

EDUCAÇÃO NO CONTEXTO SUL-AMAZÔNICO: A CONTRIBUIÇÃO DOS COLETIVOS POPULARES PARA A DISCUSSÃO CURRICULAR

EDUCATION IN THE SOUTHERN AMAZONIAN CONTEXT: THE CONTRIBUTION OF POPULAR COLLECTIVES TO THE CURRICULAR DISCUSSION

¹Viviani Fernanda Hojas; ²Tânia Mara Rezende Machado

¹Universidade Federal do Acre (UFAC); ²Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC)

*Autora Correspondente: e-mail: vihojas@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo temos como objetivo apresentar práticas educativas singulares, desenvolvidas por coletivos populares na Amazônia Sul Ocidental, e refletir acerca do currículo e dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos nas escolas da região. Consideramos que pensar e praticar currículo no local onde nos situamos impõe a necessidade de superação de limites entre o conhecimento socialmente produzido pela humanidade e o conhecimento produzido nas lutas sociais e culturais. Neste sentido, lançamos mão de três projetos educativos com o intuito de dar maior visibilidade às ações formativas desenvolvidas e aos saberes produzidos na especificidade dessas ações. Após a apresentação desses projetos, salientamos que, para a concretização do direito à educação da população sul-amazônica, a escola como instituição social continua tendo seu papel validado como espaço de socialização de conhecimentos com vistas à humanização. Contudo, destacamos a necessidade de se pensar outros currículos escolares pautados em epistemologias que primem pela garantia diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, entre outras.

Palavras-chave: Currículo. Diversidade. Movimentos sociais.

ABSTRACT

In this article we aim to present unique educational practices, developed by popular collectives in the Southwestern Amazon, and reflect on the curriculum and knowledge to be taught and learned in schools in the region. We consider that thinking and practicing curriculum where we are located imposes the need to overcome boundaries between knowledge socially produced by humanity and knowledge produced in social and cultural struggles. In this sense, we used three educational projects to give greater visibility to the training actions developed and the knowledge produced in the specificity of these actions. After the presentation of these projects, we emphasize that, in order to realize the right to education of the South Amazonian population, the school as a social institution continues to have its validated role as a space for knowledge socialization with a view to humanization. However, we underline the need to think about other school curricula based on epistemologies that excel in guaranteeing social, cultural, ethnic-racial and gender diversity, among others.

Keywords: Curriculum. Diversity. Social movements.

“Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez?” (Guimarães Rosa)

1. INTRODUÇÃO

O contexto Amazônico apresenta singularidades e similitudes que precisam ser destacadas, a começar pela própria nomenclatura, cuja origem remete à nomeação dada a um rio repleto de mulheres armadas: as Amazonas.

De acordo com [1], o primeiro europeu a reconhecer o Rio Amazonas foi Francisco Orellana que embarcou, em 1539, bem perto de Quito, no Rio da Coca, que mais abaixo toma o nome de Napo. Deste rio, caiu em outro maior e, deixando-se levar sem outro guia, a não ser a corrente, chegou ao cabo do Norte na costa da Guiana.

A associação de Amazônia a um rio, explica o autor, atravessou os séculos. Charles-Marie de La Condamine, que na primeira metade do século XVIII (1735-1745) fez parte da expedição da real Academia de Ciências de Paris ao “novo mundo”, descreve em seu relatório de viagem:

Tomei a determinação de escolher uma rota quase ignorada, na certeza de que ninguém me invejaria; era a do rio das Amazonas, que atravessa todo o continente da América Meridional, do ocidente ao oriente, e que passa, com razão, por ser o maior rio do mundo. Propunha-me tornar essa viagem útil, levantando um mapa desse rio e recolhendo observações de todo tipo que teria oportunidade de fazer numa região tão pouco conhecida [1].

Um rio que corta terras de toda a América Meridional vai então dar nome a um espaço terrestre: a Amazônia, que cobre a extensão de 7,8 milhões de km², compartilhados por 1497 municípios, sendo englobados em 68 departamentos/estados/províncias de 9 países: Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname, Guiana Francesa, Venezuela e o Brasil, que abrange cerca de 64% da área total (4,4 milhões de km²).

