Edmerson dos Santos Reis
Luzineide Dourado Carvalho
(organizadores)

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

Juazeiro – Bahia
2011

Presidência da República
Dilma Vana Rousseff

Ministro da Ciência e Tecnologia - /MCT
Aloizio Mercadante Oliva

Subsecretaria de Coordenação das Unidades de Pesquisa - SCUP
Arquimedes Diógenes Ciloni

Instituto Nacional do Semiárido - INSA
Ignacio Hernán Salcedo

Conselho Editorial NEPEC-SAB

Antenor Rita – UNEB (DCH IV)
Cosme Batista – UNEB (DCH III)
Edmerson dos Santos Reis – UNEB (DCH III)
Edilene Barbosa Pinto – FUNDAJ/ MEC
Geisa Mendes Flores – UESB
Luzineide Dourado Carvalho – UNEB (DCH III)
Magda Martins – UNIMONTES
Maria Inês da Silva de Souza Carvalho – UFBA
Maria Augusta Amundim Vargas – UFS
Maria José dos Santos – UFS
Roberto Marinho da Silva – MTR/UFRN
Sílvio José Rossi – UFCG

A impressão desta publicação contou com o apoio dos recursos do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, através do
Edital MCT-INSA/CNPq/CT-Hidro/Ação Tranversal N º 35/2010 –
Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Brasileiro

Educação Contextualizada: fundamentos e práticas. Edmerson dos Santos Reis e Luzineide Dourado Carvalho (Orgs) - Juazeiro-BA.
UNEB/ Departamento de Ciências Humanas- Campus III/ UNEB/ NEPEC-SAB/ MTC/ CNPq/ INSA/
1Universidade- extensão universitária. 2 Universidade- compromisso social
197 P.il.
ISBN CDD 379

Todos os direitos desta edição pertencem ao:
Projeto de Extensão Reflexão dos Referenciais Teórico-praticos da Educação Contextualizada nos Campi da UNEB localizados no Semiárido Baiano e ao NEPEC-SAB
Av. Edgar Chastinet, S/nº - Bairro São Geraldo
CEP – 48905-680 - Juazeiro - Bahia
Tel:74 3611-5617 Ramal 228
Impresso no Brasil
Printend in Brasil

(...) educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro.

Paulo Freire

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Reitor - Prof. Lourisvaldo Valentim da Silva

Pró-Reitoria de Administração – PROAD
Mirian de Almeida Costa

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD
José Bites de Carvalho

Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
José Cláudio Rocha

Pró-Reitoria de Extensão – PROEX
Prof.ª Adriana Santos Marmori Lima

Departamento de Ciências Humanas – DCH-III
Diretora - Prof.ª Aurilene Rodrigues Lima

Monitoras e Bolsistas
Bárbara de Souza R. Paes Landim
Candice Indira da Cunha
Edileuza Nunes Sobral Farias
Elenice Pereira dos Santos
Lorena Santiago Simas

Revisão Geral:
Francisca de Assis Sá
Lorena Santiago Simas
Salvador Alexandre Magalhães Gonzaga

Arte da Capa, Imagem sobre tela "Sertão e Convivência"
Lauro Galvão Júnior

Diagramação Final:
Alex Brito

Impressão
Printpex Gráfica e Editora

SUMÁRIO

Apresentação ---- 07

Prefácio ---- 11

Autores e Autoras ---- 17

Educação Contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa ---- 21

Educação Contextualizada: da teoria à prática ---- 45

Algumas anotações - reflexões sobre a Educação Contextualizada a partir da experiência da feitura dos livros ‘‘Conhecendo o Semi-árido 1 e 2" ---- 65

A pesquisa participante no enfoque fenomenológico - um viés metodológico para compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização ---- 93

A perspectiva sócio-histórica: um caminho significativo para produzir conhecimento no campo das ciências humanas ---- 109

A pesquisa e a formação docente: desafios contemporâneos no campo educacional ---- 115

A partilha do sensível na formação docente sobre uma pespectiva estética ---- 131

Identidades e relações étnicos - raciais nas festas populares da micro-região de Juazeiro-BA ---- 153

A contribuição da Educação Contextualizada para a relação natureza, cultura e território no Semiárido Brasileiro ---- 173

Apresentação

Há caminhos que seguimos que parecem sem volta. Assim tem sido a participação do Departamento de Ciências Humanas – DCH-III, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, na construção da proposta de Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro. Uma jornada que tem início da década de 1990, quando o Departamento, na época Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro – FFCLJ, é convidado pela Unidade de Planejamento Agropecuário do Município de Juazeiro - BA (UPAGRO), atendendo um pedido do Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM)[1] , a contribuir com a proposta de educação contextualizada para os estudantes do campo das comunidades rurais de Massaroca, o que culmina com a criação da Escola Rural de Massaroca (ERUM), no ano de 1995. E que tornou-se um exemplo de Educação para a Convivência com o Semiárido e de Educação do Campo.

Essa ação foi realizada de maneira multidisciplinar com a participação de inúmeras instituições nacionais como a Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária – ADAC, Faculdade de Agronomia do Médio São Franscisco - FAMESF, Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola – EBDA, Secretaria de Educação de Juazeiro – SEC/PMJ entre outras, e internacionais, a exemplo Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco- (CODEVASF), Centro de Pesquisa Agropecuária do Trópico Semiárido (CPATSA) e o próprio CAAM.

Mas à frente, em 1997, é a vez do DCH-III assumir outro desafio, de juntamente com o Instituto Regional da Pequena Agrapecuária Apropriada (IRPAA) e a prefeitura municipal de Curaçá – BA, construir a proposta pedagógica desse município, tendo como fundamento a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, proposta essa que passa a ser referência para vários outros órgãos públicos se orientarem na construção das suas políticas.

Outros eventos e movimentos surgem dos quais sempre estivemos presentes enquanto universidade, tais como: O I Seminário

[1]Organização dos Agricultores que congrega 08 associações rurais que unem as comunidades pertencentes ao Distrito de Massaroca.

Regional de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro, promovido em parceria com o IRPAA e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF - Escritório Zonal de Recife-PE), evento de fundamental importância que culmina com a fundação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), articulação que vem sendo uma peça fundamental na proposição de políticas públicas de Educação para o Semiárido Brasileiro.

O DCH-III tem estado na composição da Secretaria Executiva da RESAB desde a sua fundação e vem introduzindo por dentro da UNEB a bandeira de uma Educação Contextualizada, o que se manifesta em iniciativas como: a realização do I Seminário Regional – O Semiárido na Pauta das Universidades Públicas, que aconteceu em 2007; do desenvolvimento do projeto de extensão Reflexão dos Referenciais Teórico-práticos da Educação Contextualizada nos Campi da UNEB Localizados no Semiárido Baiano; da criação do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro (NEPEC-SAB), que congrega pesquisadores e discentes interessados nos estudos sobre Educação, Cultura, Território, Tecnologias Sociais, Políticas de Letramentos e outras temáticas correlativas sobre a região semiárida; com publicações de coletâneas de artigos resultantes dos estudos de professores-pesquisadores do NEPEC-SAB e do DCH III, cujos propósitos de ação e reflexão têm contribuído para a criação das possibilidades de construção de outra política e outro projeto de desenvolvimento dessa nação e dessa região. E, uma mais recente derivação da participação do DCH III nos processos de promoção da Educação Contextualizada é a oferta gratuita do Curso de Pós-Graduação em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, apoiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), órgão ligado ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), e do Instituto Nacional do Semiárido (INSA)[2].

Essa trajetória percorrida pelo DCH III, portanto, se reflete agora nessa publicação, como fruto de uma caminhada coletiva que se

[2]Através do Edital MCT-INSA/CNPq/CT-Hidro/Ação Tranversal N º 35/2010 – Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Brasileiro.

entrelaça com outras Instituições Públicas e Não Governamentais para transformar as bases da Educação no Semiárido Brasileiro.

A Coletânea conta com o apoio direto do referido edital e reúne artigos dos docentes do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, contribuindo para a fundamentação dos nossos discentes, alicerçando com conceitos e categorias que embasam teoricamente o movimento em torno da Educação Contextualizada e o contexto do Semiárido. Tem como o ponto de partida dar sentido e significado aos saberes e conhecimentos locais numa articulação permanente com os saberes mais diversos.

Façamos votos que essa publicação contribua com um novo tempo e um novo jeito de devolvermos à sociedade o conhecimento que é produzido na universidade e seus pares. Consideramos que tal conhecimento só tem sentido se retorna de maneira transformadora para essa mesma sociedade. Como nos ensina Silva.

> A humanidade experimenta uma mudança de época, não uma época de mudanças. Há mudanças, mas estas não são "normais" dentro da época ainda vigente, mas já em declínio inexorável; elas são "anormais" justamente porque anunciam a emergência de outra época histórica. (SILVA, 2004).

Nossa intenção, ao organizar esse conjunto de textos foi forjar e contribuir para a emergência de uma nova época, e assim, permitir um novo pensar no/do Semiárido Brasileiro, tão quanto de um novo pensar a Educação, desconstruindo as bases dessa que acontece no contexto ainda tão desigual para a construção de uma Educação libertadora.

Edmerson dos Santos Reis
Luzineide Dourado Carvalho

Prefácio

Ao ser convidada para escrever o prefácio desta Coletânea, intitulada “Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas”, me reportei imediatamente para o ano 2000, participando do “I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro”. Naquele momento, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Departamento de Ciências Humanas (DCH-III), já era um grande articulador das discussões sobre Educação Contextualizada, através da experiência da ERUM (Escola Rural de Massaroca) e da Proposta Político Pedagógica para as Escolas Municipais de Curaçá “Educação com o Pé no Chão do Sertão”. Nesse seminário foram apresentadas as experiências sobre convivência com o semiárido, desenvolvidas por ONGs a exemplo do IRPAA e do MOC, buscando uma aproximação com a escola, sobretudo com a escola pública.

Estamos em 2011 e vemos que as questões apresentadas no I seminário ainda são atuais, devido à complexidade dos temas, mas, percebemos também que muito se avançou em termos de conceituações e práticas.

Esta Coletânea - Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas reúne nove artigos que tratam desde os princípios e noções que sustentam a Educação Contextualizada e outros que visam refletir e apresentar suas práticas na pesquisa, na formação de educadores, bem como suas contribuições na ressignificação dos processos identitários das populações sertanejas, inseridas nos contextos semiáridos.

No primeiro artigo, “Educação Contextualizada, Transposição Didática e Complexidade: Um Começo de Conversa”, Adelaide Pereira da Silva, aborda a aprendizagem como um processo complexo no qual o educador tanto necessita do domínio do conhecimento, quanto os estudantes devam desenvolver o domínio e habilidades em diferentes processos metodológicos, e compromissos com a qualidade da Educação. Desvelar a complexidade desse processo permite aos sujeitos percorrerem os caminhos que os conduzam ao sucesso na construção do conhecimento. O artigo apresenta-se como uma ‘conversa’ entre a autora e o leitor sobre o conceito de “Educação Contextualizada” na

perspectiva do pensamento complexo ancorado em Edgar Morin, analisando como a noção de contextualização na sua dimensão sócio-cultural tem sua importância como processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e fatos naturais e culturais do Semiárido Brasileiro.

Em seqüencia tem-se o segundo artigo, "Educação Contextualizada: Da Teoria à Prática", de Josemar da Silva Martins (Pinzoh). Nesse texto, o autor discute os fundamentos da Educação Contextualizada estabelecendo a vinculação entre essa Educação e o Pós-colonialismo. Para tanto apresenta uma sintética fundamentação sobre colonialidade – e, por último, estabelece os parâmetros práticos da Educação Contextualizada, situando-os no panorama das práticas referenciadas na obra do educador Paulo Freire. A ideia é apontar os traços mais comuns entre os Itinerários Pedagógicos da contextualização da educação empreendidos nas várias experiências propostas nas instituições articuladas com a RESAB e os Itinerários Pedagógicos propostos em algumas obras de Freire.

No terceiro artigo, "Algumas Anotações-Reflexões sobre Educação Contextualizada a partir da Experiência da Feitura dos Livros "Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2", Claudia Maisa Antunes, propõe-se a apresentar o processo de elaboração dos livros didáticos contextualizados e como esses se inserem dentro do cenário de mobilização política educacional do Semiárido Brasileiro, tecido pela RESAB. Avalia a experiência dessa construção como uma das autoras dos Livros Didáticos, considerando que esses partem da necessidade tanto de se criar materiais específicos e contextualizados, quanto de emergir instrumentos estratégicos de um novo currículo e de novas representações do Semiárido, reapresentando conteúdos, ilustrações e narrativas discursivas sobre esse território.

