

Possibilidades para a presença da cultura caiçara em escolas do litoral paulista

Possibilities for the presence of caiçara culture on the São Paulo State coast schools

Andre da Costa Lopes¹

Resumo: Neste artigo, desenvolvemos um estudo sobre a inclusão de temáticas relacionadas à cultura caiçara no Projeto Político-Pedagógico de escolas do litoral paulista. Embora haja um amplo espectro de pesquisas acadêmicas, observamos que há poucos materiais voltados ao universo escolar que versam sobre o sujeito e a cultura caiçara. A discrepância entre produção didática e produção acadêmica, somada à importância da valorização da diversidade étnico-cultural presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos levou a desenvolver esta pesquisa. Portanto, nosso objetivo é traçar considerações a respeito da escassa presença de temáticas relacionadas à cultura caiçara em planos pedagógicos e matrizes curriculares, contrariando a legislação atual no que se refere à relação escola-comunidade. Para tanto, desenvolvemos um trabalho de abordagem qualitativa, centrado em estudo bibliográfico. Serviram de base para as reflexões, os estudos sobre cultura caiçara realizados por Adams (2000), Diegues (2004), Marcílio (2006) e Sanches (2004) e os trabalhos de Veiga (2001), Santiago (2001), Moreira e Candau (2007), Candido e Gentilini (2017), e Ferreira (2015) a respeito do Projeto Político-Pedagógico, do Currículo e da Base Nacional Curricular (BNCC). As reflexões levantadas buscam, sobretudo, mostrar os principais entraves para a não difusão da cultura caiçara no âmbito escolar. A consciência de tais barreiras pode gerar, como resultado, uma postura mais inclusiva por parte da comunidade escolar em relação à preservação da memória cultural e da identidade social dos sujeitos que integram as comunidades locais.

Palavras-chave: BNCC; Currículo; Projeto Político-Pedagógico; Cultura Caiçara; Escolas do Litoral Paulista.

Abstract: In this article, we developed a study about the inclusion of themes related to caiçara culture in the Pedagogical Project of São Paulo State cost schools. Although there is a broad spectrum of academic research, we observe a few materials aimed at the school universe that deal with the subject and the caiçara culture. The discrepancy between didactic and academic production, added to the importance of valuing the ethnic-cultural diversity present in the National Common Curricular Base (BNCC), led us to develop this research. Therefore, our objective is to outline considerations about the scanty presence of themes related to caiçara culture in pedagogical plans and curricular matrices, contradicting the current legislation regarding the school-community relationship. To that end, we developed a qualitative approach, centered on a bibliographic study. Served as a basis for our reflections the studies about caiçara culture carried out by Adams (2000), Diegues (2004), Marcílio (2006), and Sanches (2004) and the work of Veiga (2001), Santiago (2001), Moreira and Candau (2007), Candido and Gentilini (2017), and Ferreira (2015) about the Political-Pedagogical Project, the Curriculum, and the National Curriculum Base (BNCC). The reflections raised show the main obstacles to the non-diffusion of caiçara culture in the schools. As a result, the awareness of such barriers may result in a more inclusive attitude on the part of the school community in relation to the preservation of the cultural memory and social identity of the people who are part of the local communities.

Keywords: BNCC; Curriculum; Pedagogical Project; Caiçara Culture; São Paulo State Coast Schools.

1 Graduado e Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Assis (2008/2012). Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2019). Atualmente é professor de Educação Básica III na Rede Municipal de Itanhaém. Tem experiência nas áreas de Letras e Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura no Brasil Colonial, Crítica Textual, discurso literário, produção discursivo-literária de Antônio da Fonseca Soares, cultura caiçara. E-mail: dacostta@hotmail.com

Introdução

A cultura caiçara é pouco difundida nas escolas do litoral paulista. Isso ocorre devido a vários fatores, entre eles a própria legislação, a presença de um currículo oculto nas escolas, e a cristalização de conceitos e crenças compartilhadas no ambiente escolar, o que faz com que temáticas sobre a cultura caiçara sejam escassas em planos pedagógicos e matrizes curriculares. Por essa razão, há poucos conteúdos escolares versando sobre essa manifestação cultural.

Realidade muito diferente se manifesta nos círculos acadêmicos, visto que, nesse campo, existe uma considerável literatura concernente à cultura caiçara. Trata-se de uma produção, cujos primeiros estudos datam do início do século passado, sobretudo com pesquisas na área da Geografia, da Etnografia e da Antropologia. Desse material, vale destacar os trabalhos de Willens e Mussolini (1952), *The Buzios Islands: a Caiçara Community in Southern Brazil*; de Petrone (1966), *A Baixada do Ribeira: Estudo de Geografia Humana*; de Diegues (1973), *Pesca e Marginalização no Litoral Paulista*; de Marcílio (1986), *Caiçara: terra e população*; de Sanches (2004), *Caiçaras e a Estação Ecológica de Juréia-Itatins, Litoral Sul de São Paulo*; de Adams (2000), *Caiçaras na Mata Atlântica: pesquisa científica versus planejamento e gestão ambiental*, e de Diegues (2004) *Enciclopédia Caiçara*. Há ainda muitos artigos acadêmicos espalhados em arquivos de institutos de pesquisa, universidades e bases dados que engrossam as discussões a respeito do modo de vida caiçara.

A discrepância entre produção didática e produção acadêmica, somada à importância da valorização da diversidade étnico-cultural presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foram os motores de criação deste estudo. Portanto, nosso objetivo é traçar considerações a respeito da escassa presença de temáticas relacionadas à cultura caiçara em planos pedagógicos e matrizes curriculares, contrariando a legislação atual no que se refere à relação escola-comunidade. O problema deste trabalho expressa-se na seguinte questão: como incluir a cultura caiçara no Projeto Pedagógico das escolas do litoral paulista de maneira significativa? Nossa hipótese central é a de que o acesso aos estudos acadêmicos associados ao conhecimento da cultura local podem dar bons subsídios para transposições didáticas significativas. Desse modo, é possível preservar a memória cultural e construir/reconstruir a identidade social dos sujeitos que integram as comunidades locais.

