



RISCOS



A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM COMUNIDADES CAIÇARAS:
AÇÃO FUNDAMENTAL PARA A REDUÇÃO DE RISCOS E DESASTRES*

25

DIFFERENTIATED EDUCATION AND TRAINING OF TEACHERS WHO WORK IN CAIÇARAS COMMUNITIES:
FUNDAMENTAL ACTION FOR DISASTER RISK REDUCTION (DRR)

Marina Alves Novaes e Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Extensão e Pesquisas em Educação Diferenciada (Brasil)
Faculdade de Educação, Colégio Pedro II
ORCID 0009-0009-7720-1605 marina.cruz.1@cp2.edu.br

Leonardo Esteves de Freitas

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Laboratório de GeoHidroecologia e Gestão de Riscos (Brasil)
Fundação Oswaldo Cruz, Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina
ORCID 0000-0003-4751-356X leonardo.esteves@fiocruz.br

Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Laboratório de Investigações em Educação, Ambiente e Sociedade (Brasil)
Faculdade de Educação
ORCID 0000-0003-4640-6455 fredericoloureiro@pq.cnpq.br

RESUMO

Em Paraty/RJ, os territórios das comunidades caiçaras são cobiçados pelo capital, o que tem gerado desterritorialização e impactos ambientais. O papel dessas comunidades em redução de riscos e desastres (RRD) pôde ser percebido em 2022, quando ocorreram as maiores chuvas já registradas na região. O número de 23 mortes foi menor que o observado em eventos marcados por chuvas menos intensas. Uma das explicações é que a chuva se concentrou em territórios tradicionais, onde há predomínio de florestas, além da menor densidade de moradias. Garantir a permanência das comunidades caiçaras em seus territórios é trabalhar pela RRD. A permanência passa pela construção de uma Educação Escolar Diferenciada que valorize os modos de vida dessas comunidades e fortaleça sua luta por direitos territoriais. Esse processo é o cerne de um programa de formação docente e reorientação curricular realizado em escolas públicas situadas em comunidades caiçaras. Os resultados têm indicado o fortalecimento da cultura caiçara nas escolas e nas comunidades, favorecendo a luta dessas comunidades pela permanência em seus territórios.

Palavras-chave: Educação diferenciada, comunidades tradicionais Caiçaras, território, redução de riscos e desastres.

ABSTRACT

In Paraty/RJ, the territories of the Caiçara communities are sought-after by the capital, which has generated deterritorialization and environmental impacts. The role of these communities in disaster risk reduction (DRR) could be seen in 2022, when the heaviest rainfall ever recorded in the region occurred. The number of deaths (23) was lower than in other events marked by less intense rainfall. One explanation is that the rain was concentrated in traditional areas where there is a predominance of forests and a lower density of dwellings. Ensuring the stability of the Caiçara communities in their localities is working for DRR. This stability goes through the construction of a Differentiated School Education that values the ways of life of these communities and strengthens their struggle for territorial rights. This process is at the core of a teacher training and curriculum reorientation programme carried out in state schools located in Caiçara communities. The results have indicated the strengthening of the Caiçara culture in schools and communities, which leads to the strengthening of these communities' struggle to remain in their territories.

Keywords: Differentiated education, traditional Caiçara communities, territory, disaster risk reduction.

* O texto deste artigo corresponde a uma comunicação apresentada ao VI Congresso Internacional de Riscos, tendo sido submetido em 10-10-2023, sujeito a revisão por pares a 09-11-2023 e aceite para publicação em 11-03-2024. Este artigo é parte integrante da Revista *Territorium*, n.º 31 (N.º Especial), 2024, © Riscos, ISSN: 0872-8941.

Introdução

Diferentes organismos internacionais que atuam na Redução de Riscos de Desastres (RRD) consideram que a escola é uma instituição central, pela sua capacidade de articular e difundir informações fundamentais para a redução de riscos entre crianças e jovens e, a partir dessa atuação, sensibilizar as comunidades para a necessidade de ações preventivas (Unicef, 2006; Unisdr, 2015). No Brasil, a situação é semelhante. Os órgãos de Proteção e Defesa Civil, por exemplo, frequentemente realizam eventos em escolas, estabelecem parcerias em projetos sobre RRD e constroem materiais didáticos e cursos específicos para professores sobre a temática (Dcsc, 2013; Sebdec, 2016; Sindec, 2016).

A partir dessas diretrizes, escolas e instituições de ensino e pesquisa têm trabalhado em conjunto para envolver toda a comunidade escolar em atividades relacionadas à gestão de riscos de desastres e realizar estudos que analisem o papel das escolas em ações de RRD (Ribeiro *et al.*, 2015; Freitas e Coelho Netto, 2017; Matsuo *et al.*, 2019).

Porém, todas essas iniciativas precisam trabalhar a partir de uma lógica que discuta RRD de forma contextualizada em relação ao território onde as escolas estão inseridas. O que não ocorre na maior parte das escolas inseridas em territórios tradicionais caiçaras. A Educação Escolar oferecida pelo poder público para as comunidades tradicionais caiçaras está baseada em currículos descontextualizados, que não valorizam o cotidiano, os saberes e os modos de vida dessas comunidades, distanciando a discussão de RRD da realidade vivida pelos educandos.

A desvalorização parte de paradigmas do senso comum, especialmente da ideia de que existe um saber universal, produzido por uma sociedade mercantil hegemônica, essencialmente urbana, que deve ser ensinado e consumido por todos. Essa concepção de Educação atende a grupos dominantes e desconsidera interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem em outros espaços, trazendo implícita a ideia de que as crianças e os adolescentes do campo (e das comunidades tradicionais) devem ser educados conforme o modelo universal urbano (Cruz; Sá; Marafelli, 2019). Por trás desse modelo, está a concepção de uma escola branca, vertical, onde o saber dominante, eurocêntrico e homogeneizante é a base dos conhecimentos (Nobre, 2019). Saber este que enxerga a natureza de forma dicotômica em relação à humanidade e é um dos principais responsáveis pelos processos de mudanças ambientais que vivemos no planeta Terra, o que tem agravado de forma bastante significativa a ocorrência de desastres socioambientais (Freitas e Coelho Netto, 2016).

Essa concepção de saber privilegia a relação professor-saber ou aluno-saber e está supostamente fundamentado na racionalidade técnica, a partir da qual o saber

discutido na escola não é questionado. “[...] discute-se muito os aspectos relacionais, importantes no processo, a forma de se incorporar os saberes e interesses dos alunos, mas em relação aos saberes ensinados, as preocupações são apenas de ordem de organização e didatização” (Monteiro, 2001, p.122). Ou seja, a concepção de uma escola branca, urbana e eurocêntrica não é sequer discutida, o que não atende às necessidades dos moradores de comunidades tradicionais e não dialoga com o papel de uma escola que pretende impactar positivamente na temática da RRD.

Buscando enfrentar essa descontextualização, uma legislação foi construída para atender às especificidades da Educação do Campo. No entanto, essa legislação não atende a todas as necessidades das comunidades caiçaras, pois não respalda uma Educação voltada para esse grupo. Como decorrência, não existem políticas públicas em âmbito nacional ou regional que lhes garantam uma Educação Escolar específica, o que se reflete na carência de programas de formação de professoras(es) e currículos diferenciados que valorizem os seus modos de vida e fortaleçam sua luta pela permanência nos seus territórios, elemento fundamental para a adaptação desses territórios às mudanças climáticas e à RRD.

Discutir a relevância de construir uma Educação Escolar Diferenciada Caiçara é fundamental, pois possibilita subsidiar políticas públicas que fortaleçam a luta dessas comunidades por uma Educação que valorize os seus saberes e o seu cotidiano, configurando um caminho de acesso à cidadania (Cruz; Sá; Marafelli, 2019). Afinal, é pelo viés da resistência a um modelo de escola universal, branca e eurocêntrica que a luta por uma Educação Escolar Diferenciada pode avançar como um projeto político que busca decolonizar o modelo de Educação Escolar vigente (Nobre, 2019).

Um projeto de educação que apoie a luta das comunidades tradicionais, como afirmam Souza e Loureiro: “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 são potenciais mercadorias e possíveis de serem expropriados e privatizados (o que, claramente, favorece a ocorrência cada vez mais frequente e intensa de desastre). Uma educação que venha a contribuir para a transformação desta realidade tem que 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 e expropriação que conformam a desigualdade social e a destruição socioambiental” (Souza e Loureiro, 2017, p. 9).

A valorização dos modos de vida tradicionais dos povos caiçaras - que englobam pesca, roça, extrativismo e artesanato -, não exclui o direito aos conhecimentos hegemônicos historicamente selecionados pelo ensino formal e que estruturam e instrumentalizam os atores sociais, servindo de base para as lutas políticas. Na rede complexa de saberes emancipatórios e de preservação cultural, lança-se o desafio da construção de uma Educação Escolar Diferenciada (Cruz; Sá; Marafelli, 2019).

Esse desafio está no âmbito das Pedagogias Libertadoras, que assumem o questionamento dos saberes dominantes e valorizam os saberes populares em busca da emancipação dos grupos dominados. Todavia, na busca por uma Educação Diferenciada libertadora e capaz de instrumentalizar essas populações para a luta, é necessário também a construção de processos pedagógicos consistentes que não gerem um esvaziamento da dimensão cognitiva do ensino, limitando-se a reproduzir o senso comum e gerando consequências perversas para os grupos que pretendiam libertar (Monteiro, 2001).

Somente a partir dessa perspectiva de educação libertadora e territorializada, é possível articular a escola a ações de RRD contextualizadas e que tenham efeitos efetivos sobre a atuação cotidiana das comunidades tradicionais.

Contextualização

A Luta das Comunidades Tradicionais

Segundo o Art. 3º do Decreto 6040/2007, que institui a Política Nacional das Comunidades e Povos Tradicionais, estes são: *“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).

Gomes da Silva (2016) aponta a existência de um território, diferente dos espaços urbanos e rurais, como uma característica efetiva das comunidades tradicionais. Para ele, *“território é um locus apropriado à reprodução física e cultural dos membros de determinada comunidade tradicional”* (Silva, 2016, p. 43).

A relação com o território é fundamental para as comunidades tradicionais caiçaras, grupos que vivem no litoral, entre Santa Catarina e Espírito Santo, e que, para Diegues (2004), são formados de uniões entre tupinambás, portugueses e escravizados.