No quarto artigo, a Coletânea direciona-se para apresentar alguns itinerários de pesquisa possibilitados na contextualização. Para tanto, tem-se no artigo "A Pesquisa Participante num Enfoque Fenomenológico – Um Viés Metodológico para a Compreensão das Práticas Educativas Fundamentadas na Contextualização", de Edmerson dos Santos Reis, a fundamentação dos princípios da pesquisa participante e o uso de alguns

instrumentos da etnografia educacional, tais como: Diário de campo, entrevista e observação. O autor apresenta as estratégias e construção dos métodos de pesquisa que se propõem ao estudo das propostas de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro e Educação do Campo.

Nesse percurso, o quinto artigo "A Perspectiva Sócio-Histórica: Um Caminho Significativo para Produzir Conhecimento no Campo das Ciências Humanas", Jorgete Pereira Oliveira, traz a reflexão sobre a tradição empirista da modernidade e sua visão dualista da construção do conhecimento. E avalia como essa perceptiva tem dificultado uma maior compreensão e aproximação dos fenômenos investigados pelas Ciências Humanas. Por outro viés, apresenta a perspectiva sócio-histórica como uma alternativa significativa para se pensar outras formas de produzir conhecimento nesta área e as novas possibilidades de pensar a pesquisa que venham romper os limites da objetividade e propor uma visão essencialmente humana para a construção do conhecimento.

O sexto artigo ainda nessa trilha reflexiva sobre a pesquisa na contextualização aborda a interação possível com a formação docente. Em "A Pesquisa e a Formação Docente: Desafios Contemporâneos no Campo Educacional", Josenilton Nunes Vieira e Edonilce da Rocha Barros, demonstram como essa interação vem ganhando cada vez mais destaque nas pautas em eventos como seminários, congressos, encontros de educadores. Os autores avaliam as concepções de pesquisa que norteiam os estudos no campo educacional e como se articulam historicamente a pesquisa e os modelos de formação dos professores. Dentre outras problemáticas que desejam analisar, os autores procuram traçar os caminhos e os descaminhos da construção de uma cultura de pesquisa entre os educadores. Nesse intuito desejam apontar os desafios educacionais contemporâneos que se aportam para os professores agirem profissionalmente, contextualizando suas práticas pedagógicas, interiorizando concepções e atitudes que conduzam a formas de educar e conviver num mundo em transformação.

Ainda nas reflexões da formação docente e as possibilidades de pesquisa nos princípios da Educação Contextualizada, o sétimo artigo "A Partilha do Sensível na Formação Docente sob uma Perspectiva Estética",

Edmar Conceição e Edonilce da Rocha Barros, apresentam como é possível transformar as práticas pedagógicas em espaços de pesquisas. Abordando os cursos de formação de professores por meio de um olhar estético e sensível, os autores questionam sobre o lugar e as possíveis contribuições da arte e da poética no ato formativo contemporâneo. O artigo apresenta algumas análises de narrativas de vida de docentes e discentes da UNEB, dialogando sobre a importância da sensibilidade e da mobilidade do devir poético dentro de um pátio acadêmico que se pretende ser cada vez mais multifacetado, criativo e emancipador.

Os dois últimos artigos da Coletânea abordam como a Educação Contextualizada apreende processos de ressignificação identitários, expressos em movimentos simbólico-culturais, artísticos e populares no Semiárido Brasileiro, e na ressignificação da relação entre natureza, cultura e território. Nesse sentido, o oitavo artigo, "Identidades e Relações Étnico-Raciais nas Festas Populares da Micro-Região de Juazeiro-BA", Paulo Ribeiro Soares Neto, apresenta as festas populares contemporâneas (como exemplos, as congadas e marujadas) e como nelas pode-se questionar se são em si afirmações da identidade negra. O autor avalia como essas festas ainda mantém essa identidade ou se outros processos identitários passam a ser acionados através da sua realização. Em uma perspectiva teórica, o autor deseja considerar quem é o sujeito contemporâneo e suas múltiplas identidades. Dois estudos que são apresentados: A Marujada, de Curaçá e dos Congos, de Juazeiro (Bahia).

Já no último artigo, "A contribuição da Educação Contextualizada para a Relação Natureza, Cultura e Território no Semiárido Brasileiro", Luzineide Dourado Carvalho aborda sobre a desconstrução empreendida pela Convivência com o Semiárido Brasileiro sobre os sentidos de hostilidade e estereotipia à semiaridez. A autora considera que os percursos promovidos pela contextualização das práticas educativas, organizacionais e produtivas geram outra/nova racionalidade – a ambiental, cujo tripé se sustenta na justiça ambiental, no uso ecocentrado dos recursos naturais e na ética da prudência. Para a autora, as metodologias fundamentadas na contextualização do saber abrem as possibilidades para que os sertanejos e sertanejas ressignifiquem sua

própria mundaneidade semiárida e, nesse sentido, fortalece-se e valoriza-se o elo entre esses sujeitos e os atributos físicos e simbólico-culturais do território Semiárido.

Desejamos que as idéias apresentadas neste trabalho possam estimular a produção de novas idéias e novas práticas, para uma Educação de melhor qualidade e que a Universidade, em especial o Departamento de Ciências Humanas – Campus III continue contribuindo com as discussões sobre os fundamentos e as práticas sobre Educação Contextualizada.

Aurilene Rodrigues Lima
Diretora
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Departamento de Ciências Humanas - Campus III

Autores e Autoras

Adelaide Pereira da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba; Especialista em Metodologia da Educação para Áreas Rurais pela Universidade Federal da Paraíba e Mestra em Sociologia na área de concentração em Sociologia Rural e linha de pesquisa em Movimentos Sociais do Campo. Atua na área de Educação do Campo e em Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. É colaboradora da Comissão Pastoral da Terra do Alto Sertão da Paraíba, membro da Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC).

Claudia Maisa Antunes Lins

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Mestre em Educação, Linha de pesquisa: Educação, Currículo e (In) Formação Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia-FACED/UFBA. Professora do Departamento de Ciências Humanas, Campus III.

Edmar Conceição

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Especialista em Ensino Superior Docência no Contexto do Semiárido também pela UNEB. Professor da Faculdade Cenecista de Senhor do Bonfim.

Edmerson dos Santos Reis

Graduado em Pedagogia Habilitação em Educação de Adultos pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro; Mestre em Educação - Université du Quebéca Chicoutimi (Canadá) e Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia- UFBA. Membro da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). Professor do Departamento de Ciências Humanas – DCH/UNEB, Campus III e coordenador do projeto Reflexões e do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Território.

Edonilce da Rocha Barros

Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador- UCSAL; Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS e Doutor em Ciências Humanas, área de concentração Sociedade e Meio Ambiente, pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Professora do Departamento de Ciências Humanas – DCH/UNEB, Campus III.

Jorgete Pereira Oliveira

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia; Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento Universidade Federal do Pará - UFPA e Doutora em Psicologia pelo mesmo programa acima referido. Professora do Departamento de Ciências Humanas – DCH/UNEB, Campus III. Trabalha com as disciplinas da área de Psicologia, com ênfase em Psicologia e Educação.

Josemar Martins Silva (Pinzoh)

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras -FFLCJ, da Universidade do Estado da Bahia- UNEB; Especialista em Gestão de Sistemas Educacionais pela PUC-MG; Mestre em Educação pela Université Du Quebec à Chicoutimi, UQAC; Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia- UFBA. Atualmente é professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia.

Josenilton Nunes Vieira

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB; Mestre em Educação também pela- UNEB e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. Professor do Departamento de Ciências Humanas – DCH/UNEB, Campus III.

Luzineide Dourado Carvalho

Graduada em Geografia, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ; Mestre em Geografia pela - UFRJ e Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Atua principalmente com: Ensino

de geografia e Gestão Social Ambiental. Professora do Departamento de Ciências Humanas – DCH/UNEB, Campus III e Coordenadora do NEPEC-SAB e do Reflexões.

Paulo Ribeiro Soares Neto

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia- UFBA. Professor do Departamento de Ciências Humanas – DCH/UNEB, Campus III.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA, TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E COMPLEXIDADE: UM COMEÇO DE CONVERSA

Adelaide Pereira da Silva

Introdução

No exercício da docência, professores e professoras estão sempre enfrentando desafios no sentido de encontrar estratégias que facilitem aos (às) estudantes a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, e que são apresentados nos conteúdos do currículo escolar. A aprendizagem é um processo complexo e, sendo assim, não pode ser compreendida por uma ótica simplificadora ou, sob o pensamento simplificador. Por essa razão quanto mais o professor tomar consciência dessa complexidade mais fácil será encontrar os melhores procedimentos para facilitar esse processo e alcançar sucesso. Nessa perspectiva, ancoramos essa reflexão nos ensinamentos de Edgar Morin sobre o pensamento complexo. Para esse pensador o complexo

> Requer um pensamento que capte as relações, interrelações, e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (...), que respeite a diversidade ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes (MORIN, 1999, p.14).

No processo de ensino e de aprendizagem o/a professor/a deve encontrar caminhos para o *desvelamento*, como ensina Paulo Freire na epígrafe que abre a nossa conversa neste texto. São as saídas que o professor e a professora devem encontrar para que os (as) estudantes aprendam, sem maiores dificuldades, participando ativamente em todos os momentos do processo. Estratégias de ensino ou procedimentos didáticos bem planejados propiciam, inclusive, melhores condições para que a avaliação seja também mais um dos momentos de aprendizagem. Nesse desvelamento o (a) professor (a) deve estar atento (a) para a complexa construção do conhecimento, lançando mão de todos os meios

para que os principais sujeitos da aprendizagem na escola compreendam criticamente a dinâmica de produção do conhecimento. Segundo Paulo Freire

> [...] ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro, que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos a produção do conhecimento ainda não existente (2003, p.28).

Outra questão que também deve ser objeto de reflexão no exercício da docência é que a aprendizagem não é uma simples transferência de conteúdos, tantas vezes advertido por Freire. A transferência de conteúdos é um processo mecânico que não ajuda na identificação, pelos (as) estudantes do sentido da *informação*. Não tendo sido problematizada (a informação ou objeto de ensino), não enseja novas descobertas, dando sentido àquele conhecimento, seja na vida escolar seja nas relações no cotidiano ou na compreensão do que acontece ou aconteceu no lugar e no mundo. É nesse sentido que a contextualização do currículo é um procedimento importante no processo de ensino e de aprendizagem.

Neste texto discutimos, ainda que de forma simplificada, um pouco desse processo (contextualização do currículo), enfatizando a importância da contextualização na apropriação do conhecimento da realidade e tomando o Semiárido Brasileiro como o contexto para esse exercício. Não temos a pretensão de aprofundar a discussão nas temáticas anunciadas no título: *educação contextualizada, transposição didática e complexidade*, pois se trata mesmo de um começo de conversa. O que esperamos é despertar a curiosidade para o aprofundamento do tema *contextualização do currículo*, muitas vezes compreendido equivocadamente. É também, advertir para o fato de que a escola como lócus privilegiado de formação da cidadania tem papel fundamental na compreensão, pelos (as) estudantes, da realidade na qual está inserida inclusive. E dessa forma, desmistificar ideias e informações que podem

estar equivocadas ou cuja intencionalidade tem esses ou aqueles propósitos, dependendo dos interesses de classe em jogo e que não foram classificados. Nesse caso, trata-se de situar historicamente a informação passada como verdade em definido momento por determinados grupos ou pessoas e explicitar mais profundamente possível os interesses a ela inerentes.

Quando se trata da educação no Semiárido Brasileiro a intencionalidade da contextualização é compreender a História desse lugar que tem sido contada e passada de geração em geração, encortinando as potencialidades do lugar e desenhando, em lugar da *boniteza*, como fala Freire, a *feiúra*. Destaca assim, muito mais os *envergonhamentos* dos quais sempre fala o professor Josemar da Silva Martins (2006), quando justifica a importância da contextualização da educação no Semiárido Brasileiro.

Como apenas contemplar não acrescenta quase nada na construção do entendimento das coisas, fazemos um rápido passeio, procurando entender porque a contextualização dos conteúdos de ensino não pode ser traduzida em ações ou atividades que descolem os (as) estudantes da escola para a simples contemplação sem propósitos, sem planejamento, sem direção. Atualmente temos observado, nos Sistemas Municipais de Ensino, uma exagerada quantidade de projetos, cada um com propósitos distintos e sem comunicação uns com os outros. Isso tem tomado muito tempo dos (das) estudantes, sem, contudo, resultar em melhoria da qualidade do que se ensina e se aprende. Alguns desses projetos retiram os (as) estudantes das salas de aula e acabam, literalmente, em festa, como é o caso de muitos desses na área da educação ambiental.

