Comunidades tradicionais e educação escolar: uma análise do currículo de Geografia do Estado de São Paulo (2011–2020)

DOI: 10.54446/bcg.v11i2.543

Lisângela Kati do Nascimento[1]

Resumo

Esse artigo tem por objetivo principal tematizar o papel do currículo escolar no reconhecimento e valorização da identidade sociocultural de alunos oriundos de comunidades tradicionais, a partir dos resultados da pesquisa de pós-doutorado desenvolvida no Programa de Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo que teve como recorte espacial a região do Vale do Ribeira, local onde se concentra o maior número de comunidades tradicionais do estado de São Paulo, incluindo quilombolas, caboclos, indígenas e caiçaras. Partindo do princípio de que a escola deve ser o espaço da diversidade e entendendo que a identidade sociocultural dos povos e comunidades tradicionais é estruturada a partir do seu modo de vida e, portanto, atrelada ao território em que vivem e à forma como utilizam os recursos naturais, analisaremos em que medida o currículo de Geografia para as escolas públicas do estado de São Paulo, em vigor de 2011 até 2020, contemplou essas questões.

PALAVRAS-CHAVE: educação, comunidades tradicionais, currículo; ensino de Geografia.

1 Professora da Universidade Federal do ABC (UFABC). É cientista social, com mestrado e doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), com pesquisa pós-doutoral realizada no Núcleo de Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB), vinculado ao Programa de Ciência Ambiental da USP. E-mail: lisangela.kati@ufabc.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4040-3424.

Introdução

Compreendendo que a escola é o espaço da diversidade e que a identidade sociocultural dos povos e comunidades tradicionais no Brasil é estruturada a partir do seu modo de vida e, portanto, atrelada ao território em que vivem e à forma como utilizam os recursos naturais, em nossas pesquisas, temos nos debruçado em analisar o papel das políticas nacionais de educação, da escola, do currículo, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas na valorização e (re)construção da identidade das crianças e jovens oriundos de tais comunidades, ao longo do Ensino Fundamental e Médio.

Concordamos com Dayrell (1996) quando defende que precisamos compreender o aluno na sua diferença "enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios" (DAYRELL, 1996, p. 37).

No Brasil, de maneira geral, ainda é comum o desconhecimento ou o não reconhecimento, por parte da escola, sobre a origem étnica ou a formação cultural dos alunos, não levando em conta os seus saberes, os seus conhecimentos e as experiências cotidianas que trazem da sua vivência familiar e do seu meio cultural e socioambiental. Conforme aponta Moreira e Candau (2003, p. 161):

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Conforme abordamos em publicações anteriores, ao desconsiderar os alunos oriundos de povos e comunidades tradicionais como sujeitos históricos estamos contribuindo para que a sua história de vida, seus valores culturais, o modo do seu grupo se relacionar com a terra, com o território e com os recursos naturais sejam invisibilizados ou marginalizados na sala de aula. *Os currículos escolares oficiais têm considerado essas temáticas como conteúdos na formação dos alunos?*

Essa foi uma das questões que investigamos com a nossa pesquisa de pós-doutorado, desenvolvida no Programa de Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo (2017-2019), com a supervisão do professor doutor Antônio Carlos Diegues, pesquisador e diretor do Núcleo de Pesquisas sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB/USP). O recorte espacial de análise foi a região do Vale do Ribeira, no estado de São Paulo, por concentrar um número expressivo de comunidades tradicionais, incluindo indígenas, quilombolas, caboclos e caiçaras, marcando assim a sua pluralidade sociocultural e étnica, além de suas características ambientais, econômicas e sociais.

Para responder à questão mencionada, analisaremos o "Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias" para o Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, em vigor de 2011 até 2020[2], a partir do diálogo entre os dados coletados em campo e as reflexões teóricas sobre educação, ensino de geografia e povos e comunidades tradicionais no Brasil.

Homogeneização versus diversidade cultural: consequências do mito da democracia racial na escola

O Brasil é um país marcado pela grande diversidade sociocultural, incluindo diferentes contribuições étnicas, religiosas e de padrões culturais. Como aponta Canen (1999), o reconhecimento desse caráter multicultural do nosso país reafirma a constatação da pluralidade de identidades culturais que tomam parte na constituição histórico-social da cidadania, nas mais diversas localidades.

No entanto, o mito da democracia racial, utilizado e reforçado por ações e políticas governamentais, espalhou durante a década de 1930 a ideia de um Brasil sem diferenças culturais, o país da miscigenação, formado pela "mistura" pacífica do branco, negro e indígena, em que todos seriam iguais e valorizados perante a nação. Sabemos, no entanto, que o processo de colonização ocorrido no território brasileiro e suas consequências como o genocídio indígena e a escravidão africana marcaram o choque entre os diversos povos e sua cultura por meio de relações de poder assimétricas, aspectos esses que foram, muitas vezes, ocultados pela historiografia oficial e pelos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras.

Durante o século XX, o país cordial, por meio de uma política racial implícita, incentivou a imigração europeia e asiática no território brasileiro, oferecendo concessões que nunca foram dadas aos negros, os quais já estavam trabalhando aqui. As vantagens de acesso à terra e à oferta de empregos tinham como objetivo o "branqueamento" da população do país. Portanto, a miscigenação de etnias e o sincretismo religioso foram processos vividos intensa e dramaticamente no Brasil desde 1500 (CANDAU, 2002, p. 59).

A longa luta de diferentes movimentos sociais, incluindo grupos negros, indígenas, de cultura popular, de populações tradicionais, entre outros, os quais têm reivindicado o reconhecimento e a valorização de suas respectivas identidades culturais, bem como de seus papéis na construção social de nosso país, nos mostram que o mito de um Brasil cordial acabou por esconder e mascarar práticas sociais discriminatórias, além de estimular práticas educativas homogeneizadoras de uma cultura única, estabelecida como nacional.

Para Candau (2002), uma cultura no singular é entendida como um modo de vida ou uma tradição que sobressai, ocultando as demais.

---

2 Em agosto de 2019 foi homologado o Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume1) e em agosto de 2020 tivemos a homologação do Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (Volume 2). Em vigor nas escolas da rede estadual do Estado de São Paulo, a partir de 2021, o Currículo Paulista substitui o "Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias".