Esta relação intrínseca com o território obriga que as ações educativas relacionadas à RRD perpassem a relação das comunidades com seus territórios, pois essa relação é mediadora da reprodução cultural dessas

comunidades e, portanto, por meio dela as ações podem se tornar efetivas e impactar no cotidiano, ajudando a *“desenvolver cultura nacional de prevenção de desastres”*, como preconizado pela Política Nacional de Defesa Civil (Brasil, 2012).

As comunidades caiçaras possuem um histórico de conflitos relativos à posse da terra e à permanência nos locais onde vivem. Esses conflitos ocorrem, geralmente, associados a sobreposições entre seus territórios e Unidades de Conservação (UCs) de Proteção Integral, a grandes projetos de infraestrutura que impactam esses territórios e ao interesse do capital em se apoderar deles (Porto; Pacheco; Leroy, 2013; Marcondes; Raimundo, 2019).

De salientar que as Unidades de Conservação (UCs) são áreas de proteção ambiental governamentais definidas para garantir a conservação da Natureza. UCs de Proteção Integral *“[...] são aquelas Unidades de Conservação que têm como objetivo básico preservar a natureza, livrando-a, o quanto possível, da interferência humana; nelas, como regra, só se admite o uso indireto dos recursos naturais, isto é, aquele que não envolve consumo, coleta, dano ou destruição”* (<https://www.icmbio.gov.br/portal/unidadesdeconservacao/grupos>).

A estrutura fundiária do Brasil está no cerne desses conflitos. A concentração fundiária pode ser observada em áreas como o litoral sul do Rio de Janeiro (que engloba os municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis e Paraty) e litoral norte de São Paulo (Ubatuba, Caraguatatuba, Ilhabela e São Sebastião). Milhares de pessoas que vivem ali em comunidades caiçaras têm sido pressionadas a deixarem suas terras (Moretti, Chaguri, 2013; Freitas et al., 2016; Nascimento, 2019; Souza; Loureiro, 2018). Tal processo retira as comunidades tradicionais caiçaras de seus espaços de reprodução social, rompendo relações ancestrais e gerando conflitos insolúveis, que possuem um componente racista evidente, como afirma Ailton Krenak:

“A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. [...] Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade” (Krenak, 2019, p. 9, 12).

Além da expropriação direta, as comunidades tradicionais, frequentemente, são obrigadas a abandonar seus territórios, em função da dificuldade de acesso a direitos básicos, como saneamento, saúde e Educação

Escolar. Portanto, para essas comunidades, lutar por direitos básicos é também lutar por seus territórios: *“Defender o território é o determinante básico da sustentabilidade destas comunidades”* (OTSS, 2019).

A ameaça às comunidades tradicionais é um problema para o conjunto da sociedade, pois a expulsão dessas comunidades de seus territórios, seguida pela construção de condomínios, hotéis e outras atividades relacionadas ao turismo de massa e de alto luxo, tende a fortalecer um padrão de produção e consumo não sustentável, gerando impactos importantes sobre a natureza local e regional e sobre o clima, ampliando a exposição a fenômenos causadores de desastres, como inundações e movimentos de massa. Afinal, ao saírem de seus territórios ancestrais, os comunitários, frequentemente, geram inchaço nas periferias e favelas das cidades litorâneas e ocupam áreas frágeis, como encostas sujeitas a movimentos de massa, como ocorreu com os caiçaras da Jureia (São Paulo), que foram viver nas favelas de Peruibe e Iguape (Diegues, 2007), ou beira de rios e mangues, onde as inundações são comuns. Diversos autores relatam casos de caiçaras que saíram de seus territórios para ocupar áreas frágeis na periferia urbana das cidades do litoral paulista e sul fluminense (Vianna, 2008; Brasil, 2021).

Para se pensar em um mundo diferente, no qual os riscos de desastres sejam reduzidos, é fundamental que possamos fazer um reordenamento das relações e dos espaços, encontrar novas formas de nos relacionarmos com aquilo que chamamos de natureza e que a modernidade ocidental entende como algo externo a nós. As comunidades tradicionais e o pensamento decolonial apresentam um caminho, na medida que compreendem a natureza como o todo, como uma multidão de formas diversas. É fundamental que não se olhe para o homem como a medida de todas as coisas, pois essa forma de pensar legitima a noção de que o mundo está à nossa disposição. Esse contato com outra possibilidade de ver o mundo obriga que sejamos capazes de escutar, sentir, inspirar, expirar a natureza, entendendo que ela é parte de nós, como defendem os saberes tradicionais (Krenak, 2019).

Portanto, a defesa das comunidades tradicionais se confunde com a própria luta pela conservação da natureza e, portanto, com as discussões relacionadas à RRD, e passa por variadas instâncias: a valorização dos modos e costumes tradicionais, a articulação da comunidade para preservá-los, o (re)conhecimento de seus direitos e a busca pelos mecanismos necessários a essa resistência.

As comunidades tradicionais compreendem que a luta pela permanência em seus territórios não é apenas fundiária. Se desdobra em outras, pois só é possível garantir a manutenção do território a partir da garantia dos direitos básicos que possibilitam manter seus modos de vida em condições dignas. A luta ancestral dessas comunidades

pela permanência em seus territórios, que sempre se articulou à questão étnica, hoje se articula também aos direitos ambientais, agrários, de saúde e educacionais e, portanto, se articulam fortemente à discussão de gestão de riscos de desastres, que abarca todas essas temáticas. Nas palavras do Coordenador do FCT, o quilombola Vagner do Nascimento: *“O Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba (FCT) é um movimento organizado das comunidades indígenas, quilombolas e caiçaras [...]; nos juntamos em torno do objetivo desse movimento: fortalecer nossa luta, a nossa permanência aqui no território. [...] E enxergamos juntos várias ausências de políticas públicas, ausências que nos afetam diretamente em diversas áreas. [...] Como um movimento social, lutamos organizadamente pelos nossos direitos e também trazemos à tona esses temas que são disputados nessa região, no dia a dia [...] Tudo isso vem transformando a relação do território e afetando o cotidiano de nossas comunidades, pois causa grande impacto ambiental e social para nossa região”* (Nascimento, 2019, p. 13, 14).

A Decolonialidade e a Educação Diferenciada

Fica evidente que a precariedade de políticas públicas que garantam o acesso aos direitos das comunidades tradicionais torna-se uma pauta central para elas. Essa luta exige uma transformação do Estado no processo de interculturalização e decolonização de suas estruturas e instituições (Walsh, 2012).

Esse é um trabalho profundamente radical, pois a decolonização do Estado passa pela decolonização do processo educativo, o que requer ir além dos pressupostos da Pedagogia Crítica, especialmente quando se busca fortalecer os modos de vida de comunidades tradicionais que, em larga medida, se contrapõem às formas de viver hegemônicas e coloniais que são as principais responsáveis pelas alterações radicais nos sistemas ambientais que têm levado ao aumento de desastres socioambientais.

Exige uma discussão profunda, que inclua um caráter epistemológico, mas avance para uma discussão ontológica, existencial e antirracista, como a que propõe Walsh (2017), ao abordar o diálogo entre os pensamentos de Paulo Freire e Frantz Fanon. A autora mostra como os postulados de Fanon influenciam o pensamento freireano tardio, que durante a maior parte de sua trajetória não discute as questões de racialização e desumanização relacionadas ao padrão racial de poder:

“[...] a diferença entre pedagogias críticas e pedagogias que tomam uma perspectiva ou pensam de rachaduras ou fissuras decoloniais. Para Paulo, o elemento central foi o epistemológico, como conhecemos a realidade

em que vivemos e como fazemos essa leitura do conhecimento. [...] aquele pensamento-ação a partir da realidade dos oprimidos se inscreve principalmente na questão da identidade cultural e de classe; [...] não leva em consideração como a diferença também foi imposta em termos de gênero, de heteronormatividades, racialização e assim por diante. Para Paulo, o central era pensar em relação à pedagogia, enquanto para Frantz Fanon o fundamental era pensar a partir da decolonização. [...]. Para Fanon, o problema era o ontológico, o existencial e o racial. Um pensar e agir a partir da racialização, da desumanização e da ferida corporal colonial [...]. Então, embora ambos falassem de libertação, seus pontos e eixos de luta, não coincidem exatamente em como chegar a essa libertação” (Walsh, 2017, p. 62 “Tradução livre realizada pelos autores”).

Essa discussão é fundamental para se pensar em uma Educação Escolar Diferenciada que fortaleça os modos de vida das comunidades tradicionais em contraponto a uma educação ocidentalizada e focada no urbano, que tem levado a um processo cada vez maior de distanciamento entre humanidade e natureza. Trabalhar a partir da Teoria Crítica adotada por Freire, que embasa grande parte da educação popular, é fundamental, mas não dá conta de toda discussão, pois é marcada por um paradigma etnocêntrico e ocidental. É importante destacar que Walsh não propõe o abandono da Teoria Crítica, apenas reconhece sua insuficiência e a necessidade de se pensar a partir e para além dessa teoria, pois a Pedagogia Crítica não incorpora questões fundamentais para as lutas dos povos não ocidentalizados, especialmente no Sul Global, como a rede de relações entre a sabedoria, o conhecimento, o território e a natureza, entendida como um espaço do qual os seres humanos são parte integrante. Todas questões fundamentais para a discussão de RRD, pois a separação dicotômica entre humanidade e natureza está na base da crise ambiental. É essencial discutir questões como autodeterminação, decolonização e mobilização, construindo diferentes pedagogias (Walsh, 2017). Todas questões fundantes para as comunidades tradicionais caiçaras.

Apesar de a Pedagogia Crítica de Paulo Freire não dar conta da totalidade da discussão da decolonialidade, o pensamento freireano foi fundamental nessa discussão, particularmente a partir da Pedagogia do Oprimido, que marcou uma ruptura em relação às pedagogias colonizadoras, uma vez que: *“a) supera o colonialismo epistemológico, segundo o qual a razão está sempre no educador, representante da ciência hegemônica, e nunca no educando; b) define as classes populares como sujeitos da história, da educação e da investigação, superando a dicotomia sujeito e objeto; c) valoriza a sabedoria popular e a história local, oferecendo possibilidades*

de construir conhecimento a partir de cosmovisões ancestrais, anteriores ao processo colonizador; d) empodera as classes e os grupos populares, devido ao seu viés conscientizador e mobilizador; e) engendra um diálogo intercultural que viabiliza a restauração da humanidade dos sujeitos e do mundo; f) enfatiza a participação cidadã e democrática, criando uma fissura na cultura do silêncio e na colonialidade do poder” (Mota Neto, Streck, 2019, p. 215).

