo Loureiro (2012, p.110) “é aquele que possui direitos reconhecidos e garantidos pelo Estado, responsabilidades pessoais e perante o outro, e que atua politicamente na definição dos rumos que se quer para a vida social”, para os caiçaras, estaria garantida no acesso à educação.

Galvão e Pierro (2012) explicam que:

O uso e função da escrita diferem enormemente nas diferentes sociedades, comunidades e em consequência do pertencimento etário, de gênero etc. Para alguns grupos, aprender a ler e escrever é uma condição quase imprescindível para que se insira, de maneira mais pertinente e com maior propriedade, no mundo urbano, no campo de trabalho, em alguns espaços de lazer. Por outro lado, para alguns segmentos – pode-se pensar, por exemplo, em algumas comunidades rurais em que não circulam objetos escritos e impressos ou, de maneira extrema, em aldeias indígenas isoladas – aprender a ler e escrever não tem o mesmo grau de importância (GALVÃO e PIERRO, 2012, p.53).

⁶⁰ Diante das dificuldades impostas pelo condomínio Laranjeiras para a entrada e saída do Sono pelo mar, a construção de uma estrada até a comunidade é uma discussão sem consenso que se faz presente entre os moradores.

Os caiçaras, historicamente, são descritos como pertencentes a comunidades cujos conhecimentos são transmitidos através da oralidade, não havendo o uso da escrita nem o reconhecimento sobre o alfabeto. Entretanto, o histórico de assinatura de documentos pelos caiçaras que não sabiam ler e escrever e que os levou a entregar a terra para os grileiros em Paraty é referência para alguns caiçaras e justifica a preocupação dos mesmos em adquirir este conhecimento.

Eu acho que a escola é uma coisa muito importante para a comunidade. Porque os mais velhos não tiveram oportunidade de estudar. Então, tudo que eles sofreram antigamente, principalmente com os grileiros, foi muito também por conta também da falta de escola por eles não saberem ler e escrever e sair assinando documento, acreditando na pessoa que está vindo de fora. Eu acho que a escola trás um pouco desse empoderamento da comunidade, eles só de saber ler e escrever parece que já muda completamente. Não é que vai fazer a pessoa mais sábia ou não. Não é. Mas, ela dá uma segurança pra essa pessoa (...). Até mesmo você está ali dentro do território, você precisa saber. Se alguém chegar com um papel ali na tua mão e falar que você tem que assinar pra dizer que você mora ali, que você é caiçara, igual aconteceu lá na Praia Grande. Então, eles dão muito importância pra escola e acho que muito por conta disso assim. Porque é uma segurança. É uma ferramenta de permanência para eles, de resistência (Marcela).

Ajuda porque a gente passa a ver de outra forma também, se estuda. Por isso, tem o estudo para você poder ler alguma coisa, entender, quando você começa ler. Se você não sabe ler, você vai sempre vai tá ouvindo o que os outros falam. Mas, se os outros falam e você quer ter certeza, você vai ver, sabe? Então, você começa porque não tá só falando, você também tá lendo. Por isso é importante (Ticote).

Entendendo, então, a necessidades de saberem, pelo menos, ler e escrever, algumas mães, que estudaram até a antiga 4ª série e passaram a moram nas comunidades que não tem escolas após o casamento, tentam ensinar um pouco do que sabem para seus filhos.

Mais a mulher, que é mais atenciosa com eles. Ela também sempre ensina alguma coisa para eles. Estudou até a 4ª série, mas ela é muito rápida ela pra escrevê e lê. Ela tá sempre ensinando as crianças, ensinava lá em casa, a gente tava na Rombuda sempre ensina as criança alguma coisa, sempre tá em cima das criança (morador 03).

Apesar de ser uma prática alternativa encontrada pelos moradores diante da ausência de escolas não tem nenhum reconhecimento legal e para o poder público aqueles que conseguem ler e escrever são ainda considerados analfabetos ou semianalfabetos, pois não possuem qualquer certificação de escolarização formal. Desta forma, esta prática é ainda limitante, pois não dá conta de superar os problemas que os mesmos enfrentam pela falta de escolas.

Assim, embora os caiçaras trabalhem desde crianças com a pesca e terem conhecimentos práticos sobre o vento, mar e as embarcações, somente com esses documentos podem trabalhar legalmente na sua própria embarcação na realização das suas práticas tradicionais. Desta forma, conforme explicam Loureiro e Franco (2014), o conhecimento torna-se um mecanismo de opressão de uma classe sobre a outra. E neste caso, o saber prático e tradicional da organização social caiçara torna-se secundário e é até mesmo desconsiderado, pois se priorizam os conhecimentos teóricos hegemônicos, legitimados pela existência de um certificado de escolarização. Assim, estabelece-se hierarquias entre os conhecimentos e os grupos sociais, ao mesmo tempo em que se constroem preconceitos.

Galvão e Pierro (2012, p.15), no livro *Preconceito contra o analfabeto*, trazem diversos elementos que mostram como estão naturalizadas na nossa sociedade as representações sobre o analfabeto que “provocam repetidas situações de discriminação e humilhação, vividas com grande sofrimento e, por vezes, acompanhadas por sentimentos de culpa e vergonha”. A falta de reconhecimento por parte da sociedade de que esses grupos são também detentores de conhecimentos, além de trazer problemas práticos para a vida dos caiçaras, como no caso da obtenção da carteira de pesca, também influencia diretamente no desenvolvimento pessoal e coletivo da comunidade. É possível identificar uma baixa autoestima dos indivíduos, muitos se sentem inferiorizados e têm vergonha do jeito de seu ser e de falar.

Eu sinto muita dificuldade. Uma das dificuldades, eu tava até comentando com a minha cunhada que ela veio morar aqui. Ela é muito inteligente sabe? Eu, às vezes, vou conversar com ela, eu fico com vergonha de fala errado, de falar palavras. Ela é muito legal, ela fala assim ‘você fala na sua língua, eu falo na minha língua, você fala na sua cultura, eu falo na minha’. Mas, nem todos são assim porque, às vezes, eu vejo turista que vem conversar que eu fico até triste, até me emociono falar isso porque eu sou muito espontânea, eu apesar de eu não saber falar direito, mas eu gosto muito de conversar. Porque eu penso assim comigo, que é conversando que você aprende, você tem mais conhecimento das coisas. Apesar de eu não saber falar direito, eu vejo assim, que eu gosto muito de aprender, sabe? Eu acho que você conversando você aprende muita coisa. E, às vezes, eu vou conversar com um turista e eu vejo que ele ri, tipo não sei se ele tá rindo de mim ou tá rindo do jeito de falar, eu vejo que ele dá risada. Ai, me deixa um pouco retraída que eu não sei do que ele tá rindo. (...) (A escola) eu acho que ela ensina melhor, ela capacita melhor a gente pra essas coisas. Eu sinto muita falta de ter estudado só até a quarta série, muita falta mesmo (moradora 06).

Aqui é diferente, igual morar no Sono é bem tranquilo, mas, depois que você sair daqui, fica muito aqui dentro, acaba estranhando muito, essa interação com outras pessoas na cidade. (...) Aqui fica mais difícil com ele,

ele fica meio com vergonha, no meu caso era assim. Eu sai do Sono pra estudar em outro lugar, eu ficava meio com vergonha das pessoas. (...) Quando a gente vai fazer um curso em outro lugar, pessoas diferentes essa integração social, você não teve, você sente depois lá fora. Você vai ficar meio perdido, não que você não consiga fazer, consegue, mas fica mais difícil. Eu vejo muita criança daqui também meio que com receio de sair daqui pra estudar em outro lugar. Tem criança que vai e acaba voltando porque não acostuma (morador 09).

As crianças de roça são assim. Pra começa, acha que tem vergonha de tudo, que não vai dar certo, tem medo de tudo, é um bichinho do mato (moradora 07).

Assim, os caiçaras acreditam que o acesso à escola pode trazer os ensinamentos sobre como se comportar da forma socialmente aceita pela cultura hegemônica, o que não deixa de ser verdade, pois como explicam Martins *et al.* (2014):

a instituição escolar assumiu a função de viabilizar a formação intelectual e moral conforme as referências de certo tempo histórico. Sua generalização e legitimação correspondem ao reconhecimento, ainda que contraditório, de que para estar no mundo e viver coletivamente se tornou indispensável certo domínio de códigos culturais (MARTINS *et al.*, 2014, p.263).

Os professores entrevistados também identificam esse sentimento entre os caiçaras.

Você vai dar aula lá, então você sabe tudo. É você que vai me ensinar. Eu tenho essa dificuldade (...), tem vergonha de me abrir pra você, tem um pouco disso lá (...). Se sente talvez inferiorizado por morar ali, deveria se sentir superiores, ne? Mas talvez a própria condição financeira leva eles a esse pensamento (professor 10).

Fica criando aquele mito, me torno uma estrela e eles meio que se põe sempre de situação de nós somos inferior (professor 03).

Entretanto, a própria escola vai, inicialmente, reforçar esse quadro ao impor a cultura hegemônica como verdade. As crianças ao começarem a frequentar as escolas vão “aprender” que elas e seus pais sempre falaram “errado” e dependendo de como for trabalhado dentro da escola as diferenças entre o falar e o escrever, entre o jeito de falar do caiçara e a norma culta da língua portuguesa os preconceitos, as hierarquias e, conseqüentemente, a baixa autoestima vão ser aprofundados. Em conversas informais, algumas mães caiçaras denunciaram que alguns professores não sabem lidar com essas questões, utilizando-se de palavras como “burro” para se referir as crianças, fazendo com que elas se sintam inferiorizadas. Algumas mães chegaram a afirmar que “com um professor daqueles, eu prefiro que aqui não tenha escola”.

Será que não tem outras formas de fazer isso? Uma forma mais livre, mais criativa, mais potencializadora? Que agora, po, tem um professor legal, ai ano que vem já vem outro professor atrasadão, que grita com as crianças e chama elas de burra, 'seu burro', porque tá lá no fim do mundo e o professor tá sozinho em sala de aula, ele faz o que ele quer. (...) E o professor, às vezes, é biruta e passa a visão de mundo totalmente louca praquelas crianças, ne? Então, assim, Pouso da Cajaiba é cheio desses casos, professor que grita, chama de ignorante, burro, ne? (...) Assim, gritar seu burro, você nunca vai ser ninguém na vida, sabe? Então, é complicado você empoderar um sujeito para tá não sei quantas horas com aquelas crianças e passar a visão de mundo dele. Porque ele na costeira tem muito desse problema, porque o professor fica sozinho, não tem inspetor, não diretor, não tem nada. O cara fica lá naquele isolamento, se a pessoa não tem a cabeça boa, cara, isso eu acho muito perigo (professor 01).

Além disso, conselho tutelar pressiona os caiçaras para matriculem seus filhos nas regiões que possuem escolas. Essa pressão tem importante papel na mudança da estrutura comunitária, pois gera medo e insegurança em relação ao futuro familiar, o que faz com que muitos pensem em se mudar para outras localidades com escola, uma vez que o deslocamento diário entre as comunidades da Península da Juatinga ou delas para Paraty, proposto como solução por esse órgão, é praticamente inviável. Diferentemente de como acontece na cidade, onde os trabalhadores e os estudantes têm que trabalhar e estudar seguindo um calendário independente do tempo e das condições ambientais, na zona rural, são as condições naturais que dizem a hora de sair de casa, de entrar no mar, de trabalhar. Não considerar isso é se arriscar.

Para tirar nossas crianças, que nós já fomos pressionados para tirar daqui e levar para o Pouso, Juatinga também não é o meu conselho (...). Eu acho que sobre isso ai de embarcação (...) o mar agita, o vento, nem todas vezes é assim porque na trilha a gente também vai ter as dificuldades pras crianças, seja a trilha boa ou não seja você tem que ficar atento porque tem cobra, tem essas coisas na trilha, você não vai solta as crianças assim. (...) Com tudo gente tem que ter cuidado. Então, a gente tem que dialogar e levando, levando essas coisas que conforme também a natureza nos oferece, não adianta nós propor uma coisa que a natureza não é favorável aquilo (morador 04).

Lá você trabalha devido do tempo, verão é tranquilo, inverno é outra coisa. Então quer dizer que nós moramos numa faixa de uma divisão de coisas que é no verão é tranquilo aqui, só que no inverno é mais rigoroso. Às vezes, passa até semanas, passa duas semanas tempo ruim, o mar virado, ventando um tipo de coisa. Então, quer dizer que tem uma diferença (...) porque o mar lá é agitado. Um dia o mar tá manso, o outro tá agitado (morador 03).

Se fosse que colocasse uma escola aqui eu dava parabéns porque caminhar daqui pro Pouso você não ia. Uma condução para levar até a Juatinga não é necessário porque nós temos que passar pelo mar e o mar não é todo dia que tá manso. (...) Se fosse pelo menos perto da casa, pelo menos sabia como é que tava. Sai daqui para botar a criança lá no Pouso? Tu já vê

no jeito que já tão lá, então para mim, eu não. (...) Os meus filhos não ia porque eu não acho que é necessário desse jeito (morador 01).

Muitos pais não concordam em mandar seus filhos para estudar em Paraty por medo da violência⁶¹, além dos altos custos com a vida na cidade, com os quais a maioria não pode arcar. Já o envio da criança para outra comunidade gera preocupação dos pais de não estar presente na criação dos filhos e de não conhecer a educação que vai ser oferecida pela escola.

Até pensei, pessoal falava muito pra mim, meus familiares que eu tenho fora, 'Ah, manda pra cá', mas a gente fica pensando assim que é um bem maior tá certo, o estudo. Só que a gente vive num lugar tão sossegado, os filhos da gente cresce com a mente muito fechada pro mundo. Assim, o mundo hoje tá muito, sabe, muito fácil as coisas. Tá muito liberal e os filhos da gente cresce aqui na inocência. Ai, tira da inocência e põe num lugar que vai mudar totalmente, ai se perde. Que muitos daqui saíram (...) foram pra cidade, levaram os filho, chego lá (...) foram viver em local que já um local também bairro assim, que é essas coisas de droga, perderam os filhos, muitos morreram, muitos filhos que saíram daqui das pessoas daqui morreram. Então, a gente fica pensando, a gente fica entre a cruz e a espada. A gente não sabe se dá um estudo ou se cuida da vida deles. Porque imagina você tira um filho daqui por causa do estudo, você perde seu filho pra droga, pro mundo do crime. Então, você fica sem saber o que fazer. (...) Os que sai, não é todos, mas a maioria se perdem, entendeu? Então, a gente tem que conservar eles aqui mesmo, ensinar direito, sabe? Dar uma boa educação, ensinar, valorizar (moradora 06).

Eu achei que aqui é melhor de se viver que na cidade porque aqui tem família e também tem o peixe do mar que é mais fácil do que tá sempre com dinheiro pra poder comprar as coisas no mercado. A gente, eu falo que é mais fácil porque em Paraty você compra o arroz e o feijão, você precisa ter dinheiro para a carne, pra comprar alguma coisa pra ser a mistura do seu alimento. E já aqui, a gente vai ali, joga uma rede, pega um anzol, pesca e também o pessoal que tem cerco, que tem rede no mar, eles dão, ajudam também é mais fácil. É mais fácil de se viver na roça, na costeira do que na cidade. (...) Eu não posso sair daqui, eu não tenho só os dois, eu tenho os outros pequenos também. E pra gente viver em Paraty não dá, porque pra continuar a escola delas e ter que sair daqui não dá porque eu não tenho condições de pagar aluguel e não vou deixar eles na mão da família deles na parte do pai porque eu sei que vão ser, não vão ficar de olho neles. Então, eles podem se envolver com um monte de coisa que não é certo. (...) Se não tivesse o sexto ano aqui, eu era obrigada a tirar eles da escola. E isso é muito triste, porque criança, minha filha tinha onze anos. Onze anos sair da escola? Onze anos é uma criança! Como é que pode um negócio desse? Eu achei um absurdo! (moradora 07).

Gostaria muito de conhecer a professor, conhecer a aula das crianças (...). Então, é muito bom que os pais conhecessem isso, professores, o estudo, o colégio e ficasse perto dos seus filhos para ver a educação também, da professora. A gente vê muito por ai que as crianças entram nas escolas, já saem dali, já vem da escola pra casa de seus pais desrespeitando até, falando

⁶¹ Segundo o relatório de 2016 do Mapa da Violência, Paraty foi considerada a cidade com a maior taxa de homicídios por arma de fogo em relação ao número de habitantes do estado do Rio de Janeiro (WASELFSZ, 2016).

coisas que não deve. Então, para não ter esse conflito é bom que os pais também venha conhecer, ne? As aulas, conhecer o professor e ver o ensinamento que tá acontecendo. É muito bom isso de estar perto, ne? Que nós, um filho nosso pro Pouso ou para a Juatinga e deixar lá a gente não sabe nem o que está acontecendo, ne? (...) Foi o que eu falei, a gente não sabe o que que eles estão aprendendo lá. Não sabemos se é só ler e escrever ou se vem com outra educação, porque o que a gente vê é tá vindo com outra educação as crianças. (...) Então, é isso, temos que ter autoridade também para educar os nossos filhos e saber como vai ensinar. Vai ajudar até a professora. Você manda um filho mal educado para a escola? Vai irritar a professora, vai dar pobrema. Então, a gente tem que ser dos pais também sair a educação para que na escola a criança não vem se apagar na frente, ne? (morador 04).

Assim, uma vez que o trajeto se faz por meio de trilhas distantes e em meio a floresta, onde há cobras, onças ou através de navegação que depende das condições dos ventos e das ondas, o que nem sempre permite a entrada e saída das embarcações, conforme os caiçaras explicam, e existe o medo de enviar os filhos para outras localidades, a matrícula escolar, cobrada pelo conselho tutelar, nem sempre se efetiva. Com isso, o auxílio financeiro do Bolsa Família⁶² é retirado, pois este está atrelado à frequência escolar.

Diante disso, verifica-se uma política de dupla penalização desses grupos sociais. Primeiro com a ausência de escolas e o não oferecimento de qualquer alternativa viável para a resolução da problemática, o que traz tanto impactos simbólicos quanto materiais para essas comunidades. Segundo com a retirada do auxílio financeiro governamental, que complementa as rendas familiares, principalmente em épocas em que a pesca é impossibilitada pelas condições adversas do mar e na época de baixa temporada, deixando essas comunidades em situação ainda mais vulnerável.

O mesmo conselho se omite da cobrança política para o oferecimento da educação escolar pelo poder público. O conselho tutelar culpabiliza unicamente os pais pela falta de escolarização das crianças, caindo no reducionismo moral, como se esses fossem “maus”, e desconsiderando a complexidade histórica, econômica, geográfica, social e cultural da problemática.

⁶² O Programa Bolsa Família, criado em 2004, é um programa do governo federal destinado às ações de transferência de renda a unidades familiares que se encontram em situação de pobreza e extrema pobreza. A concessão dos benefícios depende do cumprimento de condicionalidades, entre elas à frequência escolar de 85% em estabelecimento de ensino regular (BRASIL, 2004).

Diante dessas cobranças e da retirada do auxílio governamental, muitas famílias se mudam para outras comunidades ou para o centro urbano de Paraty, onde, quase sempre, passam a viver nos bairros periféricos da cidade, principalmente nas favelas. Com isso, algumas de suas práticas tradicionais precisaram ser abandonadas, pois na cidade não possuem acesso aos recursos naturais fundamentais para o exercício de seus trabalhos.

Teve outros morador, outras famílias que saíram, os pais saíram, deixaram suas casas no Cairuçu pra levar seus filhos pra escola, um pro Pouso, outro pra Ponta Negra. (...) Josias pro Pouso, Nael pra Ponta Negra, Renato pra Ponta Negra. (...) Saíram de suas casas pra ir pra lá. Essa pressão do conselho tutelar, essas coisas. Então, tiveram que deixar suas casas, eu acho isso uma injustiça ne? (...) Então, todos esses foram por esses motivos, por esses pobremas, ter uma escola aqui. Eu acho que uma escola aqui, eu acho que eles poderiam voltar até pra cá ne? Porque também não estão plantados lá, eles estão lá por causa da escola. (...) Eles estão levando a vida ne? As crianças na escola, tem que estar ali por estar na escola. Eu vi crianças que ai na Ponta Negra me pedindo pra vir pro Cairuçu, sair de lá. (...) Eu acho interessante isso, o interesse da criança, que nasceu aqui, foi criada aqui, que foi pra outro lugar por causa da escola e aqui não ter. Eu acho isso sei lá, muito desamparado, ne? (...) Então, eles estão levando a vida deles porque tem que trabalhar de qualquer jeito, ne? (...) É nascido aqui, é criado aqui e teve que sair por causa disso. Então, lá tem que trabalhar também, ne? Então, eu acho que se tivesse aqui eles tariam bem mais plantando, se a escola tivesse aqui eles tariam bem mais, ne? Plantando no lugar (morador 04).

O L. surfava, o Luan hoje em dia não surfa mais. Tem coisa, por exemplo, a gente plantava, eu já colhi doze quilos de feijão. A gente tinha nossa horta, sabe? Com várias coisas, cenoura, couve flor. Tinha gente do Sono que vinha comprar coisa na nossa horta. Então, a gente não tem mais isso. A gente tinha galinha, hoje em dia eu não tenho como criar galinha. Então, certas coisas assim que eu enquanto mãe queria que eles tivesse, esse tipo de experiência enquanto crianças eu vejo que porque a gente veio para cá (cidade) cortou um pouco isso. Perderam isso. Andar no mato com o pai, pra consertar a água e o pai 'oh, aquele passarinho', 'oh, essa árvore aqui é não sei que'. Coisas que fizeram enquanto eram bem pequenininho que eu tava lá todo dia. (...) Então, realmente nesse sentido de coisas que se aprende estando também no lugar que é bem legal perde um pouco sim (moradora 05).

Nos casos em que os pais enviam seus filhos para outras localidades com escolas para ficarem aos cuidados de parentes, na maioria das vezes, após alguns meses, a criança acaba abandonando a escola e retornando para a sua comunidade, pois não consegue se adaptar a uma realidade tão diferente da sua de origem.

O meu foi o Junior e o Alex também. Só que eles foram pra lá, mas chegou lá não se acostumaram assim, mesmo com casa de família também, era da minha cunhada lá. Mas, ele ficou lá para o estudo não chegou a 1 mês lá. Ele não se acostumou, ficou com saudade de casa que queria vim embora a qualquer custo. (...) A gente foi chamado até a prefeitura por causa disso, por o menino não estar estudando. (...) Ai, a gente foi chamado lá e a gente foi e explicou pra eles que não tinha condições. (...) Porque as crianças não se habituaram nos Calheus porque eles estão acostumados na nossa região aqui.

Então, quer dizer que lá eles não quiseram ficar. Ai, eu não ia obrigar meu filho a estudar à força lá porque não tinha condições, uma criança que vai estudar à força, sem a sua vontade, sem o coisa, em vez dele aprender ele ia sair de lá pior do que ele entrou no colégio. Então, eu falei com ele de que não, não adiantava a prefeitura vim atrás e nem o conselho tutelar vim atrás dos meus filhos porque eles não iam tirar daqui. Agora se o colégio fosse, se eles arrumassem um colégio pra essa área aqui, nossa aqui ai tudo bem, ai a gente tem que fazer o impossível para manter as crianças no colégio pra que eles possam aprender também (morador 03).

E tem bastante caso no Sono de jovens que assim famílias que frequentam muito o Sono e ai a pessoa eu confio em você, leva o meu filho ai vai, mora. A minha sobrinha, filha da Lindalva morou em Caraguá, Ilha Bela, foi morar em Ilha Bela, ficou um ano lá não deu certo. Tem essas experiências de não dá certo, da crianças não adaptar, sentir saudade de casa, tá longe, é outro mundo. Adaptação nem sempre é fácil. Então, não é que ninguém quer, todo mundo quer. Seria bem mais legal se realmente fosse um ensino de qualidade no lugar, até porque é direito da crianças ter escola (moradora 05).

Então, ela terminou o estudo aqui não tinha como estudar mais aqui no Sono, não tinha professor. Ai, eu coloquei ela na cidade porque eu tenho um irmão que mora lá na Mangueira. Só que ela era pequenininha, assim pequena novinha, ai ela ficou com vontade de vir embora, não quis mais ficar na cidade. (...) Já a Marina também. A marina quis colocar na cidade, ela não quis. não queria ficar, ficava com vergonha, ficava com medo. Quem vai levar, quem vai trazer? Pra gente também é difícil também. Tem a casa dos parentes não é assim cabe mais gente. É difícil tem que pagar aluguel e é muito difícil mesmo (moradora 12).

Galvão e Pierro (2012, p.18) explicam que, em geral, a migração rural-urbano tem um custo pessoal bastante alto devido a perda das referências familiares, culturais e socioambientais que se somam a necessidade daquele que migra de aprender outros comportamentos para se adaptar ao novo contexto, como por exemplo, outra linguagem ou linguajar, estilo de vida e ocupações. Isso leva a reavaliação dos saberes e modos de vida tradicionais e mudança de identidade sociocultural. No caso dos moradores da Península da Juatinga que optam por migrarem em busca da escolarização há considerável mudança na dinâmica familiar.

A nossa situação familiar é super complicada. Se pensar que nem toda noite o meu marido vem, não tá muito presente na vida das crianças. Finais de semana a gente faz um esforço danado para ir para lá para estar na nossa casa, pra cuidar do nosso quintal, das nossas coisas. Mas, existe um movimento da rotina familiar. Eu fico aqui durante a semana e ele trabalha lá. Às vezes, ele fica dois, três dias sem vim ou chega tipo nove e meia quando as crianças já estão indo dormir e sai quatro da manha. Ele nunca toma café com a gente, então os meninos tem meia hora com o pai. Talvez duas, três vezes por semana. Então, assim paro o convívio familiar é uma situação complicada (moradora 05).

Envolve família inteira, a pessoa sair do sono pra estudar na cidade, Não é só o aluno que vai estudar, é pai, mãe, depende de várias pessoas pra tá acontecendo. Se a mãe não tiver junto, o pai não vai, não acontece. Tem que

tá junto, tem que ir atrás, tem que ir com ele. Não dá, não tem como a criança se virar sozinho também. Tem que mobilizar a família inteira por isso muitas pessoas desistem porque depende do pai, da mãe. Se o pai não pode ir, a mãe tem que ir. É mais difícil, não é qualquer que vai, são poucas pessoas que conseguem fazer isso aqui. (...) Então, acaba até dividindo a família. Assim, os pais, o pai fica na cidade e a mãe fica aqui ou o contrário (morador 09).

Foi horrível, ficou todo mundo com depressão. E foi horrível mesmo a ponto de falar que eu não volto mais, por mais que eu esteja fazendo errado pelos meus filhos porque eles têm que ter uma escolaridade. Mas, não volto mais não. Nunca mais! Ficamos dois anos, muito sacrifício porque a despesa é muito alta. Aqui não tem demanda pra cobrir as despejas lá, foi bem sacrificante, tanto pra mim quanto pra eles, entendeu? O pai não podia ficar porque tinha que ficar aqui. Foi bem complicado. O pai trabalha com turismo, com barco também. Na cidade, alugava casa, caríssimo, ne? Então, por isso chegou num ponto que aconteceram várias coisas que fizeram a gente optar por voltar, entendeu? (moradora 10).

Acredita-se que o distanciamento das crianças dos seus núcleos familiares e comunitários pode comprometer outros processos educacionais que ocorrem intimamente dependentes da interação das pessoas com seus lugares, pois, conforme verificou Soares (2009, p.14), o universo das crianças dessas regiões é infinitamente rico, e conta com um modo de viver em que “a instituição socializadora de maior destaque se baseia nas relações estabelecidas com seus parentes, que giram para além das boas normas da educação familiar, e tornam-se mantenedoras de seu conhecimento tradicional típico”.

Conforme exposto anteriormente, é o exercício das práticas cotidianas tradicionais elaboradas e desenvolvidas junto à comunidade que transforma aquela criança em caiçara e garante a reprodução da cultura tradicional. O distanciamento das crianças de seus lugares e familiares, além de causar estranheza para as crianças, pode ser um fator prejudicial ao desenvolvimento da mesma e não garantir o aprendizado do conhecimento formal, através da escola, que tanto se almeja alcançar.

O caiçara, ele tem que viver o dia a dia. Você não ensina ninguém a ser caiçara, você não ensina ninguém a pescar, não ensina ninguém a ver as mares, você aprende no dia a dia, no seu crescimento. Se você sai dali, se você tira seu filho daquela rotina, você já não aprende tanto, você vai te que tá ensinando pro seu filho não perder a cultura. (...) Você se desdobra, você gasta o que não tem, você passa perrengue pra dar o melhor pro seus filhos. Só que isso não é tudo, sabe? Eu sinceramente, falando de Leila, eu me arrependo. Eu preferia minhas filhas sem estudo, estudando até lá na escolinha mesmo, do que eu trouxe elas pra cá e assim, mudou completamente o estilo de vidas delas, não era isso que eu queria pra elas. Assim, elas não se tornaram meninas do mal porque tem uma história de vida, tem família, mas mudou muita coisa (...). Então, eu não traria hoje meus filhos, preferia minhas filhas lá no Sono (...). Ai, você fica avaliando se isso foi o melhor que você pode fazer pro seu filho. É meio frustrante. (...) Eu

com essa ideia de querer dar o melhor pros meus filhos que era o principal eu acho que eu errei. Eu tirei um pouco disso delas. Mas, mas por outro lado não, porque depois essas meninas cresciam e podia estar me cobrando isso. Então, eu fiz o que eu achava que era o certo, o melhor, ne? Mas, eu não aconselho, cara, não aconselho nenhum pai. Eu admiro muitas vezes uma pessoa que tá lá no Sono, que não estuda, mas que hoje tem, que vive bem com a família, tem carinho, que se amam, que tá perto de todo mundo que ama, porque a comunidade é uma família (Leila).

Ele tem que aprender um pouco daqui também, como funciona o lugar dele, o que ele vive ali. Se ele viver aqui no lugar, ele vai aprender naturalmente porque se ele vai pra escola no meio período, não é integral a escola, o resto do dia ele pode fazer esse tipo de coisa. Não quem tá na cidade, não tá voltando, mas pelo fato da pessoa pegar ir pra escola na cidade (...). Se a escola viesse aqui ele já ia fazer outra coisa. O tempo tá bom, pode parar, botar uma rede, vê como pega uma coisa, vê como as pessoas fazem (...). Ele vai ver os outros fazendo. E lá, ele vai perdendo um pouco disso, naturalmente vai perdendo (...) Mas você deixa de passar uma coisa pra ele pra fazer isso. Se tivesse escola dentro do lugar, uma escola boa, no caso, até mesmo em Laranjeiras, na Vila Oratória, já seria um bom caminho já. (...) E ele ia aprender mais coisas aqui de dentro também, ia ficar mais tempo também, ia estudar aqui mais próxima. Na cidade é um pouquinho mais difícil. Mas é importante passar isso pra eles o que acontece aqui dentro, isso vai acabando, ne? (morador 09).

Assim, os caiçaras precisam fazer essa árdua escolha entre se mudar para outras localidades com escola, abandonando seus territórios e práticas tradicionais ou permanecerem em suas comunidades de pertencimento e se manterem sem acesso a escolarização. Cada família individualmente faz as suas escolhas, a partir de suas experiências, receios, expectativas e condições materiais. Para muitos caiçaras a escola se torna um caminho para se ter escolhas e alcançar sonhos, sonhos esses que os pais não puderam viver.

Tudo gira em torno da educação. Se você não tiver uma boa educação, se você não estudar bem, como você vai querer sonhar? (moradora 06).

A questão nossa de colocar o Ravi pra Paraty pra estudar, que a gente pensar que, futuramente, o que eu não tive passar pra ele. Assim, no caso, às vezes, ele quem sabe chegar na faculdade, fazer uma faculdade futuramente. E ele também gosta de estudar (...). Pode-se até voltar pra sua comunidade, uma formação pra sua comunidade. Pode atender aqui futuramente, vai ser bom. Porque mesmo uma gestão, trabalha no INEA. (...) Porque não o Ravi? O Ravi ser o gestor da reserva? O cara que cuida disso aqui? Podia ser também. Pode ter uma formação profissional e trabalhar também com isso. Acho que não só pensar pequeno assim o cara não pode ser. Pode ser. De repente, futuramente, o cara pode ser o cara que vai liderar isso aqui, que vai ser o chefe da APA, ou sei lá (...). Eu penso assim. Porque eu tinha, no meu caso quando eu era pequeno, eu tinha um sonho, de me formar numa coisa que não deu certo. Não sei se é o sonho dele, mas se ele quiser. Mas eu falei pra ele que eu tinha um sonho na minha vida, de estudar e ser piloto de helicóptero, no caso. Ai, eu falei, ele falou que vai querer ser engenheiro. O cara tem um sonho, não custa ir atrás. (...) Mas igual eu falei procê não desiste não. Enquanto tiver força fisicamente e financeiramente tô indo, vou levar (...) tem que ganhar dinheiro pra isso porque o que a gente pode deixar

de repente é o ensino pro seus filhos, pra suas crianças. Acho que isso que é interessante, não coisas e pensar só nas suas coisas e seu filho tá ali sem estudar. (...) Vale a pena investir isso porque isso é um investimento (...) porque as coisas não está fácil hoje em dia, uma criança sem fazer nada, sem estudar é complicado (morador 09).

Alguns final de semana eu venho pra cá, mas eu tenho que morar lá, não tem como eu vir sempre. (...) Fazer o que? É o que eu tenho que fazer. Ou fico parada ou faço isso. (...) Porque eu quero estudar, quero ter minha profissão, não quero ficar parada, quero ter meu futuro (moradora 13).

Assim, diante de todo o contexto de insegurança em que vivem, a escola aparece, , no imaginário do caiçara, como a possibilidade de conquista de um outro posicionamento na sociedade. Esse sonho, muitas vezes, significa a inclusão nesta sociedade através de um emprego e do assalariamento que ilusoriamente aparecem como uma segurança, uma estabilidade, como a superação das dificuldades e relações de exploração em que vivem.

Assim, aqueles que possuem condições materiais enviam os filhos para casa de parentes na cidade ou se mudam, temporariamente, para que os filhos tenham acesso à escolarização, retornando nos finais de semana ou férias para a comunidade. Isso implica em manter os gastos dos filhos na cidade ou alugar uma casa para a família na cidade, o que nem todos podem fazer. A escolha por sair para estudar, seja definitivamente ou temporariamente, demonstra a importância dada aos estudos pelos caiçaras. Mas 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.

Aqueles que não possuem condições materiais se mantêm no território tradicional, sem acesso a escolarização ou sem completar os estudos, esperando pela chegada da escola. Assim, a chegada de qualquer proposta pedagógica e qualquer metodologia vai atender as necessidades imediatas de escolarização dos filhos e a permanência no território.

Eu tô achando bom porque em vez de ir para cidade que a gente não tem muito condições fica um tempo aqui ainda, estudando aqui, eu tô achando bom (...) tem os estudos dele normal ne? Que eles aprendem na escola já é bom. (...) O mundo virado do jeito que tá hoje, os menino, as menina, então, aprende coisa boa na escola, melhor tá estudando ne? (...) Se não fosse, não tivesse, não tinha como elas ia pra cidade. Ia ficar muito atrasada lá. Ai, eu achei que foi bom, adiantou elas (moradora 12).

Eu tô achando muito bom pra ela. Esses três anos que ela ficou parada nossa eu fiquei apavorada porque ela não fazia nada. (...) Eu achava um absurdo, um absurdo, eu chegava chorar quando eu falava com alguém, quando ia conversar. Como que não tem estudo? Sabe de tão nervoso, irritação eu chegava estudar. Nossa, como pode? Agora não, agora ela tá super atenta, estuda direitinho, tá bem incentivada assim. Eu vejo nela que ela gosta de estudar (moradora 06).

Ele morava com a família do pai. Ele vai fazer 15 agora. Faz 3 anos que eles está estudando aqui. E agora começou do 6º ao 9º ano, ne? Porque ajudou mais pra ele continuar morando aqui, porque ele não queria ficar lá onde ele morava na cidade (...) ele ficava muito jogado na rua, ne? A mercê de se envolver com qualquer coisas que não presta, ne? Ai, eu chamei ele pra vim ficar comigo e ele veio, mas não queria embora depois que acabasse o 5º ano. Mas como teve esse projeto ai, ele graças a Deus deu tudo certo. Ai, ele continuou aqui (moradora 07).

Entretanto, essa permanência momentânea no território, garantida pelo oferecimento da educação escolar no território tradicional, não significa que a escola esteja contribuindo para a construção e o desenvolvimento dos vínculos das crianças e jovens com o território, com a natureza e a formação da identidade caiçara, que acontecem tendo os trabalhos tradicionais como princípio educativo. Até mesmo nas comunidades que possuem escolas, os jovens precisam fazer escolhas entre estudar ou participar das atividades tradicionais com os familiares, uma vez que a organização da escola é a mesma da cidade, não levando em consideração a organização social desses grupos, muito menos as suas épocas produtivas de pesca, caça e roça.

Tem muito jovem que trabalha com a pesca. Dependendo do horário essas coisas que, às vezes, eles vão na parte da manhã e só voltam na parte da tarde. Botar rede, então, que demora, tem que esperar o peixe vir. Talvez por isso mesmo. Que aqui o pessoal vive da pesca mesmo, botar uma rede, pegar peixe, pra poder sacar um dinheiro, pra poder fazer compra essas coisas. Ai se manter (na escola) é complicado (moradora 06).

Eles tem dificuldade porque também do horário. O cerco vai de manhã, na hora do almoço e de tarde. Ai, fora eles vão pra escola no horário da parte da manhã e ai já chega atrasado na escola porque do cerco. E dependendo do tanto de peixe que vai pegar no cerco demora mais ainda. Eu acho que eles têm muita dificuldade sim (moradora 07).

Os professores e coordenadores das escolas também identificam a necessidade e a vontade dos estudantes de estarem pescando nas épocas produtivas como uma das razões de abandono dos estudos.

Eu tive em 2006 dois meninos que em outubro começaram a parar de ir (para a escola) pra pescar lula. Pararam, ficaram muito tempo porque tava dando pegadeira mesmo. E ai, não ia (professora 07).

Ai teve um período que os meus alunos começaram a não ir pra escola. Ia só um grupo pequeno, a maioria faltava e o grupo pequeno que ia ficava olhando pra janela de dez em dez minuto. E tudo pra mim era estranho, mas como tudo já era estranho mesmo, era uma estranheza, eu tentando juntar as coisas, não conseguindo juntar nada. Época da lula, sei lá. E ai em algum momento dessa coisa de olhar para janela, eles falaram que já é e saia todo mundo e os poucos que iam pra escola saiam da escola e eu ficava sozinho com o giz na mão. Isso foi mais de uma vez. Ai teve um dia que eu perguntei ‘gente, que que tá acontecendo?’. Ai, me falaram ‘é pegadeira de lula’. Conhecia a lula, mas não conhecia a pegadeira, não conhecia essa palavra. Ai, me explicaram que era a época da lula, que passava a corrente de lula, ne? (...) Ai, eu entendi. Naquele dia foi quando eu mais tive noção de que eu estava num mundo onde as pessoas tinham seu próprio sentido, seus próprios códigos, suas próprias vivências e que eu ou entendia que mundo era aquele pra interagir com aquele mundo, para ajudar, colaborar de alguma maneira com aquele mundo ou eu mais tinha mais a atrapalhar do que ajudar. Então, aquele dia foi um divisor de águas mesmo (Ronaldo).

Essa desistência é mais dos maiores da turma do quarto, quinto ano porque eles querem pescar, eles acham que já tá bom, que aprendeu, eles querem seguir os pais (Coordenadora das escolas do Mamanguá, do Calhaus e da Ponta Grossa).

Em conversas informais, alguns caiçaras relaram também que é comum entre alguns professores que não compreendem a realidade caiçara se utilizar da falta de conhecimentos legais por parte dos caiçaras e ameaçar de denuncia no conselho tutelar, na tentativa de convencer aqueles que escolhem pelas práticas tradicionais.

Você tem essas situações então, isso te machuca muito porque parece que ao invés de progredir retrocedeu o trabalho. Culpa de quem? Do professor? Não, vamos culpar o sistema porque é o sistema que é culpado. É o sistema que não bota fonoaudióloga, não bota psicólogo, bota um professor que usa o conselho tutelar pra amedrontar invés de ser o amigo da família, que não protege, que diz ‘o conselho tutelar, se você não for pra escola, ele vai vir pra te pegar’ (professor 10).

Assim, é possível que a escola esteja contribuindo para o afastamento das crianças e dos jovens das práticas tradicionais e do território, uma vez que sua organização (calendário, metodologia, etc.) é pensada a partir da lógica urbana hegemônica, não sendo construída com a comunidade e nem levando em consideração as suas épocas produtivas. Sendo a escola uma obrigatoriedade e também uma necessidade, se sobrepõe aos processos educativos das práticas tradicionais comunitárias.

Além disso, há muitos pais que criticam a educação que vem sendo oferecida, acreditando que esta, por ser multiseriada, não tem muita qualidade, uma vez que o professor precisa dividir o tempo de aula entre muitas turmas, não sendo possível contemplar os conteúdos de todas as séries.

Eu não sou a favor do jeito que tá lá não, entendeu? (...) Na verdade, eu tô bem triste com a escola assim, porque quando ele estudou o primário aqui meu filho mais velho, era multi, como que fala? Multiseriado? Mas era o 1º e o 2º à tarde e o 3º e o 4º de manhã, numa sala ampla que era das crianças e tudo. Ai, nós entramos com processo de pedir o 6º ano, de 6º ao 9º. A prefeitura incluiu o 6º ano só que não fez nenhum espaço físico pra isso. Que eles fizeram? Tiraram as crianças da sala que eram deles, colocaram num cubículo e acrescentaram o pré ainda. Então, ficou 1º, 2º, 3º, 4º, e 5º juntos de manhã e só o prezinho à tarde, entendeu? O que eu acho um absurdo. Mas de manhã tá o 1º, 2º, 3º, 4º, e 5º como pode isso? Então assim, fui várias vezes na secretaria fazer uma reclamação, eles inclusive me chamaram ontem lá, mas disse que esse ano não tem o que fazer muito até ano que vem. Mas é muito triste, ne? Por que como que a criança vai aprender alguma coisa com cinco turmas juntas? Então, tem crianças lá de 6 anos e tem crianças de 12, 13 anos. O que eu acho um absurdo mesmo. Então, além de tirarem eles da sala de aula deles mesmo, que o espaço é maior, colocaram eles espremidos. (...) A gente fez uma passeata na FLIP, fizemos na porta da prefeitura um manifesto. Surgiu efeito porque eles introduziram, mas introduziram de uma forma bastante complicada. Tipo 6º ano hoje tem três professores que moram aqui e dão aula e 1º ao 5º tem um professor entendeu? E tudo junto. Nossa, é muito triste pra criança, Então, a criança não tem estímulo nenhum pra ir pra escola. (...) Quando eu tive lá parece que elas não gostaram muito da reclamação. Eu falei que ia fazer por escrito uma pauta em ata que pedi para fazer, ai eles falaram 'a gente vai fazer uma reunião primeiro com a coordenação'. Não deixaram eu fazer essa reclamação, entendeu? (...) Se tiver outra manifestação, vamos fazer um movimento e vamos pra cima deles (...). Quando eu fui reclamar na secretaria eu falei que não quero que prejudique a professora em nenhum momento porque eu só tenho flores pra jogar porque ela dá conta da demanda ainda de alfabetizar. Dá conta de cinco turmas e ainda dá aula pro pré à tarde. Então, quer dizer a mulher é super sobrecarregada, coitada. Ela é ótima, as crianças adoram ela (moradora 10).

Acho que deveria ter mais salas de aula e mais professores. É o que eu tava falando sobre a qualidade das aulas deles. Por ser pouco tempo e a professora dividindo pra várias turmas, ai fica difícil de aprender porque a estudo em Paraty tinha um professor que dedicou só praquela turma o período todo da manhã. Agora ficar dividindo de tarde, dá aulas pros pequeninhos de quatro ano e de manhã dá pro 5º, 4º, 3º, 2º e 1º é muita coisa, ne? Dividi pouquinho de tempo (...). Eu acho que deveria ter uma grande reforma nessa escola, ter um pátio, um refeitório legal, mas duas ou três salas de aula e mais professores. A gente agora tá vendo de pedir uma professora só pros pequeninhos porque tem que ser uma professora só. Agora é a mesma professora. Só que a professora dividiu as turmas. Ai o 5º, 4º, 3º, 2º e 1º estudam juntos de 8 à 12. Só que ela fica assim, uma hora ela passa um dever para esse pessoal e pro outro pessoal (...). Mas também ela falou que tem muita dificuldade em parar pra poder ensinar a criança que tá com dificuldade porque tem que ficar passando pra outra turma, ficar escrevendo no quadro, ficar ensinando. Se for ficar ensinando cada um não dá tempo, passa muito rápido. E pra parte da tarde ela ficou só com os de quatro e cinco anos que é o pré (moradora 07).

Ele já entrou sabendo ler e escrever. Só o que aconteceu? O primeiro ano dele na escola foi muito tranquilo, foi lá no sono. Então, na verdade, ele entrou e foi direto para a segunda série. E lá é assim, na época e ainda é hoje, eles misturam as turmas. Então, ele ficou 1º e o 2º juntos, ne? Ele tava ali com as crianças da idade dele mesmo. No ano seguinte, ele foi pra um outro horário que era o 3º e o 4º. Tudo bem, funcionou super bem. Quando ele foi pro que seria a quarta série ai desandou tudo porque ele ficou entediado, ele sabia tudo que estava sendo passado, não tinha estímulo nenhum para ele. (...) E assim, as minhas conversar sempre com os

professores era dessa dificuldade deles puxarem as crianças. Então, que que sempre era falado para mim? Que eles iam no passo do mais lento e eu sempre achava aquilo muito injusto porque ai o que você faz? Você priva as crianças que têm um potencial de ir mais adiante. Ai, foi exatamente o que aconteceu. Então, quando ele entrou na quarta série, eles tinham que ir no passo das crianças da terceira série porque estavam todos na mesma sala de aula. Os professores não conseguiam fazer essas mudanças. Não agora você é quarta série, vou te dar coisas mais desafiadoras. Pelo contrário, vamos ver isso aqui porque ai vê todo mundo junto de novo. E ele já tinha visto. Então, foi um problema muito sério para ele, estava super desestimulado (moradora 05).

Então, além das muitas dificuldades que os professores passam para trabalharem nessas comunidades, o trabalho docente através da forma multiseriada é considerado também pelos professores como um dos desafios a ser enfrentado, conforme expõem em entrevista.

Realmente é loucura. Loucura assim, o primeiro e segundo é mais ou menos. E eles exigem muito da gente porque tem uns que tá começando. Agora tem um sistema do governo PNAIC a criança agora entra pra ser alfabetizado em três períodos, do 1º ao 3º ano. Da pra você integrar muita coisa ali, mas tem hora que você precisa se dedicar só ao primeiro ano, ou só o segundo ou só ao terceiro porque eles estão em faixas diferentes por mais que você tente englobar as matérias, as disciplinas o que dá pra fazer muito bem isso, mas eles exigem da gente que eles são seres humano, eles precisam de atenção, toda hora chamando tia, tia, tia. Nossa, eu até fica ali na minha cabeça, nossa senhora. Eu preciso parar 10 minutos. Porque são 30 alunos pela manhã, em três anos diferente. (...) Pela tarde são menos, tarde são 15 e é o 4º e 5º e eles são mais independentes, do que o primeiro ano. Eles dependem muito, muito dependente pra tudo, arrumar um sapato. Abotoar uma blusa que desabotoa. Tudo isso a gente precisa tá ali, muita atenção. Então, acho que a dificuldade mais é esse (professora 09).

Você tem multisérie. Você trabalha com 4º e 5º ano. O 5º ano que precisa fechar pra tá no 6º ano já no segundo segmento. E um 4º ano que ainda não é um quarto, é um terceiro que se formou e entrou no 4º. Tem aquele vício de terceiro ano de tá ali, de tá junto aproximando da criança, não tem aquela independência. E 1º, 2º e 3º ano, primeiro não tem pré-escolar, então o aluno vai pra lá sem pré-escolar. (...) O terceiro tá fechando o ciclo de lê, ele precisa ir pro 4º lendo, ne? Dominando as sílabas mais complexas, ne? Interpretando, compreendendo. (...) Agora se não tiver essa boa vontade da criança aprender, o resultado não sai. E não é o professor porque o professor não é que faça milagre, ele faz o que ele pode fazer. Então, assim a gente tem lutado pra dar o resultado ótimo, mas é difícil, é muito difícil (professor 10).

Dessa forma, o oferecimento da educação escolar, quando chega até as comunidades caiçaras, se dá através de uma política que não contempla as necessidades desses povos, vindo a cumprir mera formalidade legal. O efeito dessa estratégia de “apagamento” de direitos se mostra também na constatação de que o número de pessoas morando nas comunidades mais distantes se torna cada vez menor, o que acaba servindo como justificativa pelo poder público para negar a implementação de escolas nessa

região. Em entrevista, a coordenadora da SME indica que existe um número mínimo de estudantes para que se possa abrir turmas no município.

Tem sim, nós temos educação infantil são 15 crianças e pros outros anos 20 crianças. Um professor é uma coisa que sai muito caro, as pessoas não compreendem isso não (Pedagoga e Coordenadora da SME).

A moradora do Sono, casada com caiçara, questiona essa política.

Eu e minha cunhada a gente tentou umas três vezes, mas toda vez eles falavam que tinha que ter mais de 15 crianças para ter a pré escola e ai, uma vez, numa reunião eu brinquei: 'então, a gente tem que combinar todo mundo de ter filho junto naquele mesmo ano para justificar que vocês venham?'. Então, o direito, o estatuto da criança que diz que tem o direito ao acesso do estudo não é real porque não contempla 5 crianças, só contempla se tiver 15. Então, essas 5 que existem aqui não são merecedora de escola? Você começa a ver que o interesse real não existe, da educação de realmente ter educação independente se é uma criança, duas crianças ou três (moradora 05).

A comunidade do Cairuçu das Pedras, por exemplo, que atualmente possui somente três famílias, já foi bem maior, com cerca de 20 famílias. A maioria delas, em busca desse direito negado, se mudou para outras regiões da Península da Juatinga que possuem escolas ou para Paraty. Na verdade, pode-se dizer que o que essas famílias encontraram, ao deixarem os seus lugares, foi a exclusão interna/inclusão forçada, a violência, a precarização dos seus modos de vida e o distanciamento das suas práticas tradicionais, o distanciamento das relações sociais e da produção dos conhecimentos relativos às praticas realizadas no território. Desta forma, se anteriormente a expulsão das populações tradicionais caiçaras de seus territórios se dava de forma direta, impositiva e até violenta, hoje o processo acontece de forma mais sutil, através da negação de direitos e de políticas públicas escolhidas para a região. Cada vez menos são aqueles que conseguem resistir a todas as pressões e ficam no lugar.

Portanto, identifica-se como demanda das comunidades caiçaras 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 educativo através do oferecimento das séries seguintes. Demanda essa que está respaldada por diversos documentos legais.

2.3 - Direito à educação escolar

A demanda e a luta dos povos e comunidades tradicionais de Paraty por uma educação escolar que leve em consideração a realidade e a cultura local está respaldada em diversas legislações nacionais e internacionais. A educação é reconhecida e consagrada na legislação de praticamente todos os países e está presente também na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas, nas quais o Brasil é signatário. Para Haddad (2012), conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena:

Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos (HADDAD, 2012, p.217).

No Brasil, a educação é um dos direitos sociais estabelecidos pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e está estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Da mesma forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também reconhece a educação como um direito, sendo ainda assegurado o seu oferecimento de forma gratuita e próxima à residência da criança e do adolescente (BRASIL, 1990).

Para Loureiro (2011), a educação deve ser compreendida para além de formar as pessoas para o convívio social ou para o exercício do trabalho, mas sim relacionada à formação da cidadania. A cidadania é aqui compreendida como: “algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural, nem é fornecida por governantes, mas se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade, em cada fase histórica” (*Ibid.*, p.79). Desta forma, a educação como um direito à cidadania vai promover aos cidadãos capacidade de refletir, decidir e agir sobre as questões que conformam a sociedade. Entretanto, a universalização, a qualidade e a gratuidade da educação, garantidas por legislações, constituem-se ainda como direitos a serem, não só conquistados, mas, também efetivados. Os dados do relatório *As desigualdades na escolarização no Brasil* (BRASIL, 2011) apresentam as dificuldades

de ampliar o acesso à educação básica e erradicar o analfabetismo no Brasil, principalmente, para as populações que se encontram no campo.

A cultura escolar que se tornou hegemônica na sociedade capitalista é a voltada para a área urbana e, por isso, toda a lógica para a aplicabilidade deste sistema no ambiente rural gera um processo que é descontextualizado e não leva em consideração as peculiaridades e as características sociais, ambientais e culturais da classe trabalhadora do campo. A educação formal no meio rural encontra uma série de desafios, como: escolas desvinculadas da realidade; currículos descontextualizados; falta de recursos para atividades básicas; corpo docente formado para atuar unicamente na área urbana; necessidade dos estudantes trabalharem e terem dificuldades de acompanhar o calendário tradicional (COSTA, 2010); escolas multiseriadas; longas distâncias percorridas pelo aluno da sua casa até a escola; entre outras.

Além disso, politicamente essas escolas não são prioridades. Vargas (2012) traz a informação de que entre 2002 e 2009 mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas. Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa econômica aplicada (IPEA) traz o seguinte gráfico sobre o fechamento das escolas do meio rural entre os anos 2002 e 2010 (Figura 22).

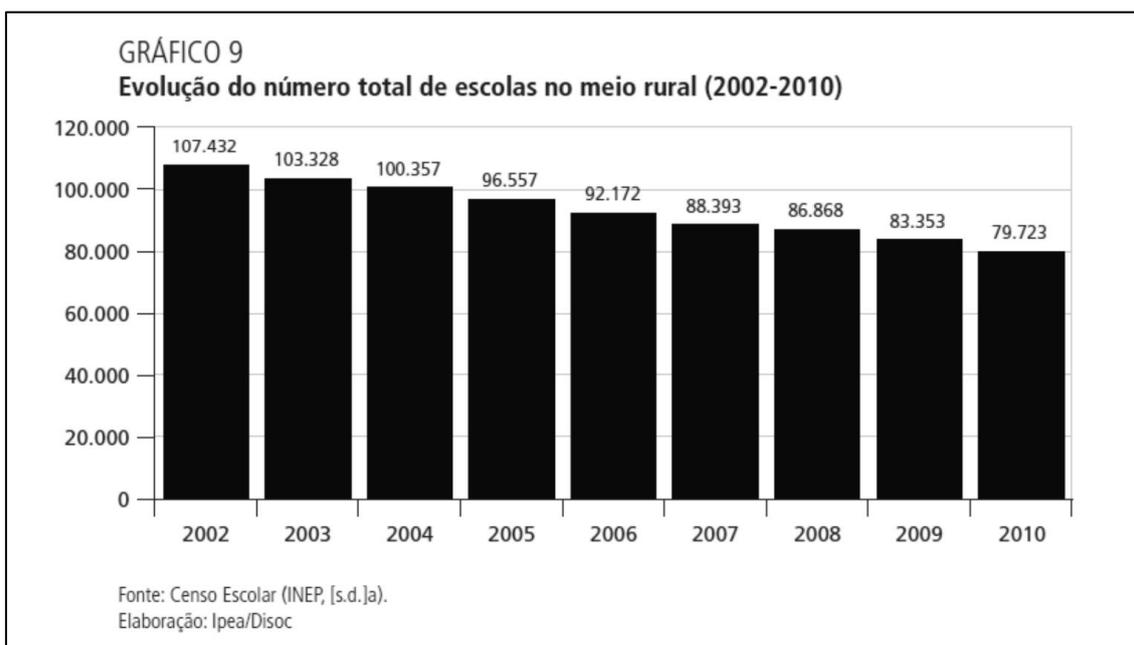


Figura 22 – Evolução do número de escolas no meio rural que evidenciam a política de fechamento das escolas do campo. Fonte: IPEA (2012).

A pesquisa demonstra ainda que a velocidade do fechamento das escolas do campo e a consequente diminuição do número de matrículas nessas regiões não é resultado de uma possível diminuição da população do meio rural, tendo em vista que o índice de fechamento é consideravelmente maior do que em relação à diminuição desta população (IPEA, 2012).

Ocorre que, no ponto de vista das prefeituras, que são as responsáveis pela maior parte das escolas do campo, como há uma maior facilidade para obter financiamento para o transporte escolar do que para a manutenção de escolas, pode estar havendo uma indução tácita, não intencional, da política nacional de transporte escolar, levando ao fechamento de cada vez mais escolas do campo. (...) Obviamente, outras questões relevantes podem influir na decisão de um gestor municipal ou estadual em relação à manutenção ou ao fechamento de uma escola no campo. (...) Não resta dúvida, porém, que a histórica omissão das políticas sociais no trato das especificidades do campo pode ter ainda forte influência sobre os programas educacionais (IPEA, 2012, p.148 – 149).

A pesquisa realizada pela mesma instituição no ano seguinte reforça a mesma tese:

Há um reconhecimento tácito no MEC de que a maior facilidade de acesso das prefeituras aos financiamentos federais para o transporte escolar, em relação à busca de recursos para construção, reforma ou ampliação de escolas, tem sido um fator importante na decisão dos prefeitos de fechar escolas no campo e substituí-las por frotas de ônibus que desloquem os alunos das áreas rurais para as escolas urbanas (IPEA, 2013, p.196).

Em Paraty, ao longo dos anos diversas escolas localizadas na zona rural também foram fechadas. Segundo dados de 2004 do Plano de Manejo da APA, existiam no município 44 escolas municipais e 4 escolas estaduais, ou seja, foram fechadas mais de dez escolas municipais e uma estadual desde então. Segundo o *site*⁶³ do *Data Escola Brasil* do INEP, constam como paralisadas 14 escolas municipais, todas em áreas rurais incluindo na Península da Juatinga (Praia Grande, Ponta da Romana e Praia Grande do Mamanguá), e 2 escolas estaduais, ambas em terras indígenas.

Para Hayama (2016, p.141) tais ações, que violam direitos fundamentais, geram retrocesso social e esvaziamento da população rural, são uma “trágica política de banalização de fechamento de escolas no campo”. Vargas (2012) considera que estas ações têm como finalidade “silenciar” esses grupos: “se em tempos pretéritos a opção era por mantê-la quando muito sob precárias condições, o que se pretende agora é apagá-las da história e da memória das comunidades camponesas e de trabalhadores

⁶³ <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/> - Acesso em dezembro de 2016.

rurais” (*Ibid.*, p141). Taffarel e Munarim (2015, p.45), consideram que “fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas”.

Fruto desta problemática, em 2014, foi aprovada a Lei nº 12.960 de 2014, que inclui na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o enrijecimento das regras para o fechamento dessas escolas:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Desta forma, esta lei retira das secretarias de educação a possibilidade de fechamento das escolas do meio rural por meio de um ato administrativo (IPEA, 2013), discricionário e unilateral (HAYAMA, 2016). A pretensão de fechamento passa estar atrelada a: 1) o diagnóstico do impacto de tal ação, o que pressupõe a elaboração de um estudo técnico; 2) manifestação da comunidade escolar, o que pressupõe a realização de uma consulta pública; 3) apresentação de justificativa pela secretaria; 4) parecer do conselho municipal de educação (órgão normativo) (*Ibid.*).

Segundo Taffarel e Munarim (2015), a conquista dessa lei é consequência da luta do Movimento Nacional de Educação do Campo, com o mote “Fechar Escola é Crime”. Essa lei “contrariou os interesses de gestores locais de educação (estados e municípios). Em geral, esses gestores contrariados, como quem faz de conta que não sabe da lei, continuam com a mesma prática” (*Ibid.*, p.48). O *site* do Movimento Sem Terra (MST)⁶⁴ denuncia que, somente em 2014, mesmo após a promulgação da lei, o número de escolas fechadas localizadas na zona rural foi de 4.084. O cumprimento de tal legislação exigirá mobilização e luta da classe trabalhadora do campo.

Ao se discutir a educação do campo, está se tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores do campo, que incluem as populações tradicionais, conforme o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esta política,

⁶⁴ <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>

que se destina à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, define como populações do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, Art. 1, I – grifo nosso).

Entre os princípios da educação do campo têm-se:

I - o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, Art.2).

A construção de um processo educativo que atenda às necessidades específicas desses grupos também é contemplada pela PNPCT, que possui como um de seus objetivos específicos 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 (BRASIL, 2007, Art. 3, V).

Também a Convenção OIT-169 reconhece o direito à educação em todos os níveis aos membros dos povos interessados, “pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”. No artigo 27 especifica que:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. 3. Além disso, os

governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade (BRASIL, 2004, Art.27).

Ademais, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação rural é contemplada no artigo 28, dispondo que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, Art.28).

Também o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, estipula que os entes federados precisam estabelecer estratégias que levem em consideração “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014).

Por último, o Plano Municipal de Educação (PME) de Paraty, aprovado pela Conferência Municipal de Educação, realizada em junho de 2015 e, posteriormente, aprovado pela Câmara de Vereadores de Paraty, em dezembro de 2015, incorporou, a partir de mobilização do FCT, conforme será visto no capítulo IV, o eixo temático e a modalidade “Educação para as comunidades tradicionais”. Dentre as metas e estratégias estabelecidas pelo PME destacam-se:

META 7 - Garantir a oferta da Educação Básica, em especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para as comunidades tradicionais e populações do campo nas próprias comunidades, articulando o seu currículo com o contexto rural, étnico, e com as tradições locais, atendendo às determinações legais vigentes e respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários; (...) 7.7 - garantir a alfabetização de crianças do campo e de comunidades tradicionais nas suas próprias comunidades, buscando quando necessário sob consulta prévia a produção de materiais didáticos específicos, construídos em conjunto com a comunidade, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem as especificidades de cada comunidade e seus processos pedagógicos, bem como o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades tradicionais; (...) 7.9 - fomentar o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural nas escolas das comunidades tradicionais, garantindo a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; (...) 7.11 - promover a elaboração de currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar nas escolas do

campo e das comunidades tradicionais, em conjunto com as comunidades, com abordagens interdisciplinares que organizem de maneira flexível conteúdos teóricos e práticos articulados, respeitando todos os seus aspectos e incluindo os conteúdos culturais, sociais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, correspondentes às respectivas comunidades, considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, garantindo a produção e a disponibilização de materiais didáticos específicos; (...) 7.28 - garantir a implementação de calendários escolares diferenciados, respeitando os tempos e atividades de cada comunidade tradicional; (...) 7.30 - reconhecer as especificidades das comunidades costeiras, atendendo a toda demanda de acesso à educação escolar, independente do número de crianças em idade escolar, garantindo a escolarização em nível fundamental, em unidades escolares mais próximas à comunidade de origem (PARATY, PME, 2015).

Entretanto, a existência de uma segurança legal não garante a obtenção dos direitos na prática (LOUREIRO, 2011). Apesar desse amplo aparato legal, vigente hoje no território brasileiro e que respalda as lutas dos povos e comunidades tradicionais de Paraty, o direito de acesso à educação formal aos povos tradicionais ainda é pauta de luta, uma vez que a legislação não é cumprida e as políticas públicas não são efetivadas.

Na verdade nós temos uma escola de 1º ao 5º, que é a antiga quarta séria, onde a metodologia é a mesma usada aqui no município de Paraty, mesmo tendo a ciência de que nós somos uma comunidade tradicional caiçara e o ensino diferenciado ou a metodologia diferencia deveria ser implementada, ne? Observando todas as diversidades do local, de conhecimentos tradicionais, principalmente, conhecimento tradicional, isso deve ser resguardado, inclusive, e passado a diante esses valores tradicionais. Mas, não são feitos da forma que preconiza algumas leis, ne? Alguns tratados e, principalmente, a nossa necessidade mesmo. O nosso objetivo, a nossa necessidade que seja implementado o mais rápido possível (Jadson).

Eu sempre faço nos meus discursos, nas minhas reuniões que a gente não tem que sair pra ir para a escola. A escola tem que ir até a gente. É direito do cidadão, mesmo direito que a criança da cidade tem, o da costeira tem que ter. E não só escola. A gente tem que ter saneamento, saúde, pra que a gente não saia de lá e venha pra cá se misturar. Muitas vezes, sobrecarrega a cidade, sobrecarrega as escola. É levar o professor até lá, levar educação até lá (Leila).

O direito à educação, explicitado em diversas legislações, traz um conjunto de necessidades educacionais da população, que envolve desde a oferta de escolas nos diversos níveis e modalidade até questões relativas à qualidade desta oferta e o atendimento às especificidades. O cumprimento destes direitos está relacionado diretamente com as prioridades da classe dominante e tem relação direta com a correlação de forças entre as diferentes classes em um determinado momento histórico.

2.4 Disputa pelo projeto de educação

A educação, conforme Loureiro *et al.* (2003, p.12), antes de ser um procedimento formal de escolarização, pode ser definida como “prática social cujo fim é o aprimoramento humano naquilo que pode ser aprendido e recriado a partir dos diferentes saberes existentes em uma cultura, de acordo com as necessidades e exigências de uma sociedade”. Desta forma, de acordo com as diferentes sociedades e tempos históricos, a educação adquire certos valores e é reproduzida e reprodutora de diferentes intenções. A escola surgiu como privilégio das classes dominantes no contexto das sociedades de classes, mas a sua expansão para os trabalhadores se fez necessária para a formação de mão de obra e da difusão dos valores dominantes de acordo com os interesses dos proprietários dos meios de produção (SAVIANI, 2011b). A educação institucionalizada tornou-se essencial para produzir uma força de trabalho alfabetizada, disciplinada e bem treinada, na medida em que a flexibilidade e a adaptabilidade do trabalhador para realizar diferentes tarefas tornaram-se requisitos essenciais para a expansão do capital (HARVEY, 2011). Sobre essa questão Saviani (2011b) explica que:

A consolidação do espaço urbano-industrial, com o avanço do modo de produção capitalista, trouxe consigo a necessidade de formação das massas trabalhadoras no tocante à inculcação dos valores da ordem burguesa, à difusão dos conhecimentos básicos para a participação na vida da cidade, à formação da mão de obra industrial. Tais objetivos, colocados pela burguesia, imbuíam-se, inicialmente, da preocupação com a normatização do ensino (organização em níveis, estabelecimento de regras para passagem de um a outro), sob o controle do Estado. Surge, com o tempo, a ideia de escola única (articulação de ramos e modalidades de ensino), organizada num sistema nacional de educação. Com a consolidação do capitalismo, a burguesia, já conservadora, recompõe seu discurso, na defesa da escola única, mas diferenciada, num sistema dual, isto é: composto de uma base comum, para todos; bifurcando-se em caminhos diversificados, de acordo com as potencialidades dos educandos para, de um lado, prosseguir rumo à formação de nível superior (no âmbito das ciências, das humanidades, das artes, da literatura) e, de outro, voltando-se para a capacitação técnica, as atividades industriais, agrícolas, comerciais que exigiriam, quando muito, estudos de nível médio. Uma, para formar o dirigente, outra, nos limites da formação de mão de obra e para o conhecimento das regras de escolha dos dirigentes (SAVIANI, 2011b, p.9).

Tal caráter dual da escola no capitalismo foi analisado por Baudelot e Establet (CUNHA, 1982), que a partir do sistema educacional da França, verificaram que apesar da aparência unitária e unificadora da escola, essa era dividida em duas grandes redes de ensino correspondentes com a divisão da sociedade nas duas classes fundamentais do capitalismo. Desta forma, teríamos uma escola com ensino propedêutico para as classes

dominantes e uma escola para a formação técnica e o trabalho manual para os trabalhadores, legitimando a divisão social do trabalho.

A rede de escolarização, que os autores chamaram de secundária-superior (rede S.S.), destinada àqueles que se tornam dirigentes da sociedade, a burguesia, é por onde se desenvolveria “o desprezo para com o trabalhador” (CUNHA, 1982, p.29). E a outra rede, designada por eles de primária-profissional (rede P.P.), era oferecida à classe trabalhadora, cujo destino não era a formação intelectual, mas sim a formação para integrarem a força de trabalho, “sujeitando as necessidades próprias do proletário às necessidades do capital” (*Ibid.*). As duas redes, entretanto, “não inculcam culturas diferentes, mas a mesma cultura burguesa em diferentes versões” (*Ibid.*, 37), resultando na reprodução da divisão social do trabalho da sociedade capitalista: trabalho “manual” x trabalho “intelectual”.

Mészáros (2008) explica que, embora o período de educação institucionalizada seja limitado a relativamente poucos anos da vida dos indivíduos, a dominação ideológica da sociedade burguesa capitalista prevalece por toda a vida. Desta forma, então, o sistema escolar dentro dos marcos desta sociedade se constituiria no que Althusser (1980) denomina de Aparelho Ideológico de Estado⁶⁵, que tem a especificidade de funcionar “de maneira massivamente prevalente pela ideologia” (*Ibid.*, p.54) para reproduzir as relações de produção capitalistas e a sua divisão de classes. Como aparelho ideológico, a escola, “através da formação e reprodução de conteúdos culturais, éticos e intelectuais dominantes” (SANTOS, 2012, p.38), cumpre esse papel de reproduzir as relações sociais capitalistas através da formação da força de trabalho e da inculcação da ideologia burguesa (SAVIANI, 2008), garantindo a manutenção do domínio de classe.

Cunha (1982), a partir do estudo sobre a teoria da escola capitalista produzida a partir da realidade da rede escolar francesa, afirma que apesar de haver características particulares da escola em cada formação social, “sua essência está presente em todas as formações sociais onde o modo de produção capitalista é dominante” (*Ibid.*, p.8). Sendo assim, a escola em qualquer sociedade capitalista reproduz esse caráter dual.

⁶⁵ Outros aparelhos ideológicos de Estado segundo Althusser (1980, p.44) são: AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas); AIE familiar, AIE jurídico, AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); AIE sindical, AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.); AIE cultural (letras, belas artes, desporto, etc.).

Entretanto, apesar da importância desses trabalhos ao “evidenciar o comprometimento da educação com os interesses dominantes” (SAVIANI, 2008, p.24), estas teorias afirmam que a escola, na condição de aparelho ideológico de Estado, estaria limitada à função de reprodutora das relações sociais capitalistas, não sendo possível por dentro dela construir experiências emancipatórias e subjetividades necessárias para uma ação contra hegemônica. Sobre essa questão Saviani (2014) explica:

Esses trabalhos evidenciavam basicamente que a cultura em geral e a educação em particular – as escolas – são instrumentos de reprodução da ordem, de manutenção da sociedade existente e, portanto, não podem fazer a revolução. (...) se a cultura, se as escolas, a educação, pertencem ao âmbito da superestrutura, que são determinadas pela infraestrutura material, pela base econômica, então não é possível que um elemento superestrutural seja capaz de mudar a infraestrutura; o contrário é o que acontece. Sendo mudada a base material, por decorrência a superestrutura também será modificada. Então é uma utopia, é uma visão ingênua e idealista acreditar que se possa fazer uma revolução social pela revolução cultural, pela revolução educacional. É preciso fazer a revolução social no âmbito da própria sociedade por meio das lutas sociais e, a partir daí, é que se muda a superestrutura (SAVIANI, 2014, p.13-14).

Saviani (2008) denomina essas teorias de crítico-reprodutivistas:

São críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas” (SAVIANI, 2008, p.13).

Esta concepção sobre a educação não apresenta qualquer possibilidade de mudança social com a participação e contribuição do aparelho escolar. “Em nenhum momento admitem que a escola possa ser um instrumento do proletariado na luta contra a burguesia” (SAVIANI, 2011a, p.60) o que leva, inclusive, a negação da escola do ponto de vista educacional e a defesa da desescolarização, como considera Illich (1985).

Para Saviani (2011a), esta tendência de secundarizar ou negar a escola:

traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Essa é uma característica presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em

que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes. Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2011a, p.85).

Pensar a educação escolar a partir dessa perspectiva de que a escola tem unicamente o papel de reproduzir as relações sociais capitalistas é olhar para a educação de forma mecânica, sem o seu caráter dialético, contraditório, dinâmico e histórico (SAVIANI, 2011a).

O materialismo histórico se construiu com uma outra lógica que é a lógica dialética, que não nega a lógica formal mas a supera por incorporação. Na lógica dialética a contradição não é sinônimo de inverdade como na lógica formal. A lógica formal trabalha com exclusão das contradições e a lógica dialética por inclusão das contradições. E é só a partir daí que podemos entender o movimento e as transformações. A história se desenvolve por contradições. É do seio da velha sociedade que surgem os elementos que contestam essa ordem e, portanto, apontam na direção de uma nova ordem (SAVIANI, 2014, p.17).

A sociedade capitalista contém, então, em seu interior, elementos contraditórios que podem conduzir à sua transformação. Desta forma, é preciso compreender a educação como determinada por essas contradições internas, podendo ter não somente o papel de reprodução, mas também ser um elemento que impulsiona “a tendência de transformação dessa sociedade” (SAVIANI, 2011a, p.79). Santos (2012) corrobora com esta ideia afirmando que:

A concepção dialética ou histórico-crítica supera a tese do “otimismo pedagógico” característico da concepção liberal (onde a escola promoveria a mobilidade social individual a partir da distribuição do conhecimento, formação de capital humano ou, em linguagem de hoje, geraria “empregabilidade”) e supera também a sua antítese, o pessimismo ou ceticismo das teorias crítico-reprodutivistas, que consideram impossível, no contexto de sociedade de classes, outra função à escola que não a reprodução pela dualidade. Para o pensamento crítico-reprodutivista, a escola só poderia ter outra feição após a superação do modo de produção capitalista, pois neste, encontrar-se-ia aprisionada por um Estado que representa os interesses da classe dominante. Nem apenas determinada, nem unicamente determinante.

A escola, por seu caráter contraditório e multideterminado, pode construir o terceiro caminho, o da prática contra hegemônica (SANTOS, 2012, p.39).

Assim, se nas sociedades capitalistas, a educação institucionalizada vem servindo para fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário para garantir a expansão do sistema vigente, sendo uma peça importante no processo de acumulação do capital e na formação de uma visão social de mundo que aceita a ordem instituída (MÉSZÁROS, 2008), significa dizer que ela tem refletido a desigual correlação de forças entre as diferentes classes, onde os projetos das classes dominantes tem se sobressaído e avançado sobre as classes populares. Entretanto, não significa dizer que nela não existe a possibilidade de construir outros projetos de educação que contribuam com um outro projeto de sociedade, uma outra hegemonia.

Como a hegemonia não é uma construção estática, uma cultura dominante somente pode ser compreendida no processo social real onde ela está incorporada. Nas instituições educacionais e também nas outras instâncias culturais estão incorporados valores e ideias que a classe dominante enfatiza e seleciona, mas paralelamente existem significados e práticas que são negligenciados e excluídos desse processo. Há experiências, práticas, significados e valores, que não fazem parte da cultura dominante, que podem fazer oposição a esta cultura, mas esta oposição depende da correlação de forças sociais. Os processos de formação social na família, na educação, as definições no processo de trabalho, o modo como a classe dominante seleciona no plano intelectual e teórico suas diretrizes, todas essas forças estão num processo contínuo de fazer e refazer uma cultura dominante, e são imprescindíveis para a construção da hegemonia (MARTIM e NEVES, 2013, p.347).