Esse vasto território, segundo [1], não pode ser homogeneizado e precisa ser pensado no plural haja vista que, tanto na Amazônia Brasileira quanto na Amazônia Transnacional, temos significativas diferenças. Sendo assim, no presente texto voltaremos nossas atenções tão somente para o lugar em que vivemos, pesquisamos e ensinamos: a Amazônia Sul Ocidental, mais especificamente, o estado acreano.

O Acre constitui o último estado da federação, tem pouco mais de cem anos e sua configuração populacional abrange povos de diferentes nações tais como: sírios e libaneses que vieram para o território no início do século XIX e envolveram-se com os processos de produção humífera.

Em termos de migrações internas, o estado passou por três grandes movimentos. Dois deles, motivados pela extração da borracha e envolveram a população do nordeste do país. O primeiro, ocorreu logo no início do século XX e o segundo por ocasião da Segunda Guerra Mundial, quando o Acre passou a fornecer a maior parte da borracha para a manutenção do aparato bélico. Cessada a Guerra, o extrativismo entrou em crise e, por volta dos anos de 1970, um novo modelo socioeconômico passou a ser adotado. Assim, o plano de desenvolvimento do território voltou-se principalmente à agropecuária, atividade para a qual contou com intenso

processo migratório do centro-sul brasileiro. Vale registrar também que, até os anos 1970, a população rural do estado era três vezes maior que a urbana.

Tal informação se faz importante para entendermos os entrecruzamentos das práticas sociais que se estabelecem nesse território e identificarmos as especificidades dos projetos educativos que apresentaremos mais adiante. Dois deles foram desenvolvidos em um município localizado no Vale do Acre e o terceiro projeto foi realizado em um município situado no Vale do Juruá.

2. EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA SUL OCIDENTAL: OUTROS CURRÍCULOS

Após destacarmos algumas singularidades da Amazônia Sul Ocidental, é oportuno explicitarmos as reflexões conjuntas que temos desenvolvido em torno do currículo e dos conhecimentos a serem ensinados e aprendidos em suas escolas.

De acordo com [7], o currículo tem se convertido em um dos núcleos de significado mais denso para a compreensão da educação na diversidade de contextos sociais e culturais e, ao mesmo tempo, em uma ferramenta de regulação do conhecimento e das práticas educativas que condiciona as ações docentes e discentes.

Com base em tais ideias, consideramos que pensar e praticar currículo no local onde nos situamos impõe a necessidade de inaugurarmos outras epistememas, as quais podem implicar a superação de limites entre o conhecimento socialmente produzido pela humanidade e o conhecimento produzido nas lutas sociais e culturais e entre as especificidades da academia e as especificidades dos movimentos sociais.

Ademais, faz-se necessário romper com culturas institucionais pautadas em bocas mudas, ouvidos moucos e consciências ilegítimas e instituir políticas e práticas curriculares que tenham como princípios o diálogo, a participação, a problematização e o respeito à diversidade. Parafrazeando [3], sustentamos que tais políticas e práticas curriculares precisam ser forjadas *com* a população sul-amazônica e não *para* ela. Do contrário, não passariam de prescrições, as quais constituem sempre a imposição da opção de uma consciência a outra:

Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos. Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes [3].

Com efeito, quando nos movemos no espaço universitário ou escolar, frequentemente entendido como propício ao exercício do pensamento plural, da autonomia e da humanização, contraditoriamente, temos que “pisar em ovos” sem quebrá-los ou correr o risco de quebrá-los. Nesse sentido, colocamos em questão: Queremos andar por caminhos movediços e inéditos buscando um possível equilíbrio ou seguiremos caminhos mais seguros por já serem reincidentemente pisados, porém pouco férteis no que diz respeito às discussões relacionadas à produção e acesso ao conhecimento.

Reconhecer a natureza autoritária e talvez pouco democratizante das instituições de ensino não significa desqualificá-las ou negar a importância do acesso aos saberes científicos, filosóficos e artísticos historicamente construídos para a promoção do desenvolvimento humano tendo em vista a inserção ativa e crítica na sociedade. Significa apenas, admitir a possibilidade (ou necessidade!) de percorrermos outros caminhos de modo a avançar na garantia do direito à educação da população que tratamos neste estudo: a sul-amazônica.