Neste contexto, discutir a decolonização como *“[...] ação que encarna força utópica, política e pedagógica para transgressão das obras, efeitos e heranças coloniais (colonialidade) e a remontagem dos seres/saberes em prol de outro projeto de mundo” (Rufino, 2018, p. 11)* passa pela ressignificação da Educação Escolar oferecida às comunidades tradicionais, uma vez que esta é, geralmente, descontextualizada em relação aos saberes e fazeres das comunidades. Somente nessa perspectiva, a discussão de RRD pode fazer sentido para as comunidades tradicionais, pois passa a se relacionar diretamente com o território, elemento fundamental na reprodução sociocultural dessas comunidades.

É emblemático e conhecido um caso ocorrido na comunidade da Praia do Sono (Paraty/RJ), no qual uma professora municipal disse a um aluno que ele precisava estudar para não virar pescador igual ao pai dele (o fato foi contado por vários membros da comunidade da Praia do Sono e resumido em palestra realizada por Marcela Cananea (caíçara da Praia do Sono, Secretária Executiva do FCT e liderança da Coordenação Nacional das Comunidades Tradicionais Caiçaras) durante sua apresentação na Festa Literária de Paraty - FLIP, em 2019). Esse exemplo relaciona-se a um contexto que contrapõe o modo tradicional a um modo de vida “civilizado”. Este último, característico da urbanidade (e, portanto, da colonialidade), seria moderno e dinâmico, desconsiderando todos os problemas a ele relacionados e que têm ficado cada vez mais evidente com as mudanças climáticas e o aumento da frequência e intensidade de desastres socioambientais. Tal pensamento interdita o diálogo entre os modos de vida do campo e da cidade, como se uma economia de subsistência tradicional não pudesse estar sintonizada com avanços tecnológicos e como se formas antigas e novas de sociedade não pudessem coexistir e manter uma identidade cultural que preserve o direito ao território (Cruz; Sá; Marafelli, 2019).

Nessa forma de pensar há uma questão central para a modernidade ocidental: a interdição de outras concepções de mundo diferentes da colonial e moderna, que é colocada como um cânone que deve ser universal e visto como o único capaz de gerar conhecimento válido. Essa perspectiva de mundo tem sido responsável pela manutenção e reprodução de um discurso de negação da diversidade (Simas, Rufino, 2018).

É no sentido de propor outra visão de Educação que surgiu o conceito de Educação do Campo. À luz da compreensão de que é necessário partir de uma perspectiva crítica, que dê valor a outras formas de viver além do urbano hegemônico, os movimentos sociais camponeses lutam por uma educação emancipatória e contra-hegemônica, cujos princípios fundamentais foram sintetizados por Nóvoa (1998). Para ele, os problemas educacionais são, antes de tudo, políticos, o que inclui, necessariamente, o conceito de mudança social; a Educação é produto de uma relação histórica e, portanto, só é inteligível a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica; a ação educativa deve ser sempre dialógica, tendo como base os conhecimentos e a práxis dos educandos e deve estar enraizada nos contextos culturais dos mesmos; uma pedagogia emancipatória requer a adoção de atitudes democráticas que devem ocorrer no âmbito de ações coletivamente partilhadas.

Como resultado da luta dos movimentos sociais, a Educação do Campo se tornou política pública no Brasil em 2002, quando o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002). Esse documento e a conceituação no qual ele está embasado trazem em seu cerne um modelo de Educação que entende o campo não apenas como aquilo que não é urbano, mas como um espaço que articula e dinamiza possibilidades relacionadas a um projeto de mundo, de ser humano e de sociedade. Por isso, o termo utilizado é “Educação do Campo” e não “Educação no Campo”, pois entende-se que a escola não está simplesmente localizada no campo, mas vinculada, política e pedagogicamente, aos modos de vida, história, cultura e sociedade formados pelos camponeses (CALDART, 2004). Logo, como consta no Art. 2º § único das Diretrizes, essa escola deve ser construída junto com os povos do campo, “[...] incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (Brasil, 2002).

A despeito de ser um avanço, a conceituação de Educação do Campo não é suficiente para dar conta das especificidades das comunidades tradicionais. Entende-se que essas comunidades possuem características específicas que as diferenciam. Portanto, o conceito de Educação Escolar Diferenciada é fundamental. Ele surge da exigência dos povos indígenas por seus direitos, “[...] dentre os quais uma Educação Diferenciada que respeitasse a cultura, a língua e a valorização de suas tradições com vistas a uma Educação Escolar Indígena” (Santos, 2016, p. 306). Ou seja, um conceito que incorpore o sentido da decolonialidade, como discutido por Walsh (2017).

Essa luta deu frutos e a legislação brasileira passou a abarcar os direitos educacionais indígenas. Atualmente, a Educação Escolar voltada especificamente para a comunidade indígena está baseada em uma ampla legislação nacional. Porém, mesmo essa legislação ainda não é suficiente para legitimar uma educação específica para as comunidades caiçaras: “*Diferente da Educação Indígena (e Quilombola), não existe legislação específica que respalde a Educação Escolar Caiçara*” (Nobre, 2019, p. 94). Assim, é imprescindível a reivindicação de uma Educação Escolar Caiçara contextualizada, na qual a cosmovisão desse grupo esteja presente. Segundo Souza:

“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 conflitivas com a sociedade dominante, sobretudo no que diz respeito à permanência no território tradicional e à proteção dos recursos naturais” (Souza, 2017, p. 505).

A construção dessa escola diferenciada necessita da participação ativa das comunidades tradicionais caiçaras, como vem ocorrendo na Região da Costa Verde, onde foi elaborado, por um grupo de pesquisadores, em colaboração com representantes do Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba (FCT) e com moradores da comunidade caiçara do Pouso da Cajaíba (Paraty/RJ), o seguinte conceito de Educação Diferenciada Caiçara: “*Educação que respeita e valoriza a cultura e os saberes do território. Educação crítica, conectada com a realidade local e global, buscando qualidade de vida de forma sustentável*” (Cruz et al., 2017, p. 95).

Este conceito converge com a concepção de Pedagogia Crítica da Educação Popular de base freireana (Nobre, 2019), definida por Freire da seguinte forma:

“Educação popular é a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais [...]; critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo” (Freire, 2007, p. 105, 107).

No entanto, sobre esse conceito, construído em 2015, cabe um questionamento: não seria importante que a Educação Diferenciada incorporasse, de forma explícita, a luta decolonial, segundo a concepção apresentada por Walsh e Rufino? Uma concepção que abarca a discussão do preconceito contra as comunidades caiçaras não apenas como um preconceito de classe, mas também um preconceito contra o próprio modo de ser e existir dessas comunidades.

Os desastres no Litoral Sul do RJ e norte de São Paulo

Essa discussão mostra que as questões a serem enfrentadas por uma Educação Diferenciada devem estar contextualizadas e, portanto, relacionadas ao território. Desse modo, processos formativos que partam de um modelo contra-hegemônico de Educação devem ser flexíveis o bastante para incorporar novas agendas, pois o território é cambiante na medida que a realidade é cambiante. O mesmo ocorre com os territórios de comunidades tradicionais. Um exemplo são as questões relacionadas à RRD, que, desde 2022, entraram na pauta das comunidades.

O território das comunidades tradicionais que vivem no litoral norte de São Paulo e sul do Rio de Janeiro está sujeito a diferentes ameaças naturais e tecnológicas com grande potencial de ocasionar desastres. Entre as ameaças tecnológicas, merecem destaque as usinas nucleares de Angra 1 e Angra 2, pela dimensão de danos que um desastre nuclear pode gerar. A exploração de petróleo relacionada ao Pré-sal também é uma ameaça de grandes proporções, pois vazamentos de óleo podem impactar o mar e os ecossistemas do litoral e, conseqüentemente, as comunidades que vivem da pesca artesanal, coleta de frutos do mar nos manguezais e turismo (caso das comunidades tradicionais). Um exemplo de um desastre dessa natureza ocorreu com o vazamento de petróleo que atingiu o litoral nordestino do Brasil em 2019 (Araújo, Ramalho, Melo, 2020; Brito, 2020). A duplicação da rodovia BR-101, em curso, e a construção de grandes projetos imobiliários (fig. 1) completam o quadro, pois

fragilizam fortemente o ambiente e potencializam ameaças naturais, especialmente àquelas relacionadas à inundações e movimentos de massa, já frequentes na região.

Quanto à ameaça nuclear, pequenos eventos de vazamento já ocorreram, como, por exemplo, em 2022 (O Globo, 2022 - <https://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2023/04/04/ibama-faz-inspecao-na-usina-nuclear-1-apos-vazamento-de-material-radioativo-em-angra-dos-reis.ghtml>), mas nada que caracterize um desastre. No que tange à derramamentos de petróleo, já aconteceram diversos na região. Por exemplo, nos 4 municípios situados mais ao norte do litoral paulista, foram 88 ocorrências de vazamentos entre 1974 e 1996 (Dias-Brito *et al.*, 2014 - <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/items/3a1e7f78-6fa2-40e7-80f1-527beb3d8b3d>), antes da exploração do Pré-sal. Em 2003, manchas de óleo atingiram praias de Ubatuba (<https://www.estadao.com.br/ciencia/mancha-de-oleo-atinge-quatro-praias-de-ubatuba/>) e, no mesmo ano, derramamento de óleo atingiu os municípios de São Sebastião e de Ilhabela (<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=315615>). Sempre com impactos sobre a pesca artesanal e, conseqüentemente, sobre as comunidades tradicionais. O mesmo ocorreu no litoral sul do estado do Rio de Janeiro em 2002, (<https://www.ana.gov.br/acoesadministrativas/relatoriogestao/rio10/riomaisdez/index.php.628.html>), quando um incêndio atingiu o Terminal da Baía da Ilha Grande, e outro em 2015, quando em operações de transporte de óleo houve vazamento (<https://tnpetroleo.com.br/noticia/inea-multa-transpetro-por-vazamento-de-oleo-em-angra-dos-reis/>).

