

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

Ana Laura Gomes de Paula

**CULTURA CAIPIRA NO ENSINO: UMA ANÁLISE DA SUA (IN)VISIBILIDADE  
NAS ESCOLAS**

Sorocaba

2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, TURISMO E HUMANIDADES  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

Ana Laura Gomes de Paula

**CULTURA CAIPIRA NO ENSINO: UMA ANÁLISE DA SUA (IN)VISIBILIDADE  
NAS ESCOLAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura em Geografia para  
obtenção do título de Licenciada em Geografia  
da Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa de Fátima  
Mariano

Sorocaba

2025

Paula, Ana Laura Gomes de

Cultura caipira no ensino: uma análise da sua  
(in)visibilidade nas escolas / Ana Laura Gomes de Paula -  
- 2025.  
40f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos,  
campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Neusa de Fatima Mariano

Banca Examinadora: Elton Bruno Ferreira, Mateus de  
Almeida Prado Sampaio

Bibliografia

1. Cultura caipira. 2. Educação. 3. Documentos  
normativos. I. Paula, Ana Laura Gomes de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Laura Gomes de Paula

Cultura Caipira no ensino: Uma análise da sua (in)visibilidade nas escolas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Geografia para obtenção do título de Licenciada em Geografia da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração. Sorocaba, 11 de dezembro de 2025.

Orientadora

---

Dra. Neusa de Fátima Mariano  
UFSCar

Examinador(a)

---

Dr. Elton Bruno Ferreira  
FAMO

Examinador(a)

---

Dr. Mateus de Almeida Prado Sampaio  
UFSCar

## AGRADECIMENTOS

Com grande alegria e alívio, destino esse espaço para todos aqueles que fizeram a entrega desse Trabalho de Conclusão de Curso se tornar possível.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, que, em momentos de tensão, destinaram forças que nem sempre existiam para me ajudar. Sem eles, esse tema não existiria. Se hoje me debruço nos estudos sobre a cultura caipira, é porque eles nunca me deixaram esquecer das minhas origens como sitiante, seja pelas modas de viola apresentadas pelo meu pai, ou pela certeza da nossa identidade caipira, vinda da minha mãe. Agradeço a minha irmã Alaize, mulher forte, trabalhadora e dedicada aos seus sonhos, e que me permitiu, em tantos momentos, um acalento no coração. Ao meu irmão Guilherme, agradeço por ter me apresentado a uma instituição pública e federal, capaz de me transformar como pesquisadora, professora e ser social. E um agradecimento especial aos meus sobrinhos, Gustavo e Helena, que, mesmo sem saber, me fazem lutar batalhas na educação a fim de deixá-los uma educação brasileira mais repleta de vida e qualidade.

Neste espaço, é primordial um agradecimento ao meu namorado Danilo. Você me mostrou que o amor pode ser fácil e que, mesmo em momentos em que eu era minha maior inimiga, nunca me deixou desistir, me apoiando de todas as maneiras cabíveis. Cada piada, conselho e ajuda foi essencial. E, nesse mesmo sentido, aos seus pais, que sempre me receberam de braços abertos para que eu pudesse seguir com a escrita do trabalho, além de sempre me incentivarem nos estudos e na vida profissional

Agradeço às amigadas desenvolvidas ao longo desse percurso, principalmente àquelas que me acompanharam por horas no Sesc e àquelas que, mesmo antigas e distantes geograficamente, nunca perderam espaço nas minhas memórias e coração. Para Thais, Lô, Lari, Emilly, Gaby, Nathy e Maria: com tanto desencontro por aí, que dádiva a minha presenciar a vida com a arte do encontro!

Dedico e dirijo as minhas saudades à vó Maria (In memoriam), mulher do campo que nunca teve descanso. A ela e a tantas outras que nunca puderam usufruir do descanso do trabalho, saúde e conservo-a nas minhas memórias.

Dedico este trabalho ao vô Chico (In memoriam), que, em vida, me permitiu ouvir tantos causos da sua vida.

Por fim, agradeço à minha orientadora Neusa, que, em meio às dúvidas da escolha do tema, me incentivou a realizar um pedido para o Divino a fim de indicar o melhor caminho, e

hoje tenho certeza dessa escolha. Agradeço pelas reuniões, orientações e, principalmente, por aliviar em momentos de tanta ansiedade.

## RESUMO

O caipira compõe a formação histórica do Brasil, mas sua identidade raramente é abordada nas instituições de ensino para além das representações presentes nos eventos juninos. Esse pressuposto é reforçado quando as definições sobre o caipira ainda estão associadas a um cenário de preconceito e exclusão. Dessa forma, esta pesquisa buscou investigar as representações e manifestações da cultura caipira nas escolas, por meio da análise de documentos normativos e das festas juninas escolares. Para isso, a fundamentação teórica traçou o percurso histórico e social dos núcleos paulistas no Brasil colonial, com base em autores como Ribeiro (1995) e Brandão (1983), associado à descrição de práticas culturais por meio de Cândido (2010), Ferreira e Matos (2018) e Guerra (2022), sendo este último direcionado ao caipira na contemporaneidade. A metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa, documental e exploratória (Severino, 1979), aplicada à análise da BNCC, do Currículo Paulista e do Livro do Estudante do estado de São Paulo. Como resultado, observou-se que a cultura caipira é tratada como um conteúdo transversal na BNCC, enquanto o Currículo Paulista avança ao apresentar termos mais diretos que abarcam a diversidade de manifestações culturais no estado, porém ainda sem menção explícita ao caipira. Paralelamente, o Livro do Estudante apresenta uma lacuna significativa quanto à inclusão da cultura caipira como identidade constituinte do estado de São Paulo, reduzindo sua presença a uma dimensão estritamente econômica. Diante das lacunas curriculares relacionadas à identidade caipira, as festas juninas foram analisadas como uma possível compensação a essa ausência. Por meio da tese de Campos (2007), associada ao conceito de indústria cultural (Adorno, 2009) e à espetacularização da cultura popular (Carvalho, 2010), constatou-se que as festas perpetuam uma visão estigmatizada do caipira. Conclui-se que a abordagem atual mantém a invisibilidade da cultura caipira, tornando sua valorização dependente, sobretudo, da iniciativa docente.

**Palavras-chaves:** caipira; identidade cultural; educação; festa junina; documentos normativos.

## ABSTRACT

The caipira is a fundamental part of Brazil's historical formation, yet their identity is rarely addressed in educational institutions beyond the representations present in June festivals. This assumption is reinforced by the fact that definitions of the caipira are still associated with a context of prejudice and exclusion. Thus, this research aimed to investigate the representations and manifestations of caipira culture in schools through the analysis of normative documents and school June festivals. The theoretical foundation traced the historical and social trajectory of the Paulista nuclei in colonial Brazil, based on authors such as Ribeiro (1995) and Brandão (1983), combined with the description of cultural practices through Cândido (2010), Ferreira and Matos (2018), and Guerra (2022), the latter focusing on the contemporary caipira. The methodology consisted of qualitative, documentary, and exploratory research (Severino, 1979), applied to the analysis of the BNCC (National Common Curricular Base), the Paulista Curriculum, and the São Paulo state's Student Book. As a result, it was observed that caipira culture is treated as a cross-cutting theme in the BNCC, while the Paulista Curriculum advances by presenting more direct terms that encompass the diversity of cultural manifestations in the state, yet still without explicit mention of the caipira. Simultaneously, the Student Book shows a significant gap in including caipira culture as a constituent identity of the state of São Paulo, reducing its presence to a strictly economic dimension. Faced with curricular gaps related to the caipira identity, the June festivals were analyzed as a possible compensation for this absence. Through the thesis of Campos (2007), associated with the concept of cultural industry (Adorno, 2009) and the spectacularization of popular culture (Carvalho, 2010), it was found that the festivals perpetuate a stigmatized view of the caipira. It is concluded that the current approach maintains the invisibility of caipira culture, making its valuation dependent, above all, on teacher initiative.

