



<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/as-margens/>

Às margens do Brasil: modos de vida caiçara e o ensino de ciências

Kátia Luiza Kraemmer [1]

Camilo Silva Costa [2]

Michele de Souza Fanfa [3]

Caroline Martello [4]

RESUMO: O modo de vida caiçara, como demais povos tradicionais apresenta particularidades em relação a seus costumes e vivências. Neste contexto, apresentamos neste ensaio nossas inquietações em relação ao silenciamento de culturas postas às margens da sociedade. Para compor com nossas perspectivas, convocamos diferentes vozes, para tecer um movimento de questionamento-sugestão, quanto a possível inserção dessas culturas nos currículos escolares, através do ensino de ciências. No decorrer da escrita posicionamo-nos criticamente em relação à supremacia da ciência moderna, dando-nos conta da imensidão representativa de demais culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura caiçara. Pluralidade. Currículo escolar. Ensino de Ciências. Saberes populares.

On the Shores of Brazil

ABSTRACT: The caiçara way of life, like other traditional peoples, presents particularities in relation to their customs and experiences. In this context, this essay presents our concerns regarding the silencing of cultures placed on the margins of society. To compose with our perspectives, we summoned different voices, to weave a movement of questioning-suggestion, regarding the possible insertion of these cultures in the school curricula, through the teaching of sciences. During the writing, we position ourselves critically in relation to the supremacy of modern science, realizing the representative immensity of other cultures.

KEYWORDS: Caiçara culture. Plurality. School curriculum. Science teaching. Popular knowledge.



Você não pode se esquecer
de onde você é
e nem de onde você veio,
porque assim você sabe quem você é
e para onde você vai
(KRENAK, 1999, p. 27)

Saberes populares e o currículo de ciências

Uns chamam de cultura caiçara, outros de cultura marítima, comunidade pesqueira ou apenas povos do mar. Independente da nomenclatura, é inegável que os povos tradicionais apresentam particularidades e riquezas em relação a seus costumes e vivências. Os 7.491 km de costa ao longo dos 26 estados brasileiros revelam uma diversidade cultural constituída de caiçaras, quilombolas e indígenas, muitos vivem nestas regiões há várias gerações e sobrevivem especialmente do mar, entre caça e pesca, mas também do artesanato e, mais recentemente, do ecoturismo.

A extensa faixa litorânea brasileira, utilizada pelo turismo e especulação imobiliária, em especial atividades econômicas como portuária e pesqueira, ainda apresenta, apesar da forte resistência, uma diversidade de povos tradicionais.

Nesse sentido, alinhavamos com as perspectivas a cultura do povo caiçara, definidas por Antonio Carlos Diegues (fundador do Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras da Universidade Estadual de São Paulo - Nupaub/USP), como um modo de vida em um tempo onde as pessoas eram abraçadas pela natureza, e a abraçavam. Trata-se de uma população constituída da mistura de povos indígenas, negros e europeus (ALMEIDA; GOBI; RODRIGUES, 2017), pode-se dizer que foram os primeiros brasileiros a povoar esse continente.

A cultura caiçara só existe no litoral, em especial nas regiões do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. Originalmente a palavra caiçara vem da etimologia Tupi-guarani, na qual 'caa' significa pau e mato e 'içara' significa armadilha, ou seja, faz referência às armadilhas feitas com galhos para ajudar na caça e pesca utilizada pelas comunidades que viviam no litoral. Ainda, passaram a ser utilizadas para proteção das aldeias e vilarejos.

O modo de vida caiçara acabou tornando-se uma forma dos colonizadores reconhecerem aquela população e de diferentes maneiras ocupar os espaços. Esses encontros entre as diferentes culturas não se detiveram à apropriação de terras caiçaras, como também excluiu conhecimentos locais, formas de vida e subjetividades. Esses acontecimentos tomam dimensão territorial, Maia e Farias



(2020, p. 2) corroboram afirmando que “A história da América Latina é marcada por fortes influências externas, de modo que suas formações política, econômica e social ocorreram por meio de intensas interferências estrangeiras”.