Para tanto, desenvolvemos um trabalho de abordagem qualitativa, centrado em estudo bibliográfico. Assim como Lima e Miotto (2007), consideramos a pesquisa bibliográfica não apenas como instrumento de coleta de dados, mas como base para fundamentação teórica e compreensão crítica do objeto de estudo. Desse modo, a busca do material bibliográfico norteou-se pela temática escolhida e também em função dos objetivos de pesquisa propostos neste estudo. Damos prioridade a fontes primárias armazenadas em base de dados textuais, a publicações acadêmicas organizadas por meio de compilações de artigos e a produções sobre o modo de vida caiçara em diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Serviram de base para a compreensão crítica da presença da cultura caiçara no universo escolar, os estudos sobre cultura caiçara realizados por Adams (2000), Diegues (2004), Marcílio (2006) e Sanches (2004) e os trabalhos de Veiga (2001), Santiago (2001); Moreira e Candau (2007), Candido & Gentilini (2017) e Ferreira (2015) a respeito do Projeto Político-Pedagógico, do Currículo e da Base Nacional Curricular (BNCC).

As discussões realizadas ao longo do artigo buscam mostrar caminhos seguros para a inserção de temáticas sobre cultura caiçara no Projeto Político-Pedagógico das escolas. Para que isso ocorra, as unidades escolares devem ter a sua autonomia resguardada e, além disso, criar um ambiente democrático e cooperativo, gerando a possibilidade de construção de um currículo que contemple ao mesmo tempo uma base comum e as especificidades da cultura local.

Cultura caiçara: resistência e transformação

A cultura caiçara vem sendo estudada desde os primeiros anos do século passado. Portanto, ao contrário do que se possa pensar, há muitas pesquisas acadêmicas em torno desse objeto de estudos.

A maioria dos pesquisadores, entre eles Adams (2000), Diegues (2004), Marcílio (2006) e Sanches (2004), concebe que a cultura caiçara se desenvolveu ao longo do período colonial pelo encontro do europeu colonizador, primeiramente com o indígena, e, logo em seguida, com os povos africanos. Não foi sem luta e resistência que esse sincretismo cultural ocorreu. A respeito disso, Marcílio (2006) faz referência à Confederação dos Tamoios, a primeira experiência de união de forças das várias comunidades indígenas contra o colonizador, ocorrida na porção norte do litoral paulista. A autora exalta a figura do guerreiro indígena Cunhambebe e, como Staden (2011), considera-o “chefe dos chefes”, símbolo de resistência indígena ante o trágico fim de sua gente. Os indígenas ainda haveriam de resistir à violência da escravização, da doença e da desculturação. A primeira e a segunda foram responsáveis pela dizimação de milhares de vidas, a terceira submeteu o indígena à cultura do colonizador (SCHWARCZ e STARLING, 2018; MARCÍLIO, 2006). Aos habitantes nativos restaram duas opções de sobrevivência: “a *submissão* ou a *fuga* para a mata próxima. Ambas foram escolhidas e, assim, desapareceram os primitivos moradores da terra de Ubatuba, desocupando o espaço para entrada dos novos ocupantes (MARCÍLIO, 2006, p. 32)”.

Com os povos vindos do continente africano não foi diferente, haja vista a condição em que chegaram aqui: escravizados. Conforme Schwarcz & Starling (2018), no Brasil, a escravidão tomou o território todo. A disseminação foi tamanha que a “propriedade” de escravos não era privilégio apenas de senhores de engenho. Pessoas de camadas mais baixas da sociedade passaram a fazer parte da instituição escravocrata engrossada por padres, comerciantes, pequenos lavradores, pobres remediados e até libertos.

Inseridos nesse contexto histórico, os caiçaras com um pouco mais de renda também possuíam escravos. De acordo com Marcílio (2006), ao longo do século XVIII até início do XIX, em Ubatuba, raros eram os senhores de grande escravaria, sendo que a população escravizada estava dispersa em pequenos povoados caiçaras e havia dois ou três escravos por grupos domésticos. Existia uma significativa diferença em termos de relação de trabalho entre o sujeito escravizado e o caiçara, e entre o primeiro e os grandes lavradores. A esse respeito Marcílio (2011, p. 126) afirma que “nas famílias de roceiros, o escravo entrava como mão-de-obra suplementar do braço camponês. Na situação de grande lavoura ele é braço exclusivo”.

A violência do sistema escravocrata gerou também formas violentas de resistência. Ocorreram fugas, individuais e em massa, assassinatos de feitores e senhores e revoltas organizadas. A resistência escrava deu origem aos quilombos, de que o de Palmares foi o maior e o mais temido. Tal temor fez com que as autoridades portuguesas proibissem aglomeração de mais de seis escravos fora do trabalho (SCHWARCZ & STARLING, 2018).

Marcílio (2006) relata a ocorrência de movimentos abolicionistas em Ubatuba, motivados pelas pressões britânicas para coibir o tráfico negreiro. É nesse interim que, em 1819, Antônio Pereira Gomes, recém-chegado do Rio de Janeiro, lidera um motim. Surgem líderes escravos, dos quais, Marcílio (2006) destaca Benedito, Belizário e Pedro, sendo que apenas o último era cativo de um grande agricultor: o sargento-mor Antônio Manuel de Jesus e Andrade. Como era prática, a insurreição foi contida com violência: alguns foram vendidos para localidades de outros estados, outros deportados e, os que ficaram, receberam castigos físicos. Como Schwarcz & Starling (2018), Marcílio (2006, p. 127) também registra o “constante pavor de revolta entre a classe dos grandes fazendeiros locais”.