Arroyo [2], ao discutir a elaboração de currículos de formação de professores e a elaboração de currículos de educação básica nas escolas das populações do campo, indígenas, quilombolas e das florestas, destaca a necessidade de que tais currículos traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais.

Em sua concepção, toda a riqueza de práticas educativas e formadoras que acontece no trabalho e nas ações coletivas emancipatórias desses movimentos precisa ser incorporada nos currículos de formação docente e de educação básica. Para o autor, quebrar a rigidez das “grades” em que nossa tradição curricular aprisiona os conhecimentos escolares não é uma tarefa fácil, porém, é eminentemente necessária para que outros conhecimentos entrem nos currículos, pois: “Os movimentos sociais em suas marchas, místicas, músicas e em seus encontros e símbolos se têm mostrado educadores da cultura reinventando pedagogias e artes culturais de extrema densidade pedagógica.” [2].

Arroyo [2] também destaca que os movimentos sociais desestabilizam o uso da escolarização, não escolarização e o uso do conhecimento hegemônico como parâmetros para a classificação dos Outros como inferiores, subalternos, excluídos porque analfabetos, iletrados, irracionais, incultos, pré-políticos.

Segundo o autor, a diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, dos trabalhadores em seus movimentos não se reconhecem nessas categorias tão inferiorizantes com que a cultura política e pedagógica e a própria concepção de conhecimento hegemônico os classifica,

hierarquizada e segregada. Não é por essa concepção segregadora de conhecimento e de escolarização que os movimentos sociais lutam e sim por sua desconstrução de modo a abrir espaços para as identidades positivas. Nesse sentido:

Pressionam por Outros conhecimentos. Afirmando-se produtores não apenas de outros conhecimentos, mas de outros cânones de pensamento válido. Não se reconhecem atolados na irracionalidade, nas interpretações falsas de si e do mundo. Afirmando outra racionalidade, outras leituras de mundo, de si mesmos, das relações sociais de classe, gênero, raça, etnia que os têm pensado irracionais. Reagem ao despojo de seu lugar na história da produção do conhecimento e da cultura da humanidade [2].

Com efeito, na esteira de concepções universalizantes e consideradas como únicas de conhecimento, a atual padronização curricular, resultante das políticas oficiais e exigidas nos sistemas de avaliação, expressa paradigmas e princípios educacionais mercantilistas, excludentes, autoritários e tecnocratas, restringindo ainda mais a atenção às especificidades dos currículos nas escolas.

Para [4], tais políticas avaliativas estão propensas à produção de sujeitos objetivados com utopias restritas, pois excluem tudo o que não cabe ou não pode ser medido nos testes padronizados, como valores, princípios, atitudes, entre outros.

Em um cenário assim caracterizado, a universidade como espaço de produção e disseminação de conhecimentos cabe voltar-se a ações tanto de ensino como de pesquisa e extensão que tornem visíveis e audíveis iniciativas singulares, movidas por coletivos populares que corroborem, entre outros aspectos, para o empoderamento desses coletivos. É buscando cumprir com tal função que, na próxima seção, apresentamos três projetos educativos realizados por coletivos populares na Amazônia Sul Ocidental que, embora não sejam desenvolvidos necessariamente em escolas, constituem processos formativos nos quais são produzidos saberes significativos para os sujeitos envolvidos.

Cumprindo registrar que, ao apresentarmos os projetos, os quais constituem alternativas criadas e recriadas com base nas necessidades e experiências compartilhadas, buscamos efetuar uma reflexão mais aprofundada acerca da realidade educacional sul-amazônica, o que não desobriga o Poder Público de criar e manter uma rede física de escolas e de docentes para essa população. Em outras palavras, ao buscarmos dar maior visibilidade às ações formativas desenvolvidas nos três projetos e aos saberes produzidos na especificidade dessas ações, não advogamos que os coletivos populares assumam funções que cabem ao Estado. Nossa pretensão é, tão somente, buscar indícios de elementos curriculares forjados nos movimentos sociais que nos permitam refletir (e talvez questionar) as políticas e práticas curriculares materializadas nas escolas e universidades.