Desta forma, Saviani (2014) defende que é preciso lutar pelas escolas públicas e por um projeto histórico-crítico:

a educação insere-se, pois, na sociedade sendo por ela determinada, mas participa desse movimento contraditório (...). Portanto, cabe sim lutar para que as escolas e a educação possibilitem a compreensão desse movimento. Nesse sentido, ela concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação porque, para que a transformação ocorra, não bastam as condições objetivas; são necessárias também as condições subjetivas. As condições objetivas podem estar maduras para a transformação, mas se não houver o desenvolvimento da consciência dessa necessidade, a mudança não vai ocorrer; e, vice-versa, o desenvolvimento da consciência pode ter amadurecido, mas, faltando as condições objetivas, também a transformação não vai ocorrer. Então a articulação desses dois elementos é fundamental; e a educação aí desempenha um papel importante. E não só a educação em geral, mas também e principalmente a escola (SAVIANI, 2014, p.24).

É necessário compreender que a sociedade capitalista gera significados e valores que precisam ser enfrentados e derrotados por meio de um trabalho intelectual e educacional contínuo (MARTINS e NEVES, 2013). A educação escolar precisa ser

compreendida enquanto também instrumento da luta de classes. Não sendo por acaso, que as classes dominantes na atualidade vêm tentando aprovar, em diferentes instâncias governamentais, diversos projetos de lei que clamam por uma “escola sem partido”, difundindo na sociedade a ideia de que poderia existir uma escola sem ideologia, neutra de influências políticas, representando, assim, uma clara tentativa desses grupos de minar qualquer possibilidade de contra hegemonia por dentro da escola.

Duarte *et al.* (2012) explicam que uma das condições do processo de exploração do trabalhador pelo capital é que o trabalhador possua somente a sua força de trabalho, não dispondo dos meios de produção. Ao capital, interessa reduzir ao mínimo as necessidades do trabalhador, incluindo a necessidade por conhecimentos. Por esta razão, a classe burguesa luta pelo controle da produção e distribuição do conhecimento, utilizando-se também da escola para garantir a quantidade e qualidade do conhecimento que é difundido.

A educação oferecida aos trabalhadores pelas classes dominantes não pode ser do tipo que permita a elaboração de um pensamento crítico, conforme explica Harvey (2013, p.143): “o capital requer trabalhadores instruídos e flexíveis, mas, por outro lado, recusa a ideia de os trabalhadores deverem pensar por si mesmos”. De acordo com Ponce (2001), toda educação imposta pela classe hegemônica deve contemplar três condições essenciais: destruir os restos de uma tradição inimiga; consolidar e ampliar sua situação como classe dominante; prevenir o começo de uma possível rebelião das classes dominadas.

Assim, nas sociedades de classes, a educação apresenta-se, então, em disputa, pois as práticas educacionais podem vir a reafirmar e reproduzir a ordem vigente ou questionar e colaborar com o desenvolvimento de novas relações sociais (SOUSA JUNIOR, 2010). Como espaço de luta de classes, a escola “reflete as relações conflituosas entre dominantes e dominados e a luta incessante dos trabalhadores contra a exploração e a opressão” (SAVIANI, 2011b, p.9).

Em Paraty, a luta de classes se evidencia através da disputa pelo projeto de educação pública. De um lado, as classes dominantes, representadas pelos seus aparelhos privados de hegemonia, como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Alpargatas e a Fundação Itaú Social, estão cada vez mais presentes dentro das escolas

públicas que atendem a classe trabalhadora. Do outro lado, povos tradicionais organizados no Fórum de Comunidades Tradicionais, representando a classe trabalhadora, se mobilizam e lutam pelo seu protagonismo e autonomia diante do projeto de sociedade que vem se estabelecendo como hegemônico.

“As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual” (MARX e ENGELS, 2007, p.47).

CAPÍTULO III – A pedagogia política do Capital

3.1 O processo de empresariamento da educação brasileira: conjuntura, agentes e agências

A educação, entendida sob o ponto de vista ontológico, é uma exigência de toda e qualquer sociedade, uma vez que ela é constitutiva do ser social, da vida social (LOUREIRO e GARAJAU, 2016).

Não há sociedade sem educação, no sentido de que não há vida social sem que o que a humanidade produziu (instrumentos, tecnologia, ciência, arte, condutas, costumes, valores, conhecimentos vários, ou seja, cultura) seja transmitido, reproduzido, ampliado, socializado e transformado. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, “ser mundo”, fazer juízo de valor e estabelecer códigos linguísticos são acontecimentos que se efetivam somente em sociedade (*Ibid.*, p.44).

A partir de contradições próprias ao capitalismo, a educação, mediante lutas, passou a ser reconhecida como um direito social, estando garantida em constituições de diversos países e em diversos documentos internacionais. Entretanto, sua universalização e o movimento de expansão da educação, via processo de escolarização, foi também uma exigência do próprio capitalismo, conforme já explicado anteriormente. Todavia, o seu reconhecimento em caráter universal, por leis e documentos, não garante a sua aplicação como tal.

Nas sociedades de classes, como as sociedades capitalistas, a definição e a implementação de políticas públicas, incluindo a educação, são permeadas por diferentes forças políticas, interesses econômicos e ideologias, definindo-se a partir de contradições e disputas. Tanto a implementação das políticas públicas em educação quanto os conceitos de educação pública e política pública estão em disputa e fazem parte de projetos sociais distintos que refletem a luta de classes.

Segundo Leher (2003, p. 224), “o pensamento político e jurídico moderno se fundamentam na distinção Público x Privado. Neste escopo, a distinção entre o que é público e o que é privado possui clara nitidez (privado = não-público)”. O conceito de público, então, se definiria na luta social contra o que é privado, ou seja, seria a oposição entre o que é coletivo, universal, geral e o que é individual, grupal, particularista, reservado a poucos ou, ainda, fonte de privilégios (*Ibid.*; LEHER, 2005b).

Assim, existe uma tensão histórica entre o caráter público e o caráter privado na educação. Essa tensão entre o processo de estabelecimento da sociedade e a necessidade de construir processos universalizantes e igualitários, que está no cerne do processo educativo, gera diferentes concepções teórico-conceitual e político-prático que estabelecem as disputas na educação (LAMOSA e KAPLAN, 2015). Essas disputas não estão desvinculadas das lutas políticas e econômicas (MARTINS e NEVES, 2013), pois conforme nos ensinam Marx e Engels (2007):

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual (MARX e ENGELS, 2007, p.47).

As classes dominantes possuem a hegemonia porque, além do domínio na esfera econômica, possuem o controle de setores estratégicos como a mídia e a produção do conhecimento (SEMERARO, 2007), que ajudam na construção do consenso sobre os projetos de sociedade. A construção da hegemonia de uma determinada classe ou fração de classe, entendida na concepção Gramsciana, se efetiva através do domínio e da direção intelectual e moral, sendo necessário para isto “um arcabouço de ideias, valores e normas bem articulados para promover o consenso” (MARTINS e NEVES, 2013, p.344).

Mendonça (2007) explica que o fundamental para a análise das políticas públicas (e também do Estado) é tomá-los enquanto “resultado do embate entre frações de classes distintas, em disputa pela inscrição de seus projetos junto às agências de Estado em seu sentido restrito” (MENDONÇA, 2007, p.7). Dessa forma, não se pode considerar a criação e a aplicação de políticas públicas como isentas de embates (*Ibid.*), mas sim, como resultado das disputas pela hegemonia entre projetos diferentes. Para

Shiroma *et al.* (2011), uma boa análise das políticas sociais requer compreender os antagonismos sociais e a dinâmica do capital num determinado momento histórico. Só assim é possível compreender, especificamente, o significado de cada política pública e, no conjunto, o significado do projeto social de Estado e de suas contradições.

A função social de uma instituição pública como a escola pública, enquanto regulada pelo direito público, está juridicamente condicionada a expressar o princípio da universalidade (LAMOSA, 2016). Sendo a educação reconhecida como um direito, sua realização, em tese, independeria de questões econômicas, pois não estaria vinculada ao livre mercado, onde o acesso é determinado pelo poder aquisitivo. Assim, independente do poder aquisitivo de uma pessoa o direito ao acesso deveria ser garantido.

Do ponto de vista do interesse público, o princípio da universalidade, na sua dimensão pública, entra em contradição com os interesses das classes dominantes, pois o conhecimento, em tese, deixaria de ser propriedade privada para ser socializado a todas as classes como um direito (SAVIANI, 2011a). Entretanto, a universalização da educação passou a ser necessária, pois a força de trabalho precisa atingir um patamar mínimo de qualificação para integrar-se econômica, política e culturalmente ao projeto de sociedade e desenvolvimento em curso (OLIVEIRA e BARROS, 2015). Assim, a dimensão universal do Estado, onde a escola pública é fundamental, foi apropriada pelos interesses do capital, universalizando, desta forma, suas verdades particulares como verdade universal. Então, se no passado, as classes dominantes atuaram politicamente para restringir o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos elaborados, atualmente, passaram a adotar outra estratégia: a de defender a universalização da educação básica, mas distanciando-se da noção da educação enquanto direito social universal (MARTINS *et al.*, 2014).

A educação na concepção das classes dominantes se torna, além de mercadoria (que pode ser comprada e vendida), mecanismo utilizado para a difusão de sua ideologia (LAMOSA, 2016; SANTOS, 2012; NEVES, 2005, 2010), entendida, no sentido de Gramsci (2007), como concepção de mundo.

Neves (2005) e Martins (2009) explicam que, a partir da década de 1990, se consolidou no mundo uma versão renovada do ideário neoliberal, chamada de Terceira Via, que busca se apresentar como um capitalismo humanizado. Pode ser compreendida

como um projeto concebido em função dos efeitos negativos do neoliberalismo, tendo como objetivo eliminar o potencial conflito entre os regimes de direita radical e a oposição que ainda existe à hegemonia neoliberal (FALLEIROS *et al.*, 2010). Entretanto, esse novo ideário mantém as premissas básicas do neoliberalismo, tendo em sua pauta a defesa da “humanização do capitalismo” e a “recriação da democracia para promoção do desenvolvimento econômico e social mais justo” (MARTINS, 2009, p.67). Entretanto, a humanização do capitalismo não é só uma questão ideológica do ponto de vista ético-subjetivo, é também uma necessidade objetiva do próprio capitalismo, dada as suas crises, de reorganizar o Estado para continuar a se reproduzir, levando em consideração aquilo que o neoliberalismo, na sua versão, digamos, mais ortodoxa, não foi capaz de resolver (NEVES, 2005; MARTINS, 2009).

Embora as correlações de forças e as características históricas e culturais de cada país tenham criado condições políticas diferenciadas para a implementação do programa da Terceira Via em cada lugar, Martins (2009, p.64) explica que o seu objetivo maior manteve-se intocável, que seria: “buscar meios de se preservar o sistema de produção capitalista, potencializado pela ideia de ‘livre mercado’, conforme acepção neoliberal do termo, com a instauração da ‘justiça social’ de novo tipo”. Seguindo a mesma linha de argumentação, Neves (2005) explica que:

O projeto de sociabilidade neoliberal da terceira via apresenta a característica de negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas pós-tradicionais, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na “conciliação” de interesses de grupos “plurais”, na alternância de poder entre partidos políticos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas as suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas. Permanecem intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos (NEVES, 2005, p.15).

Com a ascensão de governos socialdemocratas e social-liberais, representantes dessa concepção, reformas do aparelho do Estado foram implementadas, modificando o entendimento do papel do Estado e das políticas educacionais (SHIROMA *et al.*, 2011). Tanto Martins (2009) quanto Neves (2010) afirmam que este programa redefine as ações de grupos sociais reconhecidos, historicamente, como de direita, que passam a atuar de maneira intensa e articulada na realização de projetos sociais em diversos campos como educação, saúde, cultura, segurança, etc., o que esses autores vão denominar de “direita para o social”. Essa atuação vai se dar através de ONGs,

entidades representativas empresariais, organismos internacionais e fundações corporativas, ou seja, pelos aparelhos privados de hegemonia desses grupos (LEHER, 2010; NEVES, 2010).

Os aparelhos privados de hegemonia, termo cunhado por Gramsci (2007), são instâncias de associação voluntária dentro da sociedade civil que buscam organizar vontades coletivas em prol da afirmação de projetos que se tornem hegemônicos. Eles “espelham a própria complexificação da sociedade capitalista e a pluralização dos interesses nela presentes, tanto de grupos dominantes quanto de grupos dominados” (MENDONÇA, 2013, p.4). No caso dos aparelhos privados de hegemonia das classes dominantes, ou seja, aqueles vinculados ao capital, eles “têm como função orgânica legitimar e reproduzir as estruturas econômicas e políticas da sociedade em favor de sua classe” (SANTOS, 2012, p.52).

Com esse novo ideário, a sociedade política (estado estrito) deixa de ser a única esfera superestrutural responsável direto pela execução das políticas sociais, passando a responsabilidade também para organizações da sociedade civil, difundindo-se nesse sentido uma concepção de sociedade civil como o espaço do diálogo, autônomo ao Estado e isento de conflitos e contradições entre as classes sociais (SANTOS, 2012; LEHER, 2010; FONTES, 2006), diferentemente de como entende Gramsci (2007). Com isso, ganham força os discursos e os projetos das parcerias público-privadas, das privatizações, das terceirizações e do público não-estatal (LAMOSA e KAPLAN, 2015) e “efetiva-se uma simbiose entre o público e o privado, na qual as mais diferentes instituições, independentemente de sua denominação jurídica, realizam juntas ações de ‘interesse público’” (MARTINS e NEVES, 2012, p.543).

Essa estratégia de atuação dos empresários aproximou grupos da sociedade civil que, historicamente, se identificavam com a luta dos trabalhadores (OLIVEIRA e BARROS, 2015). Assim, movimentos sociais, partidos de esquerda, grupos populares, etc. passaram, progressivamente, a apoiar as estratégias da classe empresarial, atuando como “esquerda para o capital” (NEVES, 2010), uma vez que sua atuação não é para “a superação do capitalismo, e sim a conformação de um capitalismo organizado, com distribuição de renda e ampliação da participação popular na definição de políticas públicas” (COELHO, 2005, p.514).

Os direitos sociais conquistados, anteriormente, são requalificados e passam a ser tratados enquanto serviços, na lógica do mercado (LAMOSA e KAPLAN, 2015). Diante desse contexto, a educação pública também sofreu influências. Cada vez mais, diversas instituições reguladas pelo direito privado vêm se inserindo dentro das instituições públicas, com projetos e programas de objetivos e fins particulares, influenciando e redefinindo as políticas públicas e, especificamente nas escolas, as práticas pedagógicas (MARTINS, 2009).

Pesquisas como as de Santos (2012), Neves (2005; 2010), Martins (2009), Lamosa (2014), entre outros, demonstram que setores empresariais, através dos seus aparelhos privados de hegemonia, passaram a atuar mais diretamente dentro das escolas públicas, implementando novas estratégias de educação política destinada às classes populares, tendo como objetivo naturalizar as relações sociais capitalistas e conformar as classes dominadas ao trabalho produtivo. Ao atingir um grande público de estudantes e pais, a escola pública se tornou indispensável para as empresas (LAMOSA e KAPLAN, 2015).

Foi difundido na sociedade brasileira novos ideais, ideias e práticas voltadas para a construção de uma nova pedagogia, o que Neves (2005) chamou de “nova pedagogia da hegemonia”, ou seja, “uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (NEVES, 2005, p.15). Para a naturalização da entrada das classes dominantes nas escolas, que Santos (2012) denominou de “sequestro da escola”, foi necessário um movimento prévio de precarização e desqualificação da escola pública ainda no final do século XX:

O esfacelamento da escola pública nas duas últimas décadas do século XX precede a seu sequestro salvacionista pelo mercado. O bloco hegemônico investe na desqualificação da escola pública (...) para, em seguida, apresentar a solução: entregar a escola à competência administrativa dos senhores de negócio e a seus institutos. A este processo denominamos neste trabalho de “sequestro da escola”. O espaço moral para que a escola seja sequestrada pelo capital consiste em constatar-lhe a falência, associando-a a democratização. Eis o caráter moral do sequestro: se, com o movimento de democratização e autonomia, a escola pública chegou ao ponto de indignação que todos percebem, a solução é entregá-la ao capital (SANTOS, 2012, p.11).

A autora, baseando-se em Marx, ainda explica que:

Segundo Marx (1978), o modo de produção capitalista não produz apenas uma mercadoria para o consumidor, mas o consumidor para a

mercadoria. Sendo assim, antes de oferecer o novo produto (a pedagogia do mercado) convinha ao capital produzir seu consumidor: uma sociedade desnordeada pelo fracasso escolar e sequiosa por uma escola que funcionasse (SANTOS, 2012, p.23).

Entre os mecanismos para essa desqualificação da escola pública, a autora cita: a escassez orçamentária; a municipalização de redes de ensino desprovidas de quaisquer condições de subsistências; a precarização dos contratos docentes; terceirização de atividades consideradas de apoio, como manutenção, cozinha, portaria, etc. (*Ibid.*). Com isso:

O protagonismo da classe empresarial no tratamento das questões sociais se consolidou como marca do período. Sob o argumento de que a modernização do Estado exigia maior participação de todos no provimento das questões sociais, a classe empresarial, regida organicamente pela ideologia da responsabilidade social e por meio de suas organizações, passou a intervir diretamente no ordenamento da educação pública brasileira. O argumento difundido era que, ao invés de um Estado provedor, a sociedade é que deveria se tornar provedora. A criatividade e a experiência empresarial, somadas à energia da “cidadania ativa” – os cidadãos voluntários –, passaram a ser apontadas como a força política da mudança na educação pública do país (MARTINS *et al.*, 2014, p.265).

Entretanto, esses mecanismos de intensificação da precariedade da educação pública e, em seguida, de salvação pela classe empresarial, como parte da ideologia da Terceira Via, provocaram “o silenciamento de um fato incontestável: as verbas educacionais (eram e) são absolutamente insuficientes para manter e desenvolver um sistema público de educação que contemple adequadamente a educação básica e a educação superior públicas” (LEHER, 2007, p.2). Apesar das verbas serem insuficientes, Leher (2007) explica que os defensores dessa ideologia sustentam que a questão principal não era de falta de investimento na educação, mas sim, de gestão do sistema educacional. Assim, diante da construção de um quadro de convencimento na sociedade da incapacidade do poder público para a gestão e o oferecimento dos serviços públicos, a educação pública foi mercantilizada e subordinada aos anseios do capital, através de alianças entre governos e classes hegemônicas.

Entretanto, conforme explica Santos (2012, p.20), “a mercantilização da educação não designa necessariamente a venda da ‘mercadoria-educação’ por meio da privatização direta. Trata-se da absorção da lógica mercantil pelos sujeitos envolvidos na esfera da ‘produção’ pedagógica”. A autora acrescenta ainda que:

a mercantilização não ocorre apenas na dimensão de sua “circulação” ou “distribuição” na forma de oferta por escolas privadas. Este traço

(coexistência de escolas privadas e o sistema público) é característica histórica do capitalismo periférico. A mudança qualitativa consiste na mercantilização do processo, não apenas do produto. Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e a finalidade da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, transpassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas (SANTOS, 2012, p.20).

Guimarães (2013) corrobora com a ideia ao afirmar que esse processo pode ser considerado como uma privatização “não clássica”, uma vez que conforma os projetos educacionais à lógica das empresas e cria um mercado para as empresas que atuam na área, a partir da difusão da necessidade de serviços e materiais educacionais para atender as escolas. Desta forma, a privatização não acontece pela venda direta dos bens estatais, mas por dentro do processo, “pela adoção, por exemplo, de uma gestão privada e de abordagens pedagógicas que respondem à lógica do mercado” (*Ibid.*, p. 2).

Para Gentili (1999), privatizar significa delegar responsabilidades públicas para entes privados. No campo educativo, o processo de privatização pode acontecer tanto no financiamento quanto na execução da atividade. Desta forma, a privatização pode se manifestar de três formas: 1) na privatização total da educação, onde o financiamento e o oferecimento da atividade são privados; 2) no financiamento que seria privado, onde indivíduos ou grupos pagariam pelo serviço oferecido de forma pública; 3) no oferecimento privado com o financiamento público, que seria a privatização do oferecimento, onde o oferecimento é delegado a um grupo ou ente privado e o financiamento continua público (*Ibid.*). Nesse último caso, se enquadraria a entrada do setor privado nas escolas públicas.

Entendendo, então, a apropriação da educação pública pela iniciativa privada como a privatização de um bem público, pode-se afirmar que os trabalhadores sofrem novas expropriações, conforme explica Fontes (2010):

Boa parte dos procedimentos de privatização de empresas públicas experimentados nas últimas décadas assemelha-se às expropriações primárias, pois incidiram sobre bens coletivos, similares às terras comunais (...). As expropriações sobre bens coletivos ocorreram como violência e como *extinção de direitos* até então consolidados, através de privatizações de instituições públicas, industriais ou destinadas a prover educação, saúde, previdência social, transporte, etc. (FONTES, 2010, p.60).

Algebaile (2009), ao descrever historicamente a expansão da escolarização obrigatória gratuita no Brasil, defende que a inserção das empresas como oferecedoras de educação pode ser interpretada:

como uma forma de contenção efetiva do ritmo de expansão dos direitos sociais. Isso ocorre na medida em que o Estado, além de reduzir concretamente seus encargos diretos na empreitada da obrigatoriedade escolas, atenua a percepção pública do sentido de dever que deveria presidir sua atuação nesse campo (ALGEBAILLE, 2009, p.105-106).

Martins e Neves (2012, p. 543) explicam que:

Os empresários, além de apropriadores da riqueza socialmente produzida, assumem a função de educadores sociais, tornando-se parceiros privilegiados dos governos neoliberais. Os governos, por sua vez, mercantilizam-se assumindo concepções e práticas empresariais para implementar políticas de educação, saúde, habitação e transporte, entre outras, visando à conformação de uma nova sociabilidade (MARTINS e NEVES, 2012, p.543).

Desta forma, as reformas educacionais promovidas buscaram reduzir custos, encargos e investimentos públicos, transferindo para a iniciativa privada a responsabilidade pela formação geral (LAMOSA e KAPLAN, 2015), através de concessão de recursos públicos ou isenções fiscais. Com isso, as empresas (com seus braços de responsabilidade social) e as vendas de serviços para a área da educação cresceram nas diversas modalidades de ensino (SHIROMA *et al.*, 2011).

Esse modelo de educação defendido pelas classes dominantes foi chamado por Santos (2012) de “Pedagogia do Mercado”, onde as empresas assumem o controle direto do planejamento da educação, implantando modelos empresariais de gerenciamento nos sistemas escolares com o objetivo de alcançar metas, estabelecendo projetos pedagógicos a partir de suas concepções de mundo e assumindo a formação da força de trabalho, desfigurando o trabalho docente, que fica restrito a simples execução e reprodução do projeto concebido.

No Brasil, esta reforma teve início no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (PSDB), com o Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) na responsabilidade do, então, ministro Bresser Pereira, que buscou racionalizar os recursos públicos, transferindo para o setor privado as atividades que poderiam ser controladas pelo mercado (LAMOSA e KAPLAN, 2015). A publicação do documento “Estratégias de mobilização: Educação para Todos/Todos pela Educação” de 1994,

organizado pelo MEC, Unicef e Unesco, segundo Oliveira e Barros (2015, p.161), “já evidenciava novas estratégias de participação social no universo da educação, com ênfase na efetiva presença da sociedade civil brasileira em todas as instancias da administração educacional”. O Estado estrito alterava o seu papel de “produtor”, ou seja, de executor das atividades, para “gerente” que estimula, fomenta, coordena e articula as ações desenvolvidas por outros (*Ibid.*).

Apesar de iniciada com FHC, a inserção das empresas por dentro das escolas públicas não só se manteve presente como também se aprofundou e se ampliou nos governos seguintes dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef (PT) (MARTINS *et al.*, 2014; OLIVEIRA e BARROS, 2015). O PT, antes mesmo da chegada à presidência, desde a década de 1990, transformava-se em “esquerda para o capital” (COELHO, 2005), pois se verificava “o aprofundamento das diretrizes dessa nova relação entre Estado e sociedade civil, e a difusão da noção de que a construção de uma agenda nacional de desenvolvimento só pode se dar por meio de um diálogo social” (FALLEIROS *et al.*, 2010, p.84).

Por meio de marcos legais como as leis 9.637 de 1998, que permitiu as Organizações Sociais, e 11.079 de 2004, que instituiu as parcerias público-privadas - alternativas mais palatáveis à privatização direta dos serviços educacionais (ROBERTSON e VERGER, 2012) - essa ideologia foi materializada através da expansão do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), pela criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), pelo movimento Todos pela Educação, pelas diretrizes oficiais para educação básica do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (LEHER, 2015) e pela aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Todos esses projetos e ações possibilitaram o crescente controle da educação pelo setor financeiro e classes dominantes, que através de isenções fiscais ou repasses de recursos, passaram a conceber a educação destinada à classe trabalhadora (*Ibid.*). Essas iniciativas foram concebidas a partir de influências de uma série de documentos e evento internacionais sobre a temática da educação, elaborados por organismos internacionais como a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), o Banco Interamericano de

Desenvolvimento (BID), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (SHIROMA *et al.*, 2011). Junto a isso, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o BM, que se transformou no maior centro mundial de informações a respeito do desenvolvimento, passaram a intervir e a terem maior controle sobre os países tomadores de empréstimo, definindo a direção das políticas desses países (LEHER, 1999).

O banco vem difundindo numerosos documentos relativos à educação com diagnósticos e recomendações, em nível global, regional e por país. Por meio de assessorias técnicas, do condicionamento de políticas para a concessão de empréstimos e da formação sistemática de quadros técnicos e políticos, através de cursos oferecidos desde 1955 pelo Instituto Banco Mundial, esse organismo tem influenciado fortemente a definição de políticas educacionais nos países da América Latina (PEREIRA, 2010).

Os núcleos centrais das recomendações desses organismos para a educação são: vinculação da educação com o mercado de trabalho para a redução da pobreza; reorientação dos gastos a favor do ensino básico em detrimento do nível superior; recuperação dos gastos públicos da educação superior mediante cobrança de taxas; criação de um mercado de empréstimos para a educação e um sistema de bolsas seletivas; fomento à expansão das escolas privadas e financiadas pelas “comunidades”; ataque ao uso ineficiente dos insumos; promoção de formas de financiamento baseadas na demanda; descentralização da administração da educação pública; estabelecimento de sistemas de informação e avaliação; fomento à formação docente através de programas de educação à distância e foco em treinamentos, mais do que em formação teórica e prática; oferecimento de salários competitivos e incentivos de desempenho; fomento ao desenvolvimento de instituições privadas e uma maior diversificação dos níveis; focalização do gasto social e políticas para a equidade; diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas; introdução de critérios de desempenho para a distribuição de recursos; estabelecimento de mecanismos eficazes de avaliação externa e autoavaliação, sistemas de credenciamento e avaliação de desempenho; e promoção de vínculos com o setor produtivo, por meio da inclusão de representantes do setor privado

nos conselhos das instituições e desenvolvimento de programas conjuntos de pesquisa entre indústria e universidade (VIOR e CERRUTI, 2015).

Assim, no Brasil, as pautas e agendas estabelecidas pelo BM foram internalizadas e a política nacional de educação vem buscando se adequar aos objetivos das novas exigências do mercado internacional e interno (SHIROMA *et al.*, 2011). Uma das prioridades da política nacional para a educação passou a ser “formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo a demanda da economia” (*Ibid.*, p.63), ou seja, uma educação voltada para o mercado de trabalho, integrada de forma subalterna e dependente à economia capitalista mundial (SOUZA, 2014).

Diante desse contexto, em Paraty, a ideologia do empresariamento da educação através de parcerias público-privada está naturalizada. A começar pela própria secretaria de educação que está sob responsabilidade de uma empresária⁶⁶ da área de educação. Também são inúmeras as ONGs, institutos privados entre outros braços de responsabilidade empresarial, quando não diretamente empresários, que atuam junto à SME para o oferecimento de projetos, programas e ações dentro das escolas públicas, consolidando a hegemonia da classe empresarial no município.

Ao meu ver, é um governo que tem a mentalidade de privatizar muitas coisas. Tanto que o que rolava na secretaria, o papo que rolava era sempre esse de querer privatizar. Vamos privatizar isso, aquilo, a merenda, enfim, privatizar. É aquela história que a gente vê também a nível de Brasil. (...) É a mesma a mentalidade deles, é de privatizar. (...) Aqui, além do mais, a maior parceria da prefeitura no executivo e da secretaria não é nada mais nada menos a FRM que é parceira, que é uma extensão da rede globo, então os caras a mentalidade deles é privatizar. Então, eu acho que esse era o pensamento, tanto que eles foram buscar outras parcerias, de empresas privadas, nunca foram buscar de empresas públicas, enfim porque eles pensavam isso. Ai, é a forma de governo dele. Foi a forma de governo que estava mais voltada para isso. Tanto que a dificuldade de começar localmente com as instituições de fiscalização era muito difícil. O sindicato bateu na porta ninguém abriu a porta para o sindicato. Outras entidades que batiam lá também não eram ouvidas (professor e ex-funcionário da SME).

A gente abriu muito para parceria. Mas, aqui em Paraty é assim, não é que seja mais difícil não, a gente tá muito aberto. Acho que isso aí, todo mundo tem dito isso, melhorou muito essa questão de conseguir as parcerias, mas elas, normalmente, elas se unem, elas não vêm sozinhas. (...) Mas, isso agora é normal, tá no Brasil. O pessoal do Instituto Alpargatas teve aqui, lembra, o pessoal do Instituto Alpargata? No nordeste, eles atuam em várias

⁶⁶ A secretária Eliane Tomé (PMDB) é dona do colégio Ethos, em Paraty.

frentes, eles atuam praticamente Pernambuco inteiro, no interior da Bahia, sempre no interior (Pedagoga e Coordenadora do Azul Marinho pela SME).

A questão das zonas rurais também porque não tinha as escolas de 6º ao 9º ano em algumas localidades, ne? Se fez a tentativa ai apresentaram o banco, a Fundação Itaú para resolver o problema. A gente não concordava, achava que deveria ser usada e tem trabalhos de universidades pra isso, de forma pública e queriam sempre levar pro lado privado. Então, houve ali conflito de interesses do privado com o público. Pra você ter ideia, a nossa secretaria, dona de uma escola privada, dificilmente, acho que ela vai entender e fazer ações para promover o ensino público. Quanto mais o ensino público estiver pior, melhor para a escola dela, ne? E foi falado isso pro prefeito, o conselho falou isso pro prefeito claramente, a pessoa que representa hoje a educação pública é do setor de educação privada, não tem como conciliar esses interesses, ne? (Representando do SIMPAR).

Assim, difundida a ideia de que o sucesso da educação brasileira dependeria do envolvimento e do empenho de todos os indivíduos e organizações, à luz da concepção da incapacidade dos governos (SOUZA, 2014) e, estrategicamente, da transformação da concepção de sociedade civil para lugar de obtenção do consenso (NEVES, 2005; FONTES, 2006; MARTINS, 2009), como já mencionado anteriormente. E justifica-se:

pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tomem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social (MARTINS e NEVES, 2010, p.24).

Então, sob a argumentação de dificuldades de atendimento de suas obrigações legais devido às especificidades geográficas e naturais dessas regiões a SME justifica a precarização da educação e a necessidade de diversas parcerias.

A gente conseguiu fazer um trabalho onde eu abri um projeto chamado o projeto Paraty e consegui fazer várias atividades. E eu fiz uma reunião com a (Associação) Cairuçu, eu coloquei dentro da música, dentro de todo o trabalho que eles fazem de pesquisa, dança e tal onde eles poderiam atuar. Eles fizeram, então, essa parceria com o professor dando esse apoio e o professor acabou vendo esses resultados porque fazia uma conexão com o que eles estavam dando em sala de aula. (...) É uma integração que todo mundo está trabalhando dentro do mesmo projeto (Coordenadora da Ponta Negra).

No Mamanguá, nós estamos agora com uma parceria com um empresário de São Paulo (...) consegui pra lá um projeto muito legal: connect turma. Então, nós recebemos vários computadores, nós temos dez agora. E através deles, nós temos uma professora que dá aula de leitura e de informática. Então, mudou assim bastante. A professora agora tá tendo esse contato com essa menina. Então, muda bastante porque eu tenho a fala já do professor do Calhaus que ele se sente muito só. Lá é ele, é ele mesmo, não temos parceria nenhuma. Então, ele se sente muito só, sente essa deficiência de trabalhar sozinho, nessa coisa de dividir mesmo com outro profissional.

Ele não tem, então, ele sente bastante (Coordenadora das escolas do Mamanguá, Ponta Grossa e Calhaus).

Nos últimos anos, nós temos tido esse pessoal do Comunitas (...) nós trabalhamos o projeto pedagógico porque essa é a viga e a sustentação. Todos os coordenadores trabalharam com os professores para elaborar esse projeto pedagógico e as escolas trabalhavam com seus gestores, elaboraram projeto pedagógico, o que é prioridade do município. (...) Trabalhou com todos os gestores, foi bom, foi legal, os gestores fazendo seus projetos pedagógicos foi a coisa mais legal do mundo (Pedagoga e Coordenadora do Azul Marinho pela SME).

Nessa perspectiva, a luta de classes fica camuflada porque “todos”, independente da concepção de educação e de sociedade e da sua funcionalidade para com a sociedade, estão juntos a favor da educação. E quem poderia se colocar contrário à defesa e ao oferecimento da educação?

Apesar dessa co-responsabilização de “todos” da sociedade pela educação, Freitas (2014) evidencia, em sua pesquisa, que a direção intelectual e moral dos processos educacionais nessas relações de parceria está, claramente, sob a responsabilidade dos empresários, que “qualificam e desqualificam, incluem e excluem, permitem ou negam, definem o certo e seu oposto, os bons e os maus, os exitosos e os fracassados”, disciplinando e ordenando as ações dos agentes educacionais (SILVA e DINIZ, 2014, p.56), como no caso do projeto Azul marinho presente em Paraty, que será visto no item 3.3 deste capítulo.

Enquanto que as dificuldades são sempre exaltadas pelo poder público de Paraty, a questão financeira e burocrática, também colocadas como entraves, são dados e informações de difícil acesso, nunca abertos ao público, em desacordo com diversas legislações que garantem a transparência e o acesso às contas públicas. Assim, quando questionados sobre o custo de um estudante ou de uma escola para o município, a resposta da SME é sempre que não se têm acesso a esses dados, pois eles estão sob a responsabilidade do setor de finanças, cujo secretário também é um empresário⁶⁷ do município.

Dessa forma, a SME, historicamente, se vitimiza, precariza e justifica as ações empresariais dentro das escolas públicas. Entre os grupos empresariais presentes no município desenvolvendo ações dentro das escolas públicas estão os mais influentes

⁶⁷ Leônidas Santana, secretário de finanças, também “administra os empreendimentos turísticos da família”. Fonte: <http://pmparaty.rj.gov.br/page/secretarios.aspx> - Acesso em 10/11/16.

empresários brasileiros e os braços de responsabilidade social de grandes empresas que atuam nos mais diversos setores da economia, tais como a FRM, o Comunitas, a Associação Cairuçu, o Instituto Itaú Social, o Instituto Alpargatas, etc., todos entendidos nessa pesquisa como aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial (Figura 23).

Parcerias que rendem bons frutos

A Secretaria Municipal de Educação mantém parcerias com 6 entidades filantrópicas, ONGs e instituições que trabalham com o acompanhamento da vida escolar dos alunos e a oferta de atividades complementares ao currículo escolar.

Uma dessas parcerias é com o projeto Azul Marinho, com a Fundação Roberto Marinho, que ampliou, ao longo dos últimos dois anos, o trabalho de qualificação dos professores que atuam nas escolas da costeira.

educação & ação | 7

Qualificação de professores: prioridade absoluta em Paraty

A capacitação dos professores foi uma das prioridades definidas pela Secretaria de Educação logo no início desta gestão. Em 2015, a SME intensificou as parcerias e as atividades voltadas para a qualificação dos docentes e a interação com os estudantes.

Atividades realizadas ao longo de 2015:

- Reflexão sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (DCNEI)
- Organização das expectativas mínimas de aprendizagem em língua portuguesa e matemática do ensino fundamental das escolas municipais de Paraty.

Oficinas pedagógicas em parceria com o Instituto Alpargatas.

Oficinas e atividades pedagógicas

60 professores capacitados em língua portuguesa e matemática

40 professores envolvidos com oficinas do Instituto Alpargatas

300 professores qualificados entre 2013 e 2015

Figura 23 – Notícias veiculadas por informativos produzidas pela SME e Prefeitura.

O Comunitas, organização social criada, em 2000, por Ruth Cardoso, falecida esposa do ex-presidente FHC, tem atuado em Paraty dando suporte às questões de gestão escolar, como por exemplo, na assessoria aos gestores para o desenvolvimento dos projetos políticos pedagógicos das escolas.

A Associação Cairuçu, ONG criada pelo Condomínio Laranjeiras em 2002, tem atuado em Paraty desde então, com projetos de educação nas comunidades do Patrimônio, Trindade e Laranjeiras e na Península da Juatinga, na comunidade da Ponta Negra, com uma sede, que atende as crianças no contra turno da escola, oferecendo atividades educativas diversas e de reforço. A ONG durante um tempo também atuou na comunidade do Sono, que a partir de um certo momento, diante dos inúmeros conflitos em que vive com o condomínio compreendeu que a atuação dela em seu território se fazia de forma contraditória e, assim, através da associação de moradores promoveu um embate exitoso para a retirada das suas ações educativas na comunidade.

O Instituto Itaú Social, criado em 2000, assessorou a SME na elaboração do Plano Municipal de Educação que, havia sido iniciado em 2010, na gestão anterior, com o apoio de pesquisadores da UFRJ, contudo não foi finalizado. Em 2014, a discussão sobre o PME foi retomado pela atual gestão, com o apoio do braço de responsabilidade social do banco Itaú, tendo sido aprovado em 2015 pela Lei municipal 2028/15.

Já o Instituto Alpargatas, braço de responsabilidade social corporativo da maior empresa de calçados da América Latina, fundado em 2003, ofereceu cursos de formação para os professores do município em 2015. O Instituto também faria parceria com a SME para o oferecimento do ensino fundamental II na costeira a partir de 2016, uma vez que o projeto Azul Marinho da FRM estava sendo finalizado e a secretaria precisava encontrar alternativa para a continuidade do oferecimento da educação nessas localidades. Entretanto, tal iniciativa foi fortemente criticada e vetada pelo FCT e pelo coletivo de educadores que apoiam o FCT, como será visto no capítulo seguinte.

Para Martins (2009, p.26), a penetração do empresariado “nas instâncias do Executivo e do Legislativo, e a transformação de suas metas e propostas em política de governos, embora definida sob o argumento da ‘parceria’, é, de fato, uma tática empregada nas relações de hegemonia” e demonstra claramente o exercício do poder desses grupos, pois conforme explicam Martins e Neves (2014):

A burguesia, classe dominante e dirigente, exerce o seu poder de classe diretamente, por intermédio de ações desenvolvidas pelos seus variados aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil e, indiretamente, por intermédio de ações desenvolvidas na aparelhagem estatal, materializadas nas leis e nas políticas governamentais (MARTINS e NEVES, 2014, p.81).

Interpretando a atuação dessas instituições com base na teoria gramsciana, é possível afirmar que tais instituições “não desenvolvem ações pedagógicas filantrópicas ou salvacionistas desinteressadas” (SANTOS, 2012, p.35). É necessário relativizar a “não lucratividade” dessas entidades (SILVA e DINIZ, 2014), pois através desses projetos, as empresas criam uma boa imagem perante o consumidor e agregam valor social à marca, o que, indiretamente, garante o seu lucro, seja pela isenção de impostos seja pelo próprio marketing associado às ações ditas sociais (FREITAS, 2014; MONTAÑO, 2010). Kaplan *et al.* (2012) acrescentam que tais projetos ainda podem afetar os seguros de seus empreendimentos, a administração, suas vendas e a relação com os consumidores.

Apesar de haver inúmeras parcerias entre a SME e os aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial no município de Paraty, vamos focar nesta pesquisa na experiência de implementação do Projeto Azul Marinho, fruto de uma parceria entre a SME e a FRM, uma vez que o recorte geográfico dado a essa pesquisa foi a Península da Juatinga que, até o ano de 2011 nunca havia tido o oferecimento do segundo ciclo do ensino fundamental em nenhuma de suas comunidades, e onde este projeto teve o seu início, sendo ele uma resposta dada pela sociedade política às cobranças dos caiçaras por seus direitos.

3.2 A proposta educacional da Fundação Roberto Marinho

A Fundação Roberto Marinho é entendida neste trabalho como aparelho privado de hegemonia do Grupo Globo⁶⁸, a mais poderosa empresa de mídia do Brasil (RAMOS, 2005), cujos donos, conhecidos em Paraty por “Família Marinho” ou “Os Marinheiros”, possuem diversas terras e propriedades em diversas áreas do município.

A FRM, instituição sem fins lucrativos, mas regida pelo direito de tipo privado, foi fundada em 1977, pelo jornalista Roberto Marinho, já falecido, responsável pela criação das empresas que formam o Grupo Globo. Sua missão é “mobilizar pessoas e comunidades, por meio da comunicação, de redes e parcerias, em torno de iniciativas educacionais, que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira”⁶⁹.

Inicialmente, as ações da fundação estiveram voltadas para a área de preservação dos patrimônios imateriais do país, tais como obras de arte, monumentos e manifestações culturais, já em parcerias com órgãos públicos como IPHAN e outros órgãos regionais de preservação. Atualmente a FRM, presidida por José Roberto Marinho, possui como objetivos:

a assistência, execução, promoção, apoio, incentivo e patrocínio de ações nos campos cultural, educacional, social, filantrópico, comunitário, recreativo/esportivo, científico-tecnológico, no Brasil, podendo desta forma, (1) criar, manter, produzir, reproduzir, editar, publicar, distribuir, divulgar, prestar serviços especializados, sempre dentro de suas áreas de atuação, podendo ainda para tanto, criar, manter e/ou participar de entes privados,

⁶⁸ Fazem parte das empresas do Grupo Globo: Infoglobo, SGR – Sistema Globo de Rádio, Editora Globo, TV Globo, Som Livre, Globosat, Globo.com, Zap. Fonte: <http://www.grupoglobo.globo.com> - Acesso em 08/09/16.

⁶⁹ Fonte: <http://www.frm.org.br/a-fundacao/> - Acesso em 26/10/16.

buscando a consecução dos objetivos acima citados, cumpridas as exigências legais, após a anuência do Ministério Público; (2) firmar contratos e convênios com entidades públicas ou privadas; (3) promover espetáculos, eventos, cursos, simpósios, exposições, concursos e quaisquer outras atividades vinculadas aos seus objetivos; (4) distribuir bolsas de estudo e de pesquisas e prêmios (Escritura de reforma do estatuto da Fundação Roberto Marinho)⁷⁰.

A atuação da FRM na área de educação teve início ainda no começo da sua história, em 1978, com a criação do Telecurso 2º Grau, que era um projeto de educação na modalidade de educação supletiva e à distância, que tinha como finalidade atender, principalmente, estudantes que pretendiam fazer os exames oficiais do governo para a obtenção da certificação do ensino médio. Criado na época da ditadura empresarial-militar continha, além das disciplinas de história, geografia, português e literatura brasileira, matemática, inglês, química, física e biologia, as disciplinas, hoje já extintas, Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, que eram obrigatórias à época.

No *site* da FRM, encontram-se como justificativa para o desenvolvimento de uma proposta educativa: “a certeza de que a comunicação tinha uma contribuição fundamental a dar para a educação”⁷¹ e “os altos índices de analfabetismo e o quadro de evasão escolar (que) contradiziam o desenvolvimento e progresso econômico alcançados em outros setores da economia”⁷², aproximando-se, então, da visão, já explicitada no item anterior, que correlaciona educação com trabalho produtivo.

As aulas eram transmitidas todos os dias pela TV Globo, diversas das suas filiais e também por rádio. Materiais de apoio às teleaulas foram produzidos e vendidos em bancas de jornal, estando presentes naquele momento em três mil municípios⁷³. Nesta época, o número de aparelhos de televisão no Brasil não ultrapassavam 14 milhões, por outro lado havia mais de 60 milhões de aparelhos receptores de rádio, que atingiam localidades não cobertas pela televisão e onde não havia bancas de jornais para a venda dos fascículos, assim foi criado também um sistema de mala direta para atender por correio esses estudantes (CASTRO, 2005). Segundo Castro (2005), a primeira avaliação do Telecurso, em 1978, indicou que o programa atingiu 117 mil estudantes.

⁷⁰ Disponível em: http://www.frm.org.br/app/uploads/2014/11/Estatuto-FRM_2016.pdf. Acesso em 26/10/16.

⁷¹ Fonte site da FRM: <http://www.frm.org.br/a-fundacao> - Acesso em 06/10/2016.

⁷² *Ibid.* Acesso em 06/10/16.

⁷³ *Ibid.* Acesso em 06/10/16

Em 1981, o telecurso se expandiu com a criação do Telecurso 1º grau, passando a atuar também nas quatro séries finais do ensino fundamental, tendo o apoio técnico e financeiro do MEC e da Universidade de Brasília, que avaliavam o conteúdo⁷⁴. Segundo D’Almeida (1988 *apud* Moreira, 2006) o aporte de recursos do governo federal entre 1980-1982 foi de, aproximadamente, Cr\$ 570 milhões (ou U\$ 7,1 milhões na época), o que representava todo o orçamento do MEC para políticas públicas na área do ensino supletivo naqueles anos. Ao assumir a tarefa de implementar o telecurso:

a Rede lobo ampliou ainda mais seu poder perante o governo e a sociedade. Sua ação, que antes era voltada ao campo do entretenimento e possibilitava à população uma educação não-formal, passou ao campo formal da educação e da cultura. Competindo com as emissoras de TV pública no papel de produzir programas de cunho educativo e muitas vezes substituindo-as, a Globo passou a representar institucionalmente as propostas educativas do ministério da educação e cultura (MEC). Em outras palavras, no plano simbólico, a Globo passou a significar, para a maior parte da população brasileira, o espaço da educação e cultura nacionais (CASTRO, 2005, p. 256).

A exibição das teleaulas ficou no ar até 1995, quando foi criado o Telecurso 2000, em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Social da Indústria (SESI), ou seja, braços da indústria brasileira. A partir de então, através de convênios com governos, passou a ser utilizado em escolas, contando com fitas, livros e a presença de um professor. Segundo Moreira (2006, p.158), os objetivos e as justificativas da proposta do telecurso “se deslocavam da dimensão do método com fim de apenas ‘capacitar e conseguir o diploma’ para uma esfera de instrumentalização do curso para capacitação/qualificação da força de trabalho segundo a demanda empresarial de mercado”. Diferentemente, dos modelos anteriores, o Telecurso 2000 passava a se enquadrar em programa de financiamento para formação e qualificação profissional, podendo receber verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), caracterizando a aplicação de recurso público para o implemento deste projeto de iniciativa privada (*Ibid.*).

Pesquisa realizada em 2004 com o público do telecurso revelou que 7 milhões de brasileiros assistiam semanalmente ao programa e que dessa audiência, cerca de 400 mil pessoas planejavam conseguir o diploma de 1º e 2º graus (CASTRO, 2005).

⁷⁴ Fonte site: <http://www.robertomarinho.com.br/obra/fundacao-roberto-marinho/educacao/telecurso-1-grau.htm> - Acesso em 06/10/16.

Em 2008, o material foi reformulado e passou a se chamar Novo Telecurso. Foram produzidos novos programas, elaborados novos livros e incluídas as disciplinas de sociologia, filosofia, que se tornaram obrigatórias para o ensino médio, através da lei 11.684/2008, e artes. Apesar dessas alterações ao longo dos anos, algumas aulas foram mantidas nas edições seguintes. É possível que tenham sido refilmadas com novos atores, mas o formato, o conteúdo e a estória em forma de novela (que traz os conteúdos) permaneceram os mesmos. A ordem de exibição também foi alterada. Assim se no Telecurso 2000 uma determinada teleaula que era exibida como a quarta aula de uma disciplina, no Novo Telecurso pode ser que esteja na exibição da segunda ou terceira aula. Isso pode ser verificado em pesquisas realizadas anteriormente a última reformulação do telecurso e que tiveram o objetivo de analisar o conteúdo do Telecurso 2000, como é o caso das pesquisas de Da Mata (2003) e Wendorf (2004). Nelas estão contidas descrições de teleaulas que ainda hoje, no Novo Telecurso, estão presentes, como por exemplo, as aulas de português “Isso é da sua conta”, “É conversando que a gente se entende” e as aulas de matemática “Pra que estudar matemática?”, “Nosso sistema de numeração”, “Somando de cabeça”, etc.

Moreira (2006), que também realizou pesquisa sobre o telecurso, entre 1978 a 1988, analisou que, apesar de reformulado diversas vezes, o modelo educativo da FRM, ao longo dos anos, manteve contradições entre seus discursos e suas práticas. Entre essas contradições a pesquisa de mestrado discute a atribuição de um viés social ao programa que, apesar do discurso proponente de superação da exclusão social através do acesso à educação formal, se utiliza de estratégia guiadas por valores comerciais para o crescimento do programa e o consumo de produtos e ideias. O autor também discute a contradição entre diretrizes publicadas pela FRM, onde defendiam a atenção especial à diversidade regional do Brasil e a prática de padronização de programas e a escolha conteúdos que não atendiam essa finalidade.

Observou-se além da padronização do material do programa, que a escolha de conteúdos não atendeu à enorme diversidade regional do Brasil, restringindo-se à seleção de alguns currículos de poucos estados. Ao retirar dessa seleção seus conteúdos e reproduzi-los ao restante do País, a FRM não estava respeitando a diversidade regional, mas impondo uma média curricular dos estados dominantes. Nesse particular, aferiu-se que, ao invés do Telecurso se adaptar aos currículos estaduais, ocorreu o inverso em alguns estados que adaptaram os seus currículos em função do programa (MOREIRA, 2006, p.157).

Atualmente, a FRM possui propostas educativas e materiais para os anos iniciais do ensino fundamental, chamado de Tecendo o Saber, para os anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio e para o ensino profissionalizante em mecânica, que divide-se em quatro módulos: introdutório, básico de tecnologia, instrumental e complementar. Os materiais estão divididos da seguinte maneira (Figura 24).

TECENDO O SABER - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS					
Módulo	Programas	DVDs	Livro de Leitura e Reflexão	Livro do Professor	Livro de Atividades e Criação
Módulo 1	16	2	1	1	1
Módulo 2	16	2	1	1	1
Módulo 3	16	2	1	1	1
Módulo 4	16	2	1	1	1
Só professor	10	1			
Total	74	9	4	4	4

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS				
Disciplina	Programas	DVDs	Livro do Aluno	Livro do Professor
Ciências	70	7	2	1
Geografia	50	5	1	1
História	40	4	1	1
Inglês	30	3	1	1
Língua portuguesa	90	9	2	1
Matemática	80	8	2	1
Total	360	36	9	6

ENSINO MÉDIO						
MÓDULO	AULAS	DVD	TELEAULAS	LIVRO (ALUNO)	LIVRO (ATIVIDADES)	LIVRO (PROFESSOR)
Módulo 1	150	14	135	5	2	3
Módulo 2	120	12	115	5	1	3
Módulo 3	100	10	95	5	2	3
Módulo 4	150	15	140	6	2	4
TOTAL	520	51	485	21	7	13

PROFISSIONALIZANTE			
Curso	Programas	DVDs	Livro
Administração da Manutenção	10	1	1
Gestão de Pessoas	10	1	1
Qualidade	5	1	1
Qualidade Ambiental	5	1	1
Higiene e Segurança no Trabalho	5	1	1
Universo da Mecânica	5	1	1
Organização do Trabalho	5	1	1
Normalização	4	1	1
Tratamento de Superfície	10	1	1
Tratamento Térmico	10	1	1
Metrologia	30	3	1
Processos de Fabricação	80	8	4
Leitura e Interpretação de Desenho Técnico Mecânico	40	4	2
Elementos de Máquinas	45	5	2
Manutenção	35	4	1
Ensaios de Materiais	25	3	1
Cálculo Técnico	15	2	1
Materiais	20	2	1
Automação	5	1	1
Total	364	42	19*

*Os cursos de Qualidade, Qualidade Ambiental, Higiene e Segurança do Trabalho estão reunidos em um único livro. Os cursos Universo da Mecânica, Organização do Trabalho e Normalização compõem um único livro. Os cursos Tratamento de Superfície e Tratamento Térmico estão reunidos em um único livro

Figura 24 - Divisão dos materiais da FRM⁷⁵.

⁷⁵ Fonte: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/conheca-os-materiais.html>. Acesso em 26/10/16.

Segundo relatório produzido pelos grupos de pesquisa ECOPOL da UNIRIO e PEIC da UFRJ (2016, p.21), o telecurso é um programa “de certa forma conhecido na sociedade (mas) o que o cidadão comum não sabe, no entanto, é que programas análogos estão cada vez mais sendo usados como modelo nas escolas públicas do Rio de Janeiro, além de outros lugares do Brasil”, ou seja, os programas da FRM vêm servindo de exemplo para a realização de políticas de educação. Além disso, historicamente, em alguns estados, o telecurso foi e tem sido usado, praticamente, em substituição ao supletivo e ao EJA da rede pública (MOREIRA, 2006).

Hoje o telecurso pode ser utilizado de diferentes maneiras, que vão “desde o aluno que estuda sozinho em casa até empresas que instalam telessalas para seus funcionários”⁷⁶ e está presente em vários estados brasileiros em parceria com diversos governos municipais e estaduais (Figura 25), sendo considerado “um exemplo de método para reduzir custos aos governos”⁷⁷. Nessas parcerias, a FRM assume a implementação e monitoramento nos projetos⁷⁸.



Figura 25 – Presença do Telecurso nos estados Brasileiros. Fonte: Site do telecurso⁷⁹.

⁷⁶ <http://www.frm.org.br/linha-do-tempo/> - Acesso em 01/10/16.

⁷⁷ <http://www.robertomarinho.com.br/obra/fundacao-roberto-marinho/educacao.htm> - Acesso em 03/11/16.

⁷⁸ <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/perguntas-mais-frequentes.html> - Acesso em 01/10/16.

⁷⁹ <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/projetos-pelo-brasil.html> - Acesso em 01/10/16.

No estado do Rio de Janeiro, a proposta da FRM, em 2014, estava presente em Paraty com o projeto Azul Marinho; na rede estadual do Rio de Janeiro, com o projeto Autonomia, lançado em 2009 com o objetivo de reduzir a distorção idade-série, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio⁸⁰; e na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro desde 2010 com o nome Autonomia carioca.

Segundo informações do *site* do Telecurso, ao longo dos anos, foram implementadas cerca de 30 mil salas de aula no país com a formação de 40 mil professores e com cerca de seis milhões de pessoas formadas por meio da metodologia⁸¹.

A concepção pedagógica do Telecurso 2000, Tecendo o Saber e Novo Telecurso está sob a responsabilidade de Vilma Guimarães, que ocupa o cargo de Gerente Geral de Educação e Implementação da FRM. Existe ainda uma equipe pedagógica e cada disciplina possui uma equipe de profissionais que é apresentada como autores dos livros didáticos.

A proposta pedagógica da FRM foi pensada e é direcionada para atender à classe trabalhadora. Sua metodologia utiliza-se de vídeos, chamados de teleaulas, que “usam linguagens de televisão como dramaturgia, entrevistas, documentário e animações” (TELECURSO, 2008, p.8). As teleaulas duram em torno de 10 a 15 minutos e os livros com texto e exercícios de cada disciplina funcionam como guias para acompanhar as aulas que são transmitidas pela TV (*Ibid.*). Cada aula possui situações ficcionais supostamente relacionadas com o ambiente de trabalho e com o cotidiano para trazer os conteúdos didáticos das disciplinas. Os trabalhadores representados trabalham em indústrias, correios, lanchonetes, obras, escritórios, hotéis, entre outros. Quase sempre alguma questão relacionada à vivência do personagem, que Da Mata (2003) diz ser um modelo idealizado do trabalhador, é utilizada como gancho para inserir o conteúdo da disciplina. Muitas vezes, esse personagem precisa descobrir ou se apropriar de algum conceito ou conteúdo específico para resolver problemas do seu trabalho ou do seu dia a dia.

A utilização na metodologia de situações relacionadas a trabalhos realizados pelas classes populares pode parecer, num primeiro momento, uma contextualização da educação, aproximando os conteúdos à realidade dos estudantes, conforme defende

⁸⁰ <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790814> – Acesso em 19/02/17.

⁸¹ <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/perguntas-mais-frequentes.html> - Acesso em 01/10/16.

Freire (2014; 2011) e demanda diversos profissionais da educação e grupos sociais. Além disso, o Instituto Paulo Freire foi parceiro da FRM no desenvolvimento do currículo do Telecurso Tecendo o Saber, destinado aos anos iniciais do ensino fundamental (OROFINO e FEITOSA, 2008).

Freire, em sua proposta pedagógica - pensada com o objetivo de promover também o engajamento políticos dos estudantes na busca por sua própria emancipação e transformação da sociedade -, defendia uma educação que partisse de situações existenciais e da realidade cotidiana dos estudantes para, a partir daí, buscar a sua superação. Sendo assim, antes de iniciar um processo de alfabetização de um grupo, o educador fazia um estudo da realidade dos estudantes e selecionava palavras geradoras e temas geradores, ou seja, palavras e temas que faziam parte do universo vocabular do grupo, que fazia sentido e, mais do que isso, pudessem suscitar debates e reflexões críticas sobre a realidade em que os estudantes se encontravam, promovendo assim, a partir da leitura da palavra, uma leitura do mundo.

Mayo (2014) defende que o objetivo principal de Paulo Freire era, através da educação, desenvolver um o processo mais importante de conscientização política da classe trabalhadora e por esta razão existem muitas tentativas de “cooptar” o “método Freire”, para disseminar a proposta pedagógica “sem seus ingredientes políticos”, constituindo “uma caricatura da pedagogia freireana” (*Ibid.*, p.69). Tostes (2015) também defende que existem muitas formas de apropriação das ideias de Freire:

Ao mesmo tempo em que Freire, por exemplo, pode ser utilizado para enriquecer a voz dos povos subalternos na luta por melhores condições de vida e transformação da sociedade, o autor também pode estar sendo utilizados de modo contraditório, como fazem muitas ONGs que se abstém da luta pelo rompimento das relações exploratórias e opressoras comuns à ordem social vigente, ou por escolas particulares burguesas que afirmam utilizar as teorias e métodos freireanos, compondo um contrassenso por si só (TOESTES, 2015, p.30).

Assim, a FRM parece se utilizar da forma técnica da metodologia de Freire, entretanto, diversas pesquisas (DA MATA, 2003; FLORENCIO, 2003; SILES, 2003; WENDORF, 2004; MOREIRA, 2006; KEIL e BAQUEIRO, 2007; CARVALHO, 2008; SILVEIRA *et al.*, 2010; SILVA, 2015) realizadas com o intuito de avaliar a metodologia e a forma de abordagens dos conteúdos nas diversas modalidades do telecurso, tendo como referencial a teoria crítica, defendem que a metodologia do telecurso procura naturalizar as relações de trabalho capitalistas, tais como a divisão

social do trabalho, a venda da força de trabalho, a submissão às normas de produção, etc., tendo assim o papel de construir o consenso em torno do projeto de sociedade burguês. Sendo assim, bastante diferente do que o educador propunha e acreditava.

Da Mata (2003), que fez sua pesquisa de mestrado sobre os conteúdos de matemática e português do ensino fundamental do telecurso 2000, concluiu que:

A definição de trabalhador postulada pelo telecurso considera o aluno-espectador como um sujeito a-histórico que tem reduzida capacidade intelectual. O programa destinado a trabalhadores dos extratos mais baixos na escala socioeconômico, não pretende transcender ou modificar a condição do trabalhador braçal e subordinado, e sim, contribuir para que o aluno, através do reconhecimento e adequação ao modelo proposto, domine as técnicas, coopere, não desperdice material e saiba otimizar o tempo de atividade. Deste modo, o telecurso 2000 está ratificando, naturalizando e perpetuando o status do trabalhador como condição de vida (DA MATA, 2003, p. 101).

Florêncio (2003) também analisou a metodologia do telecurso 2000, entretanto na modalidade do ensino médio. A conclusão da sua pesquisa de mestrado é que o projeto de educação do telecurso contribui na construção do consenso para a submissão do trabalhador à lógica das relações capitalistas:

A concepção de cidadania para o TC 2000 é aquela que idealiza um cidadão apto a responder às necessidades da empresa, que participa ativamente dos processos sociais em que está inserido, mas cuja atuação se dê nos limites da reprodução da sociedade capitalista. Enfim, a concepção de cidadão que aceite a naturalização dos processos sociais. Esta precisa ser internalizada por todos através de um conformismo coletivo com a nova ordem do “bloco histórico” da atualidade. Esse bloco histórico necessita de um novo consenso que deve ser formado com o estímulo das diferentes instituições da sociedade civil. O projeto Telecurso 2000, além de cumprir o objetivo de certificar formalmente para o ensino fundamental e médio, também contribui para a “formação” de um novo trabalhador mais qualificado para a esfera produtiva da sociedade. Qualificação essa que se traduz no desenvolvimento de novas competências para que assim, o trabalhador se insira no mercado de trabalho, aceitando esse perfil como consenso (FLORENCIO, 2003, p.103).

Wendorf (2004), que em sua pesquisa de mestrado procurou identificar o perfil de trabalhador representado no Telecurso 2000, a partir de análises dos conteúdos das disciplinas de matemática e história do ensino fundamental, concluiu que:

O que se destaca é um perfil de trabalhador que está sempre envolvido com problemas em seu ambiente de trabalho; um trabalhador autônomo; autodidata; um trabalhador com capacidade de comunicação e que trata o conhecimento como mercadoria. Enfim, um trabalhador que se “encaixa” nas exigências de um padrão de acumulação flexível (WENDORF, 2004, p.86).

Siles (2003) analisou o curso profissionalizante de mecânica tendo como objetivo compreender a ação educativa da FRM e da Confederação Nacional da Indústria (CNI), que administra diretamente o SENAI e SESI, parceiros da fundação na produção do telecurso. Como conclusão expõe que:

O telecurso 2000 conduz o trabalhador a adquirir normas de conduta e comportamentos no trabalho que, em última instância, reproduzem a perspectiva de uma organização do trabalho fortemente marcada pela perspectiva taylorista-fordista de produção. Evidentemente, indo ao encontro do ideário educativo da CNI e da Fundação Roberto Marinho, o telecurso 2000 contribui para conformar a força de trabalho útil ao capital. Podemos verificar que todos os princípios da organização do trabalho estão assentados na concepção liberal/empresarial de trabalho, o que reforça a ideia de dominação do trabalho alheio, visto em Marx, e da seguridade da prosperidade do patrão, visto em Taylor. Concluímos que o capital exerce grande influencia na educação, sobretudo, do trabalhador, o qual, por sua vez, precisa adequar-se à dinâmica do processo de produção e estar apto a atuar neste contexto de modernização. Neste caso, os Centros de Formação e Qualificação para o trabalho desempenham o papel central: conformar o trabalhador e adequá-lo às exigências do mercado (SILES, 2003, p.65).

Silva (2015), cuja pesquisa teve o objetivo de analisar uma teleaula do Telecurso Tecendo o Saber, que é referente ao primeiro ciclo do ensino fundamental e foi criado pela FRM juntamente com o Instituto Paulo Freire, baseando-se nas ideias de Paulo Freire, concluiu que:

Nosso quadro teórico nos levou à constatação de que a proposta da FRM e do Instituto Paulo Freire foi encaminhada às avessas da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, uma vez que é uma proposta de educação despolitizadora, ideologizante, alienadora e que, portanto, não realiza o processo de conscientização, defendido por Freire (SILVA, 2015, p.94).

Já Carvalho (1998), na sua pesquisa de mestrado, procurou analisar o conceito de cidadania vinculado à FRM, a partir dos materiais didáticos da metodologia. Suas conclusões corroboram com as ideias dos demais pesquisadores citados acima:

A contextualização do ensino, ao ser informada pelo mundo do trabalho, delimita o conceito de cidadania ao mundo da fábrica, com suas contradições e conflitos que caracterizam as relações sociais capitalistas, antagonismos produzidos pela divisão social do trabalho. Dessa forma, desenvolve uma *cidadania* que reforça as relações sociais que este mundo projeta. Torna-se uma *cidadania do consenso*, que escamoteia os conflitos e reafirma a tentativa de naturalização das relações sociais capitalistas como a única possibilidade (CARVALHO, 1998, p.103).

Moreira (2006), em sua dissertação, que objetivou investigar como o sistema do telecurso se inseria no processo de globalização do neoliberalismo entre os anos 1988 a

1998, também questionou o entendimento de cidadania e sua relação com o mundo do trabalho:

O Telecurso 2000 procurava estabelecer algumas diretrizes, como “ensino em contexto” que levava a uma aproximação do conhecimento passado pela teleaula ao local de trabalho, desenvolvimento de competências básicas que procuravam instrumentalizar o conhecimento para o trabalhador utilizá-lo na maior eficiência de seu serviço e ter “atitudes de cidadania”. Esta última, a cidadania, é entendida como inserção à nova lógica de mercado: não só é cidadão aquele que é consumidor, mas o está apto a ser empregado com as novas exigências impostas à força de trabalho. (...) A ênfase dada ao “mundo do trabalho”, sob a metodologia do Telecurso 2000, implica essas ideias da nova educação em meio a essa nova “socialização” entre capital e trabalho. A insistência com que as propostas de Telecurso da FRM se referem a valores individuais, como slogans e chavões do tipo “você pode, você consegue”, “querer é poder”, entre outros, sustentam a ideia da meritocracia liberal e mascaram uma realidade marcada pela desigualdade de classe. Isso se agrava com a disseminação do modelo neoliberal e a inserção de sistemas educacionais sob essa diretriz (MOREIRA, 2006, p.160-161).

Cruz (2003), que fez análises do material didático da disciplina de inglês do telecurso 2000 na sua dissertação, além de concluir que a proposta da FRM tem contribuído para a manutenção de uma posição subalterna dos estudantes oriundos das classes populares, evidencia que a proposta ainda naturaliza outras relações de dominação como, por exemplo, o racismo:

Analisamos a designação dos papéis ao elenco de atores com o intuito de verificar o modo como os lugares reservados aos grupos que compõem a sociedade brasileira estão aí representados. Mostramos como a cor da pele das personagens não parece ter se dado ao acaso, visto haver uma demarcação rígida das posições sociais que ocupam, representadas nos papéis que os atores desempenham. A análise concentrou-se no modo como o material constrói uma representação do grupo negro como inferior ao branco e seu trabalho para fixá-la, colaborando na manutenção de um mito que deprecia a comunidade de pele negra. (...) A disciplina inglês do projeto de educação à distância Telecurso 2000 constitui-se em mais um instrumento hegemônico a serviço da manutenção do status quo. Dito de outro modo, compreendemos o material objeto de nossa análise como um instrumento para a persuasão das classes subalternas a participar de sua própria violentação (CRUZ, 2003, p.137-138)

Ainda, Keil e Baqueiro (2007) analisaram os conteúdos da disciplina de história de 1º grau (ensino fundamental) do telecurso 2000, procurando evidenciar como era abordada a conquista dos territórios ao longo da história do Brasil.

As teleaulas de História que ora analisamos tratam, acriticamente, a conquista do território e a formação do Brasil a partir da visão das forças que dominam. Predomina, em seus programas, a naturalização das injustiças e das violências contra as forças dominadas que compõem a História do país. (...) Quando aborda a conquista do território (tratado como descobrimento) o nativo é visto como um empecilho ao desenvolvimento do país. Os argumentos utilizados consideram a cultura nativa atrasada. Uma cultura que

nos deixou de herança, de acordo com o Telecurso, além de outros elementos, a rede e a preguiça, registro discriminador pelo qual, na prática, os indígenas pagam um alto preço. Em nenhum momento o Telecurso se refere ao genocídio que aqui ocorreu (KEIL e BAQUEIRO, 2007, p.89).

É possível que os conteúdos tenham sido alterados ao longo das reformulações para acompanhar o respeito, reconhecimento e conquistas de direitos dos indígenas, negros, minoria no geral, como foi possível observar no quarto capítulos do livro de história que fala sobre o genocídio indígena. Entretanto, esse ainda é justificado pelas “maneiras completamente diferentes de viver e pensar” dos europeus e das populações nativas, que “causou estranhamento entre os dois lados” (Telecurso, livro de história, aula 4, p.46).

Por último, o relatório produzido pelos grupos de pesquisa ECOPOL-UNIRIO e PEIC-UFRJ (2016) também traz um exemplo de análise de uma das aulas do telecurso Tecendo saberes:

Tomemos como exemplo a Aula 3 da série Tecendo o Saber 2, intitulada *Procura-se uma babá*. Na aula, de cerca de vinte minutos, desenvolve-se a questão de gênero e trabalho, desenvolvendo a ideia de que não há trabalhos masculinos nem femininos. A dramatização central lida com um casal de profissionais liberais com uma filha pequena e a necessidade dos pais trabalharem sem terem quem possa cuidar da criança. Num primeiro momento, a faxineira aceita acumular as funções de faxineira e babá, mediante um pagamento de hora extra. Logo adiante, a família contrata um homem que exercerá diariamente o papel de babá. A partir deste mote, discute-se estereótipos de gênero e relações de trabalho. Naturaliza-se o acúmulo de funções da trabalhadora e o pagamento diário ao trabalhador doméstico, sem qualquer referência aos direitos trabalhistas em questão. Ao final do episódio aparece a logomarca da Vale, companhia mineradora que em 2013 foi condenada em R\$ 18,9 milhões por desrespeito ao meio ambiente e a condições de trabalho. Como esperar, neste contexto, um papel promotor e ampliador da cidadania pela educação? (ECOPOL e PEIC, 2016, p.33-34).

Os resultados das pesquisas transcritas acima corroboram com as análises feitas pela presente pesquisadora. No livro de história, por exemplo, que possui 40 aulas, foi encontrado no capítulo 39, “O Brasil do século XXI: transformações econômicas e a busca da igualdade social”, dois subitens que abordam as questões ambientais com o título de “A agroindústria e a defesa do meio ambiente” e “Biocombustíveis... Você já ouviu falar?”. Curiosamente, esta teleaula, na exibição do vídeo, não aborda essas questões ambientais, apesar de presentes no livro. Nesses dois momentos do livro, há o apelo ao desenvolvimento sustentável, que na visão do capítulo busca conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação do meio ambiente, uma vez que “a

destruição ambiental acaba por comprometer a própria economia e trazem problemas para a sobrevivência humana” (Telecurso, livro de história, aula 39, p.310). Ou seja, não há problematização sobre o modelo capitalista de produção, responsável pela “destruição ambiental” e a solução se daria no marco desse sistema, através de algumas ações colocadas em práticas, que nos fariam chegar ao desenvolvimento sustentável, tais como a redução do uso de matérias-primas na fabricação de mercadorias, a reutilização de produtos, a reciclagem de materiais e a produção e exportação de biocombustíveis (*Ibid.*). Soluções como a reciclagem e a produção de biocombustíveis ainda são conclamados como ações que, além de preservarem o meio ambiente ou causarem menos poluição, geram renda e promovem o desenvolvimento econômico:

O Brasil, por exemplo, é um dos campeões mundiais em reciclagem de latas de alumínio. Há também programas de reciclagem de garrafas PET, pneus, papel, pilhas e baterias. Ou seja, muitos objetos que utilizamos diariamente e, na maioria das vezes, jogamos fora como lixo podem se transformar em outros produtos, contribuir para a preservação do meio ambiente e gerar renda para os trabalhadores (*Ibid.* p.310-311).

Com tecnologia e planejamento adequados, a produção e exportação de biocombustíveis é uma atividade econômica com grandes chances de desenvolvimento no Brasil. E que garante o desenvolvimento sustentável, uma vez que é menos poluente que os combustíveis derivados de petróleo (*Ibid.*, p.311).

Esta forma de compreender e abordar as questões ambientais se enquadra na macro Tendência⁸² *pragmática* do campo da Educação Ambiental que de acordo com Loureiro e Layrargues (2013), é aquela que:

abrange especialmente as correntes da educação para o desenvolvimento sustentável, da educação para o consumo sustentável, e da educação ambiental no âmbito dos resíduos sólidos e no âmbito das mudanças climáticas. É expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída no contexto brasileiro desde os anos 1990. (...) servindo apenas como um mecanismo de compensação para corrigir a ‘imperfeição’ do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e nos descartáveis. Isso porque esse sistema proporciona um significativo aumento na geração do lixo, o qual

⁸² Loureiro e Layrargues (2013) dividem o campo da EA em três macro Tendências: 1) a conservacionista, estando vinculada a perspectiva preservacionista no campo da conservação ambiental; 2) a pragmática (explicada no corpo do texto); 3) e crítica, que “trata-se de incluir no debate ambiental a compreensão político-ideológica dos mecanismos da reprodução social e o entendimento de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e classes historicamente construídas. (...) não é possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais; afinal, a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestavam na natureza. A causa constituinte da questão ambiental tem origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes” (*Ibid.*, p.67 e 68).

necessariamente deve ser reciclado no metabolismo industrial para manter a viabilidade do modelo de acumulação do capital. Dessa forma, essa vertente, que responde à ‘pauta marrom’ do ambientalismo, por ser essencialmente urbano-industrial, converge com o consumo sustentável e também se relaciona com a economia de energia ou água, o mercado de carbono, as ecotecnologias legitimadas pelo rótulo verde, a diminuição da ‘pegada ecológica’ e todas as expressões do conservadorismo dinâmico que promovem mudanças superficiais, tecnológicas e comportamentais. Essa perspectiva percebe o meio ambiente pela ótica da modernização ecológica, ou seja, destituído de componentes humanos, como uma mera coleção de recursos naturais em processo de esgotamento, aludindo-se então ao combate ao desperdício e à revisão do paradigma do lixo que passa a ser concebido como resíduo, ou seja, que pode ser reinserido no metabolismo industrial. Deixa à margem das considerações a questão da distribuição desigual dos custos e benefícios da apropriação dos bens ambientais pelos processos desenvolvimentistas e resulta na promoção de reformas setoriais na sociedade sem questionar seus fundamentos de base, inclusive aqueles responsáveis pela própria crise ambiental. (...) Essa educação ambiental será a expressão do mercado, na medida em que ela apela ao bom-senso dos indivíduos para que sacrifiquem um pouco do seu padrão de conforto e convoca a responsabilidade das empresas para que renunciem a uma fração de seus benefícios em nome da governabilidade geral (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p.66-67).

Assim, a solução dos problemas ambientais se daria por meio de mudanças individuais comportamentais, do uso das tecnologias corretas e mais eficientes e do melhor planejamento e gestão das atividades e da produção. Desta forma, este conteúdo contribui para a difusão de uma visão ambiental que atua nos marcos do gerencialismo e mantém o sistema atual de produção capitalista, mas um capitalismo humanizado, que se preocupa com a “sobrevivência da população” e com “a qualidade de vida no futuro” (Telecurso, livro de história, aula 39, p.310). Ou seja, assim como as pesquisas trazidas como exemplos anteriormente, nesta pequena análise sobre uma aula, verificam-se também, nesta teleaula, elementos que buscam naturalizar as relações capitalistas, tendo como enfoque as questões ambientais. Se fossemos fazer análises de outras disciplinas, seja com o enfoque ambiental⁸³ ou não, provavelmente, também teríamos a mesma constatação.