**Keywords:** caipira; cultural identity; education; June festival; normative documents.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Resumo do espaço rural no Livro do Estudante.....	29
Figura 2 - Esquema com contrastes do campo brasileiro no Livro do Estudante.....	30
Figura 3 - Charge no Livro do Estudante.....	32

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 A CULTURA CAPIRA</b>	<b>13</b>
<b>2 ANÁLISE DOCUMENTAL: PROCEDIMENTOS E APLICAÇÕES</b>	<b>21</b>
<b>3 A CULTURA CAPIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ANÁLISE E DESCOBERTAS</b>	<b>24</b>
<b>4 FESTA JUNINA: RESPOSTA OU CONSOLIDAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS?</b>	<b>34</b>
4.1. FESTA JUNINA NO AMBIENTE ESCOLAR: ORIGEM E TRANSFORMAÇÃO	35
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>37</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>39</b>

## INTRODUÇÃO

A cultura caipira é parte constituinte da formação do território brasileiro, assim como descrito por Ribeiro (1995), o encontro entre os indígenas, negros africanos e portugueses durante o processo de colonização do Brasil, resultará na inauguração de uma nova cultura, que se desenvolveu ao longo de três séculos e agregou elementos de outros povos que migraram para o Brasil. No entanto, ela é frequentemente descrita de maneira simplista e marginalizada, conforme evidencia Brandão (1983) ao dizer que em dicionários, por vezes o caipira é definido por meio de poucas palavras ou com definições generalistas. Assim caminhar contra os estereótipos impostos se faz necessário. Dessa maneira, a educação demonstra um papel de relevância na formação de indivíduos capazes de compreender a importância das identidades. Por isso, questiona-se: em que medida a cultura caipira tem sido – ou se está sendo – incluída nas escolas e nos seus materiais de apoio pedagógico?

Diante disso, a pesquisa tem como objetivo verificar de que forma a manifestação da cultura caipira está presente nas escolas. Ademais, como meio de alcançar esse objetivo central, foi determinado como objetivos específicos: identificar menções diretas e indiretas à cultura caipira ou a áreas correlatas; compreender se a abordagem feita sobre o caipira e sua cultura em documentos oficiais contribuem ao reforço do estereótipo; caracterizar os contextos de inserção da cultura caipira nos documentos oficiais da educação; e investigar as razões pelas quais a cultura caipira tem maior visibilidade nas festas juninas. Assim, espera-se que a pesquisa contribua na disruptura do cenário excludente do caipira na sociedade, a partir de um aprendizado escolar integrado com uma formação cultural e crítica.

A pesquisa adotou como metodologia a pesquisa documental, de abordagem qualitativa e com o objetivo exploratório. Quanto à pesquisa documental, Severino (1979, p. 122 e 123), descreve:

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. (Severino, 1979, p.122-123)

Já a pesquisa exploratória, conforme o autor, “busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho” (Severino, 1979, p.123). Além disso, ela mapeará as condições para o aparecimento do objeto.

Como fontes de análise, foram definidos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Currículo Paulista (2019), documentos que determinam o conjunto de propostas pedagógicas, associadas a competências e habilidades, em âmbito nacional e estadual (São

Paulo), respectivamente. Além disso, foram examinados materiais didáticos, do 6º ao 9º ano, especificamente as apostilas distribuídas pelo Estado de São Paulo.

Toda pesquisa tem por fundamentação teórica o primeiro capítulo intitulado “A cultura caipira”, que busca apresentar a cultura caipira, através de seu viés histórico, dado através de Ribeiro (1995) e Brandão (1983). Além disso, autores como Cândido (2010) e Ferreira e Matos (2018) serão destinados à descrição das práticas e técnicas tradicionais dos caipiras, desde sua alimentação e vestimenta, até o seu modo de vida. Autores como Prado (1995) e Campos (2007), auxiliam para descrever parte da construção de um processo de desvalorização e estigmatização que marcou a figura do caipira. Essa trajetória de preconceito, foi consolidada por discursos como os de Monteiro Lobato e pela política do ruralismo pedagógico. Por fim, para compreender a transformação e a resignificação dessa cultura no contexto contemporâneo, o trabalho apoia-se nas reflexões de Guerra (2022) e no conceito de hibridação cultural de Canclini (2001).

O capítulo subsequente intitulado de “Análise Documental: Procedimentos e Aplicações” se refere a metodologia utilizada na análise, já evidenciada anteriormente por meio de Severino (1979). Enquanto o terceiro capítulo, “A cultura caipira nos documentos oficiais”, trata das discussões e resultados identificados a partir da BNCC, Currículo Paulista e Livro do Estudante.

O quarto capítulo intitulado como “Festa Junina: resposta ou consolidação de estereótipos?” tem como objetivo analisar a forma como as escolas, ao reproduzirem festas juninas baseadas em representações estereotipadas, consolidam uma visão estigmatizada do caipira, em vez de promover uma compreensão crítica de sua cultura. Para isso, o capítulo recupera a trajetória histórica dessas festividades, desde suas origens até sua incorporação pelo ambiente escolar, demonstrando como esse processo esteve intrinsecamente ligado à desvalorização da figura caipira.

Por fim, este trabalho foi proposto como meio de identificar como a identidade caipira tem sido incluída no contexto escolar, de modo a analisar por meio de documentos normativos e materiais impressos sua aparição, juntamente a presença das festas juninas, comumente associadas a rusticidade ou ao “caipira”. Do mesmo modo, que se analisa o papel dos docentes na difusão da valorização da cultura, associado com o fim dos estigmas acerca do caipira.

## 1 A CULTURA CAIPIRA

Partindo da definição do “caipira” como parte da sua identidade, Brandão (1983) descreve que os dicionários não contribuem para representar quem é o caipira sem associá-lo a derivados ofensivos e simplistas, que o generalizam como alguém de pouca instrução ou não confiável.

Com relação à etimologia da palavra ‘caipira’, recorremos a Cornélio Pires, quando aborda a sua origem a partir do Tupi-Guarani. Dentre termos destacados por ele encontra-se uma variedade de possibilidades, como exposto pelo autor:

Por mais que rebusque o ‘étimo’ de ‘caipira’ nada tenho deduzido com firmeza. Caipira seria o aldeão; neste caso encontramos o tupi-guarani ‘capiâbiguâra’. Caipirismo é acanhamento, gesto de ocultar o rosto: neste caso temos a raiz ‘caí’ que quer dizer: ‘gesto de macaco ocultando o rosto’. ‘Capipiara’, que quer dizer o que é do mato. Capiã, de dentro do mato: faz lembrar o ‘capiãu’ mineiro. ‘Caapi’ — trabalhar na terra, lavrar a terra — ‘caapiára’ lavrador. E o caipira é sempre lavrador. Creio ser este último caso o mais aceitável, pois ‘caipira’ quer dizer ‘roceiro’ isto é lavrador...”(Pires, 1921, apud Brandão, 1983, p.3).

Cornélio Pires, segundo Brandão (1983), demonstra uma definição de caipira que surge em oposição ao homem da cidade, isento do trabalho na terra. Assim, independente do termo utilizado, sua identidade é construída em oposição ao espaço urbano.

No que diz respeito ao seu processo histórico, Ribeiro (1995, p.19) percorre o caminho da formação étnica do povo brasileiro. Assim, sua tese fundamenta-se a partir da influência de portugueses, indígenas e africanos, constituindo como um encontro sociocultural, e que inaugura uma nova cultura. Nesse sentido, ele escreve: “Surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos”.

Dentro desse processo, Ribeiro (1995, p.363) narra o crescimento dos núcleos açucareiros da costa nordestina, centralizando a economia, enquanto a população paulista se integrava em uma economia de pobreza. Assim, no Brasil colônia, parte dos seus costumes desenvolvidos envolviam o cultivo de tubérculos, usados para alimentação junto da carne caçada ou pescada, consumo da rapadura e da destilação da cana, produzindo pinga.

Cândido (2010) analisa a expansão geográfica dos paulistas, resultando não somente na expansão de terras da coroa portuguesa, mas também em tipos de cultura e vida social, influenciados pela mobilidade das bandeiras, nos séculos XVI, XVII e XVIII. O autor descreve esse processo histórico de três séculos, de ajustes e adaptações a partir das rotas bandeirantes, como responsável pela constituição de uma vasta área de influência cultural

denominada Paulistânia e que abrange os atuais estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, norte do Paraná e parte do Espírito Santo. É nesse contexto que a cultura caipira é caracterizada pelo autor como parte integrante do processo:

[...] Basta assinalar que, em certas porções do grande território devassado pelas bandeiras e entradas - já denominado significativamente Paulistânia -, as características iniciais do vicentino se desdobraram numa variedade subcultural do tronco português, que se pode chamar de “cultura caipira” (Cândido, 2010, p. 43)

Nesse mesmo sentido, a cultura caipira tradicional elaborou técnicas que demonstram uma vida social auto-suficiente e que tem por base a economia de subsistência. Assim, seu modo de vida era adaptado ao meio, permitindo conhecimento quanto aos recursos naturais, e organização de uma dieta necessária para sua sobrevivência (Cândido, 2010, p. 44). Em diálogo com essa perspectiva, o autor descreve a conservação e assimilação da vida social caipira de acordo com suas origens nômades.