3. OS PROJETOS EDUCATIVOS E SUAS AÇÕES FORMATIVAS

Em 2013, uma das autoras deste estudo fora designada a ministrar, as disciplinas “Teoria do Currículo” e “Currículo: Organização e Prática” aos alunos do curso de Pedagogia em um município localizado no Vale do Acre. Conforme normatizações institucionais da universidade em que o referido curso está vinculado, o professor de ensino superior designado a ministrar aulas nos núcleos de ensino do interior do estado deve desenvolver também projetos de extensão junto à comunidade local.

Assim, elaboramos e executamos um projeto de extensão a que denominamos de “Círculos Epistemológicos sobre Currículo”, atividade investigativa que contemplava o princípio constitucional de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como atribuições da universidade.

O projeto de extensão foi desenvolvido durante três semanas no período noturno, envolveu 30 professores da rede municipal de ensino e teve como objetivo fomentar o diálogo entre seus participantes a respeito de temas emergentes do currículo tais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organização curricular no paradigma do desenvolvimento de competências, currículo para a inclusão, currículo e processos intergeracionais, questões étnico-raciais no currículo, políticas curriculares instituídas e instituintes, formação humana e autonomia docente na construção de currículos.

Durante a realização dessa iniciativa, em razão de sua metodologia dialogada, tomamos conhecimento de vários projetos desenvolvidos pela comunidade local e dois deles despertaram o nosso interesse em efetuar uma investigação mais aprofundada: o “Tudo de Bom” e o “Caminha Comigo”. Assim, passamos a mapeá-los, contactamos seus participantes e investigamos aqueles que tiveram a ideia de iniciá-los, ou seja, que se sensibilizaram com as causas sociais relativas e que sentiram afeto pela população (afeto no sentido de tornarem-se afetados) diante da inércia das autoridades locais em relação à promoção de ações voltadas a seu bem-estar, tais como: atividades físicas, assistência psicológica e lazer.

Primeiramente, marcamos um encontro com uma profissional da educação física, mentora do Projeto denominado “Tudo de Bom” e, durante uma conversa bastante aberta, gravada em áudio, acompanhamos sua narrativa que demonstra grande comprometimento com aquela população:

Aqui nossa ideia desde o início era envolver quem quisesse. Fazer um pouco de tudo. A gente malha, dança, faz caminhada, passeio, massagem, exames com a ajuda do prefeito e dos médicos cubanos, reza, ora, faz cota, arrecada alimento e roupa para ajudar quem precisa, organiza torcida organizada, ou meio desorganizada mesmo, para os meninos que participam dos jogos municipais. [...] Porque tu tem condições de pagar uma academia, tem possibilidade de ir em um cinema, de ir em um psicólogo, de pagar uma funerária para velar teu parente e muitos aqui não tem. Então, três vezes por semana, faça sol ou faça chuva eu tô ali, mesmo que já tenham tentado boicotar nosso trabalho. Já desmontaram um tablado que fizemos, já jogaram nossos pesos que fizemos com garrafas de água mineral cheias de areia, tiram nossas decorações, falam que tocamos sempre as mesmas músicas há dezessete anos. Mas não ligo. (MENTORA DO PROJETO TUDO DE BOM, 2013).

O conteúdo da fala da profissional nos deu indícios de seu envolvimento em ações que se estendem para além da prática de atividades físicas. Para tanto, ela conta com a colaboração de profissionais de outras áreas:

Porque eu tenho fichas aqui de todo mundo desde que começou. Já passaram mais de mil e trezentas pessoas por aqui. Nós acompanhamos. Uma vez por mês medimos pressão, pesamos, medimos e de vez em quando forçamos o prefeito arrumar atendimento público para fazermos exames básicos de todos. Medir as taxas, ver como estão. A promotora, que também já malhou aqui nos ajuda nisso. Os médicos cubanos e enfermeiras daqui também ajudam. A verdade é que até as crianças já tão percebendo que malhar é bom. (MENTORA DO PROJETO TUDO DE BOM, 2013).

Durante a conversa também, a responsável pelo projeto “Tudo de Bom” apresentou algumas informações importantes a respeito do perfil dos participantes, das atividades desenvolvidas, do modo compartilhado como as ações são realizadas e nos indicou a possibilidade de entrevistar pessoas que desenvolviam outro projeto com ideais e características semelhantes.