Para Gramsci (2007), a obtenção do consenso da maioria da população em torno de um projeto de sociedade é fundamental para a conquista da hegemonia de uma classe ou fração de classe, que ao assumir a direção político-cultural pode vir a conservar ou a transformar o conjunto das relações sociais (NEVES, 2005). A partir deste referencial teórico, Martins e Neves (2014, p.81) explicam que “a burguesia, sem desprezar o uso

⁸³ A disciplina de Ciências, que possui 70 aulas divididas em dois livros, possui quatro aulas que abordam questões relativas ao meio ambiente e no livro de geografia, que possui 50 aulas, nove abordam as questões ambientais.

da força como estratégia de dominação, tende a utilizar, de modo mais orgânico, estratégias de direção intelectual e moral que contribuem para consolidar a hegemonia política e cultural por ela conquistada”. Assim, pode-se compreender a atuação das classes empresariais no desenvolvimento de projetos educativos nas escolas públicas como parte das estratégias de direção intelectual e moral sobre a classe trabalhadora, produzindo consensos.

O relatório produzido pelos grupos de pesquisa ECOPOL e PEIC (2016), através de análises de contratos entre a prefeitura do Rio de Janeiro e a FRM para prestação de serviços desta última na área da cultura e educação, evidencia a inexigibilidade ou dispensa de licitação e um repasse significativa do orçamento público destinado a essas contratações. O relatório argumenta que a FRM exerce uma espécie de monopólio na produção cultural e educacional do município do Rio de Janeiro, “tendo em vista seu domínio sobre o planejamento e o gerenciamento dos museus recém-construídos neste contexto de obras olímpicas” e a abrangência do programa Autonomia carioca nas escolas públicas através do telecurso (*Ibid.*, p.8).

O claro privilegiamento conferido pela Prefeitura (do Rio de Janeiro), a contrapelo da lei, à Fundação Roberto Marinho na exploração de equipamentos culturais e programas educacionais de natureza pública, resulta, no deslocamento do fundo público em benefício de um dos maiores grupos privados do País. Ademais, implica na transferência da própria gestão de bens e serviços culturais e educacionais de amplo alcance social para um oligopólio de comunicação, detentor do controle da radiodifusão e de boa parte da mídia impressa brasileira (ECOPOL-UNIRIO e PEIC-UFRJ, 2016, p.35).

Além da clara exposição da ampla relação entre o governo municipal e a FRM, o relatório também cita que tais relações parecem se reproduzir no governo do Estado, onde a Secretaria Estadual de Cultura possui contrato com a FRM para a gestão do novo Museu da Imagem e do Som (MIS) na orla de Copacabana.

Em relação a Paraty, não foi possível ter acesso aos contratos firmados entre prefeitura e FRM, uma vez que as contas públicas não são facilmente acessadas e a prestação de contas com os valores gastos pela SME não é divulgada, conforme já debatido. Além disso, ofícios enviados pela pesquisadora à SME e ao setor de finanças da prefeitura solicitando informações sobre o projeto não foram respondidos.

Entretanto, fica claro que a construção da hegemonia do grupo Globo se materializa pelas relações políticas estabelecidas por dentro da estrutura estatal, através do seu aparelho privado de hegemonia. Assim, além do ganho financeiro e mercadológico direto com repasse de verba pública ou indireto através da criação de uma boa imagem que, obviamente, interessa às empresas, seus aparelhos privados de hegemonia, ao adentrarem as escolas públicas e ao aprovarem políticas públicas que atendem a seus interesses de classe, trabalham também na construção do consenso em cima do seu projeto de sociedade, projeto esse que busca conformar a classe trabalhadora ao capitalismo de face humanizada. Desta forma, a participação do empresariado na escola pública não deve ser vista somente pelo prisma do oferecimento técnico e operacional para garantir a eficiência e produtividade da educação, pois estas ações contêm forte conteúdo ideológico referente ao papel da educação escolar, que opera na esfera cultural e política.

Feita, então, essa contextualização sobre o telecurso e sobre alguns de seus conteúdos, que são os mesmos para todas as realidades brasileiras, passa-se para o item final deste capítulo que traz a materialização dessa proposta na realidade de Paraty com o chamado Projeto Azul Marinho.

3.3 A pedagogia política do projeto Azul Marinho

Para Gramsci (2007), a hegemonia política e cultural de uma determinada classe ou fração de classe:

pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia seria exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa (GRAMSCI, 2007, p.48).

Isso quer dizer que para as classes dominantes exercerem sua direção e domínio político-econômico sobre outros grupos/classes subalternas precisam incorporar seus interesses e aspirações. Assim, apesar da escolarização ser um elemento que passou a ser demandado pelos povos tradicionais a partir de influências externas diversas, hoje ela é uma concepção presente já incorporada nos territórios tradicionais. Assim, o oferecimento da escolarização passou a ser um desses elementos de interesse dos povos tradicionais que as classes dominantes devem levar em consideração para continuarem exercendo sua dominação.

Os proprietários do grupo Globo são bastante conhecidos em Paraty, principalmente, pelo patrocínio da Casa de Cultura, bastante conhecida e localizada dentro do Centro Histórico; pelo uso da cidade para compor cenário e gravação de diversos programas e novelas; além da compra de diversas terras pelo município, a mais recente e conhecida é a fazenda Murycana, localizada no bairro rural Pedra Branca, conhecido pela abundância e belas cachoeiras. Os donos do grupo globo estão bem presente na vida do município. Em uma matéria chamada “Capitalista também é cidadão” produzida pela revista Exame, José Roberto Marinho aparece como “padrinho” do município de Paraty em projetos que visam melhorar a gestão e a qualidade dos serviços públicos (anexo 08).

No ano de 2015, a rede Globo também foi homenageada pelos seus 50 anos numa tradicional gincana do município, que acontece anualmente durante a Festa do Divino. A questão gerou polêmica porque entre as regras da gincana estava a proibição de críticas à emissora, deixando claro o posicionamento nada democrático dos envolvidos pela atividade e o posicionamento totalmente favorável à emissora.

Recentemente, também, houve uma questão polêmica com uma mansão construída ilegalmente em área de preservação permanente (APP)⁸⁴ na praia de Santa Rita, zona costeira de Paraty, onde algumas revistas, como Caros amigos e Carta capital, afirmaram que os proprietários dela eram os donos da rede globo (anexo 09), que negam tal afirmação.

A influência política do grupo Globo também se faz presente na escolha da secretária de cultura⁸⁵, conforme entrevista com ex-funcionário da SME:

O Ronaldo⁸⁶ do campinho, ele ficou como secretário de cultura um ano. Ele (o prefeito) já vinha sinalizando (...) que ia entrar uma outra pessoa recomendada pelo Zé Roberto Marinho porque eles tinham projeto para a cultura e tal, tal, tal, que não era a cultura caiçara, nem a cultura local, nem a cultura quilombola, ne? Enfim, não é esse tipo de cultura que eles querem. O Ronaldo saiu por conta disso. Ele foi retirado porque houve um pedido do

⁸⁴ Segundo o código florestal de 2012, APP é uma área protegida “coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas” (BRASIL, 2012).

⁸⁵ Desde 2014, a Secretaria de Cultura está sob a administração de Cristina Maseda, que atuou em 2013, como Diretora Presidente da Associação Paraty Cultural, que faz a gestão da Casa de Cultura de Paraty, patrocinada pela FRM. Fonte: <http://pmparaty.rj.gov.br/page/secretarios.aspx> - Acesso em 10/11/2016.

⁸⁶ Ronaldo Santos, quilombola do Campinho da Independência, filiado ao PT, foi secretário de cultura por um ano e quatro meses, entre 2013 e 2014.

empresário aí para poder tirar ele. Na verdade, foi isso. E ele indicou a pessoa que ia entrar lá. E que tá lá até hoje. Então, é, tem ligações, ligações diretas (Professor e ex-funcionário da SME).

Assim, sem alterar as relações de poder, definidas a partir das relações econômico-políticas em Paraty, o oferecimento da educação pela FRM, mais uma frente de atuação no município, vem, inicialmente e aparentemente, suprir a necessidade de oferecimento do ensino fundamental completo na região costeira. Mas, mais do que isso, vem contribuir para a manutenção dos povos tradicionais à condição de dominação. Uma vez submetidos ao projeto do empresariado, continuam bastante suscetíveis às expropriações, sejam elas da terra propriamente dita ou dos conhecimentos próprios de sua organização social, produzidos pelas práticas sociais e relações comunitárias que permanecem subalternizadas, como será visto nesse item.

A proposta pedagógica da FRM está presente na Península da Juatinga desde 2011, quando foi firmado um convênio com a prefeitura municipal no governo do, então, prefeito José Carlos Porto Neto (Zezé) (PTB) e a secretária de Educação Elizete Malvão. Essa parceria veio para atender, através do EJA e formação em 18 meses, as comunidades da região costeira numa forma emergencial, já que o Ministério Público, a partir de inúmeras denúncias, cobrava da prefeitura soluções para a problemática da falta do oferecimento do segundo ciclo do ensino fundamental nessas localidades.

O projeto Azul Marinho ele veio para cá por uma determinação da juíza da época. Ela determinou que a prefeitura implantasse o 6º ao 9º ano na costeira. Ai, a prefeitura foi procurar, teve várias propostas: do SESI, do SESC e da Fundação Roberto Marinho. Na época, ficou a da Fundação, que se propôs a fornecer os aparelhos, TV, DVD e todo o material didático do trabalho (Pedagoga e Coordenadora do Azul Marinho pela SME).

Conforme explica Algebaile (2009, p.91), “a expansão da oferta educacional é expressão de práticas sociais e relações de forças que antecedem e atravessam as medidas oficiais a seu respeito”. Dessa forma, a implementação do segundo ciclo do ensino fundamental na costeira, ainda que na forma de um projeto, foi uma conquista da organização e luta dos povos tradicionais, conforme contam lideranças caiçaras.

Fizemos algumas reuniões no fórum de justiça de Paraty, onde a juíza tava presente. Fizemos umas seis reuniões. Tava secretaria, juíza, defensoria, conselho tutelar, conselho da criança, conselho de educação, enfim, tinha vários setores da sociedade paratiense, nós enquanto comunidades tradicionais, o fórum, e também as associações de moradores, várias estavam representadas também. Ai, começamos a manifestar o nosso repúdio a esse fato, na época nós tínhamos 80 alunos fora da escola. Ai, o Pousou citou que tinha 60. Ai, outro citou que tinha 40. Ai, a juíza na hora ficou indignada

como que vocês nunca denunciaram? Isso nunca chegou a mim. (...) Doutora, nós também não conhecíamos nossos direitos. Nós conhecemos por conhecemos alguns da universidade que trocou com a gente algumas informações e conhecimentos e aí, a gente se apropriou um pouco. Até aí, nós não conhecia isso direito porque não estudamos isso na escola. Nós também não estudamos. Estudamos muito pouco. Aí, ela ficou um pouco mais sensibilizada. Aí, na hora ela começou a produzir material, produzir ata, andou pra secretaria, pro prefeito. Aí, houve uma denuncia no ministério público e daí, a coisa passou uma semana, o pessoal do projeto já tava lá com uma pastinha de baixo do braço, pegando dado dos alunos. Foi muito rápido (Jadson).

Foi até uma coisa que eu lutei pra isso chegar. Porque quando eu voltei pro Pouso continuava até a quarta série. (...) Me chamaram pra ser presidente da Associação. E aí, eu fui com objetivo que eu tinha que conseguir como presidente da associação fazer alguma coisa. Aí, eu me dediquei pra educação que eu sabia que não tinha. Outras coisas pode se virar sozinho e conseguir. Como no Pouso até hoje não tem. O que a gente consegue é cada um por si mesmo. Aí, eu comecei essa luta na educação. (...) Quando eu conheci o grupo do Raízes e Frutos da UFRJ⁸⁷, que tava lá na comunidade, que aí, veio essa coisa. Essa galera veio de fora e queria fazer alguma coisa com a comunidade (...).Aí, já entramos nessa de coisa. Aí, começamos, os meninos começaram a falar da permacultura. Aí, vamos fazer. Eu nunca tinha ouvido falar de educação diferenciada. Aí falaram ‘existe escola do campo, existe escola família agrícola, escola de pescador em Cabo Frio’. Um monte de experiência de escola diferenciada que tem. ‘Porque a gente não faz um negocio desse pro Pouso?’. Quando ia cobrar na secretaria, a resposta era aquela assim: ‘Não, isso não é nossa capacidade. Isso era do Estado’. (...) Fizemos a carta caiçara que nós fizemos. Fizemos mobilização. Foi junto com o Raízes. Fomos pro ministério público. (...) Aí, eu fui pro fórum. (...) E aí, nós conseguimos na época a juíza tava assim, tinha uma juíza em Paraty (...). Cheguei, primeira vez que eu fui na reunião só ouvi e fiquei calado. Na segunda, eu fui e já fui armado pra lá. Não, mas tem barco para levar o pessoal na costeira no Mamanguá, Ponta Grossa, Ilha do Araújo, mas no Pouso é outra realidade. Aí, quando ela bateu em cima, o ministério publico bateu em cima, e aí, eles colocaram o azul marinho. O azul marinho foi por causa dessa luta. (...) Isso foi um processo de luta e foi uma conquista. Por mais que seja um azul marinho, foi uma conquista nossa (Ticote).

Em 2009, conforme já apresentado anteriormente, algumas notícias de jornais (anexos 07) trouxeram a problemática dos caiçaras dessas comunidades que demandavam escolas. Segundo essas matérias, a secretária de educação da época informava que a “ampliação do ensino fundamental de 5º ao 9º ano nas comunidades foi transferido para o governo estadual, por meio de um acordo”, o qual a mesma não soube se aprofundar, pois alegava ter sido feito anteriormente ao seu mandato. Já a secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), também segundo as notícias de jornal, alegou não conhecer este acordo. Assim, apesar de usado como justificativa pelo município para o não oferecimento do segundo segmento do ensino fundamental nessas localidades, o documento não era de conhecimento dos gestores das secretarias. Tal argumento

⁸⁷ Projeto de extensão universitário da UFRJ, que atua no território caiçara desde 2007.

também já foi usado por parte da equipe da atual gestão da SME em diversas reuniões e, da mesma forma que anteriormente, tal documento nunca foi apresentado.

Ainda segundo as matérias publicadas, somente em três comunidades somava-se 98 adolescentes em idade escolar fora da escola pela impossibilidade de continuar os estudos do segundo ciclo do ensino fundamental nas próprias comunidades. Junto a isso, outras 28 crianças moradoras da Península não tinham acesso à escolarização, pois não havia escolas nas suas comunidades. As comunidades sem escolas eram: Cairuçu das Pedras, Saco das Anchovas, Itanema, Calhaus e Saco da Sardinha, que até hoje continuam sem escolas, justificado pela secretária daquela época pelas condições do mar que impediam a passagem de barcos para o transporte das crianças. Apensar das comunidades de Martim de Sá e Rombuda não terem sido mencionadas nessas matérias e, portanto as crianças moradoras não terem sido contabilizadas nesse levantamento, sabe-se que naquela época já existiam pelo menos três crianças em idade escolar na comunidade de Martim de Sá e cinco na Rombuda.

Um livro produzido e publicado pela FRM durante o projeto Azul Marinho, com contos trazidos pelos estudantes caiçaras, chamado de “Conta um conto” também trouxe essa questão do acesso a essas comunidades como justificativa para a parceria: “por serem acessíveis apenas por barco, essas comunidades sempre tiveram como desafio sua escolarização. Para oferecer aos jovens o acesso ao Ensino Fundamental – segundo segmento - foi necessário determinação, ousadia e formação de parcerias” (FRM, 2011, p.5), naturalizando, assim, a dificuldade de se oferecer serviços públicos a essas comunidades e da necessidade de parcerias diversas como uma benesse realizada pela FRM. Segundo o mesmo livro publicado pela FRM, o projeto “ênfatisa a inclusão social, a autonomia, o desenvolvimento da capacidade produtiva e criativa, o espírito empreendedor e, sobretudo, a melhoria da qualidade de vida de seus estudantes” (*Idib.*).

O projeto foi nomeado de Azul Marinho em referência a um prato típico de comida caiçara que leva peixe, banana verde e pirão. Segundo o *site* do telecurso, em cada estado em que a metodologia é utilizada em parceria com a FRM, o nome do projeto ou programa incorpora elementos culturais locais, construindo assim a primeira aproximação/identificação com seus estudantes. Entre exemplos, estão o Projeto Poranga no Acre, que remete às lanternas usadas na cabeça por seringueiros para iluminar seus passos na floresta; o Projeto Igarité no Amazonas, em referência às canoas de madeira que fazem o transporte da população ribeirinha; e o Programa Autonomia no

estado do Rio de Janeiro, inspirado no samba de Cartola e “nas ideias vanguardistas de Paulo Freire, no livro ‘Pedagogia da Autonomia’”⁸⁸.

Em relação ao nome dado ao projeto em Paraty, o livro publicado pela FRM, também explica a sua escolha:

A praia, o mar e a floresta são elementos que estão intimamente ligados ao modo de vida das comunidades caiçaras de Paraty, que habitam o belo território que recorta o litoral da cidade. Elas ainda guardam referências da vida tradicional, a mistura da roça – a banana e a mandioca – e o mar – os peixes, que são os ingredientes de um dos pratos mais simbólicos dessa cultura: o Azul Marinho. Essa mistura, característica desse povo, foi a inspiração para o nome do Projeto Azul Marinho (FRM, 2011, p.5).

O projeto na primeira edição, entre 2011 e 2012, atendeu em torno de 100 jovens e adultos das comunidades do Sono, Ponta Negra, Ponta da Juatinga, Pouso da Cajaríba, Calhaus, Cruzeiro, que já possuíam o oferecimento do ensino fundamental I, e Saco Claro, que não possui uma escola. Em todas as comunidades, uma turma foi aberta com a presença de um professor, com exceção do Sono que, por ser a maior comunidade e ter havido bastante demanda, foram abertas duas turmas, cada uma com um professor. Na segunda edição, entre 2013 e 2015, já sob a atual gestão do prefeito Carlos José Gama Miranda (Casé) (PMDB)⁸⁹ e Eliane Tomé (PMDB)⁹⁰ como secretária municipal de educação, o projeto ganhou mais um parceiro, a Associação Cairuçu (anexo 10). Esta expansão também foi um dos questionamentos feitos pela gestão 2013-2015 do CME, conforme explica o representante do sindicato.

No conselho municipal de educação foi uns dos questionamentos que nos fizemos à secretaria. A ampliação da finalidade do projeto azul marinho que era para as costeiras ser estendida à zona urbana e Barra Grande, alguns outros bairros, Trindade também, que tem acesso por terra. Não entendemos o que que levou a secretaria a expandir a atuação do projeto azul marinho em outras localidades que não estavam previstas no projeto inicial. Não souberam explicar (...). Questionamos também porque a FRM e não as universidades que têm trabalhos semelhantes de tentarem implantar a educação de segundo segmento em zonas costeiras, ou sertão ou lá o que seja. Também não fomos respondidos (Representante do SIMPAR).

⁸⁸ Fonte: <http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/perguntas-mais-frequentes.html>. Acesso em 31/10/16.

⁸⁹ Elegeu-se prefeito, em 2012, pelo PT. Em 2015, mudou de legenda, passando para o PMDB. Em 2016, foi reeleito, ganhando as eleições municipais com 5 votos de diferença para o candidato seguinte, o ex-prefeito Zezé.

⁹⁰ Também exerceu cargo de secretária de educação entre os anos 2001 e 2004, durante o mandato de José Claudio Araújo (PMDB).

O papel que a Associação Cairuçu exerceu, na segunda edição, foi a de contratante dos professores, uma vez que o município encontrava-se proibido por um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) de fazer qualquer nova contratação. Desta forma, essa parceria veio sanar esta problemática.

Isso foi em 2013, logo no início e nós não tínhamos professores. Nós tínhamos essas duas coisas muito sérias. A gente tinha um TAC, termo de ajuste de conduta, então nós não podíamos contratar professores. Foi do outro governo. Ele contratava muito. (...) Ai, nós chegamos e tinha esse termo de ajuste de conduta e nós ficamos proibidos de contratação. Ai, nós até tentamos. Nós conseguimos uma autorização. A juíza saiu, entrou esse juiz que tá agora e ele deu uma autorização no início. Mas, ai, o sindicato⁹¹ entrou de novo e nós ficamos proibidos de vez. Então, nós não tínhamos como contratar professores. Nós fomos buscar aqueles que têm a formação que poderiam assumir. Ninguém se ofereceu. Principalmente, para as comunidades costeiras. (...). Então, que nós fizemos? A Associação Cairuçu contratou os professores. Então, nesse primeiro ano ela foi parceira também e ela consta do termo de cooperação técnica exatamente por isso. Ela pagava os salários. Isso foi a Cairuçu. Ai, foi até um acordo Cairuçu e Fundação. A prefeitura não entrou nessa questão. Não tinha dinheiro que passava pela prefeitura. (...) Essa foi a parceria da Cairuçu no primeiro ano e depois nós conseguimos que esses professores fossem contratados pela prefeitura porque aí nós provamos que nós não tínhamos professores que quiséssemos, nós não tínhamos como. E, ai, a prefeitura contratou (Pedagoga e Coordenadora do Projeto Azul Marinho pela SME).

Nesta segunda edição, na Península da Juatinga, o projeto funcionou nas comunidades que continuaram cobrando pelo acesso a escolarização: Ponta Negra, Sono, Pouso da Cajaíba e Cruzeiro. E também se expandiu para outras localidades de Paraty, como as escolas de Laranjeiras, Trindade, Ilha do Araújo, que só ofereciam o ensino fundamental I e nas três escolas que oferecem o ensino fundamental completo, E.M. Cilencina Rubem, E.M. Sergio Mota e E.M. Professor Pequenina Calixto, com o objetivo de auxiliar na correção de fluxo e distorção de idade/série, totalizando 16 turmas e atendendo 540 estudantes. Segundo entrevista com a coordenadora do projeto pela SME, na E.M. Pequenina Calixto, por exemplo, o índice de defasagem idade/série era de 54%.

Junto a isso, a diminuição do índice de defasagem idade/série contribui para uma melhor pontuação no IDEB e baratear também o custo do estudante. Assim, o professor e ex-funcionário da SME explica que o projeto, na sua segunda edição, também veio com esse intuito.

⁹¹ O Sindicato dos Servidores Públicos do Município de Paraty já ingressou, diversas vezes, com mandatos de segurança contra a contratação de professores pela SME porque existe a vigência de um concurso público feito pelo município em 2012 para a seleção de professores, onde ainda existe uma lista de espera aguardando a convocação.

A secretaria cresceu o olho e achou que aquilo ali era a varinha mágica para fazer na rede, para ela acelerar na rede esse processo do IDEB. (...) IDEB não é o objetivo. IDEB é a consequência de um trabalho de qualidade. O IDEB pode vir, pode vir hoje, pode vir daqui um ano, mas ele vai vir. Mas, ele é consequência da qualidade que você vai oferecer na rede e não aumentar o IDEB a qualquer. (...) Você acelerar a permanência dos jovens na escola, mandando ele embora logo, quer dizer aprovado, no final do ano no documento vem lá AP, aprovado. (...) Automaticamente, você está dizendo que o IDEB seu está bom, ne? Porque se você não reprovou ninguém (...) Porque uma escola que reprova, ela também é vista negativamente, IDEB vai lá em baixo. Só que ninguém procura saber quais são as causas daquilo ali. Ninguém combate a verdadeira causa que é a estrutura, pode ser pedagógico, pode ser até coisa de saúde, enfim pode ser um monte de questões. (...) O Azul marinho, ele funcionou mais ou menos desse jeito. Ele foi um acelerador para não dar aquela impressão de que a rede não está fazendo nada (Professor e ex-funcionário da SME).

Os modelos gerencialistas para educação são inspirados na “lógica competitiva do mercado, pautada sobre a noção de competência” (SHIROMA e SCHNEIDER, 2008, p. 42). Com isso, a qualidade da educação, por exemplo, passa a ser questão de resultados verificáveis por avaliações padronizadas (MARTINS, 2013) e por índices como o IDEB. As metas e índices passam a ser perseguidos a qualquer custo e a educação se torna um instrumento para elevar a “produtividade”, mais uma vez mostrando que essas lógicas de educação se distanciam na noção clássica de educação enquanto direito social.

Essa aceleração, se por um lado, corrigiu essa defasagem, por outro, gerou um outro problema: a rede estadual no município não se estruturou para receber esses estudantes que se formaram no ensino fundamental e agora demandavam o ensino médio, demonstrando que não há uma articulação ou parceria entre essas redes.

Nós formamos 470 e poucos alunos. 472 alunos em 2015. Tivemos dificuldades porque o estado, embora ele soubesse que nós estávamos fazendo essa formação de tantos alunos, ele não tinha estrutura para pegar esses alunos. Então, nem todos conseguiram ir pro ensino médio. A rede estadual foi uma coisa muito esquisita que aconteceu com a gente. Você sabe que teve gente que foi parar na justiça dizendo que nós não tínhamos avisado o estado? Só que o estado ele tem as estatísticas, ne? E, além disso, ele tem um período de matrícula via telefone e internet. Então, todo mundo foi orientado, os próprios professores fizeram as inscrições dos alunos. E aí, quando chegou na hora disseram que não tinha ou eles não se conversam lá dentro, então. Entre a pré-matrícula e a matrícula aconteceu alguma coisa que não puderam absorver (Coordenadora do Azul Marinho pela SME).

Você conserta uma coisa e você desarranja outra. Porque você deixou um aluno, teoricamente, com fundamental completo, mas lá não tem ensino médio. E agora o que você faz com esse aluno? Não fez nada, você deixou o cara lá do mesmo jeito só que com diploma. (...) Eles aceleraram jogaram um monte de criança na rua. O que que a cidade fez para se preparar para receber

esses alunos que iam sair com um monte de certificado do fundamental completo? Não fez nada. Ai, o que a molecada faz? Qual é a alternativa que eles têm para fazer alguma coisa? Bem, alguns graças a Deus ainda foram trabalhar no Carlão (supermercado), que é o cara que, bem ou mal, ainda abre as portas dele e emprega muita garotada. Mas, uma grande parte foi para a vida do crime, ne? Ao meu ver, eu acho que isso não avançou em nada na educação, você ter acelerado essa molecada (...) Ai, você bota um bocado de criança na rua que, ao meu ver, era melhor estar na escola porque, bem ou mal, eu acho que ainda é o melhor lugar para aluno estar. Melhor ele tá na escola do que estar na rua, ne? E eles estão na rua porque já se formaram, ne? E ai? Só que a cidade não oferece nada (professor e ex-funcionário da SME).

Com isso, pode-se dizer que este projeto veio para suprir uma necessidade emergencial do poder público de cumprir com suas atribuições e estar em dias com as exigências legais, além de melhorar sua imagem perante a sociedade paratiense. Sobre as “soluções emergenciais” empregadas pelo poder público, Algebaile (2009, p.138) explica que são “mecanismos de adequação rápida da rede existente ao aumento gradual da demanda”, constituindo-se “em manipulações do tempo e do espaço escolar de forma a garantir ágil aplicação da capacidade da administração pública de absorver, quase imediatamente, parte do aumento da procura de escola”.

Nas duas edições, os professores que trabalharam no projeto, em sua maioria, eram contratados. A maioria desses contratados era composta por pessoas desempregadas, mas com diploma de professor, que estava de passagem por Paraty e possuía o interesse de permanecer no município. Entre os selecionados, alguns já conheciam e possuíam vínculos com algumas comunidades, o que facilitou a sua integração e permanência nos lugares até o final do projeto, que durou 18 meses.

Era a comunidade que no caso eu já trabalhava. Então, eu entrei na comunidade já com um certo conhecimento o que foi muito interessante. Foi muito interessante que ao longo do tempo que eu dei aula lá, esses dois anos, eu mudei muito sobre o que eu pensava sobre a cultura caiçara, o que eu pensava sobre eles. Na verdade, eu mudei radicalmente minha visão assim, sabe? Eu comecei a entender eles melhor. Eu acho que só realmente consegue entender, quem realmente mora no território durante um tempo (professor 01).

Nessa falta de professor me convidaram. Bom, eu já trabalhava lá. Já trabalhei na década de 80, (...) tenho uma afinidade com a região, com a comunidade, então, eu aceitei (professor 11).

Eu fui naquelas comunidades, indo como turista com pessoal da faculdade para aquela região, principalmente, para o Martim de Sá e ai eu entrei em contato com uma galera da UFRJ numa época que eu estava indo escrever meu TCC, que era uma galera de um projeto de extensão (...), que atuava na região. (...) ai, eu recebi esse e-mail não sei de quem. Essas coisas que acontecem que entram na nossa caixa de e-mail, falando sobre esse edital

e eu concorri e selecionaram meu currículo e lá fui eu para trabalhar em Paraty (professora 13).

Mas, alguns professores não conheciam as comunidades em que foram trabalhar, enxergando o trabalho que iam desenvolver como uma oportunidade de vivenciar outras experiências ou como um desafio que, historicamente, faz muitos profissionais desistirem.

Eu moro aqui em Paraty há 3 anos, eu tenho uma vivência na Trindade de 16 anos, mas uma vivência, não uma moradia. Agora eu vim morar de vez pra cá. Então, eu tinha curiosidade de saber como era a praia (...), então, por isso que eu quis ir pra lá, porque eu queria conviver com aquela comunidade. Assim como anteriormente, de primeiro ano que vim morar, eu trabalhei pra Associação Cairuçu e fiz um trabalho (professora 05).

Pra falar a verdade eu nem sabia muito bem no que eu estava me metendo, eu não tinha mesmo essa visão, vim de uma cidade que não tem praia, não tem nada, mal um rio sujo. Outra realidade. Mas ai, vim pelo desafio, pela vontade de viver uma coisa diferente. Ai, fiquei lá com as coisas que passam pela cabeça da gente. Ai, eu aceitei, vim fiz a formação, fiz a primeira, a segunda, a terceira e já estava aqui em Paraty trabalhando e fui trabalhar (...). Então, a minha vinda para Paraty foi meio que no acaso, não tenho alguma ligação assim, um político, um amigo que me indicou pro trabalho. Foi desse jeito que eu estou te contando, um currículo que eu entreguei aqui e me chamaram e ai, a partir desse momento eu fui trabalhar (...) que é um lugar na costeira muito bonito e assim, como eu não sabia muito bem, lá foi meu piloto em área costeira (professora 06).

Eu entreguei um currículo na secretaria de educação, dai eles fizeram um processo seletivo, ai, passei nesse processo seletivo, ai, surgiu esse Azul Marinho. Porque até onde eu ia dar aula seria na cidade, não na costeira. Ai, eles me ofereceram essa vaga, ne? (...) Ai, essa turma abriu foi de última hora. (..) Eu não conhecia a comunidade (...) Porque eu aceitei? Porque eu achei interessante. Porque eu quero ver o que vai acontecer, nunca tinha vivido essa experiência ainda. Eu achei interessante (professora 12).

Como exposto no capítulo anterior, existe uma dificuldade de se achar profissionais interessados em permanecer por muito tempo na costeira. Da mesma forma que no ensino regular de 1º a 5º ano, neste projeto a maioria dos professores eram contratados e muitos não escolheram a comunidade na qual foi trabalhar.

De todas as salas houve contrato porque não houve interesse. Eu mesmo fui nas escolas, em reuniões, expus aos professores o projeto, quem tinha interesse. Não houve nenhum interesse de professor, nenhum (professor 11).

Não escolhi assim. Acho que se eu pudesse escolher, teria escolhido uma menos isolada (...). Na verdade, quando a gente fez o curso de formação já tinha o nosso nome na respectiva região e ai perguntava se estava ok ou não. E ai, obviamente, eu disse que estava ok porque eu queria o trabalho. Foi por isso. Foi assim. Não escolhi (professora 13).

Até mesmo os professores contratados para trabalharem na primeira edição e que gostaram da experiência não tiveram o interesse de continuar na mesma comunidade isolada na edição seguinte. Além disso, a renovação do projeto, entre uma edição e outra, demorou um certo tempo, o que fez com que muitos profissionais fossem que busca de outros empregos.

Para mim, dois anos, a sua pergunta, indo mais ao ponto da resposta, foi suficiente pra mim. Eu morava num Paraiso, ne? Tudo que eu gosto: natureza, surf, comunidade tradicional, conversa com a tiazinha ali da roça. É um ambiente extremamente agradável pra mim. Sou uma pessoa bem rústica. Morava numa casa de 9 metros quadrados, meu banho gelado era do lado de fora da casa, meu chuveiro era do lado de fora, tomava banho de chuva, entrava cobra, entrava aranha armadeira (...). Então, eu sou uma pessoa bem boa pra estar num lugar desses, bem resolvido com a natureza. Pegava as aranhas armadeiras venenosas num pote, jogava num pote e não matava. Tô falando isso para você entender o cenário. Eu era muito bem resolvido. Mas dois anos assim foi bom, foi um tempo bom. Eu me fiz essa pergunta: será que eu queria ficar mais? Não, eu não quero ficar mais, eu quero ir pra fora (...) porque ficar durante muito tempo é um mundo fechado. É um mundo beem aquele mundo ali. E eu comecei a sentir vontade de trocar mais, assim, com mais pessoas. Enfim, estar circulando por outros projetos, pegando energia de outros lugares. E num futuro quem sabe voltar, mas senti essa necessidade de ficar um pouco fora (professor 01).

Foi questão pessoal mesmo. Mas, eu acho assim é muito difícil de você estar lá e ter um certo, você está desamparado pela prefeitura, assim porque os recursos que eles dão são muito limitados. Tem que ter muita boa vontade, muita energia (professor 03).

Cansei de não ter acesso a vida que eu tinha na cidade, que eu tava acostumada de ter. Que durante um tempo foi uma experiência muito válida e eu curti muito, faria tudo de novo se pudesse voltar a trás. Eu amei muito morar lá. Amei trabalhar lá. Amei muito trabalhar com as pessoas, foi a época que eu mais me realizei profissionalmente. Foi dando aula pra essas comunidades (...). Eu queria estar na cidade. Eu queria continuar estudando. (...) Eu tava sentindo falta de informação, de poder curtir as festas de Paraty, enfim, eu morava literalmente na roça (professora 13).

Além da separação jurídica e legal dos profissionais da educação entre contratados e concursados, comum no município como já apresentado, outros mecanismos mais subjetivos de separação da classe foram empregados no oferecimento deste projeto. Aparentemente, o professor contratado teria mais benefícios que o professor concursado, pois o município não cumpre a lei 11.738/2008, que garante ao professor um terço da sua carga horária de trabalho paga para o preparo das suas aulas fora da sala, sendo uma das questões mais cobradas pelo SIMPAR. Com isso, os professores concursados que trabalham na costeira, que são os professores dos anos iniciais do

ensino fundamental, precisam “dobrar”⁹² a sua carga horária para ampliar seu salário, ou seja, os concursados precisam dar aulas em tempo integral, ficando 40 horas em sala de aula, para compensar a permanência nessas localidades, assumindo todas as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Enquanto isso, os professores que foram contratados para o projeto Azul Marinho receberam melhores salários sem ter que trabalhar dobrando a carga horária. A carga horária dos professores do projeto era de 15 horas semanais dentro de sala de aula, o que gerava uma certa rivalidade e incômodo entre os profissionais concursados e contratados.

O salário do azul marinho é muito convidativo, entendeu? Ninguém ganha 3.300 para trabalhar na costeira 15 horas semanais (...). Eu fui feliz, motivada porque o salário era bom. Eu trabalhava pouco, poucas horas comparado a um trabalho de 40 h (...). Eu gastava com a estrutura, entendeu? Então era uma ilusão e os professores ficavam com inveja da gente, achando que a gente levava toda essa grana pra casa (professora 05).

Na prática, era 3 horas em sala de aula, mas eu acho que no contrato eram 4. Nesse formato, davam 20 horas semanais e eles dobram porque são comunidades de difícil acesso, então ganha dobrado, ganha 40 horas semanais (professora 13).

Foi uma exigência da fundação. Por quê? Porque a formação é, o que eu estou falando para você, a cada 15 dias, os alunos não tinham aula e eu tinha um dia inteiro de formação. Às vezes, tinham dois, três dias de formação. E a fundação exige isso. A fundação não deixa passar a questão da formação. É prioridade. A gente também acredita, mas vai abrindo mão. E como foi uma exigência no termo de cooperação técnica não tinha alternativa. Isso a gente teve que fazer. Agora, gente, professor de azul marinho trabalha muito. Por quê? Vou te falar, dar uma aula demanda muita pesquisa. O professor, às vezes, você até dá dobra pro professor e ele não se aprofunda nessa pesquisa. E meu professor de azul marinho, te garanto, no mínimo três horas por dia de pesquisa ele tinha que fazer. E demanda mesmo pesquisa. Então, a fundação exigiu, tá no termo de cooperação técnica. Tivemos que cumprir (Coordenadora do Azul Marinho e Pedagoga da SME).

Além disso, outras questões estruturais e de organização do município reforçavam o sentimento entre os professores de que existiam diferenças dentro da mesma escola.

Nós não tínhamos lanche. Num determinado momento, nós conseguimos com a secretaria que eles colocassem uns biscoitos a mais, nescau e leite pra poder a gente fazer um lanche. Então, não tinha refeição. Tinha um lanche, um café assim. Normalmente, era um tody, um suco sempre acompanhando de um biscoito doce ou salgado. E depois que descobriram cortaram que não tava no orçamento deles. Porque na verdade eu ficava ligando pras pessoas, pro almoxarifado que distribui os alimentos, manda uma caixa a mais. Eles mandavam só pra de manhã e depois

⁹² Significa que o professor que tem somente uma matrícula trabalha dando aulas extras, como se tivesse duas matrículas. A “dobra” sinaliza que haveria espaço para mais um profissional concursado ou mais uma matrícula na rede. Muitos professores relatam que ela é usada pelo poder público como moeda de troca, pois muitos profissionais querem fazer a “dobra” para aumentar o salário.

descobriram cortaram. (...) São duas escolas diferentes. São coordenação diferentes, diretores diferentes no mesmo lugar. Ai, depois a coordenação proibiu a gente de pegar. Ai, os professores ficavam fiscalizando a gente. Eu depois passei a levar, porque se incluiu no negócio, uma coisa tão pouca assim. Ai, depois a gente passou a só fazer refrescos e eu levava algum biscoito (professor 03).

Os meus alunos, no caso, eles estudavam a noite. Não tinha alimentação. Dai, às vezes eu entrava lá, pegava umas maçãs, dava pra eles, meio que parecia um Hobin Hood, sabe? Uma sensação que não tem nada a ver. (...) O azul marinho é uma coisa que veio de fora e entrou, ne? Dai, eu imagino que no orçamento lá das escolas que é tudo certinho, o azul marinho é como se fosse um agregado. Então, quando é interessante pra eles, eles falavam que a gente era da rede, quando a gente ia cobrar melhorias pro azul marinho, a gente não era da rede. (...) No caso, falta comida pro pessoal (professora 05).

O contato com os coordenadores acontecia, normalmente, a cada quinze dias, quando as condições do tempo e do mar permitiam que os professores saíssem das comunidades com os barcos oferecidos pela SME. Na cidade, faziam reunião de coordenação com a SME.

A cada 15 dias nós temos a nossa coordenação que é isso, essa reunião dos professores com a coordenação, onde a gente leva as atividades que está fazendo em sala e que tá tendo sucesso. Ai, um professor ah você tá trabalhando isso lá no Sono, então, eu vou fazer isso também lá no Mamangá, ne? Ah, você tá fazendo isso lá, então, tem essa troca de atividades. Tem também a troca de dificuldades que ai, olha, eu tô tendo essa dificuldade. Ah, então, porque você não faz assim. Então, é muito gostoso por isso. Nós temos esse momento a cada quinze dia pra essa troca, então, isso nos fortalece, ne? (professora 02).

Conforme exposto no capítulo anterior, a presença das coordenadoras nas comunidades é considerada pelos professores como insuficiente. Da mesma forma os professores do Projeto Azul Marinho também sentiram essa ausência de seus coordenadores e as próprias coordenadoras reconhecem que seus trabalhos são bastante limitados, pois não se tem uma estrutura adequada para garantir a qualidade e organização do trabalho.

Temos a função de ir na costeira visitar as salas, visitar os alunos. Tem essa função. Embora, no azul marinho essa função seja mais difícil também porque a gente já parece que nós entramos dentro de um calendário de barco. Essas visitas geralmente acontecem pela manhã, ne? E ai, como o azul marinho funciona a noite, não tem muita funcionalidade a gente ir de manhã. E, às vezes, não tem esse barco pra levar a gente a tarde, ne? Então, ou você vai a pé ou você tira do próprio bolso. Então, existe essa dificuldade que é a mesma do professor de azul marinho de tá vindo pra cidade e resolvendo problemas da vida dele, ne? (Coordenadora e professora 06).

Conforme explica Martins *et al.* (2014), a classe empresarial se apresenta para solucionar questões educacionais, oferecendo objetividade à organização e à dinâmica do trabalho educativo. Essa visão é evidenciada entre as coordenadoras, que reproduzem o discurso já consentido de que o trabalho se torna melhor a partir das parcerias. Reforça-se no discurso desses profissionais da educação a necessidade delas, pois os seus trabalhos e o dos professores são facilitados, como trazem as coordenadoras:

Eu consigo ir mais porque quando não tem barco da secretaria ou quando não consigo ir pelo mar no dia marcado, eles (Associação Cairuçu) têm mais dias (de barco) que vão e eu vou junto com eles. Acaba facilitando a minha ida também. (...) a gente conseguiu fazer um trabalho onde eu abri um projeto chamado o projeto Paraty e consegui fazer várias atividades. E eu fiz uma reunião com a Cairuçu, eu coloquei dentro da música, dentro de todo o trabalho que eles fazem de pesquisa, dança e tal onde eles poderiam atuar. Eles fizeram, então, essa parceria com o professor dando esse apoio e o professor acabou vendo esses resultados porque fazia uma conexão com o que eles estavam dando em sala de aula. (...) É uma integração que todo mundo está trabalhando dentro do mesmo projeto (Coordenadora da Ponta Negra).

No Mamanguá nós estamos agora com uma parceria com um empresário de São Paulo (...) conseguiu pra lá um projeto muito legal: connect turma. Então, nós recebemos vários computadores, nós temos dez agora. E através deles, nós temos uma professora que dá aula de leitura e de informática. Então, mudou assim bastante. A professora agora tá tendo esse contato com essa menina. Então, muda bastante porque eu tenho a fala já do professor do Calhaus que ele se sente muito só. Lá é ele, é ele mesmo, não temos parceria nenhuma. Então, ele se sente muito só, sente essa deficiência de trabalhar sozinho, nessa coisa de dividir mesmo com outro profissional. Ele não tem, então, ele sente bastante (Coordenadora das escolas do Mamanguá, Ponta Grossa e Calhaus).

Foi uma paixão tão grande trabalhar com o azul marinho porque a gente tem assim um trabalho muito voltado pro humano sabe? A gente tá muito voltado praquela questão que essa população ela é carente, ela não teve (Coordenadora do Azul Marinho da SME).

Assim, da mesma forma que o relatório ECOPOL e PEIC (2016) evidencia que a forma encontrada pela prefeitura do Rio de Janeiro para corrigir os erros provenientes de sua administração na educação pública foi a delegação do serviço para um ente privado, em Paraty também não é diferente. Sempre que possível, a SME delega suas atribuições a um “parceiro da escola”.

Além destas questões apresentadas, o professor na metodologia do telecurso trabalha no formato de unidocência. Isso significa que o professor, independente da licenciatura na qual se formou, ministra todas as disciplinas, até mesmo aquelas que ele não possui qualquer familiaridade ou facilidade, ou seja, “exige-se do trabalhador que se

torne ilimitadamente flexível” (SANTOS, 2012, p. 45), o que atende às necessidades do mercado e das corporações que tratam a educação como mercadoria e o professor como mais uma peça dentro desse sistema (*Ibid.*).

Na visão da coordenadora do projeto Azul Marinho pela SME, não existia grandes dificuldades de se trabalhar dessa forma, sendo o conteúdo de matemática o mais problemático.

Eu tive problema apenas com matemática, mas é um medo geral. Eu tinha uma professora que já era de matemática, então pra ela foi tranquilo. Então o que a gente fazia? Há cada 15 dias a gente tinha coordenação. Ai, esse dia era o dia de estudo mesmo. Eles traziam as problematizações dentro daquela disciplina que estava sendo trabalhadas que são sempre duas disciplinas apenas. Eles não trabalham as oito disciplinas, trabalham duas por vez. Então é complicado pro professor? É complicado. Mas ele foca. Então quando foi matemática a gente teve que pedir professor para ajudar. Isso ai aconteceu, mas o restante, não tivemos mesmo (Pedagoga e Coordenadora do Azul Marinho da SME).

Alguns professores também relataram que não viam dificuldades em trabalhar desta forma, conforme:

Dava aula de tudo. Para mim essa questão de professor de uma matéria é questão de classe, questão de defender terreno, ne? O professor, na verdade, pra mim, é ele acabou tipo se acomodando, ne? Nessa questão. E isso tudo vira parte de um sistema, ne? E olha-se menos o aprendizado dos alunos, se preocupa menos eu acho com o aprendizado dos alunos e mais com os formatos. Então, esse formato de você é professor do que, eu não tive dificuldade nenhuma de ser professor de português, ciências, química, filosofia, qualquer coisa, tanto faz o que que a gente quer ser professor, a gente vai, sente, pega um livro, aprende com as crianças, aprende junto. Melhor ainda se você não souber, se não for a sua área. Pra mim assim, porque você vai tá mais aberto pra aprender com os alunos e os alunos vão ver sua sinceridade e vão conseguir se conectar melhor com você (professor 01).

Tranquilamente não é a palavra. Eu consegui fazer. Eu não tive essa dificuldade de ver um conteúdo pela primeira vez, nunca vi isso, tô aprendendo junto, não (professora 13).

A problematização de um dos professores quanto a não haver necessidade de uma formação específica para ser professor de uma disciplina atende bem aos interesses da educação como mercadoria, onde o professor é mais uma parte da engrenagem e precisa se tornar moldável, maleável, adaptável às necessidades do atual sistema. Dentro dessa lógica, o importante é “aprender a aprender”, que é uma referência da orientação dominante para a educação, pois se retira da escola a responsabilidade de educar, transferindo-a para o estudante (SAVIANI, 2011a; DUARTE, 2001), não sendo por

acaso que ela está presente em diversos dos documentos internacionais, discurso das mídias hegemônicas e reproduzido pelo projeto educativo de diversas empresas, etc.

Nesta concepção, o processo educativo é deslocado “do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade” (SAVIANI, 2008, p.8). Duarte (2001) explica ainda que:

apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p.38).

Saviani (2011a) explica que a educação escolar se instituiu por meio do trabalho educativo ou pedagógico de um trabalhador específico que é o professor. Essa forma específica de trabalho é imaterial, pois seu produto são ideias, conceitos, símbolos, habilidades, etc. e envolve elevado grau de subjetividade. Também é um trabalho complexo porque exige funções intelectuais que envolvem o domínio de conhecimentos e metodologias específicas (MARTINS *et al.*, 2014).

Assim, essa questão da formação do professor não pode ser encarada como secundária. Ainda mais em um lugar como a costeira, onde as condições de trabalho não favorecem um trabalho de pesquisa e aprofundamento de alguns conteúdos para além do material que está sendo disponibilizado, o que faz com que o professor que não conhece sobre um determinado assunto se torne um mero reproduzidor. Enxergando assim, alguns professores tiveram bastante dificuldade em trabalhar neste formato, identificando que o desenvolvimento do seu trabalho foi limitado.

Ficou aquela coisa de aula de livro mesmo, ne? O pouco de conhecimento que eu tenho de inglês auxiliou eles e o livro também ajudou, mas não foi aquilo. Que acabou não realizando aquela expectativa deles. Então, eu acho que tem que ter um material mais disponível. Porque tem a escola, mas não tem uma biblioteca (professor 02).

Eu acho que matemática foi uma loucura para eles. (...) Então, vai ser uma loucura porque eles vão estar aprendendo junto. Do grupo quem tem base pra matemática? Tinham dois professores. Então, a matemática eu reaprendi com eles porque a minha área é humanas. Eu fugi da matemática (...) Ai, vem a matemática e o inglês que é surreal porque não tem nenhum professor direcionado. Eu tive o privilegio de pegar inglês quando é uma área

que eu domino. Eles estão sofrendo um bocado, os professores, tanto que tem alguns grupos que nem começou o inglês (professora 08).

O professor da costeira ele fica de 15 em 15 dias na costeira, então quer dizer um máximo que ele consegue preparar (de aula) é uma semana e a outra semana? Como que ele vai trazer um estudo rico de formação se na costeira não tem uma internet? Não tem um computador pro professor acessar. É só a apostila, o livro e ali. Se você não tem conhecimento daquele assunto, que nem geografia, história, eu às vezes ficava meio perdida nas histórias e tal. Como que eu vou poder explicar, chamar a atenção pro aluno praquela assunto? Era meio complicado (professora 12).

Então, com o acesso restrito à energia elétrica, internet e outros materiais didáticos, os professores acabam dependentes dos únicos materiais disponíveis e acessíveis: os desenvolvidos pela FRM. Se o professor quisesse fazer pesquisas e trazer outros elementos para a sala de aula, como vídeos, textos, livros, fotografias e até mesmo material de papelaria, etc., teria que preparar e providenciar isso durante o seu tempo com maior acesso a outros materiais e outras informações, o que acontecia, na maioria das vezes, quando estava fora da comunidade, ou seja, no final de semana em que não estava “embarcado”. Não seria de se admirar, mas sim, seria bastante compreensível se todos os professores não tivessem motivação para fazer tal tarefa nas suas poucas horas vagas em contato com o mundo externo, onde podiam ter outras relações sociais para além de professor.

Então, a gente tinha embarcações que nos traziam de 15 em 15 dias no final de semana. E nesse período a gente tinha que ajustar pedido de material, tínhamos que ajustar todo um planejamento, assim, antecipado para você ter um plano. Você não poderia, simplesmente, pensar assim, hoje tive uma ideia. Eu não teria o material a disposição, ne? Então, você ficava na necessidade de organizar sua aula e ainda vir buscar o material e depois levar (professor 02).

No caso, sempre vai cair na questão estrutural. Eu não tinha internet. Dai, se eu quisesse fazer qualquer outra coisa que fosse além do que tava ali do livro, eu não tinha como, porque eu não tinha internet. A biblioteca é uma biblioteca super abandonada, tudo os livros mofando. Não é um espaço de uso coletivo, nada disso (professor 05).

Porque o estudo da costeira e o estudo da cidade é totalmente diferente. Na cidade, tem mais acesso às coisas, na costeira já não tem. Não tem como um professor entrar numa internet e pesquisar aquele assunto. Na costeira é difícil (professora 12).

O trabalho docente, que possui a especificidade de ser constituído pelos “atos de planejar, ministrar aulas, avaliar o processo de aprendizagem que, em conjunto, articulam-se à mobilização dos estudantes” (MARTINS *et al.*, 2014, p.263), neste formato, fica incompleto e subordinado a uma divisão social e técnica do trabalho, onde

quem pensa no conteúdo e no formato das aulas não é quem executa e quem executa pouco pode planejar o desenvolvimento do seu trabalho.

Martins *et al.* (2014) fazem uma interessante associação entre o trabalho docente e o trabalho artesanal:

o trabalho pedagógico é similar, em certos aspectos, ao trabalho artesanal. A similaridade corresponde ao grau de liberdade e autonomia do professor no processo educativo e à imprevisibilidade do resultado de seu trabalho, uma vez que ensinar constitui um processo aberto: cada ato é marcado pela singularidade das relações com os sujeitos da aprendizagem – os estudantes (MARTINS *et al.*, 2014, p.263).

Entretanto, os autores complementam que “a divisão técnica do trabalho na educação e a noção de autonomia do professor, contidas nas formulações do pensamento pedagógico empresarial, buscam redefinir os fundamentos do trabalho educativo: de tipo artesanal à industrial” (*Ibid.*, p.267). O trabalho educativo do tipo industrial pressupõe uma divisão social e técnica do trabalho que se materializa na separação entre a concepção e a execução das atividades, conforme presente no projeto Azul Marinho. Assim, todo o processo é fechado ou programado, tendo-se um maior controle das suas etapas. Com isso, tem-se a subordinação das ações docentes ao projeto de educação e sociedade das entidades empresariais que pensam na educação, onde esses professores vão contribuir para “ordenar o sentir, o pensar e o agir dos alunos em conformidade com o projeto dominante de sociabilidade” (*Ibid.*, 270).

Dessa forma, os professores, com uma estrutura precária para desenvolverem seus trabalhos e com uma metodologia que vem pronta pela FRM, são expropriados da sua capacidade crítica e criativa de construção do conhecimento em sala de aula, desenvolvendo um trabalho alienado, onde são meros reprodutores de um conteúdo pensado pelas classes dominantes. A metodologia favorece o uso da unidocência, uma vez que ela vem pronta, com os conteúdos organizados e simplificados, o que faz com que o professor não precise se preocupar em preparar as aulas. Cabe ao professor complementar as aulas, se assim ele quiser ou puder, o que muitas vezes não era possível. Nesse sentido, a professora entrevistada afirmou:

É bem resumido os assuntos, tem aquelas atividades que é bem dinâmica, se fosse uma coisa mais complexa, talvez, os alunos não entenderiam. Não iriam entender. (...) seria um desafio maior ainda. Se eu falar, porque assim, antes da aula tem o vídeo. Ai, eles já assistem um vídeo, já vai entrando um pouquinho o que seria o assunto, como vai ser

desenvolvido. Ai, depois tem as dinâmicas, tem as atividades. Se fosse uma coisa mais complexa eles não iam entender. Não iam. Alguns iriam, tá? Mas, não iria atingir o todo. Ia ficar mais difícil até pra mim também pra poder passar isso, emitir isso pra eles. Ia ser mais difícil (professora 12).

A simplificação dos conteúdos e as aulas prontas são, então, componentes que favorecem que a FRM difunda a sua metodologia e esteja presente em muitos locais de difícil acesso de norte a sul do país, sem precisar haver qualquer preocupação com a qualidade do profissional envolvido nesse processo educativo, que se cumprir o papel que lhe for ensinado vai reproduzir o que está nos vídeos e nos livros.

A metodologia do telecurso constitui-se numa rotina de vivência dentro sala de aula que utiliza: 1) vídeos produzidos pela FRM, que são chamados de teleaulas; 2) os livros didáticos, também produzidos pela FRM; e 3) dinâmicas e atividades, que são inspiradas nas vivências de formação dos próprios professores com os profissionais da fundação. Junto a isso, existem alguns instrumentos que são utilizados ao longo do processo educativo, tais como: 1) o memorial do estudante e do professor, onde cada um escreve como foi a aula daquele dia; 2) divisão da turma em equipes (socialização, coordenação, síntese e avaliação) que possuem responsabilidades diferentes dentro da sala (Figura 26).

Equipe	Função
Socialização	“Participa do planejamento de dinâmicas de integração para o início das atividades, promove vivências coletivas e de apoio para a construção do grupo de aprendizagem. Favorece o relacionamento interpessoal, a criatividade, a solidariedade e o compromisso com o bem coletivo”
Síntese	“Apreende e sistematiza os destaques das aprendizagens construídas e apresenta-os. Valoriza a produção individual e coletiva; fortalece a capacidade de síntese e de expressão; contribui para a manutenção dos focos principais e o estabelecimento de prioridades”
Coordenação	“Planeja e organiza as atividades diárias, verifica os equipamentos, distribui os materiais e cuida do bem-estar de todos. Contribui para o desenvolvimento de responsabilidades com o ambiente coletivo, de competências para organização e gestão e de atitudes proativas. ”
Avaliação	“Fortalece a corresponsabilidade de todos em relação aos resultados. Reflete sobre o dia ou período de atividades, permite aos educandos identificar avanços, dificuldades e possibilidades de melhoria. O trabalho gera indicadores importantes para a reflexão do educador sobre a construção do grupo. ”

Fonte: Metodologia Telessala. Disponível em: <http://54.225.231.68/wordpress/metodologia/>. Acessado em 06/01/2015.

Figura 26 – Equipes e funções da metodologia da telesala. Extraído de Almeida (2015).

A rotina da sala de aula se inicia com a equipe de síntese, que faz uma revisão das aulas anteriores, e a equipe de socialização, que faz uma dinâmica. Em seguida, o professor traz uma problematização que se relaciona com o conteúdo da teleaula daquele dia, procurando levantar perguntas e instigar os estudantes a prestarem a atenção no vídeo em busca de respostas, que é a etapa seguinte. Após a apresentação da teleaula, a turma faz a leitura do livro e responde as perguntas e atividades presentes ao final de cada lição do livro didático. Por último, vem a equipe de avaliação da aula. As dinâmicas, presentes sempre no início das aulas, também podem acontecer em outros momentos durante a aula com o intuito de descontrair e a equipe de coordenação está presente em todos os momentos que exigem organização, conforme explicam os professores.

Essas equipes aqui que nós trabalhamos todos os dias são as equipes de desenvolvimento do ser. Então, a gente tem ali a **socialização**, que é uma equipe formada por alunos que vai tá sempre proporcionando uma

socialização dentro da sala de aula. Eles que escolhem. Não é fácil ter essa equipe porque muitos têm vergonha de apresentar uma coisa. Esse professor tem que ter uma carta na manga. Mas, é uma equipe bem legal. Uma música uma dinâmica, um texto, um comentário do dia, então é a socialização. Tem a equipe de **coordenação**, que é a equipe que fica responsável por arrumar a sala, por distribuir o material, ver a televisão, a televisão da outra sala tá sem cabo, então a equipe de coordenação vem aqui pegar essa cabo, leva, depois vem coloca de novo. Então, é a equipe que tá sempre ajudando, auxiliando o professor dentro de sala de aula. A gente tem a **síntese**. O que é a síntese? Ela é a equipe que quando ela chega na sala de aula, ela vai relembrar, sem valor de avaliação, o que foi feito na aula anterior. Então, ela vai pontuar com os alunos, quem faltou ontem vai ficar sabendo o que aconteceu através da síntese daquele dia, que eles vão fazer e vão relembrar pro aluno. E nos temos a equipe de **avaliação**, que trabalha sempre no final de aula e ela vai avaliar como foi aquela aula hoje. Se foi produtiva, se não foi, ou não, o que aprendeu, o que eu aprendi, o que eu gostaria de ter aprendido. Então, ela vai ter esse valor mesmo. Esse peso crítico em cima do que foi visto na sala de aula aquele dia. Essas quatro equipes funcionam todos os dias numa sala de azul marinho. Elas mudam de acordo com a necessidade que o professor vai sentir: de 15 em 15, de mês em mês, todo dia. Então, o professor que vai sentir qual é a necessidade de se mudar essas equipes dentro da sala de aula (professora 06 e coordenadora).

Se dividiam e trocavam. Todo mundo passou por todas as equipes durante o ano, durante várias vezes para vivenciar as habilidades, que eles dizem que cada equipe tem uma capacidade de desenvolver habilidades nas pessoas. Então, no intuito de vivenciar todas essas habilidades, todos esses valores que os alunos rodavam pelas equipes (Professora 13).

Para aprender a rotina de sala de aula, ou seja, para o professor incorporar a metodologia do telecurso e poder reproduzir depois com os seus estudantes, são feitas formações antes do início de cada módulo (que trabalha com duas disciplinas por vez) com os profissionais da FRM, que realizam vivências e motivam os professores.

Quando vinha fazer essa formação, eles faziam acontecer o que eles pregavam, passava, fazia problematização. A gente era aluno, passavam a aula. Então, o que eles falavam, pregavam, eles faziam acontecer ali. E muitos faziam acontecer muito bem. Então, isso eu acho um ponto super positivo, ne? Você vem, fala com o professor e fala assim, faz assado. Cara, faz acontecer o que você ta falando. Fazer dinâmica. Então, faz acontecer essa dinâmica, vamos fazer essa dinâmica. Acho isso ponto muito positivo. Alguns faziam com mais maestria e outros com menos, claro, mas isso eu achava um ponto super positivo. Isso aumentava a autoestima, a gente se fortalecia nessas dinâmicas, saia abraçando, super emocionado. (...) E isso é o ponto que eu falo ok, cinco estrelas para vocês, porque eles faziam isso acontecer, aumentar a autoestima, o pessoal saia com espírito alto, moral alta. (...) Então, fazer essa formação que seja não era muito blá, blá, blá, era fazer acontecer a dinâmica da sala de aula que eles pregavam, isso eu achava muito positivo (professor 01).

Esse treinamento era sempre no início de cada modo porque lá era dividido por modo. Então, cada início do modo tinha esse estudo, esse curso. Só que assim, eles pegavam como você dar uma aula, entendeu? Você teria que fazer uma dinâmica antes pra quebrar o gelo entre o aluno e o professor, pra distrair um pouco, fazer uma atividade antes de você começar o assunto.

(...) Só que não falava tanto sobre a apostila inteiro. Falava de assunto que nem português tá bom, eu poderia ali porque eu sou formada nisso. Eu conheço essa área, eu poderia fazer uma atividade legal com eles. Mas como eu iria fazer uma atividade legal com eles com história e geografia que eu não conheço e não me apresentaram a apostila inteira? Só foi apresentado duas aulas. Mas tem 40 aulas (professora 12).

A gente vivencia uma pauta de formação. Pauta da metodologia do Telecurso. (...) Não é só chegar e apresentar o material: olha só esse livro aqui que bonitinho, folheia aí. Eles faziam uma formação para os professores vivenciar todas as etapas da metodologia e os instrumentos que eles têm (...). Então, a gente vivencia isso durante uma semana. É muito legal a formação. (...) Era bem rica mesmo. (...) era o que eu ia aplicar em sala de aula (professora 13).

As falas dos professores evidenciam a preferência por metodologias que ensinam como fazer, ou seja, que trazem a possibilidade de reprodução das ideias pensadas por outros. Com isso, nega-se a teoria e os processos reflexivos importantes para a construção de uma pensamento crítico. Essa formação, então, não tinha o objetivo de refletir sobre os conteúdos, mas sim, repassar as técnicas usadas em sala de aula, estando de acordo com o que Martins *et al.* (2014, p.267) expõem sobre o pensamento pedagógico empresarial: “é preciso que o trabalho educativo seja ordenado mais pelo treinamento técnico do que pela reflexão pedagógica, evitando assuntos não relacionados diretamente ao conteúdo que se deve ensinar”. Assim, o professor deve ser especializado em executar tarefas técnicas (*Ibid.*).

Além de ter o papel de ensinar o professor a aplicar a metodologia de sala de aula do telecurso, essas formações funcionavam também como um encontro que objetivava motivar o professor para que este se sentisse mais valorizado e assim, pudesse continuar desenvolvendo seu trabalho, mesmo em condições que os desanimavam. Assim, diante de toda a situação de abandono pelo qual os professores passam, discursos motivacionais e recursos psicológicos são utilizados para conquistar o professor e assim aceitar mais facilmente a sua condição. A maioria dos entrevistados achava válida a metodologia, conforme depoimentos:

Metodologia diferente que valoriza o desenvolvimento do ser, do individuo. Faz uma pergunta o tempo inteiro “quem eu sou?”, “pra onde vou?”. Então, a gente não valoriza só a matéria, o conteúdo em si, valoriza também o desenvolvimento daquele aluno no processo todo. Sempre existe uma socialização na aula, um momento de descontração, um momento do aluno relaxar, brincar um pouquinho. Existe um momento dele, da independência dele falar do que aprendeu, através de uma síntese, de uma avaliação que ele vai fazer dentro de sala de aula. É um trabalho muito bonito, muito legal. Eu gosto muito de trabalhar com a metodologia de

telesala. Foge um pouquinho, a gente não senta um atrás do outro, a gente sente sempre em círculo para ter o contato um com o outro (...). A gente acredita muito na visualização na produção do aluno. Então, assim, uma sala do azul marinho qualquer lugar você vai ver isso. Então, isso é um diferencial do projeto. É um aluno que sai da casa dele chega numa sala que não tem, sabe, não tem a cara dele, não tem a produção dele, acho que ele vai ficar, vai dificultar um pouco o aprendizado. Ai, quando ele chega aqui, ele vê a cara dele, o trabalho dele. Então, ele se sente mais em casa, mais a vontade de tá aprendendo. E o azul marinho proporciona isso pro aluno. Toda aula ele tem uma produção que é dele. (...) Você chega no azul marinho, você sabe o momento que o professor tá vivendo com o aluno dentro de sala de aula. Isso é muito importante (professora 06).

Eu acho a metodologia bem pensada psico-pedagogicamente falando. Eu acho ela muito bem pensada, muito bem articulada. (...) É uma metodologia de você problematizar, levantar um problema. A partir daquele problema buscar uma solução na teleaula e depois fazer uma leitura de imagem do que que foi aprendido com aquela aula. E depois, partir pra atividades do livro, atividades complementares do livro texto. É basicamente assim a metodologia, mas claro que cada disciplina tem uma certa quantidade de aulas e provas. (...) É muito psicologicamente pensado. (...) Então, se você empodera esse professor com essa didática da unicência pense o poder de transformação que não tem essa criatura. Então, eu acho que essa galera quando pensou nessa metodologia eles foram muito felizes (professora 13).

Assim, evidencia-se a adesão por parte dos professores à metodologia da FRM, que passa a ser referência de qualidade na educação. Para alguns professores, a metodologia contribuía também para lidar com a timidez dos estudantes. Junto a isso, alguns professores consideravam que a metodologia se adequava a essas realidades, principalmente, porque, na primeira fase, eram estudantes mais velhos que estavam há anos sem estudar. Assim, as teleaulas em forma de programas de TV, com entrevistas e novelas, e com bastante dinâmicas simplificavam e facilitavam o desenvolvimento do processo educativo.

Outra coisa também interessante falar é a timidez, lá eles são tímidos ao infinito. Então, para ganhar essa confiança, por isso, essa metodologia do telecurso me fez muito sentido. É, sabe de tá com dinâmica, de tá com os grupos, de tá conversando bastante, fazer uma outra dinâmica de sala de aula, assim. Isso foi muito legal para ganhar confiança (professor 01).

Percebo também que eles têm dificuldade de concentração, de atenção, são muito dispersos. Então, eu sempre tenho que estar trabalhando exercícios, atividades de concentração porque a nossa metodologia tem isso. Nós chegamos na sala de aula, nós temos a socialização que é um momento em que a gente vai trocar, vai fazer práticas de integração. É uma leitura de um poema, é uma contação de história, é ouvir uma música, é fazer alguma brincadeira, uma dinâmica (professora 02).

Lá são pessoas que estavam muito tempo sem estudar. Durante muitos anos sem estudar. Então, o raciocínio era muito lento. Então, a construção do raciocínio ate chegar a um determinado assunto no início era de outra forma.

Tinha que ser mais lúdica com mais atividades, para chamar atenção deles. Contextualizar com a realidade deles. É tudo diferente. (...) tem muitas aulas que seguem modelos de novelas, porque elas têm personagens específico. Cada disciplina ela vem na introdução os personagens daquela disciplina. A de ciências tem um cientista, um aprendiz, um cara que tem uma lanchonete, a garçonete, sabe? São esquemas assim de novelinhas. (...) Eles gostavam muito da teleaula (professora 13).

Apesar disso, alguns professores achavam que a metodologia não conseguia suprir as dificuldades e especificidades dessas comunidades que, por anos, ficaram sem estudar ou enfrentam uma descontinuidade nesse processo.

Ficava muito nessa rotina. Eu acho muito interessante as dinâmicas, os grupos e tudo mais, mas achava meio que repetitivo e cansativo. (...) É isso, você passa o vídeo, faz uma dinâmica, faz uma problematização, aí, é tipo uma rotina de aula. O que eu acho também muito empobrecedor, fica muito na rotina. Isso é muito cansativo, depois de um ano e meio tá todo mundo meio cansado. Você tem que ser um verdadeiro artista pra transformar, então, todo dia em algo especial. Tem que ser artista, na real é essa. Nem todo mundo tem essa. Todo mundo tem essa capacidade, mas nem todo mundo está no seu momento praquilo (professor 01).

Pela experiência que eu tive, quando você leva a educação, ainda mais nessa forma tradicional que a gente tem. Ainda, que, praticamente, é bem parecida com a que se usa nas cidades, na cidade pelos projetos azul marinho. Apesar de ser telecurso, de um professor dar toda as matérias, ter o auxílio do material didático, pela televisão, mesmo assim, eles ficam, eles não conseguem acompanhar porque já vem todo aquele histórico de uma alfabetização fraca. A alfabetização é feita em turmas mistas. Então, tudo isso vai dificultando o andamento desse projeto exatamente. (...) eles se esbarram com a própria dificuldade do entendimento que é tudo muito letrado, tudo muito. É exigido as provas que acabam intimidando eles a se retirarem porque, uns já tem uma facilidade maior, e os mais velhos tendem a ter uma dificuldade maior pelo próprio esforço físico que tem nas atividades de trabalho. E ainda tem que se dividir em estudar em casa para acompanhar aquele ritmo que, muita vezes, fica muito acelerado. Acaba criando um determinado tempo a educação. Hoje em dia você tem que aprender em tanto tempo, se não, você não esta habituado. A meu ver, isso torna exclusivo, ela exclui aquela pessoa (professor 02).

Apesar dos conteúdos já estarem definidos e a metodologia pronta, quase todos os professores afirmavam que sentiam a necessidade de adaptar e acrescentar outras informações, o que nem sempre era possível de fazer. A parte técnica do trabalho era a mais fácil de fazer alterações, enquanto que a parte teórica ficava mais restrita. Mesmo assim, alguns professores acreditavam ter liberdade dentro do projeto.

Eu sentia até a necessidade de ter, de trazer o material mais pra realidade deles. Mas, acaba não sendo fácil porque você tem aquele currículo para aplicar, aquele livro que tem que passar, aquela teleaula que tem que mostrar (professor 03).

O conteúdo é o mesmo, não há mudança. Existe um padrão de qualidade, inclusive, da fundação, que eles vêm, que fazem os cursos pra

gente, preparando os professores. A cada modulo há um acompanhamento deles, com os professores e tudo (professor 11).

Os conteúdos estão definidos pelo MEC, todos os conteúdos. Então, em, sei lá, seis meses de português você tem que dar essas, seguir a ementa que está nos PCN. Então, fugir disso a gente não podia fugir, mas como eu ia apresentar aquele conteúdo era livre. Eu podia até escolher não exibir algumas teleaula, se eu quisesse. A gente tem essa liberdade (professora 13).

Alguns dos professores explicam que, apesar do discurso de que poderiam trazer elementos do contexto local para trabalharem dentro da sala de aula, eram obrigados a cumprir um calendário apertado que os deixavam sem autonomia para incorporar temas e criar suas aulas.

O livro de matemática, tinham dois livros para dar, eu só dei um (...). Tem que dar o conteúdo. Qual tele aula você está? (...) É muito número, muita quantidade, quantitativo e eu acho que pouca aferição nessa questão do que realmente aqueles alunos estão absorvendo. (...) eu tinha que dar, eu podia mentir, mas eu tinha que dar. (...) Essa era a principal questão do acompanhamento, em qual aula você está. Eu sentia muito isso, essa importância, o pessoal da fundação quer saber em qual aula você está. Sempre isso, apesar de eles falarem, deles darem abertura (professor 01).

Você tem dois meses pra trabalhar praticamente duas matérias e ficava bem nessa pressa pros alunos. Eles perdiam um pouco o animo porque tudo era muito rápido, não tinha muito tempo pra você rever, discutir bem a matéria. Acaba criando uma importância maior em você passar as páginas do livro (...). Era difícil porque o tempo era muito curto, então, eles te estimulavam, falavam para você fazer, porém quando você fazia, você deixava de cumprir aquele material didático. Então, ficava aquela coisa você pode fazer, mas você tem que também passar o material, então ficava o discurso de liberdade, mas acabava não tendo porque você está limitado dentro daquele espaço de tempo e daquele conteúdo (...). A gente tem que acabar o livro. Eu acho que acaba passando muito assim por cima, torna uma coisa muito superficial (professor 03).

Nesse processo de cumprimento de exigências, os professores perdem a autônoma de inovação e criação das suas aulas, da escolha crítica dos conteúdos e a condição de intelectuais, passando a meros “manuseadores de métodos”. Uma vez que o segundo ciclo do ensino fundamental, que no ensino regular tem duração de quatro anos, é cursado em 18 meses, sem preocupação com a qualidade desse ensino, conforme explicado pelos professores acima, tem-se o que Saviani (2008) chama de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, cumprindo, então, mera formalidade e contribuindo para a marginalização destes que hoje não têm opção de acesso e domínio dos conteúdos relevantes e significativos para a compreensão da atual relação de exploração em que se encontram submetidos.

Desta forma, apesar da aparente expansão do oferecimento da educação escolar na região da Península da Juatinga, com o oferecimento do segundo ciclo do ensino fundamental, podemos nos utilizar da expressão de Algebaile (2009) “ampliação para menos” para definirmos a política de oferta da educação pública para essas comunidades, uma vez que, como explica a autora, essas ampliações são feitas à custa de encurtamentos, não só da educação, mas também de políticas sociais e, com isso, “reitera desigualdades e reinventa destituições” (*Ibid.*, p. 329).

Assim, existe uma relação direta entre a liberdade e a autonomia do professor e o isolamento e a falta de apoio que os professores vivem na costeira. Sem que haja, então, um apoio e acompanhamento do seu trabalho, enquanto ele está na costeira, pode criar e mexer na parte técnica e de organização da metodologia, escolhendo a ordem das atividades, as dinâmicas que serão incorporadas, quais aulas serão suprimidas, etc. Por essa razão, muitas vezes o professor tem a sensação de ter liberdade dentro do projeto. Entretanto, esse mesmo isolamento, a falta de estrutura e o tempo curto do projeto se tornam limitantes no planejamento das aulas, na busca por outras referências e, como consequência, na sua atuação dentro de sala, fazendo com que os mesmos, em muitos momentos, tenham que aderir e incorporar os conteúdos da FRM, tendo, então, uma falsa liberdade.

Desta forma, acreditando estar participando autonomamente na construção dessas educação, os professores apostavam no desenvolvimento da parte técnica da metodologia, nas dinâmicas e outras ferramentas mais lúdicas sem problematizarem os conteúdos e o viés pelo qual eles são abordados, justificando a escolha deles como uma obrigatoriedade imposta pelo MEC.

Entretanto, não se pode separar o técnico do político. Mello (1982 *apud* SAVIANI, 2011a) explica que é no parecer estritamente técnico que os interesses políticos estão ocultos. Deixar para o professor a liberdade de trabalhar em cima da técnica da metodologia não deixa de ser político. Tirar do professor a teoria, a reflexão, a parte política da educação e sua relação com a sociedade e focar somente na forma como se transmite os conteúdos é uma escolha política e atende a finalidades.

A pedagogia empresarial vem transformando o trabalho docente, onde o professor passa de um trabalhador intelectual para um executor de tarefas, conforme já

mencionado. Essas tarefas são elaboradas por atores externos à escola e à sala de aula, como ONGs, empresários, etc. (FREITAS, 2014). Barreto e Leher (2003) defendem que essa transformação expropria o conhecimento do trabalho docente, uma vez que os conhecimentos que antes pertenciam aos professores agora vêm inseridos nas tecnologias educacionais, que seriam as técnicas, métodos e materiais de ensino no geral. Barretos (2003) ainda faz uma analogia da expropriação do conhecimento docente a partir dessa ressignificação do seu trabalho com a expropriação com que os operários passaram ao se limitarem a operação de máquinas. Assim, o papel do professor limita-se ao manuseio e à utilização dessas tecnologias.

Os organismos internacionais concluíram que o dito monopólio do conhecimento detido pelo professor poderia ser quebrado por meio da intensificação do uso de tecnologias da informação e da comunicação, assim como se dera nas fábricas pela conversão da subsunção formal pela subsunção real do trabalho ao capital. Com o conhecimento inscrito nos *softwares*, nos vídeos e nos livros didáticos, um único docente pode atender a um maior número de estudantes, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma formação docente mais flexível e condizente com o mundo "globalizado": preferencialmente à distância e em menor tempo (BARRETO, 2003, p.277).

