

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – *CAMPUS* - SOROCABA**

ARLINDO LINS DE MELO JÚNIOR

**TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS CAIÇARAS NA
CIDADE DE IGUAPE/SP**

Sorocaba/SP
2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CAMPUS - SOROCABA**

ARLINDO LINS DE MELO JÚNIOR

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS CAIÇARAS NA
CIDADE DE IGUAPE/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* de Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa 3: Teorias e Fundamentos da Educação.

Orientação: Prof. Dra. Kátia Regina Moreno Caiado; Co-orientadora: Maria Edith Romano Siems-Marcondes.

Sorocaba/SP
2019

Melo Júnior , Arlindo Lins de

Trajетórias dos professores e educadores sociais da cidade de Iguape – SP /
Arlindo Lins de Melo Júnior . -- 2019.
107 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Kátia Regina Moreno Caiado

Banca examinadora: Kátia Regina Moreno Caiado, Maria Edith Romano
Siems-Marcondes, Luiz Bezerra Neto

Bibliografia

1. Trajetória de Professores. 2. Caiçaras . 3. Pedagogia Histórico-Crítica.
I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

[FOLHA DE APROVAÇÃO]

AUTOR: ARLINDO LINS DE MELO JUNIOR

**TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS CAIÇARAS NA
CIDADE DE IGUAPE/SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, ____ de ____ de 2019.

Orientador(a)

Prof^a. Dra Kátia Regina Moreno Caiado
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *campus* - Sorocaba.

Examinador(a) interno(a)

Prof. Dr Luiz Bezerra Neto
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – *campus* – São Carlos.

Examinador(a) externo(a)

Prof^a. Dra Maria Edith Romano Siems-Marcondes
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Dedico à minha família!

AGRADECIMENTO

Diante dos desafios físicos, intelectuais e profissionais para a conclusão desta pós-graduação em educação, agradeço primeiramente a Deus pelo seu cuidado e auxílio.

À família, pelo incentivo, nas pessoas de meus queridos pais, irmão, irmã, tios e tias.

À minha orientadora, professora Dra. Kátia Regina Moreno Caiado, pela paciência e pelo aprendizado que me conduziu neste último passo para conclusão do meu curso.

À minha co-orientadora, professora Dra Maria Edith Romano Siems-Marcondes.

À minha banca de defesa, nas pessoas do professor Dr. Luiz Bezerra Neto e Dra Maria Edith Romano Siems-Marcondes.

A toda comunidade caiçara da cidade de Iguape-São Paulo, em especial, à Associação de Jovens da Juréia.

Ao professor Dr. Marcos Francisco Martins pelos importantes ensinamentos sobre o método de Marx nas aulas ministradas na disciplina Seminários de pesquisa: teorias e fundamentos da Educação.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba.

Aos meus amigos (as) que estiverem perto com seus conselhos acadêmicos e pessoais, nas pessoas da Marily Barbosa, Lourdes Duarte, Jackeline Alves, Jaqueline Basso, Rogério de Moraes e Mércia Martins.

À krishna, pelo seu companheirismo.

Aos membros dos grupos NEPEDEES e GEPEC.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

RESUMO

MELO JÚNIOR, ARLINDO LINS DE. Trajetórias dos professores e educadores sociais da cidade de Iguape – São Paulo. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2019.

O título “Trajetória dos professores e educadores sociais caiçaras na cidade de Iguape - SP” remete a uma reflexão sobre as tarefas da educação escolar e não escolar na educação do campo considerando a demanda da comunidade caiçara. Esta pesquisa teve como objetivo analisar a trajetória de professores e educadores sociais caiçaras no município de Iguape - São Paulo. O método é o materialismo histórico-dialético, envolvendo 12 participantes, sendo que sete destes eram professores caiçaras (educação escolar) e cinco eram educadores sociais caiçaras (educação não escolar) indicados pela Associação de Jovens da Juréia. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e a análise de dados foi realizada à luz dos pressupostos teóricos-metodológicos do materialismo histórico-dialético e percorrida em três eixos temáticos: (a) as trajetórias dos professores caiçaras da cidade Iguape- SP; (b) as trajetórias dos educadores sociais caiçaras de Iguape – SP; e (c) relações de convivência entre professores e educadores sociais caiçaras a favor da comunidade. Os resultados demonstram, por meio do discurso, as contribuições dos professores e educadores sociais trazem a respeito da valorização das atividades culturais advindas da própria comunidade. É visto que esses diálogos entre professores e educadores, apesar de conflitantes em alguns momentos, remetem a um respeito pelo trabalho realizado um do outro, e com isso, valoriza as potencialidades dos seus alunos em detrimento de suas limitações.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Trajetória de Professores. Trajetória de Educadores Sociais. Caiçaras. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

MELO JÚNIOR, ARLINDO LINS DE. Trajectories of teachers and social educators caiçaras in the city of Iguape – SP. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2019.

The title “Trajectories of teachers and social educators caiçaras in the city of Iguape – SP” brings a reflection on the tasks of school education and non - school education in the rural education, considering the community caiçara. This research had the objective of analyzing the trajectory of teachers and social educators caiçaras in the city of Iguape - São Paulo. Was used the dialectical-historical materialism method. The study involved 12 participants: seven caiçaras teachers (school education) and five social educators caiçaras (non-school education), indicated by the Youth Association of Juréia. The instrument used for data collection was the semi-structured interview, and the data analysis was carried out from the theoretical-methodological assumptions of historical-dialectical materialism, creating three thematic axes: (a) the trajectories of the city's caiçaras teachers Iguape- SP; (b) the trajectories of the social educators caiçaras of Iguape - SP; and (c) relations of coexistence between teachers and social educators caiçaras in favor of the community. The results show through the speeches the contributions that social educators bring about the valorization of the cultural activities of the community itself. It was identified that the dialogues between teachers and educators, although conflicting at times, refer to a respect for the work done by the other and values the potential of their students to the detriment of their limitations.

Keywords: Field Education. Teacher Training. Trajectory of Teachers. Trajectory of Social Educators. Caiçaras. Historical-Critical Pedagogy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Informações das produções acadêmicas pertinentes à educação escolar.....	70
Quadro 2. Informações das produções acadêmicas pertencentes à educação não escolar	72
Quadro 3. Características dos professores caiçaras	75
Quadro 4. Características dos educadores sociais caiçaras	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Informações das matrículas das escolas do campo em tipos de instituições	54
Tabela 2. Informações comparativas das matrículas das escolas na cidade e no campo	54

LISTA DE E SIGLAS

AJJ – Associação dos Jovens da Juréia
BDTD - Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CIBEC - Centro de Informação e Biblioteca em Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEC – Conferência Nacional de Educação do Campo
CONSEMA - Conselho Estadual do Meio Ambiente
EEJI – Estação Ecológica Juréia- Itatins
EMPRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
GEAMA - Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada
GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação no Campo
HISTEDBR – Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MHD – Materialismo Histórico–Dialético
MPA - Ministério da Pesca e Aquicultura
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEPEDE-EEs - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial
NUCLEBRÁS - Empresas Nucleares Brasileiras
ONG – Organização Não Governamental
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC – Pontifícia Universidade do Católica
RGP - Registro Geral da Atividade Pesqueira
SRM - Salas de Recursos Multifuncionais
SE – Sem Especialização
SUDELPA - Superintendência do Desenvolvimento do Litoral Paulista
TCLE- Termo Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UMJ – União de Moradores da Juréia

UNB – Universidade de Brasília

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNITAU – Universidade de Taubaté

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1. AS COMUNIDADES CAIÇARAS NO LITORAL BRASILEIRO: ENTRE A AGRICULTURA FAMILIAR E A PESCA TRADICIONAL	19
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA COMUNIDADE CAIÇARA NO VALE DO RIO RIBEIRA, SÃO PAULO.....	25
1.2 RESISTÊNCIAS DOS CAIÇARAS NA CIDADE DE IGUAPE/SP: POLÍTICA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO.....	31
1.3 ASSOCIAÇÃO DE JOVENS DA JURÉIA	37
1.4 A CULTURA EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: UM OLHAR PARA AS ATIVIDADES CULTURAIS DAS COMUNIDADES CAIÇARAS.....	38
1.5 TRABALHO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO	42
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO RELACIONADO À PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA.....	48
2.1. A EDUCAÇÃO	48
2. 1. 1. Notas estatísticas do Censo Escolar: formação de professores das comunidades tradicionalis caiçaras a favor do público-alvo da Educação do campo	52
2.2 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO RELACIONADO À PEDAGOGIA HISTÓRICA- CRÍTICA.....	59
2.2.1 Entrevista semi-estruturada à luz do Materialismo histórico-dialético	64
2.2.2 Pesquisa documental e revisão bibliográfica sistemática	65
2.2.3 Observação com diário de campo.....	67
2.2.4 Análise de Dados	68
CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR NA CIDADE DE IGUAPE-SP: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS CAIÇARAS	69
3. 1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DEMANDA DAS COMUNIDADES CAIÇARAS (DISSERTAÇÕES E TESES) E AS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS.....	69
3.2 CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS CAIÇARAS DA CIDADE DE IGUAPE – SP	75
3.3 AS TRAJETÓRIAS DOS PROFESSORES CAIÇARAS DA CIDADE IGUAPE- SP	76
3.4 AS TRAJETÓRIAS DOS EDUCADORES SOCIAIS CAIÇARAS DE IGUAPE – SP.....	81
3.5 RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA ENTRE PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS CAIÇARAS A FAVOR DA COMUNIDADE	88
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
5. REFERÊNCIAS.....	95

APRESENTAÇÃO

O processo de concepção do estudo “A trajetória de professores e educadores sociais caiçaras do município de Iguape/SP”, deu-se por meio da convivência com a família, trabalho e estudos desenvolvidos no viés da iniciação científica. Sou oriundo do nordeste brasileiro, mais especificamente, da região litorânea. Ao estudar em uma região onde a interação das pessoas com o mar e a pequena agricultura ainda é algo evidente no que diz respeito à pesca e ao cultivo de alimentos nas roças, desenvolvi uma admiração pela pequena agricultura e pela praia e, com isso, procurei valorizar e usufruir da natureza.

Nesse percurso de interação com a natureza, percebi que em minha família sempre existiu um respeito pelo trabalho das pessoas que retiravam sua sobrevivência do mar. Isso porque o peixe fígado por um ou outro membro da família sempre fez parte das refeições diárias postas em nossa mesa.

Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), participei do Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA), pesquisando sobre Educação Física Escolar e esportes adaptados para pessoas com deficiência. O GEEMA, desde sua criação, vem desenvolvendo vários projetos de pesquisa e extensão, envolvendo alunos das licenciaturas e pós-graduação *stricto sensu*. Os trabalhos produzidos pelo corpo de membros deste grupo de pesquisa têm sido apresentados em eventos regionais, nacionais e internacionais, bem como, publicados em periódicos e anais de congresso. Apesar de o GEEMA possuir limitações em termos de recursos financeiros e humanos para a realização de pesquisas na área da Educação e Educação Física, foi fundamental para despertar meu interesse pela ciência, que logo se transformou na produção de alguns resumos e artigos para congressos.

Em um determinado momento, a coordenadora do grupo de pesquisa, que também era professora da UFAL, convidou-me para participar de um projeto de pesquisa como bolsista de iniciação científica. Assim, entre os anos de 2011 e 2012 fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), período este em que tive a oportunidade de atuar junto aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma Rede Municipal de Ensino, estudando a formação inicial e continuada destes.

Com o passar do tempo, a experiência com a iniciação científica me levou a conhecer outras modalidades da educação. Nessa época, uma amiga pesquisadora me indicou um seminário sobre Educação do Campo na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - *campus* São Carlos. Desta forma, fortaleci meu interesse pelas questões pertinentes à

escolarização das populações tradicionais do/no campo, assim como o desejo de realizar um estudo sobre essa temática.

Por conseguinte, o evento III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, V Jornada de Educação Especial no Campo e XIII Jornada do HISTEDBR, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC-UFSCar), em 2015, consolidou-se como uma importante resposta para minhas indagações a respeito da educação do campo na demanda das comunidades caiçaras (pescadores que também trabalham em pequenas plantações familiares). O referido evento transformou nossa visão simplória, mudando percepções sobre o que era a educação voltada às pessoas residentes no campo. Descobri, por intermédio dos palestrantes e das interações com os participantes do evento, que as lutas travadas pelas populações do campo também pertenciam a mim, enquanto comunidade acadêmica e sociedade.

Ao ingressar no mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, tornei-me membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial (NEPEDE-EEs). Tal grupo é referência nacional no que diz respeito à educação do campo em interface com a educação especial, desenvolvendo trabalhos com as mais variadas populações do campo, entre elas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas e caiçaras. Também no ano de 2017, adentrei como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Educação no Campo - GEPEC/HISTEDBR, no qual venho participando dos debates acalorados sobre as políticas da educação do/no campo.

No mesmo ano, aprofundei minhas leituras e releituras dos dispositivos legais da educação do campo Brasil (2008; 2010; 2012) e participei do “I Seminário Internacional e IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo”, por meio do qual pude perceber as comunidades caiçaras como uma das diversas populações que constituem a educação do/no campo. No entanto, poucas pesquisas haviam sido realizadas com estas populações no âmbito da educação (FRANCO, 2015).

Assim, a partir de minha prática social advinda das interações e convivências com o mar e a terra da região da qual sou oriundo, e ao refletir sobre importância das atividades educacionais e culturais na vida das populações residentes na região litorânea brasileira e, posteriormente, do litoral sul do Estado de São Paulo, afunilando até chegar à comunidade caiçara da cidade de Iguape-SP, surgiram indagações sobre como acontecia a escolarização dada aos trabalhadores rurais caiçaras e seus filhos.

Foi no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba que ocorreu a oportunidade de pesquisar sobre o universo da

pesca e da roça de uma comunidade tradicional caiçara localizada no município Iguape-SP, com um olhar sobre as trajetórias de professores e educadores sociais caiçaras.

O desejo que partiu da minha prática social, como pessoa que nasceu e cresceu em uma região marítima e rural, fundamentou-se nas políticas da educação do campo (BRASIL, 2012) e também da literatura especializada que tratava dos caiçaras, como Mussolini (1980), Sanches (2004), Cunha (2004), Diegues (2004) e Franco (2015).

Com os significativos debates no grupo de pesquisa NEPEDE-ES e com a ajuda de minha orientadora professora Dra. Kátia Regina Moreno Caiado, resolvi dar início a minha coleta de dados no quarto trimestre de 2017, em Iguape (SP). Esta foi realizada com os membros da comunidade caiçara da referida cidade, mais especificamente, os professores e educadores sociais indicados pelos líderes da Associação de Jovens da Juréia (AJJ).

O município escolhido para a pesquisa tem uma relevância histórica para o Estado de São Paulo e para a nação, pois foi umas das primeiras cidades fundadas no Brasil e, por este motivo, seus aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais são relevantes para entender a história da sociedade brasileira (SILVEIRA, 2009). Mais especificamente, possui relevância para o estudo das comunidades caiçaras no seu aspecto rural e pesqueiro, possibilitando um olhar para a perspectiva dos professores e educadores sociais caiçaras sobre o apoderamento do conhecimento. Ainda, ressalto o fato de esta ser uma das cidades mais significativas no que diz respeito à tradição das atividades culturais caiçaras e suas manifestações, representadas “pela música, pela dança, pelo artesanato, pelo linguajar e pela culinária” (SILVEIRA, 2009, p. 38).

INTRODUÇÃO

A educação do campo é considerada uma área de concentração científica preocupada com as demandas provenientes do universo camponês. A luta pela educação do homem que vive no e do campo se efetiva a partir na oitava década do século XX, com o surgimento e organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sendo esse advento o começo de uma articulação por um projeto de educação do campo, que derivou no movimento intitulado: “Movimento por uma Educação do Campo”, que “deu-se no âmbito da I CNEC – Primeira Conferência Nacional de Educação do Campo, organizada pelo MST, em conjunto com a UNB, CNBB e UNICEF, em Brasília, no mês de julho de 1997” (BEZERRA NETO, 2010, p. 161).

Neste sentido, Camacho (2017) salienta que a educação do campo nasceu da luta dos movimentos camponeses, mas foi apropriada pelo Estado e pelas grandes empresas e seus institutos de responsabilidade social. Assim, “as razões que estão por trás da luta pela educação do campo no Brasil são fruto da realidade de exclusão dos habitantes do meio rural” (CAMACHO, 2017, p. 156). Isso porque a falta de acesso a uma escolarização que permita o desenvolvimento territorial das comunidades no campo está relacionada com a história da estrutura agrária do país, baseada no latifúndio e na expropriação das populações camponesas de sua terra de trabalho (CAMACHO, 2017).

Por conseguinte, o movimento “Por Uma Educação do Campo” reúne movimentos sociais que lutam pela terra e educação (BEZERRA NETO; BEZERRA; CAIADO, 2011). O Decreto de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, afirma que “educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2010, p. 01). Ademais, a educação do campo é composta pelas seguintes populações:

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p.01).

No que se refere aos aspectos educacionais, a legislação afirma como pertencente ao público-alvo da educação do campo os estudantes, os professores e a

comunidade escolar brasileira alocados na zona rural brasileira, os quais, por sua vez, encontram-se inseridos na educação básica (BRASIL, 2008).

Esta escolarização destina-se ao atendimento das comunidades rurais, indicando as comunidades caiçaras como um grupo pertencente ao universo campesino, pois extraem seu sustento das terras alocadas na floresta atlântica e da pesca marítima.

Adams (2000) discorre que o universo caiçara não é apenas marítimo, pois, para além do acúmulo profundo do conhecimento do mar, os caiçaras também dominam técnicas de manejo herdadas de forma tradicional e que garantem o uso sustentável de recursos agrícolas, das chamadas roças, dentro da Mata Atlântica. Neste contexto, a educação destinada aos trabalhadores do campo, na demanda das comunidades caiçaras, remete a discussões e controvérsias no sentido de conhecer até que ponto essa escolarização valoriza os aspectos socioeconômicos, culturais e identitários destas comunidades.

O caiçara encontra-se extremamente articulado entre o trabalho campesino e marítimo, no sentido de extrair seu sustento familiar da Mata Atlântica. Neste sentido, a formação humana é caracterizada como o processo de tornar-se homem por meio do trabalho, e esse olhar materialista histórico-dialético sinaliza a existência humana e sua produção de vida numa totalidade concreta, pois o homem produz sua condição material na medida em que vive diversos conflitos (OLIVEIRA, 2013). São estes os conflitos apontados no contexto geográfico, climático, nas limitações físicas, políticas e sociais de onde vive e se relaciona, obrigando-o a produzir sua existência e, assim, produzir história (OLIVEIRA, 2013).

Sobre o termo “caiçara”, Sampaio (1987) aponta que este tem origem no vocábulo Tupi-Guarani *caá-içara* e era utilizado para denominar as estacas colocadas em torno das aldeias dos pescadores. Ao longo dos anos passou a ser o nome dado às moradias construídas nas terras próximas às praias para abrigar as canoas e ferramentas de trabalho (DIEGUES, 1988). Posteriormente, foi o nome dado a todos os indivíduos e comunidades de pescadores artesanais e embarcados que surgiram a partir dos pescadores agricultores residentes no litoral brasileiro (MUSSOLINI, 1980). Assim, reconhece-se a comunidade caiçara e seu direito à educação como uma maneira de preservar suas atividades culturais e identidade.

Diegues (2004) salienta que os caiçaras são comunidades formadas pela contribuição étnico-cultural dos indígenas¹, dos colonizadores europeus² e, em menor

¹Descendente das seguintes etnias: guaranis, tupiniquins, tupinambás, mas sobretudo da etnia carijós (DIEGUES, 2007).

² Em sua maioria dos europeus oriundos de Portugal (DIEGUES, 2007).

quantidade, pelos escravos africanos³. Ainda, ressalta que os caiçaras apresentam uma forma de vida baseada em atividades de agricultura itinerante, da pesca, do extrativismo vegetal e do artesanato.

Mussolini (1980) explica que caiçara é definido como toda pessoa que vive e trabalha na zona rural do litoral brasileiro, trabalhando com as pequenas plantações (roças) e também com o mar (pesca). Esse agricultor-pescador relaciona-se com a natureza nos vieses da fauna e da flora da floresta atlântica. Outro aspecto do homem e da mulher caiçara é sua ligação com as atividades culturais advindas dos seus antepassados, como o fandango e o reisado. Além disso, sua culinária é diferenciada pelo vasto uso de peixes e frutos do mar, principalmente do peixe chamado “tainha”, fígado próximo a sua residência, e pelas ervas medicinais encontradas na floresta (MUSSOLINI, 1980).

Quanto à escolarização desta população, é garantida a entrada e a permanência do aluno caiçara no ambiente de escola regular, quer seja ele da zona urbana ou rural⁴ (BRASIL, 1996). Dessa maneira, a escolarização do estudante filho do trabalhador rural, assim como a educação efetivamente destinada aos residentes do campo, têm acompanhado essa discussão, não só por parte do poder público, mas também, dos movimentos sociais.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em seu Art. 7º, remete que educação do campo, no que diz respeito a sua variedade de comunidades e povos, deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos caiçaras e demais comunidades, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local. Assim, em seu inciso 1º afirma:

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições (BRASIL, 2008. p.2).

Porém, numa análise crítica, sabe-se que as políticas poderiam contribuir mais para a melhoria dos níveis de formação humana e conhecimento dos trabalhadores do campo e seus filhos, efetivando o direito ao acesso destas comunidades caiçaras e demais

³ Os escravos no Estado de São Paulo são oriundos em sua maioria de cinco países africanos, a seguir: Angola, Congo, Cabo Verde, Guiné e Moçambique (SCHLEUMER, 2008).

⁴ Cabe ressaltar que as escolas situadas na área rural são denominadas de escolas do campo (BRASIL, 2010).

comunidades camponesas a um sistema regular de ensino que também valorize as atividades culturais e garanta de sua permanência na escola (FRANCO, 2015).

As políticas de educação do campo estariam propondo atender às expectativas do crescente mercado capitalista de produtos agrícolas, o qual necessita das comunidades caiçaras e demais comunidades camponesas, podendo incorporar o ideário educacional neoliberal que se preocupa apenas com a “racionalização dos gastos públicos e a operacionalização dos resultados, medidos por sistemas de avaliação cujo intuito é medir a qualidade da educação” (BEZERRA NETO; BEZERRA; CAIADO, 2011, p. 09).

Ainda sobre a qualidade da educação encontrada nestas políticas, Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011) explicam que essa inclui a ampliação da quantidade de pessoas atendidas pelo sistema escolar com o menor custo possível, o que implica no incremento de materiais didáticos, novas metodologias de ensino, mecanismos de gestão e de participação na escola, assim como, na formação continuada do professor.

Entende-se a educação como aquela destinada à formação do homem, isto é, um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, condicionalmente associado à realidade global que, de modo especial, depende das estruturas políticas da nação que almejam sua totalidade (SAVIANI, 2012a). Assim, esse tipo de promoção do homem é um propósito educacional deliberado e coerente, embasado em determinados modelos básicos nacionais e internacionais, implementados e adotados em um contexto local (SAVIANI, 2012a).

Neste sentido, Mori e Curvelo (2016), à luz da pedagogia histórico-crítica, esclarecem que educação escolar é dada na escola como o próprio nome sugere. Essa instituição, por sua vez, é socializadora do conhecimento sistematizado para se alcançar a excelência, apesar de os espaços não escolares, como museus, associações, sindicatos, assentamentos rurais, entidades filantrópicas do campo e da cidade e Organizações Não Governamentais (ONG) também sediarem processos educativos. No entanto, deve-se ter cuidado com a secundarização da escola em prol de outras instituições, e com a depreciação do saber escolar (MORI; CURVELO, 2016).

Diante desta produção e da condição atual do trabalho da educação do campo para a demanda das comunidades caiçaras, indaga-se: como se apresentam as trajetórias dos professores e educadores sociais caiçaras do município de Iguape - São Paulo? A partir de então, traça-se o objetivo de analisar a trajetória de professores e educadores sociais caiçaras no município de Iguape - São Paulo.

Para isso, este texto está organizado de maneira a abordar e esclarecer os itens necessários para a discussão e compreensão do tema. No primeiro capítulo, intitulado “As comunidades caiçaras no litoral brasileiro: entre a agricultura familiar e pesca tradicional”, buscou-se compreender como são constituídas as comunidades caiçaras ao longo do litoral brasileiro no que diz respeito ao seu trabalho no mar e na pequena agricultura à luz daquilo que as políticas da educação discorrem. Ainda no mesmo capítulo, procurou-se compreender os aspectos históricos da comunidade caiçara no vale do Rio Ribeira – São Paulo, região onde se encontra a cidade de Iguape-SP, local em que aconteceu, especificamente, a pesquisa. Também foi abordado sobre as resistências das comunidades caiçaras na cidade, com enfoque nas lutas territoriais. À luz do materialismo histórico-dialético são trazidas duas categorias: trabalho e cultura.

O segundo capítulo, intitulado “Fundamentos teórico-metodológico: materialismo histórico-dialético relacionado à pedagogia histórico-crítica”, foi dividido entre a descrição da educação, a exposição do método materialismo histórico-dialético, e das estratégias metodológicas utilizadas para a realização das entrevistas semiestruturadas com professores e educadores sociais caiçaras pertencentes à Associação de Jovens da Juréia (AJJ) da cidade onde os dados foram coletados. Também foram consideradas as notas estatísticas do Censo Escolar com um recorte para a formação de professores das comunidades tradicionais caiçaras a favor do público-alvo da Educação do campo.

No terceiro capítulo é apresentado “Educação escolar e não escolar na cidade de Iguape-SP: perspectiva dos professores e educadores sociais caiçaras”. A análise da realidade teve como princípio compreender as trajetórias de vida dos professores e educadores sociais caiçaras da cidade de Iguape, indicados pela AJJ. Para isso, foram traçados três eixos temáticos de análise: (a) as trajetórias dos professores caiçaras da cidade Iguape- SP; (b) as trajetórias dos educadores sociais caiçaras de Iguape-SP; e (c) relações de convivência entre professores e educadores sociais caiçaras a favor da comunidade. Ademais, apresenta-se um levantamento da produção do conhecimento (teses e dissertações) que trata das trajetórias dos professores e educadores sociais caiçaras.

CAPÍTULO 1. AS COMUNIDADES CAIÇARAS NO LITORAL BRASILEIRO: ENTRE A AGRICULTURA FAMILIAR E A PESCA TRADICIONAL

As populações caiçaras são citadas na legislação da educação do campo como uma das populações que trabalham e residem na zona rural. Os caiçaras se incorporam em espaços da floresta, da pecuária e da agricultura, mas os ultrapassam ao acolher em si os espaços pesqueiros (BRASIL, 2012).

O campo, nesse sentido, é mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2012, p. 7-8).

Chauí (2000) salienta que a noção de espaço geográfico engloba a valorização das atividades culturais, dos direitos sociais e da formação integral dessas pessoas residentes no campo e na cidade. Deve-se garantir o direito de todos os cidadãos brasileiros a uma educação de qualidade e, neste sentido, a escola precisa estar onde os trabalhadores e seus filhos estão (CALDART, 2009). Assim, não se pode usar a questão das atividades culturais e identitárias de uma população tradicional como justificativa para uma escolarização separada e preparada apenas para contemplar a tradição dos conhecimentos de um determinado grupo, a fim de que alcancem os elementos do respeito, da conservação, da valorização cultural e identitária que as comunidades caiçaras desejam. Esses elementos deverão ser acoplados por meio do direito do cidadão brasileiro à oferta de uma educação de qualidade, sendo este, um direito de todos, e não apenas de determinada parcela da população (SANTOS; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017). Nessa perspectiva, possibilita-se revelar os conflitos entre as classes sociais no Brasil que ajudaram a criar os vários preconceitos e contribuí-se para o não conhecimento da diversidade de nossas atividades culturais, como por exemplo, as oriundas das comunidades caiçaras (VILLELA, 2016).

Assim, surge amparada pelos dispositivos legais do campo (BRASIL, 2001; 2008; 2010; 2012), a explanação das populações tradicionais: os quilombolas, os indígenas e os caiçaras, dentre outras. Sabe-se que comunidades tradicionais do/no campo que vivem da pequena agricultura (roça) e da pesca no litoral, mais especificamente, em uma área territorial conhecida como Mata Atlântica, são chamadas de caiçaras (SCARANO, 2014). Desta forma, faz-se necessário compreender o termo “tradicional”, definido como “um modo de pensamento ou comportamento seguido por pessoas continuamente, de geração em geração

ou como um costume ou uso **da atividade** cultural” (SCARANO, 2014, p. 136). Sobre as comunidades tradicionais, o autor explica:

Comunidades tradicionais, entretanto, não são homogêneas em seu comportamento e existe uma controvérsia sobre até que ponto atividades tradicionais podem incorporar mudanças sem deixarem de ser tradicionais. Assim, comunidades tradicionais podem ser definidas como aquelas que exercem práticas históricas, que se baseiam no trabalho família, visando principalmente o próprio sustento, embora possam estar vinculados ao mercado. Essas práticas respondem ao ambiente local, às demandas e aos valores culturais internos e forças externas, e normalmente consistirão em sistema de baixa entrada e saída (SCARANO, 2014, p. 136).

