

**OS SABERES SILENCIADOS
PELO CURRÍCULO: a
epistemologia e o currículo na
Educação do Campo**

**KNOWLEDGE SILENCED BY THE
CURRICULUM: epistemology
and curriculum in Field
Education**

**EL CONOCIMIENTO SILENCIADO
POR EL CURRÍCULO: la
epistemología y el currículo en
Educación Rural**

Resumo: Este trabalho instiga uma análise sobre um currículo crítico, emancipador, humanizador e holístico, que respeite os saberes dos sujeitos do campo, mediante sua diferença identitária e cultural. O objetivo é analisar as tensões teóricas sobre os estudos das epistemologias do sul e como essas agregam lutas e ações no campo do currículo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pautada em autores como Arroyo (2013), Oliveira (2012), Santomé (1995), Santos (2002; 2018), entre outros. O trabalho ilustra discussões teóricas e análise documental que abordam a temática “Currículo”, “Epistemologia do sul” e “Educação do campo”. Como resultado, o artigo infere que as epistemologias curriculares devem estar vinculadas às questões culturais e aos saberes que condicionam as particularidades e a história sociocultural do sujeito do campo, de forma a instiga-los a compreender as estruturas sociais que os oprimem, tendo em vista a elaboração de estratégias de atuação com probabilidade de êxito para sua emancipação.

Palavras-chave: Epistemologia do Sul. Currículo. Educação do campo.

Recebido em: 22/02/2021

Alterações recebidas em: 14/05/2021

Aceito em: 17/05/2021

Publicação em: 09/06/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.

2021v14n2.57814

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Letícia dos Santos Furtado

Graduada em Pedagogia

Universidade Federal do Pará, Brasil.

E-mail: leticiafurtado46@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0443-2498>

Eraldo Souza do Carmo

Doutor em Educação

Professor da Universidade Federal do
Pará, Brasil.

E-mail: eraldo@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4824-8016>

Como citar este artigo:

FURTADO, L. S.; CARMO, E. S. OS SABERES SILENCIADOS PELO CURRÍCULO: a epistemologia e o currículo na Educação do Campo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-8, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57814>.

Abstract: This work instigates an analysis of a critical, emancipating, humanizing and holistic curriculum, which respects the knowledge of the subjects in the field, through their identity and cultural difference. The objective is to analyze the theoretical tensions about the studies of southern epistemologies and how they aggregate struggles and actions in the field of the curriculum. This is a bibliographic research, based on authors such as Arroyo (2013), Oliveira (2012), Santomé (1995), Santos (2002; 2018), among others. The work illustrates theoretical discussions and documentary analysis that address the theme "Curriculum", "Southern epistemology" and "Rural education". As a result, the article infers that curricular epistemologies must be linked to cultural issues and knowledge that condition the particularities and the sociocultural history of the subject of the field, in order to instigate them to understand the social structures that oppress them, in view the elaboration of action strategies with probability of success for its emancipation.

Keywords: Epistemology of the South. Curriculum. Countryside education.

Resumem: Este trabalho impulsiona un análisis de un currículo crítico, emancipador, humanizador y holístico, que respeta el conocimiento de las materias en el campo, a través de su identidad y diferencia cultural. El objetivo es analizar las tensiones teóricas sobre los estudios de las epistemologías sureñas y cómo agregan luchas y acciones en el campo del currículo. Se trata de una investigación bibliográfica, basada en autores como Arroyo (2013), Oliveira (2012), Santomé (1995), Santos (2002; 2018), entre otros. El trabajo ilustra discusiones teóricas y análisis documentales que abordan el tema "Currículum", "Epistemología sureña" y "Educación rural". En consecuencia, el artículo infiere que las epistemologías curriculares deben estar vinculadas a cuestiones culturales y saberes que condicionan las particularidades y la historia sociocultural del sujeto del campo, a fin de instigarlas a comprender las estructuras sociales que las oprimen, en vista de la elaboración de estrategias de acción con probabilidad de éxito para su emancipación.