A combinação dos traços culturais indígenas e portugueses obedeceu ao ritmo nômade do bandeirante e do povoador, conservando as características de uma economia largamente permeada pelas práticas de presa e coleta, cuja estrutura instável dependia da mobilidade dos indivíduos e dos grupos (Cândido, 2010, p. 45)

É complementar os autores Ferreira e Matos (2018), que detalham a tradição da cultura caipira com base nas produções de Cornélio Pires, assim caracterizam o conhecimento sobre a cozinha caipira a partir da transmissão de saberes de geração para geração, com forte tradição oral de saberes. Dessa maneira, a prática e consumo de alimentos variava de acordo com a disponibilidade e sazonalidade, fazendo parte da prática o cultivo de hortas próprias e a obtenção de outros produtos, como sal, querosene, trigo, em feiras, nomeadas como “mercados caipiras”. Nesses espaços, a circulação de mercadorias se dava tanto pela venda do que era produzido nos sítios e no sistema de parcerias. As transações também nem sempre envolviam dinheiro, podendo ocorrer por meio de trocas ou do pagamento por trabalhos eventuais. Conforme destacado por Pires (2002, apud Matos; Ferreira, 2018, p. 79):

Diz-se que o caipira se alimenta mal, que a sua alimentação é insuficiente. Puro engano. Apesar de passar o dia no trabalho da lavoura, bate cada pratarrão! Vive ele a petiscar, a “lambiscar”, quando passa o dia em casa. Nesse sentido o Nhô Tomé, com seu xale-manto sobre as costas abaulada, chamou-se a atenção, ao sair mais um café-com-mistura - café com duas mãos, como dizem os roceiros.  
-Você não arrepare, no sítio a gente véve pra cumê, derd’o levanta inté no deitá. E entrou no assunto que aqui resumo.

Logo ao se levantar, um café simples, enquanto se prepara o que comer. Minutos depois café com leite, com bolo-de-frigideira, de fubá. Quando a mandioca cozida não substitui o pão...

Às 8:30 para 9:00 horas, o almoço; no meio dia, isto é, às 11:30, café com mistura ou alguma fruta: às 2:30, jantar; às 5:00, merenda: as 7:30 para 8:00 horas, ceia. Tudo em abundância, porque o pessoal tem sempre insaciável apetite! (Pires, 2002, apud Matos; Ferreira, 2018, p. 487)

Cândido (2010, p. 64) analisa a alimentação do caipira a partir do seu triângulo básico, composto por alimentos de origem indígena, destacando o feijão, milho e mandioca (que será depois substituído pelo arroz). Além disso, ele afirma:

Quanto aos temperos e condimentos, alma da culinária, já vimos que a influência portuguesa assimilou por meio deles os alimentos da terra. As pimentas (...), adubo de índio, passaram principalmente às populações litorâneas e nortistas, mas também às caipiras; nunca, todavia, em detrimento do sal e da gordura. O toucinho imperou, absoluto, quase até os nossos dias (...) Ligado à criação doméstica do porco, podia ser obtido, ao contrário do sal, sem o estabelecimento de relações fora do grupo. (Cândido, 2010, p. 69)

Além dos hábitos alimentares, outro aspecto do cotidiano caipira abordado por Ribeiro (1995), refere-se ao uso de vestimentas simples, produzidas pela tecelagem de algodão das famílias, e também utilizado para a produção de redes para dormir. Quanto aos seus calçados, a maioria andava descalça ou utilizava sapatos simples, como chinelos ou alpercatas. Referente a sua linguagem, predominava-se a variação do idioma falado pelos indígenas Tupi, descrito como “língua geral”.

Os bairros rurais se refletem como um espaço que demonstra a combinação existente entre trabalho e cultura. Nesse sentido, os bairros eram definidos a partir dos limites traçados pela ajuda mútua dos moradores, assim Cândido (2010, p. 81) afirma: “A obrigação bilateral é aí elemento integrante da sociabilidade do grupo, que desta forma adquire consciência de unidade e funcionamento.” Essas práticas consistem em mutirões para a solução da mão de obra na vizinhança, assim os vizinhos eram convocados a auxiliar, e em troca lhes eram oferecidos alimentos e uma festa, além da obrigação moral do beneficiário retribuir o auxílio. Essa relação, ligava uns aos outros no grupo, contribuindo para seu funcionamento e estrutura.

Entretanto, essa cultura autônoma e integrada começou a ser alvo de um movimento de desvalorização que ganhou força com as transformações econômicas do país. Segundo Campos (2007), consolidou-se uma tendência de europeização, que propunha a predominância e a imposição de padrões da Europa, em detrimento daqueles que possuíam uma cultura considerada “primitiva”. Campos (2007, p.595) aponta que “em São Paulo, o caipira paulista

passou a sofrer, no próprio estado onde vivia, o preconceito cultural, que acabou se transformando num estereótipo.”

A desvalorização do caipira também esteve associada com dois autores que contribuíram para a construção negativa dessa figura, sendo estes: Augusto Saint-Hilaire, viajante francês naturalista, e Monteiro Lobato, escritor nacional. Mariano (2001) descreve que Saint-Hilaire viajou pelo Brasil por volta de 1918, e em meio a suas passagens pelos sertões paulistas, fez anotações sobre os caipiras que encontrara, segundo a autora: “o fato de observar os caipiras, ver como se vestem, como moram e se comportam e não procurar entendê-los em seus valores e costumes locais, demonstra a distância de Saint-Hilaire com seu objeto de pesquisa.” (Mariano, 2001, p. 14). Além da visão distanciada do caipira, Saint Hilaire também inviabiliza o caipira ao destacar sujeitos já caracterizados por outros cronistas, como conquistadores, bandeirantes, indígenas e negros. O caipira não é parte de uma nação, nem de uma província para Hilaire, como é evidenciado por Brandão (1983, p.5). Somado a esse discurso, Monteiro Lobato contribui com o estigma ao criar o personagem Jeca Tatu, representado como um caipira preguiçoso e indolente no seu artigo Velha Praga, com primeira publicação em 1914, como um avulso no Jornal “O Estado de São Paulo”, e na sua obra Urupês, de 1918. Assim, em Velha Praga o autor escreve:

Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se. (Lobato, 1919, p.179)

O caipira é descrito como um parasita, ou como em outro trecho: “O caboclo é uma quantidade negativa” (Lobato, 1919, p.182). Assim, Monteiro Lobato não mede palavras ao longo do texto, depositando constantes críticas ao comportamento do caipira. A mesma ideia se perpetua em Urupês, dentre tantas passagens evidencia-se: “Seu grande cuidado é espremer todas as consequências da lei do menor esforço – e nisto vai longe.” (Lobato, 1919, p.166) . Conforme analisado por Mariano (2001, p.18), Lobato guiado por seu nacionalismo, via o caipira como um entrave para o desenvolvimento do país, assim sua visão não permitia uma narrativa histórica ou modo de vida diferente do presente no desenvolvimento econômico brasileiro.

Entretanto, após uma parceria com a indústria farmacêutica Fontoura, o autor inclui e admite seu equívoco no prefácio da 4ª edição de Urupês. Assim, a sua indolência é atribuída

não ao seu modo de ser, mas sim ao seu modo de estar, decorrente da doença ancilostomíase, ou o amarelão, que o atingia (Castilha, 2007, p. 74).

Nesse contexto dos estigmas difundidos em meio a sociedade, tais representações passaram a ser compartilhados na escola. Campos (2007, p. 597) exemplifica com um artigo publicado em 1917, por Oscar Thompson, e editado pelo governo estadual, defendia que

A educação destinada aos alunos da zona urbana, onde estariam os moradores mais esclarecidos e exigentes, deveria ser ministrada em escolas melhores e mais aperfeiçoadas. [...] a população rural, constituída quase exclusivamente de descendentes de caboclos que se dedicam ao amanho da terra, precisa ter escolas que cuidem, primordialmente, de afastar as causas de seu abatimento moral; levantar-lhes o caráter, dar-lhes hábitos de trabalho. (Campos, 2007, p.597)

No mesmo contexto, Campos (2007) também aborda o impacto da crise econômica de 1930, na qual contribuiu para a reafirmação de estigmas negativos, associado a queda da exportação de café. Como uma forma de gerir a crise, o presidente e ditador da época, Getúlio Vargas, passou a tomar medidas nas políticas educacionais para a zona rural associado ao chamado “discurso ruralista”.