Atualmente, existe uma discussão a respeito das comunidades tradicionais caiçaras e das comunidades tradicionais pesqueiras ao longo do litoral brasileiro, mais especificamente, na área geográfica da Mata Atlântica. Alguns autores renomados como Mansano (1998), Diegues (2004) e Silva (2004) acreditam que o termo caiçara deve ser dado apenas às comunidades de pessoas que sobrevivem da pesca e da roça no sul e no sudeste brasileiro, englobando estados como: São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, deixando claro que essas comunidades trazem suas próprias atividades culturais, danças, artesanatos e comidas. Já outros, como, Valverde, Mesquita e Scheinvar (1962), Mussolini (1980), Furlan (2004) e Scarano (2014) acreditam que os caiçaras estão além das encostas do sul e sudeste, abordando em suas pesquisas o termo “caiçaras” para se referir a pescadores tradicionais que são encontrados em todo o litoral costeiro brasileiro. Estes também mencionam as atividades culturais explicitadas nas danças, artesanatos e comidas típicas e, principalmente, das pequenas plantações familiares e pesca. Mussolini (1980), ao tratar das atividades culturais e da vida social dos caiçaras, representadas em núcleos familiares ao longo do litoral brasileiro, menciona:

A vida das populações rurais do nosso litoral, quer daquela a que se localizaram áreas intersticiais dos grandes centros, gravitando ao seu redor, quer das que se mantiveram mais ou menos segregadas, levando vida a parte nos pequenos núcleos rurais de povoamento que se disseminam pela costa. Considerando-se o imenso litoral brasileiro, verifica-se que existem elementos culturais e sociais comuns a todo ele. Esta identidade se explica, em grande parte, pelas mesmas influências que contribuíram para sedimentar as primeiras bases culturais da vida litorânea, nossa primeira área de povoamento e por muito tempo quase única (MUSSOLINI, 1980, p. 219).

Nota-se que o surgimento das comunidades caiçaras se constituiu pelos pequenos núcleos rurais de povoamento alocados na costa brasileira. Este estudo, por se tratar de uma pesquisa das ciências humanas na área na educação, ampara-se nas políticas públicas

brasileiras, principalmente aquelas direcionadas à educação e educação do campo, elencadas em leis, decretos e normativas (BRASIL, 1996, BRASIL, 2001; BRASIL, 2008; BRASIL, 2010; BRASIL, 2012). Para compreender as comunidades tradicionais do campo que vivem e trabalham da agricultura familiar (roça) e da pesca no litoral brasileiro, é preciso compreender as características relevantes para que um grupo de pessoas seja considerado comunidade tradicional.

As características das comunidades tradicionais são: conhecimentos dos recursos naturais, que se reflete na elaboração de estratégias de uso e manejo, geralmente transferido de geração em geração por via oral; a noção de território ou espaço onde o grupo se reproduz econômica e socialmente; e moradia e ocupação desse território por várias gerações (SCARANO, 2014, p. 136).

Em consonância com o autor supracitado, entende-se que os caiçaras são pessoas que estão alocadas no litoral brasileiro, sendo homens e mulheres que sobrevivem dos recursos naturais extraídos da floresta, de suas pequenas plantações e da pesca artesanal.

Assim como explica Furlan (2004), estas pessoas construíram uma forte ligação com seu território no contexto socioambiental, contudo, muitas vezes, não têm o direito de serem os legítimos proprietários da terra onde sua família nasceu, cresceu e se desenvolveu. Frequentemente são expulsos dos espaços de onde, outrora, tiravam sua sobrevivência; contudo, os sentimentos de valorização na luta pela terra persistem, levando-os até a lutar pelas áreas empoderadas recentemente pelas diversas unidades de conservação espalhadas pela nação. Assim, “ser dono de um terreno não lhe assegura o direito de autonomia cultural, no caso dos pescadores artesanais no Brasil denominados caiçaras não lhe assegura o território como lugar” (FURLAN, 2004, p. 226).

Cunha (2009) menciona que no interior das comunidades tradicionais caiçaras há a presença de um tempo cósmico regulando as atividades produtivas do dia a dia. A lua, o sol e as estrelas atuavam no mundo da pesca e da agricultura familiar (roça), no passado, como marcadores de tempo, e ainda se pronunciam no presente do mundo costeiro, ainda que, muitas vezes, de modo difuso e fragmentário, face às mudanças sociais que atingem as comunidades pesqueiras desde a metade do século passado. Assim, “o tempo do trabalho no mar é o que permite definir o tempo de trabalho em terra norteando o encadeamento das atividades e seus intervalos” (CUNHA, 2009, p. 61).

Por conseguinte, as comunidades caiçaras no litoral brasileiro são “exímias conhecedoras das plantas e seus usos, dos animais, dos fenômenos naturais ligados à terra e ao mar que norteiam no sistema de vida anfíbia que levam, dividindo suas atividades entre pesca

e agricultura de pequeno porte” (SCARANO, 2014, p. 148). Ainda, sobre o entrelaçamento da pesca e da agricultura para os caiçaras e indígenas no Brasil, Mussolini (1980) explica que:

A pesca representa, em geral, uma forma de organização de trabalho e produção que transcende os limites meramente familiares para se converter em atividade comunitária. No tocante à roça, a família se basta; suplementa a atividade de seus membros com a colaboração de um compadre ou amigo que, pela instituição do adjutório ou troca dia, cede um dia de trabalho, esperando a retribuição no dia oportuno (MUSSOLINI, 1980, p. 238).

A unidade de trabalho trazida pelos pescadores caiçaras as suas comunidades remete a um bojo de conhecimentos tradicionais. O extrativismo sustentável do mar e terra da Mata Atlântica brasileira apresentava-se de maneira mais pronunciada, em vista que os pescadores capturavam os peixes nas proximidades da costa ou mais perto da terra e diversificavam suas atividades nesse ambiente, onde se localizava sua moradia, os ranchos de pesca, os lugares onde teciam suas redes, consertavam suas embarcações e faziam suas plantações (CUNHA, 2009).

Cunha (2004), ao tratar das identidades e saberes patrimoniais pesqueiros, aponta que pescadores artesanais definidos como caiçaras são vistos romanticamente como vivendo em um reino inexistente da natureza. Contudo, o relacionamento do homem com a natureza deverá ser mediado pelo trabalho que atravessa e encontra-se imerso na história e, para tal, é necessário garimpar com afincos esses traços históricos, muitas vezes perdidos, para a valorização da identidade como cidadão do mundo, que também é brasileiro e caiçara.

Pretende-se, neste eixo temático, compreender onde estão os caiçaras e/ou pescadores artesanais e, para além dos embates anteriormente apontados sobre termos, características e definições de autores renomados como Mussolini (1980), Diegues (2006), Cunha (2009) e Scarano (2014), será utilizado o termo “caiçaras” para sinalizar homens e mulheres residentes no campo, que possuem dois aspectos indissociáveis para sua sobrevivência: a pequena plantação (roça) no extrativismo da floresta e a pesca artesanal.

Neste sentido, embasados na legislação da educação do campo (BRASIL, 2001; 2008; 2010; 2012), afirma-se que os filhos dos caiçaras devem ser escolarizados pelas escolas do campo (educação escolar). Contudo, pesquisas como a de Martins (2010) explanam a importância de aprendizagem fornecida em ambientes informais como associações, sindicatos, cooperativas e núcleos familiares (educação não escolar).

Em um olhar crítico sobre as políticas da educação do campo e da produção do conhecimento (teses e dissertações) que tratam da escolarização das populações do campo na demanda das comunidades caiçaras, observa-se que tal população encontra-se na

especificidade da costa litorânea brasileira, sendo considerados, para este estudo, os que envolvem a pesca artesanal nas regiões litorâneas da Mata Atlântica. Assim, tem-se que as comunidades caiçaras estão alocadas entre a região sul (nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul), no sudeste (nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo) e no nordeste (nos estados de Alagoas, Bahia, Paraíba, Ceará, Pernambuco, Sergipe e Rio Grande do Norte). Deve-se considerar que a predominância histórica do modelo de pesca artesanal no litoral brasileiro é oriunda da pesca indígena de subsistência (MUSSOLINI, 1980).

No último Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura⁵ (2011), é demonstrada uma produção de 1,4 milhões de toneladas em 2011, sendo 803 mil advindos da pesca. Deste quantitativo, 20% da produção advêm da pesca industrial, dada com mais intensidade no sul e sudeste. Desta forma, “podemos inferir que a pesca artesanal ainda é responsável pela grande maioria do pescado consumido no Brasil” (EMPRAPA, 2014, p. 11).⁶

Segundo dados oficiais do Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA) de (2012), o Brasil possuía 853.231 pescadores artesanais cadastrados em 2010⁷. Deste número, 372.787 pessoas estão alocadas no nordeste, 330.749 no norte, 16.352 no centro-oeste, 74.925 no sudeste e 58.418 no sul do Brasil (BRASIL, 2011). Rainha (2015) salienta que o processo de degradação da pesca artesanal no Brasil ocorre paulatinamente. No caso dos caiçaras, a intensa poluição dos sistemas naturais dessas cidades do litoral costeiro brasileiro faz com que os trabalhadores destas comunidades tradicionais se arrisquem cada vez mais em locais distantes desses nichos de poluição, contudo, suas técnicas de trabalho estão relacionadas a uma pesca efetivada em áreas não muito distantes das margens do mar ou/e dentro dos rios,

⁵ O Boletim Estatístico da Pesca e Aquicultura – 2011 é uma publicação anual da Secretaria de Monitoramento e Controle do Ministério da Pesca e Aquicultura (MPA), elaborado pela Coordenação-Geral de Monitoramento e Informações Pesqueiras, que apresenta informações sobre a produção pesqueira nacional – por regiões e unidades da Federação - referentes à pesca extrativa e aquicultura (marinha e continental) além dos dados da balança comercial do pescado para o ano de 2011 (BRASIL, 2011, p. 07)

⁶ É interessante dizer que esses números do quantitativo de pescadores artesanais dados pelo Boletim Estatístico de Pesca e Agricultura não apontam quem deste quantitativo é caiçara (aqueles nascidos ao longo do litoral brasileiro), contudo pela pesca artesanal ser uma característica marcante das comunidades caiçaras, assim como a pequena agricultura, tais dados foram inseridos nesta pesquisa. Scarano (2014) entende que as comunidades tradicionais como as caiçaras exercem práticas históricas de seus antepassados, que se baseiam no trabalho família, trabalho com a pesca artesanal e/ou trabalho rural visando principalmente o próprio sustento, embora possam estar vinculados ao mercado. Ou seja, em algum momento o caiçara pode exercer apenas uma das duas atividades que caracterizam caiçaras, como a pesca ou pequena agricultura ou ainda migrar para outras profissões como é o caso dos sujeitos destas pesquisas, exemplificados como professores e educadores sociais caiçaras, é justamente sua ancestralidade pesqueira e rural que dá continuidade a sua referência como caiçara. Essas práticas respondem ao ambiente local, às demandas de sobrevivência financeira da família, e normalmente consistirão em sistema de baixa entrada e saída (SCARANO, 2014).

⁷ Esse foi o último levantamento realizado em 2010 pelo Ministério da Pesca e Aquicultura e publicado em 2012 (EMBRAPA, 2014).

uma vez que nestes locais as condições naturais não se manifestam de uma forma tão adversa quanto àquelas que são encontradas em mar aberto, ou seja, na pesca oceânica (RAINHA, 2015).

Rainha (2015) relata que as localidades pesqueiras caracterizadas como local de moradia e de trabalho dos pescadores, de embarque e desembarque do pescado, de circulação das embarcações (rios, mares e baías) e também das áreas de extração produtiva da pesca artesanal e de criação natural do pescado (como os mangues e margens das baías e dos estuários), estão sendo depredadas. Assim, muitas áreas de moradia dos caiçaras receberam o impacto da periferação e favelização, ou então, foram impactadas pela valorização do uso do solo urbano para residência de classe média, comércio e turismo, ou ainda, das cercas dos grandes e novos empreendimentos industriais, os quais vêm expulsando esses trabalhadores de seus locais de origem e de trabalho (RAINHA, 2015).

Campos e Chaves (2016) explicam que os pescadores envolvidos com a atividade artesanal, ou seja, aqueles que se direcionam a sobrevivência de suas famílias, subdividem-se em duas categorias de pescadores: os profissionais e os de subsistência. Os profissionais são aqueles que pescam para a subsistência de suas famílias, mas conseguem gerar excedentes que são comercializados no mercado (gerando rendimentos monetários). Por sua vez, os de subsistência são aqueles que pescam para a manutenção de suas famílias e que não conseguem gerar excedentes para o mercado (consumindo toda a sua pesca e não gerando rendimentos monetários).

Alencar e Maia (2011), ao analisarem o Registro Geral da Atividade Pesqueira (RGP)⁸, considerando região, produção, renda média, gênero, idade e escolaridade⁹, compreenderam que grande parte dos pescadores brasileiros ainda são artesanais. O tradicionalismo no ofício de pescar, oriundo dos indígenas tupis-guaranis brasileiros da época colonial, possui um tipo de manejo sustentável que se encontra conectado a um tipo de sistema de gestão que se estabelece, geralmente, a nível familiar ou comunitário (ALENCAR; MAIA, 2011; EMBRAPA; 2014).

Os autores, ao analisarem a distribuição dos pescadores por escolaridade em relação às cinco grandes regiões brasileiras, afirmam que é possível observar o mesmo padrão apresentado nacionalmente, em que a maioria dos registros está concentrada na categoria ensino fundamental incompleto, significando que a população pode ser descrita,

⁸Registro Geral da Atividade Pesqueira (RGP) pertence ao Ministério da Pesca e Aquicultura, órgão esse cuja competência está instituída pela Lei no 11.958, de 29 de junho de 2009.

⁹ O pesquisador tentou entrar em contato com os responsáveis nos meses de outubro e setembro de 2018 para obter dados mais recentes, contudo sem resposta.

majoritariamente, como semianalfaberta. As políticas públicas aplicadas ao setor pesqueiro são responsáveis pelo baixo nível de escolarização dos pescadores artesanais (ALENCAR; MAIA, 2011).

Contudo, Diegues (2004) menciona que o Brasil é um dos raros países que desde o começo do século XXI procurou estruturar, com uma forte intervenção do Estado, um sistema de mobilização dos pescadores por meio das colônias de pesca. Quanto aos debates atuais sobre o gerenciamento da pesca nas diversas cenas nacionais, o Brasil apresenta grande exemplaridade para os questionamentos sobre a dimensão social, as políticas da educação do campo e as políticas de pesca. Desta feita, os aspectos educacionais das atividades culturais caiçaras sobre educação (escolar e não escolar) têm ampla influência de uma educação não escolar voltada à música, comidas típicas e danças, principalmente no que diz respeito ao fandango, apresentado como uma festa rural e litorânea que continua sendo passada de geração em geração pelas comunidades caiçaras por meio dos mestres fandangeiros (GRAMANI, 2009; FERREIRA, 2016; FONTELLA, 2017).

1.1 Aspectos históricos da comunidade caiçara no vale do Rio Ribeira, São Paulo

O vale do Rio Ribeira situa-se entre a planície Itanhaém-Peruíbe, no complexo estuarino Iguape-Cananeia, representando um dos extremos da planície do Rio Ribeira de Iguape. O complexo Estuarino-Lagunas de Iguape-Cananeia abrange ainda a cidade de Ilha Comprida, possuindo um importantíssimo conjunto de atributos ambientais e culturais (SÃO PAULO, 2018). Ademais, caracteriza-se como uma das regiões mais preservadas do litoral brasileiro, e também, como um dos ecossistemas costeiros mais produtivos do mundo. Por ser extremamente vulnerável, encontra-se sob jurisdição de um mosaico de unidades de conservação, sendo que, em 1993, a região foi reconhecida como reserva da biosfera da Mata Atlântica e, em 1999, recebeu o título de patrimônio natural da humanidade, concedido pela UNESCO (SÃO PAULO, 2018). O contexto ambiental é constituído de várias formações florestais

[...] como o manguezal, o jundu, e a mata tropical fluvial, com uma grande variedade de árvores como jequitibás, canelas, figueiras, guapuruvus além de outras espécies do substrato arbustivo e da flora epífita, com grande número de orquídeas e bromélias. A fauna também é rica, com uma avifauna diversificada. As áreas estuarinas e costeiras apresentam uma grande diversidade de peixes, crustáceos e moluscos que serviram de alimentação para os índios e depois aos primeiros colonizadores (DIEGUES, 2007, p.3).

É neste contexto que as comunidades caiçaras da região do Vale do Rio Ribeira manejaram esses diferentes ecossistemas da floresta atlântica, explorando de forma sustentável, durante séculos, um aglomerado de áreas em diferentes estágios de regeneração. Assim, a fauna e a flora desta região “resguardam testemunhos seculares de um manejo realizado através da agricultura, da pesca, da caça, da coleta de ervas medicinais, da extração de madeiras, entre outras atividades” (SANCHES, 2004, p. 109).

A história da região do Vale do Rio Ribeira evidencia a existência de caiçaras nesta localidade, sendo essa presença antiga e originária das primeiras vilas litorâneas brasileiras que se desenvolveram no período colonial, proveniente da miscigenação de três raças: primeiramente do branco europeu e indígenas e, posteriormente, em menor intensidade, de negros. Assim, os caiçaras desenvolveram estratégias variadas de uso e ocupação da terra e mar (SANCHES, 2004; SILVA, 2004).

A importância de compreender os aspectos históricos (macro e micro) da sociedade pesquisada torna-se significativa para a compreensão da produção da própria vida material. Neste sentido, saber sobre os aspectos históricos da formação das comunidades tradicionais caiçaras remete ao apoderamento das relações sociais antigas para, por meio delas, aprender, criticar e transformar o presente e, conseqüentemente, o futuro. Os aspectos históricos de uma sociedade devem constatar as enormes contradições encontradas no pensamento social humano e trazer elementos para superação de situações perpetuadoras que se arrastam ao longo do tempo, inclusive, naquilo que diz respeito às políticas públicas e ao contexto socioeconômico (FREITAS, 2011).

Os registros históricos das comunidades caiçaras da Região do Vale do Rio Ribeira¹⁰ tiveram início no século XVII, nas zonas rurais e litorâneas da região sul¹¹ do Estado de São Paulo. Contudo, as características culturais, artísticas e sociais, notoriamente

¹⁰ A importância dar-se no sentido dessa região apresentar a maior área florestada de Mata Atlântica do Brasil, um litoral de paisagens variadas, um grande número de áreas protegidas, englobando paisagens de grande beleza e “uma grande diversidade de populações do campo como a caiçara, a quilombola, a caipira, bem como comunidades de migrantes como a nordestina e remanescentes de programas governamentais de colonização como a japonesa, a francesa, a suíça e a alemã, entre outras” (DIEGUES, 2007, p. 02).

¹¹ No litoral sul o Vale do Rio Ribeira é marcado por um cordão de ilhas, entre as quais a de Iguape, Cananéia, Ilha Comprida, do Cardoso, com diversas barras cria, em seu interior um rico sistema estuarino, tendo, ao fundo um rico manguezal e a Serra do Mar, com a Mata Atlântica que em alguns lugares, como na Juréia desce até a praia (DIEGUES, 2007). Em outros lugares, a Serra do Mar recua, dando origem a vastas planícies, como a do Rio “Ribeira de Iguape na qual esse rio desempenhou um papel importante para a produção e transporte de produtos agrícolas [...]. Desde a década de 1950, a baía de Paranaguá, no Paraná, ficou ligada à área estuarina de Iguape-Cananéia pelo canal artificial do Varadouro” (DIEGUES, 2007, p.03). Para essa pesquisa que envolve a comunidade caiçara na cidade de Iguape –São Paulo é de fundamental importância apresentar o Vale do Rio Ribeira, uma das regiões mais relevantes para tradição caiçara no que diz respeito às suas atividades culturais. Ademais, o Vale do Ribeira é assim chamado devido ao Rio Ribeira que sempre foi significativo para sociedade de muitas cidades da região do litoral sul do Estado de São Paulo, inclusive Iguape (DIEGUES, 2007)

conhecidas na atualidade, remetem aos meados do século XIX, perpassando pelo século XX até os dias atuais (SANCHES, 2004). Neste penúltimo século aconteceu um movimento rural que induziu muitas famílias caiçaras a atividades de exploração dos recursos naturais dentro de um modelo baseado na pequena produção de mercadorias, associadas à agricultura e elementos culturais de pesca, encabeçado pelos grupos de famílias alocados em extensões de terra (DIEGUES, 2004; SANCHES, 2004; SILVA; 2004).

As povoações das terras atlânticas constituídas pelas comunidades caiçaras desembocaram naquilo que se pode denominar de sítios caiçaras (DIEGUES, 2004). Estes surgiram nos pequenos espaços de tempo entre o “período de pós-desorganização das monoculturas coloniais e pós-coloniais como a cana-de-açúcar no litoral do Rio de Janeiro e norte de São Paulo, e do arroz no vale do Ribeira e litoral sul de São Paulo, já no início de colonização do litoral” (DIEGUES, 2004, p.25). Com o fim da monocultura litorânea, particularmente aquela caracterizada pelo término da escravatura, permitiu-se que parte da mão-de-obra escrava permanecesse na região e, desta maneira, que parte deste quantitativo de pessoas se integrasse com as populações residentes da região do Vale do Rio Ribeira, mesclando mais ainda estas populações que constituíam a produção mercantil baseada na pequena agricultura, pesca e extrativismo (DIEGUES, 2004).

Sanches (2004) menciona que a vila de Iguape cresceu a partir do ciclo do ouro, a qual, posteriormente, partiu para todo o Vale do Rio Ribeira. Esse ciclo durou de 1630 a 1760, a forte prosperidade do ciclo continuou perdurando até a descoberta do ouro em Minas Gerais, em 1700. Assim, essa transposição de matéria de produção econômica do ouro para o arroz se fortaleceu entre 1760 e 1800, época em que o ciclo do arroz se estabeleceu fortemente na cidade de Iguape – São Paulo. Deste modo, a cidade “tornou-se um importante entreposto comercial da colônia a partir do século XVIII, produzindo arroz em larga escala para abastecer as vilas e, posteriormente, o mercado externo” (SANCHES, 2004, p. 63).

Contudo, a história revela que as comunidades caiçaras de Iguape pouco se beneficiavam destas riquezas trazidas pelo ouro e, posteriormente, pelo arroz, pois vendiam a força do seu trabalho ou se isolavam na floresta atlântica. Assim, o modo de vida desta comunidade tradicional ficou marcado ao longo do tempo por sucessivos processos de perdas e poucas conquistas, e suas perspectivas de mundo alteraram-se em decorrência desses processos (DIEGUES, 2004).

O contexto espacial do caiçara paulista transformou-se profundamente entre os séculos XVIII e XX, período em que conheceu ciclos econômicos diversos e altamente dinâmicos, teve alguns momentos de prosperidade e, recentemente, passou por um processo

de atualização que “levou à expropriação de suas terras, à destruição de seu modo de vida sistemático e articulado, à transformação e, no limite da destruição das **atividades** culturais” (SILVA, 2004, p. 50). Assim, vale sintetizar os pontos significativos a serem observados sobre os caízaras ao longo de quatro séculos¹², a seguir.

O século XVII foi configurado em um verdadeiro celeiro agrícola do Brasil, no qual, em um primeiro momento, plantava-se, sobretudo, milho, além de algodão, feijão e mandioca. No segundo momento, em meados de 1660, a agricultura comercial afervorou-se entre os habitantes do planalto, os quais, além de levarem a efeito as tradicionais produções locais de milho, feijão e mandioca, passaram a plantar e exportar trigo para o mercado interno colonial, cuja produção era escoada por um caminho que levava ao mar do litoral paulista até as diversas regiões da América portuguesa, sobretudo ao Rio de Janeiro (SILVA, 2004). O trabalho braçal para o escoamento desta produção era realizado pelos índios guaranis, os quais eram escravizados, configurando, neste momento, uma razoável miscigenação étnica entre índios e brancos europeus (SAVIANI, 2013a).

Silva (2004) aponta as características socioeconômicas do Vale do Rio Ribeira no século XVIII e menciona que os índios guaranis e carijós deixavam de realizar o trabalho agrícola comercial, na medida em que a mão-de-obra escrava africana emergia tardiamente em toda a região litorânea de São Paulo. Ainda nessa época, entre os produtos agrícolas vendidos para o mercado interno ao centro sul do Brasil, tinha-se o café e o arroz, produzidos pelas roças caízaras (SILVA, 2004). Plantações alocadas no litoral do Estado de São Paulo, particularmente na cidade de Iguape, onde as plantações de arroz tiveram peso considerável na economia local após 1790 (SILVA, 2004).

Ainda no século XVIII, o peixe tinha um papel importante, sendo a tainha a campeã no sistema de trocas entre os caízaras e a comunidade local. Em 1790, o alqueire do arroz em casca chegou a valer 20 mil-réis, ao passo que o arroz pilado era comercializado por até 10 mil-réis o alqueire. Já o café, até pelo menos em meados do século XIX, “foi amplamente cultivado tanto no litoral norte como no litoral sul da capitania e, depois, província de São Paulo” (SILVA, 2004, p.51).

O autor supracitado aponta que no século XIX iniciaram-se mudanças profundas nas estruturas econômicas e de poder das áreas de serra, influenciadas pelos acontecimentos do século dezoito. Assim, no século XIX, o sistema de propriedade de terras

¹² Nossa intenção não é trazer detalhes minuciosos sobre os movimentos históricos de cada período, busca-se neste eixo temático a intenção de remeter a trajetória dos caízaras e sua importância para o Estado de São Paulo, mais especificamente o Vale do Rio Ribeira, desembocando na cidade de Iguape.

foi violentamente modificado em favor de agricultores europeizados que passaram a concentrar grandes domínios agrícolas a partir deste período. Em meados de 1860, o porto de Ubatuba, no litoral norte, tinha um volume de exportações para o mercado interno muito maior que o porto de Santos (DIEGUES, 2004).

Diegues (2004) salienta que nas primeiras décadas do século XX, a maioria dos municípios litorâneos da região do Vale do Rio Ribeira encontrava-se em um isolamento profundo, ainda que mantivessem contato com os centros urbanos, como as grandes cidades do Estado de São Paulo. Ademais, os contatos entre os povoados, vilas e sítios tornaram-se mais importantes, uma vez que partes das subsistências das cidades litorâneas eram asseguradas financeiramente pela pequena produção economicamente agrícola das comunidades caiçaras da região (DIEGUES, 2004). Sanches (2004) explica que entre os anos de 1930 e 1950, o cultivo do arroz ainda prevalecia na cidade de Iguape e em toda a planície do prelado, mas sua produção se destinava basicamente à subsistência das famílias e ao mercado local de trocas entre comunidades.

A autora supracitada aponta os séculos XIX e XX como momentos históricos de grandes mudanças para as comunidades caiçaras paulistas no que se referente ao ruralismo e extrativismo da fauna e flora da Mata Atlântica. Esse período é dividido em dois momentos denominados como: “o tempo dos antigos” e “o tempo da caixeta”. Sanches (2004) ressalta que o primeiro momento, perpassando por 1888, com o final do regime da escravidão no Brasil, até meados da década de 1940, foi identificado pela comunidade caiçara como um tempo em que não existia proibição quanto ao cultivo da terra, extração de plantas medicinais da Mata Atlântica e caça para sobrevivência das famílias caiçaras.

Também, em que as práticas tradicionais caiçaras subsistiam através das células familiares, tão independentes e auto-suficientes quanto sociáveis entre si. Nesse período, a relação material e simbólica, biológica e culturalmente desenvolvida com a floresta atlântica, adquiriu sua máxima expressão (SANCHES, 2004, p.62).

Assim, a prática de retirar o sustento da Mata Atlântica por meio do cultivo das roças, e dos mares, por meio da pesca artesanal, sempre fez parte da construção da identidade caiçara ao longo do tempo. Para as comunidades caiçaras, o território é mais que um espaço físico de extensão de terras, sendo também, a congruência entre terra e as relações humanas existentes (DIEGUES, 2004).

Posteriormente à fase denominada “o tempo dos antigos”, surge então um segundo momento para as comunidades caiçaras do Vale do Rio Ribeira, que Sanches (2004) denomina como “o tempo da caixeta”. Este período inicia-se em 1930, quando algumas

empresas se instalaram na planície do Uma, empregando mão-de-obra local para a exploração intensa de caixeta (*tabebuia cassionoides*) e palmito (*euterpe edulis*), tomando conta do vale do Rio Ribeira (SANCHES, 2004). A autora supracitada explica que finalidade da utilização da madeira da caixeta era a fabricação de sapatos e lápis, enquanto o palmito era usado para consumo. Foi no mandato do governo Franco Montoro¹³ que foi criada a Estação Ecológica da Juréia-Itatins (EEJI), por meio do decreto 24.646 de 20/01/86 (FERREIRA, 2005). Isso aconteceu devido às pressões das organizações não governamentais e por uma parte elitizada da sociedade que não valorizava as comunidades tradicionais caiçaras e, conseqüentemente, as atividades campesinas, a pesca e o extrativismo sustentável (FERREIRA, 2005).

Araujo (2007) menciona que a partir de 1930, o crescimento industrial da região sudeste deixou o Vale do Rio Ribeira ainda mais esquecido e sua população marginalizada, sem incentivos econômicos e financeiros durante décadas. Desta forma, “muitas famílias da região da Juréia, durante as décadas de 1950 a 1970, foram atraídas para o extrativismo vegetal do palmito (*Euterpe edulis Mart.*) e da caixeta (*Tabebuia cassinoides*), cuja madeira era destinada à produção de lápis e solas de tamancos” (ARAÚJO, 2007, p. 19).

Na década de 1970, a especulação imobiliária chegou na região de Iguape e Peruíbe, motivada pelo turismo em todo litoral paulista. Havia na Praia do Una, um projeto de construção de um condomínio para 70.000 turistas, mas foi a Barra do Una, com fácil acesso a partir de Peruíbe, a principal área afetada pelo turismo e mercado imobiliário. Este processo foi bruscamente interrompido porque, no final da década de 1970, parte da atual área da Estação Ecológica Juréia-Itatins (EEJI) foi decretada área de utilidade pública pelo governo federal para a instalação de duas usinas nucleares, o que incluía a criação de uma zona tampão para as usinas, classificada como estação ecológica (ARAÚJO, 2007, p. 19).