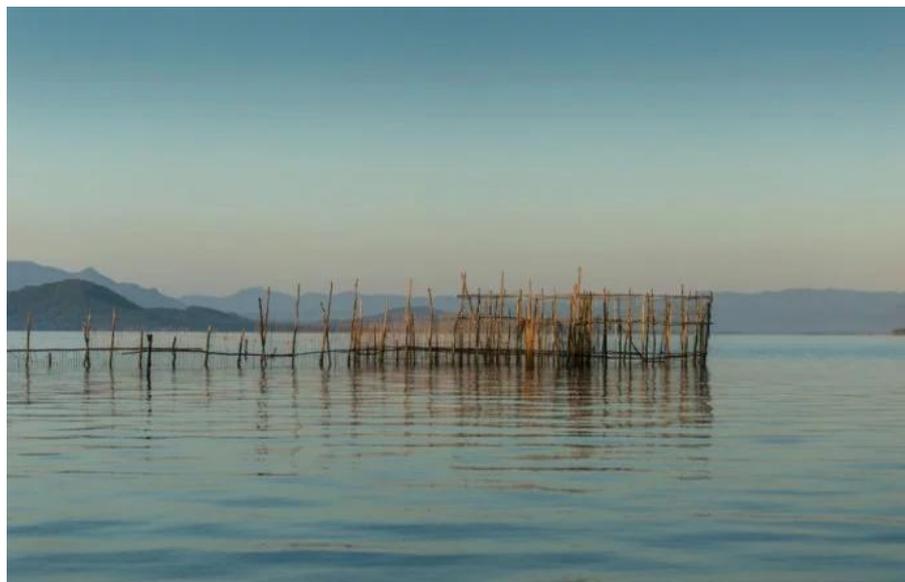


Figura 1 - Pesca com o cerco. Tradição regulamentada e cultura caiçara de Cananeia preservada.
Fonte: Cidade e Cultura.

Pensando nisso, esse ensaio se justifica pelos interesses acerca do importante e necessário debate sobre a inserção de culturas tradicionais, como o modo de vida caiçara, que de variadas formas são negligenciadas por um modelo escolar que favorece a cultura moderna eurocêntrica em detrimento de uma cultura mais próxima do que representa os povos originários.

Para tanto, surge aqui um tensionamento, se a ciência é apenas uma forma de representar o mundo, porque as outras formas de representação (como as culturas de povos tradicionais) não estão inseridas nos currículos e fazeres escolares?

No livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Silva (2017) pontua que o que separa as teorias tradicionais das críticas é o poder. O que é selecionado, recortado e escolhido para compor os currículos ditos tradicionais, são conhecimentos oriundos da ciência moderna eurocêntrica, se esse são privilegiados nesses espaços, os demais são silenciados, negligenciados ou apagados da memória, da história e do ensino. Frente a essa visão, Maia e Farias (2020) escrevem que “o conhecimento advindo da Europa sempre foi considerado correto,



científico, racional e superior, enquanto toda a produção advinda de outra origem geográfica foi configurada como inferior e não racional” (p. 578).

A partir disso, é necessário pensar novas pedagogias que ousem transgredir o currículo engessado de nossas escolas, aproximando os saberes populares e tradicionais dos saberes escolares e acadêmicos. Não se trata de sobrepor os saberes ou desprezar o que a ciência moderna produziu, mas permitir que os saberes caiçaras e outros estejam presentes no currículo das disciplinas de ensino de ciências. Esta transformação de sujeitos ausentes em sujeitos presentes nos currículos, é uma forma de garantir a (re)existência dos povos do mar e não anular a sua cultura. Propiciar o diálogo entre esses mundos - o caiçara e o da ciência - diminui a distância entre os saberes populares dos saberes científicos, afinal esses povos tiveram seus conhecimentos por muito tempo apagados e subjugados diante da superposição do eurocentrismo na educação, como ressaltam Ayres e Brando (2021).

“Não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”, a partir das palavras de Paulo Freire (1982, p. 68), evidencia-se o quão fundamental é perceber que todo ser humano possui um valor intrínseco e a cultura faz parte do ser. Por isso, afirmamos a importância da garantia de uma identidade em detrimento a uma ideia de universalização nos currículos escolares. A suposta universalidade cria uma falsa impressão de que todos os saberes são disseminados de forma igualitária. O universal corresponde a uma padronização, as classes dominantes, a elite, apresentam as normas que acabam sendo vistas como universais, prejudicando aqueles que não possuem acesso a esse capital simbólico (LIMA, 2011).