Palabras-clave: Epistemología del Sul. Currículum. Educación rura.

1 INTRODUÇÃO

Para aprofundar as reflexões teóricas sobre a epistemologia no que tange a área educacional, é fundamental compreender a configuração do currículo nas escolas do campo. Com isso, objetiva-se analisar as tensões teóricas sobre os estudos das epistemologias do sul e como essas relacionam-se a lutas e ações no campo do currículo, além de problematizar e avaliar os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas do campo têm valorizado as particularidades locais, a diversidade cultural e os saberes, para instigar os sujeitos a lutar por sua emancipação e construção social.

Para analisar as concepções epistemológicas no currículo e a educação do campo, recorreremos a um estudo bibliográfico acerca das discussões que remetem a autores como Arroyo (2013), Oliveira (2012), Santomé (1995) e Santos (2002; 2018). Os autores contribuem para reflexões sobre os eixos epistemológicos que entrelaçam as relações de poder e saberes, as quais constituem a busca pela emancipação dos sujeitos. Para tanto, a estrutura deste trabalho está formada em 2 eixos centrais: "Uma reflexão epistemológica sobre o currículo" e "a busca por emancipação no currículo do campo". Ambas desenvolvem discussões pertinentes sobre as abordagens epistemológicas e curriculares que entrelaçam a educação do campo.

O currículo pode ser entendido como território de saber, de poder, de subjetividade e identidade, no qual deve ser construído mediante a contextualização histórica e cultural dos sujeitos que compõem o espaço formativo epistemológico. Assim, o currículo é articulação dos saberes, das vivências e experiências dos sujeitos, isto é, o currículo é a materialidade de uma prática educativa significativa enraizada na cultura.

Faz-se necessário pensar em currículo crítico, libertador, humanizador e holístico, o qual respeite os saberes dos sujeitos do campo, articule os conteúdos a realidade sociocultural e oportunize reflexão e problematização de questões socioeducacionais. Desse modo, o currículo deve oportunizar a vocação ontológica do ser humano, em ser mais (FREIRE, 1997), deve interligar os saberes e inventar outras lógicas de ensino e de aprendizagens.

2 REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE O CURRÍCULO

No livro “*As epistemologias do sul*”, da autoria Santos (2018), pode-se contemplar que essas epistemologias surgem no período em que se propagaram a visão de um mundo diversificado em relação às culturas e aos saberes voltados para o conhecimento epistemológico da ciência moderna, desconsiderando outros saberes e as demais culturas trabalhadas pela classe dominada (SANTOS, 2018). Diante disso, essas epistemologias do sul questionam esses saberes que formam oprimidos historicamente, além de denunciar a renúncia desses saberes dominantes desenvolvendo um diálogo entre esses conhecimentos. Desse modo, procura ressaltar esses conhecimentos calados, para superação do modelo epistêmico moderno ocidental baseado no conhecimento abissal.

A epistemologia é a concepção refletida ou não sobre as condições de conhecimento válido (SANTOS, 2018). Percebe-se, então, que não há conhecimento sem prática social dos sujeitos, tornando real a construção de diferentes epistemologias, que pode se dar por meio das relações culturais e políticas. No período da colonização também houve essa exclusão abissal do conhecimento pois eram apenas o povoamento ou dominação desses territórios também faziam parte da soberania epistemológica. A superação do pensamento abissal conhecido como a ecologia dos saberes que era excludente, suprimindo ou opondo-se as outras epistemologias.

Oliveira (2012) relata sobre as contribuições de Santos ao currículo, que entrelaçam as escolas nas práticas de ensino, se faz presente também, entre as relações dos sujeitos que vivem esses espaços formativos na busca pela emancipação. O currículo não é apenas conteudista, mas põe em jogo nas escolas as relações culturais, isto é, os conhecimentos enraizados nos saberes locais e territoriais, a fim de levantar a discussão que instiga o princípio da emancipação social (ARROYO, 2013).