A desapropriação obrigatória das terras, agora pertencentes à recém-criada EEJI, para fins de utilidade pública, causou descontentamento às famílias residentes no local, e junto à identificação e catalogação dos moradores para a regularização fundiária desta área, foram motivos para o surgimento da União de Moradores da Juréia (UMJ). Ainda, sobre o século XX, Franco (2015) explica que em 1985 várias famílias caiçaras foram obrigadas a deixarem suas casas no Vale do Rio Ribeira, mais especificamente Iguape, pois o governo estadual paulista preparava caminhos para a implantação da estação ecológica da Juréia-Itatins. As leis restritivas para tal acontecimento vinham sendo importadas pela unidade de

¹³Ferreira (2005, p.18) explica que Franco Montoro “ao assumir o governo do Estado de São Paulo em 1983, convida importantes lideranças do movimento ambientalista (seus apoiadores políticos) para trabalhar em diversos órgãos públicos” entre eles a Superintendência do Desenvolvimento do Litoral Paulista (SUDELPA) e o Conselho Estadual do Meio Ambiente (CONSEMA) esse último foi criado como resposta às reivindicações das ONG que solicitou uma maior representatividade das questões ambientais por parte do governo. André Franco Montoro foi governador do Estado de São Paulo entre os anos de 1983 a 1987.

conservação de uso integral, amparada por parte da polícia florestal, que amedrontava e perseguia as pessoas fazendo com que elas saíssem de suas casas (FRANCO, 2015).

Sanches (2004) aponta que, há cinco séculos, iniciou-se o processo de colonização no litoral paulista, deste, emergiram núcleos populacionais isolados ou pequenas vilas na região do Vale do Rio Ribeira. Tais núcleos familiares são significativos para a preservação das atividades culturais, sociais e econômicas de cidades como Iguape.

Em seguida, nos três últimos séculos das trajetórias históricas das comunidades caiçaras, desenvolveu-se uma forte ligação com a terra, principalmente as que compõem a Mata Atlântica. Assim, os caiçaras sempre estiveram ligados ao campo e ao mar, influenciando a sociedade paulista social e economicamente ao produzirem, trocarem e venderem alimentos. Torna-se interessante dizer que existia, por parte destes, um extrativismo que diz respeito às ervas medicinais encontradas na flora (SANCHES, 2004).

Na atualidade, as comunidades caiçaras passam pela redução da atividade agrícola sustentável, pelo aumento da demanda imobiliária e turística e pelo crescimento da pesca empresarial, dentre outros fatores, os quais afetam a autossuficiência das comunidades na produção local de alimentos, substituídos, parcialmente, por itens industrializados e in natura, comprados nas cidades mais próximas (ARAÚJO, 2007).

As questões políticas, econômicas e sociais encontradas nos aspectos históricos da gênese da formação das comunidades caiçaras, até seu reconhecimento de atividades culturais no século XX, são necessárias para se entender, sob uma perspectiva crítica, o lugar da educação dentro da totalidade social. Ademais, as características humanas são produzidas historicamente, devendo ser adquiridas por meio da atividade educativa, e a pedagogia histórico-crítica esclarece que o papel da educação é constituído como um ato “de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2016, p. 17).

Desta maneira, Saviani (2016) explica que, como membros da espécie humana, se está imerso no produto histórico do contexto em que se vive, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Empoderados dos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, os professores e educadores sociais caiçaras agem sobre uma realidade concreta.

1.2 Resistências dos caiçaras na Cidade de Iguape/SP: política, economia e educação

Na atualidade, a cidade de Iguape, segundo o Censo de 2010 realizado pelo IBGE, tem o total 28.841 habitantes. Historicamente, a cidade foi palco de grandes conflitos

territoriais. Sendo fundada em 3 de dezembro de 1538, o município localiza-se no Vale do Rio Ribeira, na região sul do Estado (FORTES, 2000). Precisamente, situa-se numa “latitude 24°42’29” Sul e a uma longitude 47°33’19” Oeste, estando a uma altitude de três metros. Possui um território de 1.981,00 km² e está a uma distância de 202 km da capital (IGUAPE, 2018).

A principal razão da escolha explica-se pela significância histórica, política e social da cidade no estado de São Paulo, sendo uma das primeiras a ser fundada no Brasil (FORTES, 2000). Nascimento e Scifoni (2015) discorrem que as manifestações das comunidades tradicionais, dentre elas as caiçaras, por meio de suas atividades rurais e pesqueiras, são muito significativas, pois a riqueza natural da região contrasta com a situação socioeconômica e condições de vida marcadas pelos níveis de pobreza e índices de baixo desenvolvimento humano, em comparação com outras regiões do estado. “A ausência de políticas públicas consistentes voltadas à garantia de permanência a terra e de apoio ao pequeno produtor, de educação e saúde e de combate à pobreza intensificaram esse quadro” (NASCIMENTO; SCIFONI, 2015, p. 29).

Portanto, para as comunidades caiçaras, o espaço rural ganha importante papel na produção e reprodução da vida, configurando-se enquanto território, onde além do trabalho e educação, ocorrem lutas e disputas pela posse da terra e por direitos sociais, como a escolarização. Fernandes (2012) destaca que caracterizar o território camponês nem sempre é uma tarefa simples, uma vez que a noção de território transmitido nas escolas e universidades refere-se, principalmente, ao espaço de governança, ou seja, ao território como espaço de gestão do Estado em várias instâncias: federal, estadual e municipal. Evidencia-se que esta noção de território é basilar, sendo o ponto de partida para compreender outros territórios que são, ao mesmo tempo, fragmentos desse território da nação, ou unidades que possuem próprias peculiaridades, resultantes das diferentes relações sociais que os constituem (FERNANDES, 2012).

Por conseguinte, compreende-se que os diferentes tipos de territórios se encontram em conflito permanente, por serem espaços nos quais as relações sociais, culturais, educacionais e políticas se realizam. Assim, o território camponês é o espaço de vida do homem do campo e seus filhos, sendo o lugar onde uma enorme diversidade de populações do campo constrói sua existência (FERNANDES, 2012). O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência humana, que muitas vezes pode ser constituída por mais de uma família, tendo como característica possuir a atividade agropecuária contribuindo

para a produção de alimentos saudáveis, consumidos, principalmente, pelas populações urbanas (FERNANDES, 2012).

Para as comunidades caiçaras, o espaço territorial é mais vasto que para as outras populações do campo, pois esse espaço também se incorpora ao mar. São territórios “[...] onde se concentram famílias caiçaras que desenvolvem formas tradicionais de vida associada à pesca e que são marcadas por festas (fandango) e formas de ajuda mútua” nas pequenas plantações (DIEGUES, 2004, p. 24).

Compreende-se a importância dos territórios para produção e reprodução da vida dos trabalhadores rurais (também pescadores), que incluem, dentre outros elementos, o trabalho e a escolarização. Não obstante, no caso dos caiçaras, a luta pela posse do território passa também por questões ambientais, exemplificado na preservação da Mata Atlântica.

Cali (2004) relata que os padrões de definições dos assentamentos rurais caiçaras ao longo da orla marítima caracterizaram-se pelo abrigo às pequenas e médias propriedades, sendo as pequenas conhecidas como assentamentos sitiantes. Esses tipos de assentamentos eram constituídos por pequenos núcleos familiares, e poderiam, ocasionalmente, empregar alguns funcionários, além dos familiares que trabalhavam na roça, na pesca e no extrativismo vegetal ao longo da Mata-Atlântica (DIEGUES, 2004).

Ainda sobre esses sítios, Scatamacchia (2004, p. 96) relata que são também lugares onde as pessoas tiram seu sustento de recursos marinhos, “os sítios estão ou estiveram na proximidade do mangue com o mar, sobre o terreno firme e perto de algum curso de água doce [...]. Tais sítios foram parcial ou totalmente destruídos, e este processo ainda continua a ocorrer nos dias de hoje, apesar da legislação existente que protege estes bens culturais. Ainda, menciona que estes lugares foram alvo da construção de moradias residências para veraneio e pavimentação, assim, a destruição destes sítios, que foi consideravelmente lenta nos últimos cinco séculos, vem acontecendo de forma mais rápida na atualidade devido à utilização de máquinas que conseguem, em poucas horas, destruir enormes áreas (SCATAMACCHIA, 2004).

É notório o aceleramento da exploração imobiliária, e isso acontece principalmente em decorrência da ignorância do poder público e sociedade em relação ao valor cultural que as comunidades campestres, inclusive as caiçaras, trazem para a sociedade local e nacional (SCATAMACCHIA, 2004). Sobre isso, Clauzet e Barella (2004) explicam os conflitos de vida entre as comunidades caiçaras e os turistas residentes donos das casas de veraneio, cujos embates surgem principalmente pela relação homem e natureza. Ou seja, enquanto os caiçaras vivem a vida nas praias da enseada sem restrições e se utilizam destas

como o quintal de suas casas, vivendo da lavoura, da caça, da coleta de ervas medicinais para uso próprio, do transporte de bananas pelos rios e da confecção de barcos, os turistas chegam ao litoral paulista e habitam suas casas compradas, frequentemente, por valores irrisórios dos próprios caiçaras, e muitas vezes, não valorizam a preservação da natureza e a cultura material e imaterial caiçara (CLAUZET; BARELLA, 2004). Ainda sobre esses embates, os autores supracitados discorrem:

Apesar da convivência conflituosa, o caiçara entende o turista residente como mais uma forma de renda; porém, nos seus sentimentos sente que perdeu espaço de vida e trabalho para sua família e para suas práticas tradicionais. O resultado desse sentimento é desconfiança e certa revolta dos caiçaras locais em relação ao turista (CLAUZET; BARELLA, 2004, p. 151).

Em meio a essa desconfiança e revolta das comunidades caiçaras, surgem os movimentos sociais advindos das lutas das comunidades caiçaras do estado de São Paulo e, conseqüentemente, da cidade de Iguape, por território. Contudo, o movimento social formado pelas pessoas dos próprios caiçaras, universidades e simpatizantes da causa das populações tradicionais na valorização destes bem culturais vem acontecendo no intuito de possibilitar que, por meio da educação, política e cultura, futuros homens e mulheres caiçaras conheçam e continuem utilizando os mecanismos adaptativos e desenvolvam um relacionamento com o mar e terra (SCATAMACCHIA, 2004).

Souza (2017) salienta que as comunidades caiçaras enfrentam diversos conflitos socioambientais decorrentes dos diferentes modos de uso e apropriação do território e suas formas de regulação (especulação imobiliária, grilagem de terras e leis ambientais), ameaçando a permanência em seus territórios tradicionais. Neste sentido, devido ao modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu na maioria das regiões onde os caiçaras vivem, assim como sua inserção na dinâmica industrial capitalista, a educação escolar se tornou necessária como condição de existência sócio-política dessas populações. Isso porque a falta de escolas em algumas comunidades remete à impossibilidade de concluir o ensino básico, trazendo, assim, uma série de dificuldades sociais para os caiçaras residentes no litoral sul paulista, tais como: impossibilidade de tirar diversos documentos, inclusive a carteira de pescador; a perda de benefícios do governo; a pressão do conselho tutelar para a matrícula de crianças e jovens na escola; e a migração compulsória para outros lugares (SOUZA, 2017).

Ainda sobre os movimentos sociais dos caiçaras na região sudeste, Diegues (2004) comenta que as comunidades caiçaras começaram a se reunir em congressos e encontros promovidos, geralmente, por organizações não governamentais e institutos de

pesquisa. Assim, os caiçaras da região sul do Estado de São Paulo vêm consolidando a ideia de que participam da mesma cultura e do mesmo modo de vida, com uma identidade comum. Desta forma, estes eventos trazem para as comunidades caiçaras, nas pessoas dos líderes caiçaras, professores, educadores sociais (educadores populares) e comunidade, uma resistência que desemboca em uma militância pela preservação da cultura e identidade caiçara. Desta feita, faz-se a importância da educação.

A escola do campo destinada às populações que vivem no campo, inclusive as caiçaras, é pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora e se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; FREITAS, 2011).

Neste sentido, a União de Moradores da Juréia, sediada em Iguape, utiliza-se de movimentos de resistências para lutar por uma escola do campo que atenda não somente as crianças e jovens caiçaras, mas todos que dela precisam. Neste sentido, Ramos e Frigotto (2017) apontam que a sociedade é interpelada a buscar, no passado, as centelhas de esperança que emanam dos processos de resistência ativa que conduziram à retomada do Estado de direito e à reconstituição da ordem democrática, mesmo que sempre tenha sido frágil. Vale dizer que a luta de classes, mesmo que aparentemente hibernada ou contida pela violência do arbítrio de leis contra a justiça ou das armas, nunca cessa. Uma das estratégias da dominação da classe burguesa é, justamente, apagar a memória do passado, quer da violência por ela efetivada, quer das lutas, resistências e vitórias da classe trabalhadora (RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

A criação da associação de moradores ocorreu na década de 1990. Dentro da luta da União dos Moradores da Juréia, “as lideranças constituídas e consagradas nas pessoas de Dauro Marcos do Prado, Adriana Souza Lima e Paulo Cesar Franco” (entrevistado P5) dentre outros, que começaram as trajetórias de luta pelo direito de permanecer no lugar onde eles e os antepassados nasceram e cresceram (SILVEIRA, 2014).

Neste contexto, surge a empresa estatal Nuclebras¹⁴, com um projeto de usina nuclear que transformaria a Juréia em área de interesse e segurança nacional. Contra esse

¹⁴A Nuclebrás - Empresas Nucleares Brasileiras S/A é uma estatal brasileira. Esta empresa competia promover o desenvolvimento da tecnologia nuclear mediante a realização de pesquisas, estudos e projetos referentes a: a) tratamento de minérios nucleares e associados bem como produção de elementos combustíveis e outros materiais de interesse da energia nuclear; b) instalações de enriquecimento de urânio e de reprocessamento de elementos combustíveis nucleares irradiados; c) componentes de reatores e outras instalações nucleares, elementos esses estabelecidos pelo decreto federal 84.973 de 1980.

projeto, houve uma mobilização dos ambientalistas, que trouxe à população da região um discurso de que Juréia sediaria uma usina atômica e que todos os moradores da região seriam expulsos ou morreriam devido à instalação dessa possível usina (LIMA, 2013). Assim, a proposta inicial destes ambientalistas era de que ali fosse formado um santuário ecológico e, assim sendo, a comunidade caiçara de Iguape acolheu esses ambientalistas. Contudo, com a criação da Estação Ecológica Juréia-Itatins em 1986, essas mesmas pessoas disseram à comunidade caiçara que eles não poderiam mais roçar e caçar, ou seja, não poderiam realizar as atividades extrativistas da fauna e flora da floresta atlântica que sempre fizeram (LIMA, 2013).

As lideranças, frente à pressão dos acontecimentos advindos da criação da EEJI, no intuito de trazer uma conscientização do que estava acontecendo ou poderia acontecer com sua comunidade, resolveram estudar, buscar, conhecer e, possivelmente, influenciar as políticas em prol das comunidades tradicionais (SILVEIRA, 2014). Buscou-se, para isso, criar a UMJ, guiada pela necessidade de formação de lideranças que pudessem entender e participar ativamente do processo de construção de uma frente para lutar pelo direito e permanência da comunidade caiçara (SILVEIRA, 2014). A mobilização política da união de moradores da Juréia trouxe os pilares para a fundamentação da Associação dos Jovens da Juréia (AJJ), criada em 1993, para todos os moradores dessa região e aqueles que estivessem ainda residentes na região, possibilitando que se identificassem com essa luta pela preservação da identidade e cultura caiçara.

Silveira (2014) menciona que a União de moradores da Juréia foi criada no intuito de organização enquanto comunidade caiçara, e também, para que a população da cidade de Iguape pudesse não só lutar politicamente, mas também, preservar as atividades culturais¹⁵ naturais do contexto das comunidades caiçaras, como por exemplo, o fandango, o artesanato, o direito de plantar, extrair ervas medicinais e caçar. Silveira (2014) discorre que desta mobilização surgiu o desejo, por parte da comunidade, de valorizar e resgatar as identidades culturais caiçaras.

Somente três anos depois da criação da estação ecológica, em 1989, foi criada a UMJ, sendo uma entidade que representa os moradores de diversos bairros e vilas que integram a Juréia, como Despraiado, Itinguçu, Barra do Una, Barro Branco, Rio das Pedras, Grajaúna, Rio Verde, Cachoeira do Guilherme e Praia do Una. Neste intervalo de três anos,

¹⁵ Utilizaremos o termo “atividade cultural” embasado na leitura crítica de Marilena Chauí (2000), percorrido no livro: convite à filosofia, no qual Chauí (2000) na unidade 36 do capítulo 1, intitulado “a cultura” trata das particularidades e caracterizações da cultura sobre um olhar crítico e filosófico.

antes da criação da associação de moradores, tudo ainda era bastante incerto e os moradores não conviviam com as restrições de uso e ocupação da terra, já que a estação ecológica tinha existência jurídica, mas não havia sido implantada na prática (SILVEIRA, 2014).

O caso da Juréia é emblemático porque os seus moradores foram um dos primeiros no Brasil a reivindicar a identidade de caiçara, algo que atualmente já ocorre em outros lugares de São Paulo, do Paraná e do Rio de Janeiro. (SILVEIRA, 2014, p.146)

Silveira (2014) menciona que dentro dos movimentos sociais de luta e resistência da União dos Moradores da Juréia, o líder Dauro Marcos do Prado compreendeu a importância de envolver os jovens das comunidades caiçaras, criando a AJJ para que eles participassem mais dessa luta política, a fim de contribuir com a formação de pessoas da área política, com vistas a questão da formação de lideranças. Argumentava-se que, para formar, era preciso participar, senão eles não entenderiam o processo.

Franco (2015) aponta que a tentativa de apoderar-se novamente de terras outrora habitadas por seus antepassados, foi escolha dos moradores da Juréia que lutaram por uma reserva extrativista. A criação da estação ecológica despertou diferentes reações destes moradores, antes alocados dentro da reserva, que eram, em grande parte, pessoas de uma mesma família. Preferiu-se escolher esse caminho, que inclui o comprometimento com práticas conservacionistas, o realce de certos traços culturais, além da adoção de formas coletivizadas de organização (associações representativas, lideranças locais, assembleias, trabalhar em terras de uso comum, etc.). Aparentemente, então, a reserva extrativista é uma escolha, da mesma maneira que é uma escolha adotar uma posição identitária de cidadão do mundo, brasileiro e que também é caiçara.

1.3 Associação de Jovens da Juréia

No município de Iguape, litoral norte do Estado de São Paulo, emergiram grandes embates na década de 1990. Nessa época, as comunidades caiçaras deste município lutavam pelo direito de permanecer no território outrora pertencente aos seus ancestrais, depois da criação da estação ecológica da Juréia-Itatins pelo governo estadual paulista. Desta luta, surge a AJJ fundada em 1993 pelos já mencionados líderes “Dauro Marcos do Prado, Adriana Souza Lima e Paulo Cesar Franco” (Entrevistado P5). Esta surge da necessidade que os líderes tinham de preparar os jovens para a compreensão de seus direitos enquanto cidadãos brasileiros pertencentes a uma comunidade tradicional caiçara, para assim,

apoderarem-se de sua identidade caiçara e seu direito de permanecer nas terras onde seus ancestrais moraram. A AJJ teve um papel fundamental na valorização da cultura caiçara por meio da dança e da música oriunda do fandango, preservação do artesanato, atividades da pesca e das plantações elaboradas em forma de pequenas roças (FRANCO, 2015).

A respeito de dança e música caiçara na cidade de Iguape, o fandango é encontrado em pelo menos três locais: o Clube Sandália de Prata, a Associação dos Jovens da Juréia e a Domingueira do Nelsinho (SILVEIRA, 2014). As oficinas de fandango ministradas pela AJJ visam contribuir para o reconhecimento da potencialidade das atividades culturais caiçaras no intuito de instigar o interesse dos jovens e adultos na busca pelo conhecimento oriundo de sua própria história, desembocando na história do Brasil (SILVEIRA, 2014).

Sobre o artesanato, Carneiro e Galbo (2010) mencionam que em 1996 a associação de jovens da Juréia construiu uma pequena marcenaria, a qual era disponibilizada para a utilização da caixeta na fabricação de artesanatos (peixes, pássaros, chaveiros, colher-de-pau, rabeca, viola e etc.). Desde então, vem sendo utilizadas pequenas quantidades de caixeta para esse fim, sempre compradas de proprietários que realizam o manejo sustentável em caixetais (CARNEIRO; GALBO, 2010).

Em relação à construção de sede própria da AJJ, esta ocorreu em 2016, com um centro de referência para divulgação da educação, cultura, economia e identificação para as comunidades caiçaras do município (FRANCO, 20015). Além disso, os membros da associação fazem um trabalho político e social ao participarem de eventos para a valorização das atividades culturais em toda a região, geralmente, em ocasiões públicas e solenes, nas quais o grupo é convidado a mostrar a tradição das comunidades caiçaras.

1.4 A Cultura em uma perspectiva crítica: Um olhar para as atividades culturais das comunidades caiçaras

A palavra cultura é oriunda do “verbo latino *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar, cultura significava o cuidado do homem com a natureza” (CHAUÍ, 2000, p. 372). A cultura é compreendida como resultados da formação do homem, e esses resultados estão expressos em obras, feitos, ações e instituições dadas a partir das artes, das ciências, da filosofia, dos ofícios, da religião e do Estado (CHAUÍ, 2000). Assim, “torna-se sinônimo de civilização, pois os pensadores julgavam que os resultados da formação-educação aparecem com maior clareza e nitidez na vida social e política ou na vida civil” (CHAUÍ, 2000, p. 372). Neste sentido,

[...] a cultura é o aprimoramento da natureza humana pela educação em sentido amplo, isto é, como formação das crianças não só pela alfabetização, mas também pela iniciação à vida da coletividade por meio do aprendizado da música, dança, ginástica, gramática, poesia, retórica, história, filosofia, etc. [...] (CHAUÍ, 2000, p. 372).

Entende-se a cultura como modo de vida e de luta acoplado aos aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais da sociedade. Desta maneira, tornam-se indissociáveis numa perspectiva materialista histórico-dialética, e por isso, a produção intelectual e artística, encontra-se historicamente construída na vida material e imaterial dos homens. Chauí (2000) salienta que cultura e natureza não se opõem, quando explica:

Os humanos são considerados seres naturais, embora diferentes dos animais e das plantas. Sua natureza, porém, não pode ser deixada por conta própria, porque tenderá a ser agressiva, destrutiva, ignorante, precisando por isso ser educada, formada, cultivada de acordo com os ideais de sua sociedade. A Cultura é uma segunda natureza, que a educação e os costumes acrescentam à primeira natureza, isto é, uma natureza adquirida, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza inata de cada um [...] (CHAUÍ, 2000, p. 372).

A cultura é erroneamente entendida como propriedade de uma única comunidade ou grupo social distinto, mas é uma qualidade humana concebida no coletivo concreto de pessoas, compostas por comunidades, bairros, cidades e países. Até chegar à humanidade, ela é diretamente influenciada por situações conflitantes das classes, contudo, muitas vezes, são apenas identificadas ou representadas pelas atividades que constituem apenas segunda natureza (costumes) de uma determinada população, tipificadas nas atividades artísticas, musicais, artesanais e culinárias de comunidades e regiões (CHAUÍ, 2000).

Chauí (2000) explica que essa natureza não é apenas a realidade externa, dada e observada, percebida diretamente por nós, mas é um objeto de conhecimento construído pelas operações humanas e científicas, um campo objetivo produzido pela atividade do conhecimento produzido pela história das populações que devem ser compartilhadas e disponibilizadas para o mundo. Neste sentido, a natureza, antagônica, torna-se algo que passa a depender da interferência ou da intervenção humana, pois o objeto natural é construído pelos homens que, em suas atividades humanas, manifestam suas ancestralidades e peculiaridades influenciadas pelo contexto em que vivem sua vida social e científica, uma vez que precisa das ciências para credibilizar suas atividades locais dentro dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (CHAUÍ, 2000).

Sabe-se que “as obras humanas [...] passaram a significar a relação que os humanos, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros

humanos e com a natureza, relações que se transformam e variam. Agora, cultura torna-se sinônimo de história” (CHAUI, 2000, p. 373). A cultura encontra-se “indissociavelmente ligada à atividade material dos homens e, como as representações, as ideias, normas, valores, é produto da atividade vital dos homens, de suas relações com natureza e com os outros homens” (LOMBARDI, 2006, p. 197).

Neste sentido, o modo de produção encontra-se conectado a um modo de cooperação ou a um estado social determinado decorrente de um conjunto das forças produtivas acessíveis aos seres humanos pelo capital e, com isso, determina o seu estado social (LOMBARDI, 2006). Assim, a historicidade dos homens encontra-se correlacionada à produção econômica, a qual desemboca em uma totalidade social cujos aspectos políticos, sociais, culturais e educacionais estão ligados (LOMBARDI, 2006).

Magalhães (2006) explica que, no processo emergência para a consolidação das classes, a cultura burguesa passa a ser um atributo intrinsecamente ligado à capacidade de receber educação somente erudita e extremamente tradicional. Neste sentido, os termos “ser educado” e “ser culto”, “são expressões que passam a equivaler a adquirir cultura, assimilar informações, sobretudo, por meio do saber erudito (...) do mesmo modo, pode-se dizer que educação passa a significar o processo normativo de uma aprendizagem de modos e maneiras de ser culto” (MAGALHÃES, 2006, p. 94).

O capitalismo é intenso no processo vertiginoso da sociedade burguesa no campo tecnológico e na instalação de circuitos de aprendizagens capazes de modificar os repertórios culturais que vinham perpassando o tempo, como é o caso da cultura caiçara e de outras populações pertencentes à educação do campo. Isso vem ocorrendo tanto em espaços da educação escolar e não escolar, quanto da sociedade em geral, provocando convergências e divergências quanto à manutenção das aprendizagens culturais, inclusive, atingindo de forma acentuada valores morais, sociopolíticos e familiares alienantes e opressores, quando comparados ao tempo das gerações mais velhas (MAGALHÃES, 2006).

A autora supracitada relata que o capital tem afetado o funcionamento da sociedade em sua totalidade, usando como estratégia o bombardear das unidades ou contextos locais que valorizam a cultura historicamente construída, utilizando, para isso, não apenas a educação não escolar, mas, principalmente, aquelas que lidam com os chamados anos formativos, as crianças e os jovens. Contudo, Magalhães (2006, p. 94) remete à necessidade de compreender se existe uma cultura majoritária que passa a determinar as formas essenciais de manifestação histórica que “constituem os modos de vida regionais, raciais, feminino, infantil, juvenil, urbano e rural etc.”, refletindo que a complexidade dessa relação foi

descortinada pelo marxismo originário que traz o olhar conflitante entre a cultura real, o poder, a ideologia e suas formas de manutenção e superação da realidade.

Neste sentido, uma cultura assim compreendida encontra-se localizada no tempo social e constitui-se de manifestações duradouras e dinâmicas em suas formas anônimas ou explícitas. Ao longo de décadas, vão redefinido alguns aspectos, edificando outros e aderindo uma pertença social, a depender das necessidades históricas de determinados grupos e de suas capacidades de intervenção política nos setores e instituições públicas e privadas (MAGALHÃES, 2006).

Costa (2015) criticamente explica que a cultura caiçara deve ser entendida a partir da história da sociedade brasileira, até chegar as suas atividades culturais e saberes tradicionais destas comunidades, para então serem disponibilizadas para a humanidade. Assim, essa unidade local da cultura caiçara encontra-se imbricada na relação entre poesia, música, artesanato e dança (atividades), acoplada ao universo material e simbólico caiçara que foi dado historicamente por meio dos conhecimentos transmitidos pela oralidade, típico da natureza humana sempre que constitui grupos ou comunidades.

Tal repertório de atividades culturais é indissociável da educação, seja ela no ambiente escolar ou não escolar (MAGALHÃES, 2006). Desta feita, as atividades culturais também são associadas às experiências que estes homens e mulheres caiçaras desenvolveram em um meio de vida simbiótico com a natureza, e não é por acaso que todas as comunidades caiçaras estão alocadas em áreas da Mata Atlântica (COSTA, 2015).

Buscar valorizar as atividades culturais caiçaras remete a um entendimento de valorizar a prática social do indivíduo em suas nuances, sabendo que esse está inserido na sociedade cultural de aprendizagem unitária. Segundo Magalhães (2006), a aprendizagem humana e cultural é constituída pela internalização de mapas cognitivos e normativos, ou seja, condutas, hábitos e normas que as pessoas desenvolvem ao longo de sua vida. Contudo,

[...] a aprendizagem não se faz sem esforços psicofísicos: movemos ossos, músculos, neurônios, e quase sempre é muito difícil adaptarmos o conjunto de conhecimentos que nos permitem movermo-nos no meio **ou seja** a cultura, para responder a novos estímulos. [...] Em regra todas as sociedades, particularmente a sociedade moderna, preocupou-se em organizar aparatos institucionais e normativos para aqueles que estão em processo de formação e organização cognitiva, **especialmente** os mais jovens (MAGALHÃES, 2006, p. 98).

Os jovens caiçaras são os responsáveis por transmitir as atividades culturais de sua comunidade, e a eficiência desta transmissão acontece no bojo de conhecimentos trazidos pelo contexto onde estão, no que diz respeito a sua história ancestral e familiar. Assim, é

edificada pelo saber dado numa escolarização de qualidade, a qual é exposta e garantida nas políticas públicas da educação. Os mais jovens precisam interiorizar conhecimentos que lhes permitam reconhecer as suas atividades culturais e qualificar-se para responderem de forma satisfatória ou insatisfatória a certos estímulos e mudanças que podem vir a acontecer (MAGALHÃES, 2006).