É dessa relação de resistência, assimilação e transformação de culturas que se deu o encontro das três matrizes étnicas que constituem a cultura caiçara e que, no âmbito geral, constituem a cultura brasileira. Contudo, um dos principais fatores de especificação da identidade cultural caiçara é o pertencimento a um território de extensão considerável que abrange uma área que vai do litoral sul do Rio de Janeiro ao Paraná (DIEGUES, 2004). Isso faz com que o caiçara tenha uma relação estreita com a mata e o mar. Para o manejo desses dois biomas e para realização de suas relações sociais e simbólicas, o caiçara mobiliza conhecimentos de origem indígena, africana e europeia.

A palavra caiçara, de origem tupi-guarani *caá-icára*, traz em si uma carga semântica que parece sintetizar a relação resistência/assimilação em uma assimilação transformadora. Para os indígenas, caiçara era uma tecnologia de guerra: uma espécie de barricada, construída de troncos e galhos, impenetrável que se usava como proteção para enfrentar os inimigos; era também um cercado onde se encarceravam prisioneiros de guerra (SOARES, 1889).

Ainda nesse campo semântico, caiçara pode “denominar as estacas colocadas em torno das tabas ou aldeias, e o curral feito de galhos de árvores fincados na água para cercar o peixe” (ADAMS, 2000b, p. 146). Como um artefato de pesca, a palavra também é descrita tanto como um tipo de rede rudimentar feita com galhos entrelaçados, como uma armadilha para atrair peixes que consiste em ramagens que se lançam ao fundo da água, as quais servem como esconderijo para atrair cardumes e facilitar a pesca (BEAUREPAIRE-ROHAN, 1889; SOARES, 1889).

É fato que tais conhecimentos foram assimilados pelo colonizador que os descreve em relatos de viagem, como fez Sousa (1879), no *Tratado descritivo do Brasil*, escrito no século XVI. Ademais, a palavra caiçara amplia suas relações semânticas, quando passa a ter como referente um sujeito e uma cultura, síntese do sincretismo cultural, motor de transformação/criação de uma identidade social. Adams (2000b) mostra-nos que ao longo do tempo o vocábulo caiçara passou a designar as palhoças construídas nas praias para abrigar as canoas e os apetrechos dos pescadores; em seguida, começou a ser usado para identificar o morador de Cananéia e, posteriormente, generalizou-se para os indivíduos e comunidades de uma faixa do litoral brasileiro que abrange Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro.

Diegues (2004) define a cultura caiçara como um conjunto de valores, visões de mundo, práticas cognitivas e símbolos compartilhados, pelos quais se estabelecem as interações sociais e interpessoais, e as relações com a natureza. Tal cultura também se expressa em produtos materiais e não materiais, tais como tipo de moradia, embarcação, instrumentos de trabalho, linguagem, música, dança, rituais religiosos. Para este autor, as comunidades caiçaras podem ser definidas como tradicionais. Isso porque não utilizam a escrita e o conhecimento é gerado e transmitido pela oralidade. Além disso, o que caracteriza esse tipo

de comunidade é a dependência dos ciclos naturais para a sobrevivência, o fato de viverem em pequenos grupos com atividades organizadas no interior das unidades familiares e certa convivência harmônica com a natureza.

A pergunta que se faz atualmente é se a cultura caiçara, em sua feição tradicional, é uma cultura extinta ou em extinção, já que não passou incólume às transformações socioeconômicas ocorridas a partir da segunda metade do século passado. Tais transformações vêm ocorrendo desde a década de 50, com o advento do turismo, e se intensificou, conforme Diegues (2004), na década de setenta, com a abertura da BR 101, no Litoral Norte, e com a melhoria das estradas federais, no litoral sul. Neste mesmo período, os caiçaras começaram a perder territórios por conta da especulação imobiliária e das políticas públicas de conservação, que transformaram suas propriedades em unidades de conservação.

Para Diegues (2004), é um equívoco considerar a cultura caiçara como algo estático, uma vez que as comunidades praianas, embora em relativo isolamento, nunca estiveram dissociadas dos ciclos econômicos mais amplos². Isso se reflete na dependência dessas comunidades das vilas e cidades. Diegues (2004) formula tais argumentos baseando-se na hipótese fundamentada por Willems (1952), que concebe a mudança como modelo de cultura, e que afirma que a mudança social tem sido uma constante na histórica caiçara. Daí surgirem questionamentos à ideia de que as comunidades caiçaras são autônomas, independentes e autossuficientes. As populações caiçaras, conforme Diegues (2004, p. 42), são “marcadas pela mudança” e isso significa constante transformação e adaptação aos novos modos de vida impostos pela sociedade urbano-industrial.

As transformações foram radicais e forçaram a maioria dos caiçaras a modificar seu modo tradicional de vida; ao perder território, o povo caiçara foi obrigado a migrar para a cidade. A esse respeito Diegues (2004) considera que, enquanto os caiçaras viviam da pesca em bairros urbanos, ainda mantinha-se o modo de vida tradicional. Contudo, adverte:

O mesmo não ocorre com a nova urbanização, com a constituição de favelas, algumas distantes do mar onde a pesca foi substituída por outras atividades, como a de serviços. Nesses locais, predominam as igrejas evangélicas criando novo tipo de sociabilidade que negam algumas práticas culturais tradicionais, como o culto dos santos e os bailes. Nesse caso, o modo de vida e a cultura tradicional passam a fazer parte da memória “da vida no sítio”, onde, para muitos, se fixou a construção simbólica da “idade de ouro”, quando a vida era melhor (DIEGUES, 2004, p. 45).

A despeito disso, a resistência parece fazer parte do DNA caiçara. Nas últimas décadas do século passado, houve uma série de mobilizações que contribuíram para fortalecer a identidade social da população caiçara. Foram lutas contra a especulação imobiliária, contra as imposições da política ambiental; pescadores se mobilizaram contra a pesca predatória dos barcos de arrasto e criaram reservas extrativistas marinhas (DIEGUES, 2004). Além disso, comunidades caiçaras e institutos de pesquisas ligados à universidade têm se mobilizado com o propósito de preservar, estudar e manter viva uma cultura que, embora pouco difundida no espaço escolar, está na base da construção da história de nosso país.