A influência dessa luta vem do pensamento de “quanto mais globais forem os problemas, mais locais são as soluções” como pontua Oliveira, (2012, p. 06). De certa forma, isso contribui para as discussões sobre o currículo, pois fortalece a compreensão sobre as questões que problematizam e geram assim possíveis soluções no ambiente escolar.

Desse modo, os currículos praticados estão centrados não apenas no conhecimento formal e sua exclusão, mas contemplados pelos saberes, culturas, territórios, políticas e conhecimentos dos sujeitos da escola. Essas experiências que são inseridas pelos praticantes dos currículos, trazem à tona o que muitos educadores chamam de “adequação” aos conteúdos formais do currículo, de modo que não seja trabalhado apenas o que está escrito e registrado nas propostas curriculares, mas sim, a totalidade que integra os estudos com a educação do campo, sua riqueza e diversidade desses territórios vivenciados pelos alunos, professores e comunidade (FURTADO, 2020; PIRES, 2016).

Corroborando com isto, este estudo vem pensar as produções dos educadores e alunos na construção das práticas pedagógicas que emergem de sua condição enquanto autores das epistemologias curriculares. Isso se mostra como forma de desenvolver seus conhecimentos, culturas e saberes até então silenciados por um currículo conteudista e distanciado de sua realidade das escolas.

Assim, podemos compreender a autoria no campo curricular, como produção autônoma, original e criativa e autêntica de sujeitos que possuem a necessária autoridade para fazê-lo, superando a cisão entre aqueles que pensam e aqueles que fazem o currículo, essa “obra de arte” cotidianamente construída e renovada. Por outro lado, se ampliamos o sentido do termo estética, desaprisionando-o do campo da arte, recorrendo à sua etimologia, temos que *Aisthesis* é a palavra grega que designa percepção, sensação, e podemos compreender a criação curricular cotidiana como produto das interlocuções entre sensações e percepções de mundo, incluindo-se as emoções, dos seus praticantes (OLIVEIRA, 2012, p. 08)

Desse modo, resistimos ao campo de silenciamento e exclusão para considerar globalmente os sujeitos das escolas, seus modos de estar no mundo, suas redes de conhecimentos e práticas sociais, pertencimentos sociais e culturais (ARROYO, 2010); para que sejam sujeitos integrais, não mais

calados/silenciados pelas dicotomias e hierarquizações entre conhecimentos, valores, culturas impregnadas pelos currículos nas escolas. Desse modo, almeja-se o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos, dentro e fora das escolas. Sujeitos que se fazem e aos seus mundos, dimensões indissociáveis do existir humano, sempre impregnadas pela percepção do que fazemos, apreendemos e ressignificamos (OLIVEIRA, 2012).

Santos defende, em diferentes trabalhos, esta indissociabilidade que se instaura a partir da ideia de que “não há e não haverá justiça social sem justiça cognitiva” (OLIVEIRA, 2012, p. 06). Desse modo, desenvolve-se uma argumentação importante para a reflexão curricular e para o enfrentamento dos problemas relacionados às formas de exclusão promovidas por uma estrutura escolar monocultural, classista e sexista, na qual são cognitivamente e socialmente “silenciados” saberes, culturas e territorialidades de alunos pelos conhecimentos desiguais do padrão dominante.

Podemos perceber que explícita ou implicitamente todo o trabalho de reflexão e proposições epistemológicas desenvolvido por Boaventura Sousa Santos expõe a questão social e a construção da democracia. Ao mesmo tempo, toda construção curricular empreende um debate em torno dos conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, seus usos sociais e *status* epistemológico. Diante disso, Santos (1996) desenvolve, por exemplo, a discussão sobre o projeto educativo emancipatório, no qual defende a ideia de que este é

[...] um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo. (SANTOS, 1996, p. 17).