Desta maneira, pode-se dizer que a escola transcende seu espaço físico e passa a acolher os saberes e fazeres presentes no contexto sociocultural dos alunos (CHIEUS JÚNIOR, 2002). Os alunos caiçaras chegam às escolas regulares munidos de uma vontade de brincar, e algumas destas brincadeiras, muitas vezes, são trazidas de casa, como por exemplo: construção de uma pipa, jogo de amarelinha, jogo de pião, bola de gude, esconde-esconde e jogo da garrafa (CHIEUS JÚNIOR, 2002). Contudo, as particularidades do lugar onde as comunidades caiçaras estão alocadas (região praieira e também convívio com sítios) trazem a essas brincadeiras um formato de atividade cultural diferenciada e enriquecedora para jovens e crianças.

1.5 Trabalho e suas relações com a educação

Trabalho é caracterizado por Saviani (2013b) como um processo histórico da produção humana, um modo de produção pelo qual o homem produz a sua existência e desenvolve o ser social, sendo um processo educativo constante. Assim, pode-se afirmar que a origem da educação está em consonância com a origem do próprio homem. Ainda, Rosar (2018) explica que as categorias trabalho e educação são constituídas de elevado grau de concretude histórica, assim, as duas devem ser alvo de reflexão contínua quando se coloca sob análise a perspectiva do desenvolvimento humano nas sociedades capitalistas. A historicidade dessas categorias deixa evidentes os elementos que as constituíram, desde a forma mais rudimentar de “ação humana sobre a natureza nas sociedades primitivas, àqueles que as constituem nas sociedades industriais e pós-industriais, sob as formas mais complexas e sofisticadas dos processos de transformação de matérias-primas em mercadorias” (ROSAR, 2018, p. 603).

No entanto, a historicidade dessas categorias desemboca em contradições e conflitos, bem como em possibilidades de superação dialética dos seus opostos, como se pode conferir ao longo da história da humanidade, na medida em que foram se modificando os modos de produção e, portanto, as formas de trabalho e de educação (ROSAR, 2018). Porém,

isso se deu sem que fossem superadas totalmente, até o momento, suas formas pretéritas, sempre mantidas de modo subordinado às formas mais avançadas (SAVIANI, 2014a).

Neste sentido, para compreender o trabalho como princípio educativo dentro da visão da formação humana integral marxista, deve-se entender que tal princípio encontra-se inter-relacionado com os “movimentos sociais do campo e da cidade e para todos aqueles que lutam pela superação da exploração humana” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 750). Ou seja, em uma concepção crítica, os movimentos sociais portam-se de forma diferente mediante qualquer tempo histórico, definindo o modo humano de existir, criando e recriando-o, e mesmo nas formas mais brutais da escravidão, o trabalho humano não é pura negatividade (FRIGOTTO; CIAVITTA, 2012).

Mesmo o escravo, ainda que não reconhecido como tal e tomado como um animal, como um meio de produção, é um ser humano que não se reduz a objeto e cria realidade humana. Não fosse assim, teria sido impossível superar as relações escravocratas e feudais, e o capitalismo seria eterno. Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, princípios dos quais derivam leis ou questões mais específicas. No caso do trabalho como princípio educativo, trata-se de compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano. Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida (FRIGOTTO; CIAVITTA, 2012, p.751).

Desta feita, o trabalho educativo possibilita elevar o homem a um nível de conhecimento que deverá contribuir para a superação de uma sociedade alienada e reprodutivista. Isso ocorre porque, mesmo tendo a possibilidade de automatizar boa parte da produção de bens materiais, podendo-se dispensar grande parte da incorporação do trabalho vivo, ainda são identificadas formas análogas ao trabalho escravo, como processos de exploração da natureza ou em processos produtivos elementares, como parte da totalidade do trabalho e da produção geral nas sociedades de classes (ROSAR, 2018). Com efeito, ampliam-se as contradições entre o trabalho e o capital, a produção social e a apropriação privada da riqueza, a oposição entre opressores e oprimidos, provocando, contraditoriamente, o surgimento de perspectivas de transformação dessas sociedades geradas no próprio movimento dialético da história (ROSAR, 2018).

Saviani (2013a), ao discorrer sobre a PHC como teoria educacional, fundamenta-se no MHD, remetendo que “em suma, o que em causa é o entendimento do processo de produção social como uma totalidade, cuja unidade se expressa nos momentos específicos de produção, distribuição, troca e consumo” (SAVIANI, 2013b, p. 193).

Uma vez que se entende “que é o trabalho que define a essência humana, podemos considerar que está aí a referência ontológica para compreender e reconhecer a educação como formação humana. O homem se constitui como homem, ou seja, se forma homem no e pelo trabalho” (SAVIANI, 2013b, p.195). Ademais, o autor supracitado explica que o acontecimento do processo de produção dos seres humanos acontece na formação humana e seu alto grau de complexidade evolução histórica, dando assim, origem a diversas modalidades de trabalho, o que sinaliza uma significativa relevância de diferenciação entre trabalho manual e intelectual, ou entre trabalho material e não material.

Cada uma dessas duas grandes divisões, por sua vez, se diferencia internamente decorrendo diversas modalidades específicas de trabalho. Eis porque se pode falar de trabalho rural ou agrícola, trabalho industrial ou fabril, trabalho comercial etc. E, igualmente, em trabalho musical, trabalho literário, trabalho político, trabalho parlamentar, trabalho administrativo e trabalho educativo ou trabalho pedagógico. Então, educação também é trabalho (SAVIANI, 2013b, p.195).

Compreende-se que a educação também é trabalho, seja este manual, intelectual, material e não material (LOMBARDI, 2011). Assim, o homem se diferencia dos outros animais por muitas características, mas a primeira e determinante é a capacidade de trabalho. Enquanto os outros animais apenas recolhem o que encontram na natureza, o homem, ao produzir as condições da sua sobrevivência, a transforma (LOMBARDI, 2011; DUARTE, 2013).

Por conseguinte, o trabalho também é um processo de socialização e afirmação do entendimento do meio de produção e reprodução da vida dada ao homem, e assim, essa categoria é um dever e um direito da função do seu caráter humano (FRIGOTTO; CIAVITTA, 2012). Contudo, Mészáros (2008) alerta para a alternativa hegemônica fundamentalmente usada entre o capital e o trabalho, que se utiliza das nobres utopias educacionais formuladas do ponto de vista do capital para remeter à perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução metabólica. Nesta perspectiva, a intenção de algumas teorias educacionais, como a teoria escolanovista¹⁶ no Brasil e teoria reformista de Bernstein¹⁷ na Alemanha, trazia uma falsa crítica ao capitalismo e suas manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes, utilizando-se das reformas educacionais propostas pelas

¹⁶ Também conhecida como pedagogia nova essa teoria efetua uma crítica a pedagogia tradicional, “esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por meio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares” (SAVIANI, 2012, p. 7). A escola nova organizou-se basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite” (SAVIANI, 2012, p.10).

¹⁷ A teoria reformista de Eduard Bernstein aparece como uma “teoria exterior à luta de classes, contendo uma verdade imune às mudanças históricas” (LOUREIRO, 2004, p.60).

teorias para “remediar os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista [...], contudo, sem eliminar os fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados pelo capital” (MÉSZÁRIOS, 2008, p. 26).

Ainda, Mézários (2008) aponta que a razão para o fracasso de todos os esforços de algumas teorias que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consiste no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis. O capital, neste sentido, é irreformável por sua natureza reguladora sistemática e incorrigível. Assim, o falso êxito proposto para a sociedade inclui personificações apaixonantes do capital, em que perseveram nos imperativos estruturais do seu sistema e se perde a viabilidade como um regulador historicamente dominante de reprodução metabólica universal e social (MÉSZÁRIOS, 2008).

A mudança educacional radical pode ser alcançada ao quebrar a força da lógica incorrigível do sistema. Desta forma, deve-se perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, utilizando-se de “todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, que tenham o mesmo espírito” (MÉSZÁRIOS, 2008, p.35). Assim, a extensão desse raciocínio, sob a lógica do materialismo histórico-dialético, requer o reconhecimento das possibilidades e dos limites materializados na atual conjuntura nacional, destacando as dimensões da intervenção do Estado capitalista e do mercado nas políticas educacionais impostas às escolas públicas de educação básica (ROSAR, 2018).

Desta feita, tem-se uma relação indissociável entre trabalho e educação, compreendendo essas categorias como ontológicas e históricas, em diferentes dimensões de desdobramentos da análise da realidade no que se refere à própria constituição da existência humana, plena de múltiplas e contraditórias condicionalidades (ROSAR, 2018). Esta é “resultante do ordenamento econômico, político, social e cultural do capitalismo estabelecido ao longo de oito séculos, após o desmonte do sistema feudal” (ROSAR, 2018, p. 604).

As transformações recentes no que diz respeito ao modo de vida estão diretamente ligadas à esfera do trabalho, como o do sítio na lida com as pequenas plantações de arroz, feijão e milho, como também, a pesca da tainha, dos mariscos e caranguejos (COSTA, 2015). Para além, no que diz respeito ao trabalho realizado pelos professores e educadores sociais caiçaras na educação escolar e educação não escolar, constitui-se como trabalho intelectual inerente a toda comunidade onde estão alocados, e muitas vezes trazem

em seu bojo um papel de resistência social. Frequentemente, o trabalho das comunidades caiçaras é celebrado no fandango, como menciona Costa (2015):

As modas falam sobre a natureza e cotidiano, com seus acontecimentos locais e eventos históricos [...]. Em meio a essa riqueza, surgem histórias que falam sobre bichos como o anu, o sinsará, a andorinha, o beija-flor, além de plantas como a cana-verde, o manjeriço [...]. Salta-nos aos olhos que grande parte destas modas e de suas narrativas estão intimamente ligadas ao ambiente rural, sua vida no sítio e ao trabalho na roça. [...] também trazem referência **ao trabalho** no mar (COSTA, 2015, p. 126-127).

Os seres humanos têm o direito de fazer suas próprias escolhas no que diz respeito a onde morar e constituir família (BRASIL, 1988). Essa escolha deve ser opção de todas as populações do campo, não do capital, e assim sendo, deve ser dado aos homens e mulheres caiçaras o direito de escolha de trabalhar ou não com a terra e o mar. Mézaros (2008) esclarece que não pode haver uma solução efetiva para cura da alienação do trabalho, sem que se promova uma universalização conjunta do trabalho com a educação.

Kuenzer e Oliveira (2016) discorrem sobre a exclusão includente do mercado trabalhista, a qual exclui homens e mulheres do campo e da cidade para incluí-los em trabalhos precarizados ao longo das cadeias produtivas. Assim, é “dialeticamente complementada pela inclusão excludente na ponta da escola que, ao incluir em propostas desiguais e diferenciadas, contribui para a produção e para a justificação da exclusão” (KUENZER; OLIVEIRA, 2016, p. 277). Os trabalhadores, até recentemente incluídos por meio de contratos formais, vão sendo gradualmente desmobilizados pela flexibilização do trabalho e de suas relações, juntando-se àqueles que nunca se incluíram, ou por falta de emprego ou por incapacidade de assumirem um emprego formal; particularmente as mulheres que, duplamente exploradas, têm que arcar solitariamente com o sustento da família e com o trabalho doméstico (KUENZER; OLIVEIRA, 2016). Assim,

[...] no caso dos trabalhadores do núcleo duro, a flexibilização resulta da qualificação, no caso dos trabalhadores periféricos ela resulta da desqualificação. Para a formação/disciplinamento destes dois grupos, a educação básica atua de modo diferenciado: para os primeiros, assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-historicamente avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral, que viabiliza treinamentos aligeirados com foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de diferentes cadeias produtivas (KUENZER E OLIVEIRA, 2016, p. 277).

Os homens e mulheres caiçaras são, muitas vezes, tirados de suas atividades pesqueiras e de manejo com a terra sem terem optado por isso. Por este motivo, deve-se dar a

essas pessoas uma formação educacional de qualidade, para que, munidas de uma consciência crítica, façam suas próprias escolhas trabalhistas, as quais devem ser oferecidas por meio da internalização dos conhecimentos construídos historicamente pela sociedade, em uma escolha justa.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS: MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO RELACIONADO À PEDAGOGIA HISTÓRICA-CRÍTICA

2.1. A educação

A educação é um fenômeno social que se apresenta em forma de interação entre pessoas em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada, sendo o sentido desta interação o próprio homem no que diz respeito à promoção humana. Desta maneira, o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando toma consciência da concretude estrutural que envolve as questões sociais (SAVIANI, 2012a). Ou seja, quando capta seus problemas sociais e reflete sobre eles para, assim, formular e alcançar objetivos realizáveis. Posteriormente, instaura, a partir desta reflexão, uma prática que muda seu contexto de vida. Para tal, o movimento dialético ação-reflexão-ação deverá ser constante (SAVIANI, 2012a).

Lombardi (2011) caracteriza a educação como aquela que se encontra ligada à prática pedagógica, sendo determinada pelo modo de produção da vida material; isto é, a forma como os homens produzem sua vida material, bem como, as relações nela implicadas. Neste sentido, quaisquer que sejam as relações de produção e de forças produtivas são fundamentais para apreender o modo como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade natural e social (LOMBARDI, 2011).

Desta forma, a educação em todo seu aparato escolar (recursos humanos e materiais), não pode ser entendida como uma dimensão isolada e separada da vida social. Sendo inclusa em qualquer dimensão da sociedade, a educação está “profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe” (LOMBARDI, 2011, p. 348).

Esse processo de lutas das classes expressadas em movimentos contraditórios remete a uma educação de natureza dialética, especificamente na versão do materialismo histórico-dialético, que tem fortes afinidades com as bases psicológicas da teoria histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski (SAVIANI, 2013a).

Neste sentido, quando se fala de uma educação direcionada à formação e promoção do homem, desemboca-se na concepção teórica da pedagogia histórico-crítica que

foi fundamentada à luz de outra teoria: materialismo histórico-dialético (MHD) (LOMBARDI, 2011; SAVIANI, 2013b). Assim, a promoção do homem demandada para educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores e de seus filhos ao conhecimento produzido na sociedade e, ao mesmo tempo, problematiza e faz crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade. Esta deslegitima os cidadãos originários da educação do campo na demanda da comunidade caçara, constituindo-se “produtores de conhecimento e que resistem a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja o trabalho produtivo para o capital” (CALDART, 2009, p.38).

Dentro da modalidade da educação do campo, evidencia-se a educação escolar como direito dos cidadãos brasileiros que residem na cidade e no campo (BRASIL, 1996). Desta maneira, a educação escolar é dada na escola regular e deve preparar os alunos para o exercício da cidadania, no sentido de formar “indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação **humana** para poderem tomar decisões, interferindo ativamente na vida social [...]” (SAVIANI, 2014a, p.87). Sendo seu objetivo educativo, formar sujeitos ativos, autônomos, críticos e transformadores (SAVIANI, 2014a).

A educação escolar no campo entendida e proposta à luz da pedagogia histórica, que preparará os indivíduos para a “superação de todas as formas de submissão e exploração, implica na socialização do saber sistematizado, erudito, como umas das condições para que o dominado possa se expressar, posicionar-se criticamente no agir e pensar o mundo” (NUNES, 2018, p. 100).

Saviani (2008) enaltece a importância da educação escolar na sociedade, embora reconheça o papel de outras instituições além da escola, as quais também desempenham um processo de formação humana. Ademais, sabe-se que diversas instituições não escolares utilizam de didáticas elaboradas por professores (educação escolar) em um contexto no qual os educadores sociais (educação não escolar) são protagonistas e necessitam corriqueiramente usar ferramentas pedagógicas (SEVERO, 2015). Tais ações configuram-se em uma agenda de trabalho com objetivos e intervenções que manifestam, em maior ou menor medida, um caráter instrutivo e pedagógico (SEVERO, 2015). Vale ressaltar que na área da educação e, conseqüentemente, na modalidade da educação do campo, existem dois processos: a escolarização¹⁸ (SAVIANI, 2014a) e a formação humana¹⁹ (MARTINS, 2016).

¹⁸A escolarização acontece apenas na educação escolar (SAVIANI, 2008; SAVIANI, 2014a)

¹⁹ Sabe-se que formação humana é dada tanto na educação escolar como na educação não escolar. Contudo, a escolarização é um processo que acontece exclusivamente na escola regular (SAVIANI, 2008).

Martins (2010) explica que o processo educativo identificado como não escolar é assim conhecido por ser disponibilizado em espaços fora da escola, mais especificamente em estruturas arquitetônicas sediadas nas ONGs, sindicatos, associações de moradores, etc. Dialeticamente, constitui-se como uma forma de resistência ao capital e sua opressão, assim, também, as populações do campo, neste estudo exemplificado nas comunidades caiçaras da cidade de Iguape –SP, lutam bravamente por seus direitos enquanto cidadãos.

É importante mencionar que são várias as terminologias deste processo educativo, como: educação não escolar, educação popular, educação não formal e educação social (MARTINS, 2016). A discussão sobre qual nomenclatura é mais adequada gera “diferenças significativas entre as concepções dos atores e as práticas que desenvolvem, as quais os colocam, muitas vezes, em situação de conflito teórico-conceitual”²⁰ (MARTINS, 2016, p. 42).

Dermeval Saviani (2008) e Marcos Francisco Martins (2016), para se referirem à educação dada fora do espaço escolar, optam pela terminologia educação não escolar. Para além, Martins (2010) se apodera criticamente do termo educador social para se referir ao sujeito que exerce um papel de educador, mas não possui formação em licenciatura (professor de alguma disciplina escolar ou pedagogo) e/ou sujeitos com cursos técnicos, tecnólogos, licenciados e bacharelados que não ensinam em escolas regulares (MARTINS, 2010). Ademais, considera-se que sujeitos com um grande conhecimento advindo da prática social sobre um determinado assunto e que transmitem esses aprendizados para suas comunidades locais, também são educadores sociais, ainda que não tenham um grau técnico ou superior de formação (MARTINS, 2010).

Saviani (1994) ressalta que educação não escolar é uma manifestação do fenômeno educativo que, embora tenha sido suplantada pela educação escolar, não desapareceu. Isso porque esta se encontra presente no contexto e, nesse sentido, pode ser acionada e utilizada como um instrumento em função dos objetivos mais amplos da grande área da educação (SAVIANI, 1994). Ademais, educação não escolar encontra-se relacionada a conceitos correntes no campo educacional, os quais expressam um significado ampliado para a formação humana com “base em processos de ensino e aprendizagem diversificados, complexos, dinâmicos e interconectados em espaços e tempos distintos da instituição escolar” (SEVERO, 2015, p. 563). A LDB (1996) informa que

²⁰Martins (2010, 2016) traz um debate sobre o uso de termos que possam expressar a totalidade dos processos educativos que se desdobram fora do sistema escolar.

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p 01).

Estes processos e espaços formativos apresentam-se em configurações históricas, tornando-se determinantes na formação do cidadão brasileiro, promovendo educação para direitos humanos, políticos, culturais e sociais, representados em liberdade, igualdade e democracia, também, para as populações que constituem o campo.

Para Martins (2010), o educador social na educação não escolar deverá ter uma visão crítica, para assim, ser considerado um indivíduo intelectual orgânico²¹ frente às classes subalternas. Contudo, tal sujeito deve compreender a realidade a partir do ponto de vista da classe, formular e disseminar, na coletividade, junto à classe a que está vinculado, uma visão de mundo que articule os interesses e as necessidades dos homens, para que estes possam superar a situação de dominação econômica e ético-política (MARTINS, 2010).

Na modalidade da educação do campo, e mais especificamente, para a demanda da comunidade caiçara, sobre a educação escolar e não escolar, entende-se que estas:

[...] estão sujeitas à mesma relação dialética com o processo de produção da existência, a complexificação dos tipos escolares seguiu paralelamente à complexificação das formas de educação não escolar. [...] na medida em que o modo de produção capitalista desenvolveu o metabolismo social que lhe é característico em cada contexto, mantiveram-se a estrutura de classe e seus processos educativos escolares e não escolares [...] (MARTINS, 2016, p.45).

Assim, para a grande área da educação, os processos de educação escolar e educação não escolar são inerentes à formação do homem, acontecendo também na modalidade da educação do campo, e no bojo dessas populações, há as comunidades caiçaras, foco de estudo deste trabalho. Severo (2015) destaca que a educação escolar ganhará ainda mais credibilidade ao apoiar o desenvolvimento de práticas formativas que atendam às demandas além-escola, pois ambas se inserem em um contexto atravessado por fatores

²¹ O intelectual orgânico é evidenciado na espinha dorsal da relação pedagógica escolar e não escolar. Refere-se ao trabalho vivo “[...], pois o professor tem consciência dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade representado pelos alunos” (GRAMSCI, 2001, p. 1544). O trabalho educativo realizado pelo professor/educador possui a potencialidade, se exercido na forma de intelectual orgânico, de reconectar o ensino com a totalidade social, de conduzir o aluno por processos pedagógicos que o faça perceber seu vínculo fundamental com o gênero humano produzido historicamente. Para mais informações consultar a obra de Antonio Gramsci intitulada cadernos do cárcere (2001).

sociais, políticos e econômicos relativos ao processo de globalização, bem como, por “fatores culturais gerados pela impulsão da comunicação e pela troca de experiências apoiadas em tecnologias contemporâneas” (SEVERO, 2015, p. 563).

2. 1. 1. Notas estatísticas do Censo Escolar: formação de professores das comunidades tradicionais caiçaras a favor do público-alvo da Educação do campo

Como já mencionado, as comunidades caiçaras são constituídas por homens e mulheres que moram em áreas rurais próximas às praias, que extraem da pequena agricultura e do mar o seu sustento²² (ou que tiveram parentes que assim faziam). Cabe ressaltar que os aspectos expostos pelas políticas públicas da educação do campo, como Brasil (2008), Brasil (2010) e Brasil (2012), trazem a escolarização como um direito para as pessoas que residem no campo.

Os dados quantitativos sobre a distribuição das escolas do campo no Brasil e o número de alunos que delas fazem parte, tais como as comunidades caiçaras (indiretamente)²³, apontadas nas notas estáticas do Censo escolar (2016), são relevantes para justificar a necessidade de compreender as trajetórias dos professores e educadores sociais caiçaras na escolarização (professores) e formação (educadores sociais) dos alunos público-alvo da educação do campo.

Resultado da mobilização da nação em favor dos direitos individuais e sociais, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que todos são iguais perante a lei e que todos têm direitos, inclusive, a uma mesma educação. Em seu artigo 208, o referido documento garante o direito dos estudantes das escolas do campo, inclusive daqueles pertencentes às demandas advindas das comunidades caiçaras, a adentrarem no sistema de ensino regular (em área rural ou urbana) (BRASIL, 1988).

²² No 1 capítulo deste trabalho, devido ao nosso método, o materialismo histórico-dialético, foi trazido dados dos aspectos gerais relacionado aos pescadores artesanais no Brasil, seu trabalho, educação e família. Tais informações de justificam uma vez que os caiçaras, além de rurais também estão diretamente ligados diretamente a pesca artesanal (SCARANO, 2014; CUNHA, 2004). Neste capítulo trazemos os aspectos gerais sobre as escolas do campo, esse quantitativo é explanado no Censo do IBGE (2016), isso se justifica uma vez que as comunidades caiçaras estão diretamente ligadas a educação do campo (BRASIL, 2012). Ademais, esses dados apesar de não trazerem dados específicos sobre o número de alunos caiçaras, trazem uma visão mais ampla destes cidadãos brasileiros que fazem parte da comunidade escolar campesina.

²³ Indiretamente, porque ao contrário das populações indígenas e quilombolas que são citadas numericamente, as populações caiçaras não desfrutam nas notas estáticas do censo escolar das mesmas informações. Contudo, são parte importantes do bojo de populações do campo, percorridas nas políticas da educação do campo (BRASIL, 2008; 2010).

Segundo dados recentes do Censo escolar (BRASIL, 2016), no Brasil existem 186,1 mil escolas de educação básica com 48,8 milhões de matrículas. Desta porcentagem de escolas brasileiras, 66,1% são escolas pertencentes à zona urbana (cidades) e 33,9% são escolas em zona rural (do campo). Do quantitativo de escolas da educação do campo, 7,4% não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água (BRASIL, 2016). Este fato já havia sido constatado na segunda metade da década de 1990, quando identificado que as escolas rurais não recebiam nenhuma atenção dos governantes, sendo obrigadas a criar adaptações surreais para uso de banheiros inadequados ou inexistentes (BRASIL, 2016). Além da falta de água potável, saneamento básico e energia elétrica, estas escolas utilizavam móveis e equipamentos usados, os quais as escolas do meio urbano dispensavam por não terem mais funcionalidade (LOPES, 2013).

As lutas das comunidades camponesas perpassam séculos até chegar aos dias atuais, assim, tanto o movimento dos trabalhadores sem-terra (MST), como as reivindicações pelo extrativismo sustentável nas terras da Mata Atlântica pelas comunidades caiçaras, remetem também às reivindicações educacionais das escolas camponesas. Desta feita, em defesa de uma educação que visa a formação humana, estes movimentos constituem-se, principalmente, para denunciar as condições às quais as escolas da zona rural estavam relegadas (BEZERRA; LUNA, 2017).

No ensino fundamental, 7,2% das escolas rurais possuem apenas um professor ministrando aula em uma única sala para várias crianças e adolescentes registrados em séries diferentes, sendo estas, conhecidas como escolas multisseriadas (BRASIL, 2016). No que diz respeito ao ensino médio, somente dez escolas (2%) encontram-se alocadas na zona rural, sendo a menor participação da modalidade na educação básica (BRASIL, 2016). Ainda em relação aos números de escolas do campo, no que diz respeito às populações ou comunidades camponesas, os dados apontam que as escolas dos assentamentos são 4.440, as escolas em terras indígenas somam 3.115, as escolas em área remanescente de quilombos são 2.369 e em unidades de uso sustentável totalizam 1.122. As escolas dos caiçaras estão entre aquelas inseridas na modalidade unidade de uso sustentável, que se enquadram como agricultura familiar e agroextrativismo (DAMASCO; ANTUNES, 2017).

A Tabela 1 apresenta a distribuição do número de matrículas das escolas do campo por região e tipo de instituição.

Tabela 1. Informações das matrículas das escolas do campo em tipos de instituições

Região	Número de matrículas	Instituições Federais	Instituições Estaduais	Instituição Municipal	Instituição privada
Brasil	48.817.479	392.565	16.595.631	22.846.182	8.983.101
Norte	5.030.223	40.702	1.819.797	2.700.087	469.637
Nordeste	14.325.245	115.315	3.456.604	8.256.825	2.496.501
Sudeste	19.350.189	132.210	7.160.405	7.841.064	4.216.510
Sul	6.468.176	69.012	2.556.387	2.722.869	1.119.908
Centro-oeste	3.643.646	35.326	1.602.438	1.325.337	680.545

Fonte: MEC/INEP

Deste quantitativo de estudantes matriculados na educação básica, a rede municipal detém 46,8% das matrículas, a rede estadual tem 34,0%, a rede privada tem uma participação de 18,4% e a rede federal tem uma participação inferior a 1% (BRASIL, 2016). A Tabela 2 apresenta o comparativo das matrículas nas escolas da cidade e do campo.

Tabela 2. Informações comparativas das matrículas das escolas na cidade e no campo

Região	Número de matrículas	Urbana	Rural
Brasil	48.817.479	43.236.458	5.581.021
Norte	5.030.223	3.858.248	1.171.975
Nordeste	14.325.245	11.264.033	3.061.212
Sudeste	19.350.189	18.654.372	695.817
Sul	6.468.176	6.062.849	405.327
Centro-oeste	3.643.646	3.396.956	246.690

Fonte: MEC/INEP

A Tabela 2 revela um quantitativo muito menor de estudantes matriculados em escolas do campo em relação à cidade em todas as regiões do Brasil. Contudo, isso não significa que devido ao menor quantitativo, estes alunos estão recebendo uma escolarização de qualidade (GONÇALVEZ, 2014; CAMACHO, 2017).

Ainda, segundo dados recentes do Censo escolar (BRASIL, 2016) houve, entre 2013 e 2016, uma diminuição nas matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2013, o quantitativo era de 17.620.439 matrículas, e em 2016 diminuiu para 15.442.039. O Censo escolar revela 10,4 milhões de alunos pertencentes aos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que a rede municipal tem uma participação de 68% no total de matrículas dos anos iniciais e concentra 83,3% dos alunos da rede pública. Nos anos finais do ensino fundamental também houve, entre 2013 e 2016, uma diminuição nas matrículas nos anos finais do ensino fundamental. Em 2013, o quantitativo era de 14.466.261 matrículas, e em 2016 diminuiu para 12.249.439.

Contudo, apesar da diminuição no quantitativo de matrículas no ensino fundamental das séries iniciais e finais e ensino médio, é notório o número de matrículas dos alunos pertencentes à zona rural, havendo, em 2016, um total de 5.581.021. Todavia, não se pode afirmar que estes estão efetivamente tendo uma escolarização no campo de qualidade.

Esta constatação vem embasada em estudos que demonstram que a seguridade legal, por si própria, não garante o direito de frequentar uma escola. Além disso, os mesmos estudos apontam para a sensação de permanente despreparo dos docentes da educação do campo, para a ausência de estrutura física nos prédios escolares, falta de transporte para os alunos que moram, muitas das vezes, a quilômetros de distância, e para as dificuldades técnicas no acesso aos currículos e seus conteúdos (BASSO, 2013; LOPES, 2013; GONÇALVEZ, 2014).

Neste processo, os professores são agentes fundamentais para a transformação social dos estudantes do campo, uma vez que a formação inicial e continuada destes educadores traz conhecimentos pedagógicos que, posteriormente, serão aplicados em sala de aula, sendo esta aplicação um agente transformador social da relação professor-aluno (SILVA; PACHECO; GAMA, 2013). O professor do campo, na demanda dos professores caiçaras, precisa ser qualificado e receber uma assistência técnica-pedagógica mais consistente, para que não haja defasagem na escolarização no campo (NEGRI, 2017).