> Condutas reais, certamente majoritárias, são culturalmente silenciadas; não são reconhecidas. A tal ou tal modo fragmentário de prática social atribui-se o papel de ser "a" cultura. Coloca-se o peso da cultura sobre uma categoria minoritária de criações e de práticas sociais, em detrimento de outras: campos inteiros e experiências encontram-se, desse modo, desprovidos de pontos de referência que lhes permitam conferir uma significação às suas condutas, às suas invenções, à sua criatividade (CANDAU, 2002, p. 142).

As propostas curriculares educacionais vigentes no país acabaram por restringir a diversidade cultural a uma "cultura comum" ou a cultura das classes sociais dominantes, e menciona somente "as contribuições" dos negros, dos índios, dos imigrantes, das mulheres etc. Apple (1996) enfatiza que esse olhar monocultural produz um currículo também monocultural:

> [...] ressalta-se a permanência das hierarquias vigentes no que se considera conhecimento oficial, revivem-se os valores e as normas ocidentais tradicionais, constituindo o que se chama de currículo monocultural. Na história dos sistemas educativos, este olhar monocultural tomou como eixos as reformas da estrutura pedagógica e de programas para mudar a escola ou, em outros casos, a elaboração de um currículo nacional como mecanismo para o controle político do conhecimento (APPLE, 1996).

Essa visão monocultural construída a partir de valores eurocêntricos se fez presente nos próprios livros didáticos durante décadas, trazendo informações e conhecimentos equivocados sobre os povos indígenas e negros que formaram o Brasil. Quando os europeus chegaram aqui encontraram uma grande diversidade de povos com diferentes costumes, línguas e tradições e não um único povo indígena. Da mesma maneira com os povos africanos, os quais vieram de diferentes lugares do continente africano e, portanto, não constituíam um único grupo cultural, como apresentados nos livros didáticos durante muito tempo, e sim povos com inúmeras diferenças culturais (CANDAU, 2002). Conforme Silva (2004) ressalta:

> o livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande para o recalque da sua identidade e auto-estima (SILVA, 2004, p. 51).

As imagens negativas dos negros e dos indígenas que foram e, muita vezes, ainda são retratadas nos livros didáticos no Brasil contribuíram de maneira significativa para a construção de estereótipos, do preconceito e da discriminação e para o fortalecimento do racismo que ainda persistem na sociedade brasileira. Aqui é importante lembrar que o livro didático sempre foi o principal instrumento utilizado

nas escolas em todo o território brasileiro. Além de ocupar um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem, esse material é entendido, muitas vezes, por professores e alunos, como aglutinador de verdades e de conhecimentos inquestionáveis.

De acordo com Brandão (1981), foi somente a partir da década de 1960 que as propostas pedagógicas visando articular educação e cultura ganharam mais fôlego e consistência com as experiências educativas que aconteceram fora da escola. As práticas mais significativas dentro desta perspectiva se desenvolveram no âmbito da educação popular – em geral de caráter não formal – influenciada diretamente pelo pensamento de Paulo Freire. Para Freire (1983), o mundo é uma construção humana, portanto, é um mundo de cultura. Assim, a invasão cultural não é educativa à medida que elimina a possibilidade das diferenças, homogeneizando a cultura, impedindo a consciência ativa dos sujeitos sociais em relação às suas identidades.

De acordo com o autor, "o educando é sempre uma realidade concreta – não uma abstração – um ser" que, portanto, tem "raízes espaço-temporais", pois vive e participa de diferentes maneiras numa determinada comunidade humana. Dessa maneira, o desenvolvimento de uma prática educativa verdadeiramente democrática só pode ocorrer a partir do reconhecimento das diferentes situações sociais e dos universos culturais presentes na sala de aula, e também da identificação das relações de poder existentes entre eles (FREIRE, 2006).

Para Candau (2002, p. 106), "a desnaturalização da cultura escolar dominante nos sistemas de ensino se faz urgente, buscando caminhos para incorporar positivamente a diversidade cultural no cotidiano escolar". Apple (1996) defende que a partir da heterogeneidade cultural é possível identificar temas e conceitos relacionados às identidades culturais, por meio das quais os alunos se reconheçam.

Concordamos com Fleuri (2004) quando ressalta que é necessário promover possibilidades de comunicação crítica e criativa entre sujeitos de culturas diferentes e a escola é um espaço potente para isso. As diferentes visões de mundo precisam ser (re)conhecidas para serem compreendidas dentro do contexto vivido por cada cultura. É papel da escola desenvolver concepções educativas e estratégias didáticas que permitam a interação entre sujeitos com identidades culturais diferentes, favorecendo, dessa forma, o enfrentamento de conflitos e estruturas socioculturais geradoras de discriminação e exclusão entre grupos sociais.

Canen (1999, 2000), Candau (2010) e Grant (2000) ressaltam que é necessário superar estereótipos, preconceitos e a hierarquização cultural presente nos currículos e nas práticas pedagógicas, os quais são responsáveis pela invisibilidade ou silenciamento de vozes dos grupos socioculturais marginalizados. *As vozes, os olhares, os saberes e os modos de vida dos povos e comunidades tradicionais do Vale do Ribeira estão sendo considerados, de maneira efetiva, no currículo das escolas públicas da região?*

Os povos e comunidades tradicionais do Vale do Ribeira e a luta por uma educação diferenciada

A região do Vale do Ribeira, está localizada ao sul do estado São Paulo e ao norte do estado Paraná, compreendendo Bacia Hidrográfica do rio Ribeira de Iguape, o Complexo Estuarino Lagunar de Iguape-Cananéia-Paranaguá e as diversas sub-bacias hidrográficas encaixadas entre a Bacia do Ribeira e o Oceano Atlântico, incluindo porções do litoral sul de São Paulo e do litoral norte do Paraná.

Apesar de estar localizada entre duas grandes regiões metropolitanas, São Paulo e Curitiba, e ter sido uma das regiões mais intensamente exploradas no período colonial e imperial, o Vale do Ribeira chega ao século XXI constituindo-se como uma das áreas de maior relevância ambiental em nosso país. Atualmente, concentra as maiores manchas contínuas remanescentes de Mata Atlântica do Brasil, uma grande área de restinga e de manguezais ainda bem preservados.

A essa riqueza ambiental soma-se a presença de um dos mais importantes complexos espeleológicos do país e o maior número de sítios arqueológicos do estado de São Paulo. Por outro lado, apresenta os piores Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado de São Paulo, com elevadas taxas de mortalidade infantil, analfabetismo e desemprego, revelando uma grande pobreza econômica.