Com isso, Santos propõe em seguida que, no campo da regulação, o princípio de comunidade e, no campo da emancipação, a racionalidade estético-expressiva são aqueles que têm a maior contribuição a dar aos processos emancipatórios. No conceito pós-abissal trabalhado pelo crítico (SANTOS, 2018), enfatiza a necessidade de um diálogo e de um resgate de outras formas de saberes, para compreendê-los melhor acerca dessa variedade e diversidade cultural. Tendo isso em vista, busca analisar e discutir sobre os saberes não dominantes e as epistemologias afogadas pela cultura de dominação do mundo.

3 A BUSCA POR EMANCIPAÇÃO NO CURRÍCULO DO CAMPO

Historicamente, percebemos que, mesmo com o aumento dos estudos epistemológicos no século XX, que ocasionou a visão multicultural, ainda não eram valorizados ou requisitados os saberes não científicos nem os filosóficos em sociedade (SANTOS, 2002). Essa realidade permeia até os dias atuais, pois ainda permanecem fora dos debates científicos a sabedoria popular e os demais saberes que caracterizam as populações do campo. Do mesmo modo, ainda se encontram excluídos dos conteúdos curriculares os saberes das águas, territoriais e geográficos, os quais caracterizam essas escolas do campo.

Diante disso, torna-se necessário trazer para aos estudos científicos acadêmicos os debates que caracterizam o saber local, cotidiano e prático vivenciado pelos estudantes do campo, sobretudo pelo risco de silenciamento dos saberes culturais locais, em função de um currículo homogêneo, com determinações nacionais fechadas e do molde dos alunos sob um padrão único. Defende-se um currículo que, além do saber universal, academicamente elaborado e cientificamente legitimado, não negue os saberes do campo. Segundo Ghedin (2006, p. 53) “não há como pensar o nacional sem considerar o regional como cultura [...]. [...] nossa identidade é construída das características regionais, pois é na pluralidade de nossa cultura que se edifica a unidade nacional enquanto forma democrática”. É preciso pensar os saberes dentro da construção curricular sem deixar de lado a base de conteúdos formativos que nele estão inseridos.

Nesse contexto, Basílio (2006) relata que os saberes locais podem ser difundidos no contexto escolar. Abordam-se as culturas e as experiências do campo para enriquecer os conteúdos da aprendizagem que possam influenciar o desenvolvimento dos territórios, populações e comunidades no

qual se integram. É imprescindível que a escola se aproprie e dê significado aos saberes que caracterizam seu território, havendo um contato com as populações do campo para acolher e valorizar esses saberes culturais. Em conjunto com a escola, as populações do campo integram e partilham da construção dos saberes a serem potencializados pela escola como forma de conhecimento científico.

Segundo Geertz (1997), o mundo é um palco onde os atores fazem as suas construções culturais. Para tanto, analisou os fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam “através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações” (GEERTZ, 1997, p. 95). Essas construções caracterizam a maneira como as populações do campo vivem, convivem e representam o universo dos saberes culturais que os singularizam como: as experiências, os mitos, as crenças, as línguas, a agricultura, a arquitetura territorial, a música, o artesanato, os rios, o cuidado com a terra, os fenômenos socioculturais, a economia, que constituem as culturas nesses espaços.

Usa-se esse termo não se restringindo às formas de saberes nativos, mas estendendo-se para todas as formas de saber que se produzem e se enlaçam nas comunidades. Os saberes locais apreendem as formas como os grupos sociais locais produzem seus mundos, constroem seus discursos, estruturam as regras que norteiam o seu comportamento e como dão significados aos acontecimentos cotidianos. Trata-se de um processo que questiona como as populações do campo se organizam e orientam suas vivências, situando-se na história e tornando-se história.

Ainda sim, a construção do currículo vem sendo realizada com propostas silenciadoras e distanciadas da realidade sociocultural das populações do campo, de maneira seletiva e desvinculada desses territórios. Isso contribui para que haja nesses espaços a negação desses indivíduos com seus próprios saberes (MACHADO, 2009), pois são influenciados pela ideologia do campo ser um espaço com baixa dimensão econômica, social e política. Portanto, é necessário fazer uma reflexão sobre o que ensinar, como ensinar e que valores transmitir para obtermos construção do currículo ideal para as escolas do campo.