Obviamente, pensar na questão técnica é importante e deve-se sempre buscar formas e mecanismos que facilitem o entendimento do estudante para que o conhecimento seja mais acessível e supere as dificuldades reais daqueles que por muitos anos não estudaram ou que por muitos anos não receberam nem o mínimo de qualidade na educação. Mas é preciso pensar na importância política das escolhas dos conteúdos, na forma como eles são abordados, no que eles focam e, principalmente, para que projeto de sociedade a educação vem contribuindo. A quem ela vem servindo? Seria mesmo às classes populares? Estaria promovendo a transformação da sua condição enquanto explorado? Ou estaria contribuindo para a manutenção de sua condição?

No projeto azul marinho os mecanismos de controle do trabalho docente não se dão por um sistema de avaliação e de meritocracia, como comumente acontece em outros projetos e secretarias, mas sim, por mecanismos de intensificação da precariedade do trabalho docente no qual o professor precisa se submeter: 1) uma vez que os professores estão sob regime de contrato temporário garante-se professores mais passivos e desorganizados da luta política; 2) na medida em que trabalham na forma de unidocência e estão em isolamento, garante-se a dependência do professor ao material da FRM, já que não se têm acesso a muitos outros materiais.

Saviani (2011b) explica que não há neutralidade na escola e na escolha dos conteúdos e isso precisa ser levado em consideração:

A escola tem caráter de classe, portanto é ilusório considerar possível a neutralidade na definição dos conteúdos curriculares, porque eles são carregados de marcas ideológicas e têm conteúdos de classe. É necessário que o educador tenha consciência disso para trabalhar as diferentes concepções, possibilitar aos alunos sua apropriação crítica e desenvolver a luta de ideias, porque o conhecimento se forma e avança no debate, na polêmica. Pensar que é possível estabelecer uma relação pedagógica sem conflitos é ilusão: na perspectiva marxista é ingenuidade, porque a escola é espaço de luta de classes e a produção do conhecimento se dá na luta de ideias, que é também uma manifestação da luta de classes (SAVIANI, 2011b, p.12).

Somente dois professores problematizaram o currículo, os conteúdos e a abordagem deles, concluindo que o material era voltado para a realidade da cidade.

Tem essa coisa, esse indicativo de trazer coisas da localidade (...). Mas não tá no cerne da coisa assim porque nas teleaula é cidade, ou é o cara caipirada da roça que vai pra cidade. É como se tipo assim a gente vai dar oportunidade de você virar um gerente do banco do brasil. O vídeo motivador que o instituto passam assim, na abertura era um cara que morava no Acre, seringueiro, ribeirinho e foi frequentou as teleaula e agora é tipo gerente do banco do brasil, entendeu? Esse tipo de coisa eu questionava muito nas salas e nem todo mundo vai questionar, né? (...) Na minha opinião, esses vídeos são muito atrasados nesse sentido. Não mostra ninguém na comunidade sendo tradicional, sendo estudado, sendo pescador, sendo agricultor, vendendo seus produtos na internet. (...) Essas coisas do urbano, da menina que sai do interior e vai pra cidade. Muito essa ideia da década de 80 e 90 sabe? Das pessoas que saíam da zona rural fazer a vida na cidade, da oportunidade pra essas pessoas (...). Isso me incomodava muito porque eu estava nessa questão, numa comunidade tradicional e percebendo muito a cidade. E aí, jogava pro professor fazer esse tipo, tapinha nas costas, agora fica pra você fazer essa contextualização. Pô, os vídeos todos tá lá no urbano, mas fica pra você fazer essa contextualização? É um desafio e tanto! Então, você tem que comprar muito bem essa briga e com tantos problemas, tantas coisas, você acaba não conseguindo forças pra isso, não tendo tempo, tantas pressões, que você as vezes abre um pouco de mão disso (professor 01).

Mas eu não vi assim muito diferente da forma tradicional porque era uma material criado para uma cidade, material criado de uma forma única para todo o grupo. Acho que o material tem que ser específico para uma região para se tornar atraente. Então, acho que deve se fazer uma pesquisa mais voltada para esse tipo de público. Então, o material tem que ser talvez menos excludente (...). Era difícil porque o tempo era muito curto, então, eles te estimulavam, falavam para você fazer, porém quando você fazia, você deixava de cumprir aquele material didático. Então, ficava aquela coisa você pode fazer, mas você tem que também passar o material, então ficava o discurso de liberdade, mas acabava não tendo porque você está limitado dentro daquele espaço de tempo e daquele conteúdo (professor 03).

Além dos conteúdos terem como foco os trabalhadores das áreas urbanas, a visão de que o sucesso estaria na cidade ou de que existe uma superioridade nos conhecimentos “de fora” também apareceram na fala de duas professoras, contribuindo para reforçar nos estudantes a visão de inferioridade e uma possível admiração pelo mundo exterior:

Pelo menos os meus alunos tiveram oportunidade de saber comigo que tem um capital cultural. Não adianta é superior porque eu já morei em um monte de lugares (...). Entendeu? Você pega os filmes que a gente assistiu, é uma vivencia burguesa, de filme, cultura, arte? É! Mas, e daí? (...). E não é porque é caçara que tem que ser analfabeto, tem que ser ignorante. Não, imagine. Quanto mais conhecimento, na minha cabeça, mais conhecimento eles tiverem, eles lerem, eles poderem assistir filmes, escutar música (...) eles vai dizer que bom (professora 05).

Eu passo muito isso pros meninos (...). Eu quero que daqui 20 anos vir velhinha e vocês serem seres humanos felizes. Independente de ter dinheiro, mas eu adoraria vir e vocês terem seguido o caminho da marinha e parar aqui como um comandante com todo o respeito e dando a infraestrutura pra comunidade. E ai, o dinheiro é consequência de vocês estarem lindos, de uniforme, sendo admirados, sendo respeitados dentro do mar que vocês não querem ser um pescadorzinho. Esse ano um camarão foi um lixo, eles não ganharam nada. Não tem camarão. (...) Então, os meninos também tem esse desestímulo da própria natureza que é uma realidade. Então, mude isso é estudando. Então, eu falo pra eles muito: o lápis é mais leve que a rede, o lápis é mais leve que enxada, o lápis é mais leve que a vara de pescar, que o lápis não pesa na mão (professora 08).

Sobre as questões locais, vinculadas ao modo de vida caçara ou à realidade socioeconômica do município, cuja inclusão no currículo é uma demanda de parte dos caçaras, os professores informaram que somente trabalharam com a finalidade de levantar informações para o desenvolvimento de um projeto da FRM que tinha como objetivo a criação do livro já citado “Conta um conto”. Com isso, buscaram com os estudantes histórias das comunidades (Figura 27).

Os alunos nas aulas de história estudaram sobre a linha do tempo da comunidade. Foram pesquisar. Eu incentivei por causa de um projeto também do azul marinho que ta com a intenção de escrever um livro “vidas caçaras” e através dessas pesquisas dos alunos, coisas que eles vão nos trazendo. E os meus alunos ficaram muito empolgados em pesquisar porque eles conseguiram perceber que era uma comunidade antes do condomínio, ne? Era uma cultura e hoje em dia por causa do condomínio certos hábitos mudaram. A cultura mudou, até a alimentação. Então, foi muito legal porque eles fizeram essa pesquisa, esse levantamento de como era antes as casas, as construções, enfim, todos os fatores históricos e culturais da comunidade. Fizeram entrevista e ai levaram também os produtos que eram feitos, as comidas na época, levavam mandioca, batata, farinha e ai, convidamos as crianças da comunidade pra ir até lá com seus familiares e conhecer toda a pesquisa que eles fizeram e ai, ouviram historias, ouviram depoimentos, convidamos algumas pessoas senhoras já antigas da comunidade que nasceram e elas contaram como era antigamente e tal. (...) Ver esse

sentimento de reconhecimento, de pertencimento como eu falei pra eles. Apesar de tudo, vocês tem a essência, a raiz caiçara, isso ninguém nunca vai tirar de vocês, nenhum condomínio do mundo vai tirar isso. Isso tá aí em vocês e vocês podem passar essa essência, essa educação, esse amor pela natureza, esse respeito que vocês têm (professora 02).

A única coisa que a gente trabalhou foi um projeto que se não me engano foi da secretaria da educação que era memórias. Ai, eles tinham que buscar dos antigos como que era a costeira e tal, trazer relatos. Eles trouxeram até um filme também, de um rapaz que brigou lá com o condomínio. Tinha uns vídeos que eles trouxeram pra nós, pra gente assistir. Daí, a gente assistiu tudo junto. (...) Porque teve uma vez que parece que entraram no Sono e queria tirar as famílias e esse rapaz não permitiu, lutou mesmo com o pessoal do laranjeiras (professora 12).



Figura 27 – Capa e contra capa do livro produzido pela FRM.

Assim, a questão da realidade local aparece pontualmente dentro do projeto de educação e com um viés que procura resgatar o passado, não estando no cerne do projeto educativo, apesar de no próprio livro vir a contradição de que “o Projeto valoriza a cultura, ao mesmo tempo em que abre as portas do mundo do conhecimento a essas comunidades” (FRM, 2011, p.05), como se as mesmas não possuíssem também conhecimentos próprios da sua organização sociocultural. As histórias dos caiçaras e seus modos de vida são trazidos no livro como algo folclórico, presos a um passado e fonte de fantasia, conforme descrito: “neste livro, os estudantes do Azul Marinho registram os contos e causos que são oralmente contados pelos moradores mais velhos aos mais jovens. Entraremos em um mundo mágico que mantém viva a nossa imaginação” (*Ibid.*).

Outra questão importante da realidade local é a questão ambiental, que perpassa toda a organização social dos caiçaras, e também aparece pontualmente. Ao serem questionados se havia alguma abordagem sobre esta questão somente dois professores falaram que abordavam alguns temas.

A questão ambiental eu percebi duas que são latentes dentro das comunidades. Uma que é a matança de passarinhos, que é cultural. Eles matam muitos passarinhos, mas isso eu já ouvi relatos assim: ah, professora, tá diminuindo. Teve pais que procuraram e falaram: olha, meu filho tem esse problema. Não tem como abordar esse tema dentro da aula. Então, assim, eu vi que já demos grandes passos pra essa dificuldade. E a outra questão é a construção desordenada, poluindo os rios, as nascentes que é uma questão que é muito abordada. Todo mundo que vai pra dentro das comunidades hoje que fala um pouquinho da questão ambiental vai tocar nesse assunto com eles. Então, eles já têm consciência de que aquilo vai acabar sujando mais, tornando inviável a questão do turismo, que eles vivem também do turismo. Então, é um assunto que é muito tranquilo de se abordar dentro da comunidade. Eles têm consciência que eles moram num lugar que precisam ser preservado (professora 06).

Foi a questão do trabalho que começamos a falar do lixo, que colocamos cestos na comunidade. Foi uma amiga (...) que deu, fez a doação de cestos pra gente. E nós fizemos um trabalho. (...) depois nós fizemos, cortou bambu, outro furou, amarrou, marcamos um dia na comunidade, colocamos na comunidade toda. Então, a gente percebe que as pessoas estão usando o lixo. Tem pessoas que estão recolhendo sem a gente pedir, estão recolhendo. E assim, a gente não amarrou ainda como vai ser essa questão de retirada do lixo, mas uma coisa que deu certo (professor 11).

Trabalha com fotografias para despertar o olhar da comunidade. Na verdade, o pessoal questiona assim como é que vocês vão formar os fotógrafos. Nosso objetivo não é formar os fotógrafos, mas o olhar para as coisas que estão a sua volta. Então, isso é só uma ponte para que a criança tenha essa vontade de fotografar, mas antes ela precisa descobrir onde ela está, o que tem ao redor. A gente faz esse trabalho, lança temas todos os anos (Coordenadora da Ponta Negra).

Já Ticote, liderança do Pouso que cursou o projeto Azul Marinho na primeira edição, afirma que a escola trabalha, pontualmente, com as questões ambientais.

A escola que tá hoje não aborda. Perguntar pra uma criança, pergunta pra quem já fez que que é uma unidade de conservação, que que é o meio ambiente, que que se relaciona o meio ambiente com ele. Ele não sabe, a escola não passa isso. A escola só passa isso, o meio ambiente uma vez por ano, passando com as crianças no asfalto quente plantando uma muda de árvore. Essa é a educação ambiental que eles fazem (Ticote, presidente da Associação de moradores do Pouso).

A SME, mais uma vez, cita as parcerias com empresas para exemplificar ações que são desenvolvidas pelas escolas, confundindo-se o público com o privado, o que é realmente da escola, oferecido pelo poder público como uma política e o que é externo,

oferecido por parceiros, especificamente, para alguma escola ou comunidades que têm o seu “padrinho”.

Dentro da folia gastronômica⁹³, que é a união desses empresários de restaurantes, eles estão com um projeto para todas as escolas da costeira que é trabalhar a gestão do lixo, separação do lixo, inclusive o barco que recolhe, ne, tem todo aquele chorume, casca, eles estão mandando pra angra. Então, assim eles iniciaram. Tá bem no começo mesmo, mas eles levaram pra cada escola uma composteira para trabalhar isso. Colocar ali a casca de legumes, frutas, os restos ali naquela composteira. Dá uma limpada no lixo, dá uma lavadinha na caixinha, separar esse lixo e mandar, colocar no saco identificado com uma fita e, assim, foi lançado com uma desculpa pra ver se a gente consegue fazer esse movimento dentro da escola. Vão tá construindo na folia, em novembro, três árvores na Santa Rita (praça) com material reciclado, material vindo da costeira para chamar a atenção. (...) recebeu umas mudas também, que é da folia. A folia vem, auxilia as merendeiras com os cardápios diferenciado da escola, essa parte a folia esta nos ajudando. Na visão deles, não precisa levar tempero, comprar tempero, chegar lá tudo murcho, estragado. Você pode produzir dentro da escola, junto com as crianças, elas que vão tomar conta desse canteiro. Temos algumas dificuldades, uns desafios a vencer da escola abraçar mesmo a questão, mas a escola que ta abraçando tá super bacana, as crianças vão lá e colhem e leva pra merendeira, faz suco bem fresquinho (Coordenadora do Pouso e da Ponta da Juatinga).

Da mesma forma que no ensino regular do 1º ao 5º ano, muitos estudantes precisam escolher entre pescar e estudar, pois este projeto também não contemplou a organização social dessas comunidades. E a situação torna-se mais problemática, pois não se tratava mais de oferecimento de educação para crianças, mas sim para jovens e adultos, que já possuíam trabalhos. Sem um calendário que levasse essa questão em consideração, muitos desistiram e abandonam os estudos. Em alguns casos, a desistência chegou a 50%.

Eles pedem uma educação, mas essa educação que foi oferecida pra eles não foi muito bem aceita, tanto que teve uma evasão muito grande de alunos. Em um determinado momento eu tive que ficar puxando, até apelando pra assim, lembrando eles pra realidade: gente, se vocês não concluírem daqui a pouco vocês não vão ter como pescar, vocês não vão ter como. Já chegou de ter um momento, de ter essa apelação da importância deles, pelo menos, a conclusão do ciclo (professor 01).

Os mais velhos criaram resistência. Eu, por exemplo, tive um aluno que o pai não queria, começou a ter uma resistência ao estudar, por que eles tinham acabado de adquirir outro barco. Estavam com dois barcos e precisavam dos filhos para conduzir o barco e o filho era muito próximo dele e ele começou a ver a escola como uma coisa complicada. Aí, nós tivemos que ajustar. Eu tive que fazer uma flexibilidade pra ele. (...) Teve período dele ficar um mês sem vir à escola, ai ele me trazia todas as atividades prontas (...). Ele vinha na minha casa e a gente fazia certas questões juntos.

⁹³ Evento idealizado por Ana Bueno, chef de cozinha e esposa do prefeito Casé, realizado anualmente em Paraty.

Ou eu prejudicava ele economicamente ou eu prejudicava ele na escola (professor 03).

A maioria da nossa sala trabalhava até porque a maioria era maior de idade, trabalhava em Laranjeira, na pesca, no cerco, na pesca de arrastão, na pesca de corvineira, ne? Botava rede, trabalhava de fato. (...) Me lembro que pelo menos três alunos nosso, ou dois se não me engano, eles completaram devido a flexibilidade que a professora cedeu pra eles. Um inclusive é o O., ele formou também, ele pescava na curvineira, ai ficou na curvineira três meses pescando. Três meses sem fazer conta, sem dever de casa, por exemplo, e ela deu uma flexibilizada pra ele e pra mais dois alunos também. Ai, acho que isso foi interessante (Jadson).

Mais uma vez, o oferecimento da educação escolar para esses povos se dá através de uma política pública que não contempla as relações socioculturais dessas comunidades. A educação formal descontextualizada das relações sociais que acontecem no território tradicional pode estar contribuindo 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 (SOUZA e LOUREIRO, 2015). A educação escolar não tem sido aplicada como um direito social, mas sim, como Algebaile (2009, p.170) diria, “como tentativas distintas de controle ou dominação populacional e territorial”.

Muitos caiçaras tinham clareza do papel que esse projeto veio cumprir:

O Azul Marinho é um projeto que foi feito lá no Sono que é quase igual um supletivo. Então ele junta todos os segmentos, todos os anos do fundamental 2 em um ano de estudo. Que na verdade se você fosse pensar assim posso sair de lá vim fazer o ensino médio ou fazer o ensino médio do azul marinho e entrar numa faculdade? Quais são as chances reais dessas crianças conseguirem adquirir conhecimento que leva outras crianças cinco anos? (...) Vai reduzir muita coisa, concordar? Então, esse projeto foi feito no Sono para meu ver para dizer que tem fundamental 2 completo (...) Então, é complicado você ver que projeto são feitos e pessoas não capacitadas são enviadas. Por que fazer isso? Pra que? Só pra chegar no final parabéns você completou o fundamental 2, o ensino médio o que quer que seja? Mas o conhecimento que é o objetivo do estudo não é adquirido. Ai, ficam frustrações da crianças, da família. É muito complicado (moradora 05).

A aula não é corretamente como deveria ser, com vários professores como é na cidade. Eu acho que quando chega na cidade, se estudar dessa forma aqui, se ele for pra cidade vai ficar mais difícil dele seguir uma faculdade, acho que falta alguma coisa. Esse ensino aqui na minha visão eu acho que é mais pra ter uma formação de ter um diploma de 8ª série, de primeiro ano, por exemplo, ter uma conclusão do ensino fundamental para tirar uma habilitação, por exemplo, você não é mais além do que isso. Se for seguir uma faculdade depois acho que esse ensino não tá preparado pra isso, é o que eu vejo assim na minha visão (morador 09).

O azul marinho acho que é tipo assim o básico dos básicos. Acho que ele não tem uma base tipo pra o ano que vem se ele for mesmo pra Paraty

estudar o primeiro ano acho que ele não vai ter essa base pra acompanhar. (...) Foi o que ele disse ontem ‘mãe, eu olho no quadro e não entendo nada parece que tá grego tudo’, entendeu? Então, eu vou ter que além da escola ter que direcioná-lo a uma aula particular pra ver se ele consegue pelo menos acompanhar (moradora 10).

Atualmente, devido a inúmeras críticas, principalmente, pelo seu uso como única alternativa na região para a sequência dos estudos de adolescente após o término do 5º ano, o projeto não está mais presente em nenhuma comunidade da Península da Juatinga. Entretanto, ainda permanece de maneira informal dentro das escolas, com a utilização dos materiais e metodologia por professores.

Os professores que eram Azul Marinho, eles até querem continuar trabalhando e até trabalham mesmo. Por exemplo, a professora já sabe o momento, em qual vídeo utiliza determinado tema. Ai, vai lá busca e utiliza. A fundação também não proibiu. (...) A gente chama de híbrido (Coordenadora do Azul Marinho pela SME).

Diversas foram as críticas feitas por parte das lideranças caiçaras e de parte dos membros do CME (na composição entre 2013 até 2015) sobre este projeto durante a sua execução. Entre eles: a contratação de professores para atuar no projeto, enquanto havia concursados aguardando a convocação do município para assumir os cargos; falta de isonomia salarial, já que professores do projeto recebiam um salário maior que os professores regulares da rede municipal para a carga horária que cumpriam em sala; projeto privado financiado com a verba pública; um único professor para dar conta de todas as disciplinas; a entrada no projeto de crianças com 13 e 14 anos, que saíam do quinto ano e deveriam ser atendidas pelo ensino regular e não pelo EJA; além da ausência de deliberação com professores e familiares sobre a proposta político-pedagógica do projeto, estando em desacordo com o que preconiza as diversas legislações sobre os direitos dos povos tradicionais (já vistos nos capítulos anteriores), que defendem a participação dos mesmos nas aplicações de políticas públicas dirigida a eles ou que os afetam de alguma forma.

Sobre alguma dessas críticas, a coordenadora do Azul marinho pela SME parecia estar ciente e se defendeu:

O azul marinho tem característica que não é ideal para a nossa costeira hoje. Por quê? Ela é EJA. Ela é modelo de educação de jovens e adultos, ne? Por exemplo, nós utilizamos esse modelo na Pequenina Calixto, Cilencina e Pantanal para reduzir a defasagem. Nós utilizamos, mas, realmente, eram alunos grandes, eram alunos de 15, 16 anos que estavam estudando com os outros do 6º ano. Quantos anos você tem? Tenho 16. Então, nós montamos

turmas de EJA manhã, tarde com aqueles alunos que eram mais velhos. O tempo foi reduzido, que são dois anos apenas. Na verdade, nós que fizemos dois anos pros alunos nessas escolas (urbanas e rural) porque ela na verdade dura 1 anos e 6 meses. Nós colocamos 2 anos porque nós introduzimos outras coisas que era necessário ainda para esses alunos. Por exemplo, artes. Não tem artes no currículo do telecurso. Ai, nós colocamos. (...) Aconteceu de 2011 e 2012, ne? Aconteceu nessas 6 comunidade. Ai, depois quando nós entramos as comunidades já tinha solicitado ao prefeito a continuação desse trabalho. (...) A comunidade via como opção para aqueles jovens que ficavam lá e não tinha mais o que fazer partir do 5º ano. Quando nós entramos, nós fizemos essa avaliação, mas como foi compromisso do prefeito, então, nós introduzimos nas comunidades que apresentaram demanda. (...) Por exemplo, no Pouso da Cajaíba eu tive que aceitar criança de 13 anos porque eles, antes, já tinham aceitado. Eu tive que me virar depois com documentação para solucionar isso. No Sono, nós tivemos uma turma que começou com doze alunos e acabou com seis porque a idade não acompanhava o trabalho. Um trabalho de EJA é um trabalho diferente. É voltado para aquele cidadão que já tem uma visão diferente de sociedade. Que não acontece com a criança de 12, 13, 14 anos (Coordenadora do Azul Marinho pela SME).

Apesar de aparentemente algumas antigas bandeiras de luta dos caiçaras e de movimentos sociais de luta pela educação parecerem estar sendo atendidas pelo desenvolvimento dessas parcerias, na prática, elas são aplicadas tendo suas concepções alteradas e redefinidas. O que está presente no interior destas propostas é o aprofundamento da relação entre a dinâmica escolar e a dinâmica empresarial, provocando um ajustamento da escola ao universo mercantil, de acordo com o que defendem Silva e Diniz (2014). Jadson, liderança caiçara, também questiona esta educação:

Eu assim é entendendo que a educação ela deve ser pautada em coisas emancipadoras, ne? E não assim uma educação apenas que deformava, pra que esse aluno tá se formando? Se formando pra que? Pra reproduzir o que nos temos hoje na sociedade que é grave hoje a situação, ne? Reproduzir o sistema nossa, por exemplo, política, econômico, social, cultural. Ou é romper com todo esse sistema? Acho que é pensar isso assim. E ai a gente viu que o nesse projeto não podia fazer muito porque é um projeto de uma parceria privada, ne? E além do mais a própria secretaria que se constitui o poder publico ela também é mantida pelo poder do capital, do capitalismo e isso interfere diretamente no modelo educacional do país, ne? (...) Que a escola ela é mantida pela capital e o capital é o condomínio laranjeira que é o nosso oponente, nosso opositor (Jadson).

Alguns professores, apesar de se identificarem com a metodologia, também refletiram sobre as implicações dessa educação durante a entrevista quando questionados sobre o interesse da FRM em promover a educação naquelas localidades.

Então eu acho assim, a comunidade é vitima? É vítima porque não damos condições pra eles se organizar e eles não tem educação suficiente pra se organizar porque eles gostariam de ter isso. Então existe essa política de

não dá muita ferramenta porque se não fica difícil de você conter porque eles ficam mais exigente, as pessoas se tornam mais críticas, as pessoas vêm a porta da prefeitura e isso começa a incomodar as pessoas que estão no governo (professor 03).

Essa homogeneização desse projeto pra mim é o grande tiro no pé dele, do que ele quer atingir. Mas talvez não seja tiro no pé, talvez seja um tiro certo porque talvez eles queiram isso, queiram para tirar essas populações, trazer elas pra cidade, ter o seu emprego, ne, urbanizar. (...) Tirar as pessoas do grande recurso, da grande riqueza que é a terra e urbanizar as pessoas. Isso é super interessante para muita gente. Para grandes corporações, para grande latifundiárias, tirar essa pressão do rural porque o rural é onde todo mundo sabe tá a riqueza, tá a água, petróleo, diamante, ouro, enfim, então todas essas riqueza que sabe que é isso que no futuro vai ser o grande quinhão (...).Então, a fundação traz essa educação para todo mundo, educação que nos vídeos o cerne é essa ideia de conseguir com que a pessoa se insira no modelo urbano de sociedade. Os vídeos poucos exploram coisas de sucesso na região rural, cooperativas bombando de agricultura, beneficiando produtos, ne? Não tem essa coisas (professor 01).

Já a Coordenadora do projeto Azul Marinho e pedagoga da SME, quando questionada sobre a intencionalidade e interesse dos donos do Grupo Globo no município de Paraty, respondeu naturalizando as suas ações:

Eu vou te falar o que eu escutei do próprio Marinho (José Roberto Marinho). Ele diz que Paraty é um lugar maravilhoso, ne? E que a gente precisa ajudar Paraty. Ai, ele fala que ele vai se aposentar e vir morar em Paraty porque ele quer morar numa cidade onde as pessoas sejam felizes. E tudo que eles já compraram, é em principio a única coisa que eu posso te dizer, é paixão mesmo (Coordenadora do projeto Azul Marinho e Pedagoga da SME).

Desta forma, este projeto de educação oferecido pelo Estado integral em Paraty tem seu papel na manutenção da hegemonia, pois promove, na verdade, a contenção da indignação popular, uma vez que a demanda pela escolarização das classes subalternas é atendida e supre as necessidades mais imediatas dos caiçaras de terem um certificado escolar para, por exemplo, obterem a carteira de pesca e trabalharem na legalidade, bem como manterem o auxílio do programa bolsa família. Mas, continua reproduzindo a invisibilidade histórica desses povos, pois os mesmos não têm protagonismo na construção desse projeto de educação, que é pensado pelas classes dominantes.

Em meio a compra de terras e a privatização de praias e acessos em Paraty, a Fundação Roberto Marinho, ao oferecer a educação para as comunidades tradicionais caiçaras, vem contribuindo para a construção de uma imagem positiva atrelada a sua marca. Com isso, mesmo que o seu lucro não seja imediato e diretamente financeiro, a atuação empresarial com as questões sociais se relacionada, principalmente, com o

elemento das “relações públicas” (SILVA e DINIZ, 2014). Ou seja, promove a melhoria da imagem da marca da empresa com o público com o qual se relaciona. À sociedade paratiense, os proprietários da rede Globo se apresentam como “amigos” da escola e do caíçara, preocupados em solucionar as questões sociais do município (sem entretanto, alterar a dinâmica que as produzem), tornando assim mais estreitos os vínculos, no imaginário social, entre vida empresarial e comunitária e facilitando o desenvolvimento dos seus projetos mercadológicos no município.

Assim, através da atuação dos aparelhos privados de hegemonia na educação pública, as classes dominantes de Paraty, que expropriam os territórios tradicionais, exercem o seu poder diretamente sobre as classes populares e representam, como diria Santos (2012, p.32), “o controle ideológico da escola e do trabalho do professor”. Ao promover, então, estas parcerias, nas quais a classe trabalhadora perde a dimensão e o controle dos acordos firmados em seu nome (OLIVEIRA e BARROS, 2015), e que os subordinam ao empresariado, a educação contribui para reproduzir uma ideologia de fim dos conflitos de classe e das contradições público-privado, assim como o enfraquecimento da luta histórica dos movimentos sociais contra a expropriação do capital (ACCIOLY, 2013), uma vez que se tem o consentimento ativo da maioria da população. A construção desses consensos limita a ação contestatória e, conseqüentemente, impõe derrotas às classes trabalhadoras que “abdicam, em graus diferenciados de consciência política, de se constituírem em protagonistas da história” (OLIVEIRA e BARROS, 2015, p.189). Ao se perder a capacidade de contestação política ao sistema capitalista, a organização da classe trabalhadora se dá no interior das ideologias dominantes e mantém-se o avanço das reformas neoliberais (LEHER, 1999), atuando como “esquerda para o capital”.

Uma vez, então, que essa pedagogia, atrelada aos interesses dos setores dominantes, vem contribuindo para a manutenção das condições de exploração e alienação nas sociedades capitalistas, deve ser combatida para se desvencilhar o seu oferecimento às classes populares, pois não será ela que será capaz de socializar os conhecimentos necessários para a luta política desses povos.

Diante de tudo isso, pode-se afirmar que a ampliação do acesso à educação através dessas propostas, ao invés de se assegurar direitos, limitam-se a conquistar bases

políticas e sociais para a manutenção do exercício da hegemonia burguesa no Brasil (MARTINS *et al.*, 2014). Com isso,

não se pode esperar que a construção de um sistema escolar transformador no interior do modo de produção que se quer combater esteja exatamente nas mãos de seus representantes, os intelectuais orgânicos do capital. Tal construção requer autonomia para a disputa de hegemonia no espaço público estatal. Ou, em outras palavras, exige que a escola torne-se instrumento da classe trabalhadora para a luta na “guerra de posições” gramsciana (SANTOS, 2012, p.41).

Utilizando-nos das ideias defendidas pelo relatório ECOPOL e PEIC (2016):

Não se trata, no entanto, exclusivamente de uma barreira contra os concorrentes no segmento audiovisual, é também contra outras formas de construir o pensamento, contra a autonomia da Escola e dos educadores, uma barreira discursiva. Considerando que o Telecurso é fruto de parceria com a Federação das Indústrias de São Paulo - FIESP e que a Fundação Roberto Marinho se vincula a um *grupo de grandes corporações*, sua inserção na educação pública funciona também como barreira subliminar contra pressões trabalhistas e políticas. O conteúdo das aulas é bastante fértil para análises neste sentido (ECOPOL e PEIC, 2016, p.34).

Para Leher (1999), um pré-requisito primordial para fazer frente ao desmonte do ensino público é a crítica dos pressupostos em que se assenta as atuais políticas governamentais para a educação. A pedagogia do capital está longe de se aproximar da concepção de educação como um instrumento do processo de humanização, entendido nos termos de Saviani (2011a), no qual o trabalho deve aparecer como princípio educativo e ter como finalidade a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade. Isto quer dizer que a educação oferecida aos povos tradicionais não pode estar voltada para atender as necessidades funcionais de adaptação, treinamento e domesticação dos indivíduos a um trabalho alienado exigido pelo mercado do capital.

A estrutura precária e todas as iniciativas que são inviabilizadas pela prefeitura, seja por “falta” de verba, investimento, vontade ou ideologia só reforçam a lógica de privatização da educação pública. A solução por muitos professores ou moradores, que estão cansados de esperar pelo atendimento dos seus direitos e pelo mínimo de qualidade no oferecimento da educação pelo poder público, acaba sendo a defesa da caridade de pessoas com “o coração bom” e de projetos sociais de ONGs e empresas. Enquanto a prefeitura vai oferecendo o mínimo, os aparelhos privados de hegemonia das classes dominantes vão construindo seus consensos. Vão mostrando que a sua

educação é melhor, tem mais tecnologia, tem mais organização, tem mais cuidado. E a diferença entre ambas, aos olhos descuidados ou através de análises simplistas, segue parecendo gritante. Mas a relação dialética entre ambas que mostra a totalidade do que é esse projeto pensado para as classes populares. O projeto precário do poder público legitima o projeto “melhor” das classes dominantes. Legitima a “qualidade” da educação oferecida pela Associação Cairuçu, FRM ou qualquer outra instituição privada que venha a se inserir no território tradicional para suprir uma carência imposta e construída pela sociedade política, legitimada pela sociedade civil, necessária e funcional à organização e reprodução das relações capitalistas. E na falta de qualidade, qualquer “qualidade” vai servir para quem não tem opção, mesmo aquela que venha para adequar as classes trabalhadoras aos interesses do capital!

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz (MARX, 2010, p.151).

CAPÍTULO IV – Educação e luta pelo território: ação e reação caiçara

4.1 Organização e luta em Paraty: a atuação do Fórum de Comunidades Tradicionais

Os movimentos sociais, segundo Montañó e Duriguetto (2011, p.264), se caracterizam por “uma organização, com relativo grau de formalidade e de estabilidade, que não se reduz a uma dada atividade ou mobilização”. São organizados por sujeitos portadores de uma certa identidade, necessidade, reivindicação ou pertencimento de classe em busca de respostas ou para o enfrentamento de questões (*Ibid.*).

O surgimento e o desenvolvimento de movimentos sociais vinculados às classes subalternas são resultados e expressões das contradições sociopolíticas do desenvolvimento capitalista (DURIGUETTO *et al.*, 2009). Esses movimentos sociais ligados às lutas de classes são considerados clássicos por estarem diretamente vinculados à contradição capital/trabalho. Suas formas de organizações são historicamente conhecidas por se dar através de sindicatos, organizações trabalhistas e movimentos de libertação nacionais socialistas e/ou anti-imperialistas, que visam a superação da ordem vigente (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011).

A partir da década de 1970, começaram a surgir uma diversidade de movimentos que se articulavam em lutas por direitos, pela afirmação da diferença e do plural, enfatizando a cultura, as lutas sociais cotidianas e a identidade, descoladas das questões de classe como, por exemplo, os movimentos contra o racismo, feminista, contra guerras, antinuclear, ambientalista, etc. (GOHN, 2014; LOUREIRO, 2008). Esses movimentos foram denominados de novos movimentos sociais (NMS), pois seu campo de mobilização e as questões de suas lutas estão, geralmente, fora da esfera imediata do trabalho e da produção (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011). Loureiro (2008) afirma que:

os NMS, quando descolam a luta pela afirmação da diferença e do plural das demais questões, esvaziam o debate político e favorecem a ação fragmentada e focada na esfera do consumo e do indivíduo, reforçando a lógica do efêmero e do imediato (e do liberalismo, em última instância). Assim, mesmo aparentemente se evidenciando como algo novo e libertário, ao se analisar a dinâmica e contradições sociais concretas, verifica-se que não raramente tais movimentos acabam por reproduzir os elementos fundamentais para a reprodução do atual estágio do capitalismo (LOUREIRO, 2008, p.195).

Entretanto, quando as lutas por reconhecimento e identidade não perdem a dimensão de classe, esses elementos vêm complexificar as lutas sociais e as práticas cotidianas sem alterar a especificidade ontológica do ser social e das determinações materiais historicamente construídas e estabelecidas nas lutas de classe (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013). A situação de classe interfere diretamente nas questões raciais, étnicas e de gênero e, por isso, devem ser compreendidas na sua inter-relação (MONTAÑO e DURIGUETTO, 2011). Loureiro e Layrargues (2013) explicam que a questão de classe é fundante do capitalismo, portanto, central para qualquer movimento de ruptura e superação societária.

É inegável que a afirmação das diferenças é uma exigência contemporânea para a construção de outro patamar societário. Porém, para a tradição crítica, esse movimento vem no mesmo âmbito da luta pela igualdade, posto que não são movimentos antagônicos; ao contrário, são complementares na emancipação. A diferença se define nas relações sociais de poder, econômicas e institucionais. Portanto, no capitalismo, essas relações se formam em um mesmo contexto em que há processos de discriminação e desigualdade que não podem ser confundidos com o respeito ao diferente. Desigual não é sinônimo de plural. O antagônico de desigual é igual; e de diferente é a indiferença ou a homogeneização econômica e cultural. A livre manifestação de cada um se vincula à superação das condições materiais de expropriação e dominação que historicamente se configuraram (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p.59).

Em Paraty, a luta pela garantia do território tradicional, a partir de 2007, tem se dado de forma mais organizada através da união dos povos tradicionais indígenas, quilombolas e caiçaras no Fórum de Comunidades Tradicionais.

O Fórum surgiu em 2007. Uma articulação dos caiçaras, quilombolas e guaranis da região de Angra, Paraty e Ubatuba. Então, esses foram nove anos. Ano que vem faz dez anos. E quem participa do fórum são as comunidades através das suas lideranças, ne? O Fórum, ele nasce num momento histórico coincidente ou convergente da criação da Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais, cujo decreto é de fevereiro de 2007. O decreto cria também a Comissão Nacional de Povo e Comunidade Tradicionais, no qual eu tenho acento como quilombola e a Leila do Sono tem acento como caiçara. Foi o mesmo período histórico da criação do fórum. Não foi relacionado, foi coincidência ou convergência. O fórum foi criado por causa do decreto? Não foi, mas acabou que o momento histórico convergiu para a mesma situação. (...) Acontece um movimento no Brasil de

ajuntamento dos povos e comunidades tradicionais em luta em alguns contextos muito anterior a 2007 e alguns contextos pós 2007, ne? No nosso, surge exatamente em 2007. Os povos e comunidades tradicionais, eles têm vias de regras os mesmos problemas, enfrentam os mesmo inimigos e a solução, os apontamentos para eles avançarem nas suas lutas são geralmente na mesma direção e, normalmente, eles se juntam no mesmo campo de luta. Por que em Paraty são esses três? Porque são esses três povos e comunidades tradicionais que nós conseguimos identificar, organizar. A gente sabe de outros povos e comunidades que têm no território, mas a relação, a articulação dos caiçaras, quilombolas e indígenas de alguma forma ela é muito antiga, ne? Quando a gente fala da luta do Sono, aparece o Valentim Conceição, que é um quilombola, sindicalista, ne? Então, assim, são esses três grupos que já tem uma relação histórica de troca. Então, o fórum, nada mais nada menos, é o resultado de uma relação histórica (Ronaldo – liderança do Quilombo do Campinho da Independência).

Os Fóruns regionais e locais constituem-se em um dos instrumentos⁹⁴ previstos para a implementação da PNPCT, que tem como objetivo:

Promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições (BRASIL, 2007).

Assim sendo, o FCT “Angra, Paraty e Ubatuba-SP”, composto por representantes de mais de 20 comunidades⁹⁵ tradicionais desses três municípios, é uma organização horizontal que perpassa etnias e um importante instrumento para o fortalecimento e articulação desses povos.

Apesar de alguns membros quilombolas do FCT serem filiados ao PT, um caiçara da comunidade de São Gonçalo ter se candidatado a vereador nas eleições municipais de 2016 pelo Partido Progressista (PP) e em diversos momentos terem tido o apoio de parlamentares filiados ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) para encamparem suas reivindicações na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), o

⁹⁴ Entre os instrumentos previstos pela PNPCT para a sua implementação estão: I - os Planos de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; II - a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto de 13 de julho de 2006; III - os fóruns regionais e locais; e IV - o Plano Plurianual (BRASIL, 2007, Art.4).

⁹⁵ Em Paraty, as comunidades que integram o Fórum são: quilombo do Campinho, quilombo do Cabral, aldeia guarani Rio Pequeno, aldeia guarani Parati-Mirim, aldeia guarani Araçonga, comunidade caiçara da Ilha do Araújo, comunidade caiçara de Trindade, comunidade caiçara do Cachadaço, comunidade caiçara de Laranjeiras, comunidade caiçara da praia do Sono, comunidade caiçara da Ponta Negra, comunidade caiçara de Martim de Sá, comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba e comunidade caiçara da Praia Grande da Cajaíba. Em Ubatuba, as comunidades são: quilombo do Cambury, quilombo da Fazenda, comunidade caiçara da Vila de Picinguaba e comunidade caiçara do Sertão do Ubatumirim. E em Angra, são: quilombo do Bracuí, comunidade caiçara do Aventureiro, comunidade caiçara da Parnaioca, comunidade caiçara de Praia Vermelha e comunidade caiçara da Praia da Longa.

movimento se reconhece como apartidário, sendo seus integrantes livres para escolher seus partidos e não havendo qualquer bandeira partidária nas suas ações enquanto FCT.

Não, somos movimento apartidário. Isso não significa que a gente não deve ou tenha que discutir política, né? Política e inclusive política não sei se partidária ou política que relaciona com o poder, com o poder na região. Estamos amadurecendo, que inclusive nesses dez anos dá para a gente alguma maturidade nessa construção no que que a gente quer pra dentro das bandeiras. Vai desde a gente discutir política, a gente não discute, a gente nunca discutiu política organicamente quanto movimento e nesse próximo planejamento que é esse ano a gente vai fazer a política estar na pauta, que eu acho que é diferente de partido. Mas qual é a estratégia política que a gente vai ter na região, se a gente vamos ter candidato, se não vamos, porque a gente nunca discutiu isso nesses dez anos e acho que tá na hora, acho que faz parte do crescimento do movimento. Não temos uma ligação com partido. É diferente de ter relação de pessoas dentro do ente das organizações partidárias. Igual, por exemplo, tem pessoas que acompanham o fórum que já se candidataram, várias lideranças, mas o fórum não fez essa discussão antes. As pessoas saem porque acham, porque querem. Então é o momento da gente encaram isso, não vamos ter como fugir. E em diferentes partidos, alguns até nos desagrada bastante, mas é real. E assim, e as lideranças compreenderam essa coisa mesmo de não só incomoda essa coisa de partido, porque enquanto movimento social a gente se entende que nós somos, já nos coloca como esquerda e acho que honrosamente falar que nós somos de esquerda, até porque tudo que a direita constrói vai contra os nossos valores. Então, não tem como imaginar que movimento social de comunidade tradicional vai ser de direita, é ir contra todos os nossos princípios de ser, de existir. Mas, nesse processo as pessoas precisam entender, se formam em relação a isso, nesse processo de formação das pessoas que têm essa dificuldade de entender que que é isso dentro da sociedade, do dia a dia, quanto isso interfere na nossa vida quanto organização, quanto movimento social (Vaguinho – quilombola e coordenador do FCT).

Por mais que o FCT pudesse ser incluído na classificação de novos movimentos sociais (pois tem um viés de reconhecimento de identidades, cultura, etc.), a luta principal é pela garantia do território tradicional que, como já explicitado ao longo dessa pesquisa, é constantemente alvo de disputas e ameaçado por ações privatistas e mercadológicas, onde os povos tradicionais são expropriados dos seus modos de produção, bem como de seus saberes, etc. Assim, pode-se dizer que a luta de classes em torno da questão fundiária é fundamental para a mobilização desse grupo.

Loureiro (2015) explica que, na tentativa de superar a reprodução dos interesses dos grupos dominantes, os trabalhadores organizam-se coletivamente e criam mecanismos de reivindicação e de realização de seus direitos ainda no marco dessa sociedade, o que indica a busca pela liberdade humana. Assim, a defesa do território tradicional contra as investidas do capital torna-se um elemento unificador do grupo.

O inimigo é o capital, ne? Em qualquer lugar onde esses conflitos estão instalados é contra, na verdade, é uma face do capital. Nós estamos numa região do país onde a grande pressão é sobre a especulação imobiliária, ne? Isso está associado a um modelo de turismo desenvolvido na região. Então, isso vai estourar diretamente sobre esses territórios. Nesse sentido, inclusive, os caiçaras estão numa área de maior vulnerabilidade porque a praia é o objeto de consumo de qualquer rico ou de qualquer pretensão a rico. E aí, a praia é onde está o caiçara. Agora não é só o caiçara que está sob essa pressão. Na medida em que a cidade vai se organizando, entre muitas aspás, as áreas nobres vai para esses grupos e as áreas menos nobres também sofre outros tipos de impacto, como consequência da mesma ação, ne? Mesma intervenção do capital, que é a divisão da cidade. Aqui é área nobre, aqui é favela, aqui é conjunto habitacional, condomínio de classe média baixa. Então, tem uma divisãozinha na cidade, como qualquer cidade. E aqui é isso. Então, estoura sobre o território caiçara, estoura sobre o território quilombola, sobre o território guarani. E aí, vêm as maneiras de isso acontecer, por exemplo, é a ausência absoluta do Estado, não levando políticas de transporte público, de educação, de saúde, de segurança, de nada. Aí, aqueles grupos ficam vulneráveis e ficam mais suscetíveis, mais propensos a vendê-lo, praticamente, de dar seu território e ir embora para a periferia da cidade. Isso é uma prática comum que se apresenta em Paraty. E o inimigo comum é o capital. Afinal das contas tudo que o capital quer é crescer sua dominação, sua hegemonia, ne? (Ronaldo).

A luta do FCT incorpora a garantia de direitos, a afirmação das diferenças (identidade e diversidade), mas também a construção de outro patamar societário, não perdendo a dimensão de classe. Cruz (2013) explica que

quando tais grupos reivindicam o direito à diferença, estão reivindicando o direito à autonomia material e simbólica. O direito a um território próprio significa o direito às formas próprias de produzir materialmente sua existência, mas também o direito às suas peculiares formas de dar sentido ao mundo através de uma memória, de uma linguagem, de um imaginário, de formas de saberes, de formas de crença que constituem sua existência, sua cultura e sua cosmologia. (CRUZ, 2013, p.36).

No FCT, as comunidades tradicionais discutem questões comuns, tais como território, meio ambiente, UCs, cultura, educação, pesca, agricultura, turismo, etc., buscando soluções conjuntas para os problemas enfrentados, além da reivindicação e garantia dos direitos respaldados em diversas legislações.

A gente tinha vários nessa região que só eram as comunidades que estão sempre massacradas. Tinha isso em comum. As três. E pela organização que os quilombolas têm, os indígenas já tem, aí na hora monta o fórum e os caiçaras estavam fragilizados. Estávamos muito fragilizados enquanto comunidade. Aí, hoje enquanto fórum, a gente já, os caiçaras, se fortaleceu principalmente nós enquanto liderança. Hoje a gente tem liderança na comissão nacional dos povos e comunidades tradicionais. Nós conseguimos redes com outros estados aonde tinha caiçara também, que antes a gente só tava aqui, não sabia nem que tinha nas outras comunidades, outros estado tinha (Ticote).

Eu me lembro que na época eu tava na associação de moradores do sono, que eu tava naquela época de muita energia, quando a gente começa

um trabalho a gente quer fazer tudo. (...) Eu vim pra cá e encontrei o Vaguinho, o Ronaldo do quilombo e a gente começou a falar dos problemas, a gente nem se conhecia direito e ai cada um com seu problema isolado, o quilombo com o dele e ai surgiu a ideia de criar um fórum. Eu sou uma das fundadoras do fórum. (...) O fórum pra mim, eu acho que é o maior movimento aqui na região de povos e comunidades tradicionais. Eu tenho muito orgulho de fazer parte do fórum. Muitas coisas a gente conseguiu por causa do fórum (Leila).

Esse movimento, que uniu os três municípios angra, Paraty e Ubatuba e três etnias, porque eles viviam os mesmos conflitos e buscam as mesmas coisas. E ai foi a partir dai que surgiu esse movimento (...). A luta é essa questão do território porque todos eles sofriam o mesmo conflito que era com UC, especulação imobiliária ou com turismo. Essas três coisas, conflitos, são ameaçadores, ne, pra que as pessoas saiam. Então, eles começaram a se unir para ficar no território mesmo. Para ter a garantia do território e autonomia sobre ele, para continuar plantando, para ter a escola que eles querem, para trabalhar o turismo que eles querem (Marcela).

De acordo com Ribeiro (2012), para que a emancipação social aconteça, os povos oprimidos dependem uns dos outros, ou seja, precisam construir a Inter solidariedade. 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. Desta forma, para fins de ações coletivas, as pessoas e organizações se unem para formar associações territoriais que visem proteger os seus espaços e lugares.

Gohn (2014), analisando os escritos de Marx, afirma que o autor atribuiu importância à questão da solidariedade entre os trabalhadores, que seria uma relação social a ser construída entre aqueles com os mesmos interesses e experiências comuns compartilhadas no interior das unidades produtivas, tendo como finalidade a emancipação do grupo.

A emancipação econômica das classes trabalhadoras é, conseqüentemente, a grande finalidade a que deve estar subordinado todo movimento. Todos os esforços tendentes a obter essa finalidade fracassaram até o presente por falta de solidariedade entre os múltiplos setores do trabalho em cada país e pela ausência de um vínculo fraternal entre as classes trabalhadoras dos diferentes países (MARX, 1864 *apud* GOHN, 2014, p.178).

Assim, “a manifestação de interesses comuns e a realização dos que vivem sob as mesmas condições de exploração criam a possibilidade de uma consciência de classe” (GOHN, 2014, p.177). Tal solidariedade, ou lealdade territorialmente delimitada (HARVEY, 2013), é também vista aqui como uma legítima estratégia de luta dos povos

tradicional de Paraty que possuem *consciência de classe para si* diante da necessidade de reivindicarem por seus direitos básicos e a permanência em seus territórios.

Marx diferencia, no processo de constituição de uma classe, dois níveis de consciência e organização: *a classe em si* e *a classe para si*. Montañó e Duriguetto (2011, p.97), a partir de Marx, definem *classe em si* como:

constituída pela população cuja condição social corresponde com determinado lugar e papel no processo produtivo, e que, independente de sua consciência e/ou organização para a luta na defesa de seus interesses, caracterize uma unidade de interesses comuns em oposição aos de outras (MONTANÕ e DURIGUETTO, 2011, p.97).

Enquanto que *classe para si* seria aquela que possui consciência de seus interesses e inimigos, organizando-se para a luta na defesa da sua classe (*Ibid.*). Seria a tomada de consciência enquanto sujeito coletivo e político (GRAMSCI, 2007). Já Gramsci (2007) distingue três níveis de consciência.

O primeiro e mais elementar é o econômico-corporativo: um comerciante sente que deve ser solidário com outro comerciante, um fabricante com outro fabricante, etc., mas o comerciante não se sente ainda solidário com o fabricante; isto é, sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo. Um segundo momento é aquele em que se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. Já se põe neste momento a questão do Estado, mas apenas no terreno da obtenção de uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes, já que se reivindica o direito de participar da legislação e da administração e mesmo de modificá-las de reformá-las, mas nos quadros fundamentais existentes. Um terceiro momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em “partido”, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em tornos das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano “universal” (GRAMSCI, 2007, p.41).

Essa passagem do momento meramente econômico (consciência ingênua) para o ético-político (consciência crítica), ou seja, da passagem do objetivo ao subjetivo e da necessidade à liberdade, que se efetiva no terceiro momento da consciência política coletiva, é denominada por Gramsci (1999) de *catarse*. A consciência de classe, segundo Leher e Motta (2012, p.431), “inaugura a possibilidade de vivenciar e constituir novas

formas de ser (ainda que as relações sociais de produção capitalistas não tenham sido superadas)”.

Segundo Tardin (2012):

É notório, no presente, que a maior parcela do campesinato brasileiro se encontra subsumida na alienação e na manipulação ideológica, enquanto outra parte se situa no estado de consciência de classe em si e uma fração menor, mas significativa, toma a frente da sua organização e ação em movimentos sociais com clara consciência de classe para si, qualificando sua prática política e produtiva e traduzindo-a na elaboração autônoma do seu projeto de campo e de sociedade, em articulação e diálogo com os setores populares urbanos e outras forças sociais da classe trabalhadora e em interação internacionalista (TARDIN, 2012, p.187).

Muitos dos membros do FCT fazem parte da associação de moradores da sua comunidade. Mas, a demanda de trabalho e atuação dos membros do FCT é imensa. E a luta e a cobrança política em defesa de suas comunidades e território, muitas vezes, exige que os mesmos fiquem num deslocamento constante entre os centros urbanos e a sua comunidade.

A maior dificuldade do fórum, na minha opinião, é que a gente tem uma classe trabalhadora dispersa, né? Fazer luta de classe com a classe trabalhadora dispersa é frágil. E por que está disperso? Porque a gente vive num lugar cuja indústria do turismo, as pessoas trabalham na indústria, pros donos das mansões, dos iates, das marinas. Então, as pessoas não estão reunidas numa fábrica, as pessoas estão espalhadas cada um trabalhando no seu patrão e isso desmobiliza, né? Isso desarticula, né? E nesse sentido a gente está de parabéns com o barulho que a gente consegue fazer. Agora eu coloco isso como um fator que dificulta. Não é grana, não é nada assim. É isso, a gente não conseguir juntar mais essas pessoas em torno da sua própria causa sendo uma potência muito mais forte politicamente. Mas, a gente sabe que é assim. Eu não tô falando assim como lamento, como choro, estou só indicando a minha decepção sobre o que dificulta. Ai, tem os boicotes de políticos, tem um monte de coisa que ai é normal. Luta é luta. Se eu tô lutando contra ele, ele tá lutando contra mim, eu entendo isso. Isso não me chateia, não. Isso faz parte (Ronaldo).

Hoje em dia, porque não é fácil. Inclusive trabalhar com as comunidades é muita gente. A gente não consegue atingir todo mundo e nem todas as comunidades. Até porque o fórum só funciona se você vier e participar. A gente não vai pra tua comunidade buscar você. A gente até vai porque essa é uma das ações que a gente colocou porque a gente viu que precisa ser feita. Mas, a gente acha mais que era as comunidades virem até o fórum e se unir ao fórum. E foi assim durante um tempo. Só que ai é muitas coisas acontecendo. Ubatuba tem seus problemas, Angra também tem os seus, as comunidades tem as suas coisas para resolver. E é tudo muita coisa acontecendo ao mesmo tempo. E ai acabou que as reuniões do fórum a gente começou a sentir falta de mais pessoas, porque são sempre as mesmas que estão mais a frente. Às vezes, vem uma ou outra, mas a gente sente falta de consolidar isso. Ai, a gente tirou como ação do fórum ir para as comunidades, meio que fazer uma caravana do fórum. Cada comunidade que você passa, você vai levando mais um para você poder falar do fórum, divulgar o fórum

nas comunidades. (...) É muita reunião, porque antes da gente ir pra qualquer prática, qualquer enfrentamento a gente precisa se reunir antes e tem gente q não tem muito paciência e não entende muito isso também não (Marcela).

Até na comunidade é difícil pra caramba porque nós somos, estamos numa sociedade capitalista e a comunidade faz parte dessa sociedade também, embora seja tradicional. Uma guerra nossa contra o capital, esse modelo vigente (Jadson).

Na defesa de suas comunidades e territórios, o FCT tem atuado em diversas frentes, construindo coletivamente processos de resistência. Para eles a luta se dá de três formas: nas ruas (com manifestações, ocupações, etc.), nos espaços estratégicos (como conselhos, consultas públicas, etc.) e através da conquista de documentos (leis, políticas públicas, etc.).

O grupo é conhecido em Paraty por realizar mobilizações e protestos, como os que aconteceram na FLIP, durante a edição de 2009, quando 500 pessoas denunciaram o conflito entre o condomínio Laranjeiras e os moradores da Praia do Sono, e na edição de 2013, quando as reivindicações foram diversas, pois outros grupos de moradores do município também participaram do protesto, influenciados pelas manifestações que vinham acontecendo em todo o Brasil que ficaram conhecidas como “Jornadas de 2013”, iniciadas pelo aumento das passagens de ônibus. Para o FCT, as reivindicações principais foram direito ao território tradicional, autonomia e participação para decidirem sobre seus territórios, acesso à educação e a recategorização da REEJ (Figura 28).



Figura 28 – Cartazes encontrados durante o protesto realizado na edição de 2013 da FLIP.

Também se mobilizaram: 1) para a Marcha contra a economia verde (parceria público-privado, serviços ambientais e privatização da natureza), realizada pelos

participantes da Cúpula dos Povos, durante a Rio+20⁹⁶; 2) em frente ao Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro, em 2012, para o julgamento que decidiu pela permanência do Seu Maneco em Martim de Sá; 3) para a consulta pública sobre a recategorização da REEJ, em 2013, em Paraty; 4) na Vara Federal de Angra dos Reis, em 2014, para o julgamento do Seu Zé Ferreira (morador da comunidade do bairro do Taquari e referência no movimento de agroecologia nacional pelo trabalho que desenvolve há mais de 20 anos, tentando recuperar áreas degradadas através do reflorestamento de espécies da mata atlântica) que sofreu ação penal por crime ambiental, acusado pelo ICMBio de ser responsável por danos ambientais causados dentro do Parque-Nacional da Serra da Bocaina⁹⁷; 5) para pedir justiça após a morte do jovem trindadeiro, em 2016; entre tantas outras.

Também em 2014, com o objetivo de fortalecer a luta pelo território e sensibilizar um maior número de pessoas sobre os conflitos vividos pelos povos tradicionais, o Fórum deu início a uma campanha chamada “Preservar é resistir – em defesa dos territórios tradicionais”⁹⁸, que foi lançada nos municípios de Paraty, Angra, Ubatuba, Cunha (SP) e Petrópolis (RJ). A mensagem é clara: preservar os modos de vida e as práticas tradicionais desses grupos é resistir 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. Ou seja, resistir às investidas do capital é combater a expropriação, a desterritorialização, a alienação e a despossessão.

Além das mobilizações que promovem e das diversas reuniões internas que realizam para pensar e organizar suas atividades, o FCT também reivindica seus direitos nos espaços instituídos legalmente para a participação social. Apesar desses espaços serem muito burocráticos e apresentarem grande assimetria de poderes que, em alguns

⁹⁶ Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável realizada em junho de 2012 no Rio de Janeiro, 20 anos após a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92).

⁹⁷ A mobilização também contou com o apoio pela internet e com a presença de militantes do movimento ambiental e da agroecologia. Seu Zé Ferreira conseguiu permanecer em sua terra, mas em contra partida foram feitas algumas exigências, como a retirada de instalações localizadas dentro da área do Parque e o pagamento de multa.

⁹⁸ A campanha possui um site e pode ser acessada pelo link: <http://www.preservareresistir.org/>

momentos, os fazem desacreditar nessa forma de luta e participação, diversos integrantes do FCT possuem assento no Conselho da APA de Cairuçu (CONAPA), no Conselho do Parque Nacional da Serra da Bocaina, no Conselho do Mosaico da Bocaina, na Câmara técnica de populações tradicionais do Mosaico da Bocaina, na comissão de delegados do plano diretor de Paraty, no Conselho Municipal de saúde e até 2015, no Conselho Municipal de Educação. Há também integrante do Fórum que participa da Comissão Nacional de desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades tradicionais⁹⁹ no âmbito federal e alguns representantes do Fórum participaram das discussões sobre a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) em 2015, tentando pautar diversas das suas demandas, entre elas uma educação diferenciada, popular e do campo.

O que se observa na prática é que a demanda e a necessidade de participação do FCT em atividades externas é tão constante e intensa que ultrapassa o tempo e espaço socialmente construído pelas comunidades tradicionais, que possuem outras temporalidades e espacialidades, diferentes do determinado e imposto pela sociedade hegemônica. Com isso, verifica-se essa contradição. A luta é mais do que necessária e reconhece-se a importância da participação nesses espaços na tentativa de disputar as políticas públicas e pautar suas reivindicações. Entretanto, não se pode afirmar ao certo se todas essas reuniões nesses espaços que demandam a atenção, tempo e participação dos integrantes do FCT têm contribuído com a luta ou têm tirado o foco dos trabalhos de base, necessários para envolver outros membros comunitários e assim ampliar, potencializar e garantir a continuidade dos processos de luta e a construção de uma unidade de luta maior e mais forte. Fica evidente a necessidade de formar mais tradicionais para se dividirem e atuarem nas diversas frentes.

Essa é uma questão sempre levantada por aqueles que querem deslegitimar a atuação do FCT como, por exemplo, a SME que, em muitas reuniões, questiona a

⁹⁹ Órgão criado pelo Decreto de 27 de dezembro 2004 e modificado pelo Decreto de 13 de julho 2006, que tinha como competência coordenar a implementação da PNPCT, sendo presidido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e secretariado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), constituído por outros representantes de órgãos e entidades federais e de organizações não governamentais, que se reuniam de quatro em quatro meses. O Decreto 8.750/2016 revogou o Decreto de 13 de julho e instituiu o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT), ainda em processo de formação. Será presidido também pelo MDF e integrará, na sua primeira composição, os membros que compunham a Comissão, mais treze vagas titular para contemplar outros segmentos dos povos e comunidades tradicionais antes não contemplados. Enquanto que a Comissão era um órgão consultivo e deliberativo, o Conselho foi criado somente como consultivo.

“representação” dos povos tradicionais, chegando, numa reunião em que a pesquisadora estava presente, uma de suas funcionárias solicitar a pesquisadores que fizessem uma pesquisa para verificar e comprovar se os mesmos representam a comunidade.

Entretanto, questiona-se aqui, em sendo seus membros pessoas originárias do território pelo qual lutam, que conhecem e vivenciam as dificuldades que suas comunidades passam, que compreendem as relações de exploração as quais são submetidas e entendem muitos dos diversos mecanismos de expropriações que acontecem em seus territórios, não seriam eles mais legítimos do que outros originários e representantes da sociedade urbano-industrial?

Não adianta você representar o caiçara se você mora em São Paulo, entendeu? E não vive o dia a dia. Até mesmo eu, se eu não tô lá, se eu não sei, eu não posso ocupar aquela vaga. Enquanto eu não tiver vivendo e vivenciando o que está acontecendo dentro da comunidade, se não, eu não tô falando a verdade, eu chego no meio deles uma hora e vou quebrar a cara, que eu falo uma coisa aqui pra você e chego lá no Sono isso não é verdade. Uma hora dessa, minha fala vai parar lá. ‘Que loucura é essa que a Leila tá falando, não é nada disso’. Você não pode perder a credibilidade, nunca! E, muitas vezes, que eu lembro que, às vezes, eu passo em algum movimento e tem gente falando de caiçara, de não sei que, eu falo ‘meu Deus do céu, tem muita gente querendo ganhar fama em nome de comunidade tradicional e nome de caiçara, quilombola e indígenas’. E não só, mangabeira, quebradeira de coco, a gente passa por isso em todos os segmentos porque hoje é bonito de ver. Antigamente era feio, antigamente nós caiçaras era o bicho do mato, sem dinheiro, pobre, que vivia cheio de picado de mosquito, que tinha piolho. Hoje não, hoje nós somos os caiçaras da beira do mar, oh! Somos caiçaras. Nós passamos por toda uma luta, até chegar aqui, ne? (Leila).

Nós vivemos num país racista, que tem preconceito, que as comunidades são o tempo todo deslegitimadas, seria a palavra ou desrespeitada (...). As pessoas que tomam decisão no Brasil, algumas até no mundo, mas vamos falar de Brasil primeiro elas estão aqui disputando esse território. Elas mesmas colonizaram lá trás, os colonizadores do Brasil estão aqui, o príncipe, bisneto da princesa Isabel, toma decisão aqui em Paraty, como os golpistas, os Marinheiros, o condomínio Laranjeira, que controla o PIB nacional tem o interesse nesse território. E deslegitimar a gente é uma forma de fazer com que a gente suma desse mapa, seja indo pra periferia e virar números da violência urbana que tá acontecendo, que a gente tá vivenciando isso, seja na forma do órgão ambiental multar e perseguir lideranças. São formas do capital de agir e de deslegitimar a gente. E não é um discurso de vítima, é um discurso do que a gente encara no dia a dia, ne? E os nossos representantes legais na política hoje também vê a gente como uma ameaça muito no sentido do que a gente defende e constrói e de denunciar, de proteger o território, meio ambiente, de proteger no sentido através da nossa cultura, nosso modo de vida, a gente cuida desse território aqui. E como a gente se posiciona, como a gente se coloca nós somos, nós viramos, não somos, mas viramos adversários políticos de muitas pessoas que têm, que entende e que trabalha pro capital querendo nos sufocar. (...) A gente, nós temos muitos inimigos, seja o condomínio Laranjeira, seja os Marinheiros que estão comprando terras, seja o príncipe que quer ampliar o território dele, seja quem vem aqui fazer turismo e quer construir resorts, quer construir as casas, quer construir a casa na praia e disputam o nosso território e tentam nos

fragilizar que é a forma mais fácil de tirar a gente desse território. Então, pra mim e por ser a gente ser um movimento que não temos recursos financeiros, pra mim sair daqui pra ir pra Reserva da Juatinga, pra ir lá em Martim de Sá, eu tenho que gastar gasolina, eu tenho que ter barco e custa x. Se eu não tiver isso, eu não vou, a não ser se um amigo, um parceiro de lá que entender a luta colocar o barco posso ir até lá. Na autonomia que um movimento social não tem isso faz a diferença no jogo. Quem tem dinheiro e nós vivemos num mundo capitalista, quem tem dinheiro vai a Martim de Sá, quem não tem. (...) Fazer formação pras lideranças dos movimentos sociais precisa de um mínimo de estrutura, recurso, de formação, de capacidade e esse é a disputa que está colocada assim. A gente tem recurso, a gente vai pra REEJ, monta equipe, monta parceria e consegue fazer. Se não, a gente não consegue e a disputa se dá por aí também por dinheiro. Não dinheiro pessoal pra gente reproduzir aquela lógica do capital, a gente não tá falando isso, a gente tá falando de estrutura pra gente lutar pelos nossos direitos, precisa, precisa de assessoria jurídica, precisa de assessoria técnica, e isso é uma dificuldade pra nós. (...) O recurso público pode financiar os capitalistas a implementar o seu projeto, o Azul Marinho pode pegar recurso público, o condomínio Laranjeira pode pegar recurso público e construir a escola sem partido, ou tomar a educação de Paraty, da região, dominar. A gente não pode acessar esse recurso porque nós somos de comunidade tradicional, movimento social. Então, a gente já é condenado por não mexer com recurso porque o recurso é só para as ONGs da burguesia, da SOS mata atlântica, Associação Cairuçu esses tem recursos, tem fundo, pra eles tem tudo. E isso não é discurso de vítima. Isso é só um discurso de política, de acesso a política pública, de acesso a um recurso para você poder falar do seu projeto político com seus irmãos, seus companheiros e é isso. E disso a gente vai convivendo com essas dificuldade, com essas barreiras, com esses questionamentos. E o que a gente precisa de fazer é ir conhecendo esses espaços, esse lugares pra gente acho que nem é fazer disputa, mas acho que é pra defender o que a gente acredita. Estou convencido disso e o que eu posso fazer é lutar assim para provar o contrário de algumas coisas que a gente já nasce com rótulos (...). A gente não é permitido pensar no sentido de uma sociedade mais justa que é o que a gente defende (Vaguinho).

Os caiçaras que fazem parte do FCT, da mesma forma que hoje as crianças e jovens da Península da Juatinga, tiveram dificuldades de estudar e se formaram na luta. Entre os entrevistados, Jadson do Sono e Ticote do Pouso cursaram até a antiga quarta série enquanto criança nas suas comunidades. Ao longo da vida e dos processos de luta foram fazendo cursos oferecidos por movimentos e universidades. Em 2011, com o oferecimento do EJA do Azul Marinho ambos puderam completar o ensino fundamental. Leila do Sono também estudou até a antiga quarta série na sua comunidade. Há alguns anos, quando se mudou temporariamente para a cidade para suas filhas continuarem os estudos, conseguiu completar o ensino médio. E Marcela do Sono, do núcleo jovem do FCT, foi levada ainda criança para a cidade com a família para que ela e suas irmãs estudassem. Assim, terminou o ensino médio e, em 2010, conseguiu ingressar na primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo¹⁰⁰ da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), oferecido no campus de

¹⁰⁰ Atualmente, três caiçaras de Paraty encontram-se em formação neste curso.

Seropédica-RJ, através da Pedagogia da Alternância¹⁰¹. Apesar de alguns trechos serem longo, escolheu-se apresentá-los aqui para contar um pouco da história desses caiçaras que hoje fazem a luta política pelos territórios tradicionais.

Meu pai que trouxe a gente pra cá acho que até mais por conta dessa questão da escola, melhoria de vida. Porque lá realmente era muito difícil. Mas, meu pai sempre teve muita preocupação em relação aos estudos nosso. Minha mãe quando veio pra cá, voltou a estudar, ela estudava a noite, trabalhava de dia, estudava a noite. Ai, ela conseguiu completar, minhas irmãs também, todas se formaram. Meu pai sempre foi muito firme nessa questão do estudo. (...) A gente ia pra escola por causa dos amigos, pra ver os amigos, não pra estudar. Até porque de matéria eu quase não lembro de nada. Eu digo assim que eu não aprendi nada na escola, porque eu acho que eu aprendi foi com a vida mesmo porque na escola faltava muito professor. Ai, tinha aula de inglês, mas não tinha professor de inglês, ne? (...) Ai, faltava professor de química, professor de matemática, faltava vários professores. Então, a gente ia mais pra se encontrar com os amigos porque de conteúdo, eu lembro muito pouco. (...) E ai tem essa questão mais da visão política que eu, pelo menos, fui pegando depois do curso de educação do campo porque na época eu vivi minha vida toda indo pro Sono, passando por dentro do condomínio laranjeiras e achando tudo lindo, ne? Aquelas casas maravilhosas, aqueles gramados, tudo muito bonito. Ai, passei a vida toda assim. Ai, quando terminei os estudos aqui em Paraty eu fiquei ainda uns dois anos sem estudar (...). E ai, depois disso eu fui fazer o curso de Educação do campo, que foi onde eu comecei a me formar mais como militante por conta da vivência ali com os outros movimentos que já são mais experientes. Que eu não tinha ainda experiência com essas coisas de movimento social. Ai, comecei a aprender com essas pessoas do MST, CPT e os quilombolas que já eram mais empoderados assim. E com os indígenas também. Nunca tinha falado com os indígenas. Assim foi a oportunidade que eu tive de conviver os três anos de curso com eles, os indígenas e os quilombolas que eu não conhecia. Ai, comecei a entender o que era comunidade tradicional também. (...) Não conhecia, fui conhecer depois do curso de educação do campo também. (...) E ai, eu comecei a me envolver com o fórum porque era o movimento que tinha aqui em Paraty. Ai, eu percebi que era o movimento. Todo mundo lá do curso era de um movimento e eu era só caiçara e eu percebi que o movimento que eu era, o fórum que era o movimento das comunidades. Ai, eu busquei o fórum, comecei a participar das reuniões e perguntar as coisas e enfim, desde ai eu comecei a minha formação como pessoa, como militante, assim. (...) Ai, a gente vê que dentro do fórum pode-se ter essa formação política, pode se ter esse entendimento do território e dos conflitos. É um lugar que forma as pessoas (Marcela).

Bom, quando eu tinha 10 anos estudava na escola no Pouso. Ela só ia da primeira a quarta série. Naquela época a escola já foi feita naquele modelo antigo. Já era precário. Tanto que eu não terminei a terceira série, nem a quarta. Na metade da terceira série eu abandonei. Porque eu não sei, eu não me sentia bem dentro da sala de aula, preso dentro de um quadrado. Ai, ali já foi uma coisa que eu sai. Ai, dai pra cá passou-se quarenta anos. Ai em 2010, eu, não 2011, com o Azul Marinho ai eu terminei, fiz duas provas, terminei a terceira série, a quarta série e ai eu fiz o Azul Marinho. Ai, para eu fazer isso,

¹⁰¹ A Pedagogia da Alternância é um modelo educacional alternativo de escolas voltadas para a educação rural que constrói e desenvolve seus currículos de acordo com a realidade do campo, conciliando os estudos com o trabalho na propriedade rural e a família do educando. Caracteriza-se por alternar a formação do estudante entre momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar/comunitário (Costa, 2010).

eu fiz em um ano e meio, em 2011 e 2012. (...) Por que eu voltei? Porque eu sentia necessidade de eu ter um certificado. Porque hoje qualquer coisa que você for fazer vai exigir um certificado. Eu precisava fazer. Para mim foi muito bom, foi o que eu te falei. Em um ano e meio eu fiz a terceira, a quarta série, a quinta, a sexta até o nono ano. Para mim, foi ótimo. Quarenta anos fora da escola e pegar esse certificado, fechando isso para mim foi ótima. Pela experiência que eu tenho já de vida. Então, pra mim foi ótima porque eu preciso de certificado, pra mim tá bom, mas uma criança de 13 anos, 14 anos faze tudo isso num ano e meio não é justo, ne? (...) Eu com 15 anos meu pai tirou minha carteira de pesca. Meu pai semi analfabeto porque ele não sabia nem ler, nem escrever, não sabia nem assinar o nome dele, ele foi com o dedo responsável de tirar minha carteira pra pescar. Com 15 anos eu embarguei em alto mar para pescar. (...) Com uns 6 anos, 7 anos já ia botar uma rede ali, puxava uma rede na praia, com a pesca artesanal ali a gente fazia, ne? Com 10 anos, 11 anos já trabalhava de cerco, dai eu já ia como profissional porque já fazia parte do lucro. A gente chamada ganhava uma parte para trabalhar. Depois quando fiquei maiorzinho fui pra pesca de camarão. Ai, com 15 anos eu fui pra pesca de sardinha. (...) Hoje eu faço traslado de turismo. Trabalho com a permacultura, dou oficina. (...) Eu hoje se tivesse o ensino médio dentro da comunidade eu ia fazer de tudo pra eu estudar. Essa coisa como foi eu terminar tudo isso assim porque eu quis voltar a estudar. Ai, se tivesse o ensino médio eu voltaria. (...) Esse movimento (FCT) é muito rico em troca, experiência porque você não só conhece muita região. Ai, quando a gente começa, a gente começa a aprender quais são as nossas lutas, quais são os nossos inimigos. (...) O movimento é um espaço de formação. O tempo todo a gente tá se formando (Ticote).

Na verdade assim, enquanto criança foi muito importante porque assim foi legal, era estudava e ao mesmo tempo brincava com alunos, amigos, ne? (...) Só que a gente aprendeu o básico para aquele momento. A gente não pode se aprofundar muito, mas o básico a gente aprendeu, ne? (...) E agora eu complementei até o nono ano, sexto ao nono ano, agora faz 2 anos que eu complementei. Ai, quando a gente entrou no segundo segmento, a gente que já vem de algumas necessidade, fizemos vários cursos, tal, de emancipações, essenciais, buscava algo mais, buscava uma autonomia, buscava um senso critico (...) Mas, pra mim o que mudou pra mim de fato foi o que eu fiz fora da escola, dentro da universidade, porem fora da escola, nos movimentos sociais. Pra mim foi um divisor de águas. Hoje a gente consegue ter um senso critico, se manifestar, repudiar, apoiar a companheiros que tenham dificuldades e tal e até mesmo propor novas visões, novas ações pra um território fragilizado, massacrado como é o nosso tradicional, não só dos caiçaras. Hoje nós conseguimos ter esse êxito, ter essa clareza devido aos movimentos sociais que nos ampararam nos formaram, acho que foi. A escola é imprescindível sim, mas ela tem que estar interligada com a base, com a base dos movimentos sociais se não, ela não vale nada. (...) Eu entrei na associação, eu era bem novinho (...) ai eu fui convidado a fazer um curso no Rio de *emancipações e movimentos sociais*. (...) E assim, pra mim foi divisor de água, não só pra mim, mas pra outros camaradas do Sono também. (...) Ai, em 2009, nós fomos de novo, depois nós começamos a trazer o curso pra região, fizemos no Pouso, fizemos no Brachuhy e fizemos também um modulo na aldeia araponga. No Pouso, foi o *13 de maio*. Ai, fizemos *Como funciona a sociedade 1, 2, 3, 13 de maio, comunicação e expressão* e vários outros módulos. Sei que foi o grande divisor de águas pra mim foi isso, sem isso e veio também a calhar o Fórum que nasceu em 2007. E o fórum veio ajudar a complementar tudo isso que a gente tinha debatido. Ou seja, o movimento social é o fórum que é a nossa base aqui. Isso ajudou inclusive a eu ter uma visão, oque que é o fórum, oque que o fórum tem que fazer, ser diferente. Muita gente, às vezes, não saca, acha que nós somos mais um movimento. Nós somos o movimento, inclusive pra nós mesmo, internamente. Que foi o grande o avanço nosso (...). Houve muita luta pra que

os caiçaras se mantivessem íntegros ali dentro e que se mantivesse as posses das terras deles de uso fruto de gerações. (...) Isso acho que foi o grande trunfo. A luta, ela empodera as pessoas, elas abrem caminho pra você pensar que você pode se apropriar da luta, da sua história, do seu papel naquele lugar, naquele ambiente. Acho que foi isso que os fortaleceu, nossos avós, nossos pais e nós, conseqüentemente, não poderíamos ser diferente. Acho que nós viemos apenas humildemente dando continuidade ao que foi já passado, conquistado. Porque só tem vitória quem luta, ne? E ai, é o que nós estamos herdando que é um trunfo, um bem público nosso, que é a nossa terra, mas que ainda continuam em litigio, continua em luta e se vai ser assim pra sempre, nós estamos dispostos a luta pra manter aquilo tudo como tá, acesso às comunidades tradicionais, enfim, a todo cidadão (Jadson).