Ainda sobre os alunos público-alvo da educação do campo e garantia de formação de professores por meio das políticas do campo (BRASIL, 2008; 2010), é apontado que o direito dos futuros professores e professores do campo é instituído pelo governo federal. Negri (2017) entende que essas políticas produzem prenúncio necessário de boas práticas para os futuros e presentes educadores que atuam nas escolas do campo, inclusive, daqueles professores pertencentes às comunidades caiçaras, principalmente ao considerar as subjetividades que constituem o estudante do campo e os impactos das políticas capitalistas neoliberais no cotidiano escolar, além dos desafios que o professor enfrenta ao atuar em contextos que absorvem a matrícula do público-alvo da educação do campo, dentre estes, os caiçaras (NEGRI, 2017).

Contudo, o direito à formação inicial e continuada de professores das populações do campo deve ser vista como:

[...] um desafio permanente para os movimentos sociais, visto que as suas diversidades e as suas especificidades formam, representam e constituem as bases materiais da ação coletiva para a transposição histórica do descaso, da precarização e da marginalização da escola rural, bem como para a elaboração de políticas públicas de educação que levem em conta a existência, a trajetória, a história, as dinâmicas e

complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (SANTOS; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 105).

Dito isso, para que as políticas da educação do campo, norteadas pela Resolução nº 2, de 28 de abril de (2008) e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de (2010), nos incisos que trazem em seu bojo a garantia da formação de professores, sejam verdadeiramente efetivadas, entende-se como necessário que esses movimentos sociais tenham cada vez mais sujeitos aderindo e trabalhando juntos.

Santos, Bezerra Neto e Bezerra (2017) salientam a importância dos movimentos sociais para o estabelecimento de políticas para a educação do campo, inclusive aquelas que tratam da formação inicial e continuada dos professores na demanda das comunidades caiçaras. Assim, evidencia-se o protagonismo cedido pela SECADI aos Estados e Municípios, na institucionalização da implantação das políticas públicas para as populações do campo, pois, tanto as ações quanto o atendimento vinculam-se ao Plano de Ações Articuladas PAR²⁴, “o que evidencia a distância entre a forma de implementação da política e a essência das reivindicações realizadas pelos movimentos sociais” (SANTOS; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2017, p. 133).

Ainda, Silva (2014) explica que as políticas educacionais diante das contradições existentes na dinâmica social e das contradições da realidade educacional dos estudantes no campo e na cidade, “podem, [...], vir a se constituir como uma estratégia de superação dos problemas educacionais brasileiros” (SILVA, 2014, p. 82). O autor supracitado aponta a PHC como uma perspectiva teórico-metodológica para debater as políticas educacionais e “[...] desenvolvê-las, possibilitando aos educadores e à sociedade em geral ir ‘à raiz dos problemas sociais e educacionais’ favorecendo a compreensão histórica das diferenças e dos mecanismos explícitos e implícitos de exclusão educacional e social, “como elementos justificadores das desigualdades sociais, em especial, da acumulação privada dos meios de produção e da exploração humana” (SILVA, 2014, p. 82).

Silva (2014) sugere que a formação do professor seja orientada pela pedagogia histórico-crítica, pois é humanizadora e oferece um estímulo crítico para a sociedade ao constatar as muitas contradições da profissão e ao trazer elementos para superação de situações que se perpetuam e se arrastam ao longo do tempo, inclusive, no que tange às

²⁴O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino (BRASIL, 2007).

políticas públicas da educação e ao contexto socioeconômico, libertando-se da alienação imposta pelo capital (FREITAS, 2011; SILVA, 2014; SANTOS; SILVA, 2017).

O professor do campo, na demanda das comunidades caiçaras, deve olhar seu trabalho e, conseqüentemente, sua prática docente, como meio de compreender seus alunos enquanto seres submergidos nos conflitos sociais. Evidencia-se que o professor caiçara tem um papel importante para a cooperação e a organização dos princípios de convivência e construção coletiva de sua comunidade. Para isto, esse professor deverá sempre suscitar formas de resistências sociais e políticas no contexto em que se encontra alocado (CHIEUS, 2002). Somente assim seu trabalho enquanto professor será o princípio educativo de uma humanidade que se reconciliou consigo mesma e, portanto, realizará sem sofrimento a condição eterna de produção de sua própria vida (SAVIANI, 2013).

Neste sentido, apresenta-se a interface das políticas permanentes à formação do professor do ensino regular, sendo a primeira com vertente relacionada à subárea específica da educação do campo, visualizada no Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010.

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de matérias e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, p.01).

Assim, é preciso assegurar o direito à capacitação e formação inicial e continuada dos professores da sala comum da educação do campo para que, desta forma, seja possível conquistar uma escolarização de qualidade para os estudantes com que atuam. Ademais, a formação continuada é caracterizada como uma fração do desenvolvimento profissional que perpassa ao longo da atuação do educador, possibilitando um novo sentido à prática pedagógica, trazendo, assim, uma nova contextualização e ressignificação de atuação enquanto professor (IMBERNÓN, 2010). Ainda, as questões pertinentes às práticas pedagógicas deverão focalizar a teoria e a própria prática, permitindo uma concepção e articulação de novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo de formação (IMBERNÓN, 2010).

Por outro lado, a formação dos educadores sociais pertencentes à educação não escolar ainda é pouco discutida no Brasil no âmbito das políticas públicas da educação do campo. Assim, buscou-se minuciosamente nos textos da Resolução nº 2, de 28 de abril de (2008), no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de (2010) e em Educação do campo: marcos

normativos (2012), apontamentos sobre a temática formação para educadores sociais, não sendo identificado nada que tratasse desta temática.

Martins (2010) salienta que o processo de formação do educador social da educação não escolar se orientará, na maioria das vezes, na ação educativa por eles desenvolvida junto às comunidades e aos indivíduos atendidos. Sabe-se que, geralmente, os educadores sociais, na sua formação inicial, são fruto dos mais diversos cursos, como engenharias e enfermagem, e também, das diversas graduações na área da educação, tais como: Pedagogia, Educação Física, Biologia, Geografia, História, Letras, Física, Química, Filosofia e Sociologia (MARTINS, 2010).

Martins (2010) também explica que a formação de educadores sociais é influenciada por duas grandes tendências pedagógicas: as tendências tradicionalistas e a tendência naturalista-cientificistas²⁵. Estas repercutiram nos currículos, cursos e programas de formação do educador social, pois a formação do educador social, em muitos casos, ocorre nos espaços de educação escolar, ou até mesmo, dentro das formações preparadas para os professores do sistema educacional de ensino (MARTINS, 2010).

Essas duas tendências de formação do educador social, segundo o autor mencionado anteriormente, são conservadoras, pois, respectivamente, orientam a formação do educador social como redentor e como técnico. Ainda, constituem um tipo de educação não escolar como filantropia e como instrumentalização dos homens, visando sua eficiência socioeconômica no mundo capitalista. Contudo, a tendência crítica, que foi identificada como norteadora das atividades formativas orgânicas, pretende formar um educador social capaz de desenvolver uma prática de educação social comprometida com a transformação dos indivíduos e das comunidades onde atuam (MARTINS, 2010). Ademais, ressalta:

Há, contudo, uma tendência orientadora da formação dos educadores sociais comprometida com a transformação das relações sociais globais, qual seja a materialista histórico-dialética. Sua ontologia, antropologia, epistemologia e axiologia revelam com clareza essa posição que pretende formar os educadores sociais como intelectuais orgânicos [...] para a tendência materialista histórico-dialética, não há axiologia desvinculada da ontologia, da antropologia e da

²⁵ Martins (2010, p. 08) a tendência idealista tradicional que o objetivo da ação educativa é o de promover a harmonia do indivíduo com a ordem que caracteriza o mundo como totalidade integrada, o que é feito orientando os indivíduos a conhecerem e efetivarem seus “dons naturais”, suas possibilidades de ser, que devem transformar-se em ato. É por isso que os processos educativos que assim se orientam acabam voltando a atenção para os aspectos subjetivos e morais na ação educativa. Já o objetivo da ação educativa percorrida na tendência naturalista-cientificista, pois para ela este objetivo se reduz a desenvolver a racionalidade humana para que o homem possa conhecer a ordem natural que caracteriza o mundo para que o indivíduo possa bem integrar-se a ela como ser também ele natural (MARTINS, 2010). Só assim “o homem será eficaz e produtivo no que concerne a cumprir seu desígnio como ser integrado à ordem natural. É por isso que a tendência naturalista-cientificista volta-se aos aspectos objetivos e empíricos, ou melhor, operacionais” (MARTINS, 2010, p. 08).

epistemologia, de maneira que a ação do homem no mundo em movimento constante de transformação deve ser a de lutar para que tais alterações possam desenvolver-se segundo uma finalidade que seja lhe adequada (MARTINS, 2010, p. 15).

Esse processo crítico de formação do educador social do campo na demanda das comunidades caiçaras envolve questões para além do ato de aprender a ensinar, ou seja, trabalha contra o processo de alienação das classes trazido pelo capital. Vale ressaltar que “grande parte dessas ações educativas emergentes configura uma ampla e complexa constelação de práticas inscritas fora do espaço escolar e que se estabelecem ao longo de toda a vida dos sujeitos” (SEVERO, 2015, p. 564).

2.2 Materialismo Histórico-Dialético relacionado à Pedagogia Histórica-Crítica

O estudo foi fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Este método consiste em um modo representativo e explicativo da realidade humana, o qual se baseia nos embates trazidos por situações conflitantes, procurando identificar elementos dialéticos para compreender situações concretas. Assim, a estruturação desse método abarca uma diferente concepção de mundo, de homem e de conhecimento, tendo em vista a transformação da prática social (FRIGOTTO, 2006; MARTINS, 2008; NETTO, 2011).

Netto (2011) explica que o método de Marx não resulta em operações repentinas, de instruções geniais ou de inspirações iluminadas, mas sim, é produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto. Assim, encontra-se as formulações teórico-metodológicas nos fundamentos basilares do método. Os fundamentos basilares do método são apontados em sua própria nomenclatura: materialismo histórico-dialético.

No primeiro fundamento basilar, tem-se o materialismo marxiano, que é caracterizado por não conceber o mundo por pressupostos arbitrários e nem dogmáticos, e sim, por argumentos concretos. Isto é, “[...] toda alteração na base material da sociedade, nas relações de produção e reprodução de vida concreta, imprime uma nova dinâmica às superestruturas, ao plano das relações sociais, políticas e culturais dessa sociedade, em uma perspectiva humanista-materialista” (MARTINS, 2008, p. 28).

Martins (2008) aponta que esse modo de produção de vida material encontra-se condicionado ao trabalho humano na construção das formativas econômicas e sociais, no entanto, o reconhecimento do humano presente no legado de Marx e Engels não pode ser

superestimando a ponto de se sobrepor ao materialismo, ou ser visto como irreconhecível com este. O materialismo histórico não deve ser confundido com filosofia mecanicista, pois o materialismo marxiano remete a um verdadeiro humanismo, sendo assim, o humanismo realístico (*realehumanismus*), como chamaram seus próprios criadores (MONDOLFO, 1967 *apud* MARTINS, 2008, p. 30).

Por conseguinte, no segundo fundamento basilar, Frigotto (2006) aponta que dialética marxiana situa-se no plano de realidade sobre um viés histórico, mantendo uma forma de relações contraditórias, conflitantes e de leis de construção no sentido de desenvolver e transformar a realidade. Quando se fala sobre dialética, sabe-se que esta vai além da maneira de refletir e considerar a emergência de transformações constantes da sociedade, levando-se em conta que a “realidade não é um amontoado de partes, um caos, mas uma totalidade articulada, cujas partes se inter-relacionam de tal forma que o produto de tal inter-relacionamento, o todo, é diferente da somatória simples delas” (MARTINS, 2008, p. 69).

Ainda, Martins (2008) esclarece a impossibilidade de conceber um marxismo originário, com a asserção que faz do movimento e da relação dialética todo-parte-todo, descartando-se a categoria da mediação, pois, sem ela, cometer-se-ia o erro metafísico de considerar os objetos isoladamente, uma vez que a mediação é um elemento central da dialética.

O terceiro fundamento basilar é o historicismo marxiano, no qual Marx e Engels (2015, p. 62) “falam que a história da sociedade até hoje tem sido a história das lutas das classes”, isto é, dentro deste pressuposto histórico, a história é transmitida por meio dos séculos, gerando aquilo que Frigotto (2006) cita como monismo materialista que sustenta a estrutura econômica. Tal pensamento é entendido como o conjunto de relações sociais, nas quais estão incluídas as políticas, ideologias, questões culturais e educacionais que a humanidade estabelece na produção e reprodução material de sua existência. Desta forma, este conjunto de relações sociais define o complexo social.

Martins (2008, p. 101) explica que o método materialista histórico-dialético fundamenta-se na “história vivida pela humanidade desde os tempos imemoriais como um dinâmico e conflituoso processo de transformações constantes, e não como um círculo em que tudo se movimenta para voltar ao mesmo ponto, conservando-se”. Desta feita, tal concepção de mundo, que também tem o historicismo como fundamento basilar, resultou em uma perspectiva ético-política profundamente revolucionária e anticapitalista, tornando o MHD uma verdadeira filosofia da transformação (MARTINS, 2008).

No método materialista histórico-dialético, aspectos qualitativos e quantitativos se entrelaçam uma rede de análise que se revela em eixos temáticos (NETTO, 2011; FERREIRA, 2015; MOSCOSO, 2017). Nesses aspectos, encontra-se um emaranhado de situações conflitantes que se apresentam em forma de problemas, os quais não acontecem apenas devido às razões de natureza teórica e filosófica, mas, sim, igualmente a razões ideopolíticas, na medida em que a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário de análise (NETTO, 2011).

Quanto ao MHD, concorda-se com Frigotto (2006) quando este aponta que a análise dos dados neste paradigma metodológico se constitui na representação do esforço do pesquisador em estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática da pesquisa. No decorrer deste exaustivo trabalho analítico, identificam-se as determinações primárias (fundamentais) e secundárias do problema. Ademais, neste tipo de análise busca-se superar a percepção imediata, as impressões primárias, mecânicas e empiristas, passando-se, assim, do plano pseudoconcreto ao concreto, o qual expressa o conhecimento apreendido da realidade. Assim, é na análise que se estabelecem as relações entre a uma parte e a totalidade (FRIGOTTO, 2006).

Desta feita, o método materialismo histórico-dialético vai além de uma mera descrição, pois se busca compreender o homem e suas ações a partir de uma historicidade no processo de mudança. Para que, assim, possa compreender-se a si próprio, buscando a transformação concreta a partir da própria prática social (SAVIANI, 2008). Neste sentido, o materialismo histórico-dialético tem sido base para diversos estudiosos das ciências sociais e humanas que discorrem em suas teorias uma nova proposta de concepção da realidade para a área científica, sendo estas, sinalizadas em seus estudos a fim de conceber uma transformação concreta. Assim, apresenta-se Pedagogia Histórico-Crítica pensada por Saviani (SAVIANI, 2008).

Saviani (2008) menciona que a questão do método da PHC como método pedagógico tem explicação a partir dos próprios fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico-dialético e, sobre esse viés, aparecem as questões dos conteúdos, conhecimento e a ação do professor. Para além de método pedagógico, a PHC também é considerada um método de análise. Neste sentido, buscou-se compreender o problema das relações sociais.

Ainda de acordo com Saviani (2008), a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se nitidamente a seguir o caminho aberto pelas profundas investigações desenvolvidas por Marx

sobre as condições de produção da existência humana, as quais resultam na forma de uma sociedade dominada pelo capitalismo. Isto se deve ao fato de a PHC encontrar-se engajada na luta de classes, comprometida, mais especificamente, na perspectiva da classe trabalhadora; tal questão fazendo sentido quando vista no sentido de engajamento da superação da alienação imposta pela sociedade capitalista (DUARTE, 2013). É importante, ainda, recorrer a Saviani e Duarte (2015) para a compreensão da PHC como uma pedagogia marxista:

Penso que a tarefa da construção de uma *teoria educacional* inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo de ordem ontológica, epistemológica e metodológica que caracteriza o materialismo histórico-dialético. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógicos-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 81).

É notório, ao refletir sobre o trecho anteriormente citado, a importância do materialismo histórico-dialético na formulação da PHC, assim como se vê nas próprias palavras de Saviani e Duarte (2015):

[...] recorri a alguns textos fundantes de Marx, especificamente à distinção entre produção material e não material, tendo em vista a caracterização na natureza e especificidade da educação [...]. Igualmente recorri ao texto "O método da economia política" (MARX, 1973, p. 208-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI; DUARTE 2015, p.81).

Assim, as duas teorias estiveram presentes neste estudo e fomentaram possibilidades de coleta, catalogação e análise dos dados, pois se acredita que, por meio do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, remete-se a uma reflexão sobre como aconteceu a trajetória de professores e educadores sociais da cidade de Iguape - São Paulo.

Ainda, Saviani (2012b) ressalta que o critério de cientificidade do método pedagógico da PHC consistiu em uma concepção dialética de ciência, como explicita Marx no livro já citado "Método da economia política". Isto é, um movimento foi da síncrese (visão caótica) à síntese (totalidade de determinações) pela mediação da análise que constituiu uma orientação consistente para o processo de descoberta de novos conhecimentos, assim como, para o processo de transmissão e assimilação de saberes. Este processo de transmissão ou assimilação de saberes é constituído por meio dos seguintes passos: (a) prática social; (b) problematização; (c) catarse; (d) instrumentalização; e (e) prática social (SAVIANI, 2014b).

Saviani (2014b) menciona que o ponto de partida seria a prática social (princípio). Assim, o primeiro procedimento aconteceu de forma comum ao professor e ao aluno. Para isso, considera-se que essa prática é diferenciada, pois a compreensão do professor é sintética e a do aluno é sincrética. De acordo com Saviani (2012b):

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Enquanto, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de aluno implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social [...] (SAVIANI, 2012b, p. 70-71).

O segundo procedimento remete à problematização da identificação dos principais problemas postos pela prática social. Esta se evidenciou ao se detectar que as questões foram resolvidas no âmbito da prática social, assim como, quais conhecimentos os alunos e os professores deveriam dominar (SAVIANI, 2012b; 2014b).

O terceiro procedimento do método ou assimilação de saberes foi a instrumentalização. Neste, tratou-se de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para investigar e, em sequência, responder aos problemas da prática social (SAVIANI, 2012b; 2014b). Assim, o processo de instrumentalização se desenvolveu em uma etapa decisiva da PHC, na perspectiva de sociabilizar a riqueza cultural produzida historicamente pelos homens. Desta forma, o professor é o responsável, por meio de variadas abordagens, por propiciar o acesso dos alunos a estes instrumentos culturais, para que esses deixem de ser privilégio de poucos (classes dominantes). Ainda, cabe a este o trabalho educativo, ou seja, a formação humanizadora e sua disponibilização a todos, ou melhor, os trabalhadores e seus filhos (SAVIANI, 2014b).

O quarto procedimento diz respeito à catarse. É importante remeter que tal termo tem origem em Gramsci, sendo utilizado por Saviani (2014b) para se referir à efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Assim, para acontecer uma catarse, deve existir um ponto de partida e chegada, elencado na prática social (SAVIANI, 2014b).

2.2.1 Entrevista semi-estruturada à luz do Materialismo histórico-dialético

Esta pesquisa partiu do materialismo histórico-dialético, sendo um método que se utiliza de instrumentos para coletar dados quantitativos e qualitativos. No viés qualitativo, foram realizadas 12 entrevistas, sendo sete com professores caiçaras da educação escolar e cinco educadores sociais da educação não escolar. Chizzotti (2010) menciona a entrevista como uma comunicação entre pesquisador e pesquisado, na qual o estudioso e o informante devem trabalhar em conjunto a fim de esclarecer uma questão. Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, visto que remete a um discurso livre, orientado por algumas perguntas-chave e por um roteiro.

Para realizar as entrevistas, foi realizado um contato junto à secretaria de educação municipal da cidade Iguape – São Paulo, assim como, com os líderes da Associação de Jovens da Juréia. Em seguida, foi estabelecido contato com os professores e educadores sociais pertencentes à comunidade caiçara. Além disso, foi feito contato com uma escola, a fim de solicitar a autorização da direção para o contato com os professores caiçaras.

Em relação aos educadores sociais, a autorização ocorreu por parte da liderança da AJJ. Neste contato inicial foram explicados os objetivos e procedimentos para a entrevista. Desta feita, realizou-se o convite de participação. Após o consentimento, os participantes receberam o TCLE.

Assim, foi realizada uma entrevista com cada um dos sete professores caiçaras da cidade de Iguape, indicados pela Associação de Jovens da Juréia, identificados como: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Apesar de o professor P7 não pertencer à comunidade caiçara de Iguape-SP, sua presença se justifica pela relevância do mesmo para a comunidade caiçara no estado de São Paulo. Também foi realizada a entrevista com cinco educadores sociais caiçaras, identificados como: E1, E2, E3, E4 e E5. Com exceção do P7, todos os professores caiçaras e educadores sociais eram da cidade de Iguape e pertencentes à AJJ.

Em relação ao que foi perguntado, foram tidos como princípios fundantes para o roteiro de entrevistas perguntas relacionadas às trajetórias dos professores da educação escolar e educadores sociais caiçaras da educação não escolar, abordando temas sobre como estes eram vistos pelas comunidades caiçaras às quais pertencem, seus conceitos de educação, quais as dificuldades encontradas para concluírem suas licenciaturas (professores) ou educação básica e superior (educadores sociais) e suas perspectivas quanto a escolarização de seus alunos.

As entrevistas foram realizadas entre os anos 2017 e 2018, sendo

posteriormente transcritas. Seus conteúdos foram enviados por e-mail para os professores participantes, os quais revisaram e aprovaram as falas transcritas. Cabe mencionar que uma cópia digital do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviada para os mesmos. Por meio dos dados obtidos, a análise foi realizada no modelo analítico, denominado eixos temáticos à luz da pedagogia histórico-crítica.

Netto (2011) menciona que no método materialismo histórico-dialético utiliza-se de técnicas e instrumentos de pesquisas variados, incluindo desde a pesquisa documental, bibliográfica, revisão sistemática, história oral, até as formas mais diversas de observação, tais como: participante, sistemática e, também, entrevistas com foco qualitativo ou quantitativo. É importante destacar que depois de mais de um século após a morte de Marx, as ciências sociais e humanas desenvolveram “um enorme acervo de instrumentos/técnicas de pesquisa, com alcances diferenciados e todo o pesquisador deve esforçar-se por conhecer este acervo, apropriar-se dele e dominar sua atualização” (NETTO, 2011, p. 26).

2.2.2 Pesquisa documental e revisão bibliográfica sistemática

A pesquisa documental visa responder as necessidades objetivas da investigação e pode, didaticamente, atender as seguintes questões: para que servem as informações documentadas; quais documentos são necessários para realizar o estudo do problema; onde encontrá-los; e como utilizar-se deles para os objetivos da pesquisa. (CHIZZOTTI, 2010, p. 18)

Considera-se como documentos válidos diversos materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano, sendo estes: políticas públicas (municipais, estaduais e nacionais), regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programa de rádio e televisão, livros, dados estatísticos e arquivos escolares (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Nesta etapa, também foi realizado um estudo sobre modalidades da Educação Campo, ruralismo e das comunidades caiçaras (brasileiros que moram na zona rural) presentes nos seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (2008) e Política de Educação do Campo, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (2010).

Chizzotti (2010) menciona que esse tipo de pesquisa é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática e precede ou acompanha os trabalhos de campo. Este pode ser um aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado ou intentam traçar a evolução histórica de um problema. É importante, também, conhecer os tipos de investigação já concluídos, os instrumentos adotados e os paradigmas teórico-metodológicos assumidos pelo pesquisador (CHIZZOTTI, 2010).

Assim, posteriormente, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática a fim de conhecer o panorama nacional das produções acadêmicas (dissertações e teses) e o que estas remetiam sobre o papel do professor e educador não escolar na comunidade caiçara de Iguape. Costa e Zoltowski (2014) apontam que a revisão bibliográfica sistemática se refere ao processo de reunião, avaliação crítica e sintética de resultados de múltiplos estudos, permitindo, inclusive, maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada.

Além disso, este tipo de pesquisa aponta as lacunas existentes e, portanto, tem se tornado imprescindível para apreender questões relacionadas à produção da área. Na revisão bibliográfica sistemática²⁶ foram encontrados 20 estudos, sendo 12 trabalhos que tratavam da trajetória dos educadores sociais caiçaras na educação não escolar, sete trabalhos sobre a trajetória dos professores caiçaras na educação escolar e um trabalho que tratava da interface entre educação escolar e não escolar. Assim, estes estudos foram analisados por meio de leituras e releituras minuciosas.

O estudo documental e a revisão bibliográfica sistemática das teses e dissertações revelaram as lutas dos professores e educadores sociais caiçaras para o reconhecimento da identidade caiçara pelas novas gerações, para que esses jovens e crianças conservem suas atividades culturais tradicionais, exemplificado na valorização do artesanato, do fandango, do extrativismo de ervas medicinais, da pesca e da pequena agricultura (roça). Na especificidade das trajetórias dos professores e educadores sociais caiçaras do Vale do Rio Ribeira – São Paulo, o levantamento bibliográfico sistemático, revela que existem movimentos sociais encabeçados pela AJJ para compreender as políticas relacionadas à educação do campo e comunidades tradicionais, no sentido de apoderar-se delas e, quem, sabe reconquistar o direito de voltarem as suas antigas moradias na Mata Atlântica.

²⁶ O local de realização da busca (plataforma virtual), descritores e parâmetros utilizados serão encontrados na página 69.

2.2.3 Observação com diário de campo

Chizzotti (2010) indica que as observações se detêm sobre aspectos circunscritos, a partir dos quais se apreende uma questão específica e de totalidade, na qual acontece a questão observada. Diferentes correntes de paradigmas teóricos-metodológicos que fundamentam diversas pesquisas na área de humanas e sociais elaboram técnicas específicas de aplicação da observação. Assim como feito por Marx, que recorreu à utilização de diversas técnicas e instrumentos de pesquisa, dentre elas, a observação (THIOLLENT, 1986).

O diário de campo utilizado foi convenientemente datado e referenciado no que diz respeito aos locais e aos intervenientes da pesquisa. Ademais, o corpo do instrumento é um caderno específico para registro, contendo: data de observação, temática da cena observada, local, sujeitos, hora inicial e final.

Foram realizadas seis viagens ao município de Iguape para a coleta de dados, sendo a primeira em setembro de 2017. Nestas viagens foram feitas três observações, sendo que duas aconteceram em encontros realizados com os professores e educadores sociais caiçaras na sede da AJJ, e a terceira observação ocorreu na escola, exclusivamente com os professores caiçaras. No primeiro encontro presencial com os professores e educadores, foi apresentado o projeto da pesquisa intitulada “Trajetórias de professores e educadores sociais caiçaras da cidade de Iguape - São Paulo”.

Inicialmente, os professores e educadores sociais caiçaras se mostraram resistentes às observações com diário de campo, explicando ao pesquisador que, geralmente, estas são permitidas depois de longas conversas. Desta forma, houve uma prazerosa oportunidade de o pesquisador assistir uma roda de fandango e comprometer-se a apresentar os resultados finais da pesquisa para a comunidade. Desta feita, foi permitido ao pesquisador realizar observações com diários de campo, enquanto eles (comunidade e professores) mostravam o artesanato, instrumentos musicais, como a rabeca, e redes de pesca que foram expostos no salão principal da associação.

Ainda, sobre a observação realizada na escola, especificamente na sala dos professores, P5 mostrou um projeto educacional intitulado “Escola caiçara”, que valorizava, por meio da exposição de comidas típicas caiçaras e artesanato, as atividades culturais caiçaras. Desta forma, o diário de campo foi utilizado durante todas as observações em que foi permitido pelos professores e educadores sociais caiçaras. Sobre o diário campo, Lewgoy e Arruda (2004, p. 124) mencionam:

É um documento que apresenta um caráter descritivo - analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos.

Desta feita, a escrita contida nos diários, além do registro dos fatos para posteriores consultas, possibilitou aos investigadores a capacidade de registrar e traduzir sensações de vários acontecimentos da pesquisa, sendo “detalhes que podem passar despercebidos para quem não utiliza esse instrumento como ferramenta de trabalho no processo de coleta de dados de uma investigação” (KHAOULE, CARVALHO, 2013, p. 275).

2.2.4 Análise de Dados

Ao citar Marx e Engels (2007), Netto (2011) esclarece que a análise dentro do paradigma marxista deve ter pressupostos, sendo estes, reais e construídos por indivíduos reais, em sua ação e suas condições materiais de vida; tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação.

Sobre esse pensamento e em busca de uma análise que se encaixe no paradigma teórico-metodológico marxista, utilizou-se uma análise de conteúdo que resultou em eixos temáticos. Esta se refere a uma técnica de tratamento de dados e análise de informações colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em documentos.

Chizzotti (2010, p. 98) aponta:

A técnica se aplica à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação: oral, visual e gestual; reduzida a um texto ou documento [...] o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

É importante dizer que Marx também utilizou, dentre tantas opções, a análise de conteúdo, posteriormente apresentada em eixos temáticos. Destaca-se, portanto, que essa forma de análise deve ser materialista humanizadora, dialética e historicamente atrelada aos homens (THIOLLENT, 1986). Assim, os resultados foram obtidos a partir da análise das observações com diário de campo e das entrevistas semiestruturadas, as quais são essenciais para a legalidade científica e para a fundamentação teórica.