Tornar-se importante ressaltar, segundo Moreira e Silva (2002, p. 32), que “o currículo não é considerado um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”, isto é, implica-se sobre as relações de poder que envolvem o currículo e, principalmente, as seleções de conteúdo organizadas fora do contexto local onde são desenvolvidos (ARROYO, 2013).

Para tanto, o currículo deve atender as especificidades de cada indivíduo contemplando, assim, sua cultura local, territorialidade na dimensão política e social. Com isso, segundo Caldart (2002, p. 18), “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”, isto é, tendo como direito a construção de uma educação voltada para e no campo, contemplando sua cultura, saberes e experiências locais dentro de seu próprio território.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica enfatizam que “a educação é um processo de socialização da cultura e da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 04). A educação promove, assim, uma relação entre a cultura e o cotidiano dos indivíduos. O currículo deve estar focado na realidade de cada local, além de se pautar em questões objetivas e subjetivas para abranger conteúdos e métodos que atendam às necessidades de apropriação dos saberes culturalmente válido.

O currículo para uma educação do e no campo, nesse sentido, deve ser elaborado tomando premissas a construção do respeito, a valorização do sujeito e das suas manifestações típicas, bem como ser construído a partir da realidade, do tempo escolar com os conteúdos agregados aos valores que permeiam o meio rural e as práticas que se estabelecem entre os seus sujeitos na busca pela emancipação. (PEIXOTO; OLIVEIRA; MAIO, 2016)

Em virtude disso, defende-se uma educação do campo voltada para os sujeitos do e no campo, no

qual há uma constante perspectiva da emancipação humana, que constroem as relações de troca de conhecimento através das experiências, saberes, cultura entre professores/alunos. No intuito de gerar a igualdade entre os sujeitos do campo. Por conta disso, na educação do campo ambos realizam o compartilhamento de conhecimento, e isso se materializa no convívio em comunidade, nas produções de culturais, no cultivo de alimentos, no entrelaçar dos rios, no cuidado com o território e na geográfica local.

Os profissionais voltados para o campo contribuem para que homens, mulheres, crianças e idosos se reconheçam como sujeitos pertencentes desse território. Assim, garantem sua participação nas lutas e conquistas sociais e educacionais que entrelaçam esse espaço. No entanto, segundo Santomé (1995) “no interior das salas de aula é muito raro que o professor e os alunos e alunas cheguem a refletir e investigar questões relacionadas com a vida e a cultura de etnias e grupos mais próximos e conflitivos”, isto é, relacionado ao campo podemos perceber que dentro próprias escolas não identificamos materiais curriculares específicos, nem os livros didáticos são elaborados contemplando seus valores e cultura. Por inúmeras vezes seus saberes, conhecimentos e experiências são ignorados nesses espaços. Por isso, é necessário que esses profissionais para campo sejam pertencentes do campo e tenham uma formação adequada, de forma a garantir a valorização e integração cultural nessas populações.

Os currículos das escolas do campo tendem a repercutirem em sociedade, pois constituem-se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos, de forma a serem parte das populações do campo dentre diversos contextos (suas lutas, trabalho, tradições culturais, etc.). Dessa forma, o ensino torna-se mais motivador e instigante para os alunos quando os docentes utilizam, além do conhecimento científico, suas experiências, de forma a criar um processo de ensino e aprendizagem mais significativo para com esses. Segundo Arroyo (2011), “quando os docentes trazem as experiências sociais para os processos de ensino-aprendizagem se contrapõem a essa separação entre experiência e conhecimento”, porque a escola é um dos espaços sociais onde identidades são formadas, isto é, de forma individual e coletiva.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Nesse contexto, compreende-se que a construção do currículo deve ser direcionada as questões relacionadas ao meio em que está inserido, isto é, à comunidade e ao contexto social e cultural que é pertencente. Por isso, é necessário clareza e aproximação nas relações sociais interligadas ao processo de elaboração e construção do currículo para as escolas do campo. De forma a promover dentro daquelas escolas o aprimoramento do processo de ensino relacionado aos saberes culturais e sociais dessas populações.