Na sequência de nosso percurso investigativo, portanto, acessamos pessoas envolvidas com o projeto “Caminha Comigo”, ação interdisciplinar concebida e acompanhada por dois agentes de saúde, um médico cubano, uma defensora pública e uma professora de educação física (a mesma do projeto anterior).

O projeto conta com cerca de 120 participantes, funciona há dez anos e tem como objetivo promover atividades físicas para pessoas de diferentes idades, gêneros e classes sociais, principalmente a caminhada. A ideia é que nada seja empecilho para que caminhem. Não se impõe as pessoas que dele participam uma padronização estética: altas, baixas, magras, obesas, jovens, idosas, enfim, todas são acolhidas e valorizadas.

Assim, as mulheres que, em razão de suas crenças religiosas, se recusam a vestir bermuda ou outra vestimenta, fazem atividades de saia. As avós não deixam de desenvolverem as atividades propostas por terem que cuidar de seus netos e netas e os levam consigo. De igual modo procede o neto que, ao contrário, é o responsável por cuidar de sua avó. O jovem com

deficiência intelectual acompanha sua mãe e não a priva de praticar um esporte por ter um filho com essa singularidade. A idosa que sente dores nas pernas, desloca-se até o local da prática esportiva, ainda que seja para receber uma massagem da professora. A dona de casa, em meio ao estresse do dia a dia, encontra parcerias para a realização da atividade física.

Em linhas gerais, é possível afirmar que ambos os projetos, ainda que sem vínculo formal ou registro institucional, revelam a existência de princípios orientadores como a participação, a inclusão, a justiça social, o respeito à diversidade em todas as suas dimensões. De forma semelhante aos idealizadores e executores dos projetos, consideramos que, para entender em profundidade os problemas humanos e sociais, os intelectuais precisavam estar sintonizados com as dinâmicas sociais, políticas e econômicas de seu espaço e tempo.

O último projeto que trazemos para análise foi elaborado e desenvolvido em um município situado no Vale do Juruá, no ano de 2015, junto à turma de alunos do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e recebeu o título de “Terra, Água e Floresta: Elementos de uma Divina Trindade”.

A referida turma era composta por cinquenta estudantes com idade entre vinte e cinquenta anos, sendo vinte e seis do sexo masculino e vinte e quatro do sexo feminino. Desse total, vinte e três alunos eram indígenas das etnias Huni Kuin (Kaxinawá) e Shanenawa, cujas aldeias estão localizadas nas margens do rio Envira.

O objetivo do projeto consistiu em identificar como os idosos pertencentes às famílias dos estudantes se relacionavam com os elementos da natureza. A análise das entrevistas realizadas pelos alunos com os membros mais velhos de suas respectivas famílias, indicou que esses sujeitos guardavam uma forte relação com os elementos da natureza.

Um dos idosos entrevistados afirmou: “A terra é tudo para mim. Deus me fez da terra e a terra vou voltar.” Outro familiar dos estudantes disse: “Os rios, as águas têm muito significado para mim. Eu já nasci dentro de uma canoa. Minha mãe conta que me pariu sozinha dentro de uma canoa no alto Envira. Quando eu morrer, já disse aos meus filhos: Não jogue terra, nem bote fogo em mim! Jogue no rio que os encantados cuidam de mim”. Outra idosa entrevistada declarou que a floresta é nossa mãe primeira, pois nos deu e nos dá tudo: “Com o leite da seringa fizeram não só as armas, os canhões, os pneus usados na guerra. Faz também sapato, roupa e chapéu. Com o leite da castanha dei de comer aos meus onze filhos. Então posso dizer que as florestas são nossas mães.”

Para além do objetivo previsto para a atividade descrita, seu desenrolar nos instigou a problematizar com os alunos, sobretudo os de origem indígena, o papel da universidade como

instituição formativa e a relação que eles estabeleciam com suas vivências. Durante a discussão, gravada em áudio, ouvimos depoimentos repletos de significados e sentidos, como os que destacamos a seguir:

Minha formação teve o início na minha aldeia, com meus anciões. Aprendi a tradição e costume do povo Huni Kuin a lidar com as matas, os bichos, os rios, a terra. No entanto, a minha aldeia me privilegiou ainda mais, possibilitando que eu ingressasse no Parfor porque eu ia aprender as palavras para ensinar. (ALUNO INDÍGENA HUNI KUIN, 2015).