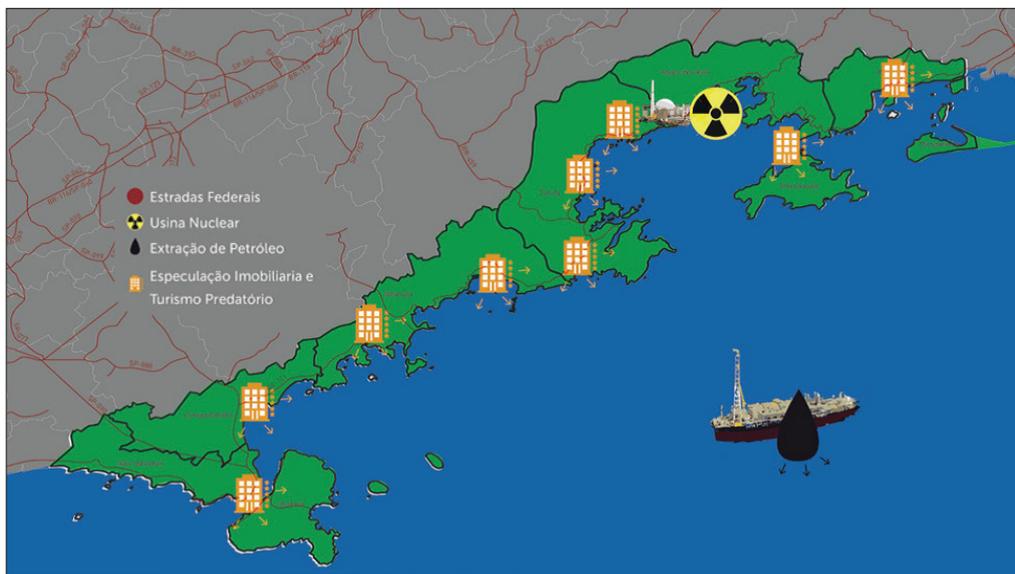


Fig. 1 - Mapa de grandes empreendimentos no litoral norte de São Paulo e sul do Rio de Janeiro. Esses empreendimentos são ameaças tecnológicas para a geração de desastres nesse território onde vivem diversas comunidades tradicionais (Fonte: OTSS, 2023).

Fig. 1 - Map of large enterprises on the north coast of São Paulo and south coast of Rio de Janeiro. These enterprises are technological threats for generating disasters in this area, where several traditional communities live (Source: OTSS, 2023).

Quanto aos desastres originados a partir de movimentos de massa e inundações, também são recorrentes no território, com consequências graves, incluindo muitas mortes. Só focando nos mais recentes, ocorreram dois graves eventos em Angra dos Reis em 2002 e 2010 (fig. 2), que geraram 87 mortes, além de milhares de desabrigados. Em São Sebastião/SP, em fevereiro de 2023, ocorreram as maiores chuvas já registradas no município (mais de 680 mm em 24 horas) e houve um outro grande desastre, no qual morreram 64 pessoas (<https://www.saosebastiao.sp.gov.br/noticia.asp?id=N33202316629>). Esse desastre atingiu populações vulnerabilizadas que vivem no sopé da Serra do Mar, muitas das quais são formadas por pessoas oriundas de comunidades caiçaras.

O outro desastre recente ocorreu em Ubatuba, Angra dos Reis e Paraty, atingindo comunidades tradicionais diversas, gerando o isolamento dessas comunidades e acarretando 23 mortes em comunidades caiçaras, sendo 7 em Ponta Negra, comunidade envolvida diretamente no estudo aqui apresentado. Os volumes de chuva relacionados à este

evento também foram os maiores já registrados em Angra dos Reis e Paraty.

Este desastre de 2022 teve uma característica particular. Primeiro por estar relacionado aos maiores volumes pluviométricos já registrados no país, com um total de 900mm em quatro dias em Angra dos Reis (<https://oglobo.globo.com/rio/rio-registrou-as-maiores-chuvas-da-historia-do-brasil-em-2022-saiba-quais-entenda-os-motivos-25462628>). Se olharmos para períodos mais curtos, os volumes são absurdos também, com o registro de 544 mm em 24 horas e 736 em 48 horas, na Ilha Grande, e 702 mm em 48 horas em Monsuaba (Freitas *et al.*, no prelo).

A despeito disso, a quantidade de mortes que ocorreu em 2022 foi bem menor que a observada em 2010, por exemplo. O que explica isso? Segundo Freitas *et al.* (no prelo), isso parece estar associado ao fato da chuva ter se concentrado nos territórios tradicionais, enquanto em 2010, os maiores movimentos de massa ocorreram no

Um mês após tragédia, Angra tem 4.000 desalojados; cidade terá sistema meteorológico

da Folha Online

01/02/2010 17h24

Um mês após fortes chuvas provocarem uma [tragédia em Angra](#) dos Reis (RJ), a Defesa Civil municipal afirma que 4.366 pessoas ainda permanecem desalojadas nesta segunda-feira, ou seja, foram obrigadas a deixar suas casas e estão na casa de familiares ou amigos.

[BID vai liberar crédito de R\\$ 13 mi para obras em Angra](#)
[Angra inicia obras de contenção no morro da Carioca](#)
[Vítima de deslizamento em Angra recebe alta no Rio](#)

Bruno Domingos-2.jan.09/Reuters



Deslizamento na praia do Bananal, na Ilha Grande; tragédia causou 53 mortes em Angra, e, após um mês, 4.366 estão desabrigados

Os deslizamentos de terra ocorridos no primeiro dia do ano causaram a morte de 53 pessoas --21 no morro da Carioca, no centro, e 32 na praia do Bananal, na Ilha Grande.

São Paulo, terça-feira, 10 de dezembro de 2002 FOLHA DE SÃO PAULO **cotidiano**

[Próximo Texto](#) | [Índice](#)

Fortes chuvas provocaram deslizamentos de morros e inundações; segundo a prefeitura, cerca de 1.500 pessoas ficaram desabrigadas

Pelo menos 34 morrem em Angra dos Reis

Ana Carolina Fernandes/Folha Imagem



Resgate de pessoas soterradas na região conhecida como Grande Jaguiba, uma das mais afetadas pelos deslizamentos de terra em Angra

MARIO HUGO MONKEN
 ENVIADO ESPECIAL A ANGRA DOS REIS
 FERNANDA DA ESCÓSSIA
 DA SUCURSAL DO RIO

Uma forte chuva na noite de anteontem e na madrugada de ontem levou o caos ao município de Angra dos Reis, a 168

Fig. 2 - Notícias de jornais mostram a ocorrência de desastres recentes em Angra dos Reis.

Fig. 2 - Newspaper articles show the occurrence of recent disasters in Angra dos Reis.

centro urbano e em uma área de turismo de alto padrão. Assim, havia menos pessoas expostas às ameaças. Ademais, as áreas tradicionais são, via de regra, cobertas por grandes remanescentes florestais, que tendem a reduzir a ocorrência de movimentos de massa.

Por outro lado, essa ocorrência concentrada em territórios de comunidades tradicionais, que caracterizou o evento de 2022, trouxe para a pauta dessas comunidades a discussão de RRD que, por mais paradoxal que pareça, não tinha um espaço central na agenda de luta dessas comunidades.

Pois a discussão sobre RRD tornou-se uma agenda importante para as comunidades tradicionais do litoral sul do Rio de Janeiro, especialmente após 2022, e norte de São Paulo, em 2023 e, por isso, deve passar a integrar processos educativos territorializados. Inclusive, nas escolas onde está havendo o processo de formação de professores e reorientação curricular foco do presente estudo, essa pauta está ganhando expressão.

Todavia, a incorporação da discussão focada em RRD de forma territorializada nos processos educativos ainda é incipiente, especialmente nas escolas públicas da região, mesmo naquelas situadas em comunidades tradicionais impactadas pelos desastres de 2022 e 2023. Porém, os movimentos sociais relacionados à luta pelos direitos dessas comunidades já têm a gestão de riscos e desastres como um elemento relevante de sua pauta, como é o caso do Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba (Freitas *et al.*, no prelo).

O Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba (FCT)

Com vistas a luta pela permanência no território, associada à garantia de seus direitos fundamentais, inclusive o direito à uma educação contextualizada, que valorize seus modos de vida (uma Educação Diferenciada), as comunidades tradicionais caiçaras de Angra dos Reis e Paraty, no litoral sul do estado do Rio de Janeiro, e Ubatuba, litoral norte de São Paulo, se juntaram às comunidades quilombolas e indígenas Guarany e fundaram o FCT. Esse movimento social organizado teve início em 2007, nos diálogos e encontros que as comunidades participaram em espaços públicos de disputa política relacionadas ao território: “*A ocupação desses espaços é, portanto, uma luta para fazer valer os direitos ao território, uma luta contra uma visão atrasada e preconceituosa que se tem desses grupos. Por isso, nos juntamos em torno do objetivo desse movimento: fortalecer nossa luta, a nossa permanência aqui no território*” (Nascimento, 2019, p. 13)

A partir desse contexto de luta e mobilização, as lideranças comunitárias construíram pautas convergentes entre os diferentes povos e as diversas comunidades,

percebendo que todos enfrentavam questões e dificuldades semelhantes no dia a dia de suas vidas e lutas. Foi possível perceber ausência ou debilidade de muitas políticas públicas voltadas a esse conjunto de comunidades, em distintas temáticas. Por outro lado, a partir dessa articulação entre diferentes povos e de muita luta conjunta, consolidada na formação do FCT, foi possível conseguir avanços no que concerne à disputa pelo território e por políticas que fortaleçam essas comunidades e também conseguir reconhecimento desses grupos, dando visibilidade à sua cultura e aos seus modos de vida (Nascimento, 2019).

Esses resultados se devem, em grande medida, à capacidade desse movimento social em articular-se em rede junto às comunidades tradicionais, conectando em diferentes níveis um número muito expressivo das mais de 100 comunidades situadas nos três municípios em que atua (Gallo; Nascimento, 2019). Foi capaz de promover um diálogo e uma construção política coletiva junto com essas comunidades, fortalecendo sua luta como movimento social e atuando em espaços de disputa e construção coletiva em busca do fortalecimento das comunidades e da sua permanência no território. Além disso, o FCT tem demonstrado uma grande capacidade para construir parcerias com a sociedade civil e com instituições do estado brasileiro.