Esse discurso, segundo Prado (1995), incentivava a fixação do homem ao meio rural, a fim de evitar a ida dos trabalhadores rurais à cidade, e qualquer tipo de interesse ou curiosidade ao urbano. Assim, a educação na escola rural nesse discurso “assumia a ideologia e os interesses dos grupos dirigentes” (Prado, 1995, p.16), uma vez que a escola seria a responsável por tornar o homem do campo produtivo e capaz de viver com valores civilizados, limitando-o somente ao conhecimento de práticas agrícolas. Essa narrativa, tinha em sua essência o interesse do desenvolvimento econômico do país, tal como a ocupação do interior brasileiro, evidenciando uma prática de controle político. Nesse sentido de desvalorização, Prado (1995, p. 23) afirma:

O pensamento educacional hegemônico no Estado Novo pretendia adaptar o ensino rural brasileiro a “realidades” que Durkheim identificou com “meio particular” a que a educação se destinasse. Essa ideologia justificava a escola do ruralismo pedagógico, qualificando-a – positivamente – como um locus de desvalorização da população rural. (Prado, 1995, p. 23)

Entretanto, Campos (2007, p. 598) destaca que tal discurso e narrativas, não foram o suficiente para controlar o êxodo rural, assim como não melhoraram as escolas do campo, sendo comprovada após três décadas a presença majoritária da população na cidade.

Além da ineficácia do discurso ruralista, fatores econômicos foram decisivos para o êxodo. Guerra (2022) evidencia uma progressiva e acelerada desagregação dos bairros rurais no século XX, uma vez que a integração da comunidade rural às dinâmicas mercantis

apresentou novas necessidades. Além disso, a expropriação dos sitiantes pelo avanço do latifúndio, auxiliou no desequilíbrio da economia até então presente.

Assim, as terras se tornaram escassas e passaram a funcionar como reserva de valor, sendo usadas predominantemente para exploração lucrativa, associado a isso, os sitiantes foram expropriados ou se viram obrigados a vender suas propriedades e sua força de trabalho à agricultura comercial. Além disso, a crescente avanço das relações capitalistas no campo, intensificada a partir da criação do Estatuto do Trabalhador Rural<sup>1</sup>, transformou significativamente a economia de subsistência. Esse novo marco legal extinguiu o sistema de colonato, obrigando os antigos colonos das fazendas de café a se tornarem trabalhadores assalariados, contribuindo para “relações de trabalho (...) definidas pelos termos do vínculo salarial entre patrão e empregado” (GUERRA, 2022, p. 244). Diante da consolidação dessas novas relações e da mão de obra barata difundida pelos latifúndios, sitiantes, ex-colonos do café e demais camponeses se viram participando de um êxodo rural em função do processo de industrialização e urbanização que se intensificava em São Paulo. Tratou-se, portanto, de um processo de avanço do capitalismo no campo, no qual as relações de trabalho e comércio foram cada vez mais mediadas pelo capital. Nesse sentido, Durham (1978, apud GUERRA, 2022):

Entretanto, o êxodo rural não pode ser reduzido a uma expulsão passiva de um mundaréu de caipiras. Na verdade, trata-se de uma miríade de histórias particulares de migrações de sujeitos motivados pela busca de melhores condições de vida frente às transformações socioeconômicas profundas e desfavoráveis que inviabilizaram a vida tradicional dos pequenos produtores rurais . (Durham, 1978, apud Guerra, 2022, p. 245)

A transformação do sistema econômico, segundo o autor, fez com que algumas características parte dos seus elementos da cultura caipira fossem perdidos entre os migrantes, entretanto as tradições também serviram como uma forma de reduzir as transformações sociais. No entanto, isso não significou o desaparecimento da cultura, mas sua transformação e adaptação. Muitos de seus outros elementos, como valores, saberes práticos adaptáveis e traços identitários demonstraram uma resiliência notável, sendo justamente os que permitiram sua continuidade em novas condições.

---

<sup>1</sup>O Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963) foi um marco legal, responsável por estender os direitos trabalhistas ao campo, instituindo e tornando obrigatórios a Carteira Profissional do Trabalhador Rural, o repouso semanal remunerado, a indenização por rescisão do contrato de trabalho e a estabilidade após dez anos de serviço, entre outros benefícios.

Assim, diversos elementos da identidade caipira permaneceram, mesmo fora de seu contexto de origem, como visto em pequenas e grandes cidades, que incorporou modos da cultura caipira através da migração intensa, mas também dentro do seu próprio território, que foi progressivamente alcançado e transformado pelo avanço da urbanização, como ocorreu em diversas localidades do estado de São Paulo.

É importante destacar que parte dos elementos que originaram a cultura caipira do interior do Brasil, foram em grande medida desarticulados, entretanto Guerra (2022, p.248) ressalta que “não se trata de decretar a morte do sujeito caipira”, mas compreender sua ressignificação e “o que é ser caipira no século XXI”. Assim, a sociologia rural definirá que a ideia de “caipira” ocorrerá a partir de elementos culturais e de identidade. Nesse mesmo sentido, a cultura caipira compreenderá diversos aspectos culturais, relacionando elementos materiais e simbólicos interligados à concepção atual.

Através de Canclini (2001), essa síntese entre concepções tradicionais associadas às atuais compreende uma forma de hibridação, na qual “estruturas ou práticas discretas (...) se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (Canclini, 2001, p. 19). Dessa forma, essas novas estruturas podem ser geradas através de processos migratórios, sem a intenção do resultado. Ademais, o autor também descreve que o processo de hibridação resultará da criatividade individual e coletiva, manifesta tanto nas artes como na vida cotidiana. Surge assim, o conceito de reconversão cultural, na qual um patrimônio material ou imaterial passa por transformações de seus elementos identitários, a fim de ser reinserido em novas condições de produção e mercado. Nesse sentido Canclini (2001, p. 22) exemplifica esse processo no seguinte trecho: “Os migrantes camponeses adaptam seus saberes para trabalhar e consumir na cidade ou vinculam seu artesanato a usos modernos para interessar compradores urbanos.”

Nesse sentido, segundo o autor, os variados processos de hibridação, resultam na relativização da noção de identidade. Dessa forma, ele escreve:

Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. (Canclini, 2001, p. 23)

Dessa forma, os estudos que levam em conta a hibridação, como os de Canclini, mostram que não é possível falar das identidades como um conjunto de traços fixos ou como a essência de uma etnia, mas sim por narrativas identitárias que se constroem através da seleção e articulação de elementos de diferentes épocas. Assim, a identidade caipira pode ser

compreendida por meio desse processo de articulação de elementos tradicionais associados aos contemporâneos.

Ademais, Guerra (2022, p. 252) descreve que a valorização da cultura caipira tem feito com que pessoas busquem um modo de viver mais simples em regiões rurais, a fim de retornar a origens familiares, fortalecer valores e restabelecer o vínculo com o meio natural. Ainda destaca que “atualmente serve de guarda-chuva identitário para maneiras muito distintas de se viver, calcadas em diferentes relações entre campo e cidade.” (Guerra, 2022, p. 252)

## 2 ANÁLISE DOCUMENTAL: PROCEDIMENTOS E APLICAÇÕES

Este capítulo tem como objetivo analisar os documentos normativos que regem a educação brasileira em âmbito nacional e estadual (São Paulo), compreendendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e Currículo Paulista (2019), uma vez definidos como materiais que determinam o conjunto de propostas pedagógicas essenciais que os alunos devem desenvolver na educação básica, e o material didático disposto nas escolas pelo Estado de São Paulo. A análise terá como fim observar o aparecimento da cultura caipira nas habilidades, competências e conteúdos estabelecidos por esses documentos, com o intuito de compreender sua integração ao currículo.

Para realizar a análise, foi necessário compreender os materiais, seus contextos e objetivos. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento normativo de extensão nacional, e que define competências e habilidades que devem ser desenvolvidos pelos estudantes. Implementada em 2018 (Brasil, 2018), a BNCC se resulta da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº9.394/1996), na qual define através do artigo 26, a obrigatoriedade de uma base nacional comum na educação associada a uma parte diversificada, se adaptando a características locais e regionais (Brasil, 1996). Sua estrutura organiza-se por áreas do conhecimento, as quais agrupam os componentes curriculares da seguinte forma: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso.

Dessa maneira, buscando as especificidades locais definidas pela BNCC, o Estado de São Paulo instituiu o Currículo Paulista, com o fim de propiciar aos profissionais e estudantes do Estado conteúdos a serem garantidos na educação básica paulista. Sua elaboração teve início em 2018 e foi homologada no ano de 2019 (São Paulo, 2019). Já a estrutura parte das mesmas áreas definidas pela BNCC, associadas às habilidades referentes a cada componente curricular e objetos de conhecimento.