Essa poderia ser uma boa oportunidade (a educação ambiental) para conhecer o lugar, para ampliar e aprofundar os conhecimentos nos conteúdos escolares. Porém, sem esse propósito acaba não resultando na construção de novos conhecimentos que, em princípio, é o que se espera com a contextualização na sua dimensão sócio-cultural, ou como ensinam Westphal & Pinheiro (2004), entre outros, a *contextualização sócio-cultural*, *ambientada no cotidiano dos alunos*, que é o caso acima apontado. Por isso, advertimos neste texto para os cuidados no

planejamento, quando se pretende fazer o diálogo com a realidade de forma que esse procedimento resulte na construção de novos conhecimentos, e não apenas, em mais uma ação sem propósitos ou com intenções equivocadas.

Educação, contextualização, transposição didática e complexidade

Quando se pensa em Educação Contextualizada é importante ter presente que uma das primeiras preocupações do (a) professor (a) na sala de aula deve ser conhecer os (as) estudantes, as suas experiências, entendimentos sobre o mundo e as coisas no mundo. Seja qual for a classe a qual pertençam ou o ambiente em que vivem todos (as), eles (as) vêm à escola trazendo um mundo de informações e de conhecimentos que não podem ser desconsiderado na construção do processo de ensino/aprendizagem. Cabe ao (à) professor (a) construir momentos na sua prática pedagógica que favoreçam a expressão desse *saber prévio* e partir dele, organizando situações que proporcionem um ambiente democrático onde todos ensinem e aprendam. Esses já seriam os primeiros passos da contextualização favorecendo aprendizagens significativas que, segundo Moreira (1999) é caracterizada por "um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se de forma substantiva não literal e não arbitrária a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do individuo". Ou seja, os conhecimentos que os (as) estudantes vão adquirindo, interagem com os conhecimentos prévios que eles já possuem, alcançando novos significados.

Sob esse entendimento, a contextualização é um processo facilitador da compreensão do sentido das coisas, dos fenômenos e da vida, enfatizando informações que o estudante tem e, encorajando a busca de novas informações a partir dessas. Enfim, contextualizar implica problematizar o objeto em estudo a partir dos conteúdos, dos componentes curriculares, fazendo a vinculação com a realidade, situando-os no contexto e retornando com um novo olhar. A contextualização da educação escolar é, assim, um processo dialético como observar nessa mensagem de Morin:

> O conhecimento das informações ou dos dados isolados em seu contexto é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto para adquirirem sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia (MORIN, 2000, p.36).

A contextualização assim como a interdisciplinaridade são instrumentos de um processo bem mais complexo que é a *Transposição Didática*. Essas três noções são intrinsecamente ligadas no processo de ensino/aprendizagem. Aliás, só são separadas para efeito puramente didático para objetivar uma melhor compreensão do (a) professor (a). Uma não acontece sem a outra; todavia, a contextualização dos conteúdos, como destaca Almeida (2007) "é, sem dúvida a arma mais poderosa a favor da transposição didática". Nesse sentido o autor adverte:

> Toda vez que o professor for fazer a contextualização deve ter em mente que ela é necessária para criar imagens do campo que ele irá explorar. É a contextualização que deixa claro para o aluno que o saber é sempre mais amplo; que o conteúdo é sempre mais complexo do que aquilo que está sendo apresentado naquele momento. No entanto, sabendo da amplitude e da complexidade, é essencial que tenha o domínio, a chave de acesso à complexidade (ALMEIDA, 2007, p.39).

Isto significa que o (a) professor (a) deve estar atento (a) e sempre pesquisando, buscando informações que complementem o assunto a ser trabalhado em sala de aula. Isso ocorre cotidianamente na prática docente comprometida com a qualidade do ensino, ainda que nem todos os docentes tenham domínio do conhecimento teórico acumulado sobre esse assunto e, certamente, por essa razão, nem sempre o façam com tanta eficiência. Antes de se tornar fenômenos do contexto como objeto do ensino, procedimentos prévios são fundamentais para que se possa assegurar que os (as) estudantes tenham, efetivamente, condições de apreender a realidade, situando-se nela como "sujeitos da

transformação política da sociedade" (FREIRE, 1993, p.93). Ou dito, de outra forma, com capacidade de intervir na realidade e no contexto mais próximo, compreendendo a realidade na qual está inserido, como ponto de partida, referência para se situar no mundo.

Antes de entrar na sala de aula, o (a) professor (a) enfrenta o desafio de transformar o conhecimento científico (assim entendido, as informações do livro didático sobre um determinado campo do conhecimento), em conteúdo possível de ser ensinado na sala de aula, conforme o nível em que se encontram os (as) estudantes e os objetivos a serem alcançados. Ou seja, faz a *Transposição Didática* – a transformação ou conversão dos conteúdos a serem ensinados para melhor assimilação/compreensão, pelos (as) estudantes (segundo momento da Transposição) ou "*segunda transposição*" como analisa Pinho Alves (2001). O primeiro patamar da Transposição Didática se dá, segundo esse autor, quando o saber sábio (ciência) é transformado, reestruturado, desmontado e, depois, reorganizado, convertido em saber a ensinar numa linguagem adequada ao ensino. É esse saber que vai compor materiais didáticos como livros e outros. Então, o segundo momento é quando o (a) professor (a) faz a seleção de conteúdos do livro didático ou de outras fontes, faz recortes para enfatizar determinadas abordagens, organiza, determina as formas de apresentá-las, prepara outros materiais de apoio e define como vai avaliar. Nessa perspectiva

> A Transposição Didática é entendida como um processo no qual um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino, é denominado de Transposição Didática. (CHEVALLARD, 1991, p.31 apud PINHO ALVES, 2001)

Os conceitos são trabalhados e traduzidos em situações de aprendizagem como forma de garantir que os (as) estudantes compreendam e não apenas decorem conceitos e fórmulas sem

conseguirem lhes atribuir significados, e que sejam capazes de aplicá-los, por exemplo, ao estudo de fenômenos da realidade e à vida. Ou seja, na Transposição Didática os conteúdos apresentados nos livros didáticos que são parte do conhecimento científico já modificado na elaboração do livro, são acrescidos dos procedimentos de ensinar e de aprender.

Outra noção também já anunciada neste texto e indispensável na Transposição Didática é a *interdisciplinaridade* inerente à contextualização. Um processo que exige a atenção de educadores (as) na sua prática pedagógica e que está presente em quase todos os planos (especialmente nos documentos oficiais dos sistemas de ensino e nas escolas), no discurso em geral sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Essa ideia se difundiu no Brasil, especialmente, a partir da década de 1990, quando da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 e, em seguida, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A interdisciplinaridade passou a ser palavra de ordem entre educadores e divulgada como uma das condições na promoção de um ensino de qualidade. No entanto, na prática parece que tudo continua como antes, a relação de uma disciplina com as outras ou como amplamente divulgado, a *integração dos conteúdos* não tem acontecido, talvez pelo fato de a formação inicial dos (as) educadores (as) também acontecer de forma fragmentada.

A escola tem como papel fundamental promover as condições para que as novas gerações se apropriem do conhecimento historicamente elaborado. Porém, esse conhecimento que chega às escolas de forma fragmentada, em disciplinas estanques, não favorece a comunicação e o diálogo entre os diferentes saberes. Sobre essa questão Morin nos traz os seguintes ensinamentos:

> Existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituído por um modo de conhecimento capaz de aprender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu

> conjunto. É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar métodos que permitam estabelecer as relações recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. (MORIN, 2000, p.14)

No estudo de um fenômeno, de um fato, de um objeto de ensino informações de várias disciplinas devem ser mobilizadas de forma a se evitar a simplificação tão comum que tem lugar, não somente nas salas de aula, mas nos livros didáticos que, inclusive, podem trazer graves erros de conteúdo. A compreensão é de que uma só disciplina ou componente curricular não daria conta isoladamente, de explicar, satisfatoriamente, um determinado fenômeno elucidando os aspectos mais significativos na sua problematização. Isso não significa que o (a) professor (a) tenha que possuir domínio de todos os campos do conhecimento, mas teria no mínimo, que indagar constantemente sobre o que sabe ou que ainda não sabe e sobre o que julga importante saber para trabalhar em determinado assunto em sala de aula, seja com relação aos conteúdos contidos do livro didático, seja no estudo de um fenômeno do contexto. Só assim será possível traçar caminhos na construção de um *conhecimento pertinente* na perspectiva do pensamento complexo como diz Edgar Morin:

> O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico); e há um tecido interdependente interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes e as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (op. cit, p.38).

O estudo da água no Semiárido Brasileiro, por exemplo, coloca indagações que suscitam respostas a serem buscadas tanto na Química, na Física, como na Geografia, na História e em outras áreas do

conhecimento, dependendo do nível no qual se encontram os estudantes e dos objetivos a serem alcançados mediante o estudo. São diferentes conhecimentos que informam a construção de *aprendizagens significativas*. No diálogo entre os componentes curriculares e sua necessária vinculação com outros elementos da realidade, professores e estudantes são motivados a manter uma permanente busca. Um tema *gerador como a água*, acima indicado, se tratado em um processo inter (trans) disciplinar pode desencadear um estudo sobre o Semiárido nas suas diferentes dimensões.

Sendo assim, a contextualização do currículo (conforme as reflexões acima) se contrapõe àquele processo simplificado, mutilado e mutilante, fechado na escola. Opõe-se à repetição de conteúdos isolados em cada disciplina sem problematização e descolados da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Para isso, a escola que se propõe promover Educação Contextualizada deve arquitetar um ambiente no qual possa ter lugar um redimensionamento de toda prática pedagógica. Isso desde o tratamento inter (trans) disciplinar dos conteúdos à interação com a realidade — com a (s) cultura (s), com o (s) ambiente (s), com outros saberes produzidos cotidianamente dentro e fora da escola.

Com esse entendimento, a contextualização da educação fortalece-se no pensamento complexo no sentido concebido por Edgar Morin:

> Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível, os modos simplificadores de um pensar, mas recusa as conseqüências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e, finalmente, ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade" (MORIN, 2007, p.6).

A fragmentação dos conhecimentos no currículo escolar dificulta o diálogo dos diferentes saberes, a compreensão das relações entre o todo e as partes, a compreensão da multidimensionalidade do mundo e das coisas no mundo, porque da forma como são apresentadas, os sujeitos aprendem de forma também compartimentada, fragmentada.

Para que esses conhecimentos adquiram significados para os (as) estudantes é preciso que sejam tratados de forma inter (trans) disciplinar, elucidando as ligações entre os diferentes campos do conhecimento e sua relação com a realidade "*concreta*." É esse conhecimento que fundamenta o entendimento dos fenômenos da realidade transformando-os em objeto de ensino. Essa "*integração de conteúdos*," como comumente tem sido denominada, não é um trabalho tão fácil, mas não é impossível desde que os (as) professores (as) compreendam a importância desse conhecimento na formação dos (as) estudantes e enfrentem os desafios que o processo de ensino e de aprendizagem, nessa perspectiva, impõe.

Ainda sobre a forma como os conteúdos são apresentados na escola, Morin faz a seguinte constatação:

> As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso também recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio ambiente que o cerca, onde vai buscar energia e organização. (MORIN, 1992,1-2 apud PETRAGLIA, 1995, p.68-69).

Nesse sentido, a Educação Contextualizada para alcançar êxito, requer qualificação permanente dos (as) educadores (as) mediante formação continuada. Exige repensar a prática pedagógica, o tratamento dos conteúdos curriculares, as relações internas, especialmente no que se refere à gestão e a interação com a comunidade, ressignificando os conteúdos na leitura da realidade. Enfim, determina repensar o papel da escola, dando-lhe outro sentido ou resgatando a sua função social recolocando o seu lugar na construção de um novo entendimento sobre

a sociedade e sobre o papel dos sujeitos na construção histórica. Para isso, o currículo tem que ser redimensionado e a prática pedagógica, qualificada numa nova perspectiva.

A contextualização da educação no semiárido: por quê (?)

A Educação para a Convivência com o Semiárido, proposta pela RESAB[1], quer priorizar uma das dimensões da contextualização – a dimensão sócio-cultural –, entendida como a vinculação das abordagens curriculares com o meio no qual os sujeitos estão inseridos. Ou seja, prioriza o diálogo entre o conhecimento historicamente sistematizado contidos na Base Nacional Comum com os saberes do cotidiano e os diferentes aspectos da realidade no mundo fora da escola, desde o mais próximo ao mais distante. Partindo-se de fenômenos da realidade para compreendê-los à luz desses conhecimentos ou a partir deles. Nesse sentido, os conhecimentos elaborados e reelaborados forjam as possibilidades do diálogo no local – o Semiárido –, *ensejando novas possibilidades de criação e recriação das condições de produção da existência no Semiárido*. (MOREIRA NETO, 2010, p.143), mas garantindo a relação com o global evitando o isolamento no local. Essa vinculação escolar só é possível se acontecer, primeiramente, a ligação ou re-ligação dos conhecimentos dos componentes curriculares que informam a compreensão da realidade para além do senso comum na relação dialética saber científico/senso comum/saber científico.