Nesse aspecto, é fundamental falar da parceria estabelecida com a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) que possibilitou a criação do Observatório dos Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS), em 2009, mas com maior relevância territorial a partir de 2014. O OTSS “[...] *é um espaço [...] de geração de conhecimento crítico, a partir do diálogo entre saber tradicional e científico, para o desenvolvimento de estratégias que promovam sustentabilidade, saúde e direitos para o bem viver das comunidades tradicionais em seus territórios*” (www.otss.org.br).

A parceria com a Fiocruz permitiu que o FCT estruturasse um processo amplo de atuação no território, que abarca diversas temáticas, incluindo saneamento ecológico, turismo de base comunitária, agroecologia, pesca artesanal, cartografia social, promoção da saúde e educação diferenciada. No que concerne à essa última temática, que é o foco deste trabalho, o FCT e o OTSS tiveram atuação relevante para a construção de uma ação articulada no território: “*Ao reconhecer a pluralidade de conhecimentos do território e a necessidade de que tenham efetividade prática, para que não sejam apenas representações do real, mas vetores de transformação do território e das práticas que o constituem e transformam permanentemente, a equipe do OTSS tem o objetivo constante de desconstrução da posição hierárquica opressora da ciência moderna como epistemologia mais verdadeira, para recolocá-la em uma posição de diálogo horizontal e fértil com os saberes tradicionais quilombolas, indígenas e caiçaras, na*

busca pela produção de conhecimentos críticos, soluções e tecnologias que promovam a saúde e o desenvolvimento sustentável na Bocaina [...]. Nesse sentido, entende-se que é preciso evidenciar como os profissionais, gestores e movimentos sociais atuantes na promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável necessitam vivenciar processos formativos diferenciados, vinculados ao território e mais potentes do que os usuais para promover autonomia individual e coletiva, desenvolvendo as competências necessárias para produzir soluções para os desafios estruturantes de seus territórios” (França & Gallo, 2019, p. 121).

Claramente, essa concepção de ação formativa dialoga com a construção de processos de mudança cultural no âmbito das comunidades tradicionais, fundamentais para que essas comunidades passem a discutir e se engajar em processos de RRD de forma estruturada.

A partir dessa perspectiva, o FCT e o OTSS atuaram para a construção de uma Educação Diferenciada que valorize o modo de vida das comunidades tradicionais, em parceria com diferentes instituições. Tiveram um importante caminho de luta. Inicialmente, para garantir a disponibilização do segmento de Anos Finais do Ensino Fundamental na área da costeira, que inclui as comunidades caiçaras de Paraty situadas na península da Juatinga, porção de continente acessível somente por barco ou trilha onde estão as escolas objeto do presente trabalho (fig. 3). Até 2016, existiam apenas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os alunos, para continuarem frequentando a escola, precisavam sair do seu território, o que gerava problemas e, no limite, a desterritorialização das famílias ou a evasão escolar. A partir da luta do FCT e de seus parceiros, desde 2017, foi implementado o segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais da Praia do Sono e do Pouso da Cajaíba (as duas maiores comunidades



Fig. 3 - Mapa da Península da Juatinga, no extremo sul do município de Paraty, onde estão situadas diversas comunidades caiçaras atendidas pelos professores da rede municipal foco desse estudo.

Fig. 3 - Map of Juatinga Peninsula, in the extreme south of the municipality of Paraty, where several Caiçara communities served by teachers from the municipal network that are the focus of this study are located.

caiçaras da costeira) que atendem aos alunos das diversas comunidades que vivem na região.

Porém, a luta do FCT e seus parceiros não parou por aí. A busca por uma Educação contextualizada que valorize o modo de vida das comunidades tradicionais tornou-se o centro da atenção nessa temática, inclusive para as escolas da costeira e demais escolas situadas em comunidades tradicionais. Entre outras ações, merece destaque a construção do Programa Escolas do Território, que atua na reorientação curricular e na formação de professoras das escolas municipais que atuam em comunidades tradicionais quilombolas, indígenas e caiçaras.

Vale lembrar que a formação de professoras que lecionam em escolas caiçaras de Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o foco do presente trabalho, que tem como objetivo principal discutir a necessidade de construir práticas pedagógicas diferenciadas para comunidades tradicionais como forma de fortalecer seus modos de vida e, conseqüentemente, os processos de adaptação mudanças climáticas e promoção de RRD.

Metodologia

É no âmbito do Programa Escolas do Território, que abarca a reorientação curricular e a formação de professoras que atuam em comunidades tradicionais caiçaras, quilombolas e indígenas do litoral sul do RJ e norte de SP (Nobre, 2019), que o Colégio Pedro II (CPII) estabelece sua parceria com o FCT e com instituições parceiras do Fórum, especialmente o Instituto de Educação de Angra dos Reis, da Universidade Federal Fluminense (IEAR/UFF), que coordena o programa, e o OTSS/Fiocruz, para atuar, junto à Secretaria Municipal de Paraty (SME/Paraty), na formação de professoras que lecionam em escolas caiçaras de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma perspectiva de Educação Escolar Diferenciada. Essa formação, cuja metodologia e resultados iniciais são o foco do presente trabalho, ocorreu a partir de encontros mensais de oito horas, que constam no cronograma anual da SME/Paraty.

A principal referência teórico-metodológica é o trabalho de Paulo Freire, que embasa a metodologia de construção de Projetos Políticos Pedagógicos a partir de temas geradores (em redes temáticas), aliados à Pedagogia de Projetos de caráter interdisciplinar (Nobre, 2019).

O Programa iniciou em 2015, mas o projeto de formação de professores e reorientação curricular dos Anos Iniciais de Escolas Caiçaras, aqui discutido, vem sendo realizado desde 2018, propiciando a troca de conhecimentos e de experiências entre seus integrantes e cerca de 30 professoras e coordenadores das escolas municipais que atuam em 15 comunidades caiçaras da região da costeira de Paraty/RJ (Cruz; Sá; Marafelli, 2019).

Este projeto está sendo construído em três etapas complementares (fig. 4), que possibilitam a reorientação curricular.

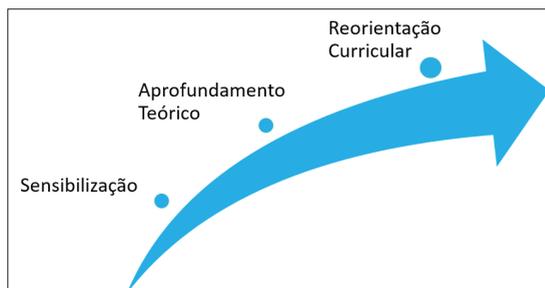


Fig. 4 - Etapas Metodológicas da Formação dos professores das escolas municipais.

Fig. 4 - Methodological Steps in the Training of Municipal School Teachers.

As duas primeiras etapas, denominadas “sensibilização” e “aprofundamento teórico”, respectivamente, já foram finalizadas. A primeira teve como objetivo a aproximação do grupo com as professoras, coordenadoras e diretoras das escolas caiçaras e a discussão da proposta do Projeto. A segunda problematizou temas como Educação Diferenciada e Educação do Campo, debateu as Diretrizes Curriculares Nacionais e regionais sobre Educação Diferenciada e do Campo e aprofundou a discussão sobre o que é ser caiçara e quais as diferenças entre um “currículo caiçara” e um “currículo tradicional”.

A terceira e última etapa busca a reorientação curricular propriamente dita e ainda está em fase de realização. Essa etapa está baseada na proposta da Matriz Curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no início da década de noventa. Trata-se de um trabalho desenvolvido por Paulo Freire e sua equipe, quando estavam à frente dessa Secretaria.

Essa terceira etapa de reorientação curricular está dividida em quatro passos metodológicos:

I - Estudo da realidade:

- Questionário aplicado aos alunos e responsáveis. O questionário foi elaborado coletivamente nos encontros de formação e adaptados de acordo com a realidade de cada comunidade;
- Diagnóstico participativo: Dinâmica FOFA (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças) com os professores e alunos e sistematização dos questionários com os professores, pensando no território e na comunidade escolar.

II - Estudo do currículo:

- Epistemologia e tendências pedagógicas de cada área/disciplina;
- Conceitos integradores de cada área/disciplina.

III - Organização do conhecimento /Elaboração de Redes Temáticas a partir do Diagnóstico Sócio Cultural:

IV - Aplicação do conhecimento / Elaboração de projetos pedagógicos:

- Recorte de temas dos blocos temáticos, para elaboração de projetos pedagógicos;
- Elaboração coletiva de uma “aula guia” e de uma matriz de planejamento para o projeto pedagógico.

Resultados e Discussão

No atual momento da formação, os três primeiros passos já foram executados e as professoras estão vivenciando o quarto e último. No entanto, algumas adversidades, como a pandemia Covid19 o desastre de 2022, que atingiu diretamente as comunidades caiçaras envolvidas no processo, e a constante rotatividade das professoras nas escolas, atravessaram esses passos metodológicos.

Ainda assim, importantes resultados foram alcançados. Na etapa de sensibilização, o principal resultado foi a construção político-institucional desse trabalho em bases críticas. Condição fundamental para o alcance dessa dimensão foi que o trabalho se baseasse na perspectiva crítica de Paulo Freire e ocorresse a partir do estabelecimento de parcerias institucionais, especialmente com o FCT, o OTSS (parceria entre FCT e Fiocruz) e o IEAR/UFF. Essas parcerias garantiram que a direção política implementada na orientação curricular e na formação de professores atendessem aos interesses das comunidades tradicionais e que fosse discutida coletiva e horizontalmente. Isso possibilitou que o trabalho de formação pedagógica e reorientação curricular se baseasse nos princípios de uma educação que fortaleça a identidade e cultura das comunidades indígenas, caiçaras e quilombolas (Nobre, 2019).

Além disso, possibilitou que se contruísse uma parceria mais duradoura com a Secrearia Municipal de Educação de Paraty (SME), que apoiou o trabalho e garantiu sua continuidade, a despeito de alguns tensionamentos políticos que foram dirimidos.

A partir dessa construção institucional, a aproximação com as professoras e coordenadoras das escolas caiçaras e a discussão da proposta do Projeto com esses atores foi possível e teve boa aceitação, pois foi respaldada institucionalmente pela SME, à qual essas profissionais estão vinculadas, e realizada por instituições de renome e reconhecimento técnico-científico e político (CPII, UFF e Fiocruz) e movimento social (FCT).