A partir da diretriz e currículo definido, passa-se para a materialização no livro impresso distribuído pelo Estado de São Paulo. Assim, o material analisado, é reconhecido como Livro do Estudante, e formado pelas disciplinas de história, geografia e ciências. Na sua apresentação, consta que o material possui conteúdos atualizados e alinhados com a BNCC e Currículo Paulista, tendo como principal objetivo o incentivo ao protagonismo estudantil e apoio aos professores, como uma maneira eficaz de ensino-aprendizagem. O conteúdo é organizado através de aulas sequenciais, acompanhado por um resumo que sistematiza os principais

conceitos abordados nos slides definidos pelo CMSP (Centro de Mídias do Estado de São Paulo) e de duas a quatro questões dissertativas e retiradas de vestibulares, além de atividades disponibilizadas pela Sala do Futuro (plataforma destinada ao acesso de informações escolares para pais, alunos e professores).

Vale destacar que esse material foi implementado a partir do Currículo em Ação, que se refere a materiais produzidos pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-SP). Como consequência, desde 2024, o Estado de São Paulo não adere ao Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), recorrendo a materiais próprios e digitais. Portanto, a análise presente limita-se ao material impresso, uma vez que as ferramentas digitais instituídas podem representar um fator de exclusão digital para alunos de baixa renda.

Para esta pesquisa, na BNCC e no Currículo Paulista foram examinados todos os componentes curriculares do 6º ao 9º ano. Entretanto, a análise identificou que na BNCC e Currículo Paulista, apenas os componentes de Língua Portuguesa, História, Arte e Geografia apresentaram habilidades que estabeleciam uma relação significativa com o tema da cultura caipira ou que de maneira subjacente permitem uma análise articulada ao objeto. Por isso, as demais disciplinas não fizeram parte da análise posterior.

No que se refere ao Livro do Estudante, foram limitadas a análise as matérias de história e geografia. Essa escolha se justifica pela relação direta que essas disciplinas podem estabelecer com a cultura caipira, além de serem propícias para o estabelecimento da Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, se relacionado a tese de Ribeiro (1995) que descreve a formação do povo brasileiro, a partir da síntese cultural dessas matrizes.

Uma vez descritos e delimitados os documentos, segue-se a caracterização dos procedimentos utilizados. Assim, o processo de análise se construiu de maneira dinâmica e exploratória, inicialmente partindo da definição de palavras-chaves que podem ser relacionadas à cultura caipira. Dessa forma foram determinados os termos: “caipira”, “campo”, “rural”, “sertanejo”, “tradicional”, “cultura”. O objetivo era a pesquisa sistemática dessas palavras, permitindo uma análise inicial interpretativa da frequência dos termos. Entretanto, os resultados iniciais se demonstraram pouco fundamentados, uma vez que existe uma limitação quanto a funcionalidade da ferramenta de busca. Além disso, termos como “cultura” se demonstram extremamente amplos, resultando em um constante aparecimento, mas sem correlação com o objeto da pesquisa.

Diante das limitações reconhecidas, adotou-se um novo procedimento baseado na leitura integral dos documentos, visando a interpretação dos termos em relação ao seu contexto e representação, somado com a perspectiva de outras habilidades e conteúdos de aprendizagem que nem sempre apresentam os termos definidos, mas que podem ser utilizadas para uma análise contextual mais detalhada.

Por fim, ressalta-se que o Currículo Paulista leva em conta as habilidades propostas pela BNCC, reproduzindo grande parte delas. Portanto, as análises evidenciadas na Base Nacional Comum Curricular ainda são válidas ao documento do estado. Assim, a investigação se encaminha para habilidades que podem ser complementares.

### 3 A CULTURA CAIPIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ANÁLISE E DESCOBERTAS

A exposição dos resultados segue a ordem da análise, tendo por início a BNCC, seguido do Currículo Paulista e por fim, o Livro Estudante.

Quanto a BNCC (2018), inicialmente destaca-se uma das competências gerais, descrita como uma aprendizagem essencial que deve constar na educação básica, sendo definida como:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 10)

Assim, mesmo sem qualquer menção específica a cultura caipira, ela já se mostra como um tema pertinente a ser discutido, uma vez que essa cultura se caracteriza como um conjunto de “saberes, identidades, culturas e potencialidades”, mas que ainda carrega preconceitos, demonstrando a necessidade da promoção de diálogos que promovam o respeito. Essa competência geral pode ser articulada a uma habilidade específica, como descrito na habilidade EF69LP55 (Lê-se: Ensino Fundamental; 6º ao 9º ano; Língua Portuguesa; Habilidade 55) que diz respeito a capacidade de “reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico” (BNCC, 2018, p. 161), dando embasamento para discutir os preconceitos linguísticos contra o dialeto caipira, uma vez que conforme Sant’anna (2009, p.67):

Perceptível e estigmatizada como errada, a fala caipira pouca importância dedica às regras sintáticas de concordância, talvez pela percepção da redundância da regra normativa e, em muitos casos, pela pouca diferença fonética entre singular e plural, sem nenhuma implicação que turve o sentido lógico e poético do vernáculo.

Entretanto, a ausência de menções específicas quanto às variedades linguísticas, faz com que muitos docentes não identifiquem a fala caipira como um dialeto, mas sim um modo incorreto de fala. Logo, torna-se não válido ao combate contra o preconceito linguístico.

Analisando o componente de Arte da BNCC, a cultura caipira pode ser um objeto amplamente utilizado de maneira transversal, já que não há qualquer menção específica quanto ao tema. Sendo assim, do 6º ao 9º ano, verifica-se habilidades específicas que articulam análise de danças, músicas, artes visuais, sendo elas tradicionais e contemporâneas. Além disso, a habilidade EF69AR34 é de extensa relevância ao compreender a análise e valorização do

“patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas (...), incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias” (BNCC, 2018, p.211). Em vista disso, temas como as modas de viola, a catira e o cururu, símbolos notáveis da cultura caipira, demonstram-se manifestações pertinentes às habilidades descritas, uma vez que são resultados imateriais da integração das matrizes formadoras do Brasil. Contudo, como já explicitado anteriormente, a ausência de especificações na diretriz, torna o professor responsável pela decisão de incorporar esses conteúdos relatados em sequências didáticas.

No que se refere ao componente de Geografia, foram identificadas algumas menções ao campo, contudo pouco relacionadas a uma valorização da cultura ou identidade caipira. Majoritariamente, as habilidades demonstram a relação entre campo e cidade, fundamentadas a partir de uma estrutura econômica, como pode ser observado na habilidade EF06GE06 e EF06GE07, que descrevem a identificação das “características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.” e “Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.” (BNCC, 2018, p. 385). Dessa forma, mesmo não declarada explicitamente, o caipira é um sujeito histórico importante nas transformações, visto seu papel nas mudanças dos sistemas econômicos e conseqüentemente, no território. No entanto, a priorização do espaço rural a partir da perspectiva econômica, inviabiliza o sujeito social que fez parte da produção desse espaço.

Dentre as habilidades observadas, apenas uma se manteve como uma proposta coerente para a valorização da cultura caipira, sendo EF07GE03 que diz:

Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. (BNCC, 2018, p. 387)

Nesse sentido, pode ser inferida a cultura caipira na menção “grupos sociais do campo”, compreendida através da análise de Cândido (2010) a respeito da Paulistânia, território no qual a cultura caipira se reverberou inicialmente e desenvolveu uma relação própria com o espaço.

Por fim, em História, a habilidade EF07HI12 pode ser destacada com capacidade de articulação ao objeto da pesquisa. Nela consta “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).” (BNCC, 2018, p. 423). A partir dela, é estabelecida

uma relação direta com a tese evidenciada por Ribeiro (1995), no qual afirma o surgimento do caipira intimamente ligado pelo encontro dessas matrizes.

Uma vez analisadas as limitações e oportunidades da BNCC, cabe examinar se o Currículo Paulista traz como repertório cultural a presença da cultura caipira, uma vez que os caipiras paulistas são sujeitos inerentes à história da formação social e identitária do estado, conforme demonstrado pelos autores Guerra (2022), Cândido (2010) e Ribeiro (1995).