CAPÍTULO 3. EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR NA CIDADE DE IGUAPE-SP: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E EDUCADORES SOCIAIS CAIÇARAS

3. 1 Análise da produção do conhecimento²⁷ sobre educação do campo na demanda das comunidades caiçaras (dissertações e teses) e as trajetórias dos professores e educadores sociais

O levantamento da produção científica na área ocorreu na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir das seguintes palavras-chaves: “caiçaras”; “educação”; “educação ambiental”; “escolarização”; “professores”; “alunos”; “educadores populares” “educadores sociais” e “educadores não escolares”. Esses descritores foram termos compilados dos termos mais representativos da literatura científica educacional, disponibilizados no *Thesaurus* Brasileiro da Educação²⁸, vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Reitera-se que foram realizadas combinações das palavras-chave pontuadas com o auxílio do indicador booleano AND. Assim, essas palavras foram permutadas em expressões de um a três termos para a busca na base de dados citada, da seguinte maneira: “caiçaras”; “caiçaras AND educação”, “caiçaras AND educação ambiental”, “caiçaras AND escolarização”, “caiçaras AND professores”, “caiçaras AND alunos”, “caiçaras AND educadores populares” “caiçaras AND educadores sociais” e “caiçaras AND educadores não escolar”.

Foram encontradas teses e dissertações defendidas entre 1998 e 2017. Os critérios para a primeira análise das pesquisas incluídas e os de recorte específico foram constituídos pela leitura dos títulos e resumos disponíveis na BDTD, seguindo o roteiro de análise de revisão bibliográfica sistemática adaptado (COSTA; ZOLTOWSI, 2014). Tal

²⁷ O levantamento e exposição da produção do conhecimento (dissertações e teses) nesta pesquisa contribui para obtermos informações relevantes sobre aquilo que já foi produzido na temática do estudo, respondendo questões importantes sobre as trajetórias dos professores e educadores sociais caiçaras no âmbito da educação escolar e não escolar. Ademais, saber como essas pesquisas foram realizadas em termos de fundamentação teórico-metodológica traz ao pesquisador a opção de escolher quais estudos pode-se usar em sua pesquisa.

²⁸ O *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações. Não é simplesmente um dicionário, mas um instrumento que garante aos documentalistas e pesquisadores o processamento e a busca destas informações (BRASIL, 2019).

roteiro adaptado visa catalogar as informações técnicas, tais como ano de defesa, instituição, modalidade e o programa de pós-graduação em que foi defendida a pesquisa, além de informações qualitativas, como aspectos metodológicos e os objetivos. A especificidade desta revisão levou, ainda, à inclusão de pesquisas que tinham como sujeitos professores e educadores, ou temáticas que remetiam à trajetória de professores caiçaras ou educadores não escolares.

Além do roteiro, foram estabelecidos os seguintes critérios de elegibilidade para inclusão da dissertação ou tese no rol de produtos a serem analisados: (1) o estudo deveria ser uma tese ou dissertação em língua portuguesa²⁹; (2) o estudo deveria tratar de professores e educadores caiçaras especificamente no contexto brasileiro; e (3) a plataforma deveria, via repositório institucional, por exemplo, disponibilizar de forma livre e gratuita seu conteúdo na íntegra. Dessa forma, o levantamento bibliográfico sistemático resultou em 20 pesquisas consideradas válidas para análise.

O primeiro passo, conforme proposto pelo roteiro, refere-se à análise técnica, a qual visa identificar o ano de defesa, a modalidade (dissertação ou tese) e a área do programa. Seus autores foram identificados pelo sobrenome e os itens da análise técnica mapeados foram dispostos no Quadro 1, a seguir, em ordem cronológica.

Quadro 1. Informações das produções acadêmicas pertinentes à educação escolar

Autor/ ano	Instituição	Programa/ Modalidade	Título	Objetivo	Aspectos Metodológicos	Principais Resultados
Chieus Júnior(2002)	UNICAMP	Educação Dissertação	Matemática caiçara: Etnomatemática contribuindo na formação docente	Analisar as reações de um professor caiçara do ensino fundamental em um trabalho relacionado a etnomatemática	Pesquisa bibliográfica e etnográfica	A etnomatemática proporcionou ao professor participante da pesquisa novas experiências, modificando sua atitude pedagógica.
Campos (2008)	UFSCar	Educação/ Dissertação	Ser caiçara em Ilhabela: as construções de identidade nas tensões entre o passado e o presente	Compreender os processos educativos envolvidos no ser caiçara, observando particularmente, o mundo cotidiano: modos de viver, de trabalhar, de brincar, de se movimentar, de ensinar e de aprender	Fenomenologia, diários de campo, entrevistas.	Os resultados mostram que os atuais processos educativos buscam oprimir e alienar o caiçara, uma vez que descaracteriza e corrompe o modo de vida da comunidade. Existe também uma necessidade de projeto político-educacional público que valorize o saber caiçara.
Mesquita (2008)	UNITAU	Linguística/ Dissertação	Autobiografia de Ubatubanos e de Ubatubenses e o Silenciamento da Cultura Caiçara:	Analisar o ensino da escrita de autobiografias com as orientações dos temas transversais do PCN,	Análise do discurso	As análises do corpus permitiram perceber a existência de dois grupos de alunos que autodenominam

²⁹ Na BDTD são disponibilizados produtos gerados fora do Brasil, em programas de pós-graduação, mas que foram validados como mestrado ou doutorado. Nesse sentido, torna-se elegível nesta revisão produtos estrangeiros, desde que disponíveis em língua portuguesa.

			Uma Análise Discursiva Dos Textos De Alunos Da EJA.	sobre a abordagem da cultura, elegeram-se alunos da escola de jovens e adultos – EJA.		ubatubanos e abatubenses: aqueles de origem caiçara, ou seja, nascidos em Ubatuba e, desse modo, aqueles que viveram o processo do antes e depois do crescimento local.
Rodrigues (2014)	UNICAMP	Ciências e matemática/ Dissertação	O Papel dos conhecimentos e valores transmitidos pela escola, na construção de mundo de uma comunidade caiçara do Rio de Janeiro.	Compreender através da visão terapêutica Wittgensteiniana, os significados da escola, para uma comunidade caiçara localizada em uma reserva ecológica no sul do Estado do Rio de Janeiro.	Pesquisa bibliográfica e entrevistas	Demonstraram a “utilidade” da escola para a comunidade foi traduzida em algumas falas como: a escola para a educação moral, a escola para a formação do cidadão, a escola como único caminho para o futuro almejado, a escola como meio para se obter emprego
Santos (2014)	UNICAMP	Educação/ Tese	As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras.	Analisar os discursos políticos da educação infantil, mais especificamente nos documentos oficiais que determinam essa etapa da educação básica brasileira, publicados pelo ministério da educação (MEC) no período de 2006 a 2014.	Pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica.	Constatou as inviabilidades das crianças negras, indígenas, quilombolas, caiçaras, imigrantes etc. no que diz respeito aos seus direitos enquanto cidadãos.
Franco (2015)	UFSCAR	Educação/ dissertação	Oficinas de fandango Caiçara como vivência de educação popular na Associação de Jovens da Juréia-AJJ Barra do Ribeira – Iguape-SP: reafirmando o potencial das comunidades tradicionais caiçaras	Reafirmar o potencial educacional das comunidades caiçaras.	Pesquisa bibliográfica e entrevista	Trouxe reflexões através das análises das oficinas de fandango caiçara onde se traduziu os passos da construção da rabeça enquanto um processo de educação popular que expressa e empodera as comunidades caiçaras da Juréia a partir do fandango.
Silva (2016)	UNESP	Letras/ Dissertação	“As Cuié’, ‘Os Pobrema’, ‘As Arvre’.” Isso é Português e é Cultura. O que pensam meus alunos a respeito?	Propor um Projeto Didático de Gênerolingüístico a um grupo de cento e doze alunos, moradores de região periférica e regularmente matriculados no oitavo ano do Ensino Fundamental, em unidade escolar pública da rede municipal de São Paulo, no ano de dois mil e quinze	Pesquisa bibliográfica, uso de questionário e observação.	Foi detectado na análise das respostas, aspectos importantes das manifestações que remontam à época da expansão territorial do estado de São Paulo, e carecem de ser resgatadas, revividas e preservadas.
Negri (2017)	UFSCAR	Educação/ Dissertação	Coleções didáticas do PNLD campo 2016: Um discurso em análise.	Compreender como se dá a abordagem das imagens dispostas nessas coleções diante das várias possibilidades do campo (ribeirinhos, caiçaras, pescadores artesanais etc.) e em que medida esses recursos educacionais, como os livros didáticos, refletem os objetivos do PNLD	Análise do discurso	Os textos analisados em nossas seqüências discursivas, expostas nas coleções aprovadas no PNLD Campo 2016, há uma permanência de discursos pautados nas condições de produção, nas formações discursivas, legitimado por discursos pré-construídos.

				Campo 2016.		
--	--	--	--	-------------	--	--

Fonte: Próprio autor

Quadro 2. Informações das produções acadêmicas pertencentes à educação não escolar

Autor/ ano	Instituição	Programa/ Modalidade	Título	Objetivo	Aspectos metodológicos	Principais resultados
Mansano (1998)	USP	Educação/ Dissertação	Do “tempo dos antigos” ao tempo de hoje”: O caiçara de Cambury entre terra e mar.	Analisar os percursos percorridos pela pesquisadora no bairro de Cambury – Ubatuba – SP, refletindo sobre os aspectos educacionais, antropológicos e biológicos	Pesquisa bibliográfica, entrevistas e observação.	Através das histórias relatadas pelos participantes do estudo, a análise destes dados permearam os conflitos existentes entre saberes locais (educação não escolar) e saberes institucionalizados (educação escolar).
Pedroso Júnior (2002)	UFSCar	Ciências biológicas/ Dissertação	Etnoecologia e conservação em áreas naturais protegidas: incorporando o saber local na manutenção do parque nacional do superagui.	O estudo teve como objetivo valorizar a diversidade cultural e biológica, através dos conhecimentos vinculados a fauna terrestre do parque nacional do superagui.	Fenomenologia, Entrevista e observação	Identificou estratégias de formação (cursos de educação não escolar) para as comunidades, a catalogação das estratégias mostrou formas seguras do uso do solo e dos recursos naturais, valorizando também atividades culturais das comunidades caiçaras.
Jonas (2006)	UNICAMP	Educação/ Dissertação	Saberes e práticas na relação entre caiçaras e animais no sertão fazenda.	Compreender as relações entre a comunidade caiçara e os animais no que concerne aos saberes elaborados e a práticas cotidianas existentes no sertão fazenda, próximo a praia da fazenda em Pinciguba, Ubatuba-SP.	Pesquisa etnográfica, entrevista e observação participante	O estudo revelou uma crescente adoção dos costumes, modos de vida e valores urbanos influenciando a comunidade caiçara. Sobre os saberes e fazeres de manejo de animais e natureza são tradicionalmente transmitidos pelos familiares e membros da comunidade informalmente (educação não escolar)
Pilan (2006)	PUC-SP	Psicologia/ Dissertação	O Caiçara de Ubatuba: transformações históricas de sua identidade coletiva e proposta de autotransformação como alternativa para sua sobrevivência.	Analisar a história de Ubatuba, a formação da identidade coletiva caiçara e os principais problemas atualmente por este município e sua população.	Pesquisa bibliográfica e entrevistas.	Como resultado, o trabalho teve críticas ao funcionamento perverso do sistema capitalista, responsável pela exclusão de grupos, principalmente daqueles que carregam a marca de sua identidade cultural e tradicional como comunidades as comunidades caiçaras.
Araujo (2007)	UNICAMP	Ecologia / Dissertação	Etnobotânica caiçara: diversidade e conhecimento de recursos vegetais no litoral paulista.	Descrever o conhecimento e aprendizados sobre o uso de plantas pela população da praia do Bonete, situada no litoral norte de São Paulo.	Pesquisa Etnobotânica, Entrevistas semi-estruturadas e análise qualitativa.	Resultados demonstram que o papel da educação é essencial para a sobrevivência e transformação do conhecimento caiçara sobre recursos naturais e seus ambientes. Salienta-se também que o uso de recursos naturais pelos caiçaras devem ser enfatizados em programas de ensino do manejo de recursos naturais para geração de renda.
Gramani (2009)	UFPR	Música/ Dissertação	O aprendizado e a prática da rabeca no fandango caiçara: estudo de	Buscou-se investigar indícios no fandango da existência de observações e	Estudo de caso, observação participantes	Os resultados destacam como um dos mecanismos mais utilizados no aprendizado musical na

			caso com os rabequistas da família Pereira da comunidade do Ariri	situações relacionadas ao aprendizado musical encontradas em outras manifestações populares.	e entrevistas.	cultura popular, a influenciada pela memória e a estratégia de imitação. Em uma situação onde havia duas rabeças, em que uma tocava e a outra imitava.
Gusmão (2013)	UFSCar	Diversidade biológica e conservação/ Dissertação	Percepção e interação de comunidades caiçaras do complexo estuarino-lagunar de Iguape Cananéia, SP, Brasil com tartarugas marinhas.	Descrever a interação das comunidades caiçaras de Pedrinhas e Pontal de leste, com as tartarugas marinhas e destas com a pesca artesanal, sob a perspectiva dos pescadores.	Revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada.	Evidenciou-se lacunas de falta de conhecimentos por parte dos pescadores que poderiam ser esclarecidas com ações educativas. Ou seja, para a conservação destes animais devem existir diretrizes e políticas para ações educativas (não escolar).
Silveira (2014)	UFPR	Antropologia/ Dissertação	Folclore, cultura e patrimônio: Da produção social do (s) fandangos.	Descrever a trajetória social desta manifestação musical e das suas diferentes apropriações ao longo do tempo por folcloristas, produtores culturais, especialistas em patrimônio e pelas "populações tradicionais caiçaras".	Pesquisa bibliográfica e entrevistas	Revelou a existência de projetos (educação não escolar) voltado para produção do artesanato diversos cursos e oficinas começaram a ser utilizados para ensinar a construir instrumentos musicais do fandango.
Costa (2015)	USP	Filosofia/ Dissertação	O fandanguero narrador: cultura popular, território e as contradições do Brasil moderno nas modas de viola caiçara	Buscou caminhos para compreensão crítica da modernização capitalista do território brasileiro no interior das formas musicais.	Pesquisa bibliográfica	Através da perspectiva crítica, mostrar resistência e hegemonia para entender o mundo como parte de uma mesma sociedade. Constatou-se que o aprendizado acontece de modo informal e coletivo, assim ensinamentos sobre a música e confecção dos instrumentos e os costumes das práticas adquiridas ao longo das gerações.
Gonzalez 2016	USP	Ciências ambiental/ Dissertação	Os caiçaras da Ilha do Cardoso e "a coisa fora do lugar".	Investigar a recorrência de resíduos sólidos nas comunidades caiçaras da Ilha do Cardoso e os indícios de transformação sociais, culturais, educacionais (aspectos), econômicos e ambientais ocorridos em duas comunidades tradicionais caiçaras, a seguir: Vila Maruja e Vila Cambriú desde a implantação do parque em 1962.	Pesquisa etnográfica	Foram encontrados indícios de transformação e reordenações sociais, culturais, educacionais e ambientais averiguados através da análise comparada levantada na literatura científica e nos saberes dos caiçaras acerca da problemática. A educação não escolar encontra-se acoplada na forma de conhecimento dos antepassados dos caiçaras é transmitido nas reuniões e cursos ministrados dentro das vilas.
Ferreira (2016)	UFBA	Dança/ Dissertação	Fandango paranaense da Ilha dos Valadares: Processos de tradução cultural e aprendizagem inventiva da dança	Analisar os processos de ensino-aprendizagem presentes na dança popular, mais especificamente no Fandango Paranaense, considerando como um campo da educação não-formal.	Pesquisa qualitativa, cartografia e entrevistas.	Constatou-se a existência de processos de ensino-aprendizagem presentes na dança popular, mais especificamente no Fandango Paranaense, considerando como um campo da educação não-formal. Essa manifestação popular foi entrecruzada por processos de resistência e resignificação, ao mesmo tempo em que por

						colonização e recolonização, possibilitando, de um lado, a inventividade e, de outro, a obliteração do processo de criação.
Martins (2017)	UFPR	Desenvolvimento sustentável	Comida caiçara: o saber fazer culinário da comunidade de Barrancos de Pontal do Paraná.	Refletir sobre identidade e comida, os hábitos alimentares e a importância da preservação da cultura alimentar como patrimônio cultural imaterial fruto dos saberes desses atores mostrando suas oportunidades e desafios	História oral	Assim, considerou-se, os saberes culinários de uma realidade local (Barrancos) e suas práticas, assim como todo o patrimônio imaterial existente, procuramos proporcionar subsídios não só para políticas públicas, mas também a possibilidade de fomentar a organização de movimentos sociais e ações de valorização da cultura local nos espaços de educação, pelas secretarias de desenvolvimento e pela educação não formal (tais como associações de bairro) no município de Pontal do Paraná/PR

Fonte: Próprio autor

Os Quadros 1 e 2 revelam desequilíbrio na análise técnica referente à modalidade, pois encontrou-se uma tese e 21 dissertações. Somente no Quadro 1 se encontra um trabalho de pós-graduação em nível de doutorado. Com relação às instituições de produção dos estudos, a maioria foi realizada em universidades públicas, sendo nove em universidades federais e nove em universidades estaduais. Foram localizados dois estudos produzidos em instituições de ensino superior da iniciativa privada. Além disso, a distribuição geográfica dos produtos revela dados díspares, sendo que quatro defesas foram realizadas na região sul do país, dezessete na região sudeste, uma na região nordeste e nenhuma registrada nas centro-oeste e norte.

Quanto às temáticas abordadas pelos estudos, no que diz respeito à trajetória dos professores e educadores sociais na educação escolar e não escolar, sete tratavam do professor caiçara atuante nas escolas, 12 sobre as trajetórias do educador social na educação não escolar e um produto tratava da interface entre a educação escolar e não escolar.

Sequencialmente ao levantamento, ao tentar esquadrihar os métodos de pesquisa mais utilizados, notou-se que todas as teses e dissertações pautaram-se no que Ludke e André (2013) nomearam de viés qualitativo de pesquisa. No entanto, apesar de a pesquisa do tipo qualitativa ter sido unânime, os instrumentos utilizados variaram substancialmente, incluindo o uso de diário de campo, o registro de história oral, a pesquisa participante, a revisão de literatura, a pesquisa documental, o grupo focal, a pesquisa etnográfica e a

etnomatemática. No levantamento foram identificados 29 instrumentos distintos, a partir da denominação dada pelos próprios autores, sendo que a entrevista foi o aporte metodológico mais utilizado, aparecendo em oito das 20 pesquisas inventariadas. Esse dado é importante, pois considera que a entrevista é um relevante procedimento para compreender as perspectivas dos sujeitos do estudo.

Ao final do levantamento, pode-se dizer que, de modo geral, os trabalhos mapeados indicam uma reflexão significativa da trajetória de professores e educadores sociais caiçaras, a qual é explicitada em questões educacionais e seus aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, além da valorização da identidade caiçara. Nas sessões seguintes serão abordadas novamente as teses e dissertações, contudo, com o propósito de identificar e analisar com mais propriedade como tem ocorrido as trajetórias dos professores e educadores sociais caiçaras.

3.2 Características dos professores e educadores sociais caiçaras da cidade de Iguape-SP

Os Quadros 3 e 4 apresentam as características dos professores e educadores sociais caiçaras participantes do presente estudo.

Quadro 3. Características dos professores caiçaras

Identificação	Idade	Formação inicial	Formação Continuada	Disciplina ministrada	Público – alvo
P1	45 anos	Pedagogia e Técnico em Meio Ambiente	Sem Especialização (SE)	Ciências	Ensino fundamental I
P2	46 anos	Educação Física	SE	Educação Física	Ensino médio
P3	36 anos	Biologia e Técnico em Meio Ambiente	SE	Biologia, matemática, física e química	Ensino médio
P4	39 anos	Educação Física	Educação Especial (<i>lato sensu</i>)	Educação física, biologia e matemática	Ensino médio
P5	44 anos	Filosofia e pedagogia.	Gestão pública (<i>lato sensu</i>) Mestrado em educação (<i>stricto sensu</i>)	Filosofia	Ensino médio
P6	45 anos	Pedagogia e História e Geografia	Direito educacional e Psicopedagogia (<i>lato sensu</i>)	História e Geografia	Ensino médio
P7	50 anos	Pedagogia e Psicologia	Gestão e supervisão escolar (<i>lato sensu</i>)	Pedagogia	Educação de Jovens e adultos

Fonte: Próprio autor

Quadro 4. Características dos educadores sociais caiçaras

Identificação	Idade	Formação Inicial	Formação Continuada	Disciplina ministrada	Público Alvo
E1	39 anos	Ciências da natureza (incompleto)	SE	Oficinas sobre fandango e confecção de instrumentos	Ensino médio, fundamental comunidade de Iguape
E2	53 anos	Ensino médio	SE	Oficinas sobre as atividades culturais caiçaras	Ensino fundamental, médio e superior, Comunidade de Iguape
E3	38 anos	Direito e Técnico em Meio Ambiente	Mestrado em Ecologia aplicada	Oficinas sobre fandango, preservação da natureza e ecossistema	Ensino básico e comunidade de Iguape
E4	33 anos	Engenheiro Agrônomo e Técnico em Meio Ambiente	SE	Oficinas sobre fandango, preservação da natureza e ecossistema	Ensino médio, comunidade de Iguape
E5	26 anos	Técnico em informática e turismo	SE	Oficinas sobre fandango, informática e turismo	Ensino médio, Comunidade de Iguape

Fonte: Próprio autor

3.3 As trajetórias dos professores caiçaras da cidade Iguape-SP

Por meio desta pesquisa, buscou-se entender, a partir das falas dos professores e educadores sociais caiçaras, como vem acontecendo suas trajetórias no que diz respeito à educação escolar e não escolar na cidade de Iguape-SP. Vale ressaltar que os professores (educação escolar) e educadores sociais (educação não escolar) entrevistados foram indicados pela Associação de Jovens da Juréia.

Tal associação é uma das que representam a comunidade caiçara no litoral sul do Estado de São Paulo, ressaltando a importância de conservar as atividades culturais como o fandango, reisado e a confecção de instrumentos. Outro aspecto importante são os movimentos sociais que essa comunidade realiza em congressos que tratam da valorização das comunidades tradicionais, inclusive as caiçaras.

Ademais, houve uma entrevista com um professor caiçara na cidade de IlhaBella-SP, devido ao fato de tal profissional ser referência no que diz respeito à educação para as comunidades caiçaras no estado de São Paulo, uma vez que seu trabalho valoriza, preserva e divulga as atividades culturais destas comunidades para a sociedade. Para tal, procurou-se entender quais suas contribuições para a escolarização/formação dos estudantes

caiaças, no intuito de preservar o contato com a terra (pequenas plantações), o mar (pesca), a fauna e a flora da Mata Atlântica. Não obstante, para a preservação das atividades culturais, que são as marcas das comunidades caiaças.

Pensar na trajetória dos professores da educação escolar é compreender a trama tecida por esses profissionais na sociedade que, para além das narrativas sobre seus caminhos formativos, traz em seu bojo os conflitos políticos e sociais de onde residem (CAIADO, 2014). Assim, discorrer as trajetórias dos professores é refletir sobre sua vida, sociedade, política e educação, o que faz deste, um ser humano único e um sujeito que se constrói na coletividade. Neste sentido, dialeticamente, o percurso que o professor caiaça ou não caiaça realiza deve ser entendido na “base da convivência social, na apropriação das atividades historicamente engendradas pelos homens, pela internalização dos significados sociais” (CAIADO, 2014, p. 43).

Um ponto importante na análise das percepções dos professores caiaças da cidade de Iguape-SP sobre a escolha da profissão diz respeito à própria trajetória de vida que surge ainda quando estes trabalhadores fazem parte do corpo discente na educação escolar básica ou em cursos técnicos ambientais, como exemplificado na voz do P2. Ademais, essa escolarização aponta para a representação do contexto onde estes professores nasceram, como se verifica nas falas do P1 e P3, a seguir:

[...] eu sempre fui um rapaz de frente, eu fui presidente do grêmio vários anos [...] na época nós **tinhamos** o nosso grupo nos saíamos pra fazer arrecadação, fazíamos gincanas com **temáticas** preservação da floresta atlântica, fomos considerados a melhor escola da região de Iguape, tanto que eu me lembro de uma gincana que fizemos de escola contra escola [...] os destaques que nós tivemos na nossa época, isso aí impulsionou muito para a escolha da profissão como professor (P2).

[...] Eu acho que essa minha formação na monitoria ambiental (técnico ambiental), ela acabou me estimulando bastante, ela acabou estimulando vários monitores que se formaram a continuar os estudos, porque assim, as pessoas da minha idade aqui na minha região não tem ensino superior a maioria parou no ensino médio, no máximo fez um ensino técnico. E então maioria fez ensino infantil ou médio e a maioria parou no fundamental e parou de estudar. E como eu, através da monitoria, fui mais por esse processo da organização comunitária, sente mais necessidade... Cada vez mais de estudar, de buscar material, então é [...] comecei trabalhar também com as universidades, então recebia universidades na região, então eu fui me encaminhando pra uma formação para trabalhar com planos educacionais, então tive que começar a me preparar também, muitas escolas vinham para estudar, então, eu preparava aula deles, para receber eles aqui na região, então eles falavam olha, eu quero ir com pessoal da geografia e a gente quer estudar os ecossistemas tais, a gente quer ver isso aqui, então, eu fui buscar uma formação também como elaborar os planos educacionais [...] Surgiu uma oportunidade aqui dentro do meu município para cursar pedagogia através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em parceria com a universidade Federal do Paraná, que é universidade bem conceituada, tem mais de 100 anos. E aí eu me inscrevi, tinha 50 vagas aqui para município, para o município não, na região toda. [...] (P1).

Sou técnico florestal, sou formado em ciências biológicas **licenciatura** [...] Eu sempre fui ligado a questão florestal, ecologia, meio ambiente esses temas aí eu sempre vivi ligado com isso. Essa formação me ajuda, ela me dá credibilidade em alguns trabalhos que é o sustento da casa, ela me dá referências muito boas porque eu tenho recursos hoje para saber fazer uma análise de uma situação florestal de uma agressão ambiental, foi o que eu precisava, eu preciso de muito mais, mas isso daí foi o início da minha carreira, pois não adiantava eu saber das questões ligadas a natureza e não ter uma formação, eu sabia, aprimorou meu aprendizado (P3).

Nas falas dos professores evidencia-se uma significativa influência da educação básica cursada em uma cidade litorânea, sendo o curso técnico florestal. Consequentemente, há a influência e importância da estação ecológica para a escolha da profissão de professor, uma vez que, ao trabalhar com alunos e professores das escolas públicas e particulares, aguçaram a curiosidade por aprender mais e buscar como profissão o ser professor das licenciaturas em pedagogia, biologia e educação física.

Ainda, ao analisar as falas dos professores P1 e P3, evidencia-se a necessidade de avançar na formulação de uma política educacional que supere o caráter pontual e se organize em torno de um compromisso com comunidade caiçara, criando mecanismos que possibilitem a participação dos professores, educadores sociais e toda a comunidade nos processos decisivos para a construção de novas propostas no que diz respeito à educação escolar e educação não escolar para os caiçaras. Na comunidade caiçara de Iguape-SP, conquistar formação depende muito da iniciativa destes profissionais em buscar formação inicial e continuada, é necessário avançar no estabelecimento de uma política educacional que incentive os jovens destas comunidades a quererem se tornar professores.

Neste sentido, Saviani (2011) explica que a história da formação dos professores se configura em dois modelos contrapostos, os quais emergiram no decorrer do século XIX visando solucionar o problema da instrução popular. Para isso, foi introduzido o sistema nacional de ensino, colocando em pauta nacional a “exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação docente” (SAVIANI, 2011, p. 8).

Na procura dessa resposta, surgiram dois aspectos constitutivos do ato docente: o conteúdo e a forma, os quais deram origem a duas formas distintas de trabalhar o problema da formação de professores (SAVIANI, 2011). A primeira forma ou modelo remete a uma “formação de professores que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá selecionar” (SAVIANI, 2011, p. 08). Entende-se que a formação pedagógico-didática se constitui em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado,

sendo alcançada na prática docente ou atendendo mecanismos do tipo treinamento em serviço (SAVIANI, 2011).

O autor explica que não cabe à universidade essa ordem de preocupações, chamando tal modelo de conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores. Contrapondo-se, à luz do MHD e da PHC, a importância da escolha de ser professor pelo homem e mulher caçara deverá ser constituída a partir de sua prática social, pois essa escolha profissional não deverá ser escolhida pelo mercado capitalista, que necessita ser suprido de mão de obra, e não de humanos pensantes (SAVIANI, 2013a). Assim, sua escolha vem a partir da reflexão das necessidades do contexto onde estão alocados, buscando sempre crescer enquanto seres humanos críticos a favor de transformações concretas para si e para sociedade.

O segundo modelo aponta uma formação de professores que se efetiva por meio do genuíno preparo pedagógico-didático (modelo) (SAVIANI, 2011). Este consiste na cultura geral e na formação específica na área do conhecimento correspondente, sendo que a universidade deverá assegurar, de forma deliberada e sistêmica, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática. Neste modelo, a prática social, ou seja, as vivências e trajetórias que fazem esse sujeito escolher ser professor dentro do contexto onde cresceu, nasceu e vive, ocorre antes da preparação didático-pedagógica (SAVIANI, 2011).

Deste modo, o contexto onde vivem os homens e sua prática social são pontos relevantes para a escolha de se tornar um profissional da educação escolar (SAVIANI, 2011; SAVIANI, 2013a). Ainda, sabe-se que a prática social oferece uma direção de sentido às práticas pedagógicas que ocorrem na sociedade (FRANCO, 2012). Neste sentido, a prática pedagógica dos professores caçaras de Iguape-SP, a favor de seus alunos caçaras ou não caçaras, encontra-se entrelaçada na valorização e preservação da natureza, aqui representadas na fauna e flora da Mata Atlântica.