A perspectiva de integração entre caiçaras e o currículo escolar (hoje distantes) pode ecoar em discussões acerca de questões relacionadas aos impactos ambientais. Ao estreitar a distância entre essas esferas, é possível criar oportunidades de compreensão do seu modo de vida e valores, podendo resultar em uma influência nas interações com a natureza. Assim, a integração dos saberes pode contribuir para a construção de uma visão mais holística e participativa.

O oceano fala e nos convida a ouvi-lo

As regiões litorâneas são espaços de intensa convivência intercultural e de diferenças étnicas, sociais, culturais, econômicas e políticas. Há, nestas regiões, uma extrema complexidade sociocultural e histórica: diferentes culturas e uma multiplicidade de povos. Apesar da diversidade



dos povos existentes nessa linha de areia, podemos traçar a partir de Cruz (2012) características em comum que fazem com que as lutas e as experiências produzidas a partir das resistências e interesses singulares comunguem em seus traços de identidade. Tais características se destacam na: relação com a natureza (racionalidade ambiental); relação com o território e a territorialidade; racionalidade econômico-produtiva e inter-relações com os grupos da região e auto identificação.



Figura 2 - Caiçaras em Paraty, no Rio de Janeiro.
Fonte: Agência Brasil (2009).

Contudo, as poucas e afastadas populações caiçaras que ainda habitam as regiões litorâneas do Brasil, têm enfrentado diversos desafios em relação à preservação de seus territórios. Ao longo dos anos, essas comunidades têm passado por disputas e conflitos que muitas vezes não fazem sentido para quem vive e sobrevive neste ambiente. Essas lutas são motivadas, em grande parte, pela especulação imobiliária, exploração desenfreada dos recursos naturais e pela expansão da atividade portuária sobre áreas de pesca (NETO BONFÁ, 2019).

No início da década de 1950, quando inaugura-se a Rodovia Presidente Dutra (Via Dutra) que liga São Paulo à capital do Brasil, na época o Rio de Janeiro, a região litorânea que antes tinha difícil acesso se torna um espaço desejado pelas belezas naturais preservadas. Com a chegada da rodovia muitas coisas deveriam mudar, mas não necessariamente para conforto dos caiçaras que por conta disso, nas décadas de 1960/70 venderam ou trocaram suas terras, sem saber que suas histórias estavam sendo engolidas pela ganância, tornando-se vulneráveis e expostos a diversos fatores, como a perda de suas tradições, territórios e modos de vida. Emergem daí as tensões entre



desenvolvimento, preservação e conservação do meio ambiente, pois “Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade” (KRENAK, 2019, p. 16).

Esse modo de vida antropocêntrico resulta na utilização cada vez mais intensa e de maneira exacerbada dos recursos naturais, gerando impactos negativos para a vida no planeta. Para compor com essa ideia, convocamos novamente Krenak, quando em sua célebre produção *A vida não é útil* cita que: “É como se tivéssemos elegido uma casta, a humanidade, e que todos que estão fora dela são a sub-humanidade” (KRENAK, 2020, p. 7).

Pensando nisso, a disseminação dos conhecimentos populares e dos saberes tradicionais, como do modo de vida caiçara, é extremamente importante para a preservação das culturas de um povo e para a valorização das comunidades locais. Estes conhecimentos foram acumulados e transmitidos de geração em geração e são uma fonte valiosa de sabedoria, muitas vezes negligenciada na sociedade moderna.

É importante que haja meios de incentivar a troca desses conhecimentos, seja por programas de formação, apoio a iniciativas locais ou mesmo por meio de políticas públicas que valorizem e respeitem as culturas tradicionais. Dessa forma, é possível garantir a continuidade desses saberes e legados históricos, bem como aprofundar o diálogo entre os diferentes grupos sociais. Conforme discute Bastos (2013) as diversas comunidades humanas possuem uma vasta gama de saberes relacionados ao seu entorno. Tais conhecimentos envolvem desde as propriedades terapêuticas e medicinais de animais e plantas, até a compreensão de fenômenos naturais, como a distinção das estações do ano e os ciclos de plantio e colheita. Além disso, incluem a identificação de espécies, a sazonalidade dos animais e a sua relação com a natureza. Dessa forma, esses conhecimentos podem ser enriquecedores para a sociedade em geral, inspirando soluções inovadoras para desafios e problemáticas contemporâneas.

De que cultura estamos falando?

A cultura caiçara é uma das mais ricas do litoral brasileiro, representando a identidade dos povos do mar. Com uma forte ligação com a natureza, os caiçaras mantêm suas tradições e costumes vivos até hoje.