A primeira intencionalidade da contextualização da Educação Escolar no Semiárido Brasileiro é construir, desde a escola, uma visão plural desse lugar descortinando as suas especificidades e potencialidades, tanto no que se refere às possibilidades naturais e culturais (históricas), como do ponto de vista dos saberes que as pessoas

[1]Rede de Educação do Semiárido Brasileiro.Articulação regional criada em 2000, que congrega entidades da sociedade civil organizada e instituições públicas governamentais contribuindo na formulação de políticas públicas de Educação Contextualizada referenciada na realidade do Semiárido Brasileiro.

produzem no cotidiano, construindo diferentes formas de viver e conviver nessa região. Nessa direção, a Educação Contextualizada tem um papel político fundamental que é o de desmistificar uma única ideia de Semiárido historicamente disseminada, problematizando e ressignificando a ideia de Semiárido mediante a leitura crítica do mundo. Como ensina Freire (2005, p.123):

> A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se construindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Essa leitura só pode ser feita mediante o que esse autor chama de desopacização da realidade, desnevoando-a para entendê-la na sua singularidade e com todas as contradições próprias da História.

Na sua dimensão política, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido tem como um dos seus maiores desafios problematizar a *concepção de Semiárido* historicamente internalizada na cultura, no imaginário coletivo e que desenha um lugar desprovido das condições de produção da vida; um estereótipo de miséria e calamidade, sempre carecendo de providência emergencial de salvação a ser encaminhada pela boa vontade dos dirigentes políticos de plantão. Nesse desenho o povo, igualmente estereotipado, é caracterizado como ignorante e miserável, carente de favor e de algumas mentes iluminadas para pensar e decidir sobre seus destinos. Assim, na *aridez* das narrativas e das imagens historicamente veiculadas, aos que vivem nesse e desse lugar não lhes restaria alternativa a não ser emigrar para outras regiões na busca de garantir a sua subsistência e de sua família. Essa visão alimentou e alimenta as justificativas para ações emergenciais – a *indústria da seca* – amplamente debatida sob diferentes matrizes.

Nesse discurso são omitidas as potencialidades do Semiárido bem como a sabedoria desse povo que, apesar das dificuldades postas em consequência das condições climáticas, constantemente cria e recria novas maneiras de viver e produzir sua criatividade. Omite também o fato

de que não temos um Semiárido homogêneo se considerada a diversidade que comporta tanto no que se referem às condições naturais como as materiais, históricas ou culturais. Logo, não se trata de um Semiárido, mas de vários Semiáridos, como já se trata alguns estudos mais recentes.

Esses equívocos ou intencionalidades na produção de um Semiárido desprovido de condições são desvendados, no momento atual, pelo movimento que vem sendo constituído, especialmente, a partir dos anos de 1990, materializado no grande coletivo ASA-Brasil[2] . A Articulação do Semiárido Brasileiro construiu, a partir do desvelamento das potencialidades locais, as condições de garantia de segurança hídrica e de soberania e segurança alimentar, rompendo com a lógica de *combate à seca* e com o *clientelismo* que humilha, exclui ou inclui para expropriar e explorar escravizando os sujeitos. Essas novas questões estão ausentes na educação escolar que é o espaço privilegiado para a problematização, desconstruindo com isso o olhar equivocado sobre a região e tomando como contraponto a dinâmica da sociedade civil, a exemplo da ASA, reagindo e construindo uma nova compreensão de desenvolvimento sustentável. Sobre essa descontextualização ou desenraizamento da educação escolar na referida região, Bueno e Silva fazem a seguinte reflexão:

> O currículo das escolas localizadas no Semiárido Brasileiro se apresenta desvinculado da vida dos sujeitos ignorando os saberes aí produzidos no cotidiano de homens e mulheres na produção da sua existência. Ignoram a cultura, o modo ou modos de viver e conviver com as condições climáticas, os enfrentamentos desse fenômeno com o qual aprendem a conviver criando e/ou redescobrindo formas alternativas de produção da vida (...). Encerradas no seu Projeto Pedagógico (que muitos (as) nem sabem do que se trata) e, em muito, alienígena ao Semiárido Brasileiro; as escolas deixam de realizar a sua função social pertinente aos povos do Semiárido, negando às crianças o direito de compreender o universo do qual

[2]Articulação do Semiárido Brasileiro - uma articulação que reúnem atualmente,mais de 700 entidades da Sociedade Civil Organizada construindo, a partir de experiências concretas, o paradigma da convivência com o Semiárido

> fazem parte e, dessa forma, poderem ser capazes de estar no mundo e com o mundo, como ensina Paulo Freire, construindo possibilidades de cidadania. Os livros didáticos adotados contribuem de maneira significativa nesse processo de alheamento. Geralmente produzidos na região Sudeste do Brasil veiculam imagens e narrativas que, além de centradas em outra realidade, muitas vezes reforçam o estereótipo de Semiárido e de Nordeste de miséria, de impossibilidades, ignorando as especificidades quase sempre transformadas em necessidades, e as inúmeras possibilidades que o Semiárido comporta. (BUENO & SILVA, 2008, p.74).

A proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido emerge na efervescência da sociedade civil organizada a partir dos anos de 1990, como já foi anunciado, reagindo contra a Educação Descontextualizada propagadora de *verdades universais* e do seu caráter "*colonizador*" como analisa Martins (2006). Uma reação ao isolamento da escola fechada em si mesma que ignora o mundo além dos seus muros, descolada do movimento de reinvenção do Semiárido. "Vincular a escola a esse movimento, fundado na solidariedade e na gestão participativa, significa qualificar esse espaço educativo para contribuir com esse processo que hoje apresenta um leque na produção da vida no Semiárido" (BUENO & SILVA, *Idem*, p.78). Para isso, no caso da Educação para a Convivência com o Semiárido, pensamos como Reis:

> O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de transgressões e insurgências epistemológicas, não limitantes ao contexto, mas sempre chegando ou partindo deste. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas, em si mesmas. (REIS, 2009, p.105).

Nesse sentido, a contextualização da Educação para a Convivência com o Semarido desempenha o papel fundamental de repensar a escola no contexto dessa região, especialmente a sua função no projeto de convivência com o Semiárido. O redimensionamento da prática pedagógica e ressignificação dos conteúdos curriculares potencializam o ensino para concorrer na qualificação dos sujeitos desde a escola, para contribuírem no processo mais amplo de ressignificação do *lugar Semiárido*, como afirma Souza (2010, p.34), na "s*uperação da aridez mental que reproduz a ideia de semiárido concebida desde o tempo do Império, que eterniza o SAB como região problema*". A contextualização deve ensejar aos (às) estudantes aprenderem a valorizar a cultura, a sabedoria do povo, construindo uma visão critica da região e, a partir do conhecimento do lugar, compreender-se nesse contexto, situando-se nele com capacidade de intervir. Como diz Martins (2004, p.29) "*a educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa;* ou ainda como ensina Santos (2000, p.52) *é o lugar que dá conta do mundo*". Isso não significa priorizar as questões do contexto isolando-as do conhecimento que informa o seu desvelamento. Nesse sentido, Martins faz um exercício de *contextualização sócio-cultural* sem produzir a simplificação ou redução do conhecimento:

> A "Educação para a Convivência com o semiárido" passa pela escolarização de temas locais tomados em suas amplitudes, implicando não em tratar estes temas como temas prontos, nem de recorrer ao "saber popular" e parar por aí mesmo. Trata-se de agregar novos saberes a estes temas. Como se estivéssemos agregando valor a um produto, o valor a ser agregado aos temas locais é o novo saber. É a tessitura de redes mais amplas como aquelas que Câmara Cascudo traçou em seus estudos. Já afirmei em outra ocasião que se o aboio do vaqueiro será escolarizado, não será apenas para fazer filhos de vaqueiros aprenderem a aboiar. Talvez eles aprendam isto melhor convivendo com seus pais, na labuta com o gado. Escolarizar o aboio implica em tecer uma rede de saberes em torno dele: saberes da poesia e da literatura, saberes das memórias coletivas dos mais velhos, saberes técnicos de métrica e rima; saberes históricos – por exemplo, o aboio,

> segundo Câmara Cascudo decorre de uma prática berbere medieval e era um recurso dos mouros, exilados na Ilha da Madeira, na lida com o gado e daí veio até nós através de degredados que foram povoar os currais das nossas seis marias. (MARTINS, 2006, p.61).

Portanto, atentando para o sentido da contextualização como se pode ver no exemplo acima, não basta repetir histórias sobre o vaqueiro no Nordeste ou "fantasiar" os estudantes de vaqueiro nas festas comemorativas. Além do mais dependendo de onde está localizada a escola e as pessoas com quem o (a) estudante convive, muitas histórias de vaqueiro já lhes foram contadas. Então, qual seria o motivo para trazer essa discussão para sala de aula? No Semiárido Brasileiro o vaqueiro tem um lugar de destaque na ocupação e exploração na região. Portanto, precisa ser retomado quando se propõe contextualizar a educação na perspectiva da convivência, destacando o seu papel na história regional, na economia, nas relações de poder que se constituíram com a instalação dos currais e tantas outras abordagens. O processo de "*escolarização*", de palavras ou temas da realidade, remete à cultura da região, à sua historiografia, aos dizeres e fazeres do povo. Remete, enfim aos jeitos de viver e de conviver no lugar. Implica *tecer redes* de saberes como anuncia esse autor.

Para isso, o (a) professor (a) tem, necessariamente, que fazer todo um planejamento pesquisando, recortando, definindo estratégias, buscando contribuições para o estudo do objeto em pauta com a contribuição dos vários campos de conhecimento (no processo de interdisciplinaridade). Ao mesmo tempo precisa escolher a melhor maneira de apresentar os conteúdos, de forma a torná-los possíveis de serem aprendidos e compreendidos pelos (as) estudantes, na série ou nível em que se encontram fazendo a Transposição Didática. E ainda, identificar, nos conteúdos escolares, aqueles que vão melhor informar o desvelamento do objeto em estudo. Devem planejar com os (as) estudantes as possíveis vinculações desse objeto com um contexto social, político, econômico, cultural e/ou com fenômenos do meio

ambiente.

Ao se trabalhar o currículo numa prática pedagógica contextualizada, compreende-se a educação escolar como um espaço de formação dos sujeitos com referenciais culturais, políticos, específicos e diversos, cuja intencionalidade de determinado estudo é previamente estabelecida de forma compartilhada entre os sujeitos da aprendizagem – uma decisão que envolve gestores, professores (as) e estudantes. Nesse entendimento, contextualizar o currículo é uma operação complexa, e assim deve ser concebida. Do contrário, pode-se correr o risco de reducionismos ou simplificações não corroboradas na construção de *aprendizagens significativas* que tem sido preocupação largamente anunciada por educadores e educadoras em todos os níveis do ensino, quando se referem à contextualização da educação e, no caso em pauta, à Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

Ao enfrentar esse desafio, deve-se ter claro que essa tarefa exige o esforço de contribuir para que os estudantes sejam capazes de, como afirma Morin (1999, p.55) ‘‘perceberem as *ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, ao mesmo tempo, solidárias e conflituosas’’*. Como a contextualização é um dos instrumentos da Transposição Didática, trabalhar uma proposta pedagógica na perspectiva da contextualização para a convivência com o Semiárido implica empenhar-se nesse fascinante processo, convertendo os conteúdos de ensino, de conhecimentos que informam à compreensão dos fatos e fenômenos da realidade. Esse é um processo que não ocorre de forma isolada. Faz-se necessário o diálogo entre as diferentes disciplinas do currículo, ou seja, a interdisciplinaridade. Como já anunciado, são momentos de um mesmo processo.

Por isso, o trabalho de contextualização exige qualificação, habilidade, decisão, compromisso político e tempo (disponibilidade) do (a) professor (a) e dos (as) estudantes. Um tempo do qual os (as) professores (as) da Educação Básica geralmente nem sempre dispõem, e que, por uma melhor remuneração, vinculam-se a mais de um Sistema de Ensino.

No texto a seguir, trazemos mais um exemplo da contextualização

na sua dimensão sócio-cultural. O professor Josemar da Silva Martins faz um exercício de conversão de um dos elementos do contexto do Semiárido – o mandacaru – em conteúdo de ensino ou conteúdo escolar tomando-o como objeto de ensino ou, fazendo, como nomeia o autor, a *escolarização* dessa temática.