A segunda etapa do programa foi marcada por uma ampla discussão com as professoras em formação sobre o que é Educação Diferenciada e Educação do Campo; foi realizada uma análise sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais

e regionais sobre Educação Diferenciada e do Campo; aprofundou-se a discussão sobre o que é ser caiçara; e colocou-se um grande foco na discussão das diferenças entre um “currículo caiçara” e um “currículo tradicional”. A fot. 1 traz alguns momentos dessa formação.

Essa etapa teve como importante contribuição ao processo de formação das professoras a perspectiva crítica de currículo adotada no Programa Escolas do Território, que coloca os saberes dos alunos como saberes de classe e problematiza sua associação com a cultura e o cotidiano. Isso foi essencial, pois apenas nessa perspectiva é possível introduzir no currículo das escolas a discussão sobre desastres e gestão dos riscos associados.

Notoriamente, para isso, é fundamental que as próprias comunidades compreendam que as questões relacionadas à RRD são fundamentais, assim como os professores das escolas situadas nessas comunidades. Porém, no momento de realização da etapa 2, ainda não havia ocorrido o desastre de 2022, que marcou fortemente as comunidades caiçaras atendidas pelo Programa. Dessa forma, nem as comunidades, nem o FCT e nem as professoras, coordenadoras e diretoras tinham qualquer interesse em discutir gestão de riscos de desastres. Portanto, essa temática não entrou diretamente na formação.

Todavia, essa discussão entrou de forma indireta, pois no processo de discussão sobre Educação Diferenciada Caiçara, a valorização dos modos de vida e dos saberes das crianças e da comunidade foram evidenciados. Como esses saberes são diretamente vinculados aos territórios e problematizam os saberes hegemônicos, a discussão sobre a relação sociedade e natureza, a partir de uma perspectiva decolonial, fica fortalecida. Trata-se de uma

possibilidade para discutir modelos de desenvolvimento que foquem no Bem Viver, por meio da perspectiva das comunidades tradicionais (Acosta, 2016), e discutir como valorizar os modos de vida dessas comunidades é essencial para a construção de uma sociedade na qual a integração com a natureza reduza a probabilidade de ocorrência de desastres socioambientais e tecnológicos. A partir desse processo de discussão, abre-se uma perspectiva nova de formação e de reformulação de currículos escolares que valorizem uma concepção de mundo que possa discutir a gestão de riscos a partir de uma mudança nas formas de viver e não apenas de mitigação de riscos ou das consequências de desastres, como é comum.

A terceira e última etapa do processo, ainda em realização, refere-se à reorientação curricular, baseada em discussões ocorridas nas etapas anteriores. Esse processo incluiu a aplicação dos questionários a alunos e responsáveis, elaborados coletivamente nos encontros de formação e adaptados de acordo com a realidade de cada comunidade. Estes questionários possibilitaram compreender algumas questões fundamentais para a discussão sobre a relação sociedade e natureza em uma comunidade caiçara, que orientaram a reorientação curricular e a formação dos professores. Um exemplo eloquente foi a pergunta “o que é ser caiçara”, feita para os educandos. As respostas obtidas na comunidade caiçara da Praia do Sono, que agrega alunos de diversas comunidades do entorno, além dos estudantes do próprio Sono, demonstraram que uma parcela significativa dos 30 alunos que responderam ao questionário não sabiam o que era ser caiçara (5 ou 16,7 %) e outra parcela



Fot. 1 - Fotos de quatro encontros de formação dos professores, ocorridos entre 2018 e 2022 (Fotografia de Marina Cruz, tiradas em: a) 19/10/2019; b) 26/04/2019; c) 16/03/2019 e d) 19/10/2019).

Photo 2 - Pictures of four teacher training meetings that took place between 2018 and 2022 (Photography by Marina Cruz, taken at: a) 19/10/2019; b) 26/04/2019; c) 16/03/2019 and d) 19/10/2019).

importante não respondeu (4 ou 13,3 %), totalizando 30 % dos alunos que não tinham compreensão do que era pertencer ao grupo ao qual pertencem (fig. 5).

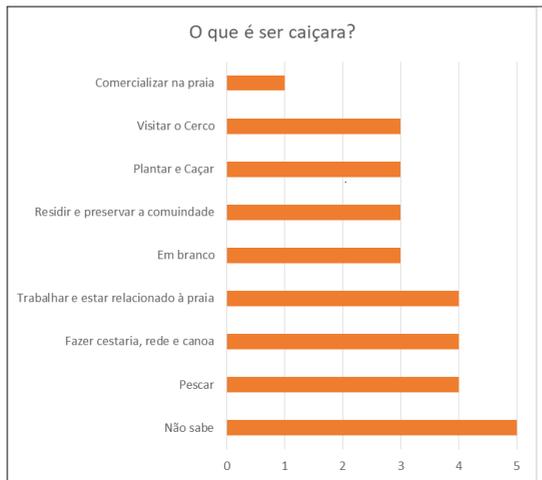


Fig. 5 - Sumarizando as respostas dos 30 alunos da comunidade caiçara da Praia do Sono à questão “o que é ser caiçara”.

Fig. 5 - Summary of the responses of 30 students from the Caiçara community of Praia do Sono to the question “what it is to be a Caiçara”.

Outro passo da terceira etapa consistiu em um Estudo da Realidade, feito com os professores, a partir da aplicação dos questionários em suas comunidades, que permitiu a construção de um diagnóstico participativo, considerando as Fortalezas, Oportunidades, Forças e Ameaças (F.O.F.A.) FOFA de cada uma delas (fig. 6).



Fig. 6 - Painel com Forças e Ameaças identificadas por professores de uma escola situada em comunidade caiçara, em Paraty, RJ.

Fig. 6 - Panel with Strengths and Threats identified by teachers from a school in a Caiçara community, in Paraty, RJ.

Esse levantamento foi fundamental para se compreender como as comunidades se enxergavam e como entendiam sua relação com o entorno. Como foi feito antes da pandemia e antes do desastre ocorrido em 2022, as ameaças socioambientais ou tecnológicas

não aparecem como ameaças em nenhuma das FOFA realizadas. Nem sequer foram mencionadas, assim como não se falou de riscos ou desastres, a despeito do território onde vivem essas comunidades contar com ameaças diversas (deslizamentos, inundações, exploração de petróleo e usina nuclear, para abordar os mais eloquentes).

Porém, entre as ameaças sempre aparecem questões que se relacionam aos desastres, como a especulação ou a exploração imobiliária, que tem levado a uma ocupação intensa de territórios frágeis e expulsado caiçaras de seus territórios para áreas de risco (Diegues, 2007; Vianna, 2008; Brasil, 2021), ou o turismo de massa, que tem impactado fortemente os territórios tradicionais.

Importante destacar que, após o fim da pandemia COVID 19 e da ocorrência do desastre de 2022, diversas falas sobre desastres têm se repetido. Não foram identificadas antes como ameaças, mas agora são colocadas, frequentemente. Um exemplo ocorreu na formação de maio de 2022, na qual os professores registraram como urgente a necessidade de se discutir gestão de riscos e desastres nas escolas, destacando que consideram o espaço escolar o mais adequado para iniciar essa discussão com as comunidades.

Isso é relevante, pois está obrigando que a temática da gestão de riscos e desastres faça parte dos passos metodológicos que ainda estão sendo dados, a despeito de não ter sido identificada nos levantamentos feitos pelos questionários ou pelas FOFA.

Porém, ainda antes de 2022 outras ações foram realizadas, como parte do segundo passo da etapa 3, que consiste no estudo do currículo. Nesses passos, a temática de desastres esteve totalmente ausente.

Trata-se da discussão da epistemologia de cada disciplina, que teve como principal resultado a definição dos conceitos integradores de cada área/disciplina, que precisam ser abordados, independentemente da sua relação com o território. Esse processo foi importante, pois possibilitou que as professoras compreendessem quais são os conceitos fundamentais de cada disciplina, por serem integradores do conteúdo programático, e quais são os conceitos secundários que poderiam ser “dispensados” em favor de uma discussão territorializada, que permitisse abordar conhecimentos tradicionais em diálogo com a área/disciplina, visando que os estudantes se instrumentalizem e sejam capazes de construir relações com o território onde vivem.

A partir do diagnóstico e da definição dos conceitos integradores, iniciou-se a elaboração de uma Rede Temática, como base para a reformulação curricular. Essa rede se tornou a base do processo de readequação dos currículos e construção posterior de projetos pedagógicos (fig. 7).