No componente de Geografia, o Currículo Paulista merece atenção ao detalhar as habilidades da BNCC, já que parte dessas habilidades permitem a compreensão dos caminhos para a formação identitária do Estado. Nesse sentido, as habilidades EF07GE03A e EF07GE03B podem ser utilizadas para a amplificação da discussão. A primeira, possui uma grande semelhança com sua correspondente na BNCC, ela afirma:

Identificar e selecionar, em registros histórico-geográficos, características dos povos indígenas, comunidades remanescentes de quilombolas, povos das florestas e do cerrado, ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade em diferentes lugares e tempos. (Currículo Paulista, 2019, p.325)

Sua principal diferenciação está em “identificar e selecionar, em registros históricos-geográficos (...)”, referindo-se a uma orientação que permite que os alunos compreendam quem são os sujeitos desses grupos, indo além de uma caracterização territorial, como demonstrado na BNCC. Como complemento, a habilidade EF07GE03B estabelece:

Analisar aspectos étnicos e culturais dos povos originários e comunidades tradicionais e a produção de territorialidades e discutir os direitos legais desses grupos, nas diferentes regiões brasileiras e em especial no Estado de São Paulo. (Currículo Paulista, 2019, p. 325)

Nesse sentido, a partir dela, encontra-se uma articulação entre as características identitárias somadas ao reconhecimento territorial. Como resultado, a cultura caipira pode ser estudada com toda sua pluralidade.

No mesmo componente, a uma ligação direta entre o objeto da pesquisa e uma das habilidades, que diz respeito a:

(EF07GE17) Identificar os processos migratórios internos e externos, reconhecendo as contribuições dos povos indígenas, africanos, europeus, asiáticos entre outros para a formação da sociedade brasileira, em diferentes regiões brasileiras, em especial no Estado de São Paulo.

Sendo assim, essa habilidade fornece ferramentas necessárias para abordar o êxodo rural, compreendido como uma forma de resistência dos trabalhadores rurais contra os baixos salários. Esse fator foi decisivo para a cultura caipira, como demonstrado por Guerra (2022),

ocasionando em mudanças não apenas nas cidades, mas na própria maneira de integração dos caipiras nas zonas urbanas.

No que se refere ao componente de História, a habilidade EF09HI26 prevê:

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (Currículo Paulista, 2019, p. 368)

Destinada ao 9º ano, essa habilidade propicia de maneira explícita a problematização de violências contra grupos sociais variados, reconhecendo os camponeses e outros como uma “população marginalizada”. Essa objetiva definição, permite amparo quanto às discussões das múltiplas violências sofridas pelos caipiras ao longo dos anos, possibilitando um exame cauteloso quanto às representações e declarações vexatórias de Monteiro Lobato (1919) por meio do personagem Jeca Tatu. Assim, tais representações se demonstram parte da construção de uma imagem estereotipada do caipira, resultando em um preconceito que se perpetua e que pode ser combatido através da habilidade.

Ademais, a habilidade EF08HI22 tem como objetivo “discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.” (Currículo Paulista, 2019, p.362), e a partir dela, conforme os autores Ferreira e Matos (2018) detalham, a tradição caipira tem espaço para discussão, uma vez que seus saberes são difundidos a partir da oralidade. Além disso, a habilidade dá margem para a investigação de como a produção das identidades do Brasil foram constituídas mediante a desvalorização da cultura popular, em prol da cultura escrita, que refletia os interesses da elite intelectual do século XIX.

Por fim, como demonstrado nas habilidades do componente de Arte da BNCC, no Currículo Paulista temas como dança, músicas e produções artísticas tradicionais reaparecem, entretanto passam a especificar a música como “folclórica local, paulista e brasileira”, como consta na habilidade EF069AR16:

Analisar criticamente, por meio da apreciação, usos e funções de diferentes gêneros da música tradicional e da música folclórica local, paulista e brasileira em seus contextos de produção e circulação, relacionando essas práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (Currículo Paulista, 2019, p. 169)

Esse acréscimo permite que um tema, até então transversal, passe a ser consolidado como um objeto concreto no currículo. Dessa forma, é inerente a participação das tradições musicais caipiras, uma vez que o estado tem relação histórica com essas manifestações.

Após a examinação dos documentos normativos, é pertinente a observação de como essas habilidades são manifestadas nas sequências didáticas dispostas pelo material distribuído pelo estado de São Paulo nas escolas públicas, nas disciplinas de história e geografia.

Nesse sentido, pode ser observado nesses componentes que pouco se é falado do caipira como identidade e sujeito cultural. Nos conteúdos referentes ao 6º ano, a primeira menção referente ao campo aparece dentro de uma sequência de aulas sobre as categorias da geografia, especificamente na categoria “lugar”. Nessa abordagem inicial, o campo e a cidade são demonstrados como espaços distintos, mas complementares um ao outro. Nesse sentido, uma das passagens presentes diz “Por isso as experiências das pessoas em lugares do campo e da cidade podem variar, mas também apresentar conexões envolvendo festividades, práticas religiosas, atividades esportivas e interações coletivas, como associações comunitárias.” (São Paulo, s.d., v.1, p.142). Para além disso, a cidade e o campo são apresentadas como dependentes, pois o campo seria responsável pela produção de alimentos e matéria prima para as cidades, que seriam responsáveis por fabricar bens manufaturados utilizados pelo campo.

Contudo, essa descrição e as perguntas seguintes do capítulo demonstram a priorização da relação entre campo e cidade definida apenas pelos papéis produtivos. A menção às experiências, torna-se apenas uma passagem, sem qualquer desenvolvimento. Como consequência, a categoria estudada deixa de ser um espaço de vivência, e torna-se apenas um espaço de trocas de produção.

Nessa mesma perspectiva, há outra menção ao campo na categoria “espaço geográfico”, que determina a modificação do espaço geográfico rural a partir de técnicas de mecanização e monitoramento. Em complemento, uma das perguntas seguintes mostra a imagem de um trabalhador rural arando a terra com tração animal, buscando que o discente compreenda a relação do ser humano com a transformação do espaço geográfico. (São Paulo, s.d., v.1 p. 148-150). Essas representações, ainda que mencionando o campo, novamente não promovem qualquer diálogo referente ao sujeito que está nesse espaço.

A ausência da identidade caipira, já evidenciada nos capítulos anteriores, será perpetuada quando a abordagem se voltar aos setores da economia. Sendo assim, ao descrever a agricultura no setor primário, serão definidas os diferentes tipos de agricultura a partir da produtividade (agricultura intensiva, extensiva, tradicional e moderna) e do destino de produção (agricultura familiar e comercial).

Da mesma maneira que o capítulo destinado a discutir o espaço rural, apresenta o seguinte resumo:

Figura 1 - Resumo do espaço rural no Livro do Estudante



188

Fonte: São Paulo (s.d., v. 1, p. 188)

Ao analisar o resumo apresentado, o espaço rural é determinado exclusivamente pela sua função econômica, sem menções que não sejam relacionadas a técnicas ou problemas ocorridos como consequência da exploração intensa dos espaços rurais.

Já na matéria de história, nos livros do 6º ano, não há qualquer menção ao caipira, campo ou rural, mas há aulas que permitem discussões acerca do reconhecimento e diferenciação de culturas materiais e imateriais, ademais um dos capítulos possui como tema “Os guardiões da tradição oral”, reconhecendo exemplos de tradição oral os Griots na África Ocidental e os povos indígenas. Dessa forma, o livro perde a oportunidade em reconhecer grupos sociais,

interligados à formação do estado de São Paulo, que também utilizaram da tradição oral como via de formação histórica, tal como a cultura caipira.

Seguindo aos livros do 7º ano, a matéria de geografia aborda no capítulo sobre integração do território, a obra “O Lavrador de Café”, de Cândido Portinari, entretanto o conteúdo e perguntas associadas à imagem incentivam a análise apenas econômica, relacionando-se às transformações do território, como pode ser constatado nas perguntas subsequentes do livro “Observando a obra com atenção, qual é o produto agrícola retratado em destaque?” e “Qual é o elemento de integração territorial?”. (São Paulo, s.d., v.2, p.192-193)

Essa mesma perspectiva, se dá em temas sobre industrialização do campo e “Contrastes nos campo brasileiro”, sendo este definido por meio de um esquema de definições:

Figura 2 - Esquema com contrastes do campo brasileiro no Livro do Estudante



Fonte: São Paulo (s.d, v.4, p.202)

Assim, mesmo com registros sobre os movimentos sociais do campo e a reforma agrária, elas não possuem fundamentação para serem direcionadas a um contexto social, pois permanecem associadas à visão econômica de produção.

Como já descrito anteriormente, por mais que os trabalhadores rurais sejam centrais na história econômica do estado, definir a cultura caipira somente a partir desse elemento, desvaloriza toda identidade que caminha além da questão produtiva.