> A mesma coisa serve à palavra MANDACARU. Podemos tomá-la como uma palavra-chave, como o núcleo temático de um determinado trabalho. Mas não basta apresentá-la aos alunos e alunas como todos e todas já a conhecem. Nem é suficiente fazer um desenho sobre o mandacaru. É preciso tecer as redes de saberes necessários em torno da palavra. É preciso não esquecer que ela é indígena e tem aí um significado. Em Língua Portuguesa ela tem suas classificações próprias: é um substantivo concreto, simples, polissílabo, masculino, oxítono que, independente disso, perfila muitas construções artísticas, seja na literatura, na poesia ou na prosa, nas artes cênicas, fílmicas, plásticas, etc., e, sobretudo, habita um imaginário, um regime de signos local. (MARTNS, op.cit., p. 62)

Como foi visto acima quando se busca, por exemplo, a origem da palavra *mandacaru,* vem imediatamente à questão da História dos primeiros habitantes do Semiárido, e isso desperta a curiosidade, sobre como era o ambiente nessa região até mesmo antes de se formar o bioma Caatinga. É uma boa oportunidade para se estudar esse bioma na sua singularidade e com toda a riqueza que comporta. O estudo remete, por exemplo, à ocupação desse espaço em 1500 pelos portugueses, que sendo problematizada, pode elucidar muitas questões: o que aconteceu aos índios e quais as consequências na vida desses nativos? Por que receberam a denominação índio e não outra? Como foram as relações que se estabeleceram entre portugueses e nativos? Quais foram os desdobramentos desses primeiros encontros e as consequências políticas disso para a população que vive no atual momento histórico nessa região? A concentração de terras nesse lugar tem a ver com aquele

momento da História? O estudo a partir da palavra mandacaru remete também a toda história da água no Semiárido – no passado e no presente –, às históricas políticas de combate à seca e ao movimento atual já anunciado neste texto na construção do paradigma da convivência. Essas e tantas outras questões podem ser tratadas a partir de uma palavra e assim "*Outros fios vão sendo puxados tecendo uma rede de significados*" (MARTINS, 2006), (REIS, 2009), dentre outros.

Como vimos, no tratamento didático da palavra mandacaru anunciada pela contextualização exige não apenas a contemplação dessa cactácea na natureza que, por sinal, é muito bonita, compondo a Caatinga no cenário do Semiárido. Mas não basta olhar, é preciso desvelar e para isso os conteúdos do currículo escolar têm um papel fundamental. São eles que cimentam todo o processo de conhecimento da realidade e respondem do ponto de vista da ciência perguntas básicas: O que é e por que é assim? E para que serve isso ou aquilo? Como visto acima, a Educação Contextualizada mobiliza diferentes componentes curriculares no estudo que se desencadeia a partir de uma "*palavra-chave*" tomada como "*núcleo temático,*" como afirma Martins. É esse processo que o autor denomina de "*escolarização*". Ou seja, aquele elemento da realidade passa a ser conteúdo do currículo escolar informado pelos conhecimentos sistematizados, na vinculação desses com a realidade e, pelos conhecimentos e saberes do contexto, que foram sendo adquiridos no processo de contextualização mediante pesquisa, problematização e sistematização, ampliando o conhecimento e produzindo um novo conhecimento. Nesse sentido, pensamos com Bueno:

> A contextualização da educação não prescinde dos conteúdos tradicionais selecionados como pertinentes para que um cidadão ou uma cidadã possa buscar compreender o mundo. Não se dá conta do mundo recorrendo a um único conhecimento, ainda que apresente resultados extraordinários, a exemplo dos conhecimentos religiosos e científicos (BUENO, 2007, p.12).

Nessa perspectiva, *contextualização* não se confunde com *adequação* como anunciado, muitas vezes, nos projetos e programas governamentais quando atentam para a diversidade desse país de dimensões continentais com realidades tão diversas, especialmente, o campo, para onde são destinados materiais didáticos feitos sob o olhar urbano e, portanto, referenciado nessa realidade. Não se trata dessa estratégia maquiadora da *descontextualização* do currículo, mas de promover uma educação, com os pés no chão das realidades e, com auxilio do conhecimento historicamente sistematizado, construir um conhecimento pertinente.

Palavras finais

A contextualização, como vimos, não pode ser encarada como uma dificuldade a mais a ser enfrentada na prática pedagógica para complicar ou tornar ainda mais complexo o processo de aprendizagem. Pelo contrário, a contextualização deve ser encarada como facilitadora no entendimento do conteúdo, dos conceitos, desvendando o seu *engravidamento* ou os *engravidando* de sentidos, de significados, como ensina Paulo Freire, dentro da ciência na (re) *contextualização* ou (re) *enraizamento* no texto, ou na ambientação no contexto social, político, cultural e ambiental. Essa aventura na busca do *conhecimento significativo* deve ser uma viagem de desvendamento e de encanto no sentido da satisfação da curiosidade e de desencantamento no sentido de descobrir, desencantar aquilo que não estava ainda ao alcance do entendimento; abrindo janelas para o desvelamento das coisas do mundo, dando propósito ao que vemos, ouvimos e sentimos ou, ao que ainda não vemos e que precisamos ver e saber para estar no *mundo* e com o *mundo*, como ensina Freire.

Vimos que os conteúdos apresentados nos livros didáticos, organizados em disciplinas são partes do conhecimento científico moderno e, portanto, fragmentados. Também por isso, a contextualização bem feita ocorre, concomitantemente, com a interdisciplinaridade, na interação entre os componentes curriculares, na busca de se encontrar as respostas, as mais completas possíveis, dentro

das condições materiais que se apresentam em cada situação.

Outro aspecto que também discutimos e que na proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido é uma preocupação central é o sentido político da contextualização ou ambientação dos conteúdos curriculares na sua realidade, considerando as especificidades e potencialidades, como já largamente tratadas pelos intelectuais que têm escrito sobre a RESAB. O que se divulgou historicamente sobre essa região omite informações que são fundamentais na compreensão da Convivência com o Semiárido. Nesse sentido, a contextualização do currículo é um caminho tanto para resgatar o que ficou no subterrâneo, como desmistificar ideias equivocadas. Vimos que, para isso, temos de nos informar, porque não se trata de uma ação espontaneísta, mas de uma intencionalidade, o que implica qualificação para essa intervenção que tem como horizonte a transformação. Não que ingenuamente pensemos em delegar à escola a responsabilidade pelas mudanças no sentido de melhoria da qualidade de vida das pessoas, do ponto de vista material. Não é esse o papel da escola, mas ela pode colaborar, qualificando os sujeitos para que, compreendendo criticamente a realidade, possam intervir sugerindo, propondo, negando, se for o caso, mas com argumentos, com *sabedoria*.

Nessa conversa alertamos para as implicações do trabalho de contextualização da educação escolar, revisitando algumas das reflexões sobre o pensamento complexo, implicado no processo da transposição didática e na inter (trans) disciplinaridade que fundam as bases teórico-metodológicas da construção de aprendizagens significativas. Não aprofundamos essa discussão nesse texto, mas apenas remetemos a ideia de contextualização da educação a esses conceitos que estão nela imbricados no processo de ensino e de aprendizagem.

Enfim, como informado na introdução, essas páginas representam apenas alguns lembretes ou advertências aos/às educadores/as que, tendo abolido a prática da simples "transferência de conteúdos" como, historicamente, se convencionou o ensinar, ou a simples contemplação das coisas no mundo, estão dispostos/as à aventura da construção de uma prática pedagógica contextualizada, problematizadora e, por isso mesmo, desafiadora. Esperamos ter

contribuído na motivação da curiosidade, provocando indagações, pois são estas que movem os sujeitos na busca de satisfação da curiosidade.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: Por onde começar?. São Paulo: Cortez, 2007.

BUENO, Rovilson José; SILVA, Adelaide Pereira. Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. In: Edneide Jesine, Maria do Socorro Xavier Batista, Orlandil de Lima Moreira (orgs). **Educação popular e movimentos sociais**. João Pessoa – PB: Editora da UFPB, 2008.

_____. Currículo, contextualização e complexidade: elementos para pensar a escola no Semiárido. **Caderno multidisciplinar**: Educação e contexto do Semiárido Brasileiro. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2007, Ano 2, nº 04, p.12, dez. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____**Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido. In: RESAB. **Educação para a convivência com o semiárido brasileiro**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2006.

MOREIRA NETO, Mariana. **Da seca à convivência, do sertão ao semiárido**: enunciados e territorialidade. Tese de Doutorado em Sociologia - Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa - PB, 2010.

MOEREIA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Complexidade e trasndisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN – Editora UFRN, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin: **A Educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PINHO ALVES, J. **Regras da transposição didática aplicada ao laboratório didático**. In: Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17, nº 2, p. 174-188, 2001.

REIS, Edmerson dos Santos. **A Contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do campo**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2009.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SILVA, José de Souza. **Emergência da ciência moderna e gênese da educação descontextualizada**: desconstrução cultural e descolonização epistemológica do paradigma clássico de inovação no campo do desenvolvimento. Campina Grande, PB, abril de 2010 (mimeo).

WESTPHAL, Murilo & PINHEIRO, Thais, Cristine. As tarefas da educação para o nosso tempo e a interdisciplinaridade. **Atas do V seminário de pesquisa em educação da Região Sul**, CD-ROM, Curitiba/PR, 2004.

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA: DA TEORIA À PRÁTICA

Josemar Martins Silva (Pinzoh)

Introdução

A "Educação Contextualizada" vem sendo discutida atualmente por um conjunto muito vasto de sujeitos, individuais e coletivos, especialmente, por aqueles que estão atravessando um momento de superação de alguma circunstância colonial em diversos pontos do mundo. No Semiárido Brasileiro, a Educação Contextualizada é defendida e difundida, principalmente, pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), para a qual a questão da contextualização dos processos de ensino-aprendizagem está associada a outra noção: a da "Convivência com o Semiárido", por considerar que, se "a educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa" (MARTINS, 2004, p. 29), tampouco pode ficar alheia aos traços que definem o Semiárido, tanto do ponto de vista da diversidade de sua natureza, quanto da pluralidade das suas feições socioculturais.

Evidentemente, há os que podem achar que "toda educação é contextualizada" – e até certo ponto isto pode fazer sentido, afinal, há uma materialidade da vida que circunstancia a efetividade da prática pedagógica. Numa escola do sertão, os pés rachados dos alunos, a variação dialetal ou as paredes carcomidas das escolinhas isoladas podem sinalizar, de fato, algum tipo de contextualização. Aqui me valho de uma referência longínqua para contestar tal inclinação de entendimento, apresentada a seguir.

O escritor Albert Camus, nascido em Mondovi, atual Dréan, na Argélia, após ter perdido o pai em 1914, na batalha do Marne, durante a Primeira Guerra Mundial, teve que mudar-se, ainda pequeno, com um ano de idade, com sua mãe e um irmão, para viver em Argel, capital da Argélia, junto à avó e um tio mudo. Em Argel viveu sua infância de menino pobre, onde freqüentou a escola primária e o Colégio e seguiu estudando até graduar-se e doutorar-se em Filosofia e compor uma obra literária e filosófica que lhe rendeu prêmios, entre eles o Prêmio Nobel de Literatura de 1957.

Camus mudou-se para a França em 1939, onde viveu até morrer em um acidente de carro em 1960, na comuna de Villeblevin, Borgonha, França. Por esta ocasião encontraram em sua valise os manuscritos de um livro chamado “O Primeiro Homem” (CAMUS, 2005), um livro de memórias em formato de romance, que foi publicado postumamente apenas em 1971, por esforços de familiares e editores. Neste livro Camus descreve com riqueza de detalhes a sua vida de menino pobre em Argel. Grande parte da obra é dedicada às experiências escolares. A escolinha primária em que estudou na infância, pelas descrições, era muito parecida com as nossas escolas, especialmente as escolinhas isoladas do meio rural sertanejo. O colégio, ao qual se ingressava através de uma prova (similar ao nosso antigo Exame de Admissão), era mais pomposo e ritualizado, à imagem de uma escola de elite, com arquitetura lustrosa, móveis robustos, livros, biblioteca e palmatória. Deixemos que ele mesmo descreva o conteúdo dos livros didáticos desta escola:

> Os manuais eram sempre aqueles que eram utilizados na capital. E essas crianças, que só conheciam o siroco, a poeira, as tempestades violentas e curtas, a areia das praias e o mar em chamas sob o sol, liam com atenção, usando corretamente as vírgulas e os pontos, histórias para eles míticas, em que crianças de gorro e echarpe de lã, com pés calçados de tamancos, voltavam para casa no frio gelado levando feixes de lenha por caminhos cobertos de neve, até que avistassem o telhado nevado da casa onde a chaminé fumegante lhes anunciava que a sopa de ervilhas estava cozinhando no fogão. Para Jacques, essas histórias eram o protótipo do exotismo. Sonhava com elas e, povoava suas redações de descrições de um mundo que jamais vira e não parava de perguntar a sua avó sobre uma tempestade de neve que se abatera sobre a região de Argel durante uma hora, vinte anos atrás (CAMUS, 2005, p. 131-132).