Sempre teve a escola, a escola sempre foi a mesma sempre que eu nasci, conheci a minha escolinha, estudei lá. A escola é multiseriado. A escolinha sempre foi multiseriado desde que eu comecei a estudar, portanto eu hoje eu tenho 42 nos, vou fazer 42 e não tive muita oportunidade de estudar. Eu estudei na época até quarta série que tinha e parei de estudar e agora há pouco tempo que eu vim para acadêmia, terminei, fiz o supletivo e termine o ensino médio. (...) Só que assim, no começo eu era louca pela escola (...). Quando eu terminei a quarta série, eu fiquei repetindo sabe? Porque eu não queria sair da escola (...). Isso era muito ruim porque a gente tinha sonhos, ne? De crescer, sei lá, na época queria ser professora. Professora era a professora, era a profissão mais linda do mundo. E ai, depois com o passar do tempo, muito difícil, muito difícil você depois de adulto, você ter que estudar, mesmo você fazendo supletivo, por exemplo, eu não moro na cidade. E ai, não tinha tempo de vir para a escola, ai é de noite, ai você tem filhos, ai você tem trabalho. É muito cansativo. Hoje mesmo assim você tem um sonho de fazer uma faculdade, hoje já não tem mais (...). Claro, que conta muito assim o que você aprende no dia a dia, ne? Que a vida te ensina muito, mas assim faz falta, faz muita falta. (...) Eu nunca imaginei que eu fosse ser uma liderança caiçara na minha vida, eu tive filho cedo, fui mãe solteira do meu primeiro filho (...). Virei agente de saúde, comecei a frequentar a casa de pessoas, as pessoas começaram acreditar em mim, confiar em mim, me procurar, querer coisa, virei presidente de Associação. Então, você tem que ter amor pelo que você faz (...). Também pela dificuldade da comunidade, porque você vê tantos problemas. Igual agora, eu fui presidente da Associação por duas vezes já no Sono, eu não quero mais ser e agora o Sono tá cheio de problema e ai eu não consigo ficar parada. Quando você é liderança, você não consegue de um jeito ou outro você se mete (...). E ai você tem que tá numa reunião, não importa se tem 5 ou 10 advogados inteligente, você tem que abrir a boca e falar, e falar errado. (...) Eu me tornei liderança por conta disso tudo. Não importa se eu sei falar bonito, eu falo o que vivo, o que eu penso e o que está acontecendo, nada além, eu falo o que sei, agora mesmo tô te falando da escola, eu sei o que eu vivencio, não posso falar além disso (Leila).

Assim, identifica-se que a educação escolar teve pouca influência na formação dos caiçaras enquanto militantes, apesar de reconhecerem a importância do acesso à escolarização, tanto é que todos continuaram a estudar quando tiveram a oportunidade. E no caso da Marcela, especificamente, apesar de mesma considerar que a escola contribuiu pouco com conteúdos que fizessem sentidos na sua vida, sem a conclusão do ensino médio não teria sido possível o ingresso no curso de ensino superior, o qual ela considera ter tido papel fundamental na sua formação crítica e enquanto militante.

Dessa forma, a escola teve maior significado ao oferecer o certificado de conclusão do ensino médio, da mesma forma que para aqueles que trabalham com a pesca ou com o turismo, a escola terá papel importante ao fornecer um certificado que possibilitará a retirada da carteira de habilitação para a navegação de embarcações.

Por outro lado, as universidades públicas parecem ter contribuído, qualificando a luta desses povos ao trazerem conhecimentos técnicos e teóricos que produzem reflexão e embasam as suas práticas. Não só no depoimento da Marcela, mas também nos depoimentos do Jadson e Ticote, apresentados no capítulo III, quando os mesmos contam sobre o processo de cobrança e luta pelo oferecimento do segundo segmento do ensino fundamental, que se deu na forma do projeto Azul Marinho. Em ambos os relatos, as universidades aparecem como parceiras.

Por ultimo, fica evidente o papel educativo e formativos dos processos de luta e movimentos sociais. Loureiro (2008) afirma que as discussões sobre o significado pedagógico dos movimentos sociais e a formação daqueles que participam desses processos não são novos no campo da educação. Nas abordagens críticas, são considerados sujeitos protagonistas do processo educativo (*Ibid.*). Gohn (2011) também defende que a participação social em movimentos e ações coletivas geram inovações e aprendizagens: “há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos” (GOHN, 2011, p.333).

Enquanto espaços de socialização política, os movimentos sociais permitem aos trabalhadores: em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração de identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações, sociais e culturais (GRZYBOWSKI, 1990, p. 59).

Conforme explicam Martins e Neves (2013), os homens e mulheres definem o seu lugar na sociedade por meio da luta de classes. Esse processo estabelece “ideias, valores, normas e sentimentos que são fundamentais para a constituição de uma formação histórica e social” (*Ibid.*, p.343). Assim, como explica Jadson, a partir das lutas que, ao longo das gerações de caiçaras, tiveram que travar para defender seus territórios das apropriações mercantis pelas classes dominantes constituíram, a partir

dessas experiências de classe, esses valores, ideias e sentimentos, ou seja, se educaram e foram educados pela e para a luta.

Desse modo, a luta econômica não pode ser desvinculada da luta política e ideológica, até porque a supremacia de um determinado grupo social se efetiva como domínio e direção intelectual e moral. Por isso, as atividades humanas que compõem as atividades culturais (entre elas a educação) devem ser vistas como forças produtivas. As atividades culturais constituem ações no campo político e social que são imprescindíveis para a construção da hegemonia de uma determinada classe social. Qualquer classe social precisa de um arcabouço de ideias, valores e normas bem articulados para promover o consenso e construir a hegemonia (MARTINS e NEVES, 2013, p.344).

É por esta razão que Marx (2010) afirma que:

a arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. (...) As revoluções precisam de um elemento passivo, de uma base material. A teoria só é efetivada num povo na medida em que é a efetivação de suas necessidades. (...) Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento (MARX, 2010, p.151-152).

Assim, a luta pela permanência nos territórios tradicionais está diretamente relacionada ao desenvolvimento de um pensamento crítico, da compreensão da realidade e dos mecanismos de expropriação e dominação aos quais esses povos estão submetidos. Para o FCT, a luta pelo território perpassa pela garantia de direitos sociais e à implementação de políticas públicas que atendam de fato as suas necessidades, sendo fundamental o 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 sua organização sociocultural e os conflitos existentes na região, conforme será apresentado mais à frente nesse capítulo. A escola vem sendo “chamada” para participar da luta pelo território tradicional, por essa razão, é comum ouvir desse grupo a frase “educação *diferenciada* para continuar/permanecer no território”, enfatizando que a educação 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 e dominação em que se encontram (SOUZA e LOUREIRO, 2015).

A grande luta do fórum é o território. Luta por território. A gente acha que comunidade tradicional ele tem, ele precisa estar no seu território, assim ele se reproduz socialmente, culturalmente, materialmente, espiritualmente. Em qualquer perspectiva, ela é dependente do seu território, território autônomo, saudável, ambientalmente protegido, os conhecimentos tradicionais preservados, onde ela pode plantar, pescar, produzir, enfim, Então, a grande luta do fórum é a luta pela defesa dos territórios tradicionais. Agora como eu falei, para proteger os territórios tradicionais precisa fazer algumas outras lutas, a luta por educação diferenciada, por exemplo. Sem educação o nosso exército fica um pouco mais vulnerável. É preciso educar, educar a partir dos conhecimentos do próprio território, não é educar a partir de outra perspectiva. A partir da perspectiva do próprio território a gente precisa levar educação, ne? E entre outras agendas de luta, ne? Mas o que a gente quer no fim das contas é viver bem no nosso lugar (Ronaldo).

O maior objetivo hoje do movimento é a permanência dos territórios. Isso ai é nossa bandeira mesmo. A defesa dos territórios tradicionais. Isso ai a gente vamos pra luta, levanta a bandeira mesmo. Agora enquanto o fórum nascendo essa discussão da educação, ter um território também e não tem educação? Então, isso foi um pouco da nossa discussão. Hoje a gente discute o território sustentável e saudável. Tá falando de educação, saúde, toda as coisas. A sustentabilidade disso tudo (Ticote).

O fórum trabalha pra isso para a permanência do território, esse é o foco principal. Além disso, vem educação diferenciada, agroecologia, turismo de base comunitária. Porque é a forma que a gente vê de desenvolvimento sustentável que a gente pode trabalhar nas comunidades. Porque hoje em dia o turismo por si só já acaba com tudo, o caiçara, os comunitários que recebem o turismo em época de temporada não tem tempo de praticar o que eles vivem. Ai, eles estão buscando uma forma diferente para lidar com o turismo, de lidar com a agricultura, de fazer uma agricultura diferente, ou de fazer uma escola diferente (Marcela).

Assim, existe a compreensão de que a luta pelo território se desdobra em outras lutas. Não basta o acesso à terra, se não se puder garantir formas de produção dos meios de vida e dos modos de vida nesse território, formas estas que vêm sendo definidas a partir de categorias ambientais, como é possível identificar nas falas dos caiçaras que, assim como outros movimentos sociais (PORTO-GONÇALVES, 2006; LOUREIRO *et al.*, 2009; MARTINEZ-ALIER, 2011; LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013), incorporaram as questões ambientais como elemento estratégico em suas lutas.

Em relação à educação, é inegável essa relação. Não é por menos que diversos grupos sociais de luta por terra e território, em diversos lugares do mundo, desenvolvem suas próprias pedagogias e modelos educacionais, difundidos e amparados através do sistema escolar, como é o caso do Movimento Zapatista no México, do MST, da Via Campesina e do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) presentes no Brasil, só para citar alguns exemplos.

O trecho a seguir explica essa relação entre território e educação na luta do MST, mas que pode ser estendida a outros grupos sociais:

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST, tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. (...) A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento (MORISSAWA, 2001, p.239).

Muitos outros grupos de população do campo, como as populações tradicionais, cada vez mais, vêm relacionando a luta pelo território com o direito à educação. Reconhecer a escola enquanto um direito tem sido uma das lutas fundamentais desses movimentos, aliada à luta pela terra e território. “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). Além disso, a escola tem negado a história, a cultura, os saberes construídos na experiência social desses povos, depositando neles, conteúdos vazios, sem significado e relação com suas vidas (*Ibid.*). E como visto nos capítulos anteriores, a educação oferecida em Paraty para esses grupos, além de ser precária e aligeirada, cumprindo mero formalismo jurídico, tem estado vinculada as relações sociais hegemônicas, vindo a conformá-los a uma situação de subordinação através da naturalização dessas relações. Dessa forma, não contribui nem para a ascensão social dentro da sociedade urbano industrial daqueles que demandam a escola tendo isto como objetivo, muito menos contribui com a luta caíçara pela permanência em seus territórios tradicionais de forma saudável e sustentável, como os membros do FCT demandam.

4.2 Iniciativas/ações e tentativas de uma educação por uma outra hegemonia

O coletivo que apoia o FCT no desenvolvimento de uma educação diferenciada foi formado no início de 2015 após seus membros perceberem que havia muitas iniciativas acontecendo em diversas comunidades tradicionais, mas todos os envolvidos estavam atuando de forma mais ou menos independente, sem uma articulação e unidade de luta. Assim, enxergando a necessidade de fortalecer as experiências e o movimento, os diversos parceiros passaram a se encontrar com uma certa regularidade para informarem o andamento de cada experiência e ao mesmo tempo construírem caminhos

de luta coletivos e apoiarem uns aos outros. O coletivo é composto pelos povos tradicionais, por educadores populares e por diversos estudantes universitários, professores e militantes, se organizando conforme explica Ronaldo.

Existe um coletivo que está além do Fórum que discute educação (...). Eu vejo esse coletivo, ele se junta pra dentro do Fórum, às vezes, ele se amplia a participação dos parceiros, acadêmicos, instituições e tal. Como eu enxergo esse movimento? Enxergo como um movimento horizontal, ele não tem coordenador. Ai, tem tipo assim, há pouquíssimo tempo estávamos discutindo o plano municipal de educação e ai algumas pessoas puxavam mais essa discussão. O plano passou na conferência, passou na câmara e foi sancionado pelo prefeito. Ai, entra pauta o assunto do fundamental 2 no Sono e Pouso, ai, algumas pessoas vêm mais pra frente, outras recuam um pouco mais. Essa é uma dinâmica desse grupo, de acordo com o tema que está em pauta, algumas pessoas estão mais a frente, outras têm uma participação um pouco menor (Ronaldo).

Em Paraty, somente o FCT e o coletivo de educação diferenciada que apoia o movimento, tem atuado de forma organizada na cobrança do oferecimento da educação pública na Península da Juatinga e na discussão do que viria a ser uma educação, chamada por eles de diferenciada, adequada às necessidades dos povos e comunidades tradicionais, distanciando-se da lógica de educação enquanto mercadoria.

A compreensão de que a educação para esses povos precisa ser diferenciada está de acordo com a ideia defendida por Harvey (2013, p.234), de que “não há nada mais desigual do que o tratamento igualitário de desiguais”. Sendo os povos tradicionais ricos em saberes e práticas, com modos de vida que se aproximam da natureza e se afastam da lógica dominante de mercantilização da vida, do tempo, da terra, etc., e ainda por serem grupos que enfrentarem forças diversas e desiguais que têm como objetivo promover a expropriação e a desterritorialização, como vem sendo apresentado, entende-se que a educação, quando defendida como diferenciada, tem como pressuposto ser realizada em cima das necessidades reais, na superação das desigualdades e na promoção da emancipação. Não se trata de incluir os excluídos no atual sistema econômico e político, mas sim, promover a transformação para uma nova ordem social (DUSSEL, 2007).

Assim, ao longo dos anos algumas experiências foram sendo desenvolvidas na tentativa de construir esta educação. Desde 2011, o fórum vem realizando encontros¹⁰²

¹⁰² O primeiro encontro foi no Quilombo do Campinho da Independência, no dia 8 de outubro de 2011; o segundo foi realizado na comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba entre os dias 30 de março e 1 de Abril

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 FCT durante esses encontros, os valores comuns a estes três grupos étnicos que os mesmos acreditam que são necessários estarem vinculados à educação formal, são eles: o respeito ao conhecimento aprendido na vida, não-formal; o “respeito ao 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; importância dos núcleos familiares, onde acontecem a educação informal; e a aprendizagem pela experiência do trabalho e pela oralidade.

Em relação, aos valores e atividades relacionados, especificamente, à identidade dos caiçaras foram elencados: núcleos familiares; pesca; casa de farinha; dialeto; segurança alimentar; culinária; ervas medicinais; conhecimento do mar e da mata; convivência para troca e aprendizado, técnica de construção, casa, canoa e redes; vida simples, tranquilidade, respeito aos mais velhos, aos outros; ajuntamento, auxílio (mutirão); conhecimento das parteiras; lendas e causos; conhecimento dos peixes (SANTOS, 2011).

Além desses momentos de discussão entre os membros do FCT, diversas outras ações e encontros entre o FCT e os seus parceiros vêm sendo desenvolvidos.

4.2.1 Projeto Raízes e Frutos e Instituto de Permacultura Caiçara

O Projeto de extensão universitária “Raízes e Frutos” está vinculado ao Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde participam estudantes não só deste curso, mas também de vários outros como engenharia, nutrição, biologia, história, jornalismo, arquitetura, etc.

É um dos projetos mais antigos que trabalha continuamente apoiando os integrantes do FCT e suas lutas. Desde 2007, o projeto vem desenvolvendo atividades de agroecologia, bioconstrução e educação com as comunidades do Pouso da Cajaíba,

de 2012; e o terceiro encontro aconteceu na Aldeia Guarani Itaxim, localizada em Paraty-mirim, distrito de Paraty, no dia 09 de julho de 2012.

Sumaca e Praia Grande da Cajaíba, A partir das experiências dos alunos foram realizadas diversas pesquisas de conclusão de curso. A dissertação de mestrado de Carvalho (2010, p.4) teve como objetivo “contribuir para a discussão sobre educação diferenciada para comunidades tradicionais”. A partir de oficinas realizadas pelo “Raízes e Frutos” com pais e jovens na comunidade do Pouso da Cajaíba, a pesquisadora elaborou uma proposta curricular que tinha como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os conhecimentos e práticas tradicionais, antes intrínsecos à relação familiar.

A pesquisa trouxe relatos dessas oficinas, onde os participantes elencaram questões importantes relacionadas à educação. As principais demandas levantadas na comunidade consideradas como importantes para serem contempladas na educação formal, foram: educação profissionalizante para os jovens com aprendizados sobre artesanato, formação de guias, inglês, construção de embarcações, produção e beneficiamento de alimentos, etc.; educação ecológica, trazendo questões sobre saneamento básico, conservação de águas, agroecologia, práticas de reflorestamento, conservação de trilhas, conscientização de turistas, etc.; e educação caiçara através de sua história, cultura e geografia do lugar, construção de canoas, culinária tradicional, criação de animais, fabricação da farinha de mandioca, engenho de cana, atividades de cerco e de feitura de rede (para a captura de peixes), atividades de cestaria e folia de reis (*Ibid.*).

Também em 2010 foi lançada “A carta caiçara” (em duas versões uma em vídeo e outra escrita), entregue a diversas autoridades, com o objetivo de denunciar a falta de escolas na Península da Juatinga.

A cidade é a única opção para os pais que querem que seus filhos completem os estudos, e não passem pelas mesmas dificuldades. Mas lá, só conseguem o básico para sobreviver. Estão lá por necessidade. A criança, que morava na beira da praia, se muda para a periferia de Paraty, morando em condições precárias. A liberdade da brincadeira da roça é trocada pela poluição e violência do dia a dia da favela. Os pais, sufocados pela cidade, pelo aluguel, por contas que antes não existiam. Nós precisamos capacitar nossos jovens que estão sem ter o que fazer. Mas o estudo aqui só vai até a quarta série. A maioria que fez, só sabe ler e escrever, e muito mal, só o básico. Estamos numa situação desconfortável. E temos pouco apoio de fora. Nem mesmo o supletivo chega aqui. (...) Mas ainda estamos lutando pelo Futuro de Nossas Crianças! Precisamos formar pessoas aqui com os valores de antigamente. Com capacitação para viver em igualdade, dentro e fora da comunidade. Aprender a distribuir melhor a renda do lugar, gerar emprego aqui dentro, se dedicar um pelo outro, e ter melhores condições sociais. Por

isso convidamos você a ajudar agente a construir nosso sonho. Realizar com nossas mãos. Vamos construir uma Escola para resgatar a Cultura Caiçara. Trazer Qualidade de Vida para Nosso Povo. Hoje, é cada um por si, e a Escola vai ajudar a resgatar a tradição de um ajudar o outro. Não se envolvendo com drogas e violência, os jovens vão cuidar mais da Família e da Comunidade. Vamos construir uma Escola para o Povo daqui ter de onde tirar o próprio sustento, com igualdade. Uma Escola onde se aprende as tradições caiçaras, fazer canoa, remendar rede, contar nossos causos, igual agente fazia quando era criança, mas agora nas aulas de português e matemática. Onde tem o conhecimento do nosso lugar e o de fora, para agente saber se virar na cidade, no mundo, mas principalmente na nossa comunidade. Queremos uma Escola onde a merenda é feita com alimentos da Comunidade. Criadas pelo trabalho em grupo dos alunos. Nas aulas de história, plantar mandioca. Nas aulas de biologia, plantar frutas. Os jovens e crianças enquanto estão aprendendo educação, valores humanos, estão tirando seu próprio sustento, seu alimento. E estão trabalhando juntos pela Comunidade. Essa é a Educação que queremos para o nosso Povo Caiçara da Cajaíba. O Futuro das crianças que estão crescendo, voltando as tradições antigas, e aprendendo as coisas boas dos dias de hoje, como a agroecologia, e a permacultura. Queremos Construir Nossa Melhor História. (...) Hoje temos uma lista com 52 nomes, dos mais de 80 jovens e crianças que há muitos anos esperam a 5ª série para continuar seus estudos. E a cada ano mais crianças entram na lista, ou vão embora para Paraty (Carta Caiçara)¹⁰³.

A carta se tornou referência neste processo, pois deu visibilidade à problemática da falta da escola, tendo contribuído também na luta em 2010, que resultou no oferecimento do EJA do projeto Azul Marinho.

Além das pesquisas realizadas e de parceria com os caiçaras na mobilização por direitos, o projeto tem realizado trabalhos contínuos de resgate da memória e das práticas tradicionais, bem como de (re)valorização dessas práticas e saberes. Atividades relacionadas à música e dança, como a ciranda caiçara, após a chegada das igrejas evangélicas, foram deixadas de lado, por exemplo. Apesar disso, no ano de 2015, o projeto conseguiu reunir os anciões da comunidade que tocavam ciranda no passado para participar de uma festa junina junto à escola da comunidade, onde muitos jovens se mobilizaram para participar, fazendo roupas e até mesmo dançando os passos de ciranda.

O projeto ao longo dos anos tem tentado dialogar com a escola, propondo atividades e criando espaços e materiais que podem ser utilizados pela escola, como o Ponto de Cultura, a horta na escola, DVDs e livros que contam as histórias de luta das comunidades tradicionais e suas práticas sustentáveis, como o sistema de agrofloresta do Seu Altamiro, caiçara da Praia Grande da Cajaíba (Figura 29).

¹⁰³ Disponível em: <https://raizese frutos.wordpress.com/2010/02/15/29/>

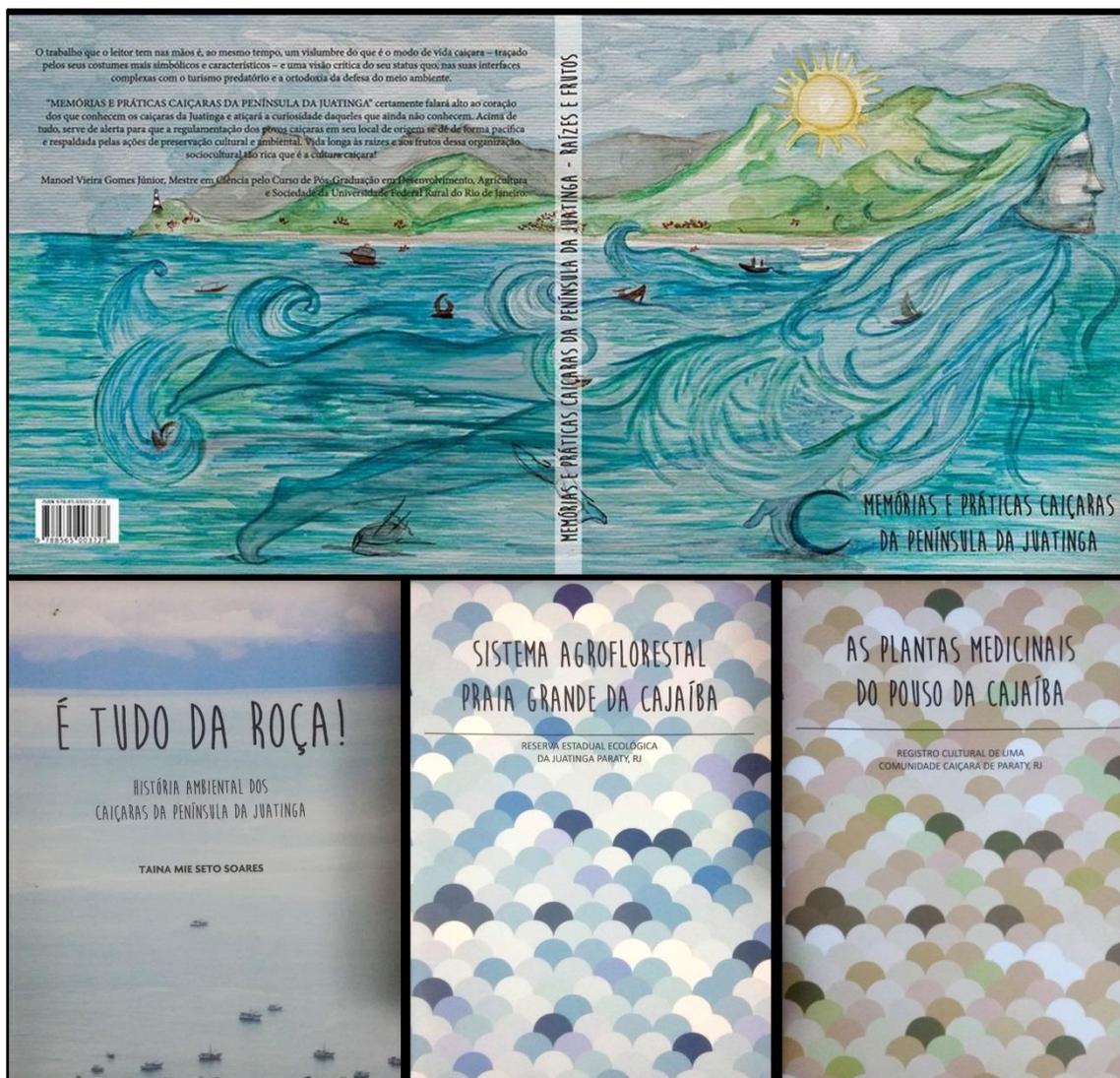


Figura 29 – Livros produzidos pelo projeto “Raíces e frutos”.

Diferentemente do livro produzido pela FRM, apresentado no capítulo III, onde os caiçaras e suas histórias são abordados de forma folclórica, com suas histórias pertencentes a um tempo congelado no passado, estes livros produzidos pelo projeto “Raíces e Frutos” trazem os caiçaras no seu dinamismo, nas suas relações, incluindo os conflitos em que os mesmos vivem, podendo ser considerado um exemplo de material didático (com textos, fotos e desenhos esquemáticos) crítico que busca o diálogo entre os conhecimentos científicos e os tradicionais.

No passado, o colchão dos caiçaras era a esteira feita com a taboa (*Typha Domingensis*), objeto utilizado durante seu sono. Essa forma de artesanato ainda é praticada por alguns moradores da península da Juatinga, que a comercializam eventualmente. A tecelagem das palhas é uma das técnicas mais antigas e produção que se conhece e atualmente se encontra quase extinta na região. A taboa é uma planta de brejo que, para ser utilizada na confecção da esteira, deve ser cortada e deixada ao sol secando, de cinco a sete dias, em tempo bom. Depois de seca é levada a um tear, feito por quatro

pedaços de madeira, onde é amarrada e a esteira é feita. A taboa demanda manejo, pois deve ser cortada de tempos em tempos e deve-se evitar que outras espécies a substituam. Esse manejo, no entanto, também já foi alvo de desentendimentos, entre artesão que ainda fazem a esteira e o INEA, órgão gestor da REJ. Em ação do órgão, um dos últimos artesões caiçaras que ainda mantém a prática, foi informado que não deveria manejar a área para que a planta pudesse ter um melhor desenvolvimento, apesar de ser uma zona tradicional de colheita da palha e um dos últimos resquícios da presença da planta na península (Livro Memória e Práticas Caiçaras da Península da Juatinga – Raízes e Frutos, 2016, p.70).

Outra iniciativa que tem como preocupação o resgate de práticas tradicionais e o desenvolvimento de atividades consideradas sustentáveis foi criado em 2010 no Pouso da Cajaíba o Instituto de Permacultura¹⁰⁴ Caiçara (IPECA) pelo caiçara, conhecido como Ticote, integrante do FCT, juntamente com o auxílio do Projeto de extensão Raízes e Frutos.

A sede do IPECA fica na casa do caiçara, que possui diversas estruturas construídas pelas técnicas da permacultura, como banheiro seco, telhado verde, aquecedor solar, tratamento de águas cinzas, composteira, horta, cozinha feita de pau a pique, janelas de bambu, fogão e forno de barro e uma biblioteca em construção.

O IPECA recebe turistas para a realização de oficinas sobre essas técnicas. E atualmente, vem utilizando as oficinas para a construção de algumas dessas infraestruturas em outras casas e localidades, como o sistema de agrofloresta na Praia Grande da Cajaíba e o sistema de tratamento de águas cinzas¹⁰⁵, que já foi implantado na região da Sumaca. Uma vez que nenhuma das localidades da Península da Juatinga possui tratamento de esgoto, que deveria ser proporcionado pelo governo municipal após aprovação das UCs, considera-se que estas atividades são importantes para a conservação ambiental do local e também para fortalecer a ideia de que os caiçaras da Península da Juatinga também estão preocupados com a questão ambiental.

É interessante notar que as atividades que incluem os turistas chamam a atenção da juventude da comunidade, que costumam não valorizar as práticas tradicionais exercidas pelos mais velhos da comunidade. Assim como os turistas trazem novos

¹⁰⁴ A metodologia da permacultura, ou cultura permanente, foi concebida na década 1970 por dois professores universitários australianos, Bill Mollison e David Holmgren, difundindo-se para o restante do mundo, chegando ao Brasil, em meados da década de 1980. O nome vem da contração das palavras inglesas *permanent* (permanente em português) mais *culture* (cultura). Constitui-se de diversas técnicas de planejamento e ocupação ditas sustentáveis, como a bioconstrução e a agroecologia.

¹⁰⁵ Essa técnica consiste na limpeza das águas usadas para banho, lavagem de roupa e na pia da cozinha.

hábitos para a comunidade e influenciam, principalmente os mais jovens, com novas demandas mercadológicas da cidade, esse novo movimento de pessoas interessadas em viver mais próximas da natureza e aprender práticas e técnicas de conservação também tem sido importante para reconectar os jovens caiçaras a sua cultura tradicional.

O desafio do IPECA é integrar a comunidade nessas atividades. Em diversos momentos o IPECA realiza atividades junto a escola da comunidade, onde os estudantes tentam aplicar os conhecimentos formais aprendidos na escola com as práticas tradicionais caiçaras.

Em janeiro de 2015, em meio às férias escolares, o IPECA, identificando que a maioria dos jovens não tinha o que fazer nesta época do ano, onde todos os esforços da comunidade estão voltadas para o turismo, realizou a 1ª Semana Jovem da Cajaríba. Durante esta semana, os jovens da comunidade participaram de atividades diversas, incluindo cinema, oficina de fotografia, trabalhos com bambu, plantio de mudas, corrida de canoa, produção de pizza, debate sobre o consumo de drogas, que é uma prática que vem se tornando comum nessa localidade e debates sobre os problemas na comunidade e os desejos, entre eles, um posto de saúde e educação.

Desta forma, o IPECA, apesar de não trabalhar com a educação formal, é um espaço que tem tentado fortalecer a comunidade e contribuir com os processos educacionais, uma vez que seus envolvidos estão procurando, a partir também de suas práticas, refletir sobre as questões referentes a educação formal e a luta pelo território.

4.2.2 – O projeto “Cercos de Saberes”

Diante da problemática apresentada sobre as comunidades que não possuem escolas (Martim de Sá, Saco das Anchovas, Cairuçu das Pedras e Rombuda), a atual pesquisadora, juntamente com outros dois companheiros¹⁰⁶, também do coletivo de educadores que apoiam o FCT, idealizaram o Projeto “Cercos de Saberes: construindo a

¹⁰⁶ Juntamente com Msc. Ricardo Martins Monge, doutorando do Programa de Pós-graduação em Geografia pela UFF, que possui uma longa trajetória de pesquisa e militância com os caiçaras dessa região, e Dra. Alice Akemi Yamasaki, professora do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFF, no campus do Gragoatá, que trabalha com educação popular, atuando também junto ao Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB). O projeto contou ainda com a participação de professores voluntários de diversas áreas como biologia, pedagogia, história, cinema, além de estudantes de graduação.

Escola da Praia de Martim de Sá”¹⁰⁷, com o objetivo de alfabetizar e promover o letramento dessas comunidades, bem como promover o fortalecimento das comunidades tradicionais, através da valorização das práticas tradicionais, dos saberes locais e da voz dos caiçaras.

As atividades educativas foram pensadas e desenvolvidas a partir da investigação do “universo temático” (FREIRE, 2014), a qual se baseia na investigação do pensamento-linguagem dos caiçaras, dos níveis de sua percepção a respeito da realidade em que vivem, das suas visões de mundo, entre outros. Apesar dos pesquisadores se relacionarem com essas comunidades caiçaras há pelo menos dez anos, foram feitas diversas reuniões para identificar não apenas o universo temático, mas também os problemas e as necessidades para a construção, junto com os moradores locais, de uma escola caiçara. Essa etapa deu origem a um trabalho de conclusão de curso, defendido no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal Fluminense (UFF), intitulado “Pensando a escola na comunidade caiçara de Martim de Sá, península da Juatinga, município de Paraty/RJ” (MONGE, 2013), da qual a pesquisadora foi co-orientadora.

Foi possível identificar a “leitura de mundo” da realidade caiçara (a roça, o pescar, o caçar, uso e conserto de motor de barco, construção e uso de canoa, confecção de artesanato), a qual, segundo Freire (2014), sempre precede a “leitura da palavra”. Além disso, diante também da realidade conflituosa em que estes caiçaras vivem para a permanência no seu lugar, conhecimentos sobre as questões socioambientais e as questões fundiárias da região também foram considerados como essenciais para a construção do currículo caiçara (SOUZA *et al.*, 2015), 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”.

Apesar dos adultos demonstrarem ter o interesse de aprender a ler e a escrever, preocupados com o futuro das novas gerações, consideraram, como essencial e urgente, num primeiro momento, a alfabetização das crianças e jovens.

¹⁰⁷ O nome “Cercos de Saberes” é inspirado na pesca com o Cerco Flutuante que é uma das principais atividades tradicionais da região, contemplando diversos saberes sobre o mar e a floresta e tendo significativo papel na construção da identidade caiçara, uma vez que homens, mulheres e crianças participam no desenvolvimento desta prática tradicional.

A nossa preocupação é com as criança, mas também a gente temos essa vontade do mesmo jeito do estudo, eu acho que a preocupação primeiro é com as criança e depois nós pra saber ler e escrever (morador 04).

Desta forma, esta etapa do processo educacional, para a alfabetização de sete crianças/jovens entre as idades de 4 e 17 anos, teve início em meados de junho de 2014 e contou com uma equipe multidisciplinar, cujos integrantes se revezaram para a permanência em campo até o início de agosto, totalizando 48 dias de intensas atividades educativas ou 260h.

A escolha da época para a realização desta primeira etapa do projeto foi pensada juntamente com os caiçaras e levou em consideração as suas épocas e rotina de trabalho. Nas épocas da primavera e do verão, quando o mar está mais calmo nessa região, os caiçaras se encontram muito ocupados dedicando-se, principalmente, às atividades da pesca, mas também trabalham com o turismo nos grandes feriados como no ano novo e no carnaval. Já no inverno, dedicam-se mais a lavoura ou simplesmente descansam, podendo ser considerada a época de “férias”, pois as condições do mar e do tempo ficam adversas, com grandes ondulações e ventos fortes, devido às frentes-frias que chegam na região, impedindo, assim, as saídas ao mar (MONGE, 2012).

A casa de farinha da comunidade de Martim de Sá foi cedida e adaptada para receber a escola (Figura 30) e todo o processo contou com a ajuda e envolvimento dos familiares dos estudantes.

Eu apoiei, eu não podia fazer sozinho. Eu não ia dar aula ai se eu sou analfabeto. Então, quer dizer vocês ajudaram e eu tô ajudando devagarzinho numa coisa quando precisa, tô ali, tô fazendo aquilo ali, tô gastando do meu bolso, mas eu quero ver a casinha¹⁰⁸ ali feita e eles estudar que eu quero ver eis assinar os nomes deis e ler qualquer coisa. Não quero que vá aprender pra advogado, pra juiz, não. Quero que aprenda que nem vocês aprenderam, até ensinar pra outros oque aprenderam (Seu Maneco).

¹⁰⁸ Seu Maneco, liderança de Martim de Sá e avô das crianças, por iniciativa própria, iniciou a construção de um quartinho e banheiro atrás da casa de farinha para estruturar a “escola”.



Figura 30 – Fotos da casa de Farinha adaptada para recer a escola. (Acervo Projeto “Cercos de Saberes”).

O processo educacional diário foi realizado em tempo integral, onde se combinou momentos de práticas de campo e atividades externas (na roça, praia, rio, floresta, etc.) e momentos em sala de aula focados na leitura e escrita sobre o que se sabe e o que se vive, buscando sempre trabalhar as “palavras-mundo”, anteriormente identificadas (Figura 31).



Figura 31 – Atividades escolares dentro da casa de farinha e em ambiente externo (Acervo do Projeto “Cercos de Saberes”).

A proposta da Escola da Praia de Martim de Sá, nome escolhido pelos moradores a partir de sugestão das crianças, foi realizar uma educação crítica, dialógica e horizontal (FREIRE, 2014), incentivando a reflexão acerca dos conhecimentos estudados, a construção e expressão de diferentes opiniões, a cooperação, o constante diálogo entre educadores e educandos, entre outras práticas democráticas. A educação libertadora adotada pelo projeto em questão rompe com os valores e regras “bancários” tão condenados por Freire (2014), rejeitando práticas educativas que objetivam a alienação e inibem a criação e o pensamento crítico.

Além das atividades de escrita e leitura, as atividades educativas que tiveram algum destaque pelo conteúdo crítico e/ou interesse que gerou foram: 1) a confecção de um alfabeto caiçara com palavras significativas da cultura local, apoiando-se nos saberes e práticas locais, onde na letra Z do alfabeto, por exemplo, tem-se a representação do zangareio, que é um anzol-isca utilizado, especificamente, para a pesca de lula (Figura 32); 2) atividades artísticas e lúdicas com miniaturas de barcos e canoas caiçaras, feitas artesanalmente da árvore caxeta, por um mestre da comunidade do Mamanguá; 3) leitura e canto de músicas sobre a cultura caiçara de um artista de Paraty; 4) atividade de avistamento de pássaros; 5) o debate da problemática da luta dos caiçaras pelo território tradicional, utilizando-se um poema feito por uma criança da comunidade da Praia do Sono sobre o tema em questão, sendo enriquecida com uma roda de conversa com o Seu Maneco, onde o mesmo narrou sua história de vida e luta; 6) sessão de cinema com documentários da região sobre os conflitos e o vídeo produzido pelo FCT para a campanha “Preservar é resistir”; 7) a realização de uma oficina de artesanato caiçara com um dos últimos mestres dessa atividade na Península da Juatinga, Seu Francino, morador da comunidade do Cairuçu das Pedras, para a produção de cestos a partir do cipó timbupeba.

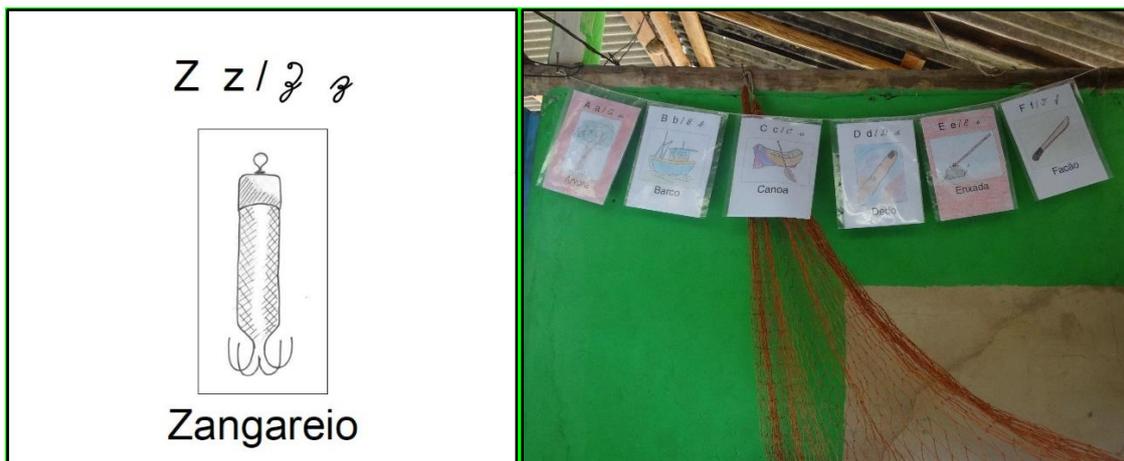


Figura 32 – Alfabeto caiçara criado pelo Projeto “Cercos de Saberes” para a alfabetização das crianças e jovens caiçaras. Na primeira foto, a representação da letra Z no abecedário criado. Na segunda, parte do abecedário criado, pintado pelos estudantes e pendurado na parede da escola.

Desta forma, o conteúdo curricular trabalhado não foi imposto ao grupo, porque as escolhas temáticas se deram junto a eles, a partir das suas necessidades, possibilitando maior conscientização e transformação das estruturas opressoras no processo educativo (LOUREIRO e FRANCO, 2014).

Apesar de alguns desafios¹⁰⁹ que precisaram ser superados para a realização do projeto, identificam-se algumas conquistas neste processo de preparo e desenvolvimento da escola. Além do papel social de troca de conhecimentos, a Escola da Praia de Martim de Sá teve também um papel conciliatório dentro da comunidade. Desavenças foram deixadas de lado e ações de cooperação foram sendo desenvolvidas em prol de um bem maior coletivo. Sentimentos de solidariedade, união e esperança também foram identificados entre moradores locais e pessoas de outras regiões, que acreditam que o oferecimento da educação formal em Martim de Sá, pode permitir o retorno daqueles que tiveram que migrar para outras regiões em busca desse direito negado.

Além disso, o processo educacional possibilitou a aproximação entre as gerações, o resgate de conhecimentos tradicionais que vêm se perdendo, como o artesanato caiçara, e a valorização da cultura tradicional, uma vez que foi identificado, ao final

¹⁰⁹ A distância do centro urbano de Paraty e o difícil acesso a essas comunidades faz com que o deslocamento seja demorado e de logística cara; a comunicação e o acesso à energia elétrica são limitados, com o ponto mais próximo para o uso do celular após 1h de trilha; as crianças e os jovens vivem de forma muito livre, quase sem rotina, pois quem dita as regras para a realização dos trabalhos é o clima, o tempo e a natureza, em geral, trazendo então a necessidade de muita criatividade por parte dos educadores para que estivessem sempre se inovando e criando atividades que despertassem a atenção e o interesse dos educandos, que não estavam acostumados com uma rotina.

desta etapa, um maior interesse e respeito por parte dos mais jovens às práticas comunitárias. No início do processo educativo, percebia-se que existia o desinteresse e até um certo grau de negação entre os jovens por algumas práticas tradicionais, como a produção do artesanato caiçara. Entretanto, com o passar do tempo esta visão foi se modificando. Ao se realizar a oficina de artesanato, próximo ao final do processo, os jovens se mostravam interessados e até mesmo orgulhosos deste conhecimento, o que se considerou uma importante conquista para o fortalecimento das práticas tradicionais.

Foi possível realizar e desenvolver ações educativas através do encontro entre os conhecimentos tradicionais passados entre gerações através da oralidade e os conhecimentos científicos historicamente produzidos e acumulados, possibilitado pelo respeito mútuo entre os envolvidos e o reconhecimento deste modo de vida como rico em saberes. Desta forma, identifica-se o desenvolvimento individual e coletivo dos envolvidos nesse processo educacional, o incentivo à criatividade, inovação e superação para a criação de um currículo caiçara e a realização de uma educação que busca ser contra hegemônica, levando em consideração o modo de vida local e os conflitos reais que esses grupos enfrentam para permanecerem nos seus territórios e se reproduzirem socialmente. Ao final do processo, algumas crianças conseguiam ler e escrever, enquanto outras se encontravam em fase de reconhecimento de sílabas e leitura de palavras (anexo 11).

Também foi possível realizar um processo educacional nessas localidades, baseando-se em diretrizes da educação popular e do campo e em referenciais teóricos críticos, entendendo que para isso não há modelos ou padrões a serem seguidos, pois cada experiência é única. O processo tem que ser constantemente revisitado e recriado de forma dialógica com as comunidades envolvidas para incorporar suas necessidades, suas especificidades e a complexidade do contexto local.

Entretanto, como esta etapa foi realizada através de doações e voluntariados, não havia garantias quanto a sua continuidade, apesar da mobilização de diversas pessoas preocupadas e interessadas em colaborar das mais diversas formas na construção da escola caiçara, como o FCT e os guardas-parques da REEJ, que estiveram presentes em diversos momentos contribuindo na realização de atividades.

Compreendendo que o processo de alfabetização não se resume ao momento inicial de decodificação e dominação do alfabeto, sabe-se da importância e necessidade de se continuar o processo educativo dessas crianças e jovens caiçaras através dos ciclos seguintes para provocar um resultado, que Saviani (2011a) chama de irreversível:

A continuidade é, pois, necessária, e aí me parece estar a base do fracasso das campanhas de alfabetização. Fracassam porque são esporádicas, são descontínuas, não duram o tempo suficiente para se atingir o ponto de irreversibilidade. Em geral, os alfabetizados, após alguns meses, chegam a redigir bilhetes simples, chegam a escrever pequenos textos, e aí se comemora o feito de que em poucos meses se alfabetizou, dá-se o diploma, faz-se uma festa, e depois de um ano os diplomados regridem à condição de analfabetos (...) Mas me parece essencial considerar que esse elemento de continuidade, de um tempo necessário para se fixar as habilidades básicas, é algo que deve ser inscrito como condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido no interior das escolas (SAVIANI, 2011a, p.108).

Nesse sentido, com a preocupação de que o processo educacional, iniciado com esta primeira etapa de alfabetização, não fosse pontual, mas sim, tivesse a sua continuidade garantida através de uma política pública e a partir de demandas por certificação dos caiçaras, a equipe de educadores tentou estabelecer um diálogo com a prefeitura de Paraty, para discutir a viabilidade do oferecimento da educação escolar nessas comunidades, bem como contribuir na superação de algumas dificuldades, nas quais a equipe já tinha alguma experiência e ideias para solucioná-las na implementação da escola nesta região mais isolada do município.

Após um longo período de tentativas de agendamento de uma reunião com o poder público, a equipe do projeto conseguiu apresentar para a Secretária municipal de educação (Eliane Tomé), o subsecretário (Marco Antônio Fernandes) e uma representante do departamento de pedagogia (Jonice Bastos) as atividades que foram desenvolvidas junto às comunidades caiçaras (Figura 33). A reunião, realizada em fevereiro de 2015, na SME, contou também com a presença de alguns pais e crianças de Martim de Sá e Saco das Anchovas, que expuseram seus anseios e demandas.

Alguns acordos foram feitos nesta reunião (anexo 12) como: 1) a criação de uma sala de extensão da escola da Ponta da Juatinga em Martim de Sá, onde as crianças de Martim de Sá e uma criança do Saco das Anchovas seriam matriculadas; 2) seria agendada uma visita a Martim de Sá para verificar a possibilidade de instalar a sala de extensão; 3) a criação de um calendário diferenciado para atender esta localidade; 4) os

pais trariam a documentação necessária dos filhos para que a matrícula se efetivasse; 5) a SME ficou de escolher um professor que fosse da rede ou que estivesse com contrato temporário vigente, informando ser desnecessário que a universidade ajudasse nessa questão. A reunião foi concluída e todos saíram satisfeitos e esperançosos.

Sobre a escola de Martim de Sá e a reunião que a gente teve hoje na secretaria de indução, eu achei muito bom, muito esperançoso no que eles falaram, no que eles propor. Tenho certeza que é mais um passo que a gente tá dando pra nossa crianças também e pra nós também ali na comunidade do Martim de Sá. E a gente tá lutando pra que não fica só no que era e agora a gente lutando por uma escola ali no Martim de Sá e eu achei muito bom, muito esperançoso no que eles propor ali, no que eles disseram. Espero que isso não fica só na conversa, mas sim, que seja registrado, ne? Pra que também não seja só um passo, mas que seja vários até o final, que as crianças venha aprender ler e escrever. E nunca teve escola na região de Martim ali, então agora a gente tamu junto ai pra que isso aconteça, pra que aconteça ter uma escola ali com uma ajuda da prefeitura e também todos aqueles que queria esse bem pra nós e pras crianças também. Isso seria algo diferente porque nunca teve. (...) E agora a gente acordou e com ajuda também da UFF a gente tamu ai pra que isso aconteça ali em Martim de Sá porque eu acho que tem que acontecer. Não vai ficar do jeito que tava, a gente sem estudo. (...) Mas com certeza de agora em diante acho que a gente vai conseguir isso ai pra Martim de Sá (morador 04).

Bom pra começar que eu tenho pra falar é que a reunião que foi realizada na prefeitura, na secretaria de educação no dia 26 do mês 2 ano 2015 espero que tudo que foi falado ali eles possam cumprir porque a gente já tem feito vários baixo assinado, temos feito várias cobranças e nada tem sido feito e eu espero que tudo que eles falaram ali eles possam nos ajudar, não fica só na conversa porque a gente precisa. (...) vocês tão nos ajudando, a universidade federal tá nos ajudando e a gente possa daqui pra frente, seguir em frente e a gente vai fazer cobrança dessa reunião (moradora 02).

Eu gostei muito do nós tivemos hoje. Felizmente, vocês que ajudaram nois chegar no Martim de Sá da continuação da escola lá e eu fiquei muito feliz de ouvir hoje dentro da prefeitura eles interessados no trabalho que vocês começaram no Martim de Sá na escola. Eu fiquei muito feliz de ouvir uma boa notícia deles que eles estão juntos, vão correr atrás e, felizmente, pra ajudar logo meus filhos e pra nós ter uma escola no Martim de Sá. Não vou dizer pra vocês que era um sonho meu, mas era uma grande felicidade minha se corresse tudo certo que nós conseguisse botar uma escola lá pra ver meus filhos lendo. Que nem, eu não tive estudo que hoje me faz muita falta pra mim aprender ler, se manter felizmente. Mas, felizmente eu creio que até eu chegar na idade do meu pai eu vou aprender ler e escrever muito bem, não tenho grande negócio, mas tenho grande vontade de aprender lê. Felizmente, mas não é chegada a hora, mas quero ver pelo menos com essa força que eles vão dar e vocês do lado ajudando nois, felizmente veio do céu, não é um anjo, mas veio do céu pra ajudar nois. Mas vamos ver se eu fico muito feliz de ver meus filhos daqui pra frente dentro de uma sala de aula e conto com toda força de vocês, creio que vocês não esquece de nois lá. (...) Vamos ver se até o final do ano ou meio do ano a gente tá com uma escola lá (morador 01).

Após esta reunião mais duas outras reuniões aconteceram ao longo do mesmo ano anteriormente a chegada da sala de extensão em Martim de Sá. A reunião de julho na própria SME contou com a presença de representantes do FCT, Ticote e Ronaldo, e a advogada do movimento, Tathiana Duarte, que também é uma das advogadas do Seu Maneco na luta contra o grileiro que se diz dono de Martim de Sá (Figura 33). Nessa reunião, a SME informou que já teria uma professora com contrato ainda vigente interessada em trabalhar nessa comunidade. Também foi planejada a ida a Martim de Sá para uma visita técnica da SME. E mais uma vez, foi acordado a construção de um calendário diferenciado para essa região levando em consideração as suas épocas produtivas de pesca (anexo 12).

A reunião seguinte foi realizada em agosto em Martim de Sá durante a visita técnica da SME a comunidade. Nesta visita, estiveram presentes o subsecretário, a pedagoga da SME, a professora escolhida pela SME para atender esta comunidade e também a advogada e os representantes do FCT que estavam presentes na reunião anterior (Figura 33). Mais uma vez foi discutida a necessidade de um calendário e metodologia diferenciados para essa região, principalmente, porque a época produtiva da pesca estava se aproximando (anexo 12).



Figura 33 – Fotos das reuniões realizadas entre a equipe do projeto “Cercos de Saberes” e a SME. A foto A é referente à reunião na SME em fevereiro de 2015. A foto B da reunião na SME em julho de 2015. E as fotos C e D são referentes à reunião que aconteceu em Martim de Sá em agosto de 2015.

A chegada da professora na comunidade e o início das aulas somente aconteceram na segunda semana de setembro. A equipe do projeto “Cercos de Saberes” chegou antes para organizar a casa de farinha e receber a professora, que permaneceu dando aula na comunidade até novembro, voltando para a cidade de Carona com os moradores em diversos momentos.

A construção de um calendário diferenciado, conforme acordado em todas as reuniões, não foi desenvolvido, ficando a sala de extensão de Martin de Sá submetido ao mesmo calendário escolar de todas as escolas da SME. Uma vez que o início das aulas se deu já bem próximo do início da época da pesca com o cerco flutuante, onde toda a família (adultos e crianças) participa na comunidade do Saco das Anchovas, o calendário escolar da SME entrou em conflito com esta atividade. Além disso, o processo educativo aconteceu de forma bastante diferente do que havia sido desenvolvido pelo projeto anteriormente, sendo utilizados conteúdos e métodos que reproduziam uma certa relação de autoridade e dominação, bem como uma visão hierárquica entre os conhecimentos escolares e o conhecimento comunitário, o que ia contra o que vinha sendo construído com os caiçaras. Dessa forma, o processo educativo através do oferecimento da educação escolar pela SME causou um certo incômodo na comunidade, acirrando os conflitos já existentes entre os moradores e desmobilizando os caiçaras ao estabelecer uma relação de poder entre escola e comunidade.

Em novembro do mesmo ano, aconteceu uma última reunião entre os integrantes do projeto, a advogada, uma representante do FCT, Marcela, e a equipe da SME, que não permitiu a presença dos comunitários. Nesta reunião, foram discutidos os conflitos da comunidade que foram acirrados pela chegada da escola, finalizando com a SME informando que a continuidade do processo educativo só poderia se dar através de uma parceria com uma outra instituição que fizesse a contratação de um professor, sugerindo, então, a Associação Cairuçu, o que foi enfaticamente negado pelo projeto e o FCT (anexo 12).

Dessa forma, após um processo confuso e até mesmo traumático para os envolvidos, em conversas informais, alguns moradores expõem que, diante do que lhes foi oferecido, preferem ficar sem escola, apesar de alguns moradores ainda sonharem que seus filhos possam estudar. Assim, a luta por uma escola, em específico para esta localidade, está momentaneamente paralisada. Considera-se que a chegada desta escola

retardou todo um processo de luta. Talvez a maior contribuição dela tenha sido o exemplo prático de uma escola que não se quer nessas comunidades.

4.2.3 Fórum Fluminense de Educação do Campo

O Fórum Fluminense de Educação do Campo (FOFEC), criado em 2013, tem como propósito reunir o acúmulo de experiências das comunidades camponesas e tradicionais do estado do Rio de Janeiro. Possui como bandeiras: enfrentar a dificuldade de acesso e de permanência na Educação do Campo, por uma organização própria, incluindo adequação do calendário escolas às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; fortalecer a participação de movimentos sociais na educação do campo; garantir atenção à especificidade dos povos tradicionais do campo, dos pescadores artesanais, extrativista, povos ribeirinhos, atingidos por barragens, além dos pequenos agricultores, dos sujeitos acampados e assentados das áreas de reforma agrária; denuncia e lutar contra a violência no campo, contra a criminalização dos movimentos sociais e lutar contra a política de fechamento e de nucleação das escolas do campo¹¹⁰.

O FCT participa do FOFEC, onde está em articulação com diversos outros movimentos sociais do estado do Rio de Janeiro, como MST, Comissão Pastoral da Terra, Via Campesina, entre outros e universidades que trabalham com educação do campo e/ou a formação de lideranças através da pedagogia da alternância.

Dois encontros do FOFEC já foram realizados em Paraty¹¹¹. O II FOFEC aconteceu nos dias 05 e 06 de outubro de 2013, no quilombo do campinho (Figura 34), onde foram convidados diversos representantes da esfera pública para participar e debater, junto ao movimento, sobre propostas e soluções para a implementação de projetos de educação diferenciada, que atendam às necessidades do campo. Entretanto, os representantes da esfera pública não compareceram. Alguns poucos professores do ensino fundamental e médio de escolas públicas do município de Paraty e do estado do Rio de Janeiro estiveram presentes, conscientes dos seus compromissos políticos com a sociedade, mas sem poder de decisão sobre a implementação de uma política pública

¹¹⁰ Fonte: site do FOFEC - <https://fofecorg.wordpress.com/sobre/>

¹¹¹ O lançamento do FOFEC aconteceu em Campos dos Goytacazes em julho de 2013. As duas edições seguintes aconteceram em Paraty. O IV FOFEC foi realizado, em agosto de 2015, no Centro Familiar de Formação Por Alternância (CEFFA) *Colégio Estadual Agrícola Rei Alberto I*, localizado na cidade de Nova Friburgo e o V FOFEC foi realizado em junho de 2016 em Duque de Caxias, município da baixada Fluminense.

que contemple essas questões, podendo, quando muito, apoiar a luta desse movimento e incluir em suas práticas pedagógicas temas e reflexões sobre essas questões.

Já no III FOPEC, que aconteceu em 31 de agosto de 2014, no colégio estadual CEMBRA, representantes da SME compareceram. A partir desse encontro, professoras universitárias da UFRRJ e UFF, que participam desse movimento e trabalham com a formação de lideranças e professores para atuarem com a educação do campo, foram convidadas para palestrar sobre a temática para os professores da rede municipal na Jornada de educação de Paraty, que aconteceu em novembro do mesmo ano.



Figura 34 – Fotos com momentos do II Fórum Fluminense de Educação do Campo, que aconteceu no Quilombo do Campinho em Paraty.

Nesta Jornada, a professora Lucia Cavalieri, da faculdade de educação da UFF, campus Niterói, cuja pesquisa de mestrado foi desenvolvida, em 2003, com as comunidades tradicionais caiçaras da Península da Juatinga; a professora Marília Lopes de Campos, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ e a professora Rosilda Nascimento Benácchio, do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da UFF estiveram presentes palestrando para a rede pública do município, tirando as muitas dúvidas sobre o que seria a educação do campo e desmistificando muitos preconceitos sobre esta modalidade. Ao final do debate, que pareceu interessar muitos

professores que dizem já realizar uma educação que valoriza a cultura dos povos tradicionais, a Secretária de Educação do município fez uma fala, afirmando que as palestras haviam sido esclarecedoras e que para se alcançar as reivindicações que vêm sendo feitas no município em relação à educação, bastava se conversar e não “gritar e esbravejar como muitos vinham fazendo”, num claro recado aqueles que tendem a ser enfáticos e fazer duras críticas às parcerias público-privada e à educação que vem se desenvolvendo na rede pública.

Já as duas outras edições seguintes foram realizadas em outros municípios. Apesar disso, o FCT continua participando dos encontros e em articulação com os outros movimentos do estado.

4.2.4 Plano Municipal de Educação

O PME é o documento que determina as diretrizes, as metas e as estratégias da Secretaria Municipal de Educação para os próximos 10 anos. Deve ser elaborado com a ampla participação da sociedade e votado na Câmara de Vereadores. O PME de Paraty começou a ser elaborado em 2010, com assessoria da professora Priscila Matsunaga, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo sido produzido uma minuta do projeto de lei¹¹². Já neste documento eram evidenciadas a precariedade das escolas municipais e a necessidade de um olhar diferenciado para a região costeira de Paraty

O município de Paraty possui uma configuração geográfica que indica o atendimento específico e diferenciado à população que habita zonas costeiras e ilhas. Pontuam-se essas considerações a partir da constante reivindicação de ilhéus e moradores da zona costeira quanto ao atendimento para o segundo segmento. (...) Quanto às questões estruturais de atendimento do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, Paraty enfrenta inúmeros desafios. Segundo diagnóstico realizado pelo *Grupo de Trabalho Estruturação da Educação na Zona Rural e Costeira*, por ocasião dos trabalhos para a I COMEUD, os espaços físicos, os equipamentos disponíveis e sua manutenção não estão atendendo as necessidades educacionais. O Grupo de Trabalho identificou: a) unidades educacionais sem manutenção (prédio, instalações elétricas – com o agravante da falta de manutenção de áreas atendidas por fontes alternativas de energia, insuficiência do tratamento de água e esgoto); b) ineficiência e insuficiência do transporte marítimo, desarticulando a organização e o funcionamento das escolas da costeira, abarcando a dificuldade de acesso das equipes de apoio pedagógico; c) ausência de profissionais para atuação nas unidades; d) carência de materiais e equipamentos tecnológicos, bem como de materiais/recursos pedagógicos; e) ausência de equipes de saúde multiprofissional para diagnóstico e

¹¹² Disponível em: <https://pmparaty2014.wordpress.com> – Acesso em 23 de novembro de 2014.

tratamento de alunos (Minuta do Projeto de Lei do Plano Municipal de Educação, 2010, p.23-24).

O documento também trazia metas bastante objetivas e com prazos para serem implementadas. Em relação a educação na região costeira, o capítulo sobre educação infantil trazia as seguintes metas:

9) Assegurar que, progressivamente, e no prazo de até 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, a Educação Infantil seja ofertada em todas as escolas rurais e costeiras do município; 10) Garantir que, no espaço de 2 (dois) anos, a partir da publicação deste Plano, nas escolas das regiões costeiras (Praia do Sono, Ponta Negra, Pouso da Cajaíba, Calhaus, Mamanguá, Paraty Mirim e Ponta Grossa) se trabalhem conteúdos de uma educação diferenciada que permita a preservação da linguagem, da cultura e dos hábitos caiçaras, garantindo sua perpetuação. Esses conteúdos, integrados à educação das crianças, podem ser trabalhados, de maneira transversal aos temas curriculares a serem desenvolvidos com as crianças, adequando-os às idades e aos interesses das mesmas (Minuta do Projeto de Lei do Plano Municipal de Educação, 2010, p.18).

E no capítulo da educação fundamental, três metas estavam relacionadas às comunidades costeiras:

14) Criar Escolas Polo para o segundo segmento nas localidades que atendam aos alunos de zona costeira, para que os mesmos não tenham que sair dos locais em questão, o que ocasiona a desvalorização e o comprometimento da identidade cultural. As escolas polos e os locais propostos são: Escola Polo Pouso da Cajaíba, no Pouso da Cajaíba para atender a comunidade local; Escola Polo do Mamanguá para atender alunos da Joatinga e Calhaus, e Escola Polo na Praia do Sono para atender, também, aos alunos da Ponta Negra. Essa demanda deverá ser atendida no prazo máximo de 2 (dois) anos a partir da aprovação do Plano Municipal de Educação; 15) Ofertar moradia adequada para professores que atuam na zona costeira, com mobiliário, tais como: cama, colchão, guarda-roupa, lampião, chuveiros a gás nas localidades de difícil acesso. Esta demanda deverá ser atendida no prazo máximo de 2 (dois) anos a partir da aprovação do Plano Municipal de Educação; 16) Ofertar currículo e dinâmica diferenciados para atendimento emergencial na zona costeira (Minuta do Projeto de Lei do Plano Municipal de Educação, 2010, p.40 e 41).

Entretanto, este documento não chegou a ser votado na Câmara de Vereadores, tendo sido iniciado um novo processo de elaboração do PME em 2014, após a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei no 13.005/2014, que estabelecia que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), junto à União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME), realizaram uma oficina em setembro de 2014, em São Paulo, para discutirem os PMEs. Representantes do CME de Paraty da gestão 2013-2015 participaram desta oficina, onde também foi disponibilizada assessoria técnica e financeira do MEC para os municípios interessados. Apesar disso, a SME escolheu fechar uma parceria com a Fundação Itaú Social (FIS) para atender à exigência estipulada pela lei de apresentar o PME até junho de 2015 e se adequar ao PNE, sem que tal decisão passasse pelo conselho e sem apresentar o contrato de parceria entre a SME e a fundação, solicitado por esta gestão do CME.

Assim, a elaboração do PME ao longo de 2014 e 2015 foi liderada pela FIS, que fez algumas oficinas e reuniões, formando grupos de trabalho com a participação de diversos agentes envolvidos com a educação no município de Paraty. O FCT pautou e defendeu a necessidade de que o PME contemplasse a educação do campo, uma vez que a maioria das escolas do município se localizam na zona rural, incluindo a área costeira. Assim, tomou a frente na elaboração desta proposta e conseguiu que o documento final possuísse dois capítulos “Educação para as comunidades tradicionais” e “Educação para a diversidade”.

Nos dias 18 e 19 de junho de 2015 foi realizada a Conferência Municipal de Educação, cujo objetivo era a aprovação do PME. Nessa conferência o FCT conseguiu ampla participação, estando bem representado em diversas cadeiras para delegados. Além das vagas para comunitários e associação de moradores, onde os mesmos puderam ser delegados, foi possível que seus parceiros participassem como delegados nas cadeiras de representantes de universidade, ONG, profissionais da rede pública de educação, profissionais da rede particular de educação.

Desta forma, foi possível aprovar diversas das suas propostas e diante dos interesses privatistas para a educação pública, foi necessário se respaldar nas diversas legislações que garantem a “consulta prévia, livre e informada” dos povos tradicionais na tentativa de minimizar e resguardar esses povos da imposição das parcerias público-privada, como historicamente vem sendo feito. Assim, sempre que possível foi incluída no corpo do texto a necessidade da “consulta prévia, livre e informada” aos povos tradicionais, garantida pela PNPCT e OIT-169 como o exemplo abaixo:

7.8 - promover, em articulação com associações comunitárias, movimentos sociais e com entidades públicas e privadas, o atendimento às escolas do campo e de comunidades tradicionais na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia livre e informada, considerando-se as peculiaridades locais (PARATY, PME, 2015).

O Plano aprovado nesta conferência demonstra claramente as disputas de ideias e concepções que foram e vêm sendo travadas no município sobre a educação pública. Enquanto algumas metas trazem claramente o indicativo das parcerias privadas para o oferecimento da educação pública, outras especificam a preferência por parcerias com instituições públicas, conforme abaixo:

1.1 - garantir, em regime de colaboração entre União, o Estado do Rio de Janeiro, Município de Paraty e iniciativa privada, formas de expansão da rede pública de Educação Infantil.

4.9 - implementar, inclusive através de parcerias, preferencialmente públicas e/ou comunitárias, mediante consulta prévia, livre e informada, programas e desenvolvimento de tecnologias para correção de fluxo, estabelecendo o acompanhamento pedagógico individualizado dos estudantes com rendimento escolar defasado, garantindo a sua recuperação e progressão, considerando as especificidades dos segmentos populacionais (PARATY, PME, 2015).

Ao final dos dois dias da conferência, o documento final elaborado e com as metas aprovadas pelos delegados não foi disponibilizado para o público, tendo sido informado pela SME que para obter o documento era necessária uma solicitação por escrito à Câmara de Vereadores.

O Plano aprovado na conferência seria votado na Câmara de vereadores. Mais uma vez, o FCT e seus parceiros conseguiram estar presente nesta sessão. Entretanto, após uma tarde de debate entre os vereadores sobre outros assuntos, a votação do PME foi adiada, tendo como justificativa a necessidade dos vereadores lerem e estudarem com mais calma o documento. Também sob a alegação da necessidade imposta pelo Plano Nacional dos municípios aprovarem seus planos até 2015, a votação do PME pelos vereadores aconteceu no dia 21 de dezembro, quando os comunitários já estavam desmobilizados pela proximidade dos feriados de fim de ano, principal época do trabalho com o turismo.

Apesar de uma aparente conquista com a aprovação deste documento, no qual constam as demandas dos povos tradicionais e dois capítulos relacionados a essa temática, na prática quase todas as metas em todo o documento do PME foram

aprovadas sem prazo para a sua execução, além de não haver menção sobre a destinação de verbas para a implementação de cada ação, o que torna o Plano pouco eficiente e sem garantia da sua aplicabilidade, sendo, quando muito, a reprodução do Plano Nacional à nível municipal. Como exemplo, temos a seguinte estratégia sobre o perfil dos professores das escolas das comunidades tradicionais e a realização de concurso para esses profissionais.

7.16 - estabelecer critérios para o perfil do profissional que atuará nas escolas das comunidades tradicionais e assegurar que a atividade docente seja exercida, preferencialmente, por professores (as) oriundos (as) das mesmas, conforme preconiza a Convenção 169 da OIT e Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, estabelecendo prazos para a realização de concurso público específico, implementando formação específica para a atuação dos docentes (PARATY, PME, 2015).

A estratégia não traz os prazos para a sua realização. Desta forma, após a aprovação e a publicação do PME, dois processos de seleção de professores já foram realizados, um para a contratação temporária, em janeiro de 2016, e um concurso público para a seleção de profissionais para a rede municipal, em novembro de 2016. Em ambos os casos, não houve a seleção de profissional específico para a região costeira, muito menos a criação junto às comunidades tradicionais de critérios desejados para esse profissional, apesar dos professores selecionados em ambos os processos terem sido também destinados a essas regiões e comunidades.

4.4.5 A conquista do 6º ao 9º ano na costeira

Aproximando-se da finalização da segunda edição do projeto Azul Marinho em meados de 2015, a SME começou a expressar, em alguns momentos, que não ia renovar a parceria com a FRM para a realização de uma terceira edição deste projeto, afirmando que era necessário se pensar para além dos projetos. Passaram a defender a implementação de uma política pública para toda a região da costeira, incorporando o discurso dos grupos que fazem a cobrança política por uma educação pública, universal e de qualidade.

Com isso, em agosto de 2015, a SME convocou lideranças do FCT, professores e grupos de pesquisa e extensão de universidades que atuam no município para uma reunião na Câmara Municipal, onde foi apresentada uma proposta de implementação dos anos finais do ensino fundamental para as comunidades caiçaras da Península da

Juatinga baseada nos fundamentos da educação do campo, feita em parceria com o Instituto Alpargatas, que assumiria esse processo. A educação seria pública com gestão privada por intermédio de mais uma parceria entre SME com instituições, teoricamente, sem fins lucrativos, mas ligadas a empresas e seus interesses econômico-corporativos e ideológicos. Nesta reunião, a explicação dada pelo representante do Instituto para justificar a realização desta parceria foi um simplório encontro entre o prefeito Casé e o dono da Alpargatas, que teria casa em Paraty, e que teria oferecido apoio à educação.

A proposta apresentada pelo Instituto Alpargatas era de implementação dos anos finais do ensino fundamental em três comunidades da região costeira. Duas já estavam escolhidas, Sono e Pouso, as duas maiores comunidades. A terceira ainda estava em aberto. Os conteúdos programáticos seriam divididos em grandes áreas do conhecimento: ciências humanas, linguagens e ciências da natureza e exata. Assim, seriam necessários, ao invés de oito professores das disciplinas obrigatórias para o segundo segmento, três ou quatro professores. Um professor para ciências humanas, que equivaleria à geografia e história, um professor para ciências e matemática e um ou dois professores para as disciplinas de português, língua estrangeira, artes e educação física. Além desses profissionais, também foi proposto que houvesse a participação de um educador comunitário/tradicional, que o Instituto chamou de “educador social”, para trazer elementos relacionados ao modo de vida caiçara. Os professores nessa proposta trabalhariam cada semana em uma comunidade, ou seja, os três ou quatro professores se revezariam entre as três comunidades escolhidas. Cada semana um estaria em uma comunidade trabalhando a área de conhecimento de sua responsabilidade. Também seria criada mais uma vaga de funcionário para cada escola, que hoje só possui um e que faz o papel de merendeira, faxineira, porteira, etc.

O oferecimento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental não seguiria a divisão por séries ou anos mas sim, seria considerado um ciclo, onde estudantes de diferentes idades cursariam juntos os quatro anos. Assim, no primeiro ano da implementação da proposta todos os estudantes começariam juntos, no que equivaleria ao 6º ano do ensino fundamental. No ano seguinte, quando estes estudantes estariam indo para o 7º ano, os estudantes que finalizaram o 5º e estariam aptos a frequentar o 6º ano entrariam nesse processo na mesma turma dos estudantes do 7º. E assim seguiria por quatro anos. O quarto ano dessa turma teria em uma mesma sala estudantes que estariam cursando o

que equivaleria ao 9º ano, 8º ano, 7º ano e 6º ano, ou seja, um multiseriado da mesma forma como acontece no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Aos participantes convocados para a reunião e interessados nesse processo caberia colaborar com a definição do perfil dos professores, do educador comunitário, com sugestão de conteúdos e temáticas tradicionais. E o calendário e horário das aulas também poderiam ser elaborados a partir da sugestão das comunidades.

O FCT, juntamente com seus parceiros, negaram a participação de instituições privadas no oferecimento da educação escolar em seus territórios e conseguiram dar continuidade às negociações para o oferecimento do 6º ao 9º ano de forma regular, mas com uma parceria entre a SME e professores da UFF, campus de Angra dos Reis, Domingos Nobre, Lício Monteiro e Mara Edilara, do coletivo que apoia o FCT. Diferentemente de 2010, quando o oferecimento do segundo ciclo do ensino fundamental foi feito através de uma parceria com as classes dominantes sem que os povos tradicionais tivessem entendimento e organização para barrar aquela proposta, cobrar ou propor alternativas, conforme critica o professor abaixo, em 2015, os povos tradicionais organizados no FCT estavam mais amadurecidos no entendimento das implicações dessas parcerias e fortalecidos para enfrentá-las.

Assim, porque o pessoal critica muito a Fundação Roberto Marinho porque, enfim, tem muitas coisas, é particular, tem muitos interesses, a gente sabe, de uma grande rede de televisão, enfim. E quando vem com educação fazendo essa parceria de educação a gente sabe que não é interesse de aprendizado, tem muitos outros interesses. Uma grande corporação de comunicação não tem só um interesse, tem muitos interesses. Então, o pessoal criticava muito por ser, muita gente assim ao meu redor, eu via muito essa critica porque educação deveria ser só pelo público, não deveria ter parceria privada, tudo mais. Eu penso que, assim, esse privado ele vem, às vezes, muitas vezes, por falta de organização também da comunidade e também do próprio público, dos funcionários do próprio publico. Então, é um espaço aberto, foi um espaço que estava aberto ali e por falta de organização também, sabe? Eu acho que o pessoal se organiza sim, luta sim, mas numa escala muito pouco assim, se fosse numa escala maior, tanto dos funcionários públicos, dos professores e tal, de se organizar, apresentar projeto e cumprir essa lacuna em branco que tinha, como também da comunidade de saber melhor o que quer, a Fundação não ia vir. E veio (professor 01).

A gente não tava tão maduro quando criaram o Azul Marinho (Ticote).