Ainda nesse componente, o material traz uma sequência de aulas que poderiam abordar a cultura caipira como um dos temas presentes. Nesse sentido, as aulas 5, 6 e 7, buscam discutir sobre a formação territorial e populacional do Brasil, e os estereótipos acerca do país. É indagador a forma como o conteúdo é organizado, pois se inicia definindo que a diversidade da população brasileira advém “da mistura étnica entre três matrizes principais: indígena, europeia e africana” (São Paulo, s.d., v.1, 148), e por conseguinte é abordado os imigrantes que estiveram presentes na formação e a concentração da população de acordo com as atividades econômicas do país. Contudo, existe uma lacuna quanto à nomeação dos diferentes grupos culturais e sociais surgidos a partir dessas sínteses, como os caipiras.

Nas aulas seguintes acerca dos estereótipos, as atividades propostas fazem com que os estudantes pesquisem materiais que demonstrem essa estigmatização no Brasil, além de discutir quais serão os impactos dessas práticas. É notável a relação direta com o objeto de estudo, entretanto fica à margem da iniciativa do professor conduzir a discussão para os estereótipos da figura do caipira.

Nos livros destinados aos 8º anos, alguns temas no componente de história chamam a atenção por estarem relacionados a temas de cultura e identidade, como por exemplo a cultura letrada e não letrada no Brasil no século XIX, as manifestações da cultura popular brasileira e o legado cultural dos indígenas e autores negros. Todos de extrema importância e que corroboram para uma educação antirracista e plural. Contudo, a cultura caipira, como já explícito, torna-se um tema transversal e implícito.

Enquanto isso, nos conteúdos de geografia, os assuntos se voltam à geopolítica e problematizações quanto à urbanização, sem qualquer conexão com a temática da pesquisa ou com a dimensão cultural do espaço.

No 9º ano, no componente de história, com o tema “Governo JK: Brasil e suas transformações sociais” pela primeira e única vez em todo o material analisado, há uma menção direta à figura do caipira. Assim, essa aparição ocorre por meio de uma charge que explora o estigma associado a essa identidade:

Figura 3 - Charge no Livro do Estudante



Fonte: São Paulo (s.d, v.2, p. 95)

O texto está associado com as transformações sociais ocorridas no governo de Juscelino Kubitschek, que resumidas no livro por meio de um mapa mental, traça a linha histórica do governo, marcado pela modernização do Brasil através do Plano de Metas, resultante em um agravamento das desigualdades entre o campo e cidade. É relevante que o termo “caipira” refere-se a uma identidade regional e cultural, mas a forma como se mobiliza no material se associa a um termo pejorativo.

Já em Geografia, destaca-se um dos capítulos sobre Globalização (“Do Local ao Global, do Global ao Local”), que propõe como pesquisa aos discentes a pergunta “A cultura de São Paulo seria somente local?” (São Paulo, s.d, v.2, p. 215-216), e como temas a serem explorados, o material oferece festas e comemorações, como carnaval e festa junina, a fim de que os estudantes compreendam se essas tradições resistem ou permanecem com as amplas mudanças globais. No entanto, é fato que os estudantes podem não escolher temas relacionados à cultura caipira, já que é uma menção dentre tantos tópicos da lista, além do risco de uma análise superficial, descontextualizada com sua real origem.

Por fim, no capítulo “Pluralidade de Sujeitos”, o material dedica uma página para um resumo que aborda a diversidade cultural do estado de São Paulo, descrita como “resultado de fluxos migratórios” que trouxeram “tradições, línguas e saberes que se somam à cultura local”

(São Paulo, s.d., v.2, p). Contudo o texto demonstra que existe uma ampla diversidade cultural, mas não exemplifica de maneira concreta como ela se encontra na sociedade.

#### 4 FESTA JUNINA: RESPOSTA OU CONSOLIDAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS?

A análise dos documentos oficiais evidencia uma significativa lacuna no tratamento da cultura caipira como objeto de estudo sério e contextualizado, entretanto no calendário escolar, as festas juninas consolidam-se como um evento comum, e associado por alunos e professores a um imaginário da figura do caipira.

Nesse sentido, a habilidade EF69AR15, do componente de arte, propõe “discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos.” (BNCC, 2018, p.207), dando espaço para um espaço de diálogo quanto à maneira que as festas juninas em sua maioria são organizadas. Permitindo a análise da estigmatização do caipira, recorrentes no modo de se vestir dos participantes e a própria encenação da dança, que reproduz a história da comemoração de um “casamento forçado”, tendo por consequência a distorção de um modo de vida caipira distante da realidade, conforme Campos (2009) evidencia.

Essa distorção é caracterizada por Cortella (2008) no seguinte trecho:

Muitas escolas degradam a cultura popular brasileira ao fazerem simulacros de "festas juninas". Mesmo tendo em conta o imenso esforço feito pelas professoras (semanas de ensaios!), as crianças são fantasiadas de caipiras (roupas remendadas, dentes falhados, bigodes e costeletas horrorosas, chapéus esgarçados, andar trôpego e espalhafatoso e um falar incorreto), como se os trabalhadores rurais assim o fossem por gosto, ingênuos e palermas. Poucas escolas explicam a origem das festas e a importância do cidadão campesino e resguardam sua dignidade; poucas, ainda, destacam que a falha no dente não é algo que aquele brasileiro ou aquela brasileira tem para ficar "engraçado" (são desdentados por sofrimento), ou informam que eles produzem comida e passam fome, como se fossem sub-humanos, não têm acesso à escola etc. E, em grande parte, a ridicularização da miséria tem seu ápice numa festa na escola, com uma concorrida profusão de máquinas fotográficas e filmadoras que se atropelam em busca de imagens caricatas. (Cortella, 2008, p. 123-124)

Ele ainda evidencia que não se trata de fazer um “discurso político” para os alunos, mas promover aos estudantes a percepção crítica dos fatos.

Dessa forma, a representação do caipira que se consolida nessas celebrações não é a de um sujeito histórico com uma cultura complexa, mas a de uma figura caricata e presa no imaginário do senso comum. Assim, a festa não se configura como uma solução para a lacuna educacional, mas como a perpetuação de uma visão distorcida que a própria instituição escolar reforça e normaliza.

Para compreender essa distância entre as origens da festa e sua representação escolar atual, faz-se necessário recuperar a trajetória histórica dessas celebrações.

#### 4.1. FESTA JUNINA NO AMBIENTE ESCOLAR: ORIGEM E TRANSFORMAÇÃO

Campos (2007) destaca que as comemorações juninas possuem um caráter histórico entre os povos arianos e romanos, na Idade Antiga, como um tipo de festa de passagem para o verão. Com o passar do tempo, a Igreja Católica foi responsável por atribuir diferentes santos à festividade, mas ainda relacionando-se com as alternâncias de estações. A chegada da festa para o Brasil aparece desde o século XVI, sendo uma das comemorações introduzidas pelos portugueses mais populares da época e que ganhou um caráter próprio das zonas rurais. O autor descreve que a urbanização no país foi um fator determinante para as mudanças das festas juninas, tendo por exemplo a perda de parte do caráter e da devoção religioso e a migração das festividades para clubes, situados predominantemente em áreas urbanas.

As festas juninas passaram a ser introduzidas nas escolas paulistas por volta da década de 1970, com o principal intuito de ludicidade e arrecadações para a promoção de projetos e recursos. As festividades passaram a fazer parte do calendário escolar e do planejamento, como parte do que Campos (2007, p. 592) descreve como uma “tendência educacional denominada Currículo como Tecnologia, que ficou mais conhecida como Tecnicismo – e que foi introduzida no Brasil pela Lei n. 5.692/71”, tornando-se uma atividade constituinte do próprio currículo.

Araújo (1957, p. 20 apud Campos, 2007, p. 594) descreve que o caráter estereotipado das festas juninas não surgiu nas escolas, mas através dos clubes urbanos, que utilizavam da festividade como uma forma de atribuir um simbolismo debochado, típico às festas de carnaval, desconectando-se do significado religioso. Assim, a visão distorcida do caipira, segundo Campos (2007, p.595), ganha forças a partir das mudanças econômicas no país, no século XIX e XX, resultando no processo de urbanização, e refletido pela expansão de atividades comerciais, industriais e bancárias.

Diante do histórico de origem e transformação das festas juninas intrínseca à desvalorização do caipira, observa-se que muitas escolas perpetuam a visão caricata do caipira através das festividades juninas. Assim, Campos (2007, p.601) associa a persistência dessas festas através de duas hipóteses, sendo a primeira referente a um desconhecimento das escolas quanto aos estudos acadêmicos que buscam a valorização da história caipira, associado a sua compreensão, nesse sentido, o autor destaca “Neste ponto, existe uma desvinculação entre o

saber acadêmico e o currículo dessas escolas”. No entanto, é crucial problematizar essa ideia, uma vez que, por mais que o conhecimento acadêmico seja um importante aliado para a valorização da identidade caipira, a transformação da prática escolar não depende exclusivamente dele. Em outras palavras, a escola, como instituição crítica e social, é capaz de promover uma educação de valorização à diversidade cultural a partir de uma reflexão ética sobre seu próprio currículo e práticas.