2 Na região do Vale do Ribeira destacam-se o ciclo do ouro, do arroz, da extração de palmito e caxeta, da banana, da pesca e do turismo; no Litoral Norte, o ciclo da cana de açúcar, do café, da pesca e do turismo (DIEGUES, 2004; MARCÍLIO, 2006; SANCHES, 2004).

Presença da cultura caiçara em estudos acadêmicos

Ao digitarmos a palavra-chave “cultura caiçara” em bases de dados científicos, como a *Google Scholar* ou a SciELO, encontramos muitos artigos relacionados a esse campo de estudos. Dependendo do que se quer estudar ou dos propósitos de pesquisa, é possível traçar uma seleção mais fina. Mesmo assim, para aquele que não tem muita expertise no trabalho de pesquisa, há o risco de naufragar num mar de informações.

O objetivo central deste trabalho é traçar considerações a respeito da pouca difusão de temáticas relacionadas à cultura caiçara em planos pedagógicos e matrizes curriculares, contrariando a legislação atual no que se refere à relação escola-comunidade. Mas como incluir a cultura caiçara no Projeto Pedagógico das escolas do litoral paulista de maneira significativa? Para resolver essa questão, nosso propósito é orientar escolas e professores a pesquisar em fontes confiáveis e que, de alguma forma, sintetizem o escopo de estudo a respeito da cultura caiçara. Por isso, dos livros e artigos consultados para a elaboração deste estudo, destacamos a *Enciclopédia Caiçara*, organizada por Diegues (2004) e *Caiçaras na Mata Atlântica: pesquisa científica versus planejamento e gestão ambiental*, de Adams (2000). Isso porque as obras fazem um trabalho de síntese de tudo o que foi escrito sobre a cultura caiçara, sendo um instrumento para quem procura informações seguras a respeito dessa temática.

A *Enciclopédia Caiçara*, organizada por Diegues nos anos de 2004, 2005 e 2006, é um trabalho compilado em cinco volumes, cujos subtítulos são os seguintes: “O olhar do pesquisador” (v. 1), “Falares caiçaras” (v. 2), “O olhar estrangeiro” (v. 3), “História e memória caiçara” (v. 4), “Festas, lendas e mitos caiçaras” (v. 5). Cada volume traz uma série de artigos que tratam dos principais aspectos do modo de vida caiçara.

De maneira geral, a enciclopédia procura trazer a luz, a um público mais amplo, os principais estudos sobre cultura caiçara. São pesquisas que apresentam uma variedade de visões e de perspectivas teóricas acerca do modo de vida caiçara, seja a respeito de questões materiais, seja a respeito de questões linguísticas ou simbólicas.

No volume I da enciclopédia, Diegues (2004) faz um panorama dos principais trabalhos em torno da temática caiçara realizados ao longo do século passado. Afirma que um dos precursores do estudo da cultura caiçara foi Antônio Paulino de Almeida. Este autor produziu, desde a primeira década do ano de 1900 até 1940, um considerável volume de artigos publicados na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo*, que estudaram principalmente os aspectos históricos do litoral sul paulista e do Vale do Ribeira.

Na década de 1940, há uma série de outros trabalhos, dos quais Diegues (2004) destaca os de caráter geográfico de Antônio Borges Schmidt e Conceição Vicente de Carvalho, com pesquisas a respeito da pesca no litoral paulista; e de Gioconda Mussolini, que também publicou artigos sobre pesca na Ilha de São Sebastião. Da década de quarenta para a de cinquenta, estudos na área da antropologia dos pesquisadores Donald Pierson e Anísio Teixeira; e Azis Simão e Frank Goldman, pesquisam, respectivamente, os modos de vida na Ilha de Icapara, em Iguape; e questões sobre o desenvolvimento econômico e social da cidade de Itanhaém. Já na década de cinquenta surgem estudos mais aprofundados, como os de Ari França que escreve um trabalho de geografia sobre a Ilha de São Sebastião: *A Ilha de São Sebastião: Estudo de Geografia Humana* (1954); e de Emilio Willens, com a colaboração de Gioconda Mussolini, os quais estudam a comunidade caiçara situada nesta mesma ilha: *The Buzios Islands: a Caiçara Community in Southern Brazil* (1952).

Na década de 1960 e 1970 surge maior interesse pelas comunidades caiçaras, talvez, afirma Diegues (2004), devido às transformações causadas pelo turismo e a pela urbanização. Nesse período, salientam-se

os trabalhos do Geógrafo Pasquale Petrone: *A Baixada do Ribeira: Estudo de Geografia Humana* (1966); de Fernando Mourão: *Pescadores do Litoral Sul do Estado de São Paulo* (1971); de Antônio Carlos Diegues: *Pesca e Marginalização no Litoral Paulista* (1973); e de Fernando Duarte: *As Redes do Suor: a Reprodução Social dos Trabalhadores da Produção de Pescado em Jurujuba-Niterói* (1978).

No que se refere ao trabalho de Adams (2000), trata-se do resultado de uma pesquisa de doutorado que, além de apresentar um estudo bibliográfico, traz uma visão crítica sobre os estudos realizados em torno da cultura caiçara. A autora opera um contraste entre pesquisas qualitativas e quantitativas, sobretudo no que se refere à relação do caiçara com o meio em que vive.

A questão tornou-se o centro das discussões no momento em que a implantação de Unidades de Conservação ameaçava a permanência dos caiçaras em suas terras. Tal fato fez com que os pesquisadores se firmassem em posicionamentos distintos. A esse respeito Adams (2000, p. 19) afirma o seguinte:

De um lado colocaram-se os profissionais mais ligados às ciências naturais, que duvidavam que o homem conseguisse utilizar racionalmente os ecossistemas sem comprometer sua estrutura e preservação. Do outro, profissionais das ciências humanas, que enfatizavam os direitos naturais das populações habitantes/usuárias das áreas de preservação e acreditavam que suas técnicas tradicionais de manejo de ambiente garantiriam a manutenção do mesmo.