Esta descrição, embora se refira a uma experiência dada na Argélia, na

infância pobre de um menino de periferia de uma nação em situação de colonização pelos franceses e em permanente tensão com os árabes, pode facilmente encontrar similaridade em diversos relatos de meninos dos sertões brasileiros, particularmente do sertão Semiárido. O relato fala, de qualquer modo, de uma situação colonial levada a cabo pelas narrativas curriculares.

Educação contextualizada e pós-colonialismo

O relato acima quer evidenciar que, apesar de haver sempre quem possa argumentar que "qualquer educação é contextualizada", isto é provável apenas em pequena parte. Certamente, as narrativas hegemônicas têm que ser acomodadas no plano das referências dos sujeitos e de suas culturas. Em algum ponto do processo, esta narrativa estranha, exógena e exótica, tem que ser traduzida pelo entendimento dos sujeitos a partir de suas referências. Mas isto não quer dizer que este tipo de educação é "Educação Contextualizada". Por Educação Contextualizada entendemos outra coisa, estabelecida no plano das intencionalidades e das políticas de sentido.

No meu entendimento, a "Educação Contextualizada" se associa aos processos de rompimento com a narrativa hegemônica, eurocêntrica, branca, macha, cristã, racionalista e capitalista – ou, se não isto, pelo menos associada aos processos de rompimento com as narrativas de algum modo exógenas às formas de vida particulares, com as quais, tais narrativas hegemônicas não dialogam e acabam tomando-as como seus "Outros". Chamamos tais narrativas hegemônicas de coloniais, tendo elas predominado na experiência educacional não apenas no Brasil, mas em diversos outros pontos do globo.

Na Educação, como sabemos, a história que se contou e a verdade que se difundiu através dela, foram uma história e uma verdade independentes dos sujeitos implicados na relação pedagógica. Uma história e uma verdade dos vencedores, dos colonizadores, da classe hegemônica. Não foi a história e a verdade de todos nós, especialmente, não foi a história e a verdade dos vencidos, dos submetidos à situação colonial. Por isso essa história e essa verdade contadas, constituem a

relação de colonialidade nos processos pedagógicos. Aquilo que Camus encontrava nos textos que lia, em sua escola em Argel, eram as narrativas da França colonialista e não da Argélia e de Argel, enquanto colônias, a não ser pela via da colonização e da colonialidade exercida sobre esses. Portanto, por via da similaridade do exemplo dado nessa memória de Camus em relação à nossa realidade, entendemos, antes de tudo, que qualquer discussão da Educação Contextualizada deve associá-la à discussão da colonização e da colonialidade.

Embora a colonização diga respeito aos processos de ocupação de terras e territórios e à apropriação e expropriação, pelo colonizador dos bens materiais e imateriais dos habitantes destes territórios, feitos colônias – como era o caso da Argélia de Camus, ou como ocorreu com a colonização portuguesa no Brasil – a colonialidade, pelo contrário, diz respeito a processos mais sutis, pois se trata de operar pela produção e disseminação de valores, de visões de mundo, através de laboriosos processos de produção e disseminação de ideologias e do investimento na produção de subjetividades, trabalho que se faz primordialmente por meio da Educação e da Comunicação. A colonialidade diz respeito, portanto, à forma como a cosmovisão, enquanto conjunto mais vasto de valores (incluindo o próprio desenvolvimento da racionalidade ordinária). É desenvolvida, distribuída e internalizada. Neste sentido, os processos educacionais e comunicacionais são os principais responsáveis por produzirem "Outros" no interior dos sujeitos aos quais se dirigem, que restam estranhos a eles mesmos, sonhando com um mundo que lhes aparece como fábula.

Ocorre que a colonialidade não deriva apenas de processos de colonização de um país sobre outros, de uma nação sobre outra. Determinadas classes ou determinadas regiões, colocadas como "centros de emanação do discurso legítimo", geralmente passam a produzir e a distribuir critérios de verdade, narrativas exóticas, investidas sobre os "Outros" deste centro. Passam, assim, a definir o que é certo ou errado, feio ou bonito etc. A colonialidade eurocêntrica, por exemplo, além de produzir e difundir sua auto-imagem ao mundo, se baseou também em princípios como os de universalidade, racionalidade, normalidade, por exemplo, para definir quais modos de fazer, pensar, sentir, dizer, agir,

viver, eram mais legítimos do que outros, por sua vez, declarados incorretos, inapropriados, superticiosos.

Os processos coloniais estiveram sempre amparados por uma racionalidade e por um "discurso legítimo" para impor um modo supostamente mais correto e mais bonito de fazer, de pensar, de sentir, de dizer e de viver. E os processos educacionais foram os principais vetores de distribuição, de internalização e de consolidação desta cosmovisão exótica.

Diferentemente do colonialismo e da colonização, onde tipicamente um país ou um povo se impõe sobre outros, subjugando-os, a colonialidade pode ser verificada em relações mais sutis, que se estabelecem até dentro de uma mesma nacionalidade, quando, por exemplo, um determinado modo de falar (e de pensar), a partir de um "centro emanador do discurso legítimo", se impõe ao resto da nação, como sendo o mais correto, o mais eficaz. Este centro emanador é o responsável por produzir e distribuir o discurso legítimo, que silencia ou desautoriza outros argumentos não alinhados ao mesmo. No Brasil, este "centro emanador" é representado pelo Centro-Sul do país, com destaque para o Sudeste, onde se localizam as indústrias de produção e distribuição do "discurso legítimo".

Gravadoras, produtoras, editoras, distribuidoras, matrizes das redes de TV, principais universidades e instituições de pesquisa etc., localizadas nessa região hegemônica, são parte da enorme engrenagem de produção e distribuição do "discurso legítimo". Embora não estejam livres de tensões e das variedades que estas geram, é deste "centro emanador" que saem os diversos discursos políticos, econômicos, estéticos, científicos, educacionais... tidos como os mais corretos, e assim, proliferados aos quatro cantos do país através de várias mídias: jornais, revistas, programas de rádio e de TV, discos, filmes, livros técnicos, livros teóricos, livros literários, livros didáticos e outros materiais escolares.

Assim, se estabelecem as diversas relações de colonialidade entre um centro hegemônico e seus "Outros". No caso da Educação, a principal expressão desta colonialidade é a persistência de um ensino completamente descontextualizado nos quatro cantos do país, que trata

de conceitos abstratos, sem tocar na realidade concreta da vida dos sujeitos destinatários dos processos educativos. Os livros didáticos, produzidos naquele centro, encarregam-se de acirrar a descontextualização e fazerem perdurar o mimetismo pedagógico. Pergunte a um aluno do sertão o que ele sabe do sertão e ele lhe dirá o que aprendeu fora da escola, ou então apresentará uma visão escolar, que lhe oferece uma imagem distorcida do seu sertão e de si mesmo, fruto das narrativas curriculares descontextualizadas que têm os livros didáticos descontextualizados como principais ferramentas da prática pedagógica.

Um exemplo disso pode ser encontrado no livro Novo Tempo: Português, para a 1ª série do Ensino Fundamental (HELENA & BERNADETTE, 1999), à altura da página 157. É a reprodução de um texto de Marilene Felinto, chamado 'Meninos do Sertão', publicado no dia 12 de julho de 1996 pela Folhinha, suplemento infantil do jornal Folha de São Paulo. Lá está estampada, logo depois do título, uma imagem muito comum, quando se trata de dar vizibilidade ao sertão Semiárido do Brasil. A imagem é um desenho-caricatura desse sertão, com as seguintes características: um chão rachado e pedregoso sob um sol causticante; sobre o solo, em primeiro plano, de um lado um crânio de animal bovino morto, e do outro lado, um pé de xiquexique; ao fundo a imagem esquelética de duas árvores sem folhagem alguma. Logo após a imagem, vem o texto:

> Quando o galo canta, os meninos do sertão se levantam. Cleonaldo, Edinaldo e Eraldo acordam às 5h da manhã para trabalhar.
>
> O sertão é longe das cidades. Fica no interior do Nordeste. A vida lá é difícil porque chove pouco e falta água. Na estação seca, o gado morre de sede, as pessoas não podem plantar e falta comida.
>
> O sertão tem espinho nas plantas e tristeza no olhar de meninos que não vão à escola e sonham com brinquedos das lojas da cidade.
>
> Cleonaldo Ferreira dos Santos, 13, e seu irmão Almir, 11, são meninos vaqueiros.
>
> Eles não sabem ler nem escrever. Falam um pouco

> diferente das crianças da cidade.
> Não vão à escola porque precisam ajudar o pai, que também é vaqueiro, empregado da fazenda e analfabeto.
> Cleonaldo disse que gostava da escola, mas só fez até a 1a série. "Eu tinha interesse de aprender alguma coisa, Agora eu não vou mais porque tenho que cuidar dos bichos."
> Cleonaldo gosta de dar nomes às cabras e vacas da fazenda, como Michelina, Dia, Madrugada e Estrelinha.
> Ele trabalha aboiando o gado. "O trabalho começa de 7 horas. Eu busco as cabras e os bodes no mato, selo o cavalo e vou. Eu vou gritando e aboiando e chamando eles. Eu grito 'vai, vai, vai', e eles vão, isso é aboiar. E daí eu boto eles pro chiqueiro. Às vezes, trabalho fazendo cerca."
> Cleonaldo contou que já assistiu televisão, na casa de um vizinho. "Gostei de ver as figuras do povo e carro."
> (HELENA & BERNADETTE, 1999, p. 157; grifo meu)[1]

Gostaria de chamar a atenção para o advérbio de lugar "lá", grifado. Ele indica, inegavelmente, que os sujeitos referidos se encontram fora do lugar e da situação de enunciação. São "Outros" em relação a este lugar e ao sujeito de enunciação. O sertão é "Outro"; os sujeitos do sertão são Outros, enquanto o "aqui" da enunciação é o Sudeste, é São Paulo. Pior é que, provavelmente, a autora do texto sequer conheça de perto o sertão e os meninos do sertão. Por isso a imagem que o texto apresenta é caricatural. Caso houvesse um mínimo de conhecimento do sertão Semiárido, saberia a autora que o sertão já porta outras imagens, cujas conexões com o mundo, com o urbano, já são intensas. Os carros e as motos já são presentes na vida das pessoas – que agora tocam cabras, não mais a cavalo ou jegue, mas montados em motocicletas. As antenas parabólicas já em cima da maioria das casas – e, pior, estas antenas são sintonizadas "de fábrica" nos sinais televisivos de São Paulo. Os brinquedos do sertão já são, em grande medida, brinquedos fabricados nas fábricas do Sudeste, sendo estas, outros exemplos da própria colonialidade que estamos discutindo aqui.

Imaginem agora, caros leitores, os "meninos do sertão"

[1]Uma discussão mais completa desta situação encontra-se em MARTINS, 2006, p. 230-241.

aprendendo a ler mediado por este texto, no qual eles são Outros, e do lugar onde estão a ler, eles ainda pronunciam o sertão como "lá", e não "aqui". Portanto, diante de tais elementos, reafirmamos o nosso entendimento de que há uma urgente e necessária relação entre "Educação Contextualizada" e "pós-colonialismo". Parte deste entendimento tem como suporte conceitual o trabalho de Boaventura de Sousa Santos, especialmente em "Gramática do Tempo". Nesta obra ele afirma que:

> a perspectiva pós-colonial parte da ideia de que, partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz (SANTOS, 2008, p. 28-29).

Boaventura Santos faz coincidir o Império Colonial, ao Norte geopolítico, sendo este o centro hegemônico, colonial, constituído principalmente pelos países centrais do capitalismo. As margens deste Império, os espaços submetidos aos efeitos da colonização e da colonialidade, constituem o Sul geopolítico.

Esta distinção geopolítica está relacionada à configuração do sistema-mundo colonial, que perdurou do século XVI até meados do século XX, formatando uma relação de centro-periferia que se mantém até hoje no poder geopolítico mundial, onde o Norte é o centro, e o Sul é a periferia. Nessa relação geopolítica, o Brasil, tido como periferia geopolítica, por localizar-se no hemisfério Sul. No entanto, no interior do país há regiões mais ricas, aquelas situadas no centro-sul do país, que pode ser relacionada ao Norte geopolítico. Consequentemente as regiões mais pobres do país, geograficamente correlacionada ao Norte-Nordeste, que constituem uma espécie de periferia interna, Sul geopolítico. Isso significa que o Semiárido Brasileiro, embora situado mais ao Norte do país (mais exatamente no Nordeste), do ponto de vista de uma geopolítica do poder e do saber, está mais relacionado ao Sul

geopolítico.