Agora posso dizer que, com o conhecimento que estou adquirindo posso facilitar a aprendizagem dos meus alunos. Eu agora fiquei muito feliz, que coisa que eu não estava conhecendo, agora estou conhecendo e dando o conhecimento em frente. Quero continuar a estudar para defender o direito do meu povo, para que não sofra mais preconceitos como nossos antepassados. (ALUNO INDÍGENA SHANENAWA, 2013).

Esses relatos nos indicam que a educação que se faz nessas instituições de ensino tem importante significado para os indígenas. Constitui-se em elemento de democratização do conhecimento socialmente produzido pela humanidade, sem que o conhecimento produzido em suas experiências sociais e culturais sejam descartados.

Uma proposta educativa assim delineada sinaliza que são várias as possibilidades epistemológicas para se pensar o currículo, assim como são múltiplos e singulares os sujeitos que o vivenciam. Aponta também que cada experiência específica só pode ser entendida na relação circunstancial que a concretiza, envolvendo “[...] história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes progressos de todos, entre outros elementos da vida cotidiana” [5].

Em síntese, consideramos que os projetos analisados desconstroem o senso de uma estética única do ideal de perfeição do que seja um processo educativo. Ademais, tratam-se ações descolonizadoras, posto que libertam, empoderam e emancipam os sujeitos envolvidos. Em outras palavras, indicam o rompimento de uma visão colonialista fortemente arraigada nessa população haja vista que os colonizadores foram embora, mas não os deixaram. Segundo Quijano [6], ficaram em seus imaginários as marcas reducionistas de uma episteme colonialista caracterizada por tudo que é memorizado como menor, pobre, feio, longe, sujo e triste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a epígrafe deste artigo, consideramos que a sugestão de Guimarães Rosa é bastante pertinente quando se trata da educação desenvolvida no contexto sul-amazônico. A construção de currículos comprometidos com a garantia do direito à educação de sua população

pressupõe que admitamos a interseção de conhecimentos: o conhecimento socialmente produzido pela humanidade e o conhecimento produzido nas lutas sociais e culturais.

A escola como instituição social continua tendo seu papel validado como espaço de socialização de conhecimentos com vistas à humanização. Contudo, é preciso que ousemos a pensar outros currículos escolares pautados em outras epistemologias que primem pela garantia diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, entre outras.

Tal como Dionísio, deus do vinho, das festas, do riso na Grécia, que fez um “estrago” nas formas perfeitas aparentes de Apolo, deus das artes, da música, da profecia, da verdade, da poesia, da harmonia, da perfeição e da cura, consideramos necessário fazer um “estrago”, no sentido de ressignificação, nos paradigmas curriculares produzidos na modernidade e na contemporaneidade.

Nesses outros currículos não haveria espaço para a competição no sentido de querer estabelecer qual seria o melhor. O apolíneo e o dionísico não são duas forças antagônicas, eles se condensam para aceitar o real da vida em todas as suas circunstâncias. Assim, não caberiam perspectivas binárias do tipo “isto ou aquilo”. Caberia sim, isto e aquilo.

Vale frisar que, além do aprofundamento das discussões relacionadas à diversidade curricular, a concretização do direito à educação da população sul-amazônica não dispensa a efetiva atuação do Poder Público para a viabilização de instituições formais de ensino na região.

REFERÊNCIAS

- [1] ALBUQUERQUE, G. R. de. *Uwakürü*: dicionário analítico. Rio Branco: Nepan Editora, 2016.
- [2] ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- [3] FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- [4] MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1530-1555 out./dez. 2014.
- [5] OLIVEIRA, I. B. de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, I. B. de; ALVES, N. (Orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-54.
- [6] QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidade. *Perú Indígena*, Lima, v.12, n.29, p.11-20, 1992.

[7] SACRISTÁN, J. G. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 9-14.