Essa dicotomia de posições científicas ligou o caiçara ora a imagem do predador natural, ora a imagem do bom selvagem. Das duas perspectivas, emergem o mito da natureza intocada e o mito do bom selvagem, discutidos por Diegues (2008) e Adams (2000b) respectivamente.

No que se refere à literatura a respeito da cultura caiçara, Adams (2000; 2000b) também aponta uma dualidade entre os estudos pioneiros e as pesquisas atuais. A autora denomina “clássicos” os trabalhos que, de forma geral, descrevem algumas das comunidades caiçaras que habitavam o litoral sudeste na primeira metade do século XX. Estes estudos enfocam aspectos históricos, culturais e econômicos, dos quais a maioria foi citada por Diegues (2004).

Distinguem-se dos clássicos, os estudos desenvolvidos no período entre 1970-1995. Estes trabalhos passam a abordar questões sobre a relação do caiçara com a pesca, a fauna e a flora. Salientam, sobretudo, a relação dos caiçaras com a Mata Atlântica e abrem espaço para discussões em torno das transformações ocorridas no modo de vida caiçara devido à implantação das Unidades de Conservação³.

Além da produção acadêmica, e talvez por influência dela, os meios de comunicação, sobretudo o televisivo, também produziram conteúdos relacionados à cultura caiçara, particularmente a TV Cultura de São Paulo e a TVE do Rio de Janeiro (DIEGUES, 2004). Algumas dessas produções podem ser encontradas na internet, no canal do Youtube das emissoras, dos quais vale ressaltar as matérias jornalísticas “Um povo que vive da pesca e da roça”, “Filhos do mar: a comunidade caiçara de Ubatuba” e o documentário “Velhas paredes de pedra e cal: ruínas no tempo”. Há de se ressaltar o trabalho das TVs locais, como a TV Tribuna,

3 Conforme Adams (2000), as Unidades de Conservação brasileiras são inspiradas no modelo americano. Na segunda metade do século XIX, o desenvolvimento urbano-industrial nesse país fez surgir uma preocupação em preservar ecossistemas naturais que vinham sendo degradados pela espécie humana. Daí a preocupação em garantir, ao menos, algumas amostras desses ecossistemas. A implantação das Unidades de Conservação fez surgir uma série de discussões a respeito das populações nativas que habitavam essas áreas. De um lado, existiam aqueles que argumentavam que o modo de vida tradicional convivia harmonicamente com a natureza; de outro, que agia como predador do ecossistema. A margem, situavam-se os habitantes locais que, sem voz, resistiam como podiam.

no litoral paulista, responsável por trazer à luz o modo de vida das pessoas que vivem ao longo da costa de São Paulo, bem como o trabalho de algumas prefeituras, criando centros de cultura e o ativismo de algumas organizações não governamentais, na preservação da diversidade cultural caiçara.

Presença da cultura caiçara no Projeto Político-Pedagógico de escolas do litoral paulista

Antes de entrarmos no assunto a ser arrolado neste tópico, devemos ressaltar algumas questões que estão nas entrelinhas deste estudo e que dialogam com nosso problema de pesquisa. Por que as escolas do litoral paulista pouco se ativeram à temática da cultura caiçara? Qual seria a razão, já que essa cultura está presente em nosso dia a dia; já que existem pesquisas em torno desse modo de vida?

Parte da resposta pode vir da própria legislação, de documentos internacionais concernentes à universalização da educação e da implementação de políticas de inclusão nas instituições escolares. Ferreira (2015) mostra-nos que, a partir década de 1990, com o lançamento do movimento Educação para Todos, pela Unesco, sujeitos antes privados do mundo escolar, sobretudo crianças pobres, passaram a ter acesso à educação. Documentos, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 6), tornaram a escola ainda mais inclusiva ao afirmar que

as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Em consonância com essa perspectiva, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a obrigatoriedade de uma educação para todos e cria mecanismos para a criação de um sistema nacional de educação e, conseqüentemente, para a elaboração de um currículo nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram com intuito de cumprir tal propósito. Entretanto, o documento gerou muitas críticas, sobretudo “em se tratando da falta de participação e atuação das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem” (CÂNDIDO E GENTILINI, 2017, p. 325). As falhas na implementação das diretrizes sugeridas nos PCN, deram abertura para discussões acerca de um Plano Nacional de Educação, com o objetivo de construir uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Além disso, conteúdos escolares, que antes ficavam à margem das discussões em sala de aula, foram contemplados com implantação da lei nº 11.645/08 que prevê a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo.

As discussões contidas nesses documentos contribuíram não apenas para implantação de políticas públicas educacionais, mas para um amplo debate, no ceio do universo escolar, a respeito de ações que pudessem, de fato, dar conta das demandas de uma escola para todos. Contudo, segundo Ferreira (p. 302), no Brasil, somente nos anos 2000 o poder público começa a desenvolver “políticas públicas sociais e educacionais que contemplam os grupos desprivilegiados e que levam, gradualmente, ao uso do termo diversidade no discurso oficial e no cotidiano escolar”. As ações tomadas pelo poder público foram tardias. Isso pode ter contribuído para que, num âmbito mais específico, temáticas a respeito da cultura caiçara ficassem em segundo plano nas escolas.

A omissão ou silenciamento de uma cultura é uma violência simbólica (Bourdieu, 2008), pela qual, muitas vezes, subvaloriza-se ou estigmatiza-se determinados grupos sociais. Daí pensarmos em mais uma forma de apagamento da cultura caiçara no ambiente escolar: o currículo oculto. Nas palavras de Moreira e Candau (2007), o currículo é o coração da escola, por ser um conjunto de esforços pedagógicos com intenções educativas, cujo processo de elaboração compreende a participação colaborativa de todos aqueles envolvidos de alguma forma com a educação e que contribui para a construção/valorização das identidades estudantis. Contudo, ainda nas palavras dos autores, há um currículo oculto nas instituições escolares, compartilhado de forma velada e guiado por crenças partilhadas pelos membros do sistema de ensino. Tais crenças carregam discursos ancorados no senso comum, por meio dos quais, em alguns casos, criam-se práticas segregacionistas e se estabelecem relação de poder dissimétricas.

Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por grupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores(as) e nos livros didáticos. (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 18).

Norteando-se pela noção de currículo oculto, de que maneira poderíamos relacionar enunciados, como os apresentados a seguir, com a imagem que se faz do sujeito e da cultura caiçara nas escolas?

1. Muita gente, pelo simples fato de haver realizado algumas viagens rápidas ou visitado este ou aquele ponto da zona marinha, considera-se habilitada a escrever sobre os habitantes do litoral paulista, do que geralmente resulta não serem bastante fiéis em suas informações, que, por isso, apontam o praiano como sendo o tipo mais perfeito e acabado do homem vadio, incapaz para o trabalho, malandro e astucioso, sem coragem para a luta, vegetando, e, como os nossos aborígenes, vivendo mais de caça e da pesca, avesso à civilização e ao progresso, sem ideais e sem ambições. É verdade que esta última parte parece predominar em seu espírito, mas isso mesmo, nada mais é do que uma simples questão mesológica, como perfeitamente se demonstra pelas condições em que vivem todos aqueles que, fugindo ao meio, são forçados a uma vida ativa e cheia de imprevistos (ALMEIDA, 2005, p. 47).
2. Caiçara Datação: 1587⁴
(...)
Substantivo masculino
Regionalismo: Brasil. Uso: informal.
9 homem ordinário, malandro, vagabundo
Substantivo de dois gêneros
10 caipira, matuto
11 praiano, natural ou habitante do litoral (freq. o que vive de modo rústico, esp. da pesca)
(HOUAISS, 2009)

Nos dois enunciados, podemos observar a imagem depreciativa em torno do sujeito caiçara. Em 1, Almeida (2005) critica aqueles que escrevem acerca dessa cultura sem realmente conhecê-la, tendo como base apenas o senso comum. Contudo, concorda com o fato de os caiçaras serem “avessos à civilização e ao progresso”. Como fundamento de tal afirmação, o autor valeu-se de teorias positivistas, sobretudo o determinismo social. É certo que o artigo, escrito em 1945, não poderia fugir de sua historicidade, mas afirmações como essas contribuíram para a criação de uma imagem distorcida de sujeitos históricos, o que

4 Do verbete “caiçara”, selecionamos apenas as acepções referentes ao sujeito histórico.

se reflete nos usos dessa palavra em situações languageiras, seja em práticas de oralidade ou de escrita. Por isso, em 2, o dicionário Houaiss não faz mais do que registrar os usos informais, há de se ressaltar, que se faz desse vocábulo.

A instituição escolar, ao silenciar a cultura da comunidade que a circunda, ao dirigir-se a ela por meio de definições amparadas pelo senso comum, está se utilizando, de uma forma ou de outra, de um currículo oculto. Se o currículo oficial e a morosidade das políticas públicas estimulou o apagamento da cultura caiçara, a noção de cultura compartilhada no meio escolar também pode ter contribuído para isso.

Moreira e Candau (2007) mostra-nos como o conceito de cultura sofre variações de sentido ao longo do tempo. Desde o século XVI, essa noção está associada ao cultivo da mente e a modelos de comportamento social ligados a grupos privilegiados. A partir de tal concepção, sugere-se que somente algumas nações apresentam elevado padrão civilizatório. Essa ideia elitista e, por conseguinte, etnocêntrica; consolida-se no século XVIII, quando a Europa passa a ser correlato imediato de civilização. O sentido de cultura ainda hoje associado às artes está arraigado desse pensamento: “cultura, tal como as elites a concebem, corresponde ao bem apreciar música, literatura, teatro, pintura, escultura, filosofia” (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 26).

No século XX, com o advento dos meios de comunicação de massa, passa-se a falar de cultura popular. Isso gera uma tensão entre o que se entende por cultura erudita e cultura popular, marcada por valorizações e avaliações. Evidentemente que os juízos de valor depreciativos recaíram sobre a cultura popular, considerada como a antítese da alta cultura. Tendo tais constatações como base, Moreira e Candau (2007) formulam algumas questões, a saber: Será que algumas de nossas escolas não continuam a fechar suas portas para as manifestações culturais associadas à cultura popular? Ao fazer isso, será que não contribuem para que saberes e valores familiares a muitos estudantes sejam desvalorizados e abandonados na entrada da sala de aula? Poderia ser diferente? Como?

Questões como essas são, na verdade, perguntas retóricas compatíveis com os questionamentos feitos neste estudo a respeito da não inclusão de temáticas relacionadas à cultura caiçara em escolas do litoral paulista. E poderia ser diferente? Entendemos que sim. Para começar, precisamos ressignificar a noção de cultura ou, em alguns casos, ampliá-la.

Nesse sentido, Moreira e Candau (2007) podem contribuir conosco ao nos apresentar mais duas concepções de cultura advindas da Antropologia. A primeira propõe utilizarmos o termo cultura no plural: culturas. O que pressupõe o respeito “aos diversos modos de vida, valores, e significados compartilhados, por diferentes grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc) e períodos históricos” (MOREIRA E CANDAU, 2007, p. 27). Nessa perspectiva, enfatizam-se os significados que os grupos compartilham; a cultura identifica-se com o modo de vida, com as representações da realidade e visões de mundo de um determinado grupo social. Enfim, a segunda concepção, derivada da Antropologia Social, também se refere aos significados compartilhados. Contudo, o que a diferencia da primeira abordagem, é a ênfase na dimensão simbólica e a na linguagem como mediadora de sentidos. O importante não é definir o que é cultura, mas entender como determinadas culturas funcionam, concebe-se, desse modo, a cultura como um “conjunto de práticas significantes”.