Figura 3 - Museu do Caiçara em Ubatuba/São Paulo
Fonte: acervo dos autores (2013).



Figura 4 - A corrida de canoa caiçara no ano de 2017
Fonte: Prefeitura de Ubatuba (2017).

Nas imagens acima, no Museu do Caiçara podemos perceber como eram as casas e ao lado a imagem apresenta a corrida da canoa, um evento tradicional que acontece até os dias atuais durante a Festa de São Pedro Pescador e visa valorizar a cultura caiçara através de um dos seus ícones, a canoa caiçara. A pesca é uma das principais atividades econômicas dessas comunidades que utilizam até os tempos atuais técnicas artesanais e sustentáveis para a captura dos peixes.

POEMA CAIÇARA
Rubens Paiva

*Todo dia que Deus dá as quatro da madrugada,
Pego remo e samburá,
E vou dar uma pescada.*

*Pega a tralha e a tarrafa,
Vou ver se a maré tá boa,
Levo água na garrafa,
E uma rede de malha dentro da minha canoa.*

*De lanceio e de currico, vou pescando mar a fora,
E quando a pesca é farta e boa,
Colho tudo e venho embora.*

*Na minha casinha simples,
Depois do almoço já feito,
Descanso da minha lida e a mó de pensar na vida,
Na minha rede eu me deito.*

*Quando já pesca esta mais franca,
E o peixe magro e sem peso,
Tenho que achar um jeito,
Passo com água no peito,
Porque é tempo de defeso.*

*Aí então vem a tristeza,
E me bate o pessimismo,
Sou um pescador seu moço,
E pra não passar sufoco,
Vou ter que viver do turismo.*

*Nos mares audazes guerreiros,
Pescadores de uma força rara,
Em terra, na benção dos lares,
O orgulho de ser caiçara.*



Fonte: Paiva (2007, p. 12).

As palavras de Rubens Paiva retratam as ricas representações culturais caiçaras presentes na agricultura, pesca, artesanato, religião, manifestações tradicionais e culinária. A culinária caiçara é conhecida por seus pratos típicos, como o peixe na folha de bananeira, chamado de Azul-Marinho. A música e a dança também fazem parte da sua cultura, como o fandango, uma dança de origem espanhola com influência portuguesa, que foi incorporada pelos povos do mar. Apesar dos desafios enfrentados pelas comunidades caiçaras, como a pressão do turismo e a falta de políticas públicas adequadas, esses povos continuam resistindo, para viver nas/das terras que fazem parte da sua história de vida.

Diante disso, destacamos a importância de considerar a pluralidade existente dentro das culturas dos povos tradicionais como, por exemplo, a dos povos indígenas. Nesse sentido, há amparo legal para a inserção transversal de temáticas relacionadas à história e cultura desses na educação. A lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2008), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Aqui abrimos uma pauta para introduzir a cultura caiçara, nos currículos escolares, pois trata-se de uma população constituída da mistura de povos indígenas, negros e europeus, trazendo uma cultura única.

A lei prevê um trabalho pedagógico contínuo e a longo prazo, introduzindo a história, a diversidade, os saberes, a cultura dos povos indígenas e africanos no currículo (incluindo a disciplina de ciências). Porém, o que acontece nas escolas, ainda, é o trabalho pontual da temática no dia 19 de abril, uma data que sugere lembrar a luta e a resistência desses povos indígenas. Dessa forma, o que parece acontecer é a afirmação de estereótipos, sem valorizar a riqueza cultural e histórica desses povos, pois [...] há muita ignorância, que resulta em distorções a respeito dos indígenas, em razão de que, em um passado não muito distante, não havia referência à sua história cultural no sistema educacional, perpetuando estereótipos e preconceitos que, infelizmente, ainda se fazem presentes nas salas de aula [...] (BICALHO; MACIEL; OLIVEIRA, 2022, p. 108).

Diante disso, é crucial que se proporcione a conscientização sobre a riqueza e diversidade dessas comunidades, tanto as Indígenas, como as Quilombolas e as comunidades Caiçaras, para que possamos encarar a questão com mais empatia e sabedoria.