Durante todo o segundo semestre de 2015 foram feitas diversas reuniões para decidir sobre a proposta pedagógica e a implementação técnica nas comunidades. Foi feita uma reunião na comunidade do Sono em outubro, que contou com em torno de 25

pais, e outra na comunidade do Pouso em novembro, que teve a participação de 12 pais, para ouvir os moradores e construir a proposta pedagógica. Para tal a SME se utilizou da metodologia da matriz F.O.F.A. (cujas letras maiúsculas representam Força, Oportunidade, Fraquezas e Ameaças) aplicada aos moradores presentes, que foram divididos em grupos para debater e elencar a força, oportunidade, fraquezas e ameaças da comunidade. Nessas reuniões, muitos pais se emocionaram ao falar sobre as dificuldades que enfrentam pela falta de escolas e a tristeza dos filhos que gostariam de continuar estudando e não tinham a oportunidade.

Apesar dessa aparente conquista do movimento social em conseguir afastar a parceria público-privada e conquistar pela primeira vez o oferecimento do ensino fundamental completo de forma regular nessas comunidades, com a participação dos seus parceiros na elaboração da proposta pedagógica, diversas dificuldades foram sendo colocadas pela SME para a implementação do ensino ao longo do processo de negociação. Desde o cancelamento em cima da hora de diversas reuniões de planejamento, não sendo possível avisar a todos os participantes que vinham de longe de outros municípios e das comunidades da costeira até a alegação de falta de recursos para mais turmas, mais salas, mais professores, livros, mais acompanhamento pedagógico, mais saídas de barco para os professores se deslocarem das comunidades até o centro de Paraty, e para o oferecimento do ensino para as demais comunidades, que inicialmente seriam contempladas com barcos para o deslocamento até as escolas que seriam Escolas Polos.

Em uma das reuniões em que o FCT e o coletivo pleiteavam pelo menos mais um professor para que os profissionais não precisassem ficar se revezando entre as comunidades, a representante da SME nessas negociações, Luiza Helena Carvalho, informou que a SME não tinha poder de decisão sobre esta questão e que o grupo teria que agendar uma reunião com o prefeito, com o setor de planejamento, finanças e jurídico para defender esta proposta. Assim, por duas vezes foram agendadas reuniões com todos esses setores, entretanto ambas foram canceladas, segundo a SME por compromissos urgentes do prefeito, tendo sido a última cancelada em cima da hora quando todos os participantes das universidades e comunitários já estavam na SME aguardando a chegada dos demais representantes do poder público.

Além disso, em meio às negociações foi feito um processo seletivo para a contratação de professores para as escolas do município, incluindo as escolas da costeira, como já mencionado, sem que o coletivo e o FCT fossem avisados e consultados sobre o perfil do professor para atuar nessa proposta. Deste processo seletivo, o professor de ciências humanas para o 6º ao 9º ano no Sono e Pouso foi contratado. Junto a isso, os professores da rede municipal interessados em dar aulas nessas comunidades e, portanto também interessados em participar da construção desta proposta não eram liberados das atividades escolares para participar das reuniões. Sendo assim, os professores que participavam das reuniões recebiam faltas.

As reuniões que aparentemente seriam para a construção coletiva da proposta, na prática serviram para legitimar as decisões políticas já previamente tomadas a portas fechadas. A SME se utilizou de uma proposta baseada em princípios da educação do campo, que recebe tratamento específico, com calendário, currículo, projeto pedagógico e metodologia peculiares, para iniciar o diálogo com o FCT. Entretanto, foi abandonando todas as promessas iniciais, como por exemplo, a contratação de um educador popular da comunidade e o oferecimento do ensino em três comunidades, para a implementação de uma educação precarizada e sem infraestrutura, que foi utilizada como propaganda do atual governo¹¹³ (Figura 35), sem a preocupação de mencionar os esforços feitos pelas lideranças do FCT que vinham do Pouso, Sono e outras localidades, mesmo com o mar em condições de difícil navegabilidade, e dos membros das universidades, a maioria sem ajuda financeira da própria instituição, que vinham fazer cumprir o papel social da universidade pública. Desta forma, o oferecimento da educação tão esperada pelos caiçaras tem, como diria Algebaile (2009, p.165), a finalidade de “renovação e ampliação das formas locais de poder”.

¹¹³ Também é possível assistir um vídeo disponibilizado no dia 04/05/2016 na rede social da Câmara Municipal, onde o presidente da Câmara, na época, Luciano Vidal (PMDB) fala sobre a chegada do 6º ao 9º ano na costeira: <https://www.facebook.com/cmparaty/videos/1270363079644065/>

■ COSTEIRA	BAIRROS OBRAS NOS BAIRROS
<ul style="list-style-type: none"> • Luz na Ponta Grossa e Mamangá; • Nova rede de água do Sono (6 quilômetros); • Nova rede de água da Juatinga (2 quilômetros); • Reconstrução da escola do Currupira, no Mamangá; • Reforma da escola do Sono; • Reforma da escola da Ponta Negra; • Tratamento de esgoto com fossa séptica na escola do Sono; • Kits de uniforme escolar para 28 alunos na Cajaíba; • Kits de uniforme escolar para 24 alunos na Joatinga; • Kits de uniforme escolar para 24 alunos no Calhaus; • Kits de uniforme escolar para 52 alunos no Mamangá; • Kits de uniforme escolar para 22 alunos na Ponta Grossa; 	<ul style="list-style-type: none"> • Kits de uniforme escolar para 32 alunos na Ponta Negra; • Kits de uniforme escolar para 46 alunos no Sono; • Energia elétrica nas escolas da Ponta Grossa e Mamangá; • Nova merenda e novos equipamentos nas cozinhas das escolas, permitindo cardápio variado; • Ampliação da oferta de ensino no Sono e na Cajaíba, permitindo que os alunos concluam o ensino fundamental nas próprias comunidades (6º ao 9º anos do ensino fundamental) - Escolas Polos; • Formação de 400 alunos pelo Azul Marinho; • Recuperação e manutenção dos caminhos da Costeira (Calhaus, Ponta Negra e Juatinga); • Cais de Paraty Mirim; • Reforma do posto de saúde do Mamangá; • Inclusão da Ponta Negra entre as comunidades beneficiadas pelo Luz para Todos.
INFORMATIVO 2016 - PREFEITURA DE PARATY	

Figura 35 – Informativo da prefeitura com ações realizadas e previstas para a região costeira.

Uma vez que essa experiência do oferecimento do 6º ao 9º ano de forma regular nas comunidades do Sono e do Pouso é muito recente, tendo sido iniciada entre março e abril de 2016¹¹⁴, não se tem ainda dados suficientes para se concluir sobre o impacto desta política sobre essas duas comunidades, cuja proposta pedagógica se baseia na pedagogia de projetos, onde um tema relacionado à comunidade, como território, meio ambiente, turismo, pesca, etc. é utilizado como eixo articulador de todas as disciplinas. Pode-se afirmar apenas que a estrutura das escolas, bem como a logística para o traslado dos professores, não foram alterados, mantendo-se uma estrutura precária já discutida anteriormente. Entretanto, neste caso, ela se aprofunda ainda mais, uma vez que os três professores, dois concursados e um contratado, se revezam entre essas duas comunidades. Se no primeiro ciclo do ensino fundamental o professor já tem gastos com aluguel na comunidade em que mora, nessa nova experiência o professor tem gastos com dois alugueis, uma vez que dá aula em duas comunidades diferentes e distantes uma da outra, permanecendo em cada uma delas por 15 dias.

Além disso, na primeira reunião de acompanhamento pedagógico dos professores com a equipe da UFF de Angra e a SME realizada em abril de 2016, na qual a pesquisadora esteve presente, uma das professoras solicitou à SME livros paradidáticos correspondentes a idade e maturidade dos estudantes do 6º ano, uma vez que a maioria dos livros encontrados nas escolas da costeira é direcionado aos estudantes mais novos do primeiro ciclo do fundamental. A SME negou a possibilidade de viabilizar tal material, sugerindo que a solução viesse da própria professora que deveria entrar em contato com editoras de livros para solicitar doações ou pegar emprestado em

¹¹⁴ Uma vez iniciado após o calendário das outras escolas, o ano letivo para essa modalidade nessas comunidades não foi finalizado em 2016, ficando como demanda para 2017.

bibliotecas. Aqui se apropria de uma passagem de Saviani (2011a), utilizada para descrever tentativas de implementação de políticas educativas com base, no caso, da pedagogia histórico-crítica, mas que pode ser estendida a outras propostas que se baseiam em princípios críticos e emancipatórios.

Tais tentativas se apresentaram, basicamente, sob duas modalidades: a) aquela em que determinados governantes lançavam mão de ideias pedagógicas consideradas progressistas apenas como um mecanismo de projeção política junto ao eleitorado. Nessa versão populista, a questão relativa ao conteúdo específico das ideias abraçadas, suas bases teóricas, seu significado pedagógico, sua capacidade de interferir na qualidade do ensino ficavam em segundo plano, subordinando-se ao objetivo maior consubstanciado no ganho político que se buscava atingir; b) aquelas tentativas conduzidas por equipes que, assumindo funções no âmbito de secretarias de educação estaduais ou municipais, buscavam compreender com seriedade as características da teoria escolhida, procurando implementá-la como um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino público. Para efeitos da análise que estou fazendo neste texto, importa considerar a segunda modalidade, observando que, mesmo neste caso, o fato de não se atentar suficientemente para o modo como as escolas estão organizadas acaba por inviabilizar a transformação pretendida. E isso não por insuficiência da teoria, nem, necessariamente, por insuficiente compreensão teórica por parte dos responsáveis por sua implantação. Ocorre que, como já se indicou, as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde à determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino, guiando-se por uma outra teoria, não basta formular o projeto pedagógico e difundir-lo para o corpo docente, os alunos e, mesmo, para toda a comunidade, esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria (SAVIANI, 2011a, p.102).

Assim, apesar da chegada dessa proposta construída com os caiçaras na tentativa de implementar uma educação contextualizada a realidade das comunidades verifica-se a omissão da SME em promover qualquer esforço para mudanças que possam trazer melhoria na qualidade da educação. O adjetivo *diferenciado* utilizado após a palavra educação, incorporado também no discurso da SME, passa a equivaler a uma educação mínima e respalda a contínua precarização da educação pública nessas comunidades. Nobre (2001), ao trabalhar com a educação dos povos indígenas, também chega a essa conclusão sobre o uso e apropriação da palavra diferenciada:

Em muitos casos estes conceitos esvaziam-se de seu conteúdo político, desqualificando a luta dos povos indígenas que insere-se num contexto mais amplo de lutas por políticas públicas mais abrangentes. “*Diferenciada*”, muitas vezes aplica-se à experiências de adaptação empobrecidas do currículo de ensino fundamental não-índio, com componentes folclóricos e superficiais (NOBRE, 2001, p.5).

Desta forma, para alguns caiçaras que esperavam pela chegada do segundo ciclo do fundamental em suas comunidades, esta proposta não resolveu a problemática.

Hoje, graças a Deus, hoje a gente tem o pré, pré escola, mas assim tem o segundo segmento que é o ensino fundamental, nem o médio, é fundamental, mas isso não supre ne? Como você coloca três professores pra revezar que tem q dar aula em duas comunidades longe de difícil acesso, uma diferente da outra? Como é que tu forma crianças adolescentes? Ai eu ouço muita reclamação dos próprios alunos, mesmo. (...) A educação diferenciada que seria que tá lá no currículo como que ia ter um mestre da comunidade não existe. Então passasse o ano e você perde tempo de tá fazendo. Então, eu vejo que não é uma escola, tem vários problemas na escola, ne? (Leila).

Todo mundo naquela espera que algo seja feito. Tem todas as reuniões que tiveram em termos de educação, eu tive presente, a gente sempre falou da necessidade de ter continuidade da escola de lá. Então assim, o fato de ter esse projeto lá agora é uma vitória da comunidade, das pessoas que, digamos assim, se dizem lideranças. E foram feitas varias reuniões também com os pais, durante o processo para explicar como ia funcionar, se realmente tinha demanda, que você vê que todo mundo quer, todo mundo quer (...) Quando eles falaram desse projeto que começou esse ano do fundamental 2, eu amei, eu falei 'cara, eu vou poder voltar pro Sono'. Ai, eu fiquei sabendo que eles iam começar do sexto ano e o L. está no oitavo, como que eu tiro o menino no oitavo ano e jogo ele no sexto? É muito egoísmo da minha parte só porque eu quero voltar para casa, pra minha horta. Vai atrasar ele quatro anos na vida. É como se perdesse 4 anos de estudo (moradora 05).

Apesar disso, entre o não oferecimento da educação e a chegada de uma educação ainda que precária, os representantes do FCT parecem preferir a chegada desta educação, considerando uma conquista do movimento e acreditando ser possível lutar para transformá-la na educação que desejam.

O fundamental II da costeira, que vai iniciar nesse ano no Sono e no Pouso, que não é a escola que nós queríamos porque não é, mas a gente continua na luta para que ela se torne a escola que nós queremos, mas já está lá. Isso é uma conquista também do Fórum (Ronaldo).

Acho que educação é uma delas, o ensino do 6º ao 9º ano que na verdade a gente já considera uma conquista, mas ainda nem chegou, não se materializou ainda, mas eu considero uma conquista, só pelo fato de a gente ter conseguido meio que garantir isso (Marcela).

Não é um movimento isolado, trouxemos o (colégio) Pedro II, a UFF, a UFRJ, trouxemos por causa de objetivo, objetivo de formar, construir, produzir algo político bom. Acho que é isso assim. Acho que hoje estamos muito emancipados devido a isso tudo. Devido ao fórum em conjunto com outros diversos atores que estão ai presentes conosco, parceiros, e graça à nossos inimigos também porque se não nós não estaríamos aqui hoje. (...) A gente reclama muito do que a gente não conseguiu, até hoje não conseguimos implementar a educação diferenciada, o turismo de base comunitária, agroecologia, não sei se de pequeno ou grande porte, mas que possa sustentar, garantir a soberania alimentar. Mas nós temos grandes discussões, grandes ações também. (...) Revolucionar um mundo desse ai que é grande, é gigante, é perverso o sistema, tem q começar pelas pessoas, pela educação. É

um processo difícil, lento, mas que a gente já consegue ver alguma mudança na cabeça das pessoas (Jadson).

Para muitos caiçaras a chegada do 6º ao 9º ano de forma regular com uma proposta pedagógica que enxerga e valoriza seus modos de vida também é considerada uma conquista. Primeiro porque possibilita a permanência dos jovens junto a suas comunidades e segundo porque, como já discutido ao longo dessa pesquisa, as propostas pedagógicas historicamente não enxergam e muito menos valorizam as relações sociais dos povos tradicionais e do campo, promovendo ações de homogeneização dos diversos modos de vida presentes hoje no território brasileiro e reproduzindo uma relação hierárquica entre eles, onde o modo de vida urbano industrial se mostra superior e é posto como uma meta para ser alcançado como sinônimo de sucesso e superação.

Eu vejo que é uma metodologia diferente que eles falaram lá. A gente foi na reunião, marcaram a reunião, totalmente diferente das outras escolas. Eles dão aula do 6º ao 9º ano, mas eles complementam as coisas que tem aqui usando a cultura do lugar, entendeu? Então é um estudo bem interessante. Assim não tirando eles como se tivesse ensinando, mas não tirando eles da cultura deles. Da própria cultura eles estão aprendendo o estudo do 6º ao 9º ano, a própria cultura, é bem legal (...) Eu planto tudo ali. Você acha que vou na farmácia? É dor de barriga, remédio de dor de cabeça, tudo plantado ali. Eu falo assim pra D., minha filha, (...) ‘você tem que aprender hoje, você não sabe se eu vou durar mais 10 anos’. A gente não tem a vida na nossa mão, tem que aprender. Às vezes, eu tô fazendo umas coisas, vem ela ‘mãe, você tá fazendo chá de que?’. ‘Isso aqui é chá de erva cidreira pra pressão alta’. Eu ensino ela, tem que passar essa cultura. (...) Semana passada (a aula) foi sobre isso, sobre remédio. Ela até veio aqui, fizeram pesquisa sobre remédio, pra que serve, o que não serve. Então, cada vez é o estudo sobre uma coisa, entendeu? Ai, eles interage, ele sai um grupo de aluno, bem legal. Nossa acho muito legal essa aula que está tendo pra eles (...). Bem legal, bem diferente, sabe? E incentiva eles também porque, às vezes, a gente fala, eles acham ‘ah, mamãe tá falando porque mamãe é uma caipira’. E o professor não, já tem aquele jeito e aquilo acaba entrando mais na cabeça. Às vezes, ela diz ‘você fica falando tanta coisa desnecessária’. Então, é uma coisa que a gente tem visão. (...) Então, é assim, uma cultura que a gente tenta passar pra eles (moradora 06).

O ensinamento dessa aula deles é diferenciada porque é um pouco da cidade, um pouco da cultura caiçara daqui do Sono. Então, é um pouco de cada coisa, fala também sobre o solo, sobre a planta, as ervas medicinais, sobre tudo, ne? (...) Achei interessante porque fala sobre tudo, fala sobre matemática, português, historia, geografia e ainda coloca todos os temas do caiçara, o turismo, o lixo, poluição, o rio, tudo, as drogas, ne? Tem bastante coisa interessante (moradora 07).

Assim, apesar de todas as dificuldades impostas pelo poder público de Paraty para o desenvolvimento de uma educação que de fato faça sentido e fortaleça a luta caiçara, aqueles que por ela lutaram seguem fazendo esforços para viabilizá-la de todas as

formas, buscando trabalhar em conjunto para superar esses desafios. Ao longo desse processo de cobrança política pelo direito à educação percebemos elementos de mudanças, transformações e conquistas, mas também temos elementos que se mantêm e se conservam.

Uma vez que os caiçaras defendem uma outra educação e que ela precisa acontecer dentro da comunidade, a luta pela educação ainda não terminou.

Eu quero que eles fiquem. Se tivesse como fazer uma faculdade aqui seria ótimo, mas eu queria que eles fizesse faculdade (moradora 07).

Da educação, acho que é levar o ensino completo, primeiramente, não só o fundamental dois, mas também o ensino médio. A gente acha que tem que dar continuidade para a pessoa não precisar sair da comunidade (Marcela).

Por enquanto, nas duas maiores comunidades da Península da Juatinga, após um processo lento e cheio de contradições e “choques entre intencionalidades e expectativas diversas”, expressão usada por Algebaile (2009, p.221) para descrever o processo de ampliação da escola pública no Brasil, os caiçaras podem “respirar” por um tempo diante dessa conquista, “pegar folego” até que a próxima luta se inicie, conforme explica uma das moradoras ao falar da vida do caiçara, nos lembrando de uma conhecida frase que Gramsci (2011, p.195) se utiliza “sou pessimista da razão, mas otimista da vontade”.

Ai, depois vai começar a luta de novo. E é assim a nossa vida. É de luta. Acaba uma luta, você vai ter que entrar em outra luta. Tudo é guerra aqui, tudo guerra, na base do grito. Ai, eu vejo pessoas turistas falar ‘ah, eu queria comprar um pedacinho de terra, morar aqui’. Não tem noção do que a gente passa aqui, não tem noção do que a gente tem que lutar, tem que ganhar no grito, sabe? Pensa que é muito fácil, sabe? Mil maravilha. Só vem aqui e curte o feriado e vai embora, não tem noção do que a gente vive. Acha que é uma facilidade (moradora 06).

4.3 Educação para além do capital

Diferentemente das classes dominantes que possuem projetos e objetivos claros sobre a educação, os povos tradicionais que fazem a luta política em Paraty por uma outra educação não parecem ter uma proposta tão clara e bem definida sobre o projeto de educação e a forma de implementá-la. Mas possuem clareza sobre alguns elementos com os quais podemos dialogar e buscar contribuir na construção de uma proposta que leve em consideração as relações sociais estabelecidas e impostas em seus territórios.

Também não foi objetivo desta pesquisa definir o que seria essa educação chamada de diferenciada pelos povos tradicionais, uma vez que também não se quer tirar o protagonismo dos mesmos na elaboração e construção dessa educação que faz parte de todo um processo de luta e que vem sendo aclamada a partir de suas experiências e auto identificação de suas limitações. Entretanto, por nos colocarmos na defesa desses povos, pensamos que podemos a partir das nossas reflexões sugerir elementos que consideramos importantes estarem presentes nessa proposta visando a construção de conhecimentos que contribuam na superação das relações sociais de dominação que acontecem em seus territórios, as quais se fazem necessárias a sua compreensão para a luta pelos seus modos de vida, autonomia, etc.

Apesar dos caiçaras defenderem a necessidade de estudar e adquirir os conhecimentos trazidos pela escola, defendem também que é necessário que se continue aprendendo os conhecimentos relacionados às práticas caiçaras. Evidenciam a necessidade do processo de escolarização não afastar os jovens do saber-fazer dos trabalhos, reforçando que além de estudar é importante também trabalhar, uma vez que a identidade comunitária e caiçara vai ser construída a partir do desenvolvimento dos trabalhos tradicionais.

Agora em matéria de estudo as crianças trabalham também na pesca. (...) Isso é muito bom para as crianças, eles trabalham sim, tem a vida da pesca deles que nós vivemos da pesca. Antes nós vivia da roça essas coisas de agricultura, meu pai, essas coisas que eram dessa geração, mas hoje nós vivemos da pesca. (...) Roça são a banana, às vezes, uma cana para chupar tipo caiçara, agora o restante nós tiramos tudo da pesca o sustento de nossos filhos. Então, quer dizer que é uma coisa que eles trabalham, mas também precisam estudar. Nós vamos ter que dividir as duas coisas. (...) Mas, criança também tem que estudar e começar aprender a fazer alguma coisa, porque muito vão só para o estudo, estudo, estudo e o dia de amanhã? A gente vê um monte de coisa na televisão que tá doido. Então, quer dizer que as crianças têm que aprender as duas coisas porque quando eles chegam no final do estudo eles tem aprendido a fazer alguma coisa. Então, acho que isso é muito bom. (...) Eu quero aprende sobre isso aqui, eu quero aprende o que eu tô vivendo e o que eu vivo aqui (...). Uma coisa que eles têm que aprende pra vive nessa área que nós vivemos é eles aprende a pesca, aprende a navega com as embarcações, isso aí é uma coisa que eles têm que aprende, tem que aprende quando vem um sinal de um mau tempo, um vento, isso tudo eles vão tê que aprende, além de aprende a lê e escreve. Eles vão tê que aprende tudo isso pra sobrevive, porque é o que nós vivemos aqui. Nós não sabemos lê nem escreve, eu sou um, mas eu sei um sinal de um vento, sei um sinal de um tempo, eu sei quando é lua vai encher ou quando a lua tá vazando, quando é lua minguante, quando é lua cheia, quando é lua nova. Então, quer dizer isso tudo a gente temos que vive essa coisa. Nós sabemos. (...) Então, quer dizer, existe esse tipo de trânsito, você tem que saber a velocidade que você vai levando, tem hora que você pega uma onda grande que você não pode acelerar que ela pode ir e chegar lá e capotar, aí você já tem que

diminuir a velocidade. (...) Tá caindo um vento e eu vou sair dali da ponta das Enchovas, você não vai porque o vento em 10 minutos vai chegar aqui, mesmo que eu vou com uma lancha dessa aí, mas eu posso chegar ali perto da Ponta da Juatinga e pegar esse vento, esse vento é superior à minha embarcação. O que é que vai acontecer? Eu posso naufragar com ela, eu posso matar mais alguém, eu posso me matar, então quer dizer que eu não posso, em 10 minutos pra eu pegar a Juatinga, em esses 10 minutos eu não vou alcançar a Juatinga, mesmo com motor de 40, de 50, de 60 eu não vou conseguir se eu pego esse vento. Então quer dizer que isso aqui pra nós é essencial pra aprender, além de aprender a lê e escreve você vai ter que aprender isso tudo, o professor passa pras criança, passa pra quem tá aprendendo. Essa é a realidade da nossa vida aqui. Aí você diz, eu vou ensinar a eles a lê e escreve, aí eles pega uma embarcação, eles pega uma lancha dessa aí e sai, vou lá pra Paraty, chega ali no meio da baía pega um vento e a lancha ó (morador 03).

Eu prefiro ficar aqui no Sono (...) porque a cidade não é tão bom quanto morar aqui. (...) Acho que é importante ele ficar porque ele é daqui, ele mora aqui. Então, ele tem que aprender essas duas coisas, não pode perder isso também, sair daqui e não viver um pouco disso. (...) Tem muita coisa que faz parte da cultura que tem que pegar isso também. Igual eu tenho que ensinar ele como que sai na praia, como é que se lida com a onda, como colocar uma rede, porque isso é interesse pro futuro dele também. Ele vai ter que aprender essas duas coisas, não só da cidade, focar só no estudo como uma coisa que é normal pra todo mundo (morador 09).

É legal aprender as coisas do caiçara, saber fazer rede, saber pescar, ajudar ir pro cerco, mas também tem que ter estudo porque se não essa garotada fica ai em baixo do pé de amêndoa e se envolve com coisa que não presta também do mesmo jeito que na cidade, fica a toa. Acontece. Muitos não vão pra escola pra pode ficar perdendo tempo. A natureza tá ai, mas não e porque a natureza tá ai que a gente tem que ficar o tempo todo sentado vendo a natureza e os dias vão se passando, vai se envelhecendo e nada acontece na vida, tem que estudar, tem que aprender alguma coisa, tem que ensinar alguma coisa. (...) Eu acho que pra trabalhar com turismo ou com pesca precisa estudar sim porque se não a cabeça fica vaga demais. É legal trabalhar com pesca, trabalhar com turismo, morar numa praia dessa, mas eu me preocupo muito com o estudo das crianças, eu não deixo eles faltar aula, eu não gosto que eles faltem aula porque um pouquinho que eles fiquem na sala de aula eles estão aprendendo alguma coisa que lá no futuro vai fazer diferença pra eles, ne? (moradora 07).

Assim, para que não haja sobreposição da obrigatoriedade da escola sobre as práticas tradicionais, nem que os caiçaras tenham que fazer escolhas entre estudar e trabalhar, como vem acontecendo como apresentado anteriormente, os integrantes do FCT defendem que a escola respeite as épocas produtivas.

Se nós estamos falando uma educação diferenciada, que vai ensinar sobre a pesca, precisa de um calendário. Um moleque que arrasta a noite, pesca a noite, se ele quer fazer as duas coisas, não pode ter um calendário que a aula dele seja à noite. Mas sim, por que não um calendário que é compatível? Quando ele volta de manhã, ele vai o que? Vai dormir. Não da pra ir pra aula também. Por que não fazer isso como hora de aula dele? Ele não ter conteúdo dentro da aula, ele pescando ali, vivendo ali, pescando ele fazer a aula dele. Aquilo ser considerado aula (Ticote).

Acho que a roça ela não é meramente um trabalho, ela é resistência nossa, a roça e a pesca. Uma resistência e uma tática que nós herdamos dos nossos antepassados, nossos pais, nossos avós. Num é trabalho assim forçado, é uma coisa boa, sadia nossa, você levantar e ir pra pesca, importantíssimo. Acho que nós temos que exercitar isso. Adequar o calendário às comunidades, importantíssimo. Haja visto que nós estamos tratando de uma coisa diferenciada, não padronizada como é o modelo da sociedade da educação do Brasil (Jadson).

A pedagogia da alternância se aplica também porque é isso que já aconteceu em Martim de Sá, a criança precisa ter o tempo dela para ir pro cerco. Lá no Sono ainda tem, nas comunidades caiçaras ainda têm, em Trindade. Então, ela tem que ter o tempo dela de ir pro cerco, de entender aquilo. Na verdade, ela já entende porque ela já vive aquilo, mas de como trabalhar dentro da sala de aula depois, de tá integrando a prática deles, vivência deles dentro da escola, da teoria, da escrita, como trabalhar isso com eles (Marcela).

Acredita-se que uma alternativa para essas localidades, cujas realidades e ritmos de trabalho são regidos e determinados por questões geográficas e naturais, seria o desenvolvimento de uma educação aplicando-se a metodologia da Pedagogia da Alternância. Este é um modelo educacional, como explicado anteriormente, que adequa seu calendário escolar de acordo com o calendário de trabalho dos estudantes, permitindo que a educação associe momentos em sala de aula e momentos na comunidade. Os momentos em comunidades não estão dissociados dos momentos na escola, mas sim fazem parte do processo pedagógico da escola que busca a partir da realidade prática vivida em campo enriquecer o conhecimento com elementos teóricos e científicos.

Uma vez que cada comunidade possui uma geografia diferente da outra e sofre influência dos elementos da natureza também de forma diferente, além de consorciarem uma diversidade de práticas de pesca e plantio diferentes, é provável que um calendário escolar ideal para uma comunidade não se aplique às demais. Desta forma, um calendário construído para a comunidade do Sono, baseado em suas épocas produtivas, pode não contemplar a comunidade do Pouso, por exemplo. A adequação do calendário escolar é algo que exigiria do poder público um certo esforço para sair da zona de conforto e contemplar a diversidade sociocultural de Paraty, respeitando os modos de vida tradicionais.

Além disso, para que a educação escolar faça sentido para os povos tradicionais é necessário que os conhecimentos não estejam dissociados da vida prática, pois os mesmos acreditam que a escola de hoje tem se configurado a partir de conhecimentos

que fazem sentidos para o ambiente urbano, não conseguindo identificar a aplicabilidade dos conhecimentos trazidos pela escola em suas realidades. Entre os conhecimentos elencados pelos povos tradicionais necessários para serem aprendidos no processo escolar estão aqueles relacionados aos conhecimentos práticos da vida.

Tenho certeza que isso é um bom alvo para a gente encaminha: tempo, clima do mar, da onde que vem a tempestade, pra onde vai, rumo do vento (morador 04).

Motor, canoa, tudo do caiçara pode ir. Nós queremos que nossos filhos aprenda a ler e a escrever e conhecer as coisas da natureza, nós queremos esse projeto para dentro do lugar, agora da cidade se quiser aprender que aprenda (Seu Maneco).

Até mesmo a casa de estuque. Como é que você faz uma casa de estuque? Não sai nunca certinha, a parede, às vezes, tá torta, então porque não ensinar isso na matemática? Aperfeiçoar o trabalho do caiçara porque ele vai sentir mais prazer. Cara, eu sabia fazer, olha, ficou melhor ainda, eu aprendi lá com o professor. Acho que isso ia tornar mais um mestre, sabe? Com mais potencial. Eu penso assim, não sei se isso é certo, dentro da educação (...). Então, nessas aulas não é só falar, é levar gente, vamos fazer uma oficina de como fazer uma parede dessa de bambu, se eles não sabem, vão pegar gente em outras comunidades que sabe e vamos levar lá, sabe? Não precisa ter só o mestre que vai ficar lá todo dia ensinando a mesma coisa, a gente pode mudar. Na outra semana vamos fazer uma parede de pau a pique, tem uma casa, alguém que esteja precisando fazer uma cozinha e vamos lá fazer um mutirão, gente. Eles vão se divertir, aprender e querer fazer em casa. Então, isso é educação diferenciada. É a prática. É praticar mesmo. Eu acho que é assim (Leila).

Tem alguns exemplos que ouço das pessoas que eu acho que funcionaria unir tudo isso. Lá no Pouso na época do T., ele estudou geografia dentro do território mesmo, nos morros, enfim. E aí até saiu de uma mãe numa dessas reuniões que a gente fez da educação com a SME, falaram de educação física voltada para as atividades do mar que eu acho que é muito interessante também. Falou de primeiros socorros, super importante. (...) Aqui vem muito turista, não tem posto médico na comunidade, médico não vai sempre, aí, até mesmo pessoa de lá quando sofre acidente ou acontece alguma coisa ou se afoga como vai socorrer essas pessoas? Foi até de uma mãe que colocou isso de ter isso dentro da escola que é importante (Marcela).

Para a teoria marxista, que entende o trabalho como princípio educativo e a educação como um instrumento do processo de humanização, uma das formulações mais importantes para a educação é o princípio da união trabalho e ensino, prática e teoria (SOUSA JUNIOR, 2010).

Conhecer é a base da consciência do mundo em que vivemos e da intervenção neste. Para a tradição crítica, o ser humano deve ser entendido como um ser criador que, por meio de sua atividade no mundo, vai alterando a realidade e produzindo cultura. Nesta, não se pensam os conceitos e significações simbólicas descolados das condições objetivas de vida. Compreender o mundo, ter consciência dele, interpretá-lo, “ser mundo”, são acontecimentos que se efetivam tão somente em sociedade. A educação, além

de intencional e dialógica, é teórica, ao exigir que conhecimentos e conceitos sejam produzidos e socializados, e é prática. É prática, pois o que aprendemos e conhecemos serve em primeiro lugar para possibilitar que atendamos a uma necessidade que temos. Para um educador crítico, a indissociabilidade teoria-prática se dá em um movimento (LOUREIRO, 2015, p.166).

Uma vez que os conhecimentos, em nossa sociedade, são hierarquizados e reproduzem relações e poder, os povos tradicionais defendem que a escola precisa reconhecer e respeitar os conhecimentos e os valores caiçaras, compreendendo que o processo educativo pode vir a ser uma troca entre os diversos conhecimentos e entre os envolvidos.

A gente somo aluno e ao mesmo tempo somo professores, a gente tem que dar esse valor pra nós próprio. Meu pai sabe fazer uma mesa, ele vai ensinar nós a fazer uma mesa ou sabe fazer uma canoa, vai ensinar a fazer canoa, quem sabe a leitura vai ensinar nós (morador 04).

Tem coisa que eu aprendi com meu vô, as histórias que meu vô contava do meu bisavô e tem coisa que, hoje em dia, você já não contam mais, que você continua guardando, continua acreditando, por exemplo, ditos populares, histórias que nem é verdade, mas que você acredita porque foi uma história que você aprendeu lá trás. Então, pra você é verdadeiro, ne? Não importa se na escola ou professor ou alguém ou a ciência diz que é não é, para você não vai ser. Você vai sempre acreditar na história do seu vô, que não sabia ler, não sabia escrever, mas te contou, então aquilo pra você é sagrado. Isso é aprender. É viver o dia a dia. (...) Tem que ter uma escola na comunidade que valorize tudo que você tem lá. (...) Tem que trabalhar mais com o que a gente tem, ne, dentro da comunidade. Explorar mais os meninos, ne? Oque eles querem, o que sabem, ne? Muitas vezes, você não tá lá pra ensina, às vezes, você aprende muito mais, você só tem que fazer que eles se apaixonem cada dia mais e veja que aquilo ali é essencial pra ele, valorize. Porque a educação diferenciada, não tem certeza, não sou boa disso, não estudei quase nada, mas na minha concepção, o aluno, o caiçara, o caiçarinha lá, ele já nasce com um monte de saberes, você só tem que fazer que aquilo ali flua. O professor tem que estimular o aluno, sabe? Então, tem que aproveita o que ele sabe pra ensinar, ensinar dentro do peixe, do cerco, da rede, da casa de farinha, mostrar pra ele que isso é bom. (...) Então, ele tem que valorizar aquilo ali, fazer aquilo se tornar interessante. (...) Então, a ideia é buscar coisas dentro da natureza, dentro do que a gente vive que atraia mesmo a criança, o aluno para que ele valorize, sabe? (...) Então, isso tudo é estimular o aluno. Então, não é só ficar na sala de aula falando, não é isso, cansa o aluno. Acho que tem que fazer, tem que mudar a cabeça dele mesmo. Na cabeça dele, na verdade, já existe lá, só precisa estimular (Leila).

Se a gente implantar uma escola diferenciada, a gente vamos fazer hoje, amanhã a gente já vai tá colhendo esse fruto e a gente vai ter que esperar a terra se fortalecer para colher o fruto. Uma escola com educação diferenciada vai ajudar quando começar a ensinar valores. (...) Os valores que eu acho que a gente somos. Este é o principal valor. Que que a gente somos? Caiçara, que vivemos há várias gerações da pesca, da agricultura (Ticote).

Nesse caso, as ideias dos caiçaras sobre como a educação escolar deveria ser se aproximam bastante da proposta pedagógica horizontal e dialógica do educador

brasileiro Freire (2014), que defendia o desenvolvimento e a construção permanente de uma educação *com* as classes populares e não *para* elas. O autor entendia que os estudantes também produzem cultura e assim possuem saberes, diferentemente, de concepções hegemônicas que assumem que os mesmos são “recipientes” vazios prontos para serem preenchidos com os conhecimentos dominantes, o que ele chamou de educação bancária.

A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, 2014, p.80).

Em contraposição, o processo de troca numa educação libertadora busca caminhar em direção oposta àquela que atende aos interesses dominantes e possibilita, ao menos no processo pedagógico, a superação das relações hierárquicas inerente às sociedades de classe. Entretanto, isso não significa dizer que Freire desconsidera a importância do papel diretivo do professor.

Devo repetir uma coisa aqui para ser absolutamente claro. No momento em que o professor inicia o diálogo, ele sabe muito, primeiro, em termos de conhecimento, depois, em termos do horizonte ao qual ele quer chegar. O ponto de partida é o que o professor sabe sobre o objeto, e onde quer chegar com ele (FREIRE e SHOR, 2013, p.67).

Assim, apesar do professor aprender também com seus estudantes, os dois (educador e educando) não estão em patamares iguais no processo educacional (MAYO, 2014). O que Freire se colocaria contrário seria às relações de autoritarismo (*Ibid.*) reproduzidas dentro do processo educativo.

Para Freire (2003), conhecer melhor o que já se conhece e conhecer aquilo que ainda não se conhece são direitos das classes populares, aproximando-se de autores marxista que defendem a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Saviani, que concebeu a pedagogia histórico-crítica a partir do materialismo histórico dialético, é um desses autores.

A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular, podendo acrescentar: a escola tem a ver com o conhecimento científico e não com o conhecimento

cotidiano; com o saber metódico e não com o saber de senso comum. Mas, por que faço essas afirmações? Porque para as formas não elaboradas, as formas espontâneas, as formas cotidianas, o povo não precisa da escola. Ele precisa da escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão do mundo. Se nós começarmos a considerar que o saber popular é mais importante e é tão consistente quanto o saber científico, nós estaremos descaracterizando o papel próprio da escola e, com isso, estaremos desservindo à população trabalhadora que quer ter acesso à escola para se apropriar dos instrumentos elaborados, do conhecimento sistematizado, e não para ficar no espontaneísmo. Se nós, como professores, não temos clareza disto, então nós, acreditando que com isso estaremos servindo o povo, na verdade nós o estamos desservindo (SAVIANI, 2014, p.29-30).

Saviani (2014, p.30) explica que “o erudito é a expressão sistemática daquilo que está dado de forma espontânea na vida real”. Isso não significa dizer que a pedagogia histórico-crítica estaria valorizando a cultura erudita em detrimento da cultura popular e nem que os conhecimentos científicos e os conteúdos elaborados, sistematizados e reproduzidos na escola, por serem eruditos, sejam sempre conhecimentos burgueses. Muitos deles, inclusive, são conhecimentos produzidos a partir de saberes milenares de povos e comunidades tradicionais sobre a natureza, como por exemplo, a produção de remédios, fitoterápicos, alimentos, etc. O que acontece é que muitos desses conhecimentos reproduzido de forma acrítica e descontextualizada na escola são apropriados pelas classes dominantes com fins mercadológicos e de dominação. Assim, a sua socialização de forma contextualizada e expondo essas contradições se faz necessária e urgente.

O saber é histórico, e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ele seja inerentemente dominante. O que hoje é denominado “saber burguês” é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses. Em suma, o que parece importante entender é o seguinte: essa dicotomia entre *saber erudito* como saber da dominação e *saber popular* como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas (SAVIANI, 2011a, p.69).

Para Gramsci (1999), senso comum significa:

‘A filosofia dos não filósofos’, isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nas quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o ‘folclore’ da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inúmeras formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive dos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões das quais ele é filosofia. (...) Predominam no senso comum os elementos ‘realistas’, materialistas, isto é, o

produto imediato da sensação bruta (...) estes elementos são ‘supersticiosos’, acríticos. (...) Quando, individualmente, um elemento da massa supera criticamente o senso comum, ele aceita, por este mesmo fato, uma filosofia nova (...) Todavia, o ponto de partida deve ser sempre o senso comum, que espontaneamente a filosofia das multidões, as quais se trata de tornar ideologicamente homogêneas (GRAMSCI, 1999, p.114-116).

Liguori (2007) explica que pelo senso comum trata-se da ideologia mais difundida e frequentemente implícita de um grupo social, com base nele as classes subalternas estão condenadas a permanecer subalternas, não podendo se lançar no desafio pela hegemonia. Desta forma, uma “teoria revolucionária nasce contra o senso comum existente” (*Ibid.*, p.113). Por esta razão, a escola precisa superar o senso comum. O acesso ao saber científico, a leitura crítica do mundo, a reflexão sobre a realidade, a superação do senso comum, a elevação cultural das massas são elementos importantes para uma prática pedagógica que busca a transformação social (SANTOS, 2012).

Saviani (2008) também defende a necessidade de apropriação dos conhecimentos sistematizados pelas classes populares pelo fato do saber produzido socialmente ser uma força produtiva. E sendo a bandeira de luta do socialismo a socialização dos meios de produção, a socialização do saber elaborado é fundamental como condição de emancipação.

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p.45).

Portanto, a luta pela socialização desses conhecimentos se torna um componente indispensável na luta contra o capital. Assim, o autor propõe a superação da dicotomia entre o saber erudito e o saber popular, usado pelas classes dominantes para legitimar um sistema de dominação.

Se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular. A cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina, pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população. (...) Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os

conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2011a, p. 69-70).

Cruz (2013) explica que a busca dos povos tradicionais por emancipação e autonomia perpassa pela:

autonomia intelectual, valorização dos chamados ‘saberes locais’, ‘saberes tradicionais’, pois a pauta das lutas desses movimentos ultrapassa a esfera política em muitos aspectos, trata-se de uma luta simbólica pela afirmação de novas ideias, de novas ideologias, de novos conceitos. As lutas passam pela criação de novas categorias de percepção da realidade, capazes de tornar legítimos o discurso e a ação desses movimentos. Assim, a luta é, ao mesmo tempo, uma luta política e epistêmica (CRUZ, 2013, p.129).

Loureiro (2015), a partir de uma epistemologia crítica, defende que toda ação educativa deve ser orientada para a construção da igualdade e da promoção da diversidade para que as necessidades possam ser satisfeitas sem opressão, discriminação ou reprodução da dominação e dos mecanismos de expropriação.

Mesmo que os conhecimentos universais historicamente produzidos sejam dados e constituam um patrimônio humano disponível, ele é *ainda inédito* para quem dele não se apropriou. É a apropriação desses conhecimentos, numa perspectiva emancipadora e transformadora, e não meramente transmissora, uma das metas de uma prática educacional dialógica e problematizadora. Eles podem potencializar a transformação (DELIZOICOV e DELIZOICOV, 2014, p.90-91).

Assim, a luta pela escola para os povos tradicionais está atrelada ao respeito e à valorização de outras matrizes cosmológicas e epistêmicas (CRUZ, 2013), mas também à democratização do acesso aos conhecimentos científicos, os quais se fazem necessários a sua compreensão de forma crítica para a superação de uma relação de dominação.

Além da reivindicação do respeito e do reconhecimento dos saberes tradicionais na proposta pedagógica dos povos tradicionais existe uma preocupação com o resgate de práticas que, por diversas razões, hoje estão se perdendo. Os caiçaras sem ter o controle sobre as influências externas, que os levam a deixar algumas de suas práticas, repassam para a escola a responsabilidade de resgatar, incorporar e difundir esses conhecimentos e valores que não mais perpassam naturalmente pelas relações da comunidade, como antes faziam.

Esse conhecimento das ervas é legal ter dentro da escola também, até porque só os mais velhos que sabiam e isso vai se perdendo, inclusive por conta da religião, porque nas comunidades chegaram a igreja evangélica e

influenciou bastante nisso. Na Ilha do Araújo (...) eu me lembro de que tinha uma senhora que tinha uns 90 e poucos anos. Ela tinha conhecimento de ervas, ela era benzedeira. E ai ela era única. (...) Quando eu falei para eles que queria fazer entrevista com essa moça que era benzedeira eles acharam que eu estava maluca. (...) Achavam que era coisa de magia negra, bruxaria. (...) Ai, a igreja influencia muito nessa questão. Acho que são três lugares de educação que são muito respeitados: a igreja é um lugar de educar, a escola e as casas, a sua própria casa. Ai, se não ensinar na escola, a igreja não vai ensinar e se em casa a pessoa é da igreja ela também não vai ensinar. Então, eu acho que a escola seria um intermediário para esta passando isso (...) Acho que preservar a cultura. Por exemplo, que cultura é tudo que a comunidade pratica de muitos anos, que ela vem sendo passado de geração a geração. Então, no meu entendimento agricultura é cultura, artesanato é cultura, a pesca, o modo de pescar é cultura, ne? É o fazer e o modo de fazer, eu acho que é essa cultura que a gente chama. A casa de farinha é uma cultura, a forma de fazer a casa é a cultura, a forma de fazer a farinha é cultura, forma de plantar também porque tem influência da lua, tem influência do tempo, tem influência dos meses, da estação do ano e tudo isso a gente não aprende na escola. Tudo isso de conhecimento vem hereditário, nem sei como é que foi o início de tudo, mas foi sendo passado pra frente. Então, isso que é a cultura que tem que permanecer para não se esquecer porque quando esquecer vai acontecer igual é na cidade hoje. A cidade tem historia, tem as histórias dela de antigamente, mas ninguém conhece (Marcela).

O caiçara é muito dedicado a isso, à erva. Antes era mais, agora tá mais do lado do remédio. Eu acho que é interessante isso também, e o artesanato que o F. faz também é uma coisa que se está perdendo e é bom recuperar e passar adiante. Nós precisamos, até no cerco precisa do cesto que ele faz pra tira o peixe, então não pode acaba (morador 04).

É mais ou menos isso pra nós. Educação é um sentido muito amplo. O que é educação? Você levantar e dar bom dia pra pessoas, você ir no mar e pescar, ir na roça e pegar uma mandioca, um aipim, um feijão, isso é educação, isso é necessidade de passar essa educação pra pessoas. É você entender que você, por exemplo, é falta de educação quando você vai passar é restrito por um condomínio, isso não é educação, isso é falta de educação. E ai essa educação vai nos fazer entender tudo isso que está equivocado, uma série de fatores de conjunto das comunidades, onde a educação ela tem papel diferenciado assim. Pra permanecer também é questão dessa educação vir interferir na nossa consciência, gerando uma consciência coletiva, mais muito mais coletiva. Hoje nós estamos numa consciência individualizada, cada uma tem o seu, tudo é meu, nada mais é nosso. Educação tem que ser diferente por conta disso também de quando nós éramos unidos. Mais conscientização, mais harmonia, mais consciência politica, politização, muito mais coletividade, muito mais. Você permanecer no território, pra ter sua segurança no território porque individualizado você não chega a lugar nenhum (Jadson).

Assim, da mesma forma que Nobre (2001) identificou com os indígenas guarani, verifica-se que a expectativa dos caiçaras em relação à educação escolar é alta. A educação 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 (BARATA, 2013). Os caiçaras acreditam que a educação formal pode ser mais uma estratégia de atuação, onde os jovens, ainda em idade escolar e cada vez mais encantados com a cultura hegemônica, vão poder encontrar o valor de suas

tradições e assim continuar seguindo os passos dos mais velhos. Para Carvalho (2010), que estudou a comunidade do Pouso, incorporar dentro da escola certos temas relacionados aos valores e às atividades tradicionais poderia vir a 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.

A fala da Marcela sobre as práticas com plantas e ervas medicinais serem associadas hoje em dia com magia ou bruxaria nos traz um bom exemplo de senso comum reproduzido nos territórios tradicionais a partir de influências de diversas igrejas de matriz evangélica que precisa ser superado se se quer de fato resgatar valores perdidos e eliminar preconceitos que separam as comunidades. Outro exemplo de senso comum presente nas comunidades tradicionais é a proibição de certos tipos de música e dança, que levou também ao abandono dessas manifestações culturais e o medo de tambores, associando-os à práticas demoníacas. E sendo a igreja um lugar também educativo, como elucidado por Marcela, e dependendo de sua força de influência dentro da comunidade, está aí colocado um desafio à escola, que ao se propor superar os sentidos comuns pode vir a se tornar um alvo de crítica como vem sendo feito por forças conservadoras dentro do legislativo em todo o Brasil¹¹⁵.

Apesar dos povos tradicionais defenderem a manutenção e resgate de práticas e a valorização dos seus saberes, também sentem a necessidade de adquirir e incorporar outros saberes para que numa relação dialética entre conhecimento tradicional/local e conhecimento escolar/científico possam qualificar a luta pela permanência em seus territórios tradicionais (SOUZA e LOUREIRO, 2015). Há uma clara preocupação dos membros do FCT de formar a juventude para atuar na defesa do território como novas lideranças e desta forma, pedagogias como a do MST se tornam referência, como expõem:

A gente sente pelo nosso vizinho que tem filho hoje que não podem continuar estudando, chegam a idade na faixa etária de 11, 12 anos e param de estudar e isso é muito triste, é um crime porque assim São alunos que poderiam estar alcançando um objetivo maior, às vezes, formar um médico caçara, um advogado caçara, um professor universitário da comunidade. E está assessorando a comunidade para que buscassem e se apropriassem mais dos direitos delas. (...) Esses jovens nossos, essas lideranças estudando,

¹¹⁵ Como exemplo temos as propostas do projeto Escola sem Partido e os muitos Planos Municipais de Educação nos quais as discussões sobre gênero e sexualidade foram retiradas.

conhecendo mais os seus direitos acho que poderiam ajudar assessorar muito mais as comunidades que hoje nós assessoramos, inclusive. Conhecimento na vida do cidadão ele se não é tudo, ele é muito importante (Jadson).

Acho que forma mais pessoas para esse movimento. Porque na verdade o movimento é uma coisa assim consolidada, é legítimo e garante muita coisa. Se você vai com o movimento do fórum, por exemplo, para uma reunião com a prefeitura, ou em Brasília, com o governo, qualquer poder público, você esta bem representado, ne? (...) Então, quanto mais pessoas vindo para dentro do fórum melhor. Mas eu acho que não só por isso. No MST, por exemplo, eles fazem isso nas escolas, eles formam as crianças desde pequenas elas já estão entendendo qual é a realidade delas e o meio ali que elas estão vivendo, porque elas estão acampadas. (...) Então, eles são muito articulados porque eles conseguem garantir que essas pessoas saiam para se formar e que elas voltem para fortalecer. E eu acho que dentro das comunidades não vai só fortalecer as comunidades, elas vão fortalecer o movimento também porque está tudo meio que junto (...). A gente viu que na verdade os jovens hoje em dia eles tem mais habilidade para fazer um monte de coisa que as pessoas mais velhas não têm. Inclusive mais habilidade pra escrever um e-mail, por exemplo, para lidar com celular ou uma máquina digital, ne? Para lidar com esses equipamentos eletrônicos que hoje em dia agregam se você for pensar desse lado de utilizar a tecnologia do lado bom da coisa e não deixar ele levar pro lado ruim. Eu acho que a juventude como funciona a tecnologia ela pode trazer pro lado bom também da coisa. E além disso, formar mais pessoas porque daqui a pouco o que já estão na luta há mais tempo se cansam, com total direito deles se cansarem, porque realmente é uma coisa que a gente vê desde que nasce e morre e nada mudou e continua o mesmo conflito com a UC, o mesmo descaso das prefeituras. Então, nada muda, então a pessoa que estava na luta há muito tempo, ela tem total direito de se cansar e dizer que não quer mais ir, então quem é que vai segurar as pontas depois? Então, tem que ser os jovens, eles têm que começar a se formar. Então a gente começou a se preocupar com isso também (...). Então assim, é muito importante estar mandando a juventude para a educação do campo, de tá se aproximando a juventude do fórum porque na nossa educação a gente não teve essa formação de militância, formação política (Marcela).

Os jovens do fórum eles estão protagonizando sua própria luta, então assim o que o fórum faz é permitir isso. Não permitir isso de dar o aval de consentir, mas assim os jovens estão se organizando, eles estão preocupados com eles, com a geração deles e eles estão se movendo no sentido de alterar um quadro preocupante que vai se apresentando. Então, eu vejo mais com esse olhar do que pelo olhar que o fórum está promovendo alguma ação voltado para a juventude por estar preocupado com a juventude. Consegue perceber a diferença? E isso não significa que ela não esta preocupada com a juventude. Acho que a juventude é uma potência que se canalizado para uma luta não tem muro que resista. Então, a gente, qualquer organização de luta, a maioria traça a juventude como o seu principal exercito, é isso. E ai, assim, tem duas coisas que não se despreza: a sabedoria dos mais velhos e a força da juventude. Então, isso vai ser sempre um olhar de atenção do fórum. Agora o que está acontecendo? Hoje a juventude está se organizando, ela tá organizada. Claro que a gente olha o índice de violência nessa cidade que tem uma relação direta com a questão das drogas e outras questões relacionadas a gente fica tão triste quanto preocupado. Agora quando a gente vê um grupo de jovens que se levanta, que começa discutir suas próprias questões, isso até conforta, até anima, até saber que a luta não vai terminar porque tem pessoas 20 anos mais jovens do que eu se colocando na mesma luta que eu. Ou seja, se eu parasse hoje essa luta duraria mais 20 anos pelo menos porque tem pessoas 20 anos mais novas do que eu já lutando na mesma trincheira que eu.

Então, claro que eu tô brincando, mas é uma análise de conjuntura que aponta pra essa perspectiva que a luta vai continuar (Ronaldo).

Caldart (2012), se referindo a pedagogia do MST, mas podendo ser estendido a outros movimentos sociais, explica que ocupar a escola implica produzir a consciência da necessidade de aprender além dos conhecimentos produzidos pelas práticas sociais do movimento. Em relação aos povos tradicionais, Fernandes (2014, p.288), esclarece que para esses povos “a capacidade de relação com o mundo não tradicional é entendida como condição fundamental e imprescindível para a formação de novas lideranças que participam das discussões fora do território tradicional”.

Nesses mesmos sentidos, a formação escolar na proposta do FCT não estaria vinculada a uma formação para o sucesso individual, conquista unicamente de um diploma e ascensão social, como as pedagogias burguesas defendem mas sim, para desenvolver uma consciência coletiva, para fazer parte do projeto de sociedade/comunidade pelo qual estão lutando, estando em acordo com o que Harvey (2011, p.207) defende: “a tarefa dos excluídos e descontentes educados é ampliar a voz subalterna, para que se possa prestar atenção à situação de exploração e repressão, assim como às respostas que podem ser pensadas para um programa anticapitalista”.

Isso requer a tomada de consciência da exploração e dominação aos quais estes povos estão submetidos, ou seja, a formação da consciência de classe para si. A emancipação depende de um conhecimento profundo da realidade por parte do proletariado (SOUSA JUNIOR, 2010), isso exige uma série de conhecimentos específicos entre os quais aqueles que evidenciam os mecanismos de dominação. Assim, quando os caiçaras afirmam que a educação que querem tem que estar vinculada à realidade local, estão dizendo que a escola não pode se manter isolada dos conflitos que as comunidades vivem. Esta tem que trazer conhecimentos que ajudem na compreensão sobre as questões vividas e enfrentadas, como explicam:

A escola assim ela tem que ser da comunidade. Os processos, as discussões, os debates eles têm que estar, tem que ter uma ponte, uma ligação com a comunidade. A pauta da comunidade hoje é o lixo que está na comunidade, a coleta seletiva tem que ser a pauta da escola, é regularização fundiária é a pauta da escola, é a o PPP que está ruim, tem que ser a pauta da escola, é a deformação dos alunos tem que ser pauta da escola, é apropriação de território tem que ser pauta da escola, é luta, história é historia do lugar é pauta da escola (...). Nós queremos uma escola diferenciada, nós queremos uma metodologia que manifeste uma indignação pras pessoas quando falar de condomínio laranjeira ou propriedade privada ou de violação de direitos. A

escola pra gente tem que manifestar isso claramente e não deixar isso camuflado como se não existisse. Tem que deixar claro isso e assim por isso a gente busca a educação diferenciada para prover isso pra gente. Ela vai trazer essa visão mais fácil pra nós, pra comunidade. E aí ela tem um papel que é de fato mostrar o que nós queremos com esse tipo de educação (Jadson).

Formação política mesmo dentro da escola porque hoje a gente não forma pessoas politizadas para discutir política. O povo não sabe os direitos deles, sabe que ele tem que votar porque vai ter que votar para um político, para a politicagem. Mas ele não é politizado para saber diferenciar (Ticote).

Eu vi nessas passagens que eu tive, eu vi um esforço dos professores, os educadores, de está envolvendo a pesca, por exemplo, assim, nem que seja no desenho. Eu vi as crianças desenhando os barcos de pesca, fazendo plaquinha pra colocar na comunidade falando sobre lixo. Eu vi que tinha um pouco desse envolvimento do professor tentar envolver a comunidade. Só que não era suficiente. Acho que só isso é uma forma também, mas acho que só isso não resolve. Era tudo muito assim, desenho, sabe? Tipo, sei lá, acho que tem que ir além disso. Tem que aprofundar. Educação diferenciada que vai trabalhar com a realidade da comunidade porque é nessa de formar as crianças, os jovens com eles entendendo a realidade deles, entendendo o que eles vivem, o que eles sofrem, entendendo as qualidades também (Marcela).

Sousa Junior (2010, p.35) explica que “quanto melhor for o trabalho de educação política, tanto mais profunda será a compreensão do proletariado de sua própria situação, de sua força social e de suas tarefas históricas”. Assim, para o desenvolvimento de uma consciência coletiva e organização política acredita ser necessária a incorporação da história dessas comunidades no currículo da escola, o que significa incluir também a história de luta e resistência desses povos, o que alguns pais no seu cotidiano já vêm fazendo, enquanto outros ainda não, conforme explicam os caiçaras.

Eu não conhecia a história do Sono, inclusive eu não conhecia o conflito do Sono com o condomínio. Eu não sabia do Gibrail, que era o grileiro, não conhecia essa história. E eu comecei a conhecer isso depois, né? Na verdade, quando eu comecei a buscar, pesquisar, perguntar, já fiz várias pesquisas com o Jadson, por perguntar da história do Sono. Mas foi mais ele assim que me passou, então, eu nunca tinha ouvido antes. Então, quando eu comecei a saber, eu fui buscar, então, eu fui buscar, fui perguntar para outras pessoas de lá mesmo da comunidade. Fui atrás do Jadson, da minha avó, de algumas pessoas que já tinham que sabiam dessa história. E eu acho que hoje em dia nem as crianças de lá ainda sabem. Se bobear sabem alguma coisa, mas eu acho que seria interessante começar a ensinar isso na escola porque eu, por exemplo, pô, eu me sentia a história do meu lugar e eu não sei de nada, sabe? Quanta coisa aconteceu ali para aquelas pessoas continuarem? (...) Acho que a história, não só da comunidade, como da Reserva (REEJ) e como do município tem que ter, que ser contado essas histórias também. Os conflitos que eles viveram. Isso tem que ser ensinado na escola, como história. Eles têm que entender o porquê que eles estão ali até hoje. Entender que não foi fácil, que eles não estão ali por acaso (Marcela).

Eu falo isso pra minha filha, que eu acho interessante assim em muitas coisas que eu ainda não conversei com ela (...) porque, às vezes, a gente não tem tanto tempo pra tá falando com o filho ‘oh, aconteceu isso, isso com a gente’, pra eles amanhã poder contar pros filhos deles. Porque muitas crianças não sabe o que a gente passou, o que nossos avós, nossos pais passaram para lutar por isso aqui. Então, a escola esta abordando esses assuntos, eu acho interessante. Eu acho bem legal porque ai eles já vão tá por dentro do que aconteceu, a história deles que traz (moradora 06).

Eu acho muito importante o pai e a mãe contar pros seus filhos tudo, sua história e tá sempre contando. Eu procuro fazer isso, não deixar perder mesmo (...) porque a gente tá perdendo os nossos anciões, nossos idosos estão indo embora. Eles que tem toda historia porque como eu te falei, eu acho importante que a gente passe pros nossos filhos, mas tem muito pai que não passa porque com a chegada do turismo, com a chegada do novo, muitos já foram pra cidade estudar, muitos casaram com gente de fora (Leila).

Outro elemento que acreditamos ser necessário compor a educação diferenciada está a compreensão sobre as questões ambientais, pois toda a organização social e a base de produção material dos povos tradicionais se estabelecem nas relações diretas com os territórios e os ciclos naturais, dependendo da manutenção da qualidade ambiental para continuarem a existir. Uma vez que as UCs criadas passaram a ordenar o território e serem utilizadas pelas classes dominantes para legitimarem as suas ações, como visto anteriormente, para o FCT, essa discussão poderia também ser desenvolvida dentro da escola, conforme explicitado abaixo:

Eu também não entendia nada de UC. Assim quando eu fui pra faculdade que eu comecei a buscar a história do Sono e descobri que existia UC e descobri essas coisas de órgão ambiental, porque eu não entendia nada. Até entender o que era a recategorização, o que era cada categoria de unidade. Isso demorou! (...) Se isso fosse passado já dentro da escola, não precisa ser detalhadamente, sabe? Mas, pelo menos, eles entenderem o que é uma UC, o que é o órgão ambiental e pra que existe e porque que a gente vive dentro de uma UC, que existem outras UCs, outras comunidades. (...) Quando eu disse que a escola é uma ferramenta de resistência, de luta, eu a vejo ensinando essas coisas, eu não vejo ela uma escola da cidade. Porque se não, não fortalece, ne? (Marcela).

Tal visão está de acordo com os objetivos da EA crítica, que defende a incorporação da perspectiva dos sujeitos sociais excluídos no processo educacional, cuja 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 da sociedade (LOUREIRO *et al.*, 2003). A compreensão da realidade de forma crítica:

ajuda a explicitar as relações sociais mercantilizadas e alienantes que perpassam a forma hegemônica de organizar a sociedade. Por isso, entendemos que incorporar a dimensão ambiental na educação é expressar o

caráter político, social e histórico que configura a relação que os seres humanos estabelecem com a natureza (TREIN, 2012, p. 316).

Por último, acreditamos que a luta dos povos tradicionais de Paraty por uma política pública de educação, assim como de outros povos do campo, está vinculada a uma perspectiva que busca a resistência contra o sistema do capital:

Acho que primeiro, entender pra que nós queremos estudar? Para que nos queremos? Passar de ano? Ter diploma? Se por exemplo, a gente quer se formar em biologia, um biólogo para dar um EIA-RIMA para usina nuclear amanhã? Ou dar um EIA-RIMA, assinar um projeto pra uma comunidade caçara amanhã virar um resort? Para isso que a gente quer ter nossos alunos formados? Para construir prédio? Para colocar mais veneno na nossa comida, por exemplo, ou hormônio, agrotóxico, pra construir condomínios (...). Eu acho que não. Diferenciada ela estuda o local com tendência a emancipar o local, ver a política interna do local, daí reproduzir pra outras camadas, outros territórios, acho que a política do território tradicional tem que ser essa. É entender que para nós a essência é a essência da vida humana não é a essência do lucro do banco, por exemplo, do grande latifundiário, grandes empresários. Acho que primeiro tem que ser levado isso em consideração, essência da vida humana. Que o que nós fizermos for causar dano a vida humana então não está adiantando de nada a gente ser diplomado, estudado, formado ou deformado. Não adianta assim, que a vida humana ela é muito importante, ela é imprescindível, acho que temos que fazer tudo pra protegê-la, que ela viva sadia (...) A gente não necessita disso, de energia nuclear, hormônio, agrotóxico, de grandes hidrovias, rodovias, barragens, hidrelétrica, nós não necessitamos disso. Tem meios muito mais limpos, totalmente limpos de produzir a vida humana. Então, a escola tem que ter esse senso crítico quanto a isso. (...) Para nós quem provê a riqueza é o trabalho duro, essa riqueza tem que vir em qualidade e não em quantidade de produção, e sim em qualidade. Dessa qualidade que provem a vida como essência (Jadson).

Algumas comunidades não tem escola, outras têm uma escola que presta um desserviço. A demanda é levar ensino de qualidade pra esse território, mas o ensino que, não é nem levar, ne, porque o conhecimento está lá. Desenvolver uma educação de qualidade que considere todos os saberes, os valores, o jeito de pensar, agir, de enxergar o mundo do local, ne? Porque isso vai produzir nas pessoas perspectivas, sonhos, desejos e não para se formarem para servirem ao capital ou trabalhar no maior hotel da cidade (...). Não é uma escola que sirva para isso, mas uma escola que ajude o indivíduo a entender em que contexto ele tá, qual é o seu campo de disputa, com quem ele disputa e que ferramenta ele tem para ajudar ele proteger o que é seu e como ele pode se desenvolver (...) Esse é o que a gente espera de uma escola nesse território. (...) Metodologia, currículo, os educadores. considerar a importância do mestre local, ainda que ele seja analfabeto do ponto de vista da escola, mas ele é um mestre, conhecedor de coisas que praquelas crianças é muito importante, mais importante do que saber quantos afluentes tem o rio amazonas, por exemplo. Ali dentro tem conhecimentos. Não estou dizendo que conhecimento não interesse aos alunos do Pouso, Sono, Martim, quantos afluentes tem o rio amazonas, mas acho que antes de saberem disso, lá dentro tem muitos, muitos conhecimentos, muita sabedoria que precisa estar a disposição, a serviço dessa criança que um dia vai ser um adulto que vai ser uma pessoa que precisa enxergar o mundo a partir do seu universo, a partir da sua realidade. Ai o professor fala: ‘ah, ele vai ser advogado ou vai ser pescador?’ Por que não um advogado pescador? O problema não é ser advogado, o problema é ele dizer, ele ensinar que tem que estudar para não ser como seu pai, não ser um pescador. Só que esse mesmo sistema de ensino não vai permitir que ele seja advogado porque não vai permitir. (...) É como

se mostrasse um brinquedinho pra criança, mas nunca entregasse, é mais ou menos isso que o sistema dominante faz. E o que eu acho que é as crianças do Martim de Sá ou do Quilombo do Campinho tem o direito de ser advogado e ser pescador, ele tem o direito de escolha e que essa escolha seja baseado em valores não ensinado pela rede globo, não ensinado pelo BBB ou a novela das 8, mas valores que são realmente coerentes, são importantes, saia do campo da ostentação e vai para o campo da realidade, enxergar a vida linda como ela é (Ronaldo).

Diversos autores no campo marxista reconheceram que a educação escolar, apesar de utilizada pelas várias frações da classe dominante para obter o consentimento ativo ou passivo do conjunto da sociedade sobre a sua concepção de mundo, também possui “potencial criador de um ambiente cultural e político educador de uma contra hegemonia das classes dominadas” (MARTINS e NEVES, 2013, p.352), estando comprometida com a conscientização política das mesmas (NEVES, 2005). Santos (2012) afirma que:

na dialética marxiana, não é suficiente aguardar o desenvolvimento de um sistema social novo para o surgimento de uma nova escola por consequência. É preciso construir um sistema escolar novo, ainda no interior do velho sistema, que contribua para modificar as condições sociais (SANTOS, 2012, p. 40).

As principais contribuições marxistas e marxiana em relação à educação são a crítica à concepção e à prática da educação burguesa, vislumbrando a sua superação (SAVIANI, 2011b). Entre os elementos que Marx, Engels, Lenin e Gramsci trazem para a discussão estão:

as condições de trabalho e de instrução das crianças trabalhadoras do século XIX; o papel do Estado na educação; o princípio da união entre escola e trabalho; ideais das revoluções burguesas (ensino universal, público, gratuito e obrigatório); a laicidade do ensino; a escola única” (SAVIANI, 2011b, p.7).

Para Marx, a educação comprometida com a transformação social seria aquela que combinaria o trabalho produtivo, a formação intelectual, os exercícios corporais e a educação politécnica, constituindo uma formação integral do homem omnilateral (SOUSA JUNIOR, 2010). O conceito omnilateral diz respeito à formação humana de caráter mais amplo, dependendo da existência de relações não alienadas/estranhadas entre o homem e a natureza, opondo-se a formação unilateral e especializada burguesa (*Ibid.*).

Gramsci (2001, p.33) defende uma escola única “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Ou seja, uma escola onde haja a interação entre a escola humanística e a escola profissional que se destinaria a todos os jovens, independente das classes sociais, tendo um sentido político de superação da divisão social do trabalho (SEMERARO, 2003). Gramsci propõe a organização dessa escola da seguinte forma:

a escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções instrumentais da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, historia), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos ‘direitos e deveres’, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo (...) Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá – paralelamente à escola unitária – uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual etc. (...) na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comercio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (...) O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social (GRAMSCI, 2001, p. 37-40).

Saviani (2011b) explica que a escola unitária de Gramsci não corresponde à ideia de uniforme, única, padronizada mas sim, à ideia de articulação, de coerência, de ligação, uma visão dialética da unidade na diversidade. O sistema único de educação seria uma “articulação dos níveis, dos graus, das modalidades e também das diferenças regionais, das diferenças locais etc.” (*Ibid.*, p.13).

Escola unitária - a que busca unidade, não a uniformidade. Nada tem a ver com a escola ‘única’ da proposta liberal-burguesa ou de sua versão, recomposta, de ‘escola única diferenciada’. É parte integrante da proposta

socialista de *escola única do trabalho*, só possível à medida que forem eliminadas as condições geradoras da diferenciação e da desigualdade social, realizável na sociedade sem classes. Escola unitária – a escola da sociedade socialista, em que é possível tomar as medidas para o encurtamento das distâncias entre trabalho manual e intelectual, trabalho do campo e da cidade, trabalho do homem e da mulher... E tantos outros antagonismos da sociedade capitalista. Essa escola democrática é, pois, realizável em outro tipo de sociedade, mas precisa ser gestada desde já: nos marcos do velho regime, criando-se as condições para o nascimento do novo (*Ibid.*, p.13).

Como direito universal, na visão marxista a escola deve ser mantida pelo Estado. Entretanto, isso não significa dizer “educação popular a cargo do estado” (MARX, 2011b, p.129):

uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado (...), e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disso, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja (MARX, 2011b, p.129-130).

Lamosa e Kaplan (2015, p.81), baseando-se no mesmo referencial teórico, complementam o pensamento acima, afirmando que na atualidade também deveria se subtrair das escolas as influências das “empresas e demais organizações que sirvam aos interesses das classes dominantes”. Assim, o poder público teria a responsabilidade na construção, manutenção e desenvolvimento das escolas, mas seu controle deveria estar nas mãos dos trabalhadores organizados (SAVIANI, 2011b).

Fica claro que esta é uma concepção presente entre os membros do FCT. Aqueles que fazem a luta por uma educação diferenciada em Paraty desejam se apropriar das escolas presentes em seus territórios tanto no plano pedagógico, para a definição do calendário, currículo, forma de avaliação, espaço e tempo de aprendizagem, quanto no plano ideológico para que esta passe a ser aliada das suas lutas e de fato possa ser universalizada com qualidade aos povos tradicionais. A escola, então, de instrumento de dominação e reprodução do sistema hegemônico, passa a ser compreendida como estratégia de luta necessária para o combate das relações conflituosas com a sociedade dominante, sobretudo no que diz respeito à permanência no território tradicional e à proteção dos recursos naturais (SOUZA e LOUREIRO, 2015).

A proposta dos povos tradicionais parece dar ênfase à educação escolar para as crianças e os jovens, numa clara tentativa de combater as influências da cultura

hegemônica em seus territórios e reconstruir valores já perdidos em muitos adultos na busca por um futuro, apesar de ainda de luta, mas com mais conquistas e organização coletiva. Entretanto, como visto ao longo desta pesquisa, a educação escolar é um produto das relações sociais e por isso, não se pode esperar dela sozinha a superação das relações alienadas, estranhadas e de dominação dos seres humanos sobre os seres humanos e dos seres humanos sobre a natureza nas quais nos encontramos submetidos no capitalismo.

Embora de nesta pesquisa também se considere extremamente importante a preocupação com as crianças e jovens caiçaras, não se pode contar que somente dessa forma se garantirá a permanência nos territórios e se manterá viva esta luta. Esperar que os mais novos aprendendo agora farão no futuro é sempre deixar para o futuro questões importantes que precisam ser pensadas, resolvidas, questionadas no agora. Por isso, acredita-se ser necessário um esforço de se olhar também para os adultos, pais, tios, primos, etc. dessas crianças e jovens para que a educação escolar não venha para recriminar ou afastar os mais novos dos mais velhos, uma vez que o respeito aos mais velhos é também um valor tradicional caiçara que se quer manter.

Os exemplos dos mais velhos são essenciais para a formação das gerações mais novas já que a educação tradicional caiçara se dá em comunidade, dos mais velhos para os mais novos através das vivências, experiências e práticas. Desta forma, é preciso sensibilizar os adultos para que comecem a buscar por mudanças também no presente, para que os mais novos comecem a fazer parte dessa mudança, aprendendo neste processo junto com os mais velhos.

Hoje muitos pais já não mais exercem as atividades tradicionais que tanto defendem, voltaram-se para práticas mais rentáveis e viáveis, reproduzindo também relações sociais de dominação e exploração. É preciso que aqueles que hoje se preocupam com o futuro dos seus filhos, no presente comecem a resgatar, refletir, construir e reconstruir outras relações para que em conjunto, pais e filhos, mais velhos e mais novos, comunidade e escola possam trabalhar por soluções que superem as relações de dominação já estabelecidas na busca por uma outra sociedade.

Eu acho que pode mudar se toda a comunidade mudar seu jeito de pensar, ne? Toda comunidade. (...) Porque antes os nossos pais levava a gente pra roça, pra gente plantar, pra saber da onde a gente tá comendo, saber o

fruto que a gente tá plantando, pra poder comer. E hoje não. (...) E ai, a gente acaba perdendo aquela essência da onde a gente vem que nossos pais ensinaram pra gente. A gente perde, nossos filhos não aprendeu. (...) Então, vai perdendo, não passa pro outro e daqui um tempo como vai tá a geração? Não tem mais noção de onde tá vindo (moradora 06).

E ai está um grande desafio colocado ao FCT, que por ter consciência de classe, precisa ser dirigente nesta tarefa de difundir novas concepções de mundo capazes de elevar a consciência das massas, como diria Gramsci, superando o senso comum e construindo uma contra hegemonia em todo o território tradicional. Entre estas ideias está a construção de uma outra educação escolar que tem como princípio o desenvolvimento humano em seu sentido amplo, como Marx defende, uma educação como diria Mészáros (2008) “para além do capital”.

Considerações finais

A reorganização territorial determinada pela expansão capitalista age sobre os territórios dos povos tradicionais, modificando seus modos de vida e impedindo ou dificultando a sua reprodução sociocultural. Historicamente, os mecanismos de expropriação dos modos de vida caiçaras são muitos e vão desde os processos coercitivos, como violência física e psicológica, aplicação de multas, proibições de práticas tradicionais até os mecanismos de convencimento, no qual o processo educativo tem feito parte. Se anteriormente a estratégia predominante das forças sociais dominantes para se apropriarem dos territórios tradicionais e da natureza era a coerção, utilizando-se da expulsão dos caiçaras de forma direta e violenta, hoje, então, o processo acontece basicamente por mecanismos materiais e ideológicos de convencimento (consenso) dos caiçaras para aderirem ao projeto hegemônico de sociedade. Tais mecanismos materiais envolvem dificuldades de continuarem exercendo suas práticas tradicionais legalmente sem possuir algum grau de escolarização; a negação de direitos sociais como escolas em algumas comunidades, o que os fazem migrar para outras localidades; e a precarização dos seus modos de vida, que apoiados em uma malha discursiva, construída a partir dos aparelhos privados de hegemonia e reproduzida pela educação escolar, difunde uma ideologia favorável à vida urbano-industrial como opção “mais fácil”, levando-os a deixarem seus territórios em busca de acesso a políticas públicas e direitos, na certeza de melhores condições de vida na cidade.