É por esse viés antropológico que a maioria dos estudos contemporâneos sobre cultura caiçara são desenvolvidos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) segue o mesmo caminho ao consolidar uma

concepção universal de educação, já prescrita em documentos lavrados nos anos noventas. A preocupação com uma visão mais ampla da noção de cultura e da consciência da própria identidade cultural perpassa toda a BNCC, como podemos notar na descrição dos conhecimentos específicos da área de Ciências Humanas no excerto a seguir:

Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo (BNCC, p. 354).

Outro ponto a salientar é a questão das habilidades, que não se resumem apenas às cognitivas, mas estendem-se ao plano socioemocional. Por isso, faz-se necessário pensar também em atitudes e valores a serem mobilizados nas inter-relações sociais. Daí a importância de se trabalhar temáticas referentes à diversidade, à valorização de culturas e identidades para que tais habilidades sejam plenamente desenvolvidas.

A BNCC pode ser um documento elogiável por se abrir ao debate público e convidar os setores envolvidos em educação no Brasil a contribuir para seu desenvolvimento. Contudo, não é unânime, visto que alguns especialistas em educação encontram nela pontos passíveis de crítica.

Ferreira (2015) assume posição radical ao afirmar que a BNCC não é necessária, já que o Brasil já possui documentos oficiais com o objetivo de orientar um currículo comum para escolas e redes de ensino espalhadas pelo seu território. Outros estudiosos alertam para o risco de a BNCC ser entendida como um currículo e não como diretrizes gerais de orientação, o que pode torná-la uma “máquina” de engessar conteúdos. Cândido e Gentilini (2017, p. 329), a esse respeito, advertem:

Se não for bem conduzida essa construção e a aplicação destes conteúdos selecionados, se não forem respeitadas as particularidades das escolas, corremos o risco de retrocedermos em termos de participação da sociedade, democracia e autonomia, questões tão caras, tratadas na CF/1988 e na LDB/1996.

Nesse sentido, o que poderia significar um trunfo para inserção de temáticas a respeito das culturas locais nas escolas pode se tornar um entrave. Cabe aqui acrescentar um adendo a respeito dos livros didáticos, visto que enfatizam apenas as habilidades e conteúdos gerais, deixando de fora as especificidades locais. Assim, a presença da cultura caiçara nas escolas do litoral paulista estaria mais uma vez ameaçada, dessa vez por uma diretriz oficial.

Como resolver tal problema? A solução está na própria legislação que garante autonomia às unidades escolares, gerando a possibilidade de construção de um currículo que contemple ao mesmo tempo uma base comum e as especificidades locais. É por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP) que esse currículo pode se construir e se consolidar em ações de ensino-aprendizagem.

O PPP é o documento norteador das práticas pedagógicas e o fio condutor da identidade e da autonomia da escola. Esta tem por dever garantir o aprendizado do aluno, o que não se resume apenas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas também de habilidades socioemocionais. Atrelado a isso, há questões que envolvem princípios de liberdade e solidariedade humana, dimensões assentadas no campo ético-político e que trazem em si a ideia de autonomia e de inclusão. Veiga (2001) propõe a

elaboração do PPP do ponto de vista emancipador, com um modelo de gestão democrático. Nesse sentido, pressupõe-se a participação de todos os envolvidos no universo escolar: escola-família-comunidade. Para a autora, a escola, além de respeitar a diversidade local, social e cultural, deve entender o aluno como sujeito concreto, real, histórico, social e ético no processo educativo.

Nesse sentido, a dimensão política do PPP vai além das relações de interação e colaboração entre escola e órgãos públicos, entre os membros da escola e entre escola-comunidade. Santiago (2001) chama atenção para as relações de poder subjacentes entre os que, discursivamente, assumem posições de saber e os que não se situam nessas posições. É o caso do currículo oculto e das práticas de estigmatização de culturas locais, norteadas por conceitos estanques. Na visão da autora, projetos educativos constituem-se por meio de uma relação dialética entre valores, conhecimentos e competências considerados legítimos. Entretanto, essa mesma lógica que detém a hegemonia na atribuição de sentidos sociais, seleciona alguns aspectos da realidade e da cultura em detrimento de outros.

Portanto, é preciso estar atento a perspectivas excludentes que circundam o currículo antes de selecionar o que ensinar e o modo de ensinar. Daí a importância de uma abordagem emancipadora, que visa, sobretudo, a uma visão crítica no que concerne às instâncias ético-políticas que constituem a cultura escolar. Pensando dessa forma, Cândido e Gentilini (2017, p. 329) sugerem que, na elaboração do PPP, “os profissionais envolvidos devem conhecer muito bem a realidade e, a partir dela, estabelecer as diretrizes de trabalho, seguindo um projeto que seja ao mesmo tempo político e pedagógico”.

Além disso, acrescentamos que a comunidade escolar deve estar pronta a assumir uma postura aberta em relação aos conhecimentos locais e apta a desconstruir crenças cristalizadas pelo senso comum, a resignificar conceitos e a buscar novas perspectivas em estudos acadêmicos. Desse modo, ampliam-se as possibilidades de demarcar não só a autonomia e a identidade da unidade escolar, mas de garantir a presença da cultura caiçara de maneira significativa nas práticas pedagógicas de escolas do litoral paulista.

Considerações finais

Neste artigo, refletimos sobre a possibilidade da inclusão significativa de temáticas relativas à cultura caiçara em escolas do litoral paulista. Para isso, discorremos sobre os principais aspectos da cultura caiçara, sua formação, consolidação e transformação. Apresentamos estudos acadêmicos desenvolvidos ao longo do século passado até os tempos atuais, tendo como ponto de referência dois trabalhos de síntese: a *Enciclopédia Caiçara*, organizada por Diegues (2004) e *Caiçaras na Mata Atlântica: pesquisa científica versus planejamento e gestão ambiental*, de Adams (2000).