A experiência melhor que eu tive foi com o infantil 4, onde na minha regência, minha aula foi tirando eles de sala de aula, eu trabalhei com eles antes, foram três dias de trabalho, trabalhei um dia dentro do espaço escola, um segundo dia em campo e terceiro dia fazendo a análise do resultado que trabalhei com pesquisa com eles, levei eles para compararem as duas regiões de manguezal e de praia, onde eles foram identificar o que tem no manguezal e na praia em termos de solo, de vegetação, fizeram coleta e no dia anterior eu preparei né fiz toda uma preparação e aí a gente falou muito sobre as histórias dos pais, o que eles falam, fazem, se eles conheciam a região que a gente ia visita, se eles já conheciam, aí eles falaram, perguntava o que seu pais fazem lá? Meu pai pesca caranguejo, meu pai pesca peixe, a gente começou a trabalhar também a identidade da família, mas nenhum fala em ser caçara, eles sabem a prática que acontecem, mas não tem esse diálogo né!? Esse reconhecimento! E aí no terceiro dia a gente fez análise, colocou tudo numa bancada, as lamas do mangue, solo, areia da praia, o que encontrou na praia e o que

encontrou no mangue. E aí eles fizeram análise, daquilo que é diferente, a cor, a textura, cheiro (P1).

Fizemos inclusive um trabalho de campo aonde nós fomos com nossos alunos [...] lá reserva, estação ecológica da Juréia, fazer um trabalho de campo, as pessoas (moradores que resistem e moram na EEJ) eram entrevistadas, ali eles passavam pra gente as experiências de vida que eles tiveram e que ali no decorrer do tempo e atual momento, onde eles puderam explicar para nós qual que era a importância de estar ali, vivendo naquele meio (floresta atlântica) ali na onde não tinham muitas possibilidades né e aí fizemos também, fomos em lugares é, ponto estratégico turístico, aonde fomos aqui na aldeia também indígena (P2)

Nas aulas de ciências que tivessem como temática os recursos hídricos e poluição, eu falava vamos trabalhar a questão da poluição, pegava esses dois temas e fazia com que eles olhassem o que era poluição [...] veja alguns acham por exemplo que aguapé que é uma planta aquática é uma sujeira, outros acham que a braquiária na beira do rio é uma poluição, na verdade uma delas é uma espécie natural da região e a outra é uma espécie agressora do ecossistema local, mas nenhum é considerada é uma poluição, então essa questão foi bem trabalhada [...]. Dei enfoque a questão da braquiária que vem matando o estuário, aqui em Iguape os manguezais estão morrendo (P3).

[...] tinha algumas aulas que eu amava, que era assim, na mata, para falar sobre as ervas, no mar quando tinha assim, quando a gente ia no cerco, por exemplo, retirar o cerco do mar, ou visitar o cerco, aí tinha uma aula a gente ia de canoa os alunos todos ver os pais da gente mexendo na estrutura da pesca [...] dava aula ali sobre os peixes, sobre os animais marinhos, né, sobre matemática, né, como que se pesa, como que... falava tudo ali para a gente, era uma delícia (P7).

Nota-se a importância da prática pedagógica dos professores caiçaras em suas comunidades escolares, de forma a fundamentar e qualificar o debate sobre a valorização das atividades com o mar e terra e, assim, preservá-las para as futuras gerações. Franco (2012) explica que as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas por dada comunidade social. Segundo o autor, tais “práticas pedagógicas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo” (FRANCO, 2012, p. 154).

Isso quer dizer que é preciso identificar e reconhecer, nos espaços educativos escolares, os elementos socioculturais das comunidades tradicionais caiçaras que devem ser respeitados, compreendidos e ensinados às crianças, aos jovens e adultos, como forma de preservação da natureza (CHIEUS JÚNIOR, 2002; CAMPOS, 2008; MESQUITA, 2008; RODRIGUES, 2014; SANTOS, 2014; FRANCO, 2015; SILVA 2016; NEGRI, 2017).

Professores e alunos compartilham um papel comum enquanto agentes sociais, tendo como ponto de partida a prática social, contudo, professores e alunos se encontram em níveis diferentes de compreensão do conhecimento e experiências daquilo que se pode denominar como conhecimento sintético (SAVIANI, 2012b). Tal ótica remete aos professores

a capacidade de problematizar as discussões sociais apresentadas pela comunidade escolar enquanto sociedade concreta, para que se apropriem das “ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se liberar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2012b, p. 71). Assim, o trabalho educativo realizado pelo professor possui uma potencialidade exercida na forma de intelectual orgânico, em busca de reconectar o ensino escolar à totalidade da prática social, de forma a conduzir o aluno por processos pedagógicos que o faça perceber seu vínculo fundamental com os gêneros humanos produzidos historicamente (SAVIANI, 2013a).

Desta maneira, a educação do campo, na demanda da comunidade caiçara, coloca em pauta a inerência de pesquisar as funções desempenhadas pelos professores, alunos e famílias sobre a importância de a escola buscar conhecimentos historicamente acumulados, valorizando as assertivas do modo de vida dos seus moradores, seus saberes tradicionais e suas atividades culturais, as quais deverão ser compartilhadas não apenas com a comunidade local, mas também, com a sociedade, como se pode observar nas falas dos professores.

Espera-se ter mostrado neste eixo temático de análise os assuntos abordados pelos professores caiçaras a respeito de suas vivências, trajetórias e práticas pedagógicas à luz da pedagogia histórico-crítica, objetivando, por meio do olhar crítico do pesquisador, auxiliar nas lacunas abertas do trabalho dos professores na escola em uma perspectiva crítica, reforçando a ideia de que a prática social do homem deve aguçar sua curiosidade para uma formação didático-pedagógica. Assim, a prática pedagógica vem depois do preparo explicitado no segundo modelo de formação de professores de Saviani (2011). Neste sentido, pode-se valorizar as atividades culturais caiçaras, sem esquecer-se dos conhecimentos científicos e historicamente construídos, oportunizando que o bojo destes saberes seja utilizado pelos profissionais da educação escolar para ressignificar suas atuações pedagógicas quando julgarem necessário.

3.4 As trajetórias dos educadores sociais caiçaras de Iguape – SP

Quanto às trajetórias formativas dos educadores sociais caiçaras da cidade de Iguape-SP, observa-se que estas estão diretamente ligadas à família, pequena agricultura, pesca e trabalho com a Mata Atlântica. Quando perguntados sobre que trajetória percorreram para a escolha de sua profissão e, conseqüentemente, para se tornarem educadores sociais, responderam:

Quando eu concluí o ensino médio e daí comecei a trabalhar como monitor ambiental e entrei no curso técnico do meio ambiente, isso em 1998 a 2002. **Em 2003** estava acontecendo o fórum social mundial em Porto Alegre e pela intervenções (projeto social com a comunidade) que a gente tinha aqui, o instituto Paulo Freire me escolheu para compor um grupo de jovens ativistas, éramos 45 jovens ativistas das Américas, diversos grupos culturais tinham representantes como os indígenas xavantes, e eu fui pelo trabalho que desenvolvia junto aos caiçaras e passamos 40 dias viajando e fizemos duas oficinas para fórum de educação que antecedeu antes do fórum social mundial em Porto Alegre. Nesta época eu passei no vestibular, mas não tinha dinheiro para pagar a taxa de inscrição que era muito alta, **contudo** o pessoal da Unicamp fez um caldinho de feijão solidário e a colaboração das pessoas pagaram a inscrição da faculdade. Fui para lá, eu tinha dinheiro para passar 18 dias em Itu e fui com minha barraca porque naquela época ainda não tinha PROUNI. Conheci o síndico da faculdade, ele se solidarizou comigo e fiquei morando no fundo da faculdade dormindo naquelas camas de montar que vendiam na revista *Hermes*, fiquei lá 6 meses.[...] **Descobri** um grupo de pessoas que eles criaram um fundo, tinha umas 40 a 50 pessoas e cada um dava parte da sua bolsa ou dinheiro que ganhava, para criar um fundo para dar uma ajuda de custo para jovens ativistas que quisessem estudar e aí eu fui beneficiado por essa bolsa, que hoje seria equivalente a uns 450, 500 reais por mês, mas isso que me ajudou a me manter lá Itu e ter o que comer. [...] terminei a faculdade com ajuda dos estágios e da bolsa jovem ativista. Naquela época o FIES era difícil de conseguir, precisava de fiador, não tinha outras políticas de inserção para a classe baixa na universidade, eu vivi o problema que era não ter essas políticas de inserção que hoje as pessoas banalizam, enfim terminei a faculdade mais duro do que entrei, devendo, porque eu não devia, mas terminei concluí em cinco anos e passei na OAB no primeiro exame que era muito concorrido naquela época, acho que era 4,7% das pessoas passavam eu passei no primeiro exame, e para minha surpresa eu passei no primeiro processo seletivo na ESALQ que era 250 concorrentes para 19 vagas do mestrado, eu fiquei muito feliz, o mestrado já tinha bolsa, para quem não tinha nada, já é uma grande diferença, na época era 1100,00 (E3).

Então, inicialmente a AJJ começamos desde criança, tipo, eu particularmente, desde meus 9, 10 anos eu estava lá, com a minha mãe, meu pai, ajudando, fazendo uma coisa e outra, e convivendo no meio ali da associação lutando para que os jovens e a comunidades se reconhecessem como caiçaras e lutasse pelo seu território não poderíamos deixar que nossas casas agora apropriadas pelo governo, sem lutar por ela. E aí, mais tarde a gente foi indo nos movimentos, participando de reuniões (da AJJ), participando de eventos, cursos, a maioria era tudo curso básico, mas vai agregando aos poucos uma bagagem de conhecimento que você vai adquirindo e automaticamente vai passando ali para os mais novos, que eu aprendi (atividades culturais: construir e tocar rabeça, fazer artesanatos e dançar fandango) [...] Posteriormente, eu fiz o curso técnico de monitor ambiental e fui trabalhar como monitor ambiental. A partir daí a gente passou a dar formação, tipo, falar sobre o meio ambiente, falar sobre preservação dos recursos naturais **da região** [...] Fui para o Paraná e **lá** comecei a fazer a engenharia agrônômica lá na PUC do Paraná, e assim que acabou o curso eu consegui vir mais pra cá, e a gente voltou a participar dos movimentos com comunidade (E4).

Na verdade, eu estudei em duas escolas rurais, assim bem afastadas da cidade. Passava no Rio das Pedras, que tinha que pegar um barco, andar oito horas de barco até chegar em Iguape (centro) [...] era bem longe mesmo e para chegar de casa até a escola eu tinha que andar 45 minutos. Boa parte do pessoal são da zona rural, né, A maioria dos estudantes são daqui, das adjacências daqui, para lá da costeira todos eles trabalhando com a roça e com a pesca, quem não trabalha diretamente, mas em casa as ferramentas deste trabalho para subsistência e tal, ou pesca para subsistência ou tem a roça para subsistência, para o alimento da casa, então sempre está em contato com a questão rural, com a questão do campo [...] Em relação ao saber tradicional de como **construir** uma viola caiçara ou como dançar fandango foi um

conhecimento passado pelo meu pai e por alguns membros da comunidade, e hoje nós através das oficinas da associação passamos para os mais jovens (E1).

Ao analisar as entrevistas, observa-se que estes educadores sociais mostravam um ativismo na luta pelas questões pertinentes a uma educação que tivesse em pauta a valorização da fauna e da flora, mas também, esclareciam aos mais jovens sobre a luta que ainda travavam por seus territórios³⁰, antes ocupados pelos seus ancestrais, e agora, apropriados pela estação ecológica da Juréia. Ainda sobre este tema, os entrevistados E2 e P1 relataram:

A gente vem sofrendo uns conflitos muito grande, no que diz respeito as expulsões destas comunidades, seja por conta da especulação imobiliária, seja por conta dos grandes empreendimentos, seja por conta da criação das unidades de conservação de proteção integral, essas comunidades são expulsas para as cidades ou a expansão urbana vem pra cima dessa comunidade, e aí quando chega essa expansão urbana, quando chega essa situação que não é o dia-a-dia comunidade eles vão perdendo a tradição (atividades culturais). É importante dizer para esse jovem a importância que é cuidar da natureza, da importância que é fazer o manejo, da importância que é construir sua própria viola, sua própria canoa, né? Dos conhecimentos sobre as plantas medicinais, sobre como fazer a pesca. Porque isso vai se perdendo, né? Se você não passa isso para a comunidade (E2).

Eu acho hoje a maior luta das comunidades é o direito de permanecer no território, a pauta principal das comunidades tradicionais, não só dos caiçaras mas de todas as comunidades tradicionais do Brasil é a garantia de acesso ao território. Então, eu penso em contribuir com esse processo é aí, aonde eu estiver é muito importante discussão em qualquer nível é pautar essas questões né então o que as comunidades caiçaras estão discutindo nas suas localidades a gente está levando para todos os lugares que a gente foi discutir, seja no espaço da escola, da universidade, associação, sindicato, de seminários, e congressos então minha contribuição enquanto professor e educadora, ela nesse sentido. Onde eu tiver, o espaço que eu tiver, vou estar levando as pautas comunitária pautando todas as questões as problemáticas que a cultura das comunidades caiçaras sofrem, mas também valorizando toda a sua potencialidade né valorizando todos o modo de vida sua cultura, todo conhecimento, tudo que a gente traz com a gente, eu tenho procurado e penso isso, que a educação ela pode contribuir muito com as transformações então penso que se pautar em todos os espaços, é colocar na roda da conversa lá no centro dos diálogos essa questão também (P1)

No contexto das comunidades caiçaras, as lutas das questões ambientais travadas pelo território, no que diz respeito a extrair ecologicamente seu sustento da fauna e flora, é diferente de como ocorre no modelo de produção capitalista, o qual tem como característica a utilização de padrões tecnológicos baseados na exploração exaustiva da natureza. Esta, em longo prazo, provoca o esgotamento da matéria prima natural, a

³⁰ Para mais informações, sobre as lutas territórios dos povos do campo na demanda da comunidade caiçara consultar o capítulo 1, nele o pesquisador faz uma caracterização baseada na literatura da temática.

degradação da qualidade de vida, a concentração de renda e a diminuição dos postos de trabalho, uma vez que os resíduos sólidos surgiram como um agente importante na adoção de um modo diferente de produção (FEITOSA, 2007).

Neste sentido, o modelo sustentável pelo qual as comunidades caiçaras lutam, remete a um manejo adequado dos materiais extraídos da fauna e da flora, caracterizando-se naquilo que as comunidades do campo, na demanda da comunidade caiçara, necessitam para a construção de renda e geração de empregos. Assim, essas pessoas não trocaram suas comunidades, identidades e atividades culturais por oportunidades de emprego alienantes que os afastaram de seus reais propósitos enquanto humanos na perspectiva histórico-crítica. A desenvoltura exercida por alguns sujeitos revela um conhecimento da natureza humana e uma sabedoria para lidar com os conflitos, favorecendo o relativizar das tensões que atravessam permanentemente este grupo e a preservação dos laços que os mantêm juntos, promovendo a sustentação desta trama social e dos saberes constituídos na relação coletiva (FEITOSA, 2007).

Evidencia-se na fala do educador social E1 a valorização de se autorreconhecer caiçara, e sua importância na preservação das atividades culturais essenciais para a manutenção dos saberes tradicionais, dados no seio das comunidades tradicionais e historicamente herdados pelos seus pais, os quais, agora, faziam questão de deixá-los como herança para os jovens e disseminá-los para toda a sociedade.

Villela (2018), ao analisar sob a luz da pedagogia histórico-crítica a importância dos saberes tradicionais em uma comunidade tradicional, salienta que em várias situações “esses saberes são o resultado de uma coevolução entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permite a conservação de um equilíbrio entre ambos. Tal diversidade das **atividades culturais** está ameaçada pela mundialização de modelos culturais dominantes” (VILLELA, 2018, p. 93). Neste sentido, ao disseminar essas atividades culturais para os mais jovens, a comunidade caiçara de Iguape-SP compartilha os saberes tradicionais de sua própria comunidade com a sociedade. Assim, perpetua a história local desta população para as novas gerações e também para os membros da sociedade brasileira, uma vez que o conhecimento deverá encontrar-se disponibilizado para o coletivo de homens.

Nas falas dos entrevistados E1 e P1 identifica-se que muitas das atividades culturais caiçaras eram transmitidas no passado, de pai para filho. Eles sinalizam que, em algum momento, eram os mais velhos quem transmitiam o saber tradicional. Hoje, além dos anciãos e comunidade, as atividades culturais e os saberes populares são transmitidos também por meio das oficinas ministradas na Associação de Jovens da Juréia, como relatado a seguir:

Então, na verdade eu comecei a trabalhar com artesanato muito jovem, eu tinha treze anos eu já construía/fazia meus artesanatos, minha primeira exposição foi com treze anos inclusive no centro cultural de Iguape né, pela escola e tal, então eu sempre tive esse contato direto com madeira, com a arte e com a habilidade manual assim, a minha habilidade foi mais aflorada, meu pai fazia artesanato, minha mãe fazia, meu pai fazia canoa, era carpinteiro, fazia várias coisas, artesanato Caiçara, canoa, remo. E eu acabei gostando da parte musical, do artesanato musical, música né, então para mim a música contou muito nessa parte, eu comecei desenhando com seis anos de idade, eu comecei a desenhar bem com seis anos de idade, então eu juntei as duas coisas e em um certo momento da minha vida uns quinze, dezesseis anos eu comecei a construir instrumento, fazia isso pra mim mesmo, fazia uma rabeca, construí essa rabeca, só que ai compraram e eu construí outra e compraram então eu acabei não ficando com nenhuma, o meu único instrumento que eu tenho é uma viola caipira que eu fiz a cinco anos atrás, uns seis anos, nunca construí um instrumento para mim, tem os instrumentos do grupo e tal, mas não consegui instrumentos para mim (E1).

Então, passei também a dialogar muito mais com essa região, conhecer mais entender mais tarde essa região (vale do Rio Ribeira), eu acredito que o processo de formação ele é permanente e muitas vezes autodidata então quando estou na comunidade é um processo de formação comunitária, onde eu dialogo muitas vezes com os meus pais, com os mais velhos, com as crianças e essa conversas resgatam muitas coisas, no decorrer dos anos eu posso ter me distanciado então para mim é um processo permanente de contato com os mais velhos e crianças (P1).

O educador social é caracterizado como um líder comunitário, alguém que tem uma formação básica ou superior, podendo ter conhecimentos técnicos, específicos e socioeconômicos sobre determinada temática. Ademais, também é caracterizado como uma pessoa que possui conhecimentos herdados dos antepassados e pode prestar serviços voluntários ou remunerados à comunidade. Martins (2010) discorre que um bom educador social está comprometido com a transformação das relações sociais globais. Assim, os educadores sociais fazem seu papel em relação aos seus educandos, incentivando os jovens a se engajarem em seus estudos.

Sobre isso, Araujo (2007) descreve a importância do conhecimento sobre o uso de plantas pelas comunidades caiçaras, a fim de entender como este conhecimento está sendo transmitido à comunidade, e como isso se torna essencial para a conservação da identidade e cultura caiçara. Deste modo, os educadores sociais ensinam conhecimentos sobre as plantas em um contexto de mudanças sociais, culturais, políticas e ecológicas, preservando, por meio da etnobotânica caiçara, a fauna e a flora da Mata Atlântica.

Ainda segundo Martins (2010), o educador social, em uma perspectiva do materialismo histórico-dialético, deverá, efetivamente, assumir-se como um intelectual orgânico diante das classes subalternas e, assim, colaborar no processo de transformação radical das relações sociais globais, e não apenas dos indivíduos e das comunidades em que

atua. Araújo (2007) menciona que o papel do educador social é essencial para a sobrevivência e transformação do conhecimento caiçara sobre os recursos naturais e seus ambientes. Na sequência, verifica-se as práticas de ensino do educador social caiçara:

[...] Eu voltei para Iguape. E junto com **uma moça** que participa do grupo de jovens da associação, realizei a oficina da roça tradicional caiçara, a gente fez oficina, eu ajudei a ela montá-la, e aí a gente levou os jovens lá pra Juréia, e aí nós fomos nas roças tradicionais caiçaras, ensinamos todo o processo de **preenchimento** e de colheita, levando um agricultor caiçara experiente, ele explicava a parte prática do negócio e eu dava a parte técnica, né, porque é que acontece, e aí foi muito interessante, foi um aprendizado bom pra mim também e pra molecada que acompanhou a oficina (E4).

Com associação de jovens da Juréia a gente fazia muitas atividades, principalmente oficinas para conscientização e mobilização para preservação da natureza. Depois no ano de 2000 a gente começou um projeto, nas escolas com um universo de 600 pessoas semanalmente, onde a gente assumiu dentro do planejamento da escola atividades relacionadas a educação ambiental e valorização das **atividades** culturais locais, então foi um projeto que durou dois anos, sem remuneração nenhuma da prefeitura, do estado ou do governo federal, sem patrocínio de organização não governamental ou organização privada, um projeto que durou dois anos, religiosamente toda semana nós íamos nas escolas, e nunca recebemos um centavo por isso, esse projeto que chamava Criança Natureza, num futuro promissor ele foi investigado numa dissertação de mestrado da Universidade **Estadual** de Campinas no qual a pesquisadora era a Alik Wunder ³¹(E3).

Eu decidi através das oficinas transmitir as etapas da construção do instrumento, da aquisição musical também e repassar como se toca para outras pessoas, é por causa disso, eu participo de muitos projetos culturais onde o fandango é o carro chefe também, a gente vai associando uma coisa à outra, o projeto paga uma ajuda de custo e eu vou ensinando esse passa e repassa, porque eu acho que tem uma importância muito grande assim, hoje em dia tem rapazes aí de dezesseis anos, dezoito anos, um garoto de treze anos, construindo instrumentos, já com a viola dele em casa, meu filho também fez instrumentos (E1).

De acordo com as colocações dos educadores sociais, sua atuação na ministração de cursos na AJJ não é neutra em relação aos seus educandos, comunidade caiçara e sociedade, mas, política. Deste modo, as aulas, além de trazerem um diálogo quando instrui os educandos, articula também sua maneira de agir no coletivo, conservando suas atividades culturais e saberes tradicionais de lida com a pequena agricultura, pesca e Mata Atlântica. Por meio destas falas, compreende-se ainda que as atividades culturais transmitidas para a comunidade caiçara advêm das vivências que seus pais, em sua infância, lhe disseminaram, e que foram por eles adequadas para serem propagadas não somente aos caiçaras.

³¹ Atualmente professora e pesquisadora na faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas.

Outro ponto importante é que, na atualidade, essa é uma maneira a mais de preservar os saberes tradicionais sobre as atividades culturais, pois estes são oferecidos em oficinas por esses educadores não apenas na AJJ, mas também, nos outros lugares em que são convidados a ministrar esse conteúdo. Muitas vezes, esses trabalhos realizados ocorrem de forma voluntária, sendo solicitada apenas uma ajuda de custo.

Outros estudos mencionam a importância de se ensinar o fandango, que é descrito atualmente como uma manifestação musical típica da comunidade caiçara. O aprendizado artístico que o fandango concede à comunidade caiçara antecede o aprendizado dos instrumentos tocados, assim como o dos passos da dança. Percebe-se que, desde criança, os fandangueros se envolviam e aprendiam conceitos e conteúdos próprios do fandango, tais como as melodias, versos, coreografias e rituais que envolvem a brincadeiras (GRANAMI, 2009; SILVEIRA, 2014; BERTOLO, 2015; COSTA, 2015; FERREIRA, 2016). O educador social caiçara tem um papel fundamental em sua preservação, pois o:

Fandango é descrito atualmente como uma manifestação musical típica de uma região e da população que ocupa essa região, os chamados “caiçaras”. Em toda a literatura recente existente sobre o tema ou mesmo na fala nativa corrente o fandango é considerado a música tradicional caiçara, portanto, um dos elementos que caracteriza, particulariza e distingue uma formação cultural específica dos caiçaras e o seu **território** (SILVEIRA, 2014, p 07).

Na variante caiçara do fandango, os instrumentos musicais têm importância significativa. Isso se deve ao fato de que nele não são usados instrumentos tradicionais como aqueles utilizados em estilos musicais comuns, como o samba, o frevo e a bossa nova, por exemplo. Essa característica resulta da grande habilidade que os membros dessas comunidades têm de fabricar seus próprios utensílios, sejam eles instrumentos para o trabalho, ou, como nesse caso, para diversão. Assim, faz parte das atividades culturais dos caiçaras fabricarem suas próprias violas e rabecas, e mesmo os que parecem ser tradicionais, possuem aspectos específicos que os diferenciam dos usuais (FONTELLA, 2017, p. 32). Sobre isso, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)³² declara:

O fandango, neste sentido, se insere neste contexto de fluxos e trocas, pois através dele circulam pessoas, saberes, tocadores, dançadores, festeiros, instrumentos,

³²O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Cultura que responde pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro. Cabe ao Iphan proteger e promover os bens culturais do País, assegurando sua permanência e usufruto para as gerações presentes e futuras.

versos, além de generosidades e rivalidades, articulando a vida social caiçara num todo sistêmico (IPHAN, 2011, p. 9).

Sob a melodia de violas e rabecas, a memória caiçara se atualiza e ganha continuidade entre a juventude que sempre se faz presente. Em um momento de troca e diálogos intergeracionais, afirma-se a dinâmica que envolve as manifestações das atividades culturais caiçaras. Neste circuito entre fandangos, criam-se redes nas quais as trocas ocorrem em nível material e simbólico. “Trocamos: versos, cd’s, fotografias, instrumentos, afinações, saberes de uma identidade em constante construção” (IPHAN, 2011, p. 44-45).

3.5 Relações de convivência entre professores e educadores sociais caiçaras a favor da comunidade

Todos os professores desta pesquisa são pertencentes à comunidade caiçara da cidade Iguape-SP, com exceção de um que, devido à sua importância como profissional da educação na comunidade caiçara de Ilhabela-SP, foi indicado para ser entrevistado por um dos membros da banca de qualificação do presente estudo. Ademais, os outros profissionais da educação escolar foram indicados pela própria comunidade caiçara e pela associação de jovens da Juréia.

As percepções dos professores caiçaras sobre a relação de cooperação ou não com educadores sociais (educação escolar) são expostas a seguir:

Existe um diálogo entre educadores sociais e caiçaras, a partir do momento que a gente começou a trabalhar com essa educação caiçara de uma forma mais itinerante, a gente entendeu que existe uma parte do currículo escolar que pode incorporar a educação e cultura caiçara, informal né!? Então eu acho que isso a gente tem conseguido dialogar em vários níveis nas comunidades caiçaras então quando a gente tem pautas comuns a gente sabe que aquela é a pauta aquela deve ser tratada. Onde você vai encontrar pessoas falando sobre aqueles mesmos assuntos, você se reconhece, se reconhece no outro, enquanto educador. Ele (educador) está aqui na região dele, fazendo basicamente a mesma coisa que eu tô fazendo da minha região então, a gente já se aproxima muito rápido desse diálogo e nós aqui da Juréia a gente desde 2010 mais ou menos a gente começou o processo de formação sobre o direito das comunidades, fala muito sobre a identidade sobre os impactos dos grandes empreendimentos, a gente tem algumas pautas que são comuns no território todo, para os dois, para os professores que estão em sala de aula e isso ainda é novidade, mas para os educadores cada vez mais te fortalece, o que estamos tentando (P1)

Então, eu acho que isso é uma porta, é uma janela aberta para que se insira efetivamente esse trabalho na escola, assim como se trabalha a cultura indígena, como se trabalha a cultura africana, eu acho que o caiçara, tem que estar inserido neste contexto, que tem que estar fortemente representado dentro da sala de aula, tem que ter o reconhecimento da diretoria da secretaria de educação, tem que ter porque é o formato de ser caiçara que foi retirado da vida do caiçara isso tem que ser

retornado gradativamente, e tem que ser os alunos, as crianças e os adolescentes, que vão ter que reproduzir isso daí, posso verificar que uma perda muito grande, um exemplo é a história dos meus irmãos mais velhos, no período que eles estudaram aqui, eles não precisavam deste professor que estivesse fazendo isso, porque dentro de casa você tinha a preservação das atividades de pesca, artesanato e fandango, os vizinhos faziam, um fazia uma rede, outro fazia um cercado, outros ajudavam a fazer uma canoa, então eles (alunos) tinham a oportunidade apreender tudo isso no quintal da casa deles, só que isso sumiu, então, esse retorno, alguém tem que fazer ninguém melhor que o educador social que deve trazer essa valorização local (P3).

Por exemplo o pessoa do AJJ né, que fazem esse trabalho, é uma parceria boa, eles vem na escola e fazem a exposição dos trabalhos deles aqui né e fizeram isso no “café caiçara” que foi há uma semana e meia atrás ou menos que isso, e é interessante que tanto os alunos passam a conhecer o trabalho que não são todos que morando aqui tem essa vivência, assim como tem outros professores que são novos também né, que entraram esse ano aí ano que vem vai ter novamente então eles acabam vindo a conhecer essa vivência, então eu acho interessante e tem um aprendizado né, das duas partes, é importante (P4).

Percebe-se, durante o discurso, que os professores entrevistados compreendem a relevância das contribuições dos educadores sociais a respeito da valorização dos saberes advindos da própria comunidade. Como aspecto importante, P1 aponta o diálogo da comunidade caiçara de Iguape com outras comunidades caiçaras de outras cidades do estado de São Paulo. É visto que esses diálogos entre professores e educadores remetem a um respeito pelo trabalho realizado um do outro, e com isso, valorizam as potencialidades dos seus alunos em detrimento de suas limitações. A professora P4 aponta a presença dos educadores sociais na escola, relatando que esse processo de troca de conhecimentos e experiências é enriquecedor para sua prática pedagógica.