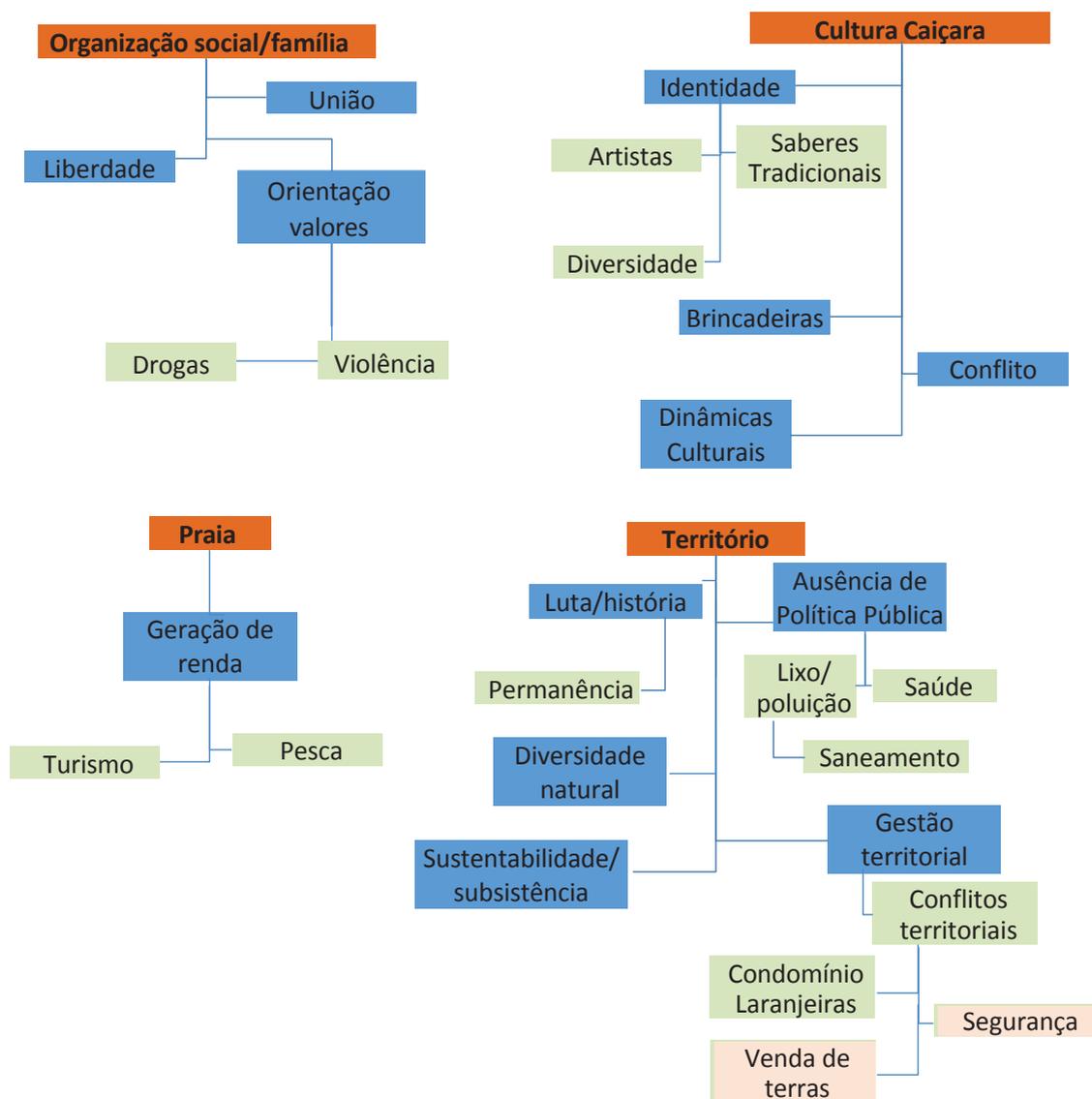


Fig. 7 - Rede temática construída junto com os professores de uma escola situada em comunidade caiçara, em Paraty, RJ, a partir do Estudo da Realidade. Construída a partir de 4 eixos.

Fig. 7 - Thematic network built together with the teachers from a school in a Caiçara community, in Paraty, RJ, based on the Study of Reality. Built from 4 axes.

Nota-se que essa rede traz temas de grande relevância para a discussão da gestão de riscos de desastres, especialmente associados à manutenção do modo de vida tradicional e à permanência das comunidades em seus territórios tradicionais. O eixo “Cultura Caiçara” destaca-se nesse sentido, pois correlaciona temas importantes para o fortalecimento do modo de vida das comunidades tradicionais. Também merece grande destaque o eixo “Território”, que traz uma série de discussões que rebatem diretamente na temática de desastres, como a “Gestão territorial”, e articula temas como “conflitos territoriais” e “venda de terras”, ambos com implicações diretas sobre a ocupação do solo; “luta histórica”, que discute diretamente a permanência das comunida-

des em seus territórios, o que tem dupla relação com a discussão de gestão de riscos e desastres, já que a saída dessas comunidades reflete-se em uma ocupação não sustentável de seus territórios e ainda gera a ocupação de locais ambientalmente frágeis nas cidades ou periferias urbanas; e “Ausência de Políticas Públicas”, que se desdobra em temáticas importantes para a saúde pública e a gestão de riscos, como “saneamento”, “lixo/poluição” e “saúde”. Apesar dessa grande correlação entre os temas e eixos com a discussão da gestão de riscos, as temáticas de riscos e desastres não aparecem, pois a construção da Rede Temática se deu antes do desastre de 2022, quando essas comunidades entendiam que essa era uma questão secundária.

Porém, como dito anteriormente, no encontro de formação de maio de 2022, logo após a ocorrência do desastre, os professores trouxeram, pela primeira vez, a pauta como algo a ser incluído na rede temática. Todavia, esse processo é complexo, pois a Rede Temática, apesar de ter sofrido alguns ajustes, já estava pronta, e a etapa que está em curso, desde 2022, é a de elaboração de projetos pedagógicos com base nessa rede. Considerando as discussões realizadas nos encontros de formação, há fortes indícios de que esse tema será considerado, quando uma nova Rede Temática for elaborada.

Para a elaboração dos projetos pedagógicos, estão sendo construídas, de forma coletiva, matrizes de planejamento e aulas guias durante os encontros de formação (TABELA 1 traz exemplo dessa ferramenta). Importante destacar que essas matrizes refletem as discussões construídas a partir das redes temáticas e, portanto, não trouxeram uma discussão centrada na gestão de riscos de desastres. Porém, as questões relacionadas à gestão territorial estão no centro da discussão e há uma importante correlação com as temáticas de gestão de riscos.

Ademais, o Programa deve ser entendido como uma política pública que tem possibilitado o fortalecimento de diversas pautas importantes para as comunidades tradicionais, dialogando, diretamente, com a gestão de riscos de desastres. Desse modo, este Programa e toda a pauta de Educação Diferenciada a ele relacionada e articulada pelo FCT e seus parceiros, é também uma ferramenta de gestão pública participativa voltada à RRD, além de abarcar um processo de defesa de direitos das comunidades tradicionais (fig. 8).

Por conta dessa relevância, no momento atual, os integrantes do Programa buscam ampliar sua abrangência, possibilitando a formação de professores e a reorientação curricular em todas as escolas públicas inseridas em comunidades tradicionais que vivem no território de atuação do FCT e do OTSS.

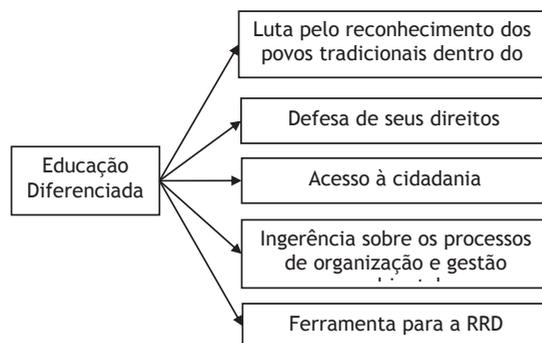


Fig. 8 - Esquema que demonstra a relevância da Educação Diferenciada para a luta das comunidades tradicionais.

Fig. 8 - Scheme that demonstrates the relevance of Differentiated Education to the struggle of traditional communities.

Considerações finais

A despeito do território onde vivem apresentar ameaças diversas, tecnológicas e naturais, e de haver recorrência de desastres, especialmente relacionados a movimentos de massa e inundações bruscas, as comunidades tradicionais articuladas ao FCT não tinham essa a temática de gestão de riscos como uma pauta importante.

Isso se refletiu nos processos de Educação Diferenciada articulados pelo FCT, inclusive no Programa Escolas do Território, que jamais se deparou com esse tema nos trabalhos de formação de professores e reorientação curricular que desenvolve em comunidades caiçaras, quilombolas e indígenas, em Paraty.

Todavia, uma série de temáticas relacionadas à gestão de riscos sempre esteve presente nesses trabalhos. Como exemplo, podem ser citados os temas relacionados à gestão territorial, que são de grande relevância para as comunidades tradicionais, pois dialogam com a luta dessas comunidades pela permanência em seus territórios ancestrais.

Além disso, o Programa Escolas do Território contribui para o resgate e valorização da identidade caiçara, algo fundamental para a manutenção dessa cultura, simbólica e concretamente, por meio de sua resistência e permanência no território.

Essa permanência e a resistência contra processos de expulsão e ocupação por vetores do capital são elementos fundamentais para a gestão de riscos de desastres. Afinal, as formas de produção e consumo das comunidades tradicionais são de baixo impacto e contribuem para a Redução de Riscos de Desastres (RRD), enquanto a construção de condomínios e resorts de alto padrão e o turismo de massa associados à entrada do capital nesses territórios, via de regra, tendem a ampliar as ameaças naturais geradoras de desastres.

Além disso, após os desastres de 2022 e 2023, a introdução explícita da temática de gestão de riscos de desastres deve ocorrer nos processos formativos, como uma demanda das comunidades, das próprias professoras que atuam nessas escolas, do FCT e das instituições parceiras que realizam a formação docente discutida neste artigo.

Referências bibliográficas

- Acosta, A. (2016). *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Editora Elefante.
- Araújo, M. E., Ramalho, C. H. N., Melo, P. W. (2020). Pescadores artesanais, consumidores e meio ambiente: consequências imediatas do vazamento de petróleo no estado de Pernambuco, Nordeste do Brasil. *Cad Saúde Públ.*, v. 36, n. 1, e00230319.

Tabela I - Matriz elaborada coletivamente para a construção do Projeto Água.
 Table I - Matrix developed collectively for the construction of the Water Project.

Projeto: Água

Temas Geradores: Justiça Ambiental; Direitos Sociais; Saúde; Saneamento; Água

Objetivos Específicos:

- Reconhecer a necessidade de adquirir bons hábitos de higiene;
- Identificar as doenças causadas por falta de higiene e/ou por falta de saneamento;
- Investigar a qualidade da água utilizada na comunidade;
- Identificar e compreender o processo de tratamento da água e do esgoto mais adequado para comunidade;
- Identificar as formas de descarte do lixo doméstico;
- Conhecer o trabalho de saúde realizado na comunidade;
- Conhecer a comunidade o estudo realizado com os alunos.