Grande parte da região está protegida por alguma categoria de Unidade de Conservação (UC) que se, por um lado, é importante para preservar as riquezas ambientais, por outro, restringe o modo de vida das comunidades tradicionais – quilombolas, indígenas, caiçaras e caboclas – que sobrevivem graças à utilização dos recursos naturais, dificultando, muitas vezes, a superação, da miséria existente na região.

De acordo com Diegues (2000), o termo *população tradicional* designa um grupo de pessoas que detém:

> um conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais; importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; importância das simbologias, mitos rituais associados à caça, à pesca e atividades extrativas; dependência com a natureza, os ciclos naturais, e os recursos naturais renováveis a partir dos quais se constrói um modo de vida (DIEGUES, 2000).

Algumas características definem, de maneira geral, o modo de vida das populações tradicionais no Brasil:

> são grupos humanos diferenciados sob o ponto de vista cultural, que produzem historicamente seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base na cooperação e relações próprias com a natureza. Essa noção refere-se tanto a povos indígenas quanto a

> segmentos da população nacional, que desenvolveram modos particulares de existência, adaptados a nichos ecológicos específicos (DIEGUES; ARRUDA, 2001, p. 27).

É importante ressaltar que as políticas públicas voltadas para os povos e comunidades tradicionais tiveram como marco a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada em 1989, que trata dos direitos dos povos indígenas e tribais no mundo. No Brasil, somente em 2007 é que as comunidades tradicionais foram inseridas na agenda do governo federal por meio do Decreto no 6040, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) da Presidência da República. De acordo com esse decreto, os povos e comunidades tradicionais são definidos como:

> grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais na condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Entre os povos e comunidades tradicionais do Brasil, estão quilombolas, ciganos, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, entre outros. Esses grupos constituem aproximadamente 5 milhões de pessoas, ocupando um quarto do território nacional, de acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)[3].

Entre as principais bandeiras de luta das comunidades tradicionais no Brasil está a reivindicação pelo direito à permanência nos chamados territórios tradicionais que, de acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais[4], significa:

> os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os artigos 231 da Constituição e 68 do Ato das

3 Dados disponíveis em http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/o-que-sao-comunidades-tradicionais. Acesso em maio de 2021.

4 A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais foi instituída por meio do Decreto n. 6040/2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em 28 de março de 2022.

> Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

É objetivo da Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais garantir dos direitos territoriais, socioeconômicos, ambientais e culturais desses grupos. Entre os diversos princípios postulados nesta política, ressaltamos:

> I - o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade; II - a visibilidade dos povos e comunidades tradicionais deve se expressar por meio do pleno e efetivo exercício da cidadania; [...] VI - a pluralidade socioambiental, econômica e cultural das comunidades e dos povos tradicionais que interagem nos diferentes biomas e ecossistemas, sejam em áreas rurais ou urbanas; [...] XIII - a erradicação de todas as formas de discriminação, incluindo o combate à intolerância religiosa; XIV - a preservação dos direitos culturais, o exercício de práticas comunitárias, a memória cultural e a identidade racial e étnica.

Os povos e comunidades tradicionais do Vale do Ribeira têm reivindicado que esses princípios sejam estruturadores de políticas públicas nas esferas municipais, estaduais e federais. Esses grupos, mobilizados socialmente, lutam há décadas para a manutenção de seus modos de vida e permanência nos territórios tradicionais, os quais - muitas vezes - são alvos de interesses de fazendeiros, de grileiros, de empreendimentos imobiliários, de atividades de mineração, bem como podem ser áreas onde foram implantadas Unidades de Conservação de Proteção Integral ou de Uso Sustentável e, consequentemente, com leis ambientais restritivas ao modo de vida tradicional.

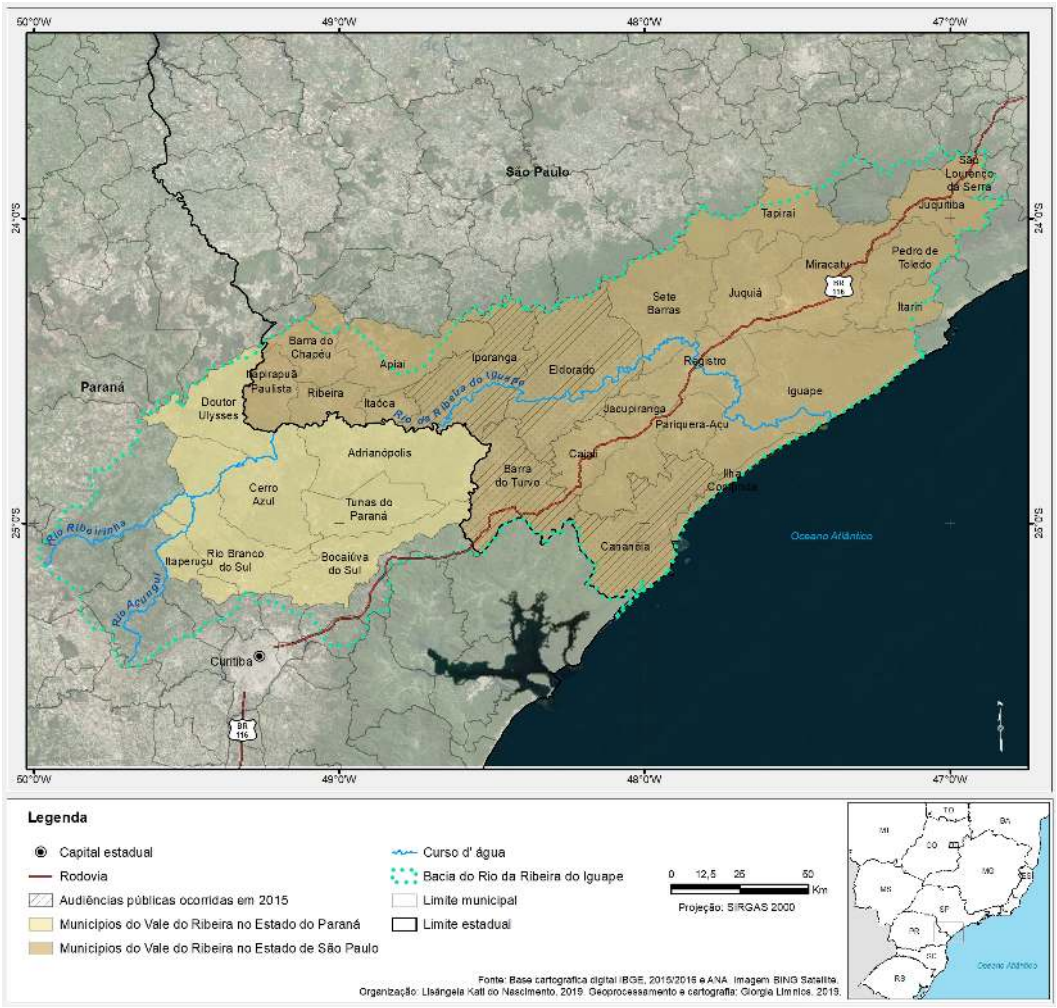
O tema da educação se tornou central na pauta de reivindicação política e, atualmente, lideranças quilombolas, indígenas, caiçaras e caboclas têm discutido amplamente sobre a necessidade de implantação de uma educação diferenciada nas escolas onde crianças e jovens oriundos de comunidades tradicionais estudam na região. Compreendem que uma educação diferenciada se estrutura considerando os saberes, o modo de vida, os valores culturais, o território tradicional e as problemáticas vivenciadas pelas comunidades tradicionais no Vale do Ribeira e, portanto, as especificidades locais e regionais como conteúdos de aprendizagem ao longo da escolaridade.