Pés na areia e coração ao mar

Pomo-nos em desassossego quanto a formação e capacitação de educadores(as) para trabalhar com a temática, é faltante o preparo para que de fato ocorra a interculturalidade por meio do ensino. Como licenciados na área de ciências, compreendemos a importância de ouvir e valorizar culturas que constituem nosso Estado e nosso país, cuja visão ganha suporte em discussões acerca da relação de povos tradicionais com a natureza em raros momentos durante a graduação. Notamos a ausência das vozes desses sujeitos que nos contem sobre suas vivências, sobre os conhecimentos acerca da natureza, sobre a dinâmica da vida dos povos das águas, das florestas e do campo. Aproximar os saberes populares do currículo, seja ele universitário ou escolar, é promover o encontro e o diálogo entre saberes que são diferentes na sua construção, mas também complementares e que potencializam uma formação inicial de professores intercultural com reflexos em sua *práxis* na sala de aula. Mas será essa ausência na formação de professores motivo para não trabalharmos essas temáticas de forma horizontal com os demais assuntos no ensino de ciências?

Um ponto importante aqui, é a influência de espaços que institucionalizaram a ciência, como as universidades, centros de investigação e instituições escolares, na primazia de um saber em detrimento de outros saberes. Esse olhar para estes espaços é essencial para pautarmos uma crítica epistemológica e sobre a relação de saber-poder que conduziu a marginalização de outras formas de saber.

Assim, a escola pode ser considerada como uma das principais instituições que servem para a manutenção dos privilégios (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015) e dominação entre culturas, bem como hierarquia entre os conhecimentos. Alguns pensadores se debruçaram sobre outras possibilidades de um ensino de ciências mais contextualizado, voltado a uma nova postura da escola: *a defesa dos saberes em que a escola está inserida* (CHASSOT, 2016).

Daí a importância de se pensar os povos do mar como produtores e articuladores de saberes que são. É inevitável que os conhecimentos populares adentrem a escola, contudo, muitas vezes são desprezados, visto que o conhecimento científico é considerado superior (CHASSOT, 2011). Nesse sentido, os currículos escolares desconsideram os conhecimentos populares, Chassot (2004) dialoga sobre os currículos marginalizados, denominando “currículos proibidos”, que são aqueles que estão à margem da sociedade, não tendo espaço na educação formal. Constituem “conhecimentos



esquecidos, abandonados, subjugados por um conhecimento considerado superior e vivem à margem do que, modernamente, chamamos ciência” (BASTOS, 2013, p. 6195).

É preciso que o ensino de ciências possibilite o diálogo com outros saberes, parece-nos prudente um olhar mais cuidadoso com as questões ambientais e culturais e, conseqüentemente, com as várias interpretações sobre o mundo natural, conectando-se às origens desse nosso extenso país. Essas novas formas de ensinar, desafiam a lógica mono epistêmica das escolas, tendo em vista que os saberes populares façam parte dos currículos, numa atitude menos tecnicista e mais intercultural.

Para além dos avanços no campo educacional, amplia-se o debate sobre uma escola mais inclusiva, menos discriminatória, com práticas formadoras plurais, que abarque em seu interior toda diversidade, saberes e culturas antes não inseridas nestes espaços. A escola deve ser um ambiente que proporcione conhecimento da esfera a qual estamos inseridas, nos aproximando de práticas plurais e alcançáveis, não se limitando à currículos unificados e absolutos.

Uma possibilidade de diálogo entre os saberes dos povos das águas, das florestas e do campo e o ensino de ciências é transgredir ao currículo prescrito, por meio de projetos que extrapolem os muros da escola e oportunizem vivências outras. Trazer os pescadores, as quituteiras, os canoeiros, as artesãs, as mulheres camponesas para conversar sobre seus ofícios com os alunos e em outro momento os alunos visitarem a comunidades dos mestres e mestras do ofício. O conhecimento dos pescadores sobre as águas pode abrir diálogo com a astronomia, o conhecimento das quituteiras podem trazer elementos da química, o conhecimento dos canoeiros podem ser uma ponte para discussão de elementos matemáticos, da mesma forma que as mulheres camponesas podem compartilhar suas vivências da agricultura familiar e cooperativista bem como da agroecologia.

A presença importante e potente desses sujeitos na escola e vice-versa, junto a de materiais, sejam eles físicos, audiovisuais, textuais, etc., abrem espaço para pluralidade cultural no currículo. É importante que esses vínculos aconteçam para que as visões de mundo não se restrinjam ao que geralmente tem sido apresentado, como único ou mais importantes.