Atividades	Aula Guia	Tarefas	Área de Conhecimento	Conceitos Integrados	Conteúdo Programático (Tópicos de Conhecimento)	Habilidades e Competências
<p>1. Visita aos pontos de captação da água e tratamento de esgoto da comunidade;</p> <p>2. Visita às unidades de saúde.</p>	<p>1. Observação da estrutura de captação da água;</p> <p>1.2. Observação da natureza no entorno;</p> <p>1.3. Pesquisa sobre as diversas formas de tratamento da água;</p> <p>1.4. Pesquisa sobre quais formas de tratamento de água e esgoto seriam mais adequadas para a comunidade.</p>	<p>1.1. Conversa com agente comunitário de saúde sobre como é feito o trabalho na comunidade;</p> <p>2.2. Visita ao local de atendimento</p> <p>2.3. Convide a uma roda de conversa com profissionais de saúde;</p> <p>2.4. Debate sobre saúde com os alunos;</p>	Língua Portuguesa	<p>Leitura;</p> <p>Escrita;</p> <p>Reflexão Linguística;</p> <p>Oralidade.</p>	<p>1º ciclo (1º e 2º ano)</p> <p>2º ciclo (3º, 4º e 5º ano)</p>	<p>1. Encontro consonantal</p> <p>2. Separação de sílaba</p> <p>3. Dígrafo</p> <p>4. Interpretação de texto</p> <p>1. Interpretação de texto</p> <p>2. Classe Gramatical</p>

- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO (2002). Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jul. 2020.
- Brasil. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de fev. 2007. Seção 1, p.316.
- Brasil. Lei 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12608.htm. Acesso em: 20 jul. 2020.
- Brasil, I. O. (2021). *Expulsão velada e exclusão entre populações locais da Bocaina: um estudo etnográfico. Brasília (Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharelado em Ciências Sociais)*. Universidade de Brasília. Disponível em https://bdm.unb.br/bitstream/10483/29922/1/2021_IsabelaDeOliveiraBrasil_tcc.pdf
- Brito, D. (2020). O óleo ainda ameaça saúde nas praias: meses após coleta de óleo em praias do Nordeste, comunidades pesqueiras seguem sofrendo os impactos do derramamento. *Radis - Fiocruz*, 1 fev. Disponível em: <https://radis.ensp.fiocruz.br/index.php/home/reportagem/oleo-ainda-ameaca-saude-nas-praias#:~:text=Em%20agosto%20de%202019%2C%20o,o%20desenvolvimento%20de%20atividades%20econ%C3%B4micas>. Acesso em: 20 set. 2020.
- Cruz, M. A. N., Lino, F. A. M., Teixeira, J., Martinez, A. C. C., Marafefelli, C. M., Teixeira, M. F., Pimentel, S. R., SA, M. I. R. A. (2017). *Comunidade Tradicional do Pousa da Cajaíba e o Tradicional Colégio Pedro II*. In: Lima, R. M., Vianna, A. V., Ferreira, F. I. O., Mattos, F. B. P. Diversidade (O Novo Velho Colégio Pedro II). Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 91-102.
- Cruz, M. A. N., Sá, I. R., Marafefelli, C. M. (2019). Formação caá-çara: uma proposta para resistir. In: *Anais do XIV Congresso Nacional de Educação - Educere*. Curitiba. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=2&titulo=&edicao=2019&autor=Marina+&area=>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- Dias-brito, D., Milanelli, J.C.C., Riedel, P.S., Wieczorek, A. (2014). *Sensibilidade do Litoral Paulista a Derramamentos de Petróleo: um Atlas em Escala de Detalhe*. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, Brasil, 238 p.
- Diegues, A. C. (2007). *O Vale do Ribeira e Litoral de São Paulo: meio-ambiente, história e população*. São Paulo.
- Diegues, A. C. S., Viana, V. M. (Orgs.) (2004). *Comunidades Tradicionais e Manejo dos Recursos Naturais da Mata Atlântica*. São Paulo: Hucitec; Nupaub; CEC.
- Dcsc (Brasil) (2013). Programa Defesa Civil nas Escolas: em defesa do cidadão - preparando um futuro melhor. In: *Defesa Civil do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis. Disponível em: <https://www.defesacivil.sc.gov.br/noticias/programa-defesa-civil-nas-escolas/>
- França, I. A., Gallo, E. (2019). Gestão de Saberes: Respeito, troca e ampliação entre diferentes tipos de conhecimento. In: Gallo, E., Nascimento, V. (Org.). *O Território Pulsa: Territórios sustentáveis e saudáveis da Bocaina: soluções para a promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável territorializados*. 1ed. Paraty - RJ: Fiocruz, v. 1, 119-122.
- Freire, P. (2007). *Política e educação*. São Paulo: Villa das Letras.
- Freitas L. E., Santos, J. C., Carvalho, N. L. (No prelo). *A construção coletiva de um Plano Comunitário de Enfrentamento de Riscos de Desastres*. No prelo
- Freitas, L. E., Coelho Netto, A. L. (2017). Gestão de riscos de desastres e participação popular: lições aprendidas e a relevância da educação para a consolidação da rede de gestão de riscos da bacia hidrográfica do Córrego d'Antas (Reger-CD), Nova Friburgo/RJ. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, 89-101, Jan/Jun 2017. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2177>
- Freitas, L. E., Cruz, J. C. H. O., Cortines, A. C., Gallo, E. (2016). *Observatory of Sustainable and Healthy Territories (OTSS) GIS: Geo-Information for the Sustainability of Traditional Communities in Southeastern Brazil*. In: Leal Filho, Walter, Azeiteiro, Ulisses M., Alves, Fátima. (Org.). *Climate Change and Health Improving Resilience and Reducing Risks*. 1ed. Nova York: Springer International Publishing, v. 1, 353-367.
- Gomes da Silva, P. T. (2016). *Conceito de Comunidade Tradicional*. In: Stanich, P. (Org.). *Direito das Comunidades Caiçaras*. São Paulo: Café com Lei, 39-47.

- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Marcondes, D., Raimundo, S. (2019). "Povos tradicionais e turismo: o TAUS como instrumento para gestão de conflitos?" *Ambiente & Sociedade*. São Paulo, v. 22, p. 20. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/asoc/v22/pt_1809-4422-asoc-22-e00351.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.
- Matsuo, P. M., Souza, S. A. O., Silva, R. L. F., Trajber, R. (2019). Redução de riscos de desastres na produção sobre educação ambiental: um panorama das pesquisas no Brasil. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*. Rio Claro, v. 14, n. 2, 57-71. DOI <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2019-14275>
- Monteiro, A. M. C. (2001). Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, abril. São Paulo
- Moretti, I., Chaguri, M. M. (2019). Conflitos socioambientais envolvendo comunidades tradicionais e grandes projetos de desenvolvimento nas regiões do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo de 2013 a 2018: balanço por meio de fontes judiciais, administrativas e mídia eletrônica. *Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP*, Campinas, SP, n.27, out. 2019.
- Mota Neto, J. C., Streck, D. R. (2019). Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 35, n. 78, p. 207-223, dez. 2019. ISSN 1984-0411.
- Nascimento, V. (2019). *O Fórum de Comunidades Tradicionais de Angra dos Reis, Paraty e Ubatuba e o Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina*. In: Gallo, E., Nascimento, V. (Orgs.). *O território pulsa: territórios sustentáveis e saudáveis da Bocaina - soluções para a promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável territorializados*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2019, 13-21.
- Nobre, D. (2019). *Currículos diferenciados das escolas indígenas, quilombolas e caiçaras: política e metodologia*. Niterói, Brasil: Gráfica da UFF.
- Nóvoa, A. *Paulo Freire (1921-1997): A 'inteireza' de um pedagogo utópico*. In: Apple, M., Nóvoa, A. Paulo Freire: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.
- OBSERVATÓRIO DE TERRITÓRIOS SUSTENTÁVEIS E SAUDÁVEIS DA BOCAINA - OTSS (2019). Disponível em: <https://www.otss.org.br/defesa-do-territorio/>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- Porto, M. F., Pacheco, T., Leroy, J. P. (2013). *Injustiça ambiental e saúde no Brasil: o mapa de conflitos*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Ribeiro, R. R. R., Andrade, E., Brollo, M. J., Tominaga L. (2015). *A redução dos riscos de desastres começa na escola: estudo de caso em campos do Jordão, SP*. XV Congresso brasileiro de geologia e engenharia ambiental, Bento Gonçalves - RS. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/mjbrolo/a-reduo-dos-riscos-de-desastres-comea-na-escola-estudo-de-caso-em-campos-do-jordo-sp>
- Rufino, L. (2019). *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: MV Serviços e Editora.
- Santos, I. D. C. (2016). A educação diferenciada como política pública de inclusão social dos Guarani e Kaiowá no Estado do Mato Grosso do Sul. *Rev. Bras. Polít. Públicas* (Online), Brasília, v. 6, n. 3, 309-328.
- Simas, L. A., Rufino, L. (2018). *Fogo no mato*. Rio de Janeiro: Mórula, 123 p.
- Sindic (Brasil) (2016). *Projeto Defesa Civil na Escola*. In: Secretaria da Infraestrutura, Habitação e Defesa Civil. Salvador. Disponível em: <http://defesacivil.salvador.ba.gov.br/images/pdf/PDCE-atualizado.pdf>
- Souza, V. (2017). *Educação para permanecer no território: a luta dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga frente à expansão do capital em Paraty (Tese de Doutorado)*. Curso de Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Souza, V. M., Loureiro, C. F. B. (2018). Povos tradicionais caiçaras, educação escolar e justiça ambiental na península da Juatinga, Paraty-RJ. *Ambiente & Educação*. Porto Alegre, v. 23, n. 1.
- Souza, V.M. de, Loureiro, C.B. (2017). Povos tradicionais caiçaras e a demanda pela educação escolar: aproximações com a educação ambiental crítica. In: *Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*, 9, 2017, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora: UFJF.
- SUBDEC (Brasil) (2016). *Projeto Defesa Civil nas Escolas*. In: Subsecretaria de Defesa Civil. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6319923/4167045/PDCE201627072016.pdf>
- UNICEF (ESTADOS UNIDOS) (2006). *Campanha A redução de desastres começa na escola*. In: Fundo das Nações Unidas para a Infância. Nova York. Disponível em: <http://www.unicef.org/lac/dipecho/docs/brochure.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.
- UNISDR (UNITED STATES OF AMERICA) (2015). *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030 (Sendai Framework)*. In: United Nations Office for Disaster Risk Reduction. New York. Disponível em: https://www.unisdr.org/files/43291_63575sendaiframeworkportunofficialf%5B1%5D.pdf

- Vianna, L. P. (2008). *De invisíveis a protagonistas: populações tradicionais e unidades de conservação*. São Paulo: Annablume, Fapesp, ISBN 9788574198521
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez, 61-74.
- Walsh, C. (2017). Pedagogías decoloniales. En Tatiana Gutiérrez Alarcón *et al.*, *Convergencias y divergencias: hacia educaciones y desarrollos "otros"*. Bogotá, *Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto*. Centro de Educación para el Desarrollo (CED), 55-77.