A partir das questões iniciais, partimos para discussões em torno do problema de estudo que levaram em conta os principais entraves para não inclusão da cultura caiçara no universo escolar. Mostramos que a própria legislação, a presença de um currículo oculto nas escolas e a cristalização de conceitos e crenças compartilhadas no ambiente escolar contribuem para isso.

Entendemos que a consciência dos motivos de tais entraves é de suma importância para que surjam reflexões e debates construtivos acerca do apagamento da cultura caiçara nas escolas. Fato que pode gerar, como resultado, uma postura mais inclusiva por parte da comunidade escolar em relação à preservação da memória cultural e à identidade social dos sujeitos que integram as comunidades locais. Concordamos

com Cândido e Gentilini (2017) quando consideram que o meio para consolidação de ações desse tipo é, ao mesmo tempo, político e pedagógico. Portanto, entendemos que o PPP é a chave-mestra para a inserção da cultura caiçara em escolas do litoral paulista. Para isso, é preciso um tanto de resistência ou, talvez, de insistência. Isso porque, o currículo oculto costuma gerar ações refratárias a ações inclusivas.

Além disso, a priorização de materiais prontos também se revela uma barreira e, no caso da cultura caiçara, há muito ainda o que fazer. Nesse sentido, deve-se estimular a criação de conteúdos escolares, sendo necessário agregar conhecimento acadêmico e saberes locais. Não se trata de trabalhar sozinho, as redes municipais devem investir em capacitação, devem acreditar que seu professorado também pode criar materiais de qualidade e não creditar essa tarefa apenas a especialistas vindos “de fora”. Nesse caso, o compartilhamento de conhecimentos que articulem saberes locais, práticas pedagógicas e estudos científicos seria um modo eficaz de trilhar caminhos confiáveis para seleção e produção de conteúdos temáticos, o que pode contribuir para criação de novos materiais e para fomentar futuros debates a respeito da inserção da cultura caiçara em escolas do litoral paulista.

Referências

- ADAMS, C. **Caiçaras na Mata Atlântica: pesquisa científica versus planejamento e gestão ambiental**. São Paulo: Annablume, 2000.
- ADAMS, C. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. **Revista de Antropologia**, v. 43, n. 1, São Paulo, 2000b. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-77012000000100005&script=sci_arttext&tlng=pt>
- ALMEIDA, A. P. Usos e costumes praianos. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia Caiçara**. v. 4. São Paulo: HUCITEC; NUPAUB; CEC/USP, 2005.
- BEAUREPAIRE-ROHAN, H. **Diccionario de vocábulos brasileiros**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.
- BOURDIEU, P. (Org.). **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>
- CÂNDIDO, R. de K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAAE**, v. 33, n. 2, p. 323, 336, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70269>>.
- DIEGUES, A. C. S. **Pesca e marginalização no Litoral Paulista**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Departamento de Ciências Sociais, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 184, 1973. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/Pesca.pdf>>.
- DIEGUES, A. C. S. (Org.). **Enciclopédia Caiçara**. O olhar do pesquisador. Volume 1. São Paulo: HUCITEC; NUPAUB; CEC/USP, 2004.

- DIEGUES, A. C. S. O mundo caiçara: o olhar do pesquisador. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia Caiçara**. O olhar do pesquisador. Volume 1. São Paulo: HUCITEC; NUPAUB; CEC/USP, 2004.
- DIEGUES, A. C. S. A mudança como modelo cultural: o caso da cultura caiçara e a urbanização. In DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia Caiçara**. O olhar do pesquisador. Volume 1. São Paulo: HUCITEC; NUPAUB; CEC/USP, 2004.
- DIEGUES, A. C. S. **Enciclopédia Caiçara**. Falares caiçaras. Volume 2. São Paulo: HUCITEC; NUPAUB; CEC/USP, 2005.
- DIEGUES, A. C. S. **Enciclopédia Caiçara**. O olhar estrangeiro. Volume 3. São Paulo: HUCITEC; NUPAUB; CEC/USP, 2005.
- DIEGUES, A. C. S. **Enciclopédia Caiçara**. História e memória caiçara. Volume 4. São Paulo: HUCITEC; NUPAUB; CEC/USP, 2005.
- DIEGUES, A. C. S. **Enciclopédia Caiçara**. Festas, lendas e mitos caiçaras Volume 5. São Paulo: HUCITEC; NUPAUB; CEC/USP, 2006.
- DIEGUES, A. C. S. **O mito moderno da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec: Nupaub-USP/CEC, 2008.
- FERREIRA, W. B. Conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- HOUAISS, A. (coord.). **Dicionário eletrônico Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- LIMA, T. C.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, n. especial, 2007.
- MARCÍLIO, M. L. **Caiçara: terra e população: estudo de demografia histórica e da história social de Ubatuba**. São Paulo: Edusp, 2006 [1986].
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>>.
- PETRONE, P. A baixada do Ribeira, Estudo de Geografia Humana. **Boletim Cadeira de Geografia**, FFLCH/USP, n. 283, São Paulo, 1966.
- PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI**, Campinas, v. 10, n. 1, jul./dez. 2012. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>>.
- STADEN, H. **Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 2011, p. 51-52.
- SANCHES, R. A. **Caiçaras e a Estação Ecológica de Juréia-Itatins Litoral Sul de São Paulo**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2004.
- SANTIAGO, A. R. F. Projeto Político-Pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, P. A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOARES, A. J. de M. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger & Filhos: 1889.

SOUSA, G. S. **Tratado descritivo do Brasil**. Rio de Janeiro: Typographia de João da Silva, 1879.

VEIGA, P. A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

VEIGA, P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, P. A.; FONSECA, M. (Org.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

WILLEMS, E.; MUSSOLINI, G. **Buzios island: a caiçara community in southern Brazil**. New York: J. J. Augustin Publisher, 1952.