Pensamos também que a escola pode estar inserindo outras culturas, nos currículos através de assuntos que abordem temáticas, como por exemplo, a educação ambiental, ecologia e educação e saúde. Além disso, abre-se a possibilidade de trabalhar as temáticas de forma interdisciplinar, em projetos envolvendo as disciplinas de Ciências, História, Geografia, Artes, etc.



Nesse sentido, trazemos a experiência de uma aula baseada no modelo de ação pedagógica Pedagogia Griô, desenvolvida por uma das autoras desses escritos. A mesma foi estruturada a partir dos saberes das mestras e mestres griôs e voltada para o ensino de astronomia com foco nos anos finais do ensino fundamental. Pacheco (2006), diz que a Pedagogia Griô é uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre idades, grupos étnicos, escola-comunidade. E para a mesma autora, Pedagogia Griô busca:

o fortalecimento da identidade dos estudantes brasileiros, facilitando o encanto, o sentimento de pertencimento, a ressignificação da história e do sentido da vida por meio da prática de caminhadas, cortejos, vivências, espaços de criação coletiva, ofícios artesanais, aulas-espetáculos, círculos de cultura, encontros temáticos, rodas das idades, rodas de prosa, danças do trabalho, danças de celebração, bênçãos e contação de histórias de vida, mitos e causos (PACHECO, 2007, p. 22).

Esta aula intitulada “Das estrelas às águas” foi requisito para a conclusão do curso de formação de educadores griôs no ano de 2020, da Escola Grãos de Luz Griô (Bahia) e teve por como objetivo trabalhar os conhecimentos ancestrais de comunidades tradicionais indígenas e afro-brasileiras sobre o céu e a relação com as águas por meio do alimento e da espiritualidade. A vivência da aula baseada nos saberes griôs trouxe cantigas de roda, contação de história da lenda indígena “Mito História das jovens que viram peixe” da comunidade Guarani Nhandewa e uma produção partilhada através do diálogo e questionamentos em grupo. A cada momento da aula as mediadoras e mediadores introduziam informações sobre as fases da lua, características do sol e sistema solar, constelações e estrelas e junto a isso o mestre griô presente narrava suas vivências e experiências: como as fases da lua se relacionam com as marés, como o ciclo lunar afeta o comportamento dos peixes, como o sol é importante para a vegetação, assim como a chuva é identificada pelo vento e pelas estrelas da noite anterior - o que permite se prevenir tanto na pescaria como nos cuidados com as plantações. Com isso, em um primeiro momento a aula gerou estranhamento, pois estamos acostumados ao modelo fragmentado e conteudista de aulas e o modelo de ação pedagógica griô exige que os corpos até então disciplinados e enfileirados se movam pela sala, que o silêncio e a ordem impostas em uma sala de aula fossem quebrados pelo som das cantigas de roda e pelo tilintar dos tambores, pela formação de rodas de histórias com os mais velhos e pelo diálogo com os mais novos. Ao final tínhamos um grupo vivo, que escutou, dialogou, cantou, dançou, aprendeu e produziu conhecimento coletivamente.



Esse pequeno relato, apresenta a real possibilidade de um ensino que ultrapassa o modelo eurocêntrico moderno e produz o encontro entre os saberes. Como nos lembra Maria Eduarda Moniz Santos (2009), trata-se da construção de uma educação em/pela/para a cidadania, que coloque como linhas de força a diversidade, a liberdade, a justiça, a solidariedade e a democratização do conhecimento, consolidando-se como uma visão de educação em que as representações sobre o papel da ciência não seja um obstáculo epistemológico para a construção de outros saberes.

Além da ciência moderna, existem outros métodos de entender o mundo, como a religião, a filosofia, as artes e os conhecimentos populares (ou tradicionais). Sendo assim, a cultura científica é apenas uma dentre as inúmeras maneiras de representações dos fenômenos do mundo. Valorizar os saberes de um determinado grupo social é considerar a existência de uma pluralidade cultural, as experiências e as trajetórias de vida dos sujeitos e sua comunidade.

Além da costa

Nestes escritos somamos vozes e ideais para compor com um fazer crítico na educação, com vista à valorização de culturas originárias do Brasil. Percebe-se a importância de trazer à tona culturas que se apagam em meio a movimentos culturais, da grande massa. Chimarrão. Mandioca. Vocabulário. Redes. Plantas medicinais. Folclore. As culturas tradicionais fazem parte de nossas práticas cotidianas, mesmo que por vezes isso passe despercebido. Nesse contexto, percebemos a importância de compreender as origens de nossas histórias e a diversidade de experiências.