É neste sentido – e por esta vinculação – que a "Educação Contextualizada" está interessada na produção de outras narrativas que não sejam apenas as narrativas hegemônicas, emanadas dos já referidos "centros de emanação do discurso legítimo", alinhadas ao Norte geopolítico do poder e do saber mundial. Mas não se trata de adotar uma teoria geral destas relações e, tampouco, organizar uma narrativa simplesmente opositora. O que se coloca em questão, na perspectiva pós-colonial, é também, a contingência de vivermos nossa experiência sempre no reverso da experiência dos "outros". E, sobretudo, a necessidade urgente de um enfrentamento do nosso déficit de representação e de auto-representação.

A "Educação Contextualizada", devidamente vinculada ao viés pós-colonial, não se limita apenas em falar do clima semiárido e em questionar a "indústria da seca" e sugerir formas alternativas de aproveitamento da água da chuva. O esforço é bem maior e nem se restringe apenas ao Semiárido.

Na experiência da RESAB a "Educação Contextualizada" foi convertida em "Educação para a Convivência com o Semiárido". Este "tipo" específico de "Educação Contextualizada" de fato restringe-se deliberadamente ao Semiárido, em especial às questões climáticas. Mas não deve se limitar apenas a isto. É possível haver outras versões do compromisso com a contextualização e é necessário que haja! Mas, de um modo ou de outro, ela deve sempre se dispor a problematizar o núcleo da representação hegemônica, reiterada e reificada sobre os sujeitos, a partir da qual se estabelece uma dizibilidade e uma visibilidade dos mesmos, como via única e invariável de descrição e auto-descrição, como nos lembra Durval Muniz em "A invenção do Nordeste e outras artes" (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999).

Educação contextualizada e método Paulo Freire

Reafirmamos aqui que, a "Educação Contextualizada" não se trata apenas de uma questão meramente estética, mas de uma política de sentido. E se ela está, de algum modo, relacionada à abordagem pós-

-colonial ou anticolonial, tampouco deve ser restrita ao Semiárido Brasileiro. Daí que se torna importante recuperar aqui algumas referências que a fundamentam. Temos afirmado, que a perspectiva da contextualização está associada não apenas à perspectiva pós-colonial, mas a toda uma tradição de crítica, que questionou, por exemplo, os fundamentos da suposta neutralidade da Educação. É de amplo conhecimento que a perspectiva hegemônica e colonial sempre se valeu de certos argumentos e justificativas para sustentar o que era certo ou errado, válido ou inválido, verdadeiro ou falso.

Estes argumentos foram diferentes em momentos distintos da história do Ocidente. No período Medieval foram os dogmas religiosos, que ampararam as definições e justificativas do que era certo ou errado, e assim, os conteúdos que deveriam ser disponibilizados para as novas gerações por via da experiência escolar, passavam pelo crivo moral da religião, afinal, o embrião da Escola que conhecemos é uma invenção medieval, anexa à religião. Esta moralização aparece em Foucault nomeada como "pedagogização dos conhecimentos" (COELHO, 1996; 2000 apud VARELA, 1994).

Já na experiência Moderna os conteúdos e o sentido do verdadeiro ou do falso a eles referidos, obedeciam aos parâmetros colocados para as diversas disciplinas científicas ou para o que passamos a entender por Ciência. Ou seja, o verdadeiro e o falso passaram a ser definidos não em função de uma moralização dos conteúdos, como na experiência Medieval, mas, pelo contrário, através de uma racionalização dos seus enunciados, cada vez mais submetidos ao controle e às regras dos métodos. A verdade passou a ser amparada em critérios de racionalidade e cientificidade, a que se chegava por via de um método rigorosamente definido e controlado, condições fundamentais para amparar a declaração de neutralidade dos "conteúdos verdadeiros" (FOUCAULT, 1987; VARELA, 1994), que, como tais, eram também universais e, por isso mesmo, deveriam ser difundidos (ou simplesmente impostos) aos quatro cantos do mundo.

A Escola que conhecemos, vinculada aos saberes "científicos" e, portanto, vinculada ao Estado e à racionalidade moderna, começa a ser gestada nas tensões entre Católicos e Protestantes, ainda no período

Medieval. Esta perspectiva já se anunciara desde a aurora do século XVI, com a Reforma Protestante, quando Lutero e Melanchton defendiam a Educação universal e pública, capaz de tornar cada pessoa apta a ler e interpretar por si mesma a Bíblia. Depois, já no séc. XVII, esta perspectiva se deslocou do campo da religiosidade para o terreno volvido pelas idéias iluministas, que ressaltavam a razão como o único instrumento de apreensão e interpretação do mundo. E a Escola passou a ser defendida com caráter leigo e livre, ao encargo do Estado, devendo se tornar um bem de caráter universal, obrigatório e gratuito (NUNES, 1994, p. 91-93), princípios, aliás, burgueses. Seria basicamente por via dessa escola que os valores iluministas seriam disseminados ao redor do mundo.

De maneira geral, essa foi a trajetória da Escola e dos saberes escolares, ora vinculados a processos de colonização feitos em nome de uma verdade canônica de uma religião colonialista, ora em nome da razão e da Ciência, cujos argumentos eram outros, mas os procedimentos as tornavam igualmente colonialistas – afinal, se a religião tinha a sua verdade como a "boa nova", a luz, assim também a Ciência se portou com sua razão iluminista. Num caso ou noutro, qualquer outro saber que não passasse pelas respectivas formalizações, em cada momento, era simplesmente considerado falso, ilegítimo, inapropriado, quando muito supersticioso. Nessa mesma linha, não é por acaso que Rousseau, em seu Emílio (ROUSSEAU, 1999) – obra, aliás, fundamental para a Pedagogia Moderna – elege um garoto branco, médio, de zonas temperadas da Europa, como seu modelo universal de criança a ser educada. Qualquer pessoa pode conferir as justificativas que Rousseau utiliza para definir o seu aluno, após ter considerado as qualidades do preceptor. À página 30 de Emílio, ele inicia a definição dos traços: toma a Europa como centro do mundo, evita os extremos e faz a opção pelo termo médio, que, segundo ele, consiste nos climas temperados da Europa. E justifica:

> Um francês vive na Guiné e na Lapônia, mas um negro não viverá igualmente nem Tornea, nem um samoiedo em Berlim. Parece também que a organização do cérebro é menos perfeita nos extremos. Nem os negros nem os lapões têm a inteligência dos europeus. Assim, se pretendo que meu aluno seja um

> habitante da Terra, eu o escolherei numa zona temperada; na França, por exemplo, mais do que em outro lugar (ROUSSEAU, 1999, p. 30).

Como se vê, desde ai a narrativa da escola se justifica pela escolha de um Universal. Os conteúdos escolares da Escola que se seculariza sob a tutela do Estado, de caráter universal, obrigatório e gratuito, e ancorados em princípios como os de racionalidade, cientificidade, neutralidade e universalidade, constituíram a principal narrativa pedagógica da Modernidade, e seus valores e sua verdade se oferecem ao mundo, aos extremos do mundo, como um Universal que funda relações de colonialidade.

Ocorre que esta narrativa colonial vem sendo questionada desde, pelo menos, metade do século passado. Um conjunto vasto de obras e autores questiona a suposta neutralidade e universalidade dos discursos e práticas pedagógicas e o capital simbólico colocado em curso nessas práticas. Obras como "Aparelhos Ideológicos de Estado", de Louis Althusser (ALTHUSSER, 1992), "A Reprodução", de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (BOURDIEU & PASSERON, 2008), "A Estruturação do Discurso Pedagógico", de Basil Bernstein (BERNSTEIN, 1996), "Currículo: Teoria e História", de Ivor Goodson (GOODSON, 1995) e outras obras e autores, alinhadas, principalmente à Nova Sociologia da Educação (NSE)[2], e, mais recentemente, alinhados aos Estudos Culturais[3]. Todos são não apenas testemunhas, mas produtores, desencadeadores e disseminadores deste questionamento da suposta universalidade e neutralidade dos conteúdos e discursos pedagógicos.

---

[2]A Nova Sociologia da Educação (NSE) trata-se de uma experiência britânica de ruptura das abordagens sociológicas no campo da educação. A NSE propõe um novo enfoque da problemática das desigualdades educacionais, enfatizando não os movimentos de acesso dos grupos sociais aos diversos níveis de ensino, mas os processos de organização, de seleção e de transmissão dos conhecimentos e saberes na e pela escola, tomando o conhecimento como uma construção social hierarquizada, que intervém nas relações de poder e contribui para a manutenção dos grupos dominantes (FERREIRA, 2006; SILVA, 1999).

[3]Os Estudos Culturais, como campo de estudo, também têm origem britânica vinculada ao Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), fundado por Richard Hoggart, em 1964, inspirado em sua pesquisa "The Uses of Literacy", de 1957, e ligado ao English Department da Universidade de

Uma das principais contestações disso no Brasil e no mundo advém da obra de Paulo Freire, especialmente em "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 1987) e "Educação como Prática da Liberdade" (FREIRE, 2001). São nestas duas obras, onde estão definidos os parâmetros daquilo que ficou conhecido como "Método Paulo Freire". Boa parte da experiência de Educação Popular, que ocorre no Brasil e em outras partes do mundo, fundamenta-se nas contribuições de Freire. Um conjunto vasto de sujeitos veio a partir de tais referências, reagindo e produzindo outras formas de fazer Educação, rompendo com o pedantismo dos saberes supostamente "neutros" ou "universais" que fundam aquilo que, o próprio Freire, denominou de "educação bancária". Foi também com base em tais referências, que vários sujeitos foram questionados aquilo que o "centro emanador do discurso legítimo" envia, através dos materiais didáticos e discursos que produz e faz circular.

No Brasil, as primeiras experiências concretas de rompimento com um modo insípido, inodoro e incolor de produzir e distribuir conhecimento – e, através deste, estabelecer a formação das subjetividades (estes velhos ideais da Ciência Moderna colonial) – foram exatamente às experiências de Educação Popular, inspiradas nas contribuições de Freire, já que foi ele o primeiro a sistematizar os contornos didáticos e dar sentido prático aos ideais de contextualização da Educação.

A "Educação Contextualizada", beneficiando-se ainda das contribuições de Freire e das experiências da Educação Popular, parte do princípio de que, para romper com a "situação colonial de descontextualização" é preciso fazer a Educação se vincular à vida, tratar dos temas, da cultura, dos saberes, dos sentires, dos diversos sujeitos

---

Birmingham, constituindo-se num centro de pesquisa de pós-graduação desta instituição. O eixo principal das pesquisas são as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, as formas, instituições e práticas culturais e suas relações com a sociedade e as mudanças sociais. Hoje os Estudos Culturais se expandiram em todo o mundo, formando uma rede de pesquisadores e de instituições, com amplo espectro de temas, todos eles, no entanto, centrados nas relações sociais e nas subjetividades que se desenvolvem nas práticas culturais, das artes, das mídias, do cinema, mas se valendo dos métodos e instrumentos da crítica textual e literária, deslocando-os das obras clássicas e "legítimas" para o universo da cultura de massa e das práticas culturais (MATTELART & NEVEU, 2004; SILVA, 1999b; ESCOSTEGUY, 2011).

implicados nos processos de educação. É preciso, portanto, que os sujeitos reais, onde quer que estejam, com suas diferenças culturais, sociais, de credo, com suas verdades diversas, possam participar do processo educativo legitimamente, e que a educação tenha este universo específico como seu manancial de produção de conteúdos, de novos saberes, e de produção de sentido para o próprio ato pedagógico.

Fazer Educação Contextualizada é praticar uma Educação, que parta da realidade dos sujeitos; parta da riqueza, dos limites e da problemática geral dos contextos de vida das pessoas. Mas, não é para ficar dando voltas nisto. É para produzir conhecimento sofisticado, baseado em trabalhos de pesquisa, em estudos, em tematizações e sistematizações, em problematizações fundamentadas e em ações concretas, amparadas pelos conhecimentos gerados num itinerário pedagógico, partindo sempre da teoria à prática e vice-versa. Assim sendo, todo trabalho de Educação Contextualizada supõe um itinerário pedagógico que: a) parte do conhecimento desta realidade; b) problematiza esta realidade, excedendo o conhecimento empírico inicial; e, c) organiza um processo de transformação desta realidade, a partir do novo conhecimento produzido sobre ela.

Embora varie de uma instituição para outra – ou de uma experiência para outra – este "itinerário pedagógico" obedece sempre a uma mesma base e cumpre sempre um mesmo movimento: a) partir da realidade, b) tematizar esta realidade, produzindo um conhecimento novo e excedente sobre ela, e c) voltar à realidade para agir sobre ela e transformá-la. Em algumas experiências este itinerário é nomeado pelas palavras Conhecer, Analisar e Transformar (CAT), como o faz o Movimento de Organização Comunitária (MOC), de Feira de Santana/BA. Em outras experiências este itinerário é nomeado pela tríade Ver-Julgar-Agir ou Ação-Reflexão-Ação, como ocorre com a maioria das Escolas de Alternância, Escolas Familiares Rurais ou Escolas Família Agrícola, entre outras.