Um marco importante da discussão sobre educação foi a realização, em 2015, do 1º Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada para Populações Tradicionais no Vale do Ribeira, organizado pela Defensoria Pública do Estado de São

Paulo (sede localizada na cidade de Registro) em parceria com a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras (EAACONE), com Organizações Não-Governamentais e universidades.

No total foram quatro audiências públicas, realizadas nos municípios de Cananeia (em 25/04/2015), Eldorado (13/06/2015), Iporanga (01/08/2015) e Barra do Turvo (31/10/2015), como podemos ver no Mapa 1.

Mapa 1. Audiências públicas nos municípios do Vale do Ribeira/SP – 2015



Organização: Lisângela Kati do Nascimento.

Além de ter sido um espaço significativo de encontro entre comunidades caiçaras, indígenas, quilombolas e caboclas da região, bem de reflexão coletiva sobre a educação no Vale do Ribeira, essas audiências deram visibilidade à inúmeras irregularidades relacionadas à prestação dos serviços escolares aos quais as comunidades têm direito, incluindo: merenda escolar adequada aos hábitos alimentares das crianças; transporte seguro para o deslocamento dos alunos; entre outros, bem como apontaram as principais demandas em relação à educação, incluindo: cursos de formação inicial e continuada de professores para que possam lidar com as especificidades da educação escolar diferenciada; a implementação de propostas didáticas com temas relacionados ao modo de vida das populações

tradicionais do Vale do Ribeira, a luta pela permanência no território tradicional, os conflitos socioambientais, entre outros; reivindicaram também a elaboração de materiais didáticos e a participação da comunidade na elaboração do projeto político pedagógico das escolas onde crianças e jovens oriundos de comunidades tradicionais estudam.

Revela-se, desta maneira, uma dinâmica silenciosa que, gradativamente, torna incompatível a vivência escolar com o pertencimento étnico, com a vinculação aos valores e práticas tradicionais das comunidades, com a garantia do acesso aos serviços públicos e a consequente permanência no território tradicional (NASCIMENTO e TEIXEIRA, 2020).

A compreensão da delicada situação da educação para as comunidades tradicionais, nos convocou a fazer uma análise minuciosa do currículo oficial seguido, até então, nas escolas públicas do estado de São Paulo com o objetivo de identificar a existência ou não de referências às populações tradicionais, principalmente sobre aquelas localizadas na região do Vale do Ribeira.

Análise da matriz curricular do Estado de São Paulo

Considerando a potência dos conteúdos geográficos para analisar e compreender o lugar vivido dos alunos, os modos de vida de grupos étnico-culturais e sua relações com os territórios tradicionais, os conflitos socioambientais e o jogo de interessantes capitalistas, os quais evidenciam poderes econômicos na região do Vale do Ribeira, se constituiu um dos objetivos de nossa pesquisa, como mencionamos acima, analisar o "Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias" – currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio –, em vigor de 2011 até 2020, visando identificar referências aos povos e comunidades tradicionais do estado de São Paulo.

Inicialmente, o documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola que, de acordo com a justificativa apresentada no mesmo, seja capaz de "promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo" (SÃO PAULO, 2011, p. 7).

O documento enfatiza a necessidade da escola se adequar aos novos desafios da sociedade contemporânea e defende que a qualidade do convívio, bem como a qualidade dos conhecimentos construídos na vida escolar será "determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para ele tome parte em processos de crítica e renovação" (SÃO PAULO, 2011, p. 8).

Outro aspecto importante se refere ao "desenvolvimento pessoal do aluno como processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, *apreender a diversidade, situar-se e pertencer*" (SÃO PAULO, 2011, p. 9, grifos nossos). Nesse sentido, o documento defende que a educação tem de contribuir para a construção da identidade, da autonomia e da liberdade dos alunos. Para isso, torna-se necessário garantir possibilidades de escolhas que, por sua vez, só podem ocorrer

se os alunos tiverem acesso a um quadro de referências, assegurado por "educação articuladora e que *transite entre o local e o global*" (SÃO PAULO, 2011, p. 9, grifos nossos).

O documento ressalta ainda que "esse tipo de educação constrói, de forma cooperativa e solidária, uma síntese dos *saberes produzidos pela humanidade ao longo de sua história e dos saberes locais*" (SÃO PAULO, 2011, p. 9, grifos nossos).

Em outro trecho, o documento faz menção à identidade, à diversidade e ao pertencimento: "Construir *identidade*, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de *pertencimento* e de responsabilidade, essenciais para a *inserção cidadã* nas dimensões sociais e produtivas" (SÃO PAULO, 2011, p. 10, grifos nossos).

No que se refere aos pressupostos da área de História especificamente, o documento faça menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e afirma que deve

> [...] favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere (SÃO PAULO, 2011, p. 31).

Em Filosofia, ressalta-se a sua importância a para fomentar "reflexões para que os alunos compreendam melhor as *relações histórico-sociais* e, ao mesmo tempo, possam se inserir no universo subjetivo das *representações simbólicas, contribuindo também para elevar a educação a um nível político-existencial* que supere as meras transmissão e aquisição de conteúdos, feitas de modo mecânico e inconsciente" (SÃO PAULO, 2011, p. 26, grifos nossos).

Sobre a Geografia, o documento aponta como objetivo "estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do *lugar*, do *território*, *a partir de sua paisagem*" (SÃO PAULO, 2011, p. 26).

Como podemos identificar pelos aspectos acima mencionados, o currículo para as escolas públicas do estado de São Paulo entende o aluno como sujeito que aprende a partir reflexão e que a escola precisa contribuir para que eles construam capacidades para pensar e atuar no mundo, mundo esse que é diverso em seus múltiplos sentidos. Para isso, é necessário que a "educação transite entre o local e o global" e que valorize as histórias e os saberes locais. Ou seja, esses pressupostos conversam diretamente com os princípios de uma educação diferenciada para as populações tradicionais. A partir daí, nos perguntamos: *em que medida os conteúdos definidos neste currículo levam em consideração, de fato, esses princípios?*

Para responder a essa pergunta, analisamos o conjunto de conteúdos e habilidades para cada ano da escolaridade propostos nas disciplinas de História,

Geografia, Filosofia e Sociologia. É importante, aqui, destacar que não encontramos, em nenhuma parte do documento, qualquer menção aos povos e comunidades tradicionais, nem mesmo informando a sua existência no território brasileiro. Isso nos mostra que o currículo analisado não leva em consideração as especificidades regionais e locais, ignorando os saberes, o modo de vida, os valores culturais e as problemáticas vivenciadas pelas comunidades tradicionais do estado de São Paulo, ou seja, a realidade local e seus sujeitos sociais e históricos não são, ao menos, reconhecidos, contrariando – portanto – os princípios ressaltados no próprio documento.

Por outro lado, identificamos no componente curricular de História, tanto no 7º ano do Ensino Fundamental, quanto na 2ª série do Ensino Médio, conteúdos relacionados aos antigos quilombos da época da escravidão no Brasil, sem fazer qualquer referencia aos quilombos contemporâneos o que, a nosso ver, contribui para a construção de estereótipos e discriminação em relação às comunidades quilombolas do presente. Ainda em História, também identificamos no 7º ano conteúdos relacionados às sociedades indígenas, mas ainda numa perspectiva de passado histórico e não tematizando as comunidades indígenas do presente no território brasileiro na atualidade.

A partir da constatação da ausência, invisibilização ou ocultamento dos povos e comunidades tradicionais neste currículo, buscamos selecionar conteúdos e habilidades na disciplina de Geografia que, de acordo com a nossa análise, poderiam ter como objeto de ensino e aprendizagem temas relacionados à diversidade, à identidade cultural, às Unidades de Conservação e aos conflitos socioambientais no Vale do Ribeira, os quais se relacionam com esses grupos étnico-culturais da região.

Os conteúdos e habilidades propostos para serem trabalhados no 7º ano se relacionam diretamente com as problemáticas vivenciadas cotidianamente pelas comunidades caiçaras, indígenas, caboclas e quilombolas do Vale do Ribeira, conforme podemos verificar no Quadro 1:

Quadro 1. Conteúdos e Habilidades – 7º ano do Ens. Fundamental – 3º bimestre

Conteúdos
- Domínios naturais do Brasil Biomas e domínios morfoclimáticos do Brasil - O patrimônio ambiental e sua conservação Políticas ambientais no Brasil O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)
Habilidades
- Reconhecer e aplicar os conceitos de bioma, domínio morfoclimático, ecossistema e recursos naturais; - Reconhecer as generalidades e singularidades que caracterizam os biomas brasileiros, considerando os impactos oriundos das diferentes formas de intervenção humana e levando em consideração o diacronismo dos eventos; - Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade; - Analisar as relações entre a sociedade e natureza na produção do espaço geográfico; - Identificar os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam o patrimônio ambiental brasileiro; - Identificar e caracterizar a diversidade morfoclimática do território brasileiro, compreendendo sua importância na distribuição dos recursos naturais.

Fonte: São Paulo (2011).

Levando em conta que grande parte das Unidades de Conservação implantadas no Vale do Ribeira a partir, sobretudo, da década de 1980, desconsiderou a presença dos povos e comunidades tradicionais e seu modo de vida, defendemos que ao tratar desse conteúdo nas escolas da região, os materiais didáticos e os professores precisariam considerar que:

1. Os alunos do Vale do Ribeira moram no bioma Mata Atlântica e muitos deles, inclusive, moram no entorno ou no interior de uma UC de Proteção Integral ou de Uso Sustentável;

2. Muitas famílias quilombolas, indígenas, caiçaras e caboclas sofreram consequências diretas ou indiretas, decorrentes da implantação de UCs em suas propriedades ou no entorno;

3. Muitas famílias de comunidades tradicionais, sobretudo caiçaras, foram expulsas de seus territórios e passaram a viver em áreas periféricas dos municípios da região ou da Baixada Santista.

Por meio das entrevistas que realizamos com dez professores de Geografia que trabalham em escolas estaduais localizadas nos municípios de Eldorado, Cananeia, Cajati e Barra do Turvo, identificamos que os pontos acima mencionados não são considerados nas práticas pedagógicas. De maneira geral, nas escolas públicas da região esse conteúdo é trabalhado de maneira descontextualizada, ou seja, a realidade e problemáticas locais não são levadas em consideração nos planejamentos das aulas de Geografia. Segundo esses entrevistados, essa contextualização visando relacionar os conteúdos propostos no currículo com a realidade vivida pelos alunos quando ocorre é por inciativa individual do professor que, conhece a questão, e não porque ocorreu uma formação pedagógica para a abordagem do assunto ou então que os professores tenham recebido orientações da coordenação da escola ou da Diretoria de Ensino.

Ao analisar os conteúdos e habilidades trabalhados no 8º ano, descritos no quadro abaixo, consideramos que a extração mineral na região e os seus impactos

ambientais e sociais, a apropriação das águas da bacia hidrográfica do rio Ribeira de Iguape, bem como as práticas de manejo sustentável desenvolvidas por quilombolas, indígenas, caiçaras e caboclos, poderiam ser temas de estudo e investigação neste ano da escolaridade.

Quadro 2. Conteúdos e habilidades – 8º ano do Ens. Fundamental – 3º bimestre

Conteúdos
- A crise ambiental - A apropriação desigual dos recursos naturais - Poluição ambiental e efeito estufa - Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável - Alterações climáticas e desenvolvimento - Consumo sustentável
Habilidades
- Identificar a presença de recursos naturais na organização do espaço geográfico relacionada a transformações naturais e à intervenção humana - Aplicar conceitos de recursos naturais segundo as diversas esferas da natureza (litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera) - Identificar, por meio de gráficos ou mapas, a distribuição e a apropriação desigual dos recursos naturais - Identificar e analisar criticamente as implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais - Identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da ação antrópica - Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a sociedade, em sua relação com condições socioambientais, sabendo qualificar diferentes formas de uso resultantes da intervenção humana - Comparar documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de caráter ambiental - Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações e efeitos ambientais, notadamente aqueles responsáveis pelo aumento do efeito estufa - Identificar, com critérios geográficos, áreas do planeta suscetíveis aos danos ambientais decorrentes da extração e do uso de fontes energética

Fonte: São Paulo (2011).

Ao analisar os Quadros 3 e 4 a seguir, perceberemos, novamente, que a questão ambiental aparece com destaque também no Ensino Médio:

Quadro 3. Conteúdos e habilidades – 1ª série do Ensino Médio – 4º bimestre

Conteúdos
• Globalização e urgência ambiental • Os biomas terrestres • Clima e cobertura vegetal • A nova escala dos impactos ambientais • Os tratados internacionais sobre meio ambiente
Habilidades
- Identificar os domínios naturais associando-os aos principais biomas e às questões relativas à biodiversidade - Comparar características geográficas dos diferentes domínios naturais estabelecendo relações entre os biomas - Associar situações climáticas do presente e do passado às condições atuais dos domínios naturais e do meio ambiente na escala mundial, como elemento que influi na biodiversidade do tempo presente - Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para a preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana - Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações antrópicas responsáveis pelas alterações climáticas globais - Identificar os pontos principais relacionados à crise ambiental, considerando mudanças climáticas, contaminação das águas, desmatamento e perda da biodiversidade - Interpretar mapas de impactos ambientais em diferentes escalas geográficas - Analisar criticamente situações-problema representativas da aceleração do processo de humanização do meio natural, resultantes da relação contemporânea das sociedades com a natureza - Reconhecer a importância de organizações e movimentos sociais na defesa de legislações e ações de proteção ao ambiente - Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos - Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos - Discutir ações representativas das relações entre sociedade e ambiente - Propor formas de atuação para conservação do ambiente e desenvolvimento sustentável - Analisar situações-problema relativas a perturbações ambientais, em diferentes biomas, identificando ações e interesses e reconhecendo suas transformações - Prever efeitos nos ecossistemas resultantes de ações predatórias, identificando interesses e propondo formas de intervenção para reduzir e controlar a extinção de diferentes espécies - Localizar agentes e ações responsáveis pela crise ambiental e identificar os principais pontos de acordos e tratados internacionais, que procuram reverter o atual estágio da crise ambiental.

Fonte: São Paulo (2011).

Quadro 4. Conteúdos e habilidades – 2ª série do Ensino Médio – 4º bimestre

Conteúdos
– Recursos naturais e gestão do território – A placa tectônica sul-americana e o modelado do relevo brasileiro – Os domínios morfoclimáticos e as bacias hidrográficas – Gestão pública dos recursos naturais
Habilidades
- Compreender e interpretar, em textos ou iconografias, formas de atuação geológica da placa sul-americana, identificando suas consequências, notadamente as que justificam a configuração do modelado do relevo brasileiro - Identificarhipóteseseevidênciasqueexpliquemaconfiguraçãodorelevobrasileiropormei o de marcas e constatações geológicas decorrentes de distintas eras geológicas - Ler, interpretar e comparar mapas dos diferentes domínios morfoclimáticos e das bacias hidrográficas do Brasil - Reconhecer, identificar e caracterizar os distintos biomas brasileiros, considerando diferentes escalas geográficas - Reconhecer a importância de organizações e movimentos sociais na defesa de legislações e ações de proteção ao ambiente nacional - Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço brasileiro, em diferentes contextos histórico-geográficos - Propor formas de atuação para conservação dos diferentes domínios florestados e defender políticas que considerem formas de desenvolvimento sustentável - Analisar situações-problema relativas a perturbações ambientais nos diferentes biomas brasileiros, identificando ações e interesses e reconhecendo suas transformações - Prever efeitos nos ecossistemas resultantes de ações predatórias, identificando interesses e propondo formas de intervenção para reduzir e controlar a extinção de espécies ameaçadas - Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana - Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações antrópicas responsáveis pelas alterações climáticas globais.

Fonte: São Paulo (2011).

Todos os temas e habilidades mencionados nestes dois quadros mostram que, de muitas maneiras, a relação entre o modo de vida das populações tradicionais que vivem na Mata Atlântica, o manejo sustentável dos recursos naturais e os conflitos socioambientais gerados pela implementação de Unidades de Conservação de Proteção Integral, poderiam ser tematizados nas escolas do Vale do Ribeira, bem como a questão polêmica das barragens e os possíveis impactos nas comunidades tradicionais, considerando a bacia hidrográfica do rio Ribeira de Iguape[5].

5 A partir da década de 1980, as comunidades quilombolas localizadas próximas ao rio Ribeira de Iguape passam a correr o risco de perder seus territórios devido às possibilidades de construção de quatro barragens. A Companhia Brasileira de Alumínio (CBA), do Grupo Votorantim, pretendia construir a barragem Tijuco Alto com o objetivo de produção de energia elétrica, em caráter privado, para aumentar a exportação de alumínio. Já a Companhia Energética do Estado de São Paulo (CESP) tinha o projeto para construir três outras barragens: Itaoca, Funil e Batatal, com o objetivo de aproveitamento múltiplo, ou seja, para a geração de energia e controle de cheias no rio Ribeira de Iguape. Para lutar contra esses projetos, as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira organizaram o Movimento dos Ameaçados por Barragens (MOAB), ligado ao Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Em fevereiro de 2018, a Justiça Federal declarou extinta a concessão para a instalação da usina hidrelétrica Tijuco Alto que teria sua barragem construída no rio Ribeira, entre os municípios de Ribeira (SP) e Adrianópolis (PR). A decisão é resultado de uma ação que os Ministérios Públicos Federal (MPF) e do Estado de São Paulo moveram

Como podemos ver no quadro abaixo, a partir do conteúdo "Matrizes culturais do Brasil" e da habilidade "Associar as manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos que compõem a matriz brasileira do presente aos processos históricos de sua formação cultural", a temática das populações tradicionais presentes no território brasileiro, valorizando a diversidade cultural no Vale do Ribeira, poderia ser intencionalmente trabalhada na 2ª série do Ensino Médio. De acordo com os professores entrevistados, é comum contarem para os alunos que na região tem quilombolas e indígenas, mas sem haver um trabalho sistematizado e de pesquisa para os alunos compreenderem quem são, onde estão, como é o modo de vida desses grupos e a importância deles na formação do Brasil e da região do Vale do Ribeira.

Quadro 5. Conteúdos e habilidades – 2ª série do Ensino Médio – 3º bimestre

Conteúdos/
- Dinâmicas demográficas - Matrizes culturais do Brasil - A transição demográfica - Dinâmicas sociais - O trabalho e o mercado de trabalho - A segregação socioespacial e a exclusão social
Habilidades
- Associar as manifestações culturais dos diferentes grupos étnicos que compõem a matriz brasileira do presente aos processos históricos de sua formação cultural - Identificar elementos culturais representativos das diferentes matrizes étnicas brasileiras - Diferenciar os conceitos de etnia e raça - Analisar criticamente dados e informações disponibilizados pelo IBGE acerca da composição étnica brasileira - Analisar os diferentes períodos de crescimento da população brasileira relacionando-os com os processos históricos correspondentes - Reconhecer e aplicar os conceitos de crescimento vegetativo, taxa de mortalidade, taxa de natalidade, taxa de mortalidade infantil e taxa de fecundidade - Analisar a estrutura etária brasileira identificando em diferentes pirâmides etárias os períodos de crescimento populacional, assim como os de estabilidade demográfica - Reconhecer e aplicar o conceito de População Economicamente Ativa (PEA) - Identificar os diferentes setores da economia - Relacionar a dinâmica dos fluxos populacionais à organização do espaço geográfico brasileiro - Identificar referenciais que possibilitem constatar diferentes formas de exclusão socioespacial no Brasil - Analisar a pirâmide etária brasileira comparando-a com a de outros países - Analisar as formas de circulação da informação, da riqueza e dos produtos em diferentes momentos da história brasileira - Analisar a situação das famílias brasileiras com relação à distribuição de renda e inserção no mercado de trabalho formal - Analisar a situação das mulheres no mercado de trabalho brasileiro - Analisar dados representativos da participação das mulheres na estrutura demográfica brasileira - Ler, interpretar e comparar mapas relativos aos índices de pobreza e exclusão no Brasil

Fonte: São Paulo (2011).

Esta análise evidencia que as comunidades quilombolas, indígenas, caboclas e caiçaras do Vale do Ribeira foram silenciadas e invisibilizadas no currículo do estado

em 2016 contra o empreendimento da Companhia Brasileira de Alumínio (CBA).

de São Paulo em vigor no período de 2011 até 2020, sobretudo, quando estavam sendo propostos conteúdos e habilidades relacionados aos biomas brasileiros e às Unidades de Conservação, visto que são essas comunidades que mais sofrem os impactos das políticas ambientais restritivas. Emprestando as palavras de Arroyo (2013, p. 143):

> a teimosia dos desenhos curriculares em manter ausentes, silenciados os sujeitos, privilegiando produtos sem autores, perpetua a visão segredadora de que os coletivos que tardiamente chegam ao sistema escolar nem foram e nem serão reconhecidos autores na história da produção cultural e intelectual, nem na história social, econômica e política. Terão de aprender produtos sem autor para não ter a pretensão de serem autores da história e da produção intelectual e cultural (ARROYO, 2013, p. 142).

Contra essa visão histórica e buscando superar essas práticas de invisibilização, as comunidades tradicionais do Vale do Ribeira, organizadas em coletivos[6] e no diálogo com universidades, têm lutado para a afirmação e reconhecimento enquanto sujeitos do conhecimento nas escolas, nos currículos e nas práticas pedagógicas. Aqui vale lembrar Arroyo (2013, p. 143), quando afirma que:

> as ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos, políticos, culturais e intelectuais (ARROYO, 2013, p. 143)

É importante ressaltar que a luta das comunidades quilombolas de diferentes regiões do Brasil resultou na aprovação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A partir da resolução no 08/2012, a Educação Escolar Quilombola passa a ser compreendida como modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas – aquelas localizadas em territórios quilombolas – e as escolas que atendem estudantes oriundos de comunidades quilombolas, incluindo Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, A Educação Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos[7].

6 Entre esses coletivos destacam-se a EAACONE (Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira), o Moab (Movimento dos Ameaçados por Barragens) e o Fórum dos Povos e Comunidades Tradicionais do Vale do Ribeira.

7 Em 2018, publicamos a Cartilha "Educação Escolar Quilombola", fruto de um trabalho coletivo envolvendo professores quilombolas, a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Núcleo Especializado de Defesa da Diversidade e da Igualdade Racial (NUDDIR), o

Por meio da Resolução n. 08/2012, fica garantido o direito a uma escola que promova a formação básica comum, mas considerando, valorizando e incluindo no currículo conteúdos relacionados a história do povo quilombola e seu papel na formação histórica do nosso país, as especificidades do modo de vida quilombola e a relação com o território tradicional, seus valores culturais, memória.

No entanto, conforme apontamos em texto publicado anteriormente[8], os avanços legais ainda não se traduziram em mudanças no currículo das escolas públicas do Vale do Ribeira, o que nos mostra a necessidade de diálogo entre as Secretarias Municipais e Secretaria Estaduais de Educação, unidades escolares, Diretorias de Ensino, juntamente com lideranças das comunidades, para criar mecanismos para a efetivação da educação escolar quilombola, garantidos por meio da Resolução n. 08/2012 (NASCIMENTO, 2017).

Considerações finais

Os saberes, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são elementos importantes na constituição do saber geográfico, portanto, não podem ser negados ou desqualificados. Assim, torna-se fundamental inserir nas propostas pedagógicas questões do universo cultural e social dos sujeitos da aprendizagem. Não estamos propondo a incorporação imediata e sem crítica de qualquer conteúdo ou universo de experiência que o aluno traga de sua vivência cotidiana na comunidade. É dever da escola, enquanto instituição socializadora, propiciar a ampliação dos conhecimentos para preparar os alunos para a vida social, como para o fortalecimento da sua identidade sociocultural.

O que defendemos é valorização das identidades dos alunos oriundos de comunidades tradicionais. Portanto, o currículo escolar deverá ser estruturado considerando a origem e a história do seu grupo étnico-cultural, a ancestralidade, o modo de vida, o território e a territorialidade, a memória coletiva e os saberes tradicionais específicos, como especificidades da herança cultural que carregam, bem como suas lutas sociais, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos. Ao mesmo tempo, é dever da escola propiciar a ampliação do repertório do aluno e a construção de novos conhecimentos para prepará-lo para a

Núcleo de Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras (NUPAUB/USP) e a Equipe de Articulação e Assessoria às Comunidades Negras do Vale do Ribeira (EAACONE). Este material ressalta os principais pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola contemplados na Resolução no 08/2012 do Conselho Nacional de Educação, contribuindo para que as comunidades quilombolas se apropriem de tal dispositivo legal na busca por uma educação de qualidade.

8 Em 2017, publicamos o artigo "Educação Quilombola: reflexões sobre os avanços nas políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira" na Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade da Universidade Federal da Bahia, como um dos resultados parciais da pesquisa de doutorado. Neste artigo, problematizamos a relação entre os avanços das políticas nacionais de educação a realidade da educação nas escolas no Vale do Ribeira a partir da análise dos dados coletados no 1º Ciclo de Audiências Públicas sobre Educação Diferenciada para Populações Tradicionais no Vale do Ribeira.

vida social, contribuindo para a emancipação dos sujeitos sociais presentes na sala de aula.

Se, por um lado, o "Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias" em vigor de 2011 até 2020 invisibilizou as comunidades tradicionais do estado de São Paulo, constatamos, também, a falta material didático com conteúdo da história, geografia e cultura local que contribua para que os professores do Vale do Ribeira possam entender sobre as comunidades tradicionais presentes na região, incluindo suas atividades socioeconômicas, seus sistemas de manejo dos recursos naturais, suas festas, os conflitos socioambientais e territoriais que enfrentam cotidianamente.

Por outro lado, as comunidades tradicionais do Vale do Ribeira, por meio das audiências públicas realizadas ao longo de 2015, nos mostraram que não estão alheias a esse processo de ocultamento e invisibilização de suas histórias. Lutam para que as escolas onde seus filhos estudam sejam espaços de respeito e valorização da diversidade étnico-cultural e, sobretudo, de reconhecimento dos saberes tradicionais como uma das formas de conhecimento, tão importante quanto o conhecimento acadêmico.

Bibliografia

APPLE, M. *Politica cultural y educación*. Madri: Ediciones Morata, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

CANDAU, Vera. *Sociedade, Educação e Cultura*: questões e propostas. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera; OLIVEIRA, Luiz Fernando de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 15-40, 2010.

CANEN, A. Multiculturalismo e formação docente: experiências narradas. *Educação e Realidade*, v. 24, n. 2, p. 89-102, 1999.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 135-150, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DIEGUES, Antocio C. S. *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec, 2000.

DIEGUES, Antonio C. S.; ARRUDA, Rinaldo S. V. *Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MMA), Universidade de São Paulo (USP), 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Currículo e Intercultura. In: GONSALVES, Elisa Pereira (org.). *Currículo e Contemporaneidade*: questões emergentes. Campinas: Alínea, 2004.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GRANT, N. *Multicultural education in Scotland*. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo culturas. Revista Brasileira de Educação. n. 23, 2003.

NASCIMENTO, Lisângela Kati. Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia). FFLCH/USP. São Paulo: USP, 2006.

NASCIMENTO, Lisângela Kati. Educação Escolar Quilombola: Reflexões sobre os avanços das políticas educacionais e os desafios para a prática pedagógica no Vale do Ribeira-SP. *Revista Educação e Contemporaneidade*, v. 26, n. 49, maio-ago, 2017.

NASCIMENTO, Lisângela Kati; TEIXEIRA, Gabriel da Silva (orgs). *Comunidades tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira*: violações de direitos e conflitos. São Paulo: Balão Editorial, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.* São Paulo: Secretaria da Educação, 2011.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995.

Traditional communities and school education: an analysis of the official Geography curriculum of the State of São Paulo (2011–2020)

The main purpose of this paper is to investigate the role of the school curriculum in the recognition and appreciation of the sociocultural identity of students from traditional communities. It is based on the results of the postdoctoral research developed in the Environmental Science Program of the University of São Paulo about the Vale do Ribeira region, which concentrates the largest number of traditional communities in the whole state of São Paulo, including quilombolas, caboclos, indigenous peoples and caiçaras. Assuming that the school should be the place for diversity and that the sociocultural identity of traditional peoples and communities is based on their way of life and, therefore, linked to the territory in which they live and the way in which they use natural resources, we'll analyze to what extent the official Geography curriculum for public schools in the state of São Paulo, in effect from 2011 to 2020, addresses these issues.

KEYWORDS: education, traditional communities, curriculum and teaching of Geography.

Comunidades tradicionales y educación escolar: um análisis del currículum de Geografía del Estado de São Paulo (2011–2020)

El objetivo principal de este artículo es discutir el papel del currículum escolar en el reconocimiento y valoración de la identidad sociocultural de estudiantes de comunidades tradicionales. Esto se hace a partir de los resultados de la investigación de posdoctorado desarrollada en el Programa de Ciencias Ambientales de la Universidad de São Paulo, que tuvo como recorte espacial la región del Vale do Ribeira, donde se concentra el mayor número de comunidades tradicionales del estado de São Paulo, entre ellas quilombolas, caboclos, indígenas y caiçaras. Asumiendo que la escuela debe ser el espacio de la diversidad y que la identidad sociocultural de los pueblos y comunidades tradicionales se estructura a partir de su forma de vida y, por lo tanto, está ligada al territorio en el que habitan y a la forma como utilizan los recursos naturales, analizaremos en qué medida el currículum oficial de Geografía para las escuelas públicas del estado de São Paulo, vigente desde 2011 hasta 2020, aborda estos temas.

PALABRAS CLAVE: comunidades tradicionales, currículum y enseñanza de la Geografía.