A professora P1 sugere que seja colocada no currículo essa valorização de identidade, dos saberes e das atividades culturais na escola. Villela (2016) ressalta que a articulação dos saberes escolares e não escolares com as diferentes áreas do conhecimento, possibilita a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade (educação escolar) e formação (educação não escolar) associada à qualificação social e profissional das pessoas, possibilitando-as novas aprendizagens.

Eu acho interessante porque primeiro, se a pessoa não é caiçara, ele vai ver com outros olhos a questão cultural. Essas oficinas fora daqui servem pra você formar opinião nas pessoas sobre nós caiçaras [...] Nas escolas daqui o intuito é diferente, a ideia de tá ensinando isso é pra que isso vá entrando (internalizando) no caiçara que tá lá na escola, né, o cidadãozinho lá que, e ele ser caiçara não tem nada de errado. Ele pode ser um médico caiçara, um engenheiro caiçara, um advogado caiçara, ele pode ser qualquer coisa caiçara. A questão de tudo é o valor que ele dá pra aquilo que ele é (E4).

Nós vamos para escola levar os saberes tradicionais expostos em nossa arte, culinária e musicalidade, nossa intenção com isso é fazerem os alunos pensarem o quanto é importante não deixar isso se perder (E5).

Segundo E4 e E5, muitas atividades que os educadores sociais do município de Iguape realizam estão sendo feitas dentro das escolas. Muitas vezes, esses profissionais são chamados para ministrar cursos, palestrar e participar de eventos onde a atividade cultural conhecida como fandango é um rico processo de estreitamento das relações entre eles, professores, comunidade escolar e comunidade extraescolar. Contudo, outros educadores sociais veem essa cooperação mútua entre professores e educadores sociais caiçaras a favor da comunidade de forma conflitante, como pode ser identificado a seguir, nas falas de E3 e E2.

Eles não entendem muito, porque as pessoas se formam em pedagogia ou nas licenciaturas, elas começam a dar aulas e entram num espiral viciado de carga horária e o quanto elas vão render no final do mês, de hora aula pagas e elas vivem ali a sua rotina de migrar de escola para escola sem criar vínculos e laços com a escola que ela tá dando aula, porque ela nem permanece ali porque dá duas aulas em uma escola e duas aulas em outra, para ela é uma coisa meramente quantitativa de ministrar as horas aulas, seguir as apostilas, as cartilhas o que tá na programação o conteúdo. De repente, quando ela se depara com alguém (educador social) chega que tem aquele compromisso com a aquela escola específica que é um trabalho de ligação da escola com a comunidade no que diz respeito a formação dos jovens e das crianças, eles não entendem muito e ficam indagando o que você tá ganhando com isso? [...] (E3).

Uma parceria total não, estamos caminhando para isso, a gente tem bastante contato e sempre fala desse de sistema de uma educação diferenciada. Onde as **atividades culturais**, o modo de vida e respeito a natureza seja inserido no currículo escolar a gente está se aproximando disso, mas é não é fácil, porque tem professores e professores, uns aceitam, outros acham que eu que aquilo que tá aí, tá bom, outros tem resistência, outros tem medo do sistema não quer enfrentar, então tem várias situações (E2).

Corroborando, neste sentido, o professor P2, que explica:

[...] então veja bem, essa parte aí a gente quase que não tem muito contato a verdade é essa, porque assim eu acho que nós somos muito desunidos nessa parte, era pra ser mais unido, porque se tem algum evento às vezes nem convidados nós somos [...] agora a gente não sabe qual que é o pensamento deles, qual que é o ritmo deles a gente não conhece, mas eu acho que tem que ter mais essa união, essa interação, mais oportunidades entendeu, se você tem oportunidade, por exemplo, está tendo um curso lá, “ah vamos fazer”, a não ser que não haja interesse dos jovens do bairro, mas se faz um curso bom eu acho que tem sim interesse com certeza (P2)

Entretanto, notam-se situações conflitantes expostas nos discursos do professor P2, quanto educador social caiçara, no que diz respeito ao estabelecimento de relações em ambientes escolares. Também, em certo momento, na perspectiva dos educadores E2 e E3, o

trabalho educacional que aquele desempenha não é reconhecido. Muitas vezes, esse não reconhecimento ainda vem acompanhado de desconfiança e insegurança por parte dos professores da escola.

Acredita-se que as relações entre professores e educadores caiçaras, apesar de em alguns momentos serem conflitantes sobre a falta de conhecimento daquilo que cada um desempenha dentro da educação, seja ela escolar ou não escolar, trazem em seu bojo aspectos de uma cooperação voltada para a conservação prática das atividades culturais e dos saberes tradicionais. Assim, estes devem e podem ser mais bem estruturados dentro da escola e, apesar de alguns professores e educadores sociais alegarem que isso já ocorre no município, pensa-se que a temática sobre as trajetórias de vida de professores e educadores sociais pode ganhar espaço dentro das políticas da educação do campo e, conseqüentemente, dentro da educação. Deste modo, aponta-se serem relevantes mais levantamentos sobre a formação destes profissionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi embasado nas falas de professores e educadores sociais caiçaras que atuam na cidade de Iguape-SP e fazem parte da Associação de Jovens da Juréia. Investigou-se suas trajetórias e vivências na comunidade, sob o viés do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica. Essa última, para além de uma teoria pedagógica, também é usada neste trabalho para análise crítica por meio do olhar do pesquisador, que utiliza dos fundamentos teórico-metodológicos para refletir os significados das falas dos sujeitos, desembocando em eixos temáticos (SAVIANI, 2014a; SILVA, 2014).

Os eixos temáticos constituídos na análise deste trabalho foram: (a) as trajetórias dos professores caiçaras da cidade de Iguape – São Paulo; (b) as trajetórias dos educadores sociais em Iguape-São Paulo; e (c) relações de convivência entre professores e educadores sociais caiçaras a favor da comunidade. Estes pontos refletem as perspectivas dos participantes da pesquisa em relação à educação do campo na demanda das comunidades caiçaras e seu entendimento sobre suas vivências escolares, familiares e sociais, partindo de suas próprias práticas sociais como professores da educação escolar e educadores sociais da educação não escolar.

Para além dos pressupostos teórico-metodológicos trazidos neste trabalho, utilizou-se a perspectiva das políticas públicas da educação do campo por trazerem em seu bojo as populações que dela fazem parte, inclusive, as comunidades caiçaras, nas pessoas dos estudantes, professores e a comunidade escolar brasileira alocados na zona rural do litoral brasileiro, os quais, por sua vez, encontram-se inseridos na educação básica (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010). Esta escolarização destina-se ao atendimento das comunidades rurais, indicando as comunidades caiçaras como um grupo pertencente ao universo camponês, pois extraem seu sustento das terras alocadas na Mata Atlântica e/ou da pesca marítima.

O levantamento da produção do conhecimento indica que as comunidades caiçaras são ainda pouco estudadas no âmbito da grande área da educação e, conseqüentemente, na modalidade da educação do campo, apesar de compreendidas como populações que extraem da roça e da do mar o seu sustento. Assim, são ainda pouco estudadas sobre o olhar dos pesquisadores que estudam a temática da educação do campo. Ademais, constatou-se que existem poucas pesquisas sobre a temática camponesa no âmbito da educação escolar e não escolar.

Ainda, as produções mapeadas destacam a necessidade de valorizar e compreender as atividades culturais e a identidade caiçara na escolarização de alunos

alocados nas comunidades caiçaras. Pode-se considerar que, de forma geral, todos os seus autores indicam a necessidade de se valorizar as trajetórias e trabalho dos professores e educadores sociais caiçaras, assim como a formação continuada de professores, com um olhar atento às políticas públicas da educação.

Apesar de enfatizada a importância do respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais e étnicos (BRASIL, 2010), os caiçaras são minimamente apontados nas políticas do campo quando se trata das questões relativas a uma escolarização que se pautem na preservação da fauna e flora da Mata Atlântica e em questões relativas ao trabalho no mar.

Desta feita, é preciso avançar na formulação de uma política educacional que supere o caráter pontual e se organize em torno de um compromisso com a comunidade caiçara, criando mecanismos que possibilitem sua participação nos processos decisivos para a construção de novas propostas no que diz respeito à educação escolar e à educação não escolar para as populações do campo, inclusive, as caiçaras. Na comunidade caiçara de Iguape-SP, a formação inicial e continuada de professores e educadores sociais ainda depende da própria iniciativa e busca destes profissionais. É necessário avançar no estabelecimento de uma política educacional que incentive os jovens destas comunidades a quererem se tornar professores.

Ainda sobre os resultados, verificou-se, por meio das falas dos professores e educadores sociais caiçaras, que estes realizam um papel importante para a valorização das atividades culturais caiçaras advindas da própria comunidade. Ademais, os diálogos dos professores e educadores sociais caiçaras, apesar de em algum momento serem conflitantes, apontam o respeito pelo trabalho realizado um do outro, e com isso, valorizam as potencialidades dos alunos em detrimento de suas limitações.

Compreende-se que essas comunidades têm uma forte ligação com o marítimo no que diz respeito ao acúmulo profundo do conhecimento do mar, e que, além disso, os caiçaras também dominam técnicas de manejo agrícola, herdadas de forma tradicional e que garantem o uso sustentável de recursos agrícolas das chamadas roças, dentro da Mata Atlântica. Neste contexto, a educação destinada aos trabalhadores do campo, na demanda das populações caiçaras, remete a discussões e controvérsias no sentido de conhecer até que ponto essa escolarização valoriza os aspectos socioeconômicos, culturais e identitários destas comunidades.

Por conseguinte, os processos de educação escolar e educação não escolar são inerentes à formação do homem e acontecem também na modalidade da educação do campo,

produzindo-se, conseqüentemente, no bojo das populações desta modalidade, assim como as comunidades caiçaras. Compreende-se o importante papel dos professores e educadores sociais para a preservação das atividades culturais caiçaras, como o fandango, a confecção de instrumentos musicais e os artesanatos.

Nas análises, constatou-se que trajetória de professores e educadores sociais caiçaras revela a importância de uma reflexão crítica, a fim de buscar estratégias para promover a interação dos variados tipos de conhecimentos que se desenvolvem e se entrelaçam no processo de escolarização: de um lado, os conhecimentos ditos universais, aqueles que todo estudante, caiçara ou não, deve ter acesso; do outro, os conhecimentos a respeito das atividades culturais.

Vale ressaltar que a prática educativa dos professores caiçaras do município de Iguape – SP não é aqui entendida como a solução para os problemas da sociedade capitalista em vigência, porém, é vista como instrumento de luta que objetiva desvendar, pela raiz, o caráter alienante do discurso hegemônico e construir novas perspectivas a partir da realidade material do modo de produção capitalista. Nas falas dos professores, pode-se constatar que a oferta de cursos técnicos e superiores para os professores e educadores sociais, especificamente para as populações do campo na demanda das comunidades caiçaras, é algo de extrema relevância para o desenvolvimento socioeconômico de si próprio, das famílias e da região.

Mediante o exposto, acredita-se que as relações entre professores e educadores caiçaras, apesar de em alguns momentos serem conflitantes, são importantes e produtivas para todos os envolvidos, pois fortalecem a luta em prol da manutenção e preservação de suas atividades culturais e saberes. Entretanto, é preciso que esses aspectos sejam mais visíveis aos órgãos públicos, de forma que a educação oferecida a essa população seja compatível às suas realidades, respeitando seus aspectos culturais e sociais.

Quanto às sugestões para pesquisas futuras a partir das lacunas deste estudo, tem-se a investigação sobre como a comunidade caiçara é vista pelos professores e educadores sociais não caiçaras, pois conhecer o olhar sobre a perspectiva destes é importante para compreender se existe uma necessidade de parcerias entre estes profissionais e educadores sociais a favor dos alunos.

5. REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem: a necessidade de uma nova abordagem interdisciplinar. **Rev. Antropol.** São Paulo, vol.43 n.1, p. 145-182 ,abr/mai 2000.
- ALENCAR, C. A. G.; MAIA, L. P. Perfil socioeconômico dos pescadores brasileiros. **Revista Arq. Ciên. Mar.**,v. 44 n. 3 p. 12 – 19, out/nov. 2011.
- ARAUJO, L.G. **Etnobotânica caiçara**: diversidade e conhecimento de recursos vegetais no litoral paulista. 2007. 210f. Dissertação (Mestrado em ecologia) – Programa de Pós-graduação em Ecologia, Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2007.
- BASSO, J. D. **As escolas do campo e salas multisseriadas no estado de São Paulo**: Um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- BERTOLO, G. **Narrativas do espólio**: uma etnografia sobre o fandango e a perda cultural caiçara. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Antropologia social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, v. 02, n.38, p. 150-168, jun. 2010.
- BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S.; CAIADO, K. R. M. Escola ativa: Qual sua contribuição para a educação do trabalhador do campo? In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o programa escola ativa.São Carlos: Premier, 2011. p. 09-18.
- BEZERRA NETO, L.; LUNA, J. C.; Análise das bases filosóficas dos pressupostos teóricos presentes nas propostas do movimento por uma educação do campo. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.3, p.811-826, jul./set. 2017
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, MEC/SEESP, 1996.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações de currículos. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais Brasília. MEC/SEESP. 1998.
- _____. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. 2001.
- _____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010.

_____. **Educação do campo:** marcos normativos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Brasília: SECADI, 2012.

_____. **Notas estatísticas.** Anexo II – Censo Escolar. Brasília: MEC/CNE, 2016.

_____. Thesaurus Brasileiro da Educação. Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>. Acesso em: 05 fevereiro 2019.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola:** lembranças e depoimentos. Campinas: Autores Associados, 2014.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n. 1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

CALI, P. Paisagens da Juréia: estudo interdisciplinar sobre o povoamento do litoral sul paulista. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia caiçara:** O olhar do pesquisador. São Paulo: NUPAUB, 2004, p. 71-89.

CAMACHO, R. S. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade no capital. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 140, p.649-670, jul.-set., 2017.

CAMPOS, S. E. A. Ser caiçara em Ilhabela: as construções de identidade nas tensões entre o passado e o presente. 2008. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CAMPOS, A. G.; CHAVES, J. V. Perfil laboral dos pescadores artesanais no Brasil: insumos para o programa seguro defeso. **Revista mercado de trabalho**. v. 60, n.02, p. 63-73, abr/maio, 2016.

CARNEIRO; A. P. C.; GALBO, P. D. **Reflorestamento de caixeta (Tabebuia cassinoides) para utilização como matéria-prima na fabricação de artesanatos.** 2010. 16f. (Trabalho de conclusão de curso em agronomia). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Campus São José dos Pinhais, 2010.

CHAUÍ, M. **Convite a filosofia.** Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHIEUS JÚNIOR, G. **Matemática caiçara:** Etnomatemática contribuindo na formação docente. 2002. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

CLAUZET, M.; BARELLA, W. A pesca artesanal na praia grande do Bonete, Ubatuba litoral

norte de São Paulo. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia caiçara: O olhar do pesquisador**. São Paulo: NUPAUB, 2004, p. 147-161.

COSTA, B. E. B. **O fandangueiro narrador: cultura popular, território e as contradições do Brasil moderno nas modas de viola caiçara**. 2015. 186f. Dissertação (Mestrado em filosofia). Programa de Pós-graduação em culturas e identidades Brasileiras. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: S. H. KOLLER; M. C. P. P.; COUTO; J. V. HOHENDORFF (Orgs). **Manual de Produção Científica**. Porto alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

CUNHA, L. H. O. O mundo costeiro: temporalidades, territorialidades, saberes e alternativas. **Revista desenvolvimento e meio ambiente**, v. 20 n. 02, p. 59-67, jul./dez. 2009.

_____. Saberes patrimoniais pesqueiros. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia caiçara: O olhar do pesquisador**. São Paulo: NUPAUB, 2004, p. 21-48.

DAMASCO, F.; ANTUNES, M. Inovações metodológicas na representação de agrupamentos de povos e comunidades tradicionais na Base Territorial, 2017. **6º Seminário de Metodologia do IBGE**, 2017. Disponível em: <<https://eventos.ibge.gov.br/smi2017/apresentacao>>. Acesso em 30/05/2018.

DIEGUES, A. C. S. Diversidade biológica e culturas tradicionais litorâneas: o caso das comunidades caiçaras. 1988. In: **Conferencia da União Internacional para Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais**, 1988, São José - Costa Rica. Disponível em: <http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/DiversidadeBio%20%26%20CultTrad015.pdf>. Acesso em: 28/05/2018.

_____. A mudança como modelo cultural: o caso da cultura caiçara e a urbanização. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia caiçara: O olhar do pesquisador**. São Paulo: NUPAUB, 2004, p. 21-48.

_____. Notas introdutórias sobre o programa de pesquisa no sudeste brasileiro, realizado pelo Departamento de Antropologia da Universidade Laval: Canadá. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia caiçara: o olhar estrangeiro**. São Paulo: NUPAUB, 2006, p. 11-17.

_____. O Vale do Ribeira e Litoral de São Paulo: meio-ambiente, história e população. **Reunião do CENPEC**, 2007. Disponível em: <<http://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/color/cenpec.pdf>> Acesso em 28/05/2018.

DUARTE, N. A Pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez, 2013.

EMPRAPA. **Boletim de Pesquisa e Desenvolvimento do Embrapa pesca e aquíicultura**. Pesca artesanal brasileira, aspectos conceituais, históricos, institucionais e prospectivos/ Adriano Prysthon da Silva – Palmas : Embrapa Pesca e Aquicultura, 2014.

FEITOSA, D. A. **A educação popular enquanto um saber da experiência**. 2007 30º Reunião Anual da ANPEd, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-3668-int.pdf>, acesso em: 30 abril 2018.

FERNANDES, B. M. Território camponês. (verbete). In: CLADART, RoseliSaletteet. al. (orgs.) **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012

FERREIRA, T. J. **Fandango paranaense da Ilha dos Valadares**: Processos de tradução cultural e aprendizagem inventiva da dança. 2016. 151f. Dissertação (Mestrado em Dança). Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FERREIRA, C. P. **Percepção ambiental na estação ecológica Juréia- Itatins**. 2005. 161 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental). Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FONTELLA, J.M.D. **O Fandango caiçara do Paraná, uma lexical**. 2017. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em letras, Universidade Estadual do oeste do Paraná, Cascavel, 2017

FORTES, R. **Iguape nossa historia**. Somet. Iguape, 2000.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, P. C. **Oficinas de fandango Caiçara como vivência de educação popular na Associação de Jovens da Jureia- AJJ Barra do Ribeira – Iguape- SP**: reafirmando o potencial das comunidades tradicionais caiçaras. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e a formação do educador. In: ALVES, N. Formação de professores: Pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2011. p. 95-108.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-90.

FRIGOTTO, G. CIAVATA, M. Trabalho como princípio educativo. **Dicionário da Educação do Campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 750- 757.

FURLAN, S. A. Lugar e cidadania: implicações socioambientais das políticas de conservação ambiental. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia caiçara: O olhar do pesquisador**. São Paulo: NUPAUB, 2004, p. 225-249.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Alunos com deficiência na educação de Jovens e adultos em Assentamentos paulistas: Experiências do PRONERA**. 2014. 203 f. (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós- graduação em Educação Especial da Universidades Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GONZALEZ, M. A. D. **Os caiçaras da Ilha do Cardoso e “a coisa fora do lugar”**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em ciência Ambiental) – Programa de Pós-graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GRAMANI, D. C. **O aprendizado e a prática da rabeca no fandango caiçara: estudo de caso com os rabequistas da família Pereira da comunidade do Ariri**. 2009. 134 f. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v. 1, São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

GUSMÃO, J. S. P. **Percepção e interação de comunidades caiçaras do complexo estuarino-lagunar de Iguape Cananéia, SP, Brasil com tartarugas marinhas**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade Biológica e Conservação). Programa de Pós-graduação em Diversidade Biológica e Conservação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2013.

IGUAPE. **Conheça o município**. Munício de Iguape – São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.iguape.sp.gov.br/site/prefeitura/conheca-o-municipio/localizacao/>. Acesso em: 03 de outubro de 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IPHAN. **Dossiê de Registro do Fandango Caiçara**. Brasília, 2011.

JONAS, M. Q. **Saberes e práticas na relação entre caiçaras e animais no sertão fazenda**. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

KHAOULE, A. M. K. ; CARVALHO, E. F. Diários de campo como Possibilidade de pesquisa na formação de professores. 2013. In: **Anais do III Simposio Nacional de História da UEG. - UEG - Iporá - 2013**. Disponível em: < <http://www.anais.ueg.br/index.php/simposionacionaldehistoria/article/viewFile/2184/1359>> acesso em 10 agosto 2016.

KUENZER, A. Z.; OLIVEIRA, M. A. Trabalho e educação no campo: novos desafios. In.:Jaqueline Daniela BASSO, J. B.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16 – 43.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: A experimentação do diário digital. In: MENDES, J. M. R.; BELLINI, M. I. B. **Texto e contextos: Perspectivas da produção do conhecimento em serviço**. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIMA, A. S. **Nova Cartografia Social dos Povos e Comunidades Tradicionais do Brasil** : Comunidades tradicionais caiçaras da Jureia, Iguape-Peruibe. Manaus : UEA Edições, 2013. 16 p.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engel. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v 1. nº especial, p. 347-366, abr. 2011.

LOMBARDI, J. C. História, cultura e educação: aportes marxistas. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B.; MAGALHÃES, L. D. R. (org.). **História, cultura e educação**. CAMPINAS – SP: Autores associados, 2006, p. 169 – 208.

LOPES, W. J. F. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 257f. Tese (Doutorado em educação), Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LOUREIRO, I. M. Rosa Luxemburg: os dilemas da ação revolucionária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013. 112 p.

MAGALHÃES, L. D. R. Cultura e aprendizagem social. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B.; MAGALHÃES, L. D. R. (org.). **História, cultura e educação**. CAMPINAS – SP: Autores associados, 2006, p. 93 – 107.

MANSANO, C.F. **Do “tempo dos antigo” ao tempo de hoje”**: O caiçara d Cambury entre terra e mar.1998. 236f. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores associados, 2008.

_____. Formação do educador social e proposição de um perfil de intelectual orgânico. In: GARRIDO, Noêmia de Carvalho e outros (orgs.). **Desafios e perspectivas da educação social**: um mosaico em construção. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010, p. 40 - 60.

_____. Educação não escolar: discussão terminológica e mapeamento dos fundamentos das tendências. **Revista Contrapontos** , v. 16 , n. 1 p.40 – 61, jan-abr . 2016.

MARTINS, L. G. **Comida caiçara**: o saber fazer culinário da comunidade de Barrancos de pontal do Paraná. 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em desenvolvimento sustentável). Programa de mestrado em desenvolvimento sustentável, Universidade Federal do Paraná, Matinhos, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Edipro, 2015. 110 p.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. 616 p.

MESQUITA, L. A. **Autobiografia De Ubatubanos E De Ubatubenses E O Silenciamento**

Da Cultura Caiçara: Uma Análise Discursiva Dos Textos De Alunos Da EJA. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em lingüística Aplicada). Programa de pós-graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2008.

MÉSZÁRIOS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo. 2008.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MONDOLFO, R. **Estudos sobre Marx.** São Paulo: Mestre Jou. 1967.

MORI, F.; CURVELO, A. A. S. O pensamento de Dermeval Saviani e a educação em museus de ciências. **Rev. Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 491-506, abr./jun. 2016.

MOSCOSO, J. N. Los métodos mixtos em lainvestigación em educación: hacia um uso reflexivo. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.164, p. 632-649, abril/junho 2017.

MUSSOLINI, G. **Ensaio de antropologia indígena e caiçara.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

NASCIMENTO, F. B.; SCIFONI, S. O tombamento de Iguape como patrimônio nacional: novas práticas e políticas de patrimônio nacional. **PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 26-38, jan./mar. 2015.

NEGRI, L. B. **Coleções didáticas do PNL D campo 2016: Um discurso em análise.** Dissertação (Mestrado profissional em educação). Programa de pós-graduação em Educação profissional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUNES, K. C. S. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio.** 2018. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, J. P. F. Formação humana: uma categoria de método e de objeto para o estudo sobre educação. **Germinal: Marxismo e Educação.** Salvador, v. 5, n.1, p. 159-164, jun. 2013.

PEDROSO JÚNIOR, N. N. **Etnoecologia e conservação em áreas naturais protegidas: incorporando o saber local na manutenção do parque nacional do superagui.** 2002. 91f. Dissertação (Mestrado em Ciências Biológicas), Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

PILAN, C. R. **O Caiçara de Ubatuba: transformações históricas de sua identidade coletiva e proposta de autotransformação como alternativa para sua sobrevivência.** 2006. 84f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

RAINHA, F. A. **Morar e trabalhar: a pesca artesanal e o seu elo com o lugar.** 2015. 235f. Dissertação (Mestrado em geografia) Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RAMOS, M. N.; FRIGOTOTO, G. Resistir é preciso, fazer não é preciso: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação.** v. 19, n. 46, p. 26-47 . jul./dez. 2017.

RODRIGUES, A. C. M. A. **O Papel dos conhecimentos e valores transmitidos pela escola, na construção de mundo de uma comunidade caiçara do Rio de Janeiro.** 2014. 87f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

ROSAR, M. F. F. Trabalho e educação: categorias fundantes do processo de desenvolvimento humano e da pedagogia histórico-crítica. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3, p.602-615, jul./set. 2018.

SAMPAIO, T. **O tupi na geografia nacional.** São Paulo: Casa eclectica, 1987. 171p.

SANCHES, R. A. **Caiçaras e a estação ecológica de juréia-itatins:** litoral sul de São Paulo. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2004.

SANTOS, S. E. **As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da educação infantil:** entre imagens e palavras. 2014. 161f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SANTOS, F. R.; BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Políticas públicas estatais para a educação do/no campo (1997 – 2014). In: SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA NETO, L. ; BEZERRA, M. C. S. [Orgs.] **Trabalho e educação:** estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 103 – 138.

SANTOS, I. R.; SILVA, R. H. R. Crítica as políticas de (con) formação docente em educação especial/ inclusiva no Brasil. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.3, p.906-924, jul./set. 2017.

SÃO PAULO. **Complexo estuarino-lagunas de Cananéia-Iguape.** Governo do estado de São Paulo, coordenadoria de planejamento ambiental, 2018. Disponível em: <http://www2.ambiente.sp.gov.br/cpla/zonamento/zonamento-ecologico-economico/complexo-estuarino-cananea-iguape/#>. Acesso em: 25 de Maio de 2018.

SAVIANI, Dermeval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; SEVERINO, A. J. (Org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira:** o simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras aproximações.** Campinas: Autores associados, 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poesis Pedagógica**, Catalão, n.1, v.9, p. 07-19, 2011.

_____. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Autores associados, 2012a. 192p.

_____. **Escola e democracia.** Campinas: Autores associados, 2012b. 83p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores associados, 2013a.

_____. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia partir do método dialético. **Revista Perspectiva**, v31 n.1, p. 185-209, jan/abr. 2013b.

_____. **O lunar de sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação.** Campinas: Autores, 2014a.

_____. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre às Ciências**, v. 3, p. 11-36, 2014b.

_____. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In.:Jaqueline Daniela BASSO, J. B.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 16 – 43.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores associados, 2015. 184p.

SCARANO, F. **Mata atlântica: uma história do futuro.** Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

SCATAMACCHIA, M. C. M. Os primeiros habitantes do Baixo vale do Ribeira. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia caiçara: O olhar do pesquisador.** São Paulo: NUPAUB, 2004, p. 91-102.

SCHLEUMER, F. **Por uma história da morte escrava no Brasil: o caso de são Paulo no século XVIII.** 2008. XIX Encontro Regional de história: Poder, violência e exclusão. ANPUH/SP-USP. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br> . Acesso em 27 nov 2018.

SILVA, R. H. R. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 3, n. 58, p. 78-89, jul/set 2014.

SEVERO, J. L. R. L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SILVA, L. G. Da terra ao mar: por uma etnografia histórica do mundo caiçara. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Enciclopédia caiçara: O olhar do pesquisador.** São Paulo: NUPAUB, 2004, p. 49-70.

SILVA, W. P. “ ‘As Cuié’, ‘Os Pobrema’, ‘As Arvre’.” **Isso é Português e é Cultura. O que pensam meus alunos a respeito?.** 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras) –

Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Assis, 2016.

SILVA, E. L.; PACHECO, I. A.; GAMA, S. C. Educação no campo: professor, aluno e práticas pedagógicas. In: **Seminário de estudos e pesquisas sobre educação do campos**, 2013. São Carlos. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/senarios-2013/3.educacao-do-campo-formacao-e-trabalho-docente>>. Acesso em ago. 2016.

SILVEIRA, R. **Estudo sociogeolinguístico do município de Iguape**: aspectos semântico-lexicais. 288 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2009.

SILVEIRA, C. E. **Folclore, cultura e patrimônio**: Da produção social do (s) fandangos. 2014. 251 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Programa de Pós-graduação em Antropologia social, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

SOUZA, V. M. **Educação para permanecer no território**: a luta dos povos tradicionais caiçaras da Península da Juatinga frente à expansão do capital em Paraty-RJ. 2017. 390 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social), Programa de PósGraduação em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: polis, 1986.

VALVERDE, O.; MESQUITA, M. G. C.; SCHEINVAR, L. Geografia Econômica do Nordeste Potiguar. **Revista Brasileira de Geografia**. V 24, n. 01, p. 02-43. Jan/mar. 1962

VILLELA, F. F. Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. **Rev. retratos de assentamentos**. v. 19, nº 01 p. 323 - 350, 2016.

_____. Trabalho e saberes tradicionais: fundamentos e possibilidades na organização de projetos de trabalho. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. III, nº 04, p. 91-106, jan.-jun./2018