Independente disso, o movimento de "contextualização" sempre exige que novos conhecimentos sejam produzidos na e sobre a realidade, partindo dela e transcendendo-a, visando principalmente, a romper com a descontextualização dos temas e assuntos que nada se vinculam à vida

dos sujeitos do processo pedagógico, produzindo as condições para transformar a realidade vivida.

A fonte de tais itinerários é, sem dúvida, Paulo Freire, particularmente o seu livro "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 1987), no qual ele estrutura os passos do trabalho e do cuidado pedagógico, cujo conjunto ficou conhecido como "método Paulo Freire". Este seu "método" orienta-se por dois princípios básicos: o primeiro diz respeito à **politicidade do ato educativo**, ou seja, todo ato educativo não é isento às intencionalidades e às tensões relativas às circunstâncias político-sociais que cada sociedade vive. O axioma básico deste princípio é o de que "não existe educação neutra"; o segundo princípio diz respeito à **dialogicidade do ato educativo**, ou seja, a base da relação pedagógica é o **diálogo**, a relação pedagógica tem de ser dialógica (sendo, ao mesmo tempo, dialética e crítica). A fonte de tais proposições freireanas parece ser a maiêutica de Sócrates, cujo significado é "dar a luz", uma espécie de "parto" intelectual, onde os homens são levados a procurar a verdade no interior do próprio homem.

Este diálogo – que funda a noção freireana de dialogicidade –, portanto, não pode ser reduzido a uma simples conversa, muitas vezes banalizada, mas a um processo em que, no diálogo, os homens produzem saberes, se transformam e transformam o mundo em que vivem. Este diálogo é, portanto, mais amplo, sendo tanto entre educador e educando, quanto entre educando e educador e objeto do conhecimento, e ainda, entre estes e a natureza, a cultura e a história. O tripé básico deste diálogo constitui-se de **educador-educando-objeto do conhecimento**.

Acontece que, para dar sentido prático a estes princípios, Paulo Freire também organizou fases ou momentos de realização prática do processo pedagógico. O primeiro momento é a **Investigação Temática**. Esta investigação é uma espécie de pesquisa sociológica, onde se busca levantar e conhecer o universo vocabular (léxico e semântico) dos sujeitos e fazer um estudo dos modos de vida da/na localidade a partir disso. Em muitas experiências de Educação Popular esta fase é nomeada apenas como "Estudo de Realidade". O segundo momento é chamado de **Tematização**, e diz respeito à sistematização dos conhecimentos

produzidos sobre/com os sujeitos em forma de temas, chamados de "temas geradores", dentro dos quais há palavras privilegiadas, tomadas como "palavras geradoras". É a partir deste material que os chamados "conteúdos" são estabelecidos.

O terceiro momento do "método" é o da **Problematização**, ou seja, é o momento em que as informações obtidas na pesquisa inicial – e organizadas em temas e palavras geradoras – agora devem ser problematizadas, discutidas, aprofundadas, buscando-se a superação da visão ingênua do mundo e a construção de uma visão crítica, ampliada, mais informada e mais inconformada, capaz de transformar o mundo vivido a partir de uma transformação da consciência-de-si-no-mundo dos sujeitos.

No livro Educação como Prática da Liberdade, Paulo Freire (2001) também se refere a fases do seu método, que podem ser resumidas da seguinte forma: 1ª Fase: **levantamento do universo vocabular**; 2ª Fase: **escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado**, **l**evando em conta a riqueza e as dificuldades fonéticas, bem como o teor pragmático da palavra numa dada realidade social; 3ª Fase: **criação de situações existenciais e desafiadoras, codificada em elementos do cotidiano dos sujeitos;** 4ª Fase: **Elaboração de fichas-roteiro** à disposição dos educadores, para auxiliá-los de modo flexível, dialético e dialógico; 5ª Fase: **Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas** correspondentes aos vocábulos geradores e, geralmente, apresentados através de slides, stripp-filmes (fotogramas) ou cartazes.

Ora, o que apresentamos aqui são apenas fragmentos das bases de um conhecimento maior, organizado em reação a uma "educação bancária", descontextualizada e colonialista. Paulo Freire foi o precursor na elaboração teórica e na sistematização das bases práticas e pragmáticas deste modo de produção de conhecimento e de educação dialógica, que podem ser encontradas na proposição atual de Educação Contextualizada. Muitos outros, depois dele, levaram este projeto adiante e o expandiram (e até o confundiram). E antes e depois de Paulo Freire, as experiências de Educação Popular praticaram e praticam itinerários mais ou menos similares ao proposto por Paulo Freire. O que chamamos de "Educação Contextualizada" filia-se, portanto, a este

amplo horizonte teórico-prático.

Portanto,quando dizemos que “a educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa” (MARTINS, 2004, p. 29), é preciso que apresentemos também as diversas possibilidades de fazer a educação “tratar o chão que pisa”. E as formas que vêm sendo experimentadas, todas elas, partem de uma “atitude dialógica” – onde a participação ativa e legítima dos educandos é a condição inicial – e de uma atitude de “pesquisa partilhada” da realidade, onde os conteúdos, os temas, os assuntos, todos eles, por mais sofisticados que sejam (e que devam ser), têm de estar vinculados aos diversos modos de produção da vida.

Mas, é preciso ter cuidado! “Educação Contextualizada” não é um modo de reduzir as exigências formativas e de tratar daquilo que as pessoas já sabem. É o contrário: Educação Contextualizada exige posturas maduras e seguras, dispostas a aprofundar conhecimentos já existentes e a produzir novos conhecimentos, pelo uso regular da pesquisa e da sistematização. É importante lembrar, no lastro dessas experiências, há sempre a exigência de manipulação de um saber prático, saindo da restrição meramente teórica e conceitual.

Nas experiências onde tais orientações são assumidas, na prática pedagógica há, nem que seja uma pequena horta, para dar sentido prático aos conteúdos estudados. Mas uma “horta pedagógica” não deve cumprir apenas uma função lúdica, ou servir apenas para que os meninos escrevam os nomes das hortaliças e as desenhem. É muito mais que isto! É preciso conhecer os canteiros e as tecnologias implicadas nele; saber o porquê disto e daquilo, anotar, sistematizar, fazer cálculos, estabelecer medidas, produzir anotações técnicas com base no que foi experimentado; estabelecer inventários vocabulares, onde os nomes de uso comum na comunidade sejam confrontados com os nomes técnicos etc. Por outro lado, todas as demais dificuldades vividas numa determinada comunidade, os dilemas climáticos (no caso do Semiárido, por exemplo), os elementos culturais novos, a paradoxal contemporaneidade ou aquilo que os sujeitos sinalizam ter força de expressão em suas vidas, devem ser tomados como temas importantes para estruturar os processos formativos.

Um trabalho de Educação Contextualizada pode começar pelas

histórias das pessoas e de suas famílias, dos nomes de família, dos nomes dos lugares da comunidade e suas histórias; pode começar pelas tradições ali presentes, pelas novas paisagens, pelo registro da memória popular, pelas questões ligadas ao trabalho e aos saberes. Também não se pode esquecer que este "chão" em que a Escola "pisa" é parte de um chão mais amplo, que chamamos mundo ou que chamamos Terra. Portanto, não se pode cair no erro do localismo, do bairrismo, do isolamento, com a desculpa de que é preciso "preservar a identidade".

Temos que entender, que a vida é dinâmica e temos o desafio de tomar a própria dinâmica da vida e do mundo como o grande lastro da contextualização contemporanizada e atualizada da Educação. Só não podemos praticar uma Educação que seja insípida, inodora e incolor, por não tratar ou tocar no chão que pisa – com seus novos modos, com suas novas iniquidades, seus novos ritmos e suas novas possibilidades. Tudo isso é parte do "chão" da vida e deve ser levado em conta nos esforços de contextualização dos processos pedagógicos.

Por fim, ainda é tempo de lembrar, com base em Boaventura Santos, que "qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural como em termos de diferença política (SANTOS & MENESES, 2010, p. 9).

Ainda estamos aprendendo sobre tudo isso, temas ainda abertos e extremamente inacabados, em vias de aprofundamento e de amadurecimento. Continuemos! Aqui ofereço parte dos meus aprendizados.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. – Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado.** – 6° ed. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAMUS, Albert. **O primeiro homem**. – 1ª Ed. Especial – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COELHO, Teixeira. **Guerras culturais**: arte e política no novecentos tardio. – São Paulo: Iluminuras, 2000.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais. In: **Cartografias:** website de estudos culturais. Disponível em: < http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf>. Acessado em: 22 de junho de 2011.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Sociologia da Educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da Sociologia do Conhecimento. In:_____ **Revista Lusófona de Educação,** n. 7, 2006, p. 105-120.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** – 25ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

_____. **Pedagogia do oprimido**. – 17ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987..

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história – 2ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARTINS, Josemar da Silva. **Tecendo a rede**: notícias críticas do trabalho de descolonização curricular no Semi-Árido Brasileiro e outras excedências. Tese (doutorado) – Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, 2006.

_____. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: RESAB, Secretaria Executiva da. **Educação para a convivência com o semi-árido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro, BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2004, p.29-52.

MATTELART, Armand & NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NUNES, Antonieta D'Aguiar. A Tentativa de Universalização do Ensino Básico na Bahia com a Proclamação da República. In: **Revista da FACED/Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia**, no 0 (out. 1994). Salvador: FACED/UFBA, 1994, p 91-105.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da Educação**. – 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. – 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. – 2ª Ed. – Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e tradução). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VARELA, Julia. **O Estatuto do Saber Pedagógico**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ALGUMAS ANOTAÇÕES-REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DA FEITURA DOS LIVROS "CONHECENDO O SEMI-ÁRIDO 1 E 2"[1] [2]

Claudia Maisa Antunes Lins

Introdução

O processo de elaboração dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* compõe-se no cenário de mobilização política educacional do Semiárido Brasileiro, sendo tecido no movimento de articulação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB. Essa experiência parte da necessidade de criar materiais específicos e contextualizados, e está conectada à provocação de criação de instrumentos estratégicos que sugira a descolonização do currículo a partir da elaboração de novos materiais didáticos que possam construir outras representações do Semiárido, revisando conteúdos, ilustrações e narrativas discursivas.

O livro didático é um potente instrumento educacional que forma as pessoas. Esse instrumento tem muito poder diante dos processos de formação, mesmo estando inseridos numa sociedade tecnológica, num momento de aquisição de novas e diversas tecnologias da comunicação e informação. Quando tratamos o livro como instrumento de poder, não nos referimos ao instrumento em si, mas ao que ele traz consigo: a hegemonia cultural, as verdades prontas, as concepções de vida etc., elementos que são temas de debates muito atuais e instigantes, uma vez que é através dos processos educacionais, onde os livros didáticos estão inseridos, que vamos construindo nosso sentimento de pertencimento a culturas e histórias, bem como, afirmando ou negando identidades que nos compõem e também a uma história coletiva.

[1] Este artigo é parte da dissertação de mestrado "Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2 – Narrativas de uma experiência". No corpo do texto faço uso de falas recolhidas em relatórios e documentos transcritos utilizadas na pesquisa. Para diferenciar da citação, essas falas aparecem em itálico, tanto recuada, como dento do corpo do texto.

[2] A palavra Semiárido, por vezes, nesse artigo aparece grafada Semi-Árido quando refere-se ao título do livro "Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2".

> O livro didático de Marcelinho, filho de uma lavradora da comunidade de Algodões, expõe valores e idéias estranhos à cultura local, que prefiguram os trabalhos pedagógicos desenvolvidos pela escola desta comunidade. Na lição 2, marcada no livro pela professora para o dia 21 de abril de 1998, os alunos iriam trabalhar com a família silábica do CA. A ilustração do texto trabalhado pelos alunos traz um tronco de cacau e, ao lado da imagem, o nome da árvore e, também, do fruto. Mais adiante, o seguinte texto: **O Cacau caiu. Bibi é bebê. Bibi babou o cacau** (PIMENTEL, 2002, p. 35)

Essa citação retirada da tese do pesquisador Álamo Pimentel ilustra muito bem nossa fala quando sinalizamos a necessidade de livros didáticos com outras abordagens. Os recursos didáticos têm forte presença na socialização dos conhecimentos, no ambiente escolar e praticamente determinam o conteúdo a ser ensinado. Traduz a visão oficial, impondo de certa forma o que é válido, definindo conhecimentos universais a serem legitimados em