De uma forma ou outra, esses processos e mecanismos coercitivos e de convencimento vão levando os caiçaras a abandonarem suas práticas, seus modos de vida, seus vínculos comunitários e até mesmo seus territórios, aderindo ao modelo de vida urbano industrial. Ao aderirem ao projeto de sociedade hegemônico, os caiçaras, ao saírem de seus territórios de forma consentida, liberam os caminhos para as classes dominantes entrarem com suas lógicas mercadológicas e privatistas, transformando a natureza e os territórios antes tradicionais em mercadorias.

Assim, diante das lutas entre as classes e as correlações de forças entre os agentes sociais que possuem projetos de sociedades diferentes e incompatíveis e que disputam a apropriação desses territórios surge a necessidade dos povos tradicionais se recriarem, resistirem e traçarem novas estratégias. A demanda por escolarização é uma delas. A escola é reivindicada pelos povos tradicionais, mas a educação escolar não é uma

realidade pronta, estando em disputa, cabendo às lutas sociais consolidá-la como uma instituição de fato pública e universal.

A educação entendida como processo próprio da organização social dos homens e mulheres (em comunidade e sociedade) pode vir a reforçar a organização social hegemônica ou pode vir a se constituir como parte de um processo que busca a transformação social. Por isso, a escola, que se tornou a forma dominante de se fazer educação, está em disputa em nossa sociedade. As classes dominantes têm o interesse de que a educação venha formar as novas gerações para se adequarem ao projeto de sociedade a qual defendem, inserindo-se como partes da engrenagem no modo de produção capitalista, enquanto que aqueles que lutam pelo fim das desigualdades, exploração e expropriação vão entender a escola como um instrumento constitutivo dessa luta, onde nela é necessário ensinar conhecimentos que colaborem para a compreensão desses mecanismos de dominação os quais os caiçaras, enquanto parte da classe trabalhadora, estão submetidos.

Assim, em Paraty, evidencia-se uma clara disputa pelo projeto de educação, onde a correlação de forças na luta pelo projeto de educação é bastante desigual. De um lado, o poder público, através de parcerias públicas privadas, oferece uma educação escolar aligeirada vinculada à ideologia das classes dominantes, representantes do capital, que através dos seus aparelhos privados de hegemonia, como a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Alpargatas, o Comunitas e a Fundação Itaú Social, subordinam a classe trabalhadora ao empresariado, contribuindo, através da educação, para reproduzir uma ideologia de fim dos conflitos de classe, enfraquecendo a luta histórica dos movimentos sociais contra os mecanismos de expropriação e dominação social. Do outro lado, temos a articulação dos povos tradicionais, organizados no Fórum de Comunidades Tradicionais, lutando por uma educação que fortaleça não só o movimento de resistência, mas, principalmente, que garanta a permanência dos povos tradicionais em seus territórios, construindo uma outra hegemonia.

A conquista do acesso à educação pública para as comunidades tradicionais tem se dado a partir da organização dos povos tradicionais em movimentos coletivos e luta política, com denúncias e cobranças. Apesar disso, o oferecimento da educação escolar ainda é bastante precário, às custas da exploração e alienação do trabalho do professor e manutenção das relações de dominação, uma vez que as propostas pedagógicas estão

atreladas aos interesses dos grupos dominantes que, historicamente, se apropriam dos territórios tradicionais e das áreas protegidas com finalidades mercadológicas e privatistas. O oferecimento do EJA através do projeto Azul Marinho com a FRM é uma dessas soluções emergenciais dadas pelo governo municipal a partir de mobilização e cobranças do cumprimento das legislações. Mas, que vem unicamente cumprir o papel de regularizar a situação da prefeitura perante suas atribuições legais. Na prática, tal educação não cumpre o papel de socializar os conhecimentos produzidos historicamente, pois tem se dado de forma superficial e aligeirada e muito menos atende aos interesses e as necessidades dos povos tradicionais em luta.

A educação que vem sendo oferecida aos povos caiçaras da Península da Juatinga pelo poder público local, em parceria com diversos aparelhos privados de hegemonia das classes dominantes, supre as necessidades mais imediatas dos caiçaras de terem um certificado escolar para, por exemplo, obterem a carteira de pesca. Entretanto, tais necessidades são criadas pelo próprio sistema do capital, que não reconhece os saberes relacionados as práticas e modos de vida dos povos tradicionais, criando hierarquias e colocando-os em situação de subordinação. Apesar dos mesmos terem diversos conhecimentos sobre o ambiente marinho, a floresta, construção de embarcações, etc. e possuírem suas próprias epistemologias e cosmologias somente com um certificado escolar podem ser reconhecidos como aptos a exercerem sua profissão. Muitos sabem construir barcos tão bem quanto aqueles que se formaram em cursos de Engenharia, mas não podem ser chamados de engenheiros navais, apesar de terem uma vida de prática no exercício da sua profissão. Muitos sabem igual ou até mesmo mais sobre a dinâmica marinha, suas correntes, marés e diversidade biológica do que muitos formados nos cursos de Oceanografia ou Ciências Biológicas, mas não podem ser chamados de biólogos ou oceanógrafos, por exemplos. Assim, ao oferecimento da educação escolar em Paraty vem suprir essa necessidade impostas aos caiçaras. Mas os limites estruturais e burocráticos definidos pela SME e a parceria com as classes dominantes inviabilizam a construção de uma educação que atenda às necessidades dos povos tradicionais de protagonismo e emancipação. Toda a diversidade, particularidades e complexidade dos caiçaras são simplificadas e homogeneizadas, com isso, direitos são negados, reproduzindo a invisibilidade histórica desses povos.

O que se identifica em Paraty é que os mesmos grupos dominantes que expropriam as populações tradicionais dos seus meios de produção e de existência, a partir de um discurso político de compromisso social, “devolvem” para esses grupos o conhecimento fragmentado e, minimamente, necessário para a criação de uma mão de obra barata para pilotar lanchas e atender os resorts, condomínios e casas de veraneio de luxo, mantendo o sistema de exploração de classes. As classes dominantes ao expropriarem esses grupos dos seus meios de produção, onde também eram produzidos os conhecimentos próprios da organização sociocultural caiçara, e junto a isso inserirem conhecimentos impostos e dissociados da materialidade de suas vidas, impõe-lhes a permanência em uma situação de dominação. São diversas as formas utilizadas através da escola para contribuir para o processo de expropriação dos povos tradicionais. Pode ser através da forma como a escola se organiza, seu tempo, sua forma precária e aligeirada ou o seu conteúdo urbano, industrial, capitalista, que promove a invisibilidade dos modos de vida tradicionais.

Nesse contexto, assim como os caiçaras, os professores que trabalham na região costeira também se encontram em situação de exploração. São expropriados de sua capacidade criativa de construção da educação e dos conhecimentos em sala de aula, e levados à relações de trabalho precarizadas, que resultam em perda de continuidade do trabalho pedagógico, da autonomia no trabalho docente, bem como ao cansaço físico e emocional. Enquanto as comunidades permanecem esperançosas pela chegada de um “salvador” da educação na figura de um professor que se submete às condições que lhe são impostas, o professor que aceita o desafio, no meio do caminho se percebe sozinho, sendo estimulado, por meio de formações motivacionais e recursos psicológicos, a aguentar situações diversas e adversas em nome “da salvação da educação”. Reconhece-se o esforço de muitos professores, apesar das condições impostas, de fazerem o melhor que podem dentro desse contexto, acreditando no potencial criativo, inovador e transformador da educação, sendo estes profissionais também vítimas desse sistema que os aliena, explora, desmobiliza, etc.

Definitivamente, tem que se ter um olhar muito cuidadoso para com o profissional que vai trabalhar na costeira. Não basta reconhecê-los como heróis, como muitos representantes da SME fazem, pois isto não altera as relações de exploração nas quais eles estão submetidos. Além disso, tal política só demonstra o descaso com a educação

e com seus profissionais, pois não se leva em consideração as adequações necessárias para atender essas comunidades, sendo o respeito ao trabalho docente uma dessas questões que precisam ser priorizadas. Com isso, o processo educativo não consegue ser contínuo e o que se tem é o oferecimento “do que é possível fazer”, do mínimo, do precário.

Diante dessas condições, defendemos que não faz qualquer sentido a culpabilização do professor pelo fracasso da educação pública. Entretanto, muitos discursos e propostas pedagógicas vinculadas às classes dominantes insistem em disseminar e naturalizar esta ideia, defendendo que a questão principal do fracasso escolar seria a prática pedagógica ineficiente, retrograda, etc. e não uma questão estrutural imposta pela sociedade do capital. Sustentam a ideia da meritocracia liberal e mascaram uma realidade marcada pela desigualdade de classes.

Dentro desta lógica gerencial da educação, pode-se mudar parceiro, pode-se mudar a metodologia, pode-se incentivar os professores, fazer curso de formação que inspire e motive o professor a querer fazer a diferença, mas a educação nessas localidades e em muitas outras em situação de vulnerabilidade vai continuar significando o cumprimento de índices e obrigações legais, pois não se olha para a questão com seriedade na sua totalidade. Sem uma educação de qualidade não teremos caiçaras educados, formados se esse for o desejo e a necessidade desses grupos. Os caiçaras continuarão dependendo de professores que vêm de fora, continuaremos tendo professores que querem ir embora, continuaremos sem educação de qualidade, num círculo vicioso que mantém essas comunidades na submissão e na dependência de soluções que estão além da suas próprias capacidades de resolução e protagonismo.

Dessa forma, se preocupar com a qualidade de vida do professor, a saúde emocional dele, oferecer uma estrutura adequada às necessidades dele e das comunidades é investir na continuidade do trabalho do professor, o que significa a continuidade do processo pedagógico, do trabalho educativo e de uma política de educação permanente. Entre elementos considerados como fundamentais para incentivar a ida e a permanência dos professores na costeira e melhorar a qualidade de vida deles estão: alojamento e melhorias na estrutura da escola, para que os professores não tenham que gastar com alugueis de casas; oferecimento de mais dias e horários de barcos para que possam sair com mais facilidade da comunidade; carga horária e

calendário de trabalho que levem em consideração a sua necessidade de ter uma vida fora da comunidade, onde ele pode ter outras relações sociais para além de ser professor; formação continuada em serviço; além do incentivo financeiro.

A precarização das condições de trabalho e do oferecimento da educação na costeira respalda e justificativa a atuação das iniciativas privadas, que seguem sendo defendida como a “única opção”. Opção essa criada por uma política maior que favorece o empresariado, as classes dominantes e submetem a educação pública à lógica privada, que deixa de ser um direito, um bem público para virar mercadoria.

Sintetizando as relações de dominação que se dão a partir da educação na Península da Juatinga, temos: 1) dependência dos caiçaras por pessoas de fora (professores, SME, decisões do judiciário); 2) condições de trabalho precárias, o que leva a descontinuidade do processo educativo, ao oferecimento de uma educação mínima e a desmobilização da classe trabalhadora; 3) construção do consenso sobre a necessidade de parcerias com as classes dominantes; 4) oferecimento de uma educação, cujos conteúdos naturalizam as relações de exploração do trabalho capitalista.

Até o momento o que temos é o oferecimento de uma educação escolar que não atende a diversidade de realidades. Atende aqueles que não têm opção. Porque a outra opção é o crescimento dos filhos sem escola. As escolhas que se oferecem para esses povos são essas: a não escolarização ou a escola que o poder público “pode” oferecer, independente do projeto de sociedade que esteja vinculada a essa educação. As escolhas entre essas duas únicas opções que se apresentam para eles são feitas de acordo com as experiências, expectativas, necessidades, compreensão, visão de mundo, sonho, esperança, medo e condições materiais de cada família. Muitos, entre não ter escola e ter uma escola precarizada, onde professores são explorados e, muitas vezes, trabalham por compromisso com sua profissão e com as classes populares, preferem a escola, qualquer escola, pois acreditam que, por pior que ela possa ser, seus filhos podem vir a absorver algum conhecimento que, em algum momento, pode vir servir para a sua vida. “O máximo de opções para os meus filhos”, “que eles possam escolher o que querem ser”, porque no momento o que se tem é a falta de escolhas e a garantia de um futuro onde a pesca já não é mais de fartura, onde a terra não está garantida porque por anos tramita em julgamento os seus direitos a estarem ali e onde a violência, as drogas e as

relações de exploração estão presentes e ameaçam constantemente a retirada dos meios de produção e da vida dos caiçaras.

Mas, porque somente essas duas opções se apresentam? As duas opções não levariam a caminhos muito parecidos? A falta de escolarização leva imediatamente a exclusão interna dentro da sociedade capitalista, pois não se tem acesso a conhecimentos mínimos necessários hoje para a vida nesta sociedade. E a segunda opção estaria levando a algum caminho diferente? A educação oferecida no território tradicional é extremamente precária, aligeirada e conforma os caiçaras para a condição de trabalhadores explorados. Dessa forma, as duas escolhas não levam a emancipação desses povos. A segunda aparente opção ainda alimenta a esperança de um horizonte de transformação, entretanto, caindo em conquistas individuais que se justificam através de um discurso conservador de meritocracia. Talvez o questionamento principal seja o porquê de só existirem essas duas opções para os caiçaras? Seria realmente caro a melhoria na estrutura dessas escolas? Seria realmente difícil/ilegítimo o protagonismo desses povos na criação de uma outra educação? Ou seria interessante manter como escolha somente essas duas opções?

É preciso não se contentar a essas duas falsas opções. A real opção de transformação, de autonomia, de construção de uma outra realidade ainda não existe! E seria ingênuo pensar que tal opção seria oferecida sem resistência por um Estado estrito associado às classes dominantes que tem o interesse em expropriar os territórios tradicionais, transformando-os, território, natureza e força de trabalho, em mercadoria. Talvez para existir uma opção de educação contra hegemônica ainda nos marcos da sociedade capitalista será preciso intensificar e ampliar a luta, associar a luta caiçara com a de outros trabalhadores explorados como os profissionais da educação pública, aumentando assim a força da classe trabalhadora na disputa pela hegemonia.

Apesar, então, de caiçara e professor estarem na luta de classe em posições muito semelhantes, enquanto classe trabalhadora explorada, ainda não se entenderam como pertencentes a uma luta em comum e, muito menos, uniram suas forças e esforços em busca de transformação dessas condições. Assim, as lutas por melhores condições de trabalho, por um trabalho digno, por acesso e conquista de direitos têm se dado de forma bastante fragmentada e ainda não representa a vitória para todas as comunidades, nem todos os trabalhadores.

Por mais que algumas conquistas venham se dando ao longo dos anos, elas são sempre frutos da organização e perseverança daqueles que não desistem, que parecem que nasceram para uma vida de luta. Ainda assim, elas não atendem as necessidades daqueles que por anos lutaram e viram gerações inteiras “esquecidas”, desatendidas da garantia de seus direitos, apagadas. Apesar dos desafios que enfrentam para permanecer em seus territórios tradicionais, a organização dos caiçaras para a luta tem trazido algumas conquistas e o seu próprio fortalecimento. A própria luta se torna processo pedagógico e a realização de ações políticas de defesa do território tem trazido a aquisição de diversos conhecimentos sobre o funcionamento das estruturas burocráticas do Estado, a origem de classe do Estado e o reconhecimento da necessidade de produção da consciência de classe para si para além dos membros do FCT. Dessa forma, cada conquista serve de motivador para continuarem atuando em diversas frentes, construindo coletivamente processos de resistência e solidariedade de classe.

O oferecimento do 6º ao 9º ano de forma regular nas comunidades do Sono e Pousou, fruto também de luta e mobilização dos FCT e do coletivo de educação diferenciada, pode ser considerada uma dessas conquistas, uma vez que esses agentes conseguiram a retirada das parcerias público-privadas. Entretanto, as estratégias de sucateamento pela SME e de desmobilização também estão presentes nesta nova etapa ainda que a formação dos professores, a construção do currículo e a orientação pedagógica da proposta esteja sob responsabilidade da universidade pública parceira. Por isso, faz-se necessária a permanência na luta pela qualidade desta modalidade de ensino, além da luta pelo oferecimento da educação escolar também de qualidade em outras comunidades com propostas específicas para cada uma delas.

Diante da carência de escolas, o oferecimento do mínimo serve para a contenção da indignação popular ou, por algum tempo, serve como esperança de algo melhor. A população cria expectativas e segue esperançosa, acreditando que seu dia chegou ou vai chegar, por algum tempo vão poder respirar, pegar folego para a próxima batalha que pode ser o ensino médio dos filhos, a recategorização, a passagem pelo condomínio laranjeiras ou alguma ação privatista daqueles que se dizem donos do lugar. E até lá (que pode ser amanhã, daqui uma semana, daqui um ano) seguem se alimentando do mar e da terra, seguem educando seus filhos no território, seguem tentando construir as relações e os vínculos dos seus filhos com o lugar, e seguem se relacionando com o

turista, com os órgãos ambientais, com os “de fora”, com a nova vida que chega, na qual vão se adaptando.

Apesar de nesta pesquisa se trabalhar com as especificidades dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga em Paraty, é possível afirmar que, de modo geral, existe um processo universal presente que é reorganização territorial determinada pela expansão capitalista. Assim, apesar das particularidades de cada povo, de cada região e dos agentes envolvidos, a luta de classes e os diversos mecanismos de expropriações estão presentes. Quantos grupos sociais hoje estão em luta pela garantia de seus territórios, seus direitos? Quantos estão em conflitos com frações da classe dominante que tenta se apropriar de forma mercadológica dos territórios? Quantos grupos sociais do campo não tem acesso à escolarização? E quando tem, suas necessidades não são atendidas.

Assim, o acesso à educação escolar tem se apresentado como uma questão de justiça ambiental, uma vez que a possibilidade de acesso aos recursos naturais e a proteção ambiental estão vinculadas a poder estudar e permanecer no seu próprio território, bem como ter acesso a conhecimentos produzidos historicamente que colaborem na compreensão sobre a sociedade na qual está se consentindo, passiva ou ativamente.

A chegada da escola nas comunidades é a garantia de segurar os filhos dentro do território por mais tempo, até terem uma idade em que possam fazer escolhas mais conscientes, para saírem se quiserem tentar a vida lá fora, se quiserem continuar estudando, etc. A escola traz o conhecimento do mundo de fora, das letras, das contas, da desenvoltura, do jeito de falar. E a aquisição destes conhecimentos é entendida como uma forma de se proteger e garantir que as pessoas de fora, os turistas, os grileiros não venham rir ou colocá-los como inferiores. Na visão dos caiçaras, a escola pode dar a oportunidade dos filhos escolherem: se saírem, saberão se portar, falar e usar algum conhecimento da escola para se virar no mundo “de fora”; se ficarem, esses conhecimentos vão contribuir, se somarão aos conhecimentos da vida no território e juntos eles ficam mais fortes: o peso da caneta mais o peso da enxada e da rede de pesca. Se no passado, os caiçaras lutaram sem a leitura e a escrita, sem conhecer o mundo dos “seus inimigos”, das ameaças que o circundam, com os conhecimentos da

escola acreditam ficar mais fortes, aumentar a resistência e, talvez, sejam possíveis novas mudanças, ainda que lentas.

Entende-se que a educação, quando defendida como diferenciada pelos povos tradicionais, tem o objetivo de contribuir para uma outra hegemonia, estando relacionada às lutas sociais e políticas desses grupos diante do projeto societário que não contempla a existência dos mesmos e tenta homogeneizar pessoas, lugares, modos de vidas para atender as necessidades de expansão da produção capitalista. Por isso, aqueles que compreendem parte dessa problemática se preocupa em construir uma outra escola. O que os caiçaras estão dizendo é que não adianta possuir os conhecimentos produzidos no mundo “de fora”, se não se sabe o que acontece em seu próprio quintal e, muito menos, se não se consegue relacioná-los com o que acontece em seus territórios e aplicá-los na produção da sua vida, ou seja, fazer a inter-relação entre os processos universais, dos quais eles não estão apartados, e as suas singularidades.

Os processos educativos visando contribuir para a luta caiçara têm que tratar das disputas e dos diferentes sentidos que o território e o meio ambiente adquirem nos diferentes projetos de sociedade. No atual modelo, os territórios e tudo que nele está inserido, incluindo as pessoas, são potenciais mercadorias com valor de troca e possíveis de serem expropriados e privatizados. Uma educação que venha contribuir para a transformação desta realidade, onde os caiçaras tenham a possibilidade de decidirem sobre os processos de ordenamento e gestão ambiental nos seus territórios e que de fato proporcione a apropriação dos conhecimentos necessários para continuarem resistindo e lutando pelo território tradicional precisa estar comprometida em reafirmar as identidades políticas desses povos e em resgatar suas formas de se relacionar com a natureza, além de construir conhecimentos que ajudem a compreender as estruturas de classe e os mecanismos de dominação, expropriação e alienação no capitalismo. A educação dos povos tradicionais também não pode deixar de ser pensada como ambiental, pois toda a organização social, suas culturas e a base de produção material, que constituem as práticas tradicionais, se estabelecem nas relações diretas com os territórios e os ciclos naturais, dependendo da saúde ambiental para continuarem se desenvolvendo.

Um elemento que não podem deixar de estar presentes nessa educação é a adequação do calendário escolar. Uma escala diferenciada nessas localidades faz-se

necessária por duas importantes questões: 1) se adequar às épocas produtivas dos caiçaras, o que garantiria que as crianças e jovens estivessem presentes no desenvolvimento das práticas tradicionais com a família sem ter que fazer escolhas entre estudar ou participar das atividades produtivas, aumentando as chances, assim, de construir e criar vínculos entre os jovens e o território tradicional; 2) possibilitar que o professor tenha outras relações para além de ser professor dessas comunidades, podendo passar mais tempo fora da comunidade, sentindo-se menos isolado.

É preciso também, dentro desse contexto de construção de processos de luta, pensar sobre que território é esse que se quer garantir e quais são as relações sociais e de produção que se quer (re)produzir dentro dele. Bastaria garantir o território para os povos tradicionais ainda que este venha a reproduzir a mesma lógica falida, injusta, desigual e opressora da sociedade urbano industrial, onde a terra é mercadoria? Dessa forma, teremos caiçara explorando caiçara, povos tradicionais explorando povos tradicionais, classe trabalhadora explorando classe trabalhadora, além da exploração mercantil da natureza e a manutenção das expropriações primárias e secundárias. Por isso, é preciso compreender a luta pelo território tradicional como parte da luta contra o sistema de produção capitalista para que o território tradicional não venha a reproduzir essas relações e possa ampliar e restabelecer uma relação mais respeitosa, harmoniosa, orgânica entre os seres humanos e também entre a natureza.

Assim é preciso olhar para esses territórios com toda a complexidade que os envolve. A vida de “fora” chegou e está dentro do território. Não tem como fugir, não tem como tentar congelar esses povos e nem voltar para um passado que vem sendo, por tentativas e estratégias diversas, apagado. As relações mudaram. Não se vive mais como antigamente. Não se pode voltar para o que não existe mais. O que ficou é a memória, é a lição de vida, é a força e o respeito por aqueles que lutaram. E agora é usar todas as oportunidades, todas as “armas” que puderem, entre elas os conhecimentos elaborados, a teoria crítica, para lutar pelo território, onde a água ainda é saudável, a terra ainda oferece alimentos e onde o mar ainda dá o peixe. E para quem tem filhos isso é o mais importante! Garantir a permanência desses grupos nos territórios tradicionais e a reprodução dos seus modos de vida é garantir a proteção da natureza enquanto bem público e é resistir às investidas do capital.

Referências

- ABIRACHED, C. F. A. *Ordenamento Territorial e Áreas Protegidas: conflitos entre instrumentos e direitos de populações tradicionais de Ubatuba-Paraty*. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2011.
- ACCIOLY, I. 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 (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.
- ACSELRAD, H. 2010. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos avançados*, 24 (68): 103 – 118.
- _____. Grassroots reframing of environmental struggles in Brazil. In: CARRUTHERS, D. V. (Ed.). *Environmental Justice in Latin America*. Cambridge: MIT Press, 2008. p.75-97.
- _____. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: _____ (org.). *Conflitos ambientais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p.13-35.
- _____; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. A justiça ambiental e a dinâmica das lutas socioambientais no Brasil: uma introdução. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (orgs.). *Justiça ambiental e cidadania*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2004. p. 10-20.
- _____; MELO, C. C.; BEZERRA, G. N. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 156p.
- ADAMS, C., 2000 (a). As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. *Revista Brasileira de Antropologia*, 43 (1): 145-181.
- _____. *Caiçaras na Mata Atlântica: pesquisa científica versus planejamento e gestão ambiental*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2000 (b). 336 p.
- ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P.; ALENCAR, N. L. Métodos e técnicas para coleta de dados etnobiológicos. In: ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P.; CUNHA, L. V. F. C. (orgs.). *Métodos e Técnicas na Pesquisa Etnobiológica e Etnoecológica*. Recife, PE:NUPPEA, 2010. p. 39-64.
- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e a pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009. 349p.
- ALMEIDA, R. C. *O destino dos mais fracos: a inclusão subalterna*. Um estudo sobre alunos inseridos em classes de aceleração da aprendizagem. 2015. 111f. Dissertação (mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2015.

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editora presença, 1908. 120p.
- ALVES, E. C. S. “(...) *Tem que partir daqui, é da gente*”: a construção de uma escola “Outra” no quilombo do Campinho da Independência, Paraty, RJ. 2014. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação), Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2014.
- ARRUDA, R., 1999. Populações Tradicionais e a proteção dos recursos naturais em Unidades de Conservação. *Ambiente e sociedade*, 2 (5): 79 – 92.
- BARATA, J. P. B. *Educação entre alienação e emancipação: um estudo de caso do Quilombo Campinho da Independência, Parati, RJ*. 2013. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2013.
- BARRETO, R. G., 2003. Tecnologias na formação de professores: O discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, 29 (2): 271-286.
- _____; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.
- BRASIL. *Decreto nº 8.775 de 11 de maio de 2016*. Dispõe sobre a Área de Proteção Ambiental de Cairuçu, localizada no município de Paraty, Estado do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto nº 89.242, de 27 de Dezembro de 1983. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8775.htm - Acesso em: julho de 2016.
- _____. *Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm - Acesso em dezembro de 2016.
- _____. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm - Acesso em dezembro de 2014.
- _____. *Lei nº 12.651 de 25 de maio de 2012*. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm - Acesso em janeiro de 2017.

- _____. Presidência da República; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES). *As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 4*. 2ªed. Brasília: Presidência da República – CDES, 2011. 58p.
- _____. *Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011*. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm - Acesso em outubro de 2016.
- _____. *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 setembro de 2013.
- _____. *Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm - Acesso em novembro de 2016.
- _____. *Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008*. Altera o art.36 da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm - Acesso em agosto de 2016.
- _____. *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 julho de 2013.
- _____. *Decreto nº 5.758 de 13 abril de 2006*. Institui o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas – PNAP, seus princípios, diretrizes, objetivos e estratégias e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5758.htm - Acesso em dezembro de 2016.
- _____. *Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004*. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm - Acesso em agosto de 2016.
- _____. *Decreto nº 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 outubro de 2013.

- _____. *Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.* Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm - Acesso em agosto de 2014.
- _____. *Decreto nº 4.873 de 11 de novembro de 2003.* Institui o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Energia Elétrica - "LUZ PARA TODOS" e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4873.htm - Acesso em dezembro de 2014.
- _____. *Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000.* Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9985.htm - Acesso em novembro de 2014.
- _____. *Decreto nº 2.596 de 18 de maio de 1998.* Regulamenta a Lei nº 9.537, de 11 de dezembro de 1997, que dispõe sobre a segurança do tráfego aquaviário em águas sob jurisdição nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2596.htm - Acesso em outubro de 2016.
- _____. *Lei nº 9.637 de 15 de maio de 1998.* Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9637.htm - Acesso em agosto de 2016.
- _____. *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 dezembro de 2012.
- _____. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.* Dispõe sobre o Estatuto da criança e adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm - Acesso em dezembro de 2016.
- _____. *Decreto nº 98.864 de 1990 de 23 de janeiro de 1990.* Cria a Estação Ecológica de Tamoios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D98864.htm - Acesso em janeiro de 2014.
- _____. *Decreto nº 89.242 de 27 de dezembro de 1983.* Dispõe sobre a criação da Área de Proteção Ambiental de Cairuçu. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D89242.htm - Acesso em dezembro de 2013.
- _____. *Decreto 68.172 de 4 de fevereiro de 1971.* Cria o Parque Nacional da Serra da Bocaina. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D68172.htm - Acesso em novembro de 2013.

- BURSZTYN, I.; LIMA, R. P.; CATRAMBY, T.; BOTELHO, E.; SPAMPINATO, E. De quem se protege o paraíso? Um estudo de caso sobre o desenvolvimento do turismo e conflitos na comunidade da Praia do Sono – Paraty (RJ). In: *Anais do IV Encontro Nacional Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS)*, 2008, Brasília – DF. Disponível em: <http://www.ivt-rj.net/ivt/bibli/trabalho%20ANPPAS.pdf> – Acesso em outubro de 2013.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 4ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2012. 448p.
- CAPUCCI, M. R. Aspectos fundiários das comunidades caiçaras. In: STANICH NETO, P. *Direito das comunidades tradicionais caiçaras*. São Paulo: Editora Café com Lei, 2016. p.105-131.
- CARVALHO, C. P. F. *Trabalho, educação e qualificação profissional: um estudo sobre o telecurso 2000*. 1998. 144f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, São Paulo, 1998.
- CARVALHO, J. M. P. *O patrimônio imaterial da comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba e a escola: em busca de uma educação diferenciada*. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2010.
- CASTRO, J. A. Dilemas para o financiamento da educação. In: CUNHA, C.; GADOTTI, M.; BORDIGNON, G.; NOGUEIRA, F. (orgs.). *Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília: MEC, 2014. p.82-200.
- CASTRO, R. R.; REZENDE, R. S.; ALMEIDA, M. W. B. Caminhos fechados: coerção aos meios de vida como forma de expulsão dos caiçaras da Juréia. In: SOUZA FILHO, C.F.M.; JOCA, P.M.; OLIVEIRA, A.S.; MILÉ, B.A.P.; ARAÚJO, E.F.; Moreira, E.M.; QUINTANS, M.T.D. (orgs.). *Direitos Territoriais de Povos e Comunidades Tradicionais em Situação de Conflitos Socioambientais*. Brasília: IPDMS, 2015. p. 545-567.
- CAVALIERI, L., 2003. *A comunidade caiçara no processo de reclassificação da Reserva Ecológica da Juatinga*. 2003. 383f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.
- CEPERJ – Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores de Públicos do Rio de Janeiro. *Projeto de cadastramento das populações indígenas e quilombolas em doze municípios do estado do Rio de Janeiro com vistas à inclusão no cadúnica*. Contribuição para a construção de identidades étnicas – relatório analítico e perfil socioeconômico preliminar das comunidades quilombolas e indígenas. Rio de Janeiro, 2010. 39p. Disponível em: http://www.ceperj.rj.gov.br/ceep/projeto_atividades/img/Editora%C3%A7%C3%A3o%20-%20Relat%C3%B3rio%20Final.pdf - Acesso em novembro de 2014.

- COELHO, B. H. S. Potencialidades e limites de conselhos de Unidades de Conservação: considerações sobre a implantação do Comperj na região do Mosaico Central Fluminense. 2017. 292f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- COELHO, E. *Uma esquerda para o capital: crise do marxismo e mudanças nos projetos políticos dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)*. 2005. 549f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de história - Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2005.
- COLCHESTER, M. Resgatando a natureza: comunidades tradicionais e áreas protegidas *In: DIEGUES, A.C. (org.) Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos*. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 225-256.
- CONTI, B. R. *Proteção da Natureza e Qualidade de Vida em Trindade (Paraty - RJ): para entender o ecoturismo no Parque Nacional da Serra da Bocaina*. 2011. 207f. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro - RJ, 2011.
- _____; ANTUNES, D. C., 2012. Conflitos na gestão do Parque Nacional da Serra da Bocaina: entraves ao desenvolvimento local na vila de Trindade (Paraty, RJ). *Interações*, 13 (2): 213-223.
- CORNWALL, A.; ROMANO, J. O.; SHANKLAND, A. Culturas da política, espaços de poder: contextualizando as experiências brasileiras de governança participativa. *In: ROMANO, J. O.; ANDRADE, M. P.; ANTUNES, M. (orgs). Olhar Crítico sobre Participação e Cidadania: a construção de uma governança democrática e participativa a partir do local*. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 257-291.
- COSTA, H. M. A pedagogia da alternância na casa-escola da pesca: inclusão social e oportunidade de desenvolvimento sustentável por meio de uma educação inovadora. *Anais da III jornada de Pós-Graduação da Fibra*, 2010, Belém. 43-51p.
- COSTA, L. M. *Cultura é natureza*. Tribos urbanas e povos tradicionais. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p.158.
- COSTA, S. L. Os sentidos da comunidade: construções intergeracionais de memória coletiva na Ilha das Caieiras, em Vitória – ES. 2008. 337f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- COTRIM, C. R. M. *Villa de Paraty*. Rio de Janeiro: Capivara editora, 2012. 272p.
- COUTINHO, E. G. 2005. Os sentidos da tradição. *In: PAIVA, R.; BARBALHO, A. (Org.). Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005. p. 219-235.

- CRUZ, D. A. C. O. *Língua inglesa em situação de trabalho: inclusão ou exclusão social? Uma abordagem discursiva da disciplina Inglês do Projeto de educação a distância Telecurso 2000*. 2003. 182f. Dissertação (Mestrado em Língua Inglesa e literaturas inglesa e norte-americana) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.
- CRUZ, V. C. Das lutas por redistribuição de terras às lutas pelo reconhecimento de territórios: uma nova gramática das lutas sociais? In: ACSELRAD, H. (org.). *Cartografia social, terra e território*. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2013. p.119-176.
- _____. Povos e Comunidades Tradicionais. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, S. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.596 – 602.
- CUNHA, L.A. *Uma leitura da Teoria da Escola Capitalista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. 79p.
- DA MATA, A. S. “*Telecurso 2000: Dando oportunidades iguais a quem a vida deu caminhos diferentes*”. Concepções ideológicas e culturais de um modelo de trabalhador-cidadão. 2003. 138f. Dissertação (mestrado em Comunicação, imagem e informação) - Centro de estudos gerais. Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói - RJ, 2003.
- DALLARI, D. Prefácio. In: SIQUEIRA, P. *Genocídio dos caiçaras*. São Paulo: Massao Ohno, Ismael Guarnel editores, 1984. 92p.
- D'ÁVILA NETO, M. I., 2002. A porta, a ponte e a rede. *Revista Documenta*, 8 (8): 13-26.
- DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N.C. Educação ambiental na escola. In: LOUREIRO, C.F.B.; FRANCO, J.B. (orgs.) *Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Editora Cortez, 2014. p.81-115.
- DIEGUES, A. C. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 2001. 3ª. Edição. 169p.
- _____. Repensando e recriando as formas de apropriação comum dos espaços e recursos naturais. In: VIEIRA, P.F.; WEBER, J. (orgs.) *Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 1996 (b). p.407-432.
- _____. *A educação ambiental e a questão das áreas naturais protegidas*. São Paulo, NUPAUB-USP, 2000. 15p.
- _____. *Populações humanas em áreas naturais protegidas da mata atlântica*. São Paulo, NUPAUB-USP, 1996 (a). 18p.
- _____; ARRUDA, R. S. V. *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001. 176p.

- DORST, J. *Antes que a natureza morra*. São Paulo: Editora Blucher, 1973. 394p.
- DRUMMOND, J. A.; FRANCO, J. L. A.; OLIVEIRO, D. Uma análise sobre a história e a situação das unidades de conservação no Brasil. *In: GANEM, R. S. (org.). Conservação da Biodiversidade: legislação e políticas públicas*. Brasília: Camara dos deputados, 2010, p.341-386.
- DUARTE, N., 2001. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista brasileira de educação*, 18: 35-40.
- _____; FERREIRA, B. J. P.; MALANCHEN, J.; MULLER, H. V. O. Pedagogia Histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. *In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p.87-119.
- DURIGUETTO, M. L.; SOUZA, A. R.; SILVA, K. N. E., 2009. Sociedade Civil e Movimentos Sociais: Debate teórico e ação político-política. *Revista Katalysis*, 12: 13-21.
- DUSSEL, E. *20 teses de política*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007. 184p.
- ECOPOL-UNIRIO; PEIC-UFRJ. *Quem são os donos da educação e da cultura no Rio de Janeiro? Os contratos entre Fundação Roberto Marinho e a prefeitura*. 2016. 35p. Disponível em: <http://www.coronelismoeletronico.com.br/wp-content/uploads/2016/02/relat%C3%B3rioFRMFINAL-8.pdf> – Acesso em novembro de 2016.
- FABRINI, J. E., 2011. Território, classe e movimentos sociais no campo. *Revista ANPEGE*, 7 (7): 97-112.
- FALLEIROS, I; PRONKO, M.A; OLIVEIRA, M.T.C.de. ”Fundamentos históricos da formação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia”. *In: NEVES, L.M.V. (org.) Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p: 39 – 95.
- FERNANDES, R.F. Educação escolar indígena na perspectiva do Etnodesenvolvimento; um caminho (im)possível, *In: LACERDA, P.M. (org.). Mobilização social na Amazônia: a luta por justiça e educação*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. p.281-298.
- FERREIRA, H. C. H. Conflito e negociação na construção do território e da identidade: a recategorização do aventureiro. *In: Anais do VX Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2011, Niterói. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/resumos/GT2-58-27-20100530134407.pdf> - Acesso em setembro de 2014.

- FEITOSA, A. C.; SILVA, I. M.. Conflitos por terra e repressão no campo na região da Costa Verde, Litoral Sul Fluminense. In: MEDEIROS, L. S. (coord.). *Conflitos Por Terra e Repressão No Campo No Estado do Rio De Janeiro (1946-1988)*. RELATÓRIO FINAL. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2015. p.292-393.
- FLORENCIO, S. R. R. *Projeto telecurso 2000 e a qualificação do “novo” trabalhador*. 2003;. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.
- FONTES, 2010. O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010. 388p.
- _____, 2009. Determinação, história e materialidade. *Trabalho, educação e saúde*, 7 (2): 209-229.
- _____. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J.; NEVES, L.M.W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 201-239.
- _____, 1996. Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada. *Tempo*, 2(3): p. 34-58.
- FOSTER, J. B. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. 4ª ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2014. 418p.
- _____. *Ecology against capitalism*. New York: Monthly Review Press, 2002. 160p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 253p.
- _____. 2003. Fala de Paulo Freire aos Sem Terra. *Caderno de formação*, 4: 7-11.
- _____; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 270p.
- _____; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAS, C.C.R. *Trabalho docente e a expropriação do conhecimento do professor: Movimento Todos pela Educação e a legislação educacional 2007-2014*. 2014. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.
- GALVÃO, A.M.O.; PIERRO, M.C. *Preconceito contra o analfabeto*. 2ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2012. 125p.
- GENTILI, P., 1999. Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo. In: AAVV (1999) *Cuadernos de Pedagogía*, 286, Editorial Praxis, Barcelona, diciembre de 1999.

- GOHN, G.M. *Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 11ª ed. São Paulo: edições Loyola, 2014. 415p.
- _____, 2011. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista brasileira de educação*, 16 (47): 333-361.
- GOMES, L. J. *Conflitos entre a conservação e o uso da terra em comunidades rurais no entorno do Parque Nacional da Serra da Bocaina: uma análise interpretativa*. 2002. 162f. Tese (Doutorado em Engenharia Agrícola) – Faculdade de engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2002.
- _____; CARMO, M. S.; SANTOS, R. F., 2004. Conflitos de interesses em Unidades de Conservação do município de Parati, estado do Rio de Janeiro. *Informações Econômicas*, 34 (6): 17-26.
- GRABNER, M.L. Os caiçaras e as Unidades de conservação de proteção integral: convergência entre os direitos fundamentais das comunidades tradicionais e a conservação ambiental. In: STANICH NETO, P. *Direito das comunidades tradicionais caiçaras*. São Paulo: Editora Café com Lei, 2016. p.65-104.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Volume 3. Maquiavel: notas sobre o estado e a política. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. 428p.
- _____. *Cadernos do cárcere*. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 334p.
- _____. *Cadernos do cárcere*. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1999. 494p.
- _____. *Cartas do cárcere*. Galiza: Estaleiro editora, 2011. 439p.
- GRZYBOWSKI, Cândido. *Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo*. Petrópolis: Vozes, 1990. P.
- GUIMARÃES, C., 2013. Educação pública, lógica privada. *Revista Poli: Saúde, Educação e Trabalho*, 5 (27): 2-11.
- HADDAD, S. Direito à educação. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, S. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.217 – 224.
- HAESBAERT, R. *O Mito da Desterritorialização: do “fim dos Territórios” à Multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 400p.
- HAYAMA, A. T. Patrimônio cultural imaterial e educação escolar diferenciada. In: STANICH NETO, P. *Direito das comunidades tradicionais caiçaras*. São Paulo: Editora Café com Lei, 2016. p.133-153.
- HARVEY, D., *Espaços de esperança*. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 382p.

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

_____. 2005 (a). O “novo imperialismo”: ajustes espaço-temporais e acumulação por desapossamento. *Lutas sociais*, 13: 9-31.

_____. *A produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2005 (b). 252p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330380&search=rio-de-janeiro|paraty|infograficos:-informacoes-completas> – Acesso em janeiro de 2015.

_____. *Censo demográfico*. Características gerais dos indígenas. Resultados do universo. 2010. 245p. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf - Acesso em novembro de 2014.

ICMBio – Instituto Chico Mende de Conservação da Biodiversidade.; INEA – Instituto Estadual do Ambiente. 2010. Relatório da Operação verão (2009/2010). Paraty/RJ. 58p. Disponível em www.mosaico.org.br. Acesso em janeiro de 2016.

IGARA– Consultoria em Aquicultura e Gestão Ambiental. *Estudos para definir proposta de categoria de unidade de conservação para o espaço territorial constituído pela Reserva Ecológica da Juatinga e Área Estadual de Lazer de Paraty-Mirim*. 2011 (a). 28p. Disponível em: http://www.bocaina.org.br/images/BOCAINA/documentos/REEJ_recategorizacao_apresentacao_ctucscomunidades_22julho2011.pdf. Acesso em agosto de 2011.

_____. *Caracterização Socioeconômica e Fundiária da Reserva Ecológica da Juatinga e Área Especial de Lazer do Paraty-Mirim*. (volume I). Paraty: Igara/Inea, 2011 (b). Disponível em: http://arquivos.proderj.rj.gov.br/inea_imagens/reserva_ecologica_juatinga/caracterizacao_socioecu.pdf - Acesso em novembro de 2014.

INEA – Instituto Estadual do Ambiente, 2015. *Diagnóstico do setor costeiro da Baía da Ilha Grande: subsídios à elaboração do Zoneamento Ecológico-econômico costeiro – volume 1*. Rio de Janeiro: INEA, 2015. 241p.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira <http://ideb.inep.gov.br> – Acesso em novembro de 2016.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 127p.

IPEA – Instituto de Pesquisa econômica aplicada. Capítulo 4 – Educação. *In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise*, nº 21. Brasília: IPEA, 2013. p.161-215. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_21_completo.pdf - acesso em novembro de 2016.

- _____. Instituto de Pesquisa econômica aplicada. Capítulo 4 – Educação. *In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise*, nº 20. Brasília: IPEA, 2012. p.117-157. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_completo.pdf - Acesso em novembro de 2017.
- IRWIN, A. *Ciência cidadã: um estudo de pessoas, especialização e desenvolvimento sustentável*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998
- KAPLAN, L.; SERRÃO, M. A.; LAMOSA, R. A. C.; LOUREIRO, C. F. B. Aproximações entre os discursos do Estado e do empresariado: os exemplos da sustentabilidade e da responsabilidade social. *In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). Gestão pública do ambiente e educação ambiental: caminhos e interfaces*. São Carlos: RiMa, 2012, p. 143-170.
- KIEL, I. M.; BAQUEIRO, R. V., 2007. Ensinando política: uma análise do telecurso 2000. *Revistas debates*, 1 (1): 83-98.
- LAMOSA, R. A. C. *Educação e agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas*. Curitiba: Appris, 2016. 327p.
- _____.; KAPLAN, L. Tensão público-privado na Educação Ambiental: análise crítica dos projetos privatistas nas escolas públicas. *In: LOUREIRO, C.F.; SANCHEZ, C.; ACCIOLY, I.B.; COSTA, R.N. (orgs.). Pensamento ambientalista numa sociedade em crise*. Macaé, NUPEM/UFRJ, 2015. p.77-110.
- LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: a educação ambiental e reprodução social. *In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 72-103.
- LEHER, R., 2015. Cid Gomes no MEC: uma escola coerente para aprofundar a contra reforma da educação brasileira. *Correio da cidadania*. Disponível em: http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10397:politica080115&catid=25:politica&Itemid=47 – Acesso em janeiro de 2015.
- _____. Prefácio. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. *In: NEVES, L.M.V. (org.) Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. 11-18p.
- _____. Programa de Aceleração do Crescimento, Educação e Heteronomia Cultural. *In: Anais do 5º Colóquio Internacional Marx&Engels, 2007, Campinas*. p.1-9.
- _____. 2005. *O público como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública*. Projeto de análise da conjuntura brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2005. Disponível em: <http://www.lpp->

buenosaires.net/outrobrasil/exibir_analise.asp?Id_Sub_Analise=109&Id_Analise=6 - Acesso em julho de 2012.

- _____, 1999. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, 1 (3): 19-30.
- _____; MOTTA, V. C. Intelectuais coletivos de classe. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, S. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.426-432.
- LEITE, R. C. M. *Avaliação de formação em letramento destinada a educadores, mães e jovens das comunidades rurais de Parati*. 2009. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.
- LEROY, J. P.; MEIRELES, J. Povos indígenas e comunidades tradicionais: os visados territórios dos invisíveis. In: PORTO, M. F.; PACHECO, T.; LEROY, J. P. (orgs.). *Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos*. Rio de Janeiro: Editora FioCruz, 2013.p.115-131.
- LEUZINGER, M. D. *Natureza e cultura: unidades de conservação de proteção integral e populações tradicionais residentes*. Curitiba: Letra da Lei, 2009. 280 p.
- LIGUORI, G. *Roteiros para Gramsci*. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2007. 280p.
- LITTLE, P., 2002. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Série Antropologia*, 322: 1-32.
- LOUREIRO, C. F. B., 2015. Educação ambiental e epistemologia crítica. *Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental*, 32 (2): 159-176.
- _____. *Sustentabilidade e Educação: um olha 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*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.73-103.
- _____, 2008. Educação ambiental e movimentos sociais: reflexões e questões levantadas no GDP. *Pesquisa em educação ambiental*, 3 (1): 187-201.
- _____, 2006. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educação e sociedade*, 27 (94): 131-152.
- _____; AZAZIEL, M.; FRANCA, N. *Educação ambiental e conselhos em unidades de conservação: aspectos teóricos e metodológicos*. Ibase: Instituto TerraAzul, 2007. 87p.

- _____; _____. *Educação ambiental e gestão participativa em unidades de conservação*. Rio de Janeiro: Ibase, Ibama, 2003. 43p.
- _____; BARBOSA, G. L., ZBOROWSKI, M. B. Os vários “ecologismos dos pobres” e as relações de dominação no campo ambiental. *In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. de (orgs.). Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. p.81-118.
- _____; FRANCO, J. B. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em Educação Ambiental. *In: LOUREIRO, C.F.B.; FRANCO, J.B. (orgs.) Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo: Editora Cortez, 2014. 155-180p.
- _____; GARAJAU, J., 2016. Individuo social e formação humana: fundamentos ontológicos de uma educação ambiental crítica. *Ambiente e educação*, 21 (1): 41-58.
- _____; LAYRARGUES, P. P., 2013. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, educação e saúde*, 11 (1): 53-71.
- _____; TOZONI-REIS, M. F. C., 2016. Teoria social crítica e pedagogia histórico-crítica: contribuições à educação ambiental. *Revista eletrônica do mestrado em educação ambiental*, ed. Especial, 68-82.
- MASEDA, C. S. S. *Paratii: o último caiçara*. 1995. 155f. Monografia (Graduação em Comunicação social) – Departamento de Comunicação social, Taubaté, Universidade de Taubaté, 1995.
- MARACCI, M. T. Povos indígenas. *In: CALDART, R. S.; PEREIRA, S. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 602 – 614.
- MARQUES, M. I. M. Lugar do modo de vida tradicional da modernidade. *In: OLIVEIRA, A. U.; MARQUES, M. 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. p.145-158.
- MARTINEZ-ALIER, J. M. *O ecologismo dos pobres*. São Paulo: Contexto, 2011. 384p.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1, volume 1, O processo de produção do capital. 29ª ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2011 (a). 571p.
- _____. Crítica ao Programa de Gotha. *In: _____; ENGELS, F. Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011 (b). p.129-131.
- _____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010. 175p.

- _____; ENGELS, F. *A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirne, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007. 614p.
- MARTINS, A. M.; NEVES, L. M. W., 2013. Materialismo histórico, cultura e educação: Gramsci, Thompson e Williams. *Revista HISTEDBR*, 51: 341-359.
- _____; _____, 2014. Cultura, educação, dominação: Gramsci, Thampson, Williams. *Revista HISTEDBR*, 5: 73-93.
- MARTINS, A. S. *A direita para o social: a educação para a sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFJF, 2009.
- _____; NEVES, L. M. W. Pedagogia do capital. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, S. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.540-547.
- _____; _____. A nova pedagogia da hegemonia e a formação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. V. (org.) *Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p.23-38.
- _____; PINA, L. D.; ÁVILA, L. A.; ALMEIDA, R. D., 2014. Intelectuais, educação escolar e hegemonia: análise das formulações empresariais sobre trabalho docente. *Revista HISTEDBR*, 60: 260-272.
- MARTINS, E. M. *Movimento Todos pela Educação: um projeto de nação para a educação brasileira*. 2013. 184f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- MAYO, P. *Gramsci, Freire e a educação de adultos*. Possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004. 189p.
- MEDEIROS, L. S. Transformações nas áreas rurais, disputa por terra e conflitos sociais no Rio de Janeiro (1946-1988). In: MEDEIROS, L. S. (coord.). *Conflitos Por Terra e Repressão No Campo No Estado do Rio De Janeiro (1946-1988)*. RELATÓRIO FINAL. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2015. p.36-99.
- MENDONÇA, M. O. *Territórios, deslocamentos, permanência e transformações: o caso dos caiçaras da Praia Grande da Cajaíba/Paraty, RJ*. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.
- MENDONÇA, S. R. Sociedade Civil em Gramsci: venturas e desventuras de um conceito. In: MENDONÇA, S. R.; PAULA, D. A. (Org.). *Sociedade Civil: ensaios históricos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013. p.15-25.

- _____, 2007. Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais. *Outros Tempos*, 1: 1-12.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 125p.
- MIGUELETO, D. C. R. *A encruzilhada do desenvolvimento*. 2011. 152f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2011.
- MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: _____ (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007. p.61-77.
- MMA. *Portaria nº 349 de 11 de dezembro de 2006*. Institui o Mosaico Bocaina. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/legislacao/areas-protegidas?download=830:portaria-n-349-de-11-de-dezembro-de-2006> – Acesso em novembro de 2015.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. *Plano de Manejo da APA de Cairuçú: Encarte I – Caracterização ambiental*. Estudo solicitado à Fundação SOS Mata Atlântica. 2004. 243p. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/imgs-unidades-coservacao/apa_cairucur.pdf - Acesso em agosto de 2011.
- _____. _____. *Plano de Manejo da APA de Cairuçú: Encarte II – Sócio-economia*. Estudo solicitado à Fundação SOS Mata Atlântica. 2004. 224p. Disponível em: http://www.pagem.uerj.br/textos/175_2009/docs/plano%20cairu%20u/encartes/Encarte%202%20-%20Caracteriza%20E3o%20Socio%20Economica.pdf – Acesso em novembro de 2016.
- MONGE, R. P. M. *Pensando a escola na comunidade caiçara de Martim de Sá, Península da Juatinga, município de Paraty/RJ*. 2013. 63f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2013.
- _____. *“Nascido e criado”*: a ocupação tradicional da Família dos Remédios, uma comunidade “caiçara” – Península da Juatinga, município de Paraty/RJ. 2012. 176f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2012.
- _____. *Pesca com rede de cerco flutuante na Reserva Ecológica da Juatinga (REJ), Município de Paraty/RJ*. 2008, 78 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.
- _____; PIRES, I. O., 2012. A pesca “tradicional” de uma comunidade caiçara. *Confluências*, 13: 212 - 224.
- _____; LOBÃO, R. e DI MAIO, A. C., 2013. Recategorização da Reserva Ecológica da Juatinga: suas diferentes Territorialidades. *Áreas Protegidas e inclusão social*, 6 (1): 532-544.

- MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____; DURIGUETTO, M. L. *Estado, classe e movimentos sociais*. 3ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2011. 384p.
- MOREIRA, R. J.; GAVIRIA, M. R., 2002. Territorialidades, ruralidades e assimetrias de poder na Comunidade de Taquari. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 16: 47-72p.
- MOREIRA, J. F. C. *Os telecursos da rede globo: a mídia televisiva no sistema de educação à distância (1878-1998)*. 2006. 170f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.
- MORISSAWA, M. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 256p.
- MPMG – Ministério Público do estado de Minas Gerais. *Direito dos povos e comunidades tradicionais*. 2014. 52p. Disponível em: <http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf> - Acesso em novembro de 2014.
- MUSSOLINI, G. *Ensaio de antropologia indígena e caiçara*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980. 272p.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2012. 271p.
- NEVES, L. M. W. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. 312p.
- NOBRE, D. B. *Todo índio na escola*. Parte I: infância indígena e escolarização no Brasil (1999-2009). Campinas: Curt Nimuendaju, 2016. 712p.
- _____. Processos de Construção de Políticas Públicas em Educação Escolar Indígena no Estado do Rio de Janeiro. *In: Anais 24ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T0552213453856.doc> - Acesso em outubro de 2016.
- NOHARA, I. P. Atuação do Estado nas comunidades tradicionais caiçaras. *In: STANICH NETO, P. Direito das comunidades tradicionais caiçaras*. São Paulo: Editora Café com Lei, 2016. p.49-64.
- O'CONNORS, J. Es posible El capitalismo sostenible? *In: ALIMONDA, H. (org.). Ecologia política: naturaleza, sociedad y utopia*. Buenos Aires: CLACSO, 2002. p.27-52.
- OLIVEIRA, A. C. Turismo e população dos destinos turísticos: um estudo de caso do desenvolvimento e planejamento turístico na Vila de Trindade - Paraty/RJ. *In:*

- BARTHOLO, R.; SANDOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (orgs.). *Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p.319-333.
- OLIVEIRA, A. U. *A geografia e os movimentos sociais*. São Paulo: USP (digitado), 2007.
- OLIVEIRA, M. T. C.; BARROS, M. V. Mudanças nas estratégias políticas de implantação da reforma da escolarização básica. In: NEVES, L.M.W.; MARTINS, A.S. (Org.). *Educação Básica: tragédia anunciada?* São Paulo: Xamã, 2015. p. 159-189.
- OROFINO, M. I. R.; FEITOSA, S. C. S.. Tecendo o saber: a pedagogia da libertação na tela da TV. In: *Globalização Educação e Movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: IPF, 2008. p. 59-71.
- OST, F. *A natureza à margem da lei: a ecologia à prova do direito*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995. 399p.
- PACHECO, T.; PORTO, M. F.; ROCHA, D. Metodologia e resultados do mapa: uma síntese dos casos de injustiça ambiental e saúde no Brasil In: PORTO, M. F.; PACHECO, T.; LEROY, J. P. (orgs.). *Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos*. Rio de Janeiro: Editora FioCruz, 2013. p.35-71.
- PADILHA, M. N. *Espaço público e patrimônio histórico em Paraty/RJ: entre o espaço do cidadão e o espaço do turista*. 2011. 286f. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2011.
- PÁDUA, M. T. J. Sistema brasileiro de unidades de conservação: de onde viemos e para onde vamos? In: *Anais do I Congresso Brasileiro de unidades de conservação*. Curitiba: IAP, 1997. p.214-136.
- PAES, S. R., 2006. Desenvolvimento global e des-envolvimento local: cultura caiçara no litoral norte de São Paulo. *Ciências Humanas em Revista*, 4 (2): 153-167.
- PAIXÃO, M. O verde e o negro: a justiça ambiental e a questão racial no Brasil. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (orgs.). *Justiça ambiental e cidadania*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2004. p.159-168.
- PARATY. *Lei nº 2028 de 21 de dezembro de 2015*. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação - PME para o decênio 2015/2025, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.paraty.rj.gov.br/camaraparaty/painel/Leis/2016/lei_ordinaria_2028_2016.pdf - Acesso em dezembro de 2016.
- _____. *Lei nº 1.901 de 5 de julho de 2013*. Dispõe sobre a transparência na administração pública no município de Paraty e dá outras providências. Disponível em:

http://www.paraty.rj.gov.br/camaraparaty/painel/Leis/2013/_1901_2013.pdf – Acesso em novembro de 2016.

_____. *Lei nº 1.835, de 10 de janeiro de 2012*. Estabelecem diretrizes e objetivos para as políticas públicas de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais do município de Paraty. *Jornal de Paraty*, Paraty, edição 813, p. 11-12, 8-14 de maio, 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldeparaty.com.br/edicoes-do-jornal-de-paraty/book/188-edicao-813/2-edicoes-do-jornal-de-paraty.html>>. Acesso em maio de 2012.

_____. *Lei nº 1.546 de 15 de dezembro de 2006*. Altera dispositivos da Lei 1.121/1999, de 11 de julho de 1999, que institui o conselho municipal de educação de Paraty/RJ. Disponível em: http://www.paraty.rj.gov.br/camaraparaty/painel/Leis/2006/Lei_1546_2006.pdf - Acesso em dezembro de 2016.

_____. *Lei nº 1.121 de 1 de julho de 1999*. Institui o conselho municipal de educação na forma que preceituam a lei orgânica municipal e a lei federal nº 9394/96 (diretrizes e base da educação nacional) e dá outras providências. Disponível em: http://www.paraty.rj.gov.br/camaraparaty/painel/Leis/1999/Lei_1121_1999.pdf 0 Acesso em novembro de 2016.

PEREIRA, J. M. M. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, . 2001. 196p.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 15ª ed. São Paulo: Contexto, 2011. 148p.

_____. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006. 461p.

_____. *Amazônia, Amazônias*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2005. 178 p.

PRATES, A. P. L.; IRVING, M. A., 2015. Conservação da biodiversidade e políticas públicas para as áreas protegidas no Brasil: desafios e tendências da origem da CDB às metas de Aichi. *Revista brasileira de políticas públicas*, 5 (1): 27-57.

PREPOM-Aquaviários. Programa de Ensino Profissional Marítimo para Aquaviários. Mares e Rios Seguros e Limpos. Marinha do Brasil, 2016. 231p.

RAMOS, M. C. A força de um aparelho privado de hegemonia. In: BRITTOS, V. C.; BOLAÑO, C. R. S. (orgs.). *Rede Globo: 40 anos de poder e hegemonia*. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2005. 57-76p.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, S. B.; ALENTEJANO, P. E.; FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295 – 301.

RIO DE JANEIRO. *Decreto 15.927 de 29 de novembro de 1972*. Cria a Área Estadual de Lazer de Paraty-mirim.

_____. *Decreto 17.981 de 30 de outubro de 1992*. Cria a Reserva Ecológica da Juatinga. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/legislacao/Decretos/1992/dec_17981_1992_criareservaecologicajuatinga_rj.pdf - Acesso em novembro de 2013.

_____. Lei Estadual nº 2.393 de 20 de abril 1995. Dispões sobre a permanência de populações nativas residentes em unidades de conservação do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.inea.rj.gov.br/legislacao/docs/2393.doc>. Acesso em novembro de 2016.

_____. Lei nº 3.192, de 15 de março de 1999. Dispõe sobre o direito dos pescadores, assegurado pelo § 3º do art. 257 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, às terras que ocupam. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/96145e613da6cc4c03256735006b6e5e?OpenDocument>. Acesso em novembro de 2016.

ROBERTSON, S. L.; VERGER, A. 2012. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, 33 (121): 1.133-1.156.

QUINTAS, J. S. Por uma educação ambiental emancipatória: considerações sobre a formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental. In: QUINTAS, J. S. (org.). *Pensando e praticando a Educação Ambiental na gestão do meio ambiente*. 2ª. ed. Brasília: IBAMA, 2002. p.11-21.

ROCHA, G., 2006. A etnografia como categoria de pensamento na antropologia moderna. *Cadernos de campo*, 14/15: 99-114.

SANTILLI, J. *Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Peirópolis, 2005 (a). 303p.

_____. A distribuição socialmente injusta dos ônus gerados pelas políticas de criação e implantação de unidades de conservação ambiental em áreas ocupadas por populações tradicionais. In: *Anais do III Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), 2005 (b), Brasília*. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT17/gt17_juliana_santilli.pdf - Acesso em julho de 2013.

SANTOS, A. F. T. *Pedagogia do mercado*. Neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012. 250p.

SANTOS, L. B.; MONTEIRO, L. C. R. Diagnóstico socioeducacional como subsídio para a elaboração de projetos de educação diferenciada nas comunidades da Zona Costeira de Paraty-RJ. *Relatório Final de Pesquisa*, Edital FOPIN 2015, PROPPI/UFF, 2016.

- SANTOS, L. M. Premio Tuxaua-2010. *Relatório dos Encontros sobre Educação Diferenciada para Quilombolas, Guaranis e Caiçaras da região Costa Verde*, 2011.
- SAVIANI, D., 2014. A pedagogia histórico-crítica. *Revista binacional Brasil-Argentina*, 3(2): 11-36.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ªed. Campinas: Autores Associados, 2011 (a). 137p.
- _____. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. p.112.
- _____, 2007 (a). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34): 152-165.
- SAVIANI, N., 2011 (b). Escola e luta de classe na concepção marxista de educação. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 3 (1):7-14.
- SCHWENDLER, S. F. A pedagogia de Paulo Freire inserida no contexto dos movimentos sociais. *In: Anais do III Colóquio Internacionais Paulo Freire: Pedagogia e Reinvenção da Sociedade*. Recife: Editora UFPB, 2001. p. 376-383.
- SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. W. Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: Herder, 1967.
- SEMERARO, G., 2007. Da libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. *Revista de sociologia e política*, 29: 95-104.
- _____. Tornar-se “dirigente”. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. *In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.261-273.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4ªed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2011. 128p.
- _____; SCHNEIDER, M. C., 2008. Certificação e gestão de professores. *Temas & Matizes*, 13: 39-49.
- SILES, R. P. S. *O telecurso 2000 e a formação do trabalhador na ótica do capital*. 2003. 70p. Monografia (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2003.
- SILVA, C. G. R. S. *Compras Governamentais e Aprendizagem Tecnológica: Uma análise da política de Compras da Petrobras para seus empreendimentos offshore*. 2009. 302f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2009.
- SILVA, I. B. *Paulo Freire às avessas: análises de uma teleaula do Tecendo o Saber da Fundação Roberto Marinho e do Instituto Paulo Freire*. 2015. 100f. Monografia

(Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

- SILVA, M. O., 2007. Saindo da invisibilidade: a política nacional de povos e comunidades tradicionais. *Inclusão Social*, 2 (2): 7–9.
- SILVA, M. V.; DINIZ, P. V. L., 2014. Enredamentos históricos da participação da esfera privada na questão social e no setor educacional. *Educação e Sociedade*, 35 (126): 43-59.
- SILVEIRA, A. P. K.; GADA, A. C.; HACK, J.; KRÜGER, S. R., 2010. Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil. *Working Papers em Linguística.*, 2: 53-66.
- SIQUEIRA, P. *Genocídio dos caiçaras*. São Paulo: Massao Ohno, Ismael Guarnel editores, 1984. 92p.
- SOARES, S. P. *A ecologia de saberes dos caiçaras de Martin de Sá*. 2009. 61f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- SOARES, T. M. S. *É tudo da Roça*. Histórias ambientais dos caiçaras da Península da Juatinga. ProExt Cultural Edital 2015 MEC. Rio de Janeiro, 2016.
- SOS MATA ATLÂNTICA; INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. Atlas da Evolução dos Remanescentes Florestais e Ecossistemas Associados no Domínio da Mata Atlântica – Período 2008-2010. São Paulo: SOS Mata Atlântica, 2011. 120p. Disponível em: <http://www.inpe.br/noticias/arquivos/pdf/atlasrelatoriofinal.pdf> - Acesso em novembro de 2014.
- SOUSA JUNIOR, J. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida: Idéias & Letras, 2010. 240p.
- SOUZA, C. A., 2014. Estado, classes sociais e educação. *Marx e o Marxismo*, 2 (3): 405– 416.
- SOUZA, V. M.; LOUREIRO, C. B. F., 2015. A educação formal enquanto estratégia de luta dos povos caiçaras da Península da Juatinga, Paraty/RJ. *Revista cadernos de educação*, 51: 1-21.
- _____; MONGE, R. P. M.; YAMASAKI, A. A.; SOUZA, R.; PARANAGUÁ, M. Projeto Cerco de Saberes: educação popular em busca de justiça ambiental no sul da Península da Juatinga, município de Paraty-RJ. In: PUGGIAN, C.; SANTOS, C.F.; RAULINO, S.F.; MACHADO, C.R.S. (Orgs.) *IV Seminário de Justiça Ambiental, igualdade racial e educação*. Trabalhos completos. Duque de Caxias: Editora Unigranrio, 2015. p.427-444.

- STANICH NETO, P. A importância da tutela jurídica das comunidades tradicionais caiçaras. In: STANICH NETO, P. *Direito das comunidades tradicionais caiçara*. São Paulo: Editora Café com Lei, 2016. p.21-37.
- TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A., 2015. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. *Revista Pedagógica*, 17 (35): 41-51.
- TARDIN, J. M. Cultura camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, S. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 180 – 188.
- TAVARES, M. G. *Investigação do conhecimento histórico da pesca tradicional à luz do conceito de Shifting Baselines: O Caso da Comunidade Caiçara da Praia dos Calhaus e do núcleo de Ipanema*. 2011 87f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Instituto de Geociências, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2011.
- TCE-RJ - Tribunal de contas do estado do Rio de Janeiro. *Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro: Paraty*. Rio de Janeiro: TCE, 2013. 113p.
- _____. *Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro: Paraty*. Rio de Janeiro: TCE, 2014. 124p.
- _____. *Estudos socioeconômicos dos municípios do Estado do Rio de Janeiro: Paraty*. Rio de Janeiro: TCE, 2015. 131p.
- TELECURSO: história: ensino fundamental. CASTRO, H.M. M. (coord). / FREIRE, A. O. G. *et al.* 1ªed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008. 378p.
- TEMPER, L.; BENE, D.; MARTINEZ-ALIER, J., 2015. Mapping the frontiers and front lines of global environmental justice: the EJAtlas. *Journal of Political Ecology*, 22: 255-278.
- TÖNNIES, F. *Community and Society: Gemeinschaft und Gesellschaft*. Michigan: The Michigan State University Press, 1957.
- TOSTES, A. *A apropriação da educação popular na educação ambiental: análise das perspectivas que constituíram políticas públicas no Brasil*. 2015. 114f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.
- TREIN, E., 2012. Educação ambiental crítica: crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação*, 7 (14): 304-318.
- VARGAS, L. A. A. *Por uma pedagogia da luta e da resistência: a educação como estratégia política no MST*. 2012. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.

- VIANNA, L. P. *De invisíveis a protagonistas: populações tradicionais e unidades de conservação*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2008. 340p.
- VIOR, S.; CERRUTI, M. B. O. Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). *In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (orgs). A demolição de direitos. Um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2015. p.113-151.
- WASELFISZ, J. J. *Mapa de violência 2016*. Homicídios por armas de fogo no Brasil. FLACSO Brasil, 2016. 74p. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/08/Mapa2016_armas_web.pdf - Acesso em: janeiro de 2017.
- WENDORF, T. S. *Ensinando a ser trabalhador: um estudo das representações no telecurso 2000*. 2004. 117f. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2004.
- YAMASAKI, A. A.; SOUZA, V. M.; MONGE, R. P. M., 2014. Paulo Freire e a cultura caiçara: a amorosidade no “cerco de saberes”. *Revista UniFreire*, 2 (2):16-22.
- ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. Desenvolvimento e conflitos ambientais: um novo campo de investigação. *In: _____ (orgs.). Desenvolvimento e conflitos ambientais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.11-34.

Anexo 01

Roteiro de entrevista aplicado aos caiçaras da Península da Juatinga.

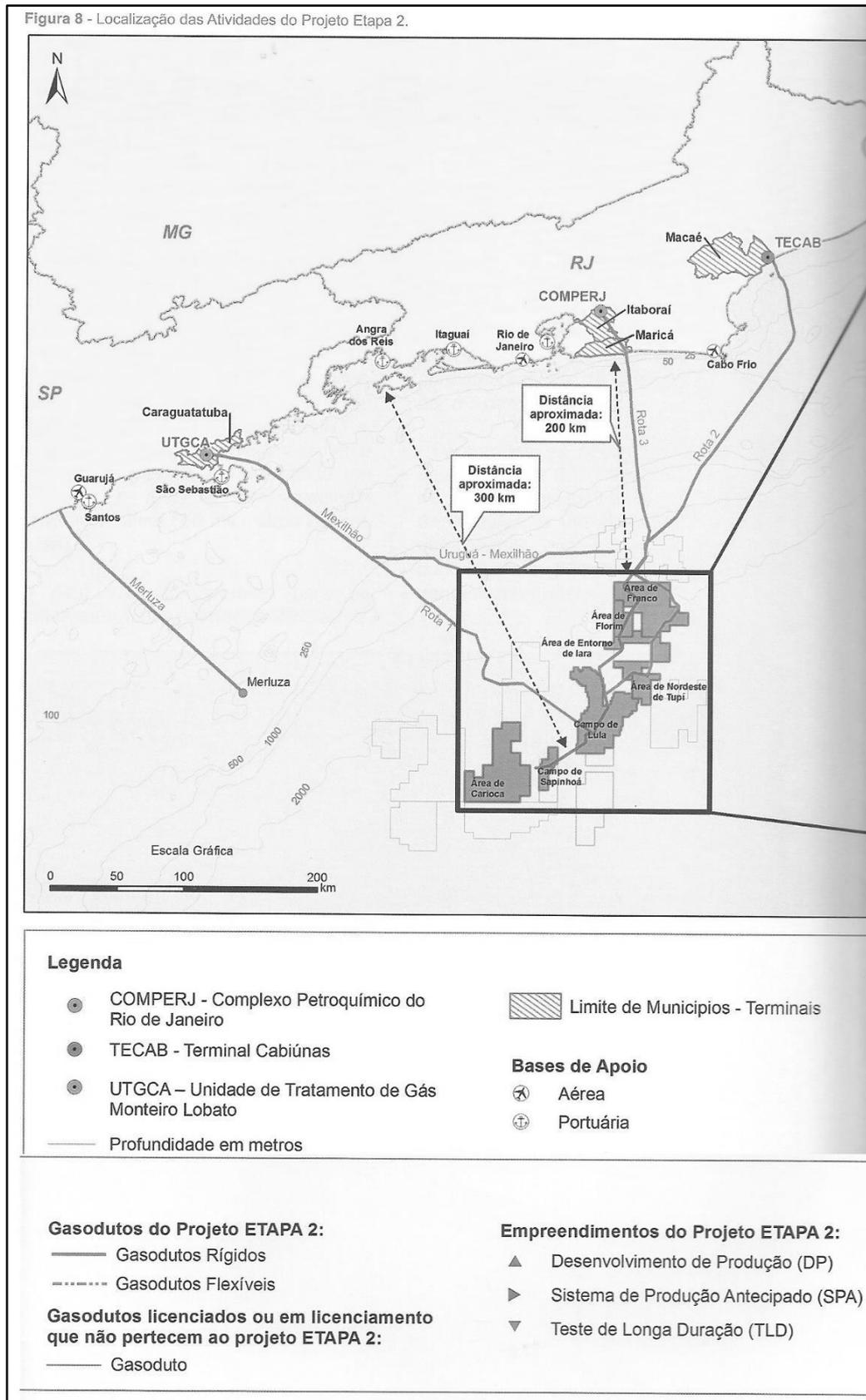
- É caiçara?
- Tem escola na comunidade?
- Estudou/estuda?
- Já teve que sair para estudar ou mandar o filho para estudar em outro lugar? Para onde foi? Como foi a experiência?
- O que levou a estudar?
- Como foi a experiência de estudar?
- Mudou alguma coisa na vida após frequentar a escola/estudar?
- Está satisfeito com a escola e a educação oferecida na comunidade?
- Quais pontos positivos da escola da comunidade? Negativo?
- Existe algum tema da realidade local que é/foi abordado na escola?
- Quais dificuldades/ problemas/ conflitos o morador/comunidade enfrenta? O conhecimento da escola contribui para lidar com o problema?
- Quais atividades econômicas desenvolve? Onde e como aprendeu elas? A escola contribui para o desenvolvimento da sua atividade econômica?
- Sabe que está dentro de uma Unidade de Conservação/ área protegida (REJ/ APA de Cairuçu)? A escola aborda algum tema ambiental?
- É liderança? Frequenta algum conselho? FCT? É membro de algum sindicato/ colônia/ associação? Os conhecimentos da escola contribuíram para atuar nesses espaços?
- Participou/participa de algum movimento de luta pela escola na comunidade?
- O que é o FCT? Quem participa? (Por que quilombola, indígena e caiçara?) Como funciona? Objetivos do movimento?
- Conquistas do movimento. Dificuldades do movimento.
- Quais as demandas do movimento em relação à educação?
- O que seria uma educação diferenciada?
- Como seria essa escola? Como deveriam ser as aulas? Quais conhecimentos/temas acha importante a escola abordar?

Roteiro de entrevista aplicado aos professores das escolas da Península da Juatinga.

- É caíçara? Há quanto tempo mora na comunidade?
 - Há quanto tempo é professor(a)?
 - É concursado ou é contratado? É sindicalizado?
 - Por que escolheu dar aula nessa comunidade? Como chegou nessa comunidade?
 - Há quanto tempo dá aula na comunidade? Para quais séries? Quais disciplinas?
- Número de alunos?
- Já lecionou em outros lugares? Vê diferença entre as escolas (cidade e desta comunidade)?
 - Conhece a história da região? Da comunidade em que mora?
 - Conhece as atividades tradicionais da comunidade? Participa de alguma?
 - Na sua opinião, qual seria a importância da escola para a comunidade?
 - A escola interfere na vida da comunidade? Outros membros da comunidade se relacionam com a escola? Se sim, como?
 - Quais pontos positivos da escola? E negativos?
 - Considera a infraestrutura da escola suficiente para a realização das atividades educativas?
 - Quem define e como são definidos os conteúdos/temas dados na escola em que trabalha?
 - Como é o planejamento das suas aulas? Tem autonomia na escolha dos conteúdos/temas? Quais materiais didáticos utiliza?
 - Recebeu algum curso, treinamento ou preparação para o desenvolvimento das atividades educativas nessa comunidade. Como é o curso? Quem oferece? Qual o conteúdo? Frequência e carga horária?
 - Existe alguma dificuldade para a realização do seu trabalho?
 - Onde são realizadas as práticas educativas? Existem outros lugares além da escola que são utilizados para realizar as atividades escolares?
 - Tem algum tema da atualidade ou da realidade local que você considera importante abordar com seus alunos? Quais?
 - Sabe que a comunidade está dentro de uma unidade de conservação/ área protegida (REJ / APA de Cairuçu)?
 - A escola consegue abordar temas como a pesca/ artesanato/ agricultura/ turismo/ caça/ biodiversidade/ meio ambiente?

Anexo 02

Localização das atividades do Projeto da etapa 2 do Pré-Sal. Fonte: EIA-RIMA.