[...]para que isso ocorra, é necessário também mudar o olhar voltado de forma negativa à educação do campo, ainda vista de forma precária e sem organização, pois a necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. É também ver e captar que o campo está vivo, que é um território social, político, econômico e cultural de maior tensão, e que os povos do campo, tem sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas (ARROYO, 2010, p. 11).

Então, é indispensável construir uma Educação do campo e para o campo, a fim de garantir o acesso à educação e o desenvolvimento das relações culturais e sociais nesses espaços de luta por sua emancipação. Para tanto, é imprescindível que a população tenha um papel importante nessa construção de valores, cultura e a reafirmação de identidade junto à escola. Portanto, condiz com um exercício de formação e reafirmação de identidade campo dos indivíduos pertencentes desse território (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

É necessário considerar as diversas questões e problemáticas sobre à Educação do Campo, além

das especificidades dos seus sujeitos, de seus saberes e de suas experiências culturais e sociais. Para tanto, há necessidade de se contemplar nessas escolas a diversidade social, política, econômica, étnica e gênero que integram a realidade local, para que venha atender a formação de professores para além do exercício da docência nessas escolas, pautados em “estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo” (BRASIL, 2002).

POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES:

No decorrer desse trabalho abordamos os estudos acerca das epistemologias que agregam ao currículo das escolas do campo a busca pela valorização e emancipação dos saberes que foram silenciados dentro do espaço escolas pelo poder opressor que infringe a construção social e cultural dos sujeitos do campo. Para tanto, analisamos a história as concepções do currículo e suas construções epistemológicas mencionadas por Boaventura de Sousa Santos. Podemos constatar que as epistemologias do currículo interagem dentro das práticas educacionais do campo, abrangendo a dimensão cultural, social e política vivenciadas por cada sujeito em seus diversos territórios.

Uma educação libertadora necessita em seu contexto dos diversos valores culturais, das experiências, dos saberes, das estratégias e de valores construídos pelos diversos grupos sociais ou classes oprimidas. Como resultado o artigo, infere-se que as epistemologias curriculares devem estar vinculadas às questões culturais e dos saberes que condicionam as particularidades e a história sociocultural do sujeito do campo, de forma a instigá-los a compreenderem as estruturas sociais que os oprimem, tendo em vista a elaboração de estratégias de atuação com probabilidade de êxito para sua emancipação.

REFERENCIAS

- ARROYO, M. G. Prefácio. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 (Coleção Caminhos da Educação do Campo)
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BASÍLIO, G. Os saberes locais e o novo currículo do Ensino Básico. **Dissertação de Mestrado em Educação** pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convênio com a Universidade Pedagógica de Moçambique, 2006.
- BRASIL. **Resolução n. 01 CNE/CEB**. Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. Brasília: CNE, 2002.
- CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas – Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002.
- FURTADO, L. S.; CARMO, E. S. Para uma pedagogia cultural: o currículo e sua relação com a educação ribeirinha na Amazônia. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v.18, n.4, p. 1712-1732 out./dez. 2020
- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 1997, 366 p.
- MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade** (Orgs.). 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: Ferraço, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores/as e currículos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos *Pensadospraticados*. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.2, Agosto 2012.

PIRES, E. T. Para uma pedagogia cultural da tradição: práticas de professores ribeirinhos na Ilha do Marajó. 2017. 150f. **Dissertação** (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), Universidade Federal do Pará, Belém (PA).

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, B. S. **Construindo as epistemologias do Sul**. Antologia Essencial, v. I, COLEÇÃO ANTOLOGIA DO PENSAMENTO SOCIAL LATINO-AMERICANO E CARIBENHO, CLACSO, 2018. p. 297-335.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron; Azevedo, José Clóvis de; Santos, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, 1996. p. 15-33.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, 63, Outubro 2002. p. 237-280.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).