Esses saberes - a culinária, a relação com as águas, mares e com a floresta, as formas de pesca artesanal - que chamamos de cotidianos, sugerimos dialogarem com os demais conteúdos ditos científicos, acreditando na potência humanizadora dos processos que dali surgirão. Esse movimento julgamos incabível em um determinado dia do ano. Complexo e diverso, em sincronia com o restante dos currículos escolares, adquirindo a notabilidade necessária, dada sua relevância para nossa própria história, como país, como seres que vivem sobre o mesmo chão.

Diante disso, torna-se fundamental que medidas sejam tomadas para garantir a preservação, conservação e segurança dessas comunidades e seus territórios, que são parte essencial da cultura brasileira.



Com isso, perceber essas inconsistências nos ambientes escolares e academias necessita o aporte de uma educação pautada na interculturalidade, exigindo uma revisão dos currículos, das formas de organização desses espaços. Esse processo aponta para uma transformação da atitude educativa, a qual não limita-se às atividades do/a educador/as, mas sim devendo contar com o apoio do conjunto escolar: direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, conselho escolar, biblioteca, laboratório de ciências. Bem como, torna-se importante uma formação adequada para tal, como a inclusão de diferentes visões e culturas nos currículos acadêmicos, instigando provocações acerca das pluralidades existentes.

Bibliografia

ALMEIDA, A.; GOBI, A.; RODRIGUES, G. Caiçaras, o tradicional povo do litoral brasileiro, **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, 9 de novembro de 2017. Disponível em: <http://www.comciencia.br/caicaras-o-tradicional-povo-do-litoral-brasileiro/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

AYRES, A. D.; BRANDO, F. da R. O olhar eurocêntrico no contexto escolar brasileiro. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 12, n. 1, p. 177-191, 2021.

BASTOS, S. N. D. Etnociências na sala de aula: uma possibilidade para aprendizagem significativa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2. e 2., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 2013.

BICALHO, P. S. dos S.; MACIEL, R. M. T.; OLIVEIRA, F. A. da S. O Dia do Índio na escola não indígena - uma tradição que precisa ser (des)inventada: Do Decreto-lei nº 5.540/1943 à lei 11.645/2008. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 16, n. 31, p. 102–128, 2022. DOI: 10.30612/rehr.v16i31.14839. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

CHASSOT, A. **Para quem é útil o ensino**. Canoas: Ulbra, 2004.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 5 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

CHASSOT, A. **Das disciplinas à indisciplina**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.



CRUZ, V. do C. Povos e Comunidades Tradicionais. *In*: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KRENAK, A. O Eterno Retorno do Encontro. *In*: NOVAES, A. **A Outra Margem do Ocidente**. (org.). São Paulo: Companhia Das Letras, 1999.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, L. A. de O. O princípio da universalização em Rawls e Habermas: uma avaliação crítica. **Revista Direito GV**, v. 7, n. 1, p. 237–258, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1808-24322011000100012>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MAIA, F. J. F.; FARIAS, M. H. V. de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, v. 21, p. 577-596, 2020.

NETO BONFÁ, D. Da lama ao caos, do caos à lama: cultura caiçara e conflitos socioambientais em Santos – SP. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA URBANA, 16., 2019, Curitiba. **Anais [...]**. ANPUR: Curitiba, 2019.

PACHECO, L. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PAIVA, R. Poema caiçara. *In*: CHIQUINHO, Claber Rocha (org.). **Saberes Caiçaras: A cultura caiçara na história Cananéia**. São Paulo: Páginas & Letras, 2007.

SANTOS, M. E. V. M. dos. Ciência como cultura - paradigmas e implicações epistemológicas na educação científica escolar. **Quím. Nova**, v. 32, n. 2, 2009.

SILVA, T. T. da S. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: 2017.

Recebido em: 25/04/2023

Aceito em: 15/05/2023

[1] Universidade Federal de Santa Maria. Email: katialuiza997@gmail.com

[2] Universidade Federal de Santa Maria. Email: camiloscost4@gmail.com

[3] Universidade Federal de Santa Maria. Email: fanfami@gmail.com

[4] Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Email: carolinemartello@gmail.com