Anexo 03

30/06/2016

:: SEI / ICMBio - 0090946 - Manifestação ::

02253.000020/2016-18
Número Sei:0090946

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE
Rua Oito, casa 3 - Bairro Portal de Paraty - CEP 23970000 - Paraty - RJ - www.icmbio.gov.br

Manifestação

MOÇÃO Nº 02/2016 - CONAPA Cairuçu

Assunto: Trata do conflito fundiário em Trindade, na Área de Proteção Ambiental de Cairuçu.

O Conselho Gestor da APA Cairuçu (CONAPA Cairuçu), reunido no dia de 14 de junho de 2016, e considerando que:

- 1) A comunidade caiçara de Trindade, localizada em Paraty, Estado do Rio de Janeiro, convive com conflitos territoriais há mais de 40 anos. Na década de 1970 a luta era contra a empresa Paraty Desenvolvimento Turístico, união de duas multinacionais, a Brascan e a Adela (Agência de Desenvolvimento na América Latina). Essa empresa era constituída por 280 dos mais poderosos grupos empresariais do mundo, com sede em Luxemburgo. A "Companhia", como era chamada pelos caiçaras, se dizia proprietária das terras de Trindade e por nove anos tentou violentamente ocupar a área, chegando a manter 60 homens armados no local. Nessa época, os Trindadeiros sofreram diversas agressões físicas, além de ter a estrada de acesso ao vilarejo bloqueada por jagunços, suas plantações e casas de pau-a-pique serem destruídas e até estupros praticados a duas professoras.
- 2) A luta pela permanência em seu território tradicional, ocupado há cinco gerações, parecia adormecida, mas fez mais uma vítima fatal no dia 02 de junho desse ano. Dessa vez, foi o jovem caiçara Jaison Caique Sampaio, de 23 anos, assassinado em sua própria residência por um policial militar de folga, supostamente a serviço da empresa T.D.T (Trindade Desenvolvimento Territorial), sedizente proprietária da área.
- 3) Revoltados com os acontecimentos, e somado à falta de resolução dos problemas fundiários e conflitos territoriais, os Trindadeiros organizaram um Movimento de Ordenamento Territorial e Defesa do Território Caiçara Tradicional de Trindade. Entre as ações, realizam uma ocupação das áreas localizadas na Área de Proteção Ambiental do Cairuçu, que supostamente seriam da referida empresa, para que sejam desenvolvidas no local atividades de esporte, lazer e de cunho social e cultural, conforme garante o plano de manejo da unidade de conservação e a Lei Municipal nº 1.828/2011. Conhecidas como Zona de Uso Comunitário de Cultura, Esporte e Lazer - ZUCEL, essas áreas nunca tiveram a finalidade que especifica a lei.
- 4) O advento do Decreto federal nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, reafirma o direito ao território tradicional e o acesso a políticas públicas específicas.

Aprova a presente moção, a ser dirigida à Câmara de Vereadores de Paraty, Prefeitura Municipal de Paraty, Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, Ministério Público Estadual, Ministério Público Federal, Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara Federal, Comissão Especial para Acompanhar o Cumprimento das Leis da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro e de Combate a Impunidade e a Violência, Ministério da Justiça, Instituto Chico Mendes e Ministério do Meio Ambiente, com as seguintes reivindicações:

- a) a conclusão isenta e célere das investigações sobre o homicídio praticado contra um jovem trindadeiro por agentes do Estado atuando a serviço de interesses privados, com o esclarecimento sobre o envolvimento dos

30/06/2016

:: SEI / ICMBio - 0090946 - Manifestação ::

mandantes, bem como a ligação com os conflitos fundiários históricos contra a comunidade;

b) a proteção, por órgãos públicos, da comunidade caiçara de Trindade, que continua sendo ameaçada;

c) a efetivação do uso coletivo das áreas abrangidas pela ZUCEL, assim estabelecida pelo Plano de Manejo da APA Cairuçu e legislação municipal, com a sua transmissão para o domínio público e sua regularização fundiária a favor da comunidade local de Trindade.

Paraty, 14 de junho de 2016.

ELIEL PEREIRA DE SOUZA

Presidente do Conselho

Chefe da APA Cairuçu

Anexo:

*Documento de homologação do quantitativo de vagas
e da relação das instituições de cada setor que compõem
o Conselho da Área de Proteção Ambiental de Cairuçu.*



Documento assinado eletronicamente por **Eliei Pereira De Souza, Chefe de UC**, em 28/06/2016, às 10:49, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

Anexo 04

Notícias de jornais sobre os atentados com analistas ambientais em Paraty

Fundado em 1891

JORNAL DO BRASIL

O primeiro jornal 100% digital do país

Quarta-feira, 8 de fevereiro de 2017

Rio

19/04/2013 às 18h05 - Atualizada em 19/04/2013 às 18h08

Presidente do ICMBio visita Paraty, onde funcionária foi alvo de bomba

Jornal do Brasil

O presidente do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), Roberto Vizontin, visitou hoje (19) a Área de Proteção Ambiental (APA) de Cairuçu, em Paraty, litoral sul fluminense, uma semana depois de uma analista ambiental do instituto ter a casa atingida por uma bomba.

As polícias Civil e Federal estão investigando o caso, mas o atentado está sendo interpretado como uma forma de intimidar os servidores do instituto que combatem crimes ambientais na região. O atentado foi o terceiro feito contra analistas da APA de Cairuçu. Outra servidora teve automóveis incendiados no ano passado e em 2008.

De acordo com Vizontin, é importante discutir o plano de manejo das cerca de 60 ilhas que pertencem à APA, principal motivo dos conflitos entre alguns integrantes da população e os analistas ambientais na região.

O presidente do ICMBio disse que a APA, com cerca de 30 mil hectares, contempla atividades produtivas nessas ilhas, mas que grande parte está sendo utilizada e ocupada de maneira irregular.

“Algumas ilhas estão indevidamente ocupadas, foram privatizadas sem que fossem respeitadas as leis que regulam a ocupação e o uso do solo. Então precisamos fazer um debate sobre o zoneamento, mas sem deixar de denunciar e coibir esses usos predatórios e completamente à margem da lei de boa parte do território”.

Vizontin também se reuniu com representantes da prefeitura, do governo do estado do Rio, do Instituto do Ambiente do Estado do Rio (Inea), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), da Polícia Federal e do Ministério Público da União. Segundo ele, as reuniões têm como objetivo a criação de um plano de ação mais integrado e coordenado entre os órgãos responsável pela gestão das unidades de conservação.

Compartilhe:
Recomendar
Compartilhar
 3
 0
 Share
Tweet



TECNOLOGIA & MEIO AMBIENTE

Terrorismo em Paraty

Atentado à bomba e ameaças constantes colocam em risco a vida e o trabalho de agentes responsáveis pela preservação de uma das maiores áreas de Mata Atlântica do País, no litoral sul do RJ

A Área de Proteção Ambiental de Cairuçu

Localização: do sul de Paraty (RJ) até a divisa com SP

Criação: dezembro de 1983

Área: 326 km² (do tamanho de Fortaleza)

Ilhas: 63

Mata Atlântica: 78% de floresta nativa (maior concentração da Serra do Mar)

Espécies ameaçadas em Paraty

Mecaco muriqui – Restam apenas 300 indivíduos do maior primata das Américas. A diminuição da floresta é a maior ameaça

Trinta-réis-real – Ave migratória semelhante à gaivota que usa as ilhas da região de Paraty para fazer seus ninhos

Palmela juçara – A extração desordenada do palmito levou a espécie à lista da flora brasileira ameaçada de extinção



Wilson Aquino

03.05.13 - 20h45 - Atualizado em 21.01.16 - 12h27

A pequena cidade de Paraty, localizada entre o Rio de Janeiro e São Paulo, é um paraíso que abriga a maior reserva de Mata Atlântica da Serra do Mar. A aparente tranquilidade, no entanto, foi recentemente abalada por um atentado à bomba que atingiu as pessoas responsáveis por fiscalizar violações ao meio ambiente. Na noite de 9 de abril, um explosivo de alto poder de destruição foi detonado sobre o muro da casa de uma analista do Instituto Chico Mendes de Conservação e Biodiversidade (ICMBio), cujo nome é mantido em segredo por segurança. Ao defenderem a natureza, os fiscais contrariam os interesses dos que exploram a área. Os conflitos têm se tornado mais perigosos com o passar do tempo, transformando servidores em alvos de terrorismo. Em 2008 e 2012, outra funcionária, que embargou a construção de um resort, teve dois carros incendiados de forma criminoso.

Anexo 05

Nota de repúdio à exoneração do gestor da APA de Cairuçu feita pelo Fórum de Comunidades Tradicionais



Bocaina, 11 de Agosto de 2016

Nota de repúdio à exoneração do chefe da APA Cairuçu.

O Fórum de Comunidades Tradicionais Caiçaras, Indígenas Guarani e Quilombolas de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba vem a público manifestar repúdio à exoneração do chefe da APA Cairuçu, publicada hoje no Diário Oficial da União, sem quaisquer justificativas, mas certamente atendendo aos interesses políticos e econômicos de agentes locais e especuladores do mercado imobiliário, setores responsáveis pela destruição dos manguezais e outros ecossistemas relevantes para a conservação ambiental e para o manejo pelas comunidades locais.

Associada à revogação do regime de especial proteção aos manguezais e ilhas da APA Cairuçu promovida pelo Decreto nº 8.775/2016, a exoneração revela uma clara mensagem político-institucional do ICMBio em relação à gestão da APA Cairuçu, que nos últimos dois anos vem atuando de modo democrático e participativo com os distintos setores da sociedade de Paraty, com especial diálogo e atuação junto aos povos tradicionais em ações e projetos, em cumprimento aos objetivos de criação da APA Cairuçu.

A nomeação da sra. Lilian Hangae para a chefia da APA Cairuçu demonstra uma deliberada tentativa de enfraquecimento da gestão socioambiental da Unidade. Indica a composição com um quadro de gestores das Unidades de Conservação federais com conhecida atuação contrária aos direitos das comunidades tradicionais caiçaras, quilombolas, indígenas e agricultores familiares do território. Soma-se com o perfil autoritário e despótico da atual gestão do Parque Nacional da Serra da Bocaina, cujo chefe vem criminalizando as práticas culturais e agroextrativistas das comunidades tradicionais e dos agricultores familiares da região. Reforça a política de privatização das Unidades de Conservação e o esvaziamento do Estado no exercício de suas funções públicas.

O Fórum de Comunidades Tradicionais (FCT) não aceita retrocessos na gestão participativa da APA Cairuçu e a manutenção desse modelo de gestão como a que vem sendo feita no Parque Nacional. Solicita a revogação do ato publicado hoje e reitera, mais uma vez, o apelo para substituir o chefe do Parque da Bocaina. Requer, ainda, a definição de uma agenda conjunta de trabalho, com a presença do presidente e da coordenadora regional da instituição, para o efetivo desenvolvimento sustentável das comunidades tradicionais, bem como do distencionamento dos conflitos históricos em todas as Unidades de Conservação administradas pelo ICMBio.

**Fórum de Comunidades Tradicionais - Angra/Paraty/Ubatuba -
Quilombolas, Indígenas e Caiçaras.**



Anexo 06

Documento com a justificativa para a criação da REEJ.



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE MEIO AMBIENTE
FUNDAÇÃO INSTITUTO ESTADUAL DE FLORESTAS

JU4
1

1 - JUSTIFICATIVA DE CRIAÇÃO DA RESERVA ECOLÓGICA DA JUATINGA

A Criação da Reserva Ecológica da Juatinga, Lei 1859, de 01 de Outubro de 1991, se justifica não apenas, por garantir a preservação de significativo manto remanescente de floresta ombrófila densa (mata atlântica) que reveste a maior parte desta unidade peninsular, como também livre da des caracterização os mangues do saco de Mamanguá, a vegetação dos afloramentos e costões rochosos, bem como aspectos tradicionais da cultura caiçara, representada por diversos núcleos de pescadores que habitam a faixa litorânea do extremo sul do Estado do Rio de Janeiro.

Devido a seu peculiar posicionamento geográfico e as dificuldades de acesso imposta por sucessivas cadeias de montanhas, que se estendem até o mar, esta península apresenta, em quase sua totalidade, seus ecossistemas em primitivas condições, uma vez que nenhum tipo de sistema viário convencional (rodovias ou estradas vicinais) foi implantado na região. Este isolamento por terra, faz com que seja reforçado o vínculo secular entre as comunidades caiçaras e o mar, e põe a península no rol das regiões do Estado que apresentam as menores taxas de ocupação.

Diante deste quadro, torna-se desnecessário relatar o quanto é surpreendente a paisagem da região em apreço. São praias desertas, variadas formas de penhascos rochosos, vistosas elevações e marcantes contrastes visuais das cores : verde (da vegetação) e azul (do mar) que de todos os ângulos, proporcionam belíssima imagens.

O fato da Reserva Ecológica da Juatinga sobrepor parcialmente a Área de Proteção ambiental de Cairuçu (APA), sob responsabilidade do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), não constitui problema, como a primeira vista pode aparentar. Quanto a isto, é consenso que o estabelecimento da Reserva reforça o argumento do Governo Federal de preservar a parte sul do Estado, servindo, inclusive, como no parâmetro referencial para que os Órgãos citados estudem, de modo conjunto, a elaboração dos respectivos planos diretores. Por outro lado, é consenso, também, que a figura jurídica das APA's, que se caracteriza por uma ma



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE MEIO AMBIENTE
FUNDAÇÃO INSTITUTO ESTADUAL DE FLORESTAS

flexibilidade na concessão de autorizações de diferentes formas de uso do solo, não é suficiente para garantir o equilíbrio ambiental de uma das regiões mais bonitas do Estado do Rio de Janeiro.

O Instituto Estadual de Florestas (IEF/RJ) ao se preparar para administrar a Reserva Ecológica da Juatinga, tem o propósito de consolidar a presença do Órgão no município de Parati e adjacências, através da realização de ações fiscalizadoras de proteção aos recursos florísticos e faunísticos, previstas em convênio existente entre o IEF/RJ e o IBAMA; bem como estimular ações de educação ambiental voltadas para a formação de uma política de valorização dos recursos naturais e culturais de toda região em foco. Nesse sentido os costumes das populações locais também seriam assegurados com a implantação da reserva. Vale ressaltar a grande necessidade da harmonização dos objetivos econômicos e ecológicos dos habitantes da península considerando que a referida área por ser importante banco de germoplasma de espécies da mata atlântica, segundo estudos integrados realizados por técnicos do Projeto Flora do Jardim Botânico do Rio de Janeiro e do IEF/RJ, foi incluído como parte da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica e ecossistema associado a ser homologada pelo Governo do Brasil por ocasião da conferência das Nações Unidas do Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED-92). Isto a nível estadual, implica numa carga de responsabilidade relativa ao desenvolvimento sustentado da região como um todo, pela qual o Instituto Estadual de Florestas (IEF/RJ), desde já, deseja prestar sua contribuição, tendo como base física regional a sede da reserva ecológica em questão.

Anexo 07

Notícias veiculadas em 2009 que denunciam a falta de escolas.

GAZETA DO POVO | VIDA E CIDADANIA

RIO DE JANEIRO

Caiçaras da Praia do Sono reivindicam escolas e saneamento básico

Agência Brasil [26/07/2009] [10h27]

Há três anos sem estudar, Sabrina Conceição Albino, 11 anos, diz que não tem perspectivas de vida. Filha de uma dona de casa e de um jardineiro, primogênita de uma família de cinco filhos, a menina vive na Praia do Sono, uma comunidade caiçara isolada, em Paraty, litoral sul fluminense, que só tem ensino de 1º a 4º série do ensino fundamental.

Sem condições de se manter na cidade, e preferindo o convívio com a família, a única alternativa para ela voltar a estudar seria o transporte marítimo até as escolas de Paraty. Alegando falta de dinheiro, segundo os moradores, a prefeitura não cede barcos e crianças e adolescentes da comunidade passam o dia na praia ou ajudando os pais em casa.

A falta de escolas não é o único problema. A comunidade também não tem saneamento básico (algumas casas contam com fossas) e coleta de lixo (os moradores queimam ou acumulam até poder pagar para levá-lo para outro local), o que favorece a proliferação de doenças. Também não dispõe de posto de saúde e de luz elétrica. É como se a gente não existisse para as autoridades, desabafa o representante da associação de moradores, Jadson dos Santos.

Pressionados a abandonar suas casas em busca de melhores condições de vida, alguns moradores resistem há anos, como o ex-pescador Nilo José Albino, 88 anos. Para ele, além da infraestrutura, melhoraria bastante a construção de um acesso por terra, ligando a comunidade a Paraty. A única trilha de acesso ao local só pode ser feita a pé, em uma caminhada de duas horas.

Pressionados a abandonar suas casas em busca de melhores condições de vida, alguns moradores resistem há anos, como o ex-pescador Nilo José Albino, 88 anos. Para ele, além da infraestrutura, melhoraria bastante a construção de um acesso por terra, ligando a comunidade a Paraty. A única trilha de acesso ao local só pode ser feita a pé, em uma caminhada de duas horas.

Aqui só é bom pelo sossego. Mas nós, velhos, não temos mais como andar até nove horas para chegar a Paraty, como eu andei, ou pegar seis horas de remo. Minhas costas não aguentam mais. Podia ter um ônibus, diz Albino.

A líder comunitária Leila da Conceição cobra a intensificação da fiscalização pelos órgãos ambientais, já que a praia está dentro da Área de Preservação Ambiental (APA) do Caiçu, onde cresce a instalação de empreendimentos imobiliários sobre mangues, por exemplo, afetando as principais atividades econômicas e de subsistência como a pesca.

A gente não tem luz nem para ligar uma geladeira, um chuveiro, um freezer para guardar nosso peixe. As pessoas que têm acesso a isso dragam nosso mar, desmatam para instalação de áreas de lazer e destroem, com todo impacto para a natureza, a nossa forma de existência, afirma Leila, referindo-se aos grandes condomínios e mansões.

A Agência Brasil tentou contato insistentemente com a prefeitura de Paraty para falar sobre as queixas da comunidade. No entanto, nenhuma autoridade do município concedeu entrevistas.

5 Metas 5 Bandeiras 5 Atitudes

[Conteúdo](#) [Contraste](#) [A+](#) [a-](#)

- Quem somos
- Indicadores
- Participe
- Reportagens TPE
- Educação na mídia
- Sala de imprensa
- Projetos
- Biblioteca
- Contato

- Página Inicial
- Educação na mídia
- Índice

MENU

- Índice
- Clipping da Educação
- Ver
- Receber
- Cancelar

Responsabilidade por escolas básicas é do governo estadual, diz secretária de Paraty

13 de dezembro de 2009

A falta de entendimento entre o governo estadual e a prefeitura de Paraty deixa mais de 100 crianças e adolescentes sem escola na região costeira do município, no sul fluminense

Fonte: Agência Brasil

Tweetar Curtir 0

Isabela Vieira
Rio de Janeiro

A falta de entendimento entre o governo estadual e a prefeitura de Paraty deixa mais de 100 crianças e adolescentes sem escola na região costeira do município, no sul fluminense. De acordo com levantamento do Conselho Tutelar, os jovens passam os dias em casa ou fazendo bicos. Com avanço do turismo na região, os conselheiros alertam que eles estão vulneráveis às drogas e à exploração sexual.

Segundo o levantamento do conselho, 98 jovens com mais de 12 anos estão sem estudar na Praia do Sono, Pouso da Cajaíba e Ponta Negra. Nessas comunidades a unidade escolar só atende de 1ª a 4ª série. Mais 28 crianças não têm nenhum tipo de escola em Caiuruçu das Pedras, Ponta da Rombuda, Saco das Anchovas, Ponta da Juatinga, Ipanema, Calhaus e Saco das Sardinhas.

A secretária de Educação de Paraty, Elizete Malvão, informa que ampliação do ensino fundamental de 5º ao 9º ano e a oferta de ensino médio nas comunidades foi transferido para o governo estadual, por meio de um acordo. Ao citar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lembra que a legislação permite formas de colaboração ente os governos para assegurar o ensino fundamental.

"De 5º não é responsabilidade do município, mas sim do estado, dentro do acordo", afirmou. Sobre a parceria, diz que não sabe quando foi feita porque só está no cargo há um ano. "Tenho que ver toda a papelada para te passar. Isso não é recente, é de quando a lei foi criada. Não era secretária à época e não posso te explicar".

De acordo com Elizete, para instalar as escolas de 5º ano, mesmo na zona urbana é preciso enfrentar o déficit de professores. O alto custo de vida na cidade e os baixos salários afastam candidatos às vagas, explicou. "O professor que eu poderia aproveitar não quer ficar lá [na região costeira]. Na cidade, ele tem como ter outras fontes de renda".

Um concurso exclusivo para a região seria necessário para efetivar professores nas localidades, como é feito em Angra dos Reis para a região da Ilha Grande, disse Elizete. No entanto, como recentemente uma seleção pública foi realizada, não há previsões de contratação. "Isso vai depender do prefeito. Mas eu vou pedir para que o concurso seja para a costeira."

Elizete ainda justificou a falta de escolas em pelo menos sete comunidades esclarecendo que as condições do mar impedem a passagem de barcos para o transporte das crianças. "Tem comunidade em mar aberto e lá tudo vira de hora em hora."

Ao comentar a decisão da comunidade da Praia do Sono, que chegou a pagar barcos para levar os alunos até Paraty, durante um período, Elizete disse que "acha bom o pai ter a responsabilidade de colocar o filho na escola". Segundo ela, as famílias caiçaras também não querem ver os filhos na cidade e isso dificulta a escolarização. "Eles têm medo de os meninos saírem lá do mundinho deles".

Por meio da assessoria de imprensa, a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro disse que desconhece o acordo com Paraty e respondeu que mantém três escolas de ensino médio na cidade, onde alunos podem ser matriculados. O órgão não informou, no entanto, como as crianças e adolescentes fariam para sair das praias e chegar às unidades, sem a oferta de transporte escolar.

A Justiça Estadual em Paraty acompanha o problema da falta de escolas. A juíza Admara Schneider promove reuniões desde o começo do ano com representantes do Executivo para resolver a questão, que também se estende em regiões rurais. No entanto, esclarece que sem ser provocada pelo Ministério Público não pode tomar outras providências.

[Ver todas as notícias de Educação na Mídia *](#)

Adolescentes caiçaras de Paraty cobram escolas e transporte escolar. Crianças são alfabetizadas pelos pais

Notícia by *Reportagem* - 14/12/2009 1

Compartilhe



Paraty (RJ) – Na varanda de casa, na região conhecida como Saco das Anchovas, um pequeno vilarejo da região costeira de Paraty, a menina Júlia Gomes Silva dos Remédios, 9 anos, mostra seu caderno com as primeiras palavras que aprendeu a escrever com a mãe, uma dona de casa que completou a 4ª série do ensino fundamental. Foto: Marcello Casal Jr/ABr

Em pequeno vilarejo caiçara crianças são alfabetizadas pelos pais e secretária de Paraty diz que responsabilidade por escolas básicas é do governo estadual

Rafaela de Souza Nascimento e Célia dos Santos Conceição, ambas de 13 anos, se dividem entre as brincadeiras à beira da praia, afazeres domésticos e pequenos bicos como babá, quase todos os dias. A rotina delas só é diferente às terça-feiras, quando têm aulas durante duas horas, na varanda de um pequeno bar, onde aprendem lições da 5ª série do ensino fundamental.

As adolescentes moram na comunidade Pouso da Cajaiba, na região costeira de Paraty, sul fluminense, e estão há dois anos sem estudar. Isso porque na comunidade, acessível somente por barco, a escola só atende de 1ª a 4ª série. Sem dinheiro para viver na cidade, a única saída delas foi convencer a professora da escola, que voluntariamente ensina um grupo de quatro meninas, em uma das mesas do pequeno bar.

De acordo com o Conselho Tutelar de Paraty, as meninas integram um grupo de cerca de 60 jovens que estão sem estudar na comunidade. Como são muitas as crianças sem escola, "não tem como ela [professora] dar aulas para todo mundo", acrescenta Célia.

O presidente da associação de moradores da praia, Francisco Sobrinho, conta que todos os anos cobra do município a integralidade do ensino na comunidade, conforme determina a Constituição Federal. O pescador sonha com uma escola modelo que valorize a tradição caiçara – própria da região – e ensine formas de melhorar o turismo. No entanto, diz que o transporte escolar, até Paraty, inclusive para o ensino médio, ajudaria enquanto a escola não tem previsão de ser ampliada.

"Temos soluções. Queremos uma escola, o ideal, devido ao grande número de alunos do Pouso da Cajaiba e de outras praias próximas. Mas até a escola ficar pronta, a prefeitura pode oferecer transporte escolar, capacitar um adulto com um nível de instrução melhor para dar aulas ou, pelo menos, pagar a professora para ensinar todo mundo", sugere.

Para Francisco, é frustrante ouvir das meninas que a perspectiva de vida delas é "ajudar os futuros maridos com as redes de arrasto". Na opinião dele, as atividades tradicionais devem ser uma opção, não o único destino da garotada. "Com os grandes barcos, o peixe está acabando. O que será delas então?", questiona. "O turismo está desordenado, traz drogas, lixo e prostituição. Queremos educação para viver aqui, mas viver melhor", afirma.

De acordo com o Conselho Tutelar de Paraty, além do Pouso da Cajaiba, adolescentes estão fora da escola em mais seis comunidades costeiras, onde o acesso é também feito por meio de barcos. Em alguns vilarejos é possível chegar à pé, após caminhadas entre duas e dez horas, como é o caso da Praia do Sono, onde um condomínio de luxo ainda dificulta o acesso dos moradores caiçaras.

Em pequeno vilarejo caiçara de Paraty, crianças são alfabetizadas pelos pais

Na varanda de casa, no alto da encosta de uma região conhecida como Saco das Anchovas, um pequeno vilarejo da região costeira de Paraty, a menina Júlia Gomes Silva dos Remédios, 9 anos, mostra seu caderno com as primeiras palavras que aprendeu a escrever com a mãe, uma dona de casa que completou a 4ª série do ensino fundamental.

A família da menina vive em uma tradicional comunidade caiçara, onde os barcos ainda são feitos de madeira e a principal fonte de renda é a pesca. Lá, há gerações esperam a chegada de uma escola, para qual até um terreno foi destinado. "Essas promessas são feitas em época de eleição. Depois, acaba tudo", reclama o pescador Pedro dos Remédios, 45 anos, tio da menina.

De acordo com levantamento do Conselho Tutelar de Paraty, o Saco das Anchovas é uma das sete comunidades da costa nas quais cerca de 30 crianças de até 12 anos estão fora da escola. A pesquisa foi feita em julho e apresentada à prefeitura, que não se entende com o governo estadual para definir de quem é a responsabilidade por novas escolas ou pelo transporte escolar até a cidade.

Diante do problema, as crianças do Saco das Anchovas são alfabetizadas pelas mães. A dona de casa Joelma dos Remédios, 39 anos, mesmo só tendo concluído a 3ª série do fundamental, ensinou letras e números aos nove filhos, atualmente, com idades entre 11 e 26 anos. Na mesa da cozinha, enquanto fazia bolo e café, conta que usava livros e cadernos que o marido Pedro, analfabeto, trazia de Paraty.

A dona de casa tem consciência que pode ensinar muito aos filhos e sobrinhos, mesmo sabendo pouco de matemática e português. Joelma reconhece, no entanto, que um professor tem mais condições de preparar as crianças. "Nem sempre a gente tem tempo para dar atenção. Tenho outras tarefas da casa, da horta, tem que ajudar o marido com o peixe. E também não sei muito para passar. Chega uma hora que não dá mais".

A solução para comunidade, de acordo com as famílias, seria um professor que pudesse ficar no local ou passasse temporadas na comunidade, já que o acesso de barcos, às vezes, é prejudicado com as condições do mar, nem sempre favoráveis. "Não vamos mandar nossos filhos pequenos para cidade, não tem condição. Minha filha de 18 anos só saiu para casar. Se viesse um professor aqui, nem que fosse de 15 em 15 dias, uma vez na semana, seria bem melhor", afirma a dona de casa.

Com uma pequena escola no vilarejo, o pai da menina Júlia, Cláudio dos Remédios, 38 anos, acredita que os adultos, cerca de dez moradores, a maioria de analfabetos, também poderia estudar. "Nasci aqui assim e vou ficando. Queria saber ler e escrever. Isso faz muita falta, principalmente para tirar um documento, resolver as coisas na cidade. Se tivesse um professor aqui, eu podia aprender também, mesmo que fosse à noite".

"Não sabemos por que somos tão invisíveis, por que aqui não tem nem professor, nem escola, nem barco nem nada", questiona.

Responsabilidade por escolas básicas é do governo estadual, diz secretária de Paraty

A falta de entendimento entre o governo estadual e a prefeitura de Paraty deixa mais de 100 crianças e adolescentes sem escola na região costeira do município, no sul fluminense. De acordo com levantamento do Conselho Tutelar, os jovens passam os dias em casa ou fazendo bicos. Com avanço do turismo na região, os conselheiros alertam que eles estão vulneráveis às drogas e à exploração sexual.

Segundo o levantamento do conselho, 98 jovens com mais de 12 anos estão sem estudar na Praia do Sono, Pouso da Cajaiba e Ponta Negra. Nessas comunidades a unidade escolar só atende de 1ª a 4ª série. Mais 28 crianças não têm nenhum tipo de escola em Caiuruçu das Pedras, Ponta da Rombuda, Saco das Anchovas, Ponta da Juatinga, Ipanema, Calhaus e Saco das Sardinhas.

A secretária de Educação de Paraty, Elizete Malvão, informa que ampliação do ensino fundamental de 5º ao 9º ano e a oferta de ensino médio nas comunidades foi transferido para o governo estadual, por meio de um acordo. Ao citar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lembra que a legislação permite formas de colaboração entre os governos para assegurar o ensino fundamental.

"De 5ª não é responsabilidade do município, mas sim do estado, dentro do acordo", afirmou. Sobre a parceria, diz que não sabe quando foi feita porque só está no cargo há um ano. "Tenho que ver toda a papelada para te passar. Isso não é recente, é de quando a lei foi criada. Não era secretária à época e não posso te explicar".

De acordo com Elizete, para instalar as escolas de 5º ano, mesmo na zona urbana é preciso enfrentar o déficit de professores. O alto custo de vida na cidade e os baixos salários afastam candidatos às vagas, explicou. "O professor que eu poderia aproveitar não quer ficar lá [na região costeira]. Na cidade, ele tem como ter outras fontes de renda".

Um concurso exclusivo para a região seria necessário para efetivar professores nas localidades, como é feito em Angra dos Reis para a região da Ilha Grande, disse Elizete. No entanto, como recentemente uma seleção pública foi realizada, não há previsão de contratação. "Isso vai depender do prefeito. Mas eu vou pedir para que o concurso seja para a costeira".

Elizete ainda justificou a falta de escolas em pelo menos sete comunidades esclarecendo que as condições do mar impedem a passagem de barcos para o transporte das crianças. "Tem comunidade em mar aberto e lá tudo vira de hora em hora".

Ao comentar a decisão da comunidade da Praia do Sono, que chegou a pagar barcos para levar os alunos até Paraty, durante um período, Elizete disse que "acha bom o pai ter a responsabilidade de colocar o filho na escola". Segundo ela, as famílias caiçaras também não querem ver os filhos na cidade e isso dificulta a escolarização. "Eles têm medo de os meninos saírem lá do mundinho deles".

Por meio da assessoria de imprensa, a Secretaria de Educação do Rio de Janeiro disse que desconhece o acordo com Paraty e respondeu que mantém três escolas de ensino médio na cidade, onde alunos podem ser matriculados. O órgão não informou, no entanto, como as crianças e adolescentes fariam para sair das praias e chegar às unidades, sem a oferta de transporte escolar.

A Justiça Estadual em Paraty acompanha o problema da falta de escolas. A juíza Admara Schneider promove reuniões desde o começo do ano com representantes do Executivo para resolver a questão, que também se estende em regiões rurais. No entanto, esclarece que sem ser provocada pelo Ministério Público não pode tomar outras providências.

Reportagem de Isabela Vieira, da Agência Brasil, publicada pelo EcoDebate, 14/12/2009

Anexo 08

Matéria da revista Exame

BRASIL | cidades

Ouça a reportagem na versão digital de EXAME

CAPITALISTA TAMBÉM É CIDADÃO

Experiências no Brasil e no mundo mostram como lideranças empresariais são fundamentais para melhorar a gestão das cidades — e resolver os desafios urbanos

LEO BRANCO

OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, A PREFEITURA DE SANTOS, NO LITORAL PAULISTA, TEM PASSADO POR UM CHOCQUE DE EFICIÊNCIA que tirou um local de seu ranço de repartição pública e a tornou, em alguns aspectos, parecida com uma empresa. Um exemplo: os 12.000 servidores municipais agora passam por avaliações de desempenho periódicas, uma prática comum na iniciativa privada. Caso atinjam os objetivos, que incluem redução de despesas e metas de produtividade, recebem um salário extra. Neste mês de outubro, cerca de 7.000 estão recebendo um total de 5 milhões de reais em bônus. A medida teve uma lógica capitalista: desde o ano passado, quando o sistema entrou em vigor, a prefeitura de Santos conseguiu juntar 125 milhões de reais em economias e aumento na arrecadação. A gestão agora permite melhorar os serviços públicos. Neste ano, dia 19.000 crianças atendidas nas escolas municipais, perto de 7.000 estão estudando em período integral, um acréscimo de 20% sobre 2014. Pais de alunos estão sendo contratados para fazer uma espécie de ouvidoria escolar. "Recebo 1200 reais por mês para tirar dúvidas de outros pais e fazer sugestões à direção", diz a sanitarista Ingrid Scanferla, de 33 anos, que era dona de casa até ser chamada, em maio, para atuar na escola em que estuda seu filho Victor, de 12 anos.



OS MENTORES DE PREFEITOS: em pé, à partir da esquerda, Ricardo Villela Marino, do Banco Itaú; Wilson Ferreira Júnior, da CPFL; Carlos Jeremias Filho, do grupo Iguatemi; sentados, José Ernirio de Moraes Neto, do grupo Votorantim; Pedro Paulo Diniz, do Fundo Península; Rubens Cosari, da Cosan; José Roberto Marinho, das Organizações Globo

38 | www.exame.com

28 de outubro de 2015 | 39

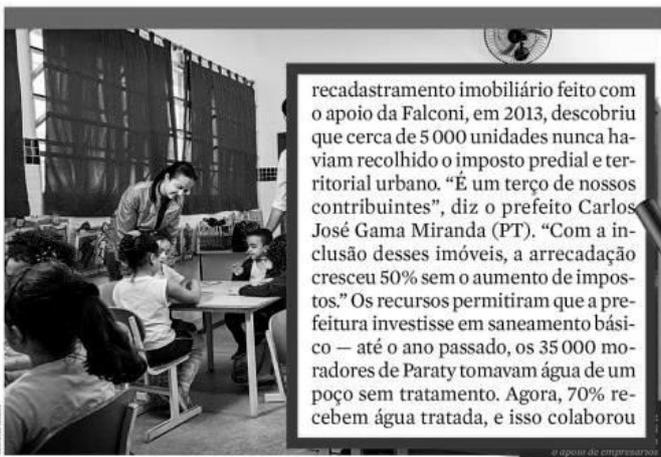
BRASIL | cidades

Santos não está conseguindo esses avanços sozinho. Para definir onde a prefeitura pode ganhar eficiência, o prefeito Paulo Alexandre Barbosa (PSDB) e seus secretários passam por uma sabatina a cada três meses com alguns empresários de porte, como Rubens Ometto, sócio da Cosan, uma das maiores produtoras de açúcar e etanol do Brasil, e José Ernirio de Moraes Neto, conselheiro do grupo Votorantim, de setores como os de cimento e celulose. Barbosa faz parte do Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável, projeto criado em 2012 pela organização social Comunitas, criada pela ex-primeira-dama Ruth Cardoso. O objetivo é reunir empresários e poder público para melhorar a gestão das cidades. Os encontros parecem reuniões de conselho de empresa. "Ouço críticas, elogios e recomendações", diz Barbosa. Um dos princípios que ajudam a Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável a obter resultados é a seleção rigorosa das cidades. A escolha começa por submeter o prefeito a extensas entrevistas sobre sua trajetória política. "Buscamos lideranças promissoras de diversos partidos", diz Regina Célia Esteves de Silveira, presidente da Comunitas. "O importante é o prefeito estar aberto a trabalhar em conjunto." No projeto, é

comum um empresário adotar um prefeito — em Santos, Ometto é o padrinho. Suas tarefas: definir metas para a cidade em conjunto com os demais empresários, reunir fundos para executá-las e medir resultados. "Compartilho meu tempo e minha experiência para ajudar o município a se organizar", diz Ometto. "É um dever de cidadão." Ao colaborar para resolver os problemas urbanos, essas iniciativas também tornam as cidades ambientes mais fecundos para a atividade empresarial — nesta edição, a partir da página 38, EXAME traz o ranking 2015 das melhores cidades do Brasil para fazer negócios.

LIGAÇÃO ESTREITA

A Cosan tem uma ligação com Santos: um terminal no porto. Normalmente, os padrinhos no projeto têm alguma relação com as 12 cidades participantes, e por isso conseguem enxergar seus problemas. Em Campinas, no interior paulista, Wilson Ferreira Júnior, presidente da companhia de energia CPFL, lá sediado, ficou intrigado com um dado. "Campinas é a economia mais rica da nossa área de cobertura, mas não estava em primeiro lugar em novas ligações de energia", diz Ferreira Júnior. "Descobrimos que a paralisia da prefeitura colaborava para o descompa-



recadastramento imobiliário feito com o apoio da Falconi, em 2013, descobriu que cerca de 5.000 unidades nunca haviam recolhido o imposto predial e territorial urbano. "É um terço de nossos contribuintes", diz o prefeito Carlos José Gama Miranda (PT). "Com a inclusão desses imóveis, a arrecadação cresceu 50% sem o aumento de impostos." Os recursos permitiram que a prefeitura investisse em saneamento básico — até o ano passado, os 35.000 moradores de Paraty tomavam água de um poço sem tratamento. Agora, 70% recebem água tratada, e isso colaborou

so." Até abril deste ano, os alvarás de construção só eram liberados após a vistoria de um dos 40 fiscais municipais. Devido ao grande volume de pedidos, a espera chegava a cinco meses. Com o apoio da Falconi, consultoria em gestão contratada pelos empresários, a prefeitura de Campinas criou uma via rápida para os alvarás de imóveis com até 500 metros quadrados. "O interesse era entregar a papelada e receber a licença em três dias, sem passar por um fiscal", afirma o prefeito José Donizete (PSB). "A prefeitura só fiscaliza projetos com problemas de documentação." Em Paraty, no litoral fluminense, apoiado por José Roberto Marinho, sócio das Organizações Globo, teve uma mudança na cidade, um cadastramento imobiliário feito com o apoio da Falconi, em 2013, descobriu que cerca de 5.000 unidades nunca haviam recolhido o imposto predial e territorial urbano. "É um terço de nossos contribuintes", diz o prefeito Carlos José Gama Miranda (PT). "Com a inclusão desses imóveis, a arrecadação cresceu 50% sem o aumento de impostos." Os recursos permitiram que a prefeitura investisse em saneamento básico — até o ano passado, os 35.000 moradores de Paraty tomavam água de um poço sem tratamento. Agora, 70% recebem água tratada, e isso colaborou

PADRINHOS ENDINHEIRADOS

Quem são os envolvidos no projeto Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável, criado pela organização social

Comunitas e presente em 12 cidades brasileiras — e alguns dos resultados já obtidos

O QUE É O PROJETO

Criado em 2012 pela Comunitas, organização fundada pela ex-primeira-dama Ruth Cardoso, o projeto reúne recursos e experiência de líderes empresariais para ajudar os prefeitos de 12 cidades a melhorar a gestão e a qualidade dos serviços públicos.

LIDERANÇAS EMPRESARIAIS: Rubens Ometto (Cosan), Wilson Ferreira Júnior (CPFL), Elie Horn (Cyrela), Jorge Gentil e Bráulio Garcia (Genisa), Carlos Jeremias Filho (Iguatemi), Ricardo Villela Marino (banco Itaú), José Roberto Marinho (Organizações Globo), Pedro Paulo Diniz (Petrusilva), Ana Helena Vicentin, Antônio Ernirio de Moraes Neto e José Ernirio de Moraes Neto (Votorantim)

CIDADES PARTICIPANTES: Brejois (SP), Campinas (SP), Comumal (SP), Curitiba (PR), Itapirina (SP), Juiz de Fora (MG), Limeira (SP), Paraty (RJ), Pelotas (RS), Santos (SP), São Carlos (SP), Teresina (PI)

OS RESULTADOS

CAMPINAS (SP)
PADRINHO: Wilson Ferreira Júnior (CPFL)

O QUE FOI FEITO: em 2013, num esforço para equilibrar as contas, os gastos da prefeitura foram comparados aos de outras cidades e os descentralizados naquelas. As medidas garantiram o primeiro superávit em 20 anos. Um novo processo para a concessão de licenças de construção de imóveis com até 500 metros quadrados reduziu a média de espera por alvará de cinco meses para três dias

PARATY (RJ)
PADRINHO: José Roberto Marinho (Organizações Globo)

O QUE FOI FEITO: um recadastramento de casas e imóveis do comércio descobriu 5.000 unidades que nunca haviam recolhido imposto predial. O trabalho ampliou a arrecadação em 50% e permitiu investir em saneamento básico. Até 2014, os 35.000 moradores bebiam água sem tratamento. Atualmente, 70% dos domicílios estão conectados a uma rede de distribuição recém-instalada

PELOTAS (RS)
PADRINHO: Carlos Jeremias Filho (Iguatemi)

O QUE FOI FEITO: os empresários colaboraram para a prefeitura montar um software que acompanha o andamento de 235 metas do plano de governo do prefeito Eduardo Leite. O sistema ajudou a definir prioridades. No começo do ano, ficou pronta a reforma do posto de saúde na região mais populosa da cidade, aumentando 50% o atendimento no local

SANTOS (SP)
PADRINHO: Rubens Ometto (Cosan)

O QUE FOI FEITO: um sistema de avaliação de desempenho dos 12.000 servidores municipais que incluiu metas de corte de despesas e produtividade. Com as ações, ganhou um bônus. Os esforços geraram economia de 125 milhões de reais e permitiram ampliar os serviços. Neste ano, 7.000 alunos da rede municipal estudam em período integral — 20% mais do que em 2014

40 | www.exame.com

28 de outubro de 2015 | 41

Anexo 09

Matéria da revista Carta Capital e Caros Amigos

CartaCapital

Sociedade

Atenção internacional

RJ: Milionários destroem mata nativa com mansões

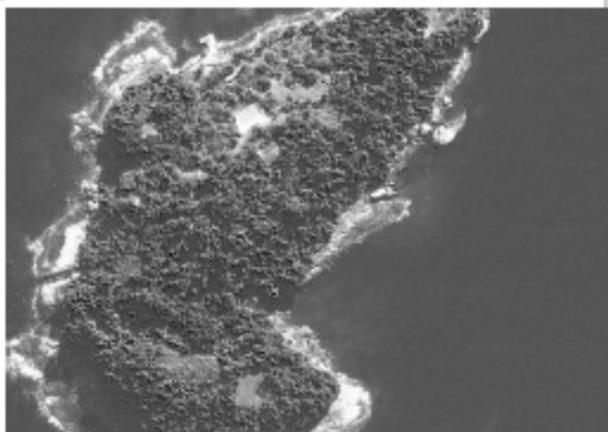
Revista americana Bloomberg lista milionários brasileiros que cometeram crimes ambientais em áreas preservadas do litoral fluminense em troca de praias privadas

por Redação Carta Capital — publicado 15/03/2012 09:37, última modificação 15/03/2012 09:37

Eles são multimilionários e querem exclusividade nas praias de conhecidos paraísos tropicais no litoral do estado do Rio de Janeiro. Para isso, violam leis ambientais e constroem mansões em áreas ecologicamente sensíveis de mata atlântica, protegidas por lei. O perfil dos megaempreendimentos destes brasileiros é o tema de uma reportagem da revista americana Bloomberg.

A reportagem cita a propriedade de Antonio Claudio Resende, fundador de uma grande empresa de aluguel de automóveis, que desde 2006 derruba vegetação nativa na Ilha da Cavalá, em Angra dos Reis, para abrir espaço a uma mansão de 1,7 mil metros quadrados.

A casa está parcialmente abaixo do nível das árvores para se disfarçar em meio à mata, podendo ser identificada apenas de avião, segundo o Instituto Estadual do Ambiente do Rio de Janeiro. O empresário luta na Justiça há quatro anos para não derrubar a construção.



Ilhas no litoral do Rio de Janeiro são alvos de desmatamento para construção de mansões.
Foto: Reprodução

Resende é acusado de usar documentos falsos a fim de conseguir permissão para levantar o imóvel e, por isso, foi indiciado por fraude e crime ambiental em 2007. O empresário pagou, de acordo com a revista, 4,8 milhões de reais em 2005 a uma empresa de engenharia em Angra dos Reis (RJ) que tinha o direito de ocupar a área.

Mas o caso de Resende, como exemplifica a publicação, não é uma exceção entre milionários brasileiros "apaixonados" pelas belezas naturais fluminenses.

O diretor de cinema Bruno Barreto destruiu, aponta a revista, uma área preservada na Ilha do Pico em Paraty para construir uma casa de 450 metros quadrados. Em 2008, ele se comprometeu em julho a demolir a mansão e restaurar a área em dois anos, mas até o momento nada mudou e o cineasta recorre das queixas do governo na Justiça.

Outro caso recordado de violação de leis ambientais no estado é o da família que controla a construtora Camargo e Correa, que recebeu autorização para construir uma casa pequena e ergueu um complexo de mansões em frente à praia.

Os herdeiros de Roberto Marinho, fundador das Organizações Globo, também construíram em 2008 uma casa de 1,3 mil metros quadrados, com piscina e heliponto que desmatou uma área de mata protegida na praia de Santa Rita em Paraty. A praia pública e a área da residência são protegidas por dois guardas armados com pistolas a espantar quem tenta se banhar no local, afirma a Bloomberg.

VOCÊ ESTÁ AQUI:

COTIDIANO

DONA DO 'TRIPLEX' DE PARATY TEM ENDEREÇO DE EMPRESA DO GENRO DOS MARINHOS

Dona do 'triplex' de Paraty tem endereço de empresa do genro dos Marinhos

03 MARÇO 2016

COTIDIANO



Na página 15 do registro de número 1030822/3150021641-5 da Junta Comercial do Estado de Minas Gerais, de 25.10.2010, o empresário Alexandre Chiappetta de Azevedo se declara testemunha da formação de um consórcio.

Alexandre era genro de João Roberto Marinho, vice-presidente do Grupo Globo, casado com uma das netas de Roberto Marinho, Paula.

O consórcio formado em Minas Gerais uniu duas empresas.

De um lado, a Agropecuária Veine Patrimonial. Está em nome dela a Paraty House, a mansão de concreto construída de forma irregular na praia pública de Santa Rita, no litoral do Rio de Janeiro.

Foi a engenheira florestal Graziela Moraes Barros, do Instituto Chico Mendes, que ligou o triplex de Paraty à família Marinho, em entrevista que deu à Bloomberg, publicada em 8 de março de 2012: *Ricos brasileiros não têm vergonha de construir em área de preservação ambiental.*

Em notificação a blogs através de sua advogada, João Roberto Marinho informou que "a notícia é inverídica", pois a casa e as empresas ligadas a ela "não pertencem, direta ou indiretamente, ao notificante ou a qualquer um dos demais integrantes da família Marinho".

A mansão de Paraty tem heliporto. Um voo entre a Lagoa Rodrigo de Freitas — de onde decolam, inclusive, os helicópteros da Globo — ou o aeroporto de Jacarepaguá e a Paraty House dura menos de duas horas.

O contrato que formou o consórcio teria duração de 5 anos.

A participação da Veine era de 70%. Por isso, a empresa tinha prioridade no uso do helicóptero, que ficou baseado no Rio de Janeiro. "Todas as notificações e comunicações feitas de acordo com este Contrato de Consórcio devem ser feitas por escrito", diz o contrato na página 14.

O endereço de entrega da correspondência da Agropecuária Veine, a dona da mansão de Paraty, aparece como: Avenida Borges de Medeiros, 1424, na Lagoa Rodrigo de Freitas.

No documento, Lúcia Cortes Pinto aparece como a sócia da Veine que nomeia uma procuradora, Rita de Cássia de Oliveira Wirth, à época funcionária da empresa Lagoon, sobre a qual falaremos adiante.

Lúcia é uma das sócias originais da Veine, a dona da mansão de Paraty.

Ela teria entrado no negócio com 10% das ações. Os outros 90% eram da Blainville, empresa panamenha que tinha como procurador o contador Jorge Lamenza.

Lúcia mora no Grajaú, um bairro de classe média do Rio. Ela desligou o telefone quando consultada se foi mesmo sócia da Veine.

Anexo 10

Matéria da edição especial de 2014 da revista União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) do Estado de Rio de Janeiro sobre o Projeto Azul Marinho.

Undime-RJ em AÇÃO 18
Paraty

AZUL MARINHO - EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO SER

Quem Sou Eu? Onde Estou? Pra onde Vou?



ELIANE TOMÉ DE OLIVEIRA, Secretária de Educação de Paraty

O Projeto Azul Marinho foi implantado pela Prefeitura Municipal de Paraty, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e Associação Cairçu. Inicialmente, atendia às comunidades costeiras que nunca receberam a formação de segundo segmento (anos finais), uma antiga expectativa dessas comunidades que deixavam de frequentar a escola quando terminavam o primeiro segmento (anos iniciais), aproximadamente aos dez (10) anos. O sucesso em nosso município passa por esse atendimento às necessidades das comunidades com difícil e difícilíssimo acesso, e, ainda, pelo grande interesse dos moradores na busca por novos saberes.

O Projeto Azul Marinho, de Metodologia Telessala, currículo Telecurso, funcionou em 2013 nas comunidades de Ponta Negra, Sono, Laranjeiras, Trindade Mamanguá, Pouso da Cajaíba, Ilha do Araújo, e pela primeira vez em escolas regulares, auxiliando a correção de fluxo, distorção de idade/série nas Unidades Pequena Calixto, no Portão de Ferro e Cilençina Rubem, na Barra Grande.

Esta é uma metodologia transformadora que trabalha a autoestima dos alunos, tornando-os principais agentes de sua própria transformação, através de aulas dinâmicas e descontraídas, contextualizando a realidade de cada local, criando juntos, educador e educando, ações de cidadania, ações para a vida. Nas

salas de aula, os alunos assistem às teleaulas junto com um professor formado na Metodologia Telessala e têm atividades desenvolvidas para que concluam o Ensino Fundamental de forma prazerosa, concentrada e repleta de aprendizagem.

Buscando manter a qualidade do trabalho, garantir a execução de todo processo metodológico e auxiliar os professores em seu cotidiano, trabalham ainda no Projeto um Coordenador e dois Supervisores. Esses realizam acompanhamento semanal e coordenações/encontros de formação quinzenais. O acompanhamento dos Supervisores às turmas, auxilia ainda a solução de questões relativas às dificuldades pedagógicas individuais dos alunos, incentivando a pesquisa e estudo. ■

Fica estabelecida a possibilidade de sonhar coisas impossíveis. E de caminhar livremente em direção aos seus sonhos. ”



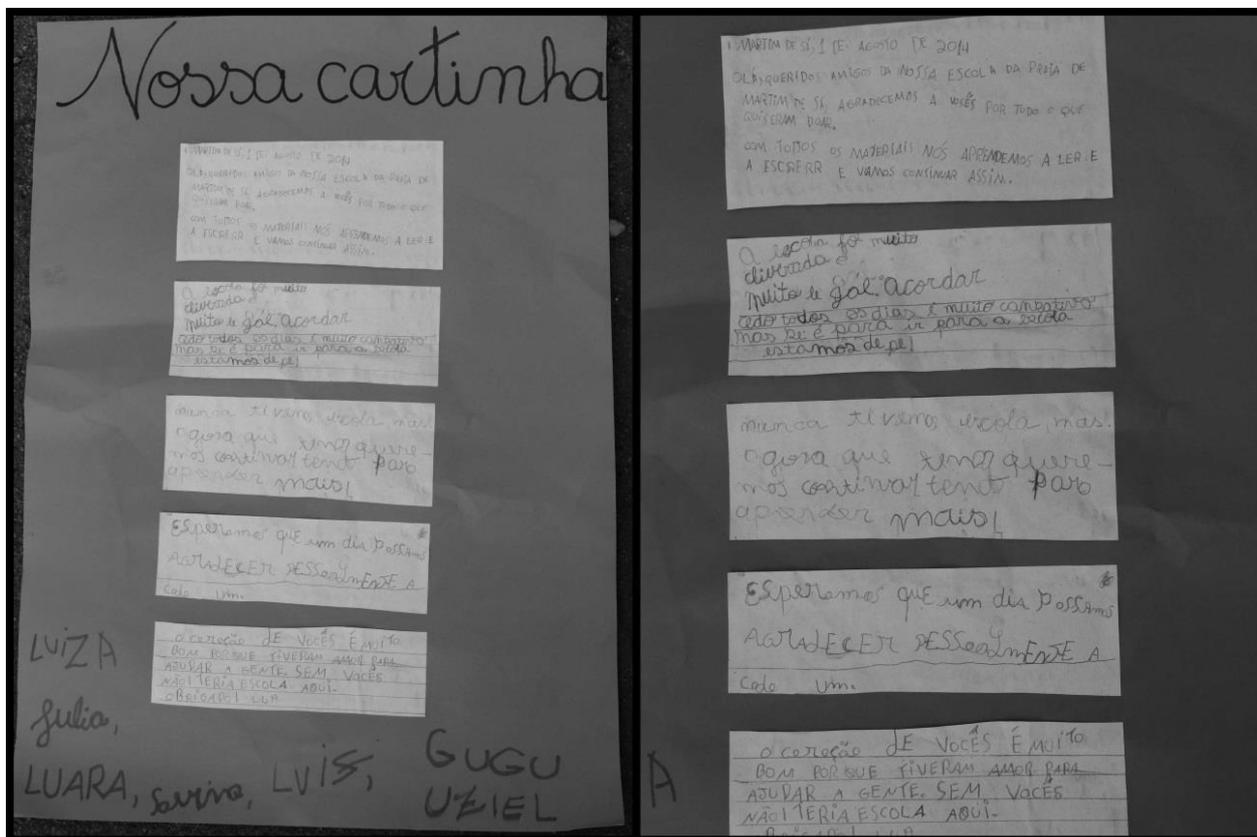
Calixto, Aluno do Pouso da Cajaíba, 29/08/2013

O Azul Marinho é um alimento típico dos caiçaras. É um prato rústico feito com bananas verdes e pirão. O nome do projeto não poderia representar melhor os costumes e as tradições de um povo secular.

ELIANE TOMÉ DE OLIVEIRA, Secretária de Educação de Paraty.
Colaborou JONICE HENRIQUES BASTOS, Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Paraty.

Anexo 11

Carta, produzida coletivamente pelos estudantes, em agradecimento a todos que contribuíram para que esse processo fosse realizado.



Anexo 12

Ata das Reuniões entre o Projeto Cerco de Saberes e a SME.

dos vinte e cinco, digo, vinte e seis de fevereiro de dois mil e quinze reuniram-se na sala da secretaria juntamente com a secretária Eliane Tomi e Joice Bastos, representantes da UFF Universidade Federal Fluminense, apresentando o Projeto Cerco de Saberes Construindo a Escola da Praia de Martim de Sá. As apresentações foram feitas e a secretária falou sobre as dificuldades das escolas costeiras, alguns pais estavam presentes, cito nomes dos representantes UFF. Alice Akemi Yamazaki, Vanessa Marcondes de Souza, Ricardo Rapu Martins Monge e Felipe Gai. Foi feita a apresentação do projeto e explicado passo a passo como ele é desenvolvido na comunidade onde a preocupação é manter as pessoas em sua comunidade evitando, assim, a extinção dessa cultura. Eliane falou, ainda do levantamento feito na comunidade em busca das crianças e disse se sentir feliz com a iniciativa do grupo dentro da comunidade e propôs uma parceria. A secretária matriculou as crianças e pediu que eles levantasse as necessidades para dar início aos trabalhos. A secretária Eliane sugeriu a marcação de uma outra reunião para na ocasião trazer a documentação para efetivar as matrículas. Falou ainda da avaliação para a definição da série/A. de cada aluno. Iniciou, uma mãe de aluno falou que era importante que fosse feita a matrícula porque em algum momento vai precisar de uma declaração ou outro documento que comprove escolaridade. Ricardo Rapu falou que a intenção de construir uma escola de estuário e a prof^a Eliane iniciou.

se comprometeu em ajuda-los com o
 que eles precisassem. disponibilizei uma
 sala para ser feita a avaliação das crianças
 a equipe do PNAIC faria parte dessa avaliação.
 A secretária encerra a reunião colocando a
 Joice Bastos a disposição dos moradores: A 1ª etapa
 é a matrícula dos alunos; 2ª etapa e-mail e
 telefone para o agendamento da visita à comu-
 nidade; 3ª etapa organização do espaço para fun-
 cionar a escola e Calendário Escolar específico
 professor. Sem mais, eu Marcela da Cruz Pinto
 Martins larra e a sra. ~~Amartins~~ ~~usil~~ ~~santa~~ ~~dos~~ ~~remedio~~
 Ressaia. Ricardo Papu diz sair satisfeito com
 a reunião por conseguem dialogar e sair
 com promessas concretas. Claudio dos Remedios
 Paulo Henrique dos Remedios G.S. Rejedy O.S.
 Ricardo P.P. Martins. Vanessa de Souza Mano Antenor F. de
 Fillipe G.A.14 Mateus de Barros Otton Adayamarabi

se ela não gostasse.

Eliane informa que em uma conversa será comide
vender uma Aduarência Verbal. que neste
momento não será aberto um processo admi-
nistrativo porém tal atitude não será mais
tolerada. Não havendo mais, eu Kobay, Gamba
enaro esta ata que segue anexo por mim
e pelo demais presentes, Kobay, Van, Luciano
Marques de Oliveira, Cláudio Tom, Benedita m da b.

Os quinze dias do mês de julho do corrente
realizaremos reunião com o grupo de estudos do
"Cercos de Saberes", sobre a institucionalização do
Projeto em Martins de Sá. Foram discutidos
diversos pontos desde a realização das matrículas
de cinco alunos na fofatinga, que a escola, em

com ela.
tornar para
an tuc
a unidade
tira do
ndo estiver

problemas
ordenadora

quem estava
nte não

a não será
cia deve
nstrativo.

acontecerá
agir como

será comide
a neste
cuno admi-
o será mais
obov, Gamba
a por mim

32
Martins de Sá sua extensão desta unidade; a
professora indicada para atuar no local; a
construção da unidade escolar em Martins de
Sá utilizando a base existente da Casa de
Fainha; energia no local a partir de placa
solar ou outra alternativa para suprir a
unidade; local para moradia do professor, e
o transporte necessário; o fornecimento da
merenda; auxílio do PNAIC no processo de
implantação do trabalho e finalizando
aguardamos contato do "PAPU", na segunda-
feira, dia 20/07, para confirmação da visita
de observação e análise do local possivelmente
nos dias 22 e 23 de julho. Em tempo,
registro que a unidade funcionará provisoriamente
na Casa de Fainha até a construção de um
prédio próprio. Registro ainda, que será elabo-
rado Calendário diferenciado para esta
unidade respeitando as necessidades locais.
Assim sendo e registrado, assinam os presentes,
José Augusto Barros, Rosendo da Silva Franco e Sobrinho
Cláudio Tom, Eunice M. Souza, Fábio Almeida (PAPU),
Aly Amaral

Em quatro de agosto do corrente, presentes na
 Martin de São Manoel Antonio (Sub-secretário), ^{fonice}
 Demiques (Pedagogia), Juram Dinino (Professora), Ronaldo
 (Promoção Social), "Tiste" (Ass. Moradores do Povo da
 Capibara); "Papu" (UFF), Vanessa Marcondes (UFF) para
 conhecer o local para implantar a escola
 no local e ainda, moradia para a profes-
 sora. O local foi apresentado pelo Sr. Manoel.

Onde era a casa de farinha e funcionava
 o Projeto Ler e Saber, foi fechada
 pelo morador se tornando "sala de aula"
 (apresentada assim e fotografada) para aco-
 modar quarto e banheiro para a professora.
 Reunidos na "sala de aula" Papu e Vanessa
 fazem a introdução para a reunião, apresen-
 tando o grupo, as expectativas de trabalho
 como por exemplo o calendário diferenciado,
 a metodologia que precisa ser adaptada,
 as necessidades locais. Explicou, ^{se, fonice}, que é
 intenção da SME aqui e implantar a escola
 e todo esse necessário trabalho para o sucesso
 da continuidade do trabalho. Tatiana agradece

as pessoas do projeto, seu trabalho e empenho inclusive em trazer a SME para concretização do trabalho. Ronaldo fala da importância de manter a escola do, digo, no local para que se dê a manutenção da comunidade, o poder público é necessário e grande responsável nesse aspecto para que as comunidades fiquem em seus locais. Mano Antonio inicia explicando sua história de Cairara, de quem perdeu as terras da família e incentiva a permanência em sua localidade. Explica questões que geram dificuldade à Gestão do poder público, aos gastos com diversas questões que há suporte para todo funcionamento do sistema. Coloca que, na prática estaremos buscando formas de melhorar as instalações para moradia da professora e todas as condições para o funcionamento pleno da escola. A preocupação dos pais está no tratamento da escola como "anexo da fatinga", que não se estabeleça, que não continue essa escola e seja retirada a qualquer momento. Explico que hoje, seja muito complexo

e lento o processo de construção e todo o processo administrativo para essa implantação, por isso, iniciou como anexo. Questões colocadas pela comunidade, o transporte para a professora, uma vez que é conhecida a dificuldade para a "entrada" no local, na praia. Acreditam que aderir o combustível aos barqueiros locais. Papu insiste no calendário diferenciado para a tentativa de "salvar o ano escolar das crianças e afirma que já tem inclusive voluntários para auxiliar esse processo de implantação e início do funcionamento da escola. Juran afirma que precisa de chuveiro com água quente e que já pesquisou chuveiros a gás para trazer e instalar no local sem nenhuma dificuldade e solicita que a SME providencie. Afirma ainda que estudará para desenvolver metodologia que desperte e traga conhecimento para essa comunidade. Um dos filhos de Sr. Manoel diz que esperam o melhor desse processo, esperam que estas crianças possam se alfabetizar e ter direito aos

documentos exigidos hoje em dia. Explica ④ que a festa inicia no mês de outubro, para o período de turismo até fevereiro. Logo o período de adaptação do calendário será de outubro até fevereiro. Papu sugere que as aulas se iniciem o quanto antes para que não se perca o ano. Grande preocupação também é a oportunidade de cada um ter reconhecido seu conhecimento, levando em consideração esse conhecimento para caminhar daqui para frente. Explica que não se preocupem. Que a professora terá cinco crianças, na verdade terá cinco turmas. Pensando nessa urgência para o funcionamento da escola, listamos como urgência tela para cobrir o quarto, o entorno da finalização das paredes que não abertas e a tela evitará a entrada de bichos; um colchão, um fogão e o chuveiro a gás (com o botijão de gás). Existe um gerador que pode ser abastecido com diesel cedido pela SME. Marco Antonio vai tirar medida do local para compra

(5)
do material necessário. As dúvidas se repetem,
já conseguimos sanar e solucionar problemas
e encaminhá-los pedidos à SME. A comunidade
vai estar até vinte (20) de agosto envolvida com
cirurgia de um membro da família e, fica
estipulado esse prazo para organização do
espaço e de solução pela SME para
providenciar todo o necessário. Sem maior
necessidade de registros, encerro eu,
Jonice Penique Bast e assinam os presentes:

Vanessa L. Souza



Thaiana Pereira

Francisco Xavier Sobrinho (F.C.T)

Mauro Antonio M. de Souza - S.M.E

Ronaldo dos Santos (F.C.T)

Em tempo, registro que Ronaldo dos Santos
e Francisco Xavier Sobrinho "Tio Tê" estão
presentes como representantes do Fórum das
Comunidades Tradicionais. Registro ainda
que os voluntários da UFF, solicitam
o transporte para Madim de São Bento com

a professora da localidade, salvo casos
 extremos. Ainda a comunidade, solicita
 a organização de Conselho Comunitário Escolar
 do Anexo à Escola da Guatanga, sendo
 chamada de Escola de Martin de Sá.

A instituição desse Conselho se dá como
 auxiliar e suporte ao início dos trabalhos
 no local. São membros desse Conselho
 Comunitário a Profa. Juran Oliveira; o Sr.
 Manoel dos Remédios; o Sr. Ronaldo dos
 Santos representante do Fórum da Comunidade
 dos Tradicionais; o Sr. Francisco Xavier
 Sobrinho representante das Comunidades Tradi-
 cionais; o Sr. Marco Antonio Fernandes de
 Souza representante da Junta Municipal
 de Educação; o Sr. Claudio dos Remédios respon-
 sável, pai de aluno; Sra. Vanessa Marcondes
 de Souza representante da UFF; o Sr. Ricardo
 Papu Martins representante da UFF e o Sr. Paulo
 Henrique dos Remédios responsável de aluno.

Assinam os presentes: Joice Xavier ~~ST~~; RICARDO PAPU
 MARTINS MARCONDES; FRANCISCO XAVIER SOBRINHO; VANESSA M. DE SOUZA;
 VANESSA M. DE SOUZA, NATIAUGOURI

a seu conheci-
 não ocorrida no
 ano, com o tra-
 veras. Seu o re-
 unidos e Sr Tar-
 número de alunos
 diz ainda que
 Prefeitura, os
 ndade pó viajam
 A secretaria diz
 da secretaria de
 ara que durante
 anhecimento de
 alunos. Ressalta
 Setembro foi
 omotor de justiça
 Trindade e La-
 presentes. Sico
 ção, voltariam
 a tomar as
 a Eliane solici-
 e um represen-

Os três dias de mês de dezembro do corrente,
 realizamos na Secretaria Municipal de Educação,
 no Gabinete da Secretaria, reunião com os profes-
 sionais da UFF/RJ sobre o anexo da Unidade
 da fofatinga que funciona na Praia de Martins
 de Sá. Presentes também nesta reunião os
 representantes do Fórum das Comunidades
 Tradicionais. Registre os presentes Eliane Tomé,
 Susan Ciuirino, Suzi Helena Carvalho, Vanessa
 Maccondis, Alice, Tatiana, Marcela e eu, Jonice,
 que redijo este documento. Iniciamos esclarecendo
 mais uma vez a questão legal da Unidade, que
 é um anexo da fofatinga, com os alunos lá
 matriculados e constantes no Censo também
 por aquela unidade. Eliane Tomé fala
 que iniciamos o trabalho na comunidade
 preocupados em começar a atender as crianças,
 buscando realizar o melhor para as crianças.
 Cita que as dificuldades são grandes em todo

município, discutindo acompanhamento mais apuro
 as questões individuais, locais. É citada a maior
 dificuldade em Urubitinga, apesar de termos o
 João, digo, o trabalho do PNAIC inclusive com
 os professores recebendo ajuda para iniciar a
 reorganização do trabalho, porém falta da sua
 realidade na comunidade, seriam cinco alunos,
 apenas quatro frequentaram a escola e hoje a
 expectativa é de que fiquem apenas dois porque
 os dois mais velhos passaram ao trabalho como
 turismo. Relata que atividades externas, mais ludicas,
 não podem ser realizadas pois o Sr Manoel não
 permite afirma que "está disposto de pagar
 dinheiro com o aluguel do espaço para que a
 escola funcione". Logo, atividades diferenciadas não
 são permitidas. Tatiana e Alice questionam se João
 entende que o Sr Manoel é a comunidade e,
 em resposta são esclarecidas de que é o que ocorre,
 ele é o dono e todos obedecem e respeitam sem
 questionar. Torna-se o cenário neste momento a proprie-
 dade da localidade pelo Sr Manoel e Tatiana,
 a advogada do processo esclarece que Sr foi
 o dono a posse em primeira e segunda instância
 e não há outro "dono" para o local, explica que
 os "queiros" recebem a escola no local exatamente
 por terem mantido positivos para a comunidade
 que podem auxiliar seu desenvolvimento. A profe-
 ssora Alice inquire sobre o Regimento Interno da unidade,
 de que conselho para corrigir as questões, que
 atuaram as necessidades para a comunidade, se
 podem basear em conselho antigo por exemplo.
 Suzi Helena fala que na rodada a comunidade
 reconhece apenas o Sr. Manoel como líder, na
 comunidade. Alice diz que para essa comunidade

apenas se reconhece o Sr Manoel porque ²³
 todos são filhos e netos, relata um formato
 para que se informe sobre o trabalho realizado
 por eles, anteriormente. Suzi Helena cita a
 preocupação com o aspecto pedagógico, uma
 vez que existem restrições para, depois, para o
 desenvolvimento do trabalho, com limitação dos
 espaços inclusive. Porém explica que iniciou
 com o trabalho baseado no que conseguia
 realizar na EPA, com ludicidade, misturando
 comidas e atividades diversificadas. Relata
 que todo o espaço pertence ao Sr. Manoel e
 que ele inclusive chega durante feriados e
 final de semana, utilizam o espaço que é
 dele, o fogão, banheiro, materiais cozidos e
 o banheiro, o espaço foi deixado sem limpeza,
 com lixo acumulado. Relata que utilizaram
 inclusive a merenda. Alice relata que quando
 trabalharam na comunidade não sentiram
 ou tiveram conflitos com o Sr. Manoel e,
 ela, digo, tiveram o Poppi como intermedia-
 rios, em todo processo. Tatiana relata a
 história de Sr. Manoel e da comunidade,
 sem nenhum tipo de apoio ou trabalho da
 Prefeitura, invadido pelo turismo, pelos turistas
 e todas as consequências, esta escola é a primeira
 aproximação do poder público, a UFF na verdade
 foi o primeiro contato com uma organização
 pública. Relata que encarga o Sr. Manoel e
 os familiares com peculiaridades próprias, com
 conflitos comuns. Relata que após esse tempo em
 que "reube" os turistas o Sr. Manoel afirma
 que Sr. Manoel é mais respeitado com ela e
 tem sentido dificuldade nessa relação. Cita

que é necessário explicar ao Sr. Manoel que é preciso
 modificar a forma como "encarga" o mundo,
 as crianças, a escola. Vanessa cita que o Sr.
 Manoel é o ancião responsável pela comunidade,
 mas não é o "vozineiro" que todos esperam
 que seja. Digo que o Sr. Manoel não é o mal da
 comunidade, ao contrário, é o bem, a falha talvez
 seja que tenhamos apenas o Papu como interlocutor
 no processo. Vanessa para a expor seu ponto de
 vista citando que frequenta o local desde dois
 mil e oito sem qualquer problema, afirma que
 independe da presença do Papu e acredita que
 a questão está na relação estabelecida entre Susan
 e Sr. Manoel; acredita que ele deseja construir
 algo melhor para a comunidade, para seus
 netos. Relata que as relações ali não são relevantes
 para a continuidade do trabalho, fala do conheci-
 mento que Papu tem do local e da comunidade e
 que por isso desejava uma formação específica
 para o trabalho no local, eles acreditam que
 o trabalho na verdade não vem sendo realizado
 como deveriam. Luzia Helena diz que na verdade
 é preciso entender que existem questões que virão
 com a escola, pensamos no atendimento de qualidade
 da educação para essas crianças, com o trabalho lúdico
 para essas crianças; diz que a preocupação é
 se é possível estar nessa comunidade sem
 liberdade para executar educação, talvez, estar
 nesse local não atenda, talvez seja necessário
 buscar outro local. Alie questiona então esse
 local, o que seria, qual seria este local para
 atender com a escola a comunidade. Susan
 coloca que talvez o local seja no terreno
 mais próximo da D. Lourença para que esta

escola, esse período, não seja alegada nos
 fins de semana e feriados. Relata que os
 filhos tem lhe solicitado apoio para que o
 trabalho ocorra no "lado" da D. Lourença.
 Alice lembra que é uma área de proteção
 ambiental que precisa de um projeto "especial"
 diferenciado, com visita de especialistas para
 analisar e executar um projeto para a escola.
 Lembra que na época em que executaram
 o trabalho no local precisaram utilizar o
 uniforme como "marca" para diferenciar o
 momento escola do momento vida no
 local para trabalhar, desde aquele período
 já existia a necessidade, digo, necessidade
 de "desvincular" a influência mais direta.
 Alice explica que além de todas as
 questões presentes, esta é uma comunidade
 religiosa, que não aceita muitos temas, exem-
 plifica com o fato de não terem levado jogo
 de baralho e que a bebida é banida
 definitivamente, diz que as rodas de conversa
 devem trazer alguns temas para auxiliar
 o desenvolvimento de todos na comunidade.
 Eliane Tomé explica que o processo foi
 acelerado, reconhece que sempre "tem
 pressa" e o objetivo foi aproveitar o
 trabalho que vinha sendo feito e com objeto
 de auxiliar a conclusão do ano letivo para
 as crianças; relata que construção no local
 fica difícil pelo número atendida de
 alunos e perspectivas, a prioridade do
 município para construção é o Condado
 e mesmo assim não temos essa possibilidade.
 Diz que conseguimos "com pressa" iniciar

esse trabalho por, digo, porque a professora estava encerrando o projeto AZUL MARINHO no Pauso da Capivara e ficou disponível, aceitando inclusive, estar no local para atuar, hoje tinha dificuldade para realizar contratação. Com questionamento de Vanessa explica porque fica difícil conseguir contratação para o próximo ano letivo. Para a ser discutido possibilidade de contratação do profissional para atuar no local. Tatiane explica que a ONG Verde Cidadania poderia disponibilizar-se para essa contratação, respondendo o que Eliane Tomi colocou sobre trabalhar com ONGs de forma que possibilite a continuidade do trabalho. Alice cita a possibilidade de construção de um PPP para viabilizar o trabalho na escola local, cita ainda que é preciso que aconteça formação para o desenvolvimento de trabalhos com as costuras. Quiza Helena aborda o desenvolvimento do trabalho com os anos finais e a necessidade da reunião de todos para que aconteça favorecendo a todos. Seguindo após algumas questões não relevantes, a profa Alice questiona o calendário elaborado onde já a partir de cinco de outubro já consta o local do cerco e o trabalho das crianças com as famílias. Cita a possibilidade de realizar "Tempo Comunidade" daqueles que se deslocaram para o local do cerco. São abordados pontos pedagógicos que podem ser abordados para registro pelos alunos. Esse "tempo comunidade" deve ser registrado com a elaboração de um caderno de um diário de bordo para que sejam aproveitados todos os "pontos de vista" e

professora
 no no
 acitando
 hoje
 ataça.
 porque
 o próximo
 dade
 atual no
 de Cidades
 ataça,
 sobre
 ssibilita
 a
 o para
 l, cita
 mação
 em as
 comento

avaliado para terminalidade do processo
 do ano letivo. Manula fala da necessidade
 de formar o professor e a comunidade para o
 trabalho de educação diferenciada, a visão
 da escola tradicional é o que eles conhecem.

Após todas as exposições, encerramos deixando
 agendado para o dia dezesseis deste mês
 encontro para encaminhar o fechamento,
 encerramento do ano letivo na comunidade.

Assinam os presentes

Vanessa L. Souza ~~Pracelândia~~ Aayamara
 Sueli ~~Pracelândia~~ Juiz de Quilho;
 José ~~Pracelândia~~ St.

Em tempo, realizei as correções substituindo
 o início onde consta mês de dezembro para o
 constar novembro e, onde consta o deslocamento
 dos alunos para trabalho com o turismo conste
 como trabalho no cerco. José ~~Pracelândia~~ St.