Outra hipótese levantada pelo autor diz respeito à influência da indústria cultural na realização das festas juninas. Propõe-se aqui pensar que o ambiente escolar tende a se espelhar nas festas juninas transformadas em produtos da indústria cultural. Adorno (2009, p. 18) contribui para a reflexão quando diz que a cultura na indústria cultural será feita de padronização e repetição, ou seja, alimentada por estereótipos capazes de moldar o pensamento e comportamento das pessoas, tornando-a um mero produto.

Ademais, associa-se às transformações das festas juninas ao processo de espetacularização. Dessa forma, Carvalho (2010, p.47) define a “espetacularização” como uma operação destinada a um grupo desvinculado da comunidade de origem do evento. Como consequência, o evento será transformado em espetáculo de consumo para uma sociedade de massas, no qual seu viés será “entreter um sujeito consumidor dissociado do processo criado daquela tradição”. (Carvalho, 2010, p. 48)

Assim, esse formato de espetacularização de culturas populares passa pela descontextualização do seu sentido de origem, são objetos de consumo e passam a ser olhadas pela perspectiva do consumidor, que contribuem para definição do formato que essas tradições irão assumir. (Carvalho, 2010, p.49)

Dessa forma, percebe-se que a festa junina escolar atual é em grande medida o resultado histórico de um longo processo de transformações que evidenciam uma expressão caipira por parte estereotipada, e espelhada nas grandes festas juninas transformadas em produto da indústria cultural como espetáculo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal identificar se há a manifestação da cultura caipira nas escolas, e para isso, foi analisado como ela está sendo abordada nos documentos normativos, como a BNCC (2018), de aplicação nacional, o Currículo Paulista (2019), com uso no estado de São Paulo, e no Livro do Estudante distribuído nas escolas estaduais de São Paulo, além de compreender como as festas juninas escolares impactam na construção da valorização da identidade caipira. Assim, a análise desses materiais levou em consideração, principalmente, a tese de Ribeiro (1995) quanto a formação étnica do povo brasileiro a partir da influência de portugueses, indígenas e africanos, associado com a expansão geográfica dos paulista, denominada como Paulistânia, analisada conforme Cândido (2010) e seguido de práticas tradicionais caipiras descritos pelo mesmo, somada às produções de Cornélio Pires, descritos por Matos e Ferreira (2018). Além do mais, a partir de Campos (2007) e Prado (1995), foi possível examinar ações históricas que corroboraram para a desvalorização do caipira. Por fim, através de Guerra (2022), foi exposta as transformações de práticas tradicionais e a ressignificação do caipira no século XXI, associada a hibridação cultural, de Canclini (2001).

Assim, a partir da análise dos materiais permitiu concluir, que de maneira geral, a cultura caipira não é citada de maneira direta, tratando-se de um tema implícito e transversal. Em relação a BNCC (2018), verificou-se habilidades que incentivam a valorização da diversidade e o combate a preconceitos. Nos componentes de Arte e Língua Portuguesa, ainda que implícito, há uma possibilidade maior de que as manifestações da cultura caipira possam ser abordadas, como observa-se em habilidades que promovem a problematização de preconceitos na língua ou em danças. Já nos componentes de história e geografia, ainda com menções diretas ao campo, majoritariamente se permanecem habilidades que se concentram em relações econômicas entre campo e cidade, sem espaço para uma discussão que valorize identidades nacionais e regionais.

No que tange o Currículo Paulista, as habilidades apresentadas fornecem um reconhecimento mais significativo quanto à cultura caipira. Assim, este reconhecimento surge por meio de algumas habilidades, que através de termos como “comunidades tradicionais”, “música folclórica local”, “camponês”, permitem discussões acerca de aspectos étnicos e suas territorialidades. Dessa maneira, o documento dá a possibilidade para que a cultura caipira seja integrada e parte constituinte de problematizações e conteúdos que reconheçam a

a identidade do caipira além de sua estigmatização, e se demonstrando como um elemento relevante para a formação do estado de São Paulo.

Por fim, o Livro do Estudante distribuído pelo estado revela uma profunda lacuna na valorização do caipira como sujeito histórico, social e identitário. Nesse sentido, além da omissão do sujeito cultural, o caipira é tratado somente com seu potencial de produtor, assim mesmo em momentos com obras como “O lavrador de café”, o conteúdo proposto leva em conta somente uma visão econômica. Isso também acontece em capítulos destinados à pluralidade do sujeito, que identificam que no estado de São Paulo há uma extensa diversidade, mas demonstra lacunas ao não incorporar exemplos concretos ou nem ao nomear grupos ou manifestações culturais presentes no território. No mais, a única aparição do termo “caipira” no material todo analisado, também estará associado a termos pejorativos, como “Jeca”. Assim, de maneira geral o material não prevê a representação da cultura caipira, tal como detalha aspectos apenas econômicos.

As festas juninas, em um primeiro momento, poderiam ser interpretadas como um meio para suprir a lacuna deixada pela ausência da cultura caipira no currículo. No entanto, a análise desenvolvida, passando por suas origens e transformações, demonstra que essas celebrações se consolidam como um mecanismo de reforço de estereótipos. Em vez de promover uma representação autêntica e valorizada da identidade caipira, as festas escolares frequentemente reproduzem visões caricatas e preconceituosas, perpetuando a distorção que pretendiam, em tese, combater.

Em síntese, a cultura caipira é um tema transversal e implícito na BNCC, enquanto no Currículo Paulista torna-se mais reconhecido, mas ainda de maneira indireta, por meio de termos como “comunidades tradicionais”. Já no Livro do Estudante, é notável a omissão da cultura caipira como manifestação cultural e tradicional, demonstrado apenas por meio dos trabalhadores rurais. Assim, conclui-se que a falta de nomeação direta e explícita, faz com que a incorporação do tema com toda sua pluralidade fique a iniciativa do professor como forma de suprir as lacunas curriculares, e ainda preservar e valorizar essas manifestações.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos: Jorge M. B. De Almeida. Tradução: Juba Elisabeth Levy, Augustin Wernet, Jorge Mattos Brito de Almeida, Maria Helena Ruschel. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 06 nov. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CAMPOS, Judas Tadeu de. **Festas juninas nas escolas: lições de preconceitos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 589-606, maio/ago. 2007.
- CÂNDIDO, Antonio. **Os Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. 11ª Edição. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2010.
- CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CARVALHO, José Jorge de. **‘Espetacularização’ e ‘canibalização’ das culturas populares na América Latina**. Revista Antropológicas, [S. l.], ano 14, v. 21, n. 1, 2010. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco.
- CASTILHA, Leandro Dalcin. **A construção de um sentido de "caipira" no "Jeca Tatu" de Monteiro Lobato**. Espaço Plural, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 71–74, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/1458>. Acesso em: 18 set. 2025.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. ed. rev. e ampl. - São Paulo : Cortez, 2008
- GUERRA, Luiz Antonio. **Os significados de caipira**. Tempo Social, v. 34, n. 2, p. 239–256, maio 2022. DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2022.194654. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/194654>. Acesso em: 22 out. 2025.
- LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 5. ed. São Paulo: Revista do Brasil, 1919.
- MARIANO, Neusa F. **Fogão de lenha, chapéu de palha: as manifestações da cultura caipira em Jaú (SP)**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- MATOS, Maria Izilda Santos de; FERREIRA, Elton Bruno. **Pelos interiores: a invenção do caipira**. Tempos Históricos, [S. l.], v. 22, p. 472-497, 2º sem. 2018. Disponível em: [\[https://doi.org/10.5965/2175180311272019192\]](https://doi.org/10.5965/2175180311272019192). Acesso em: 22 set. 2025.
- PRADO, Adonia. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e

Agricultura, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Célia Regina Batista dos. **Estudo do lugar e Escolas Famílias Agrícolas: valorização do campo como conteúdo educativo e espaço de vivência cotidiana**. Ateliê do Geógrafo, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 104-118, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ag.v9i1.24249>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista**. São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 28 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Livro do Estudante: História, Geografia e Ciências - 6º - 9º ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: Centro de Mídias SP, s.d. v. 1-4.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para o trabalho didático-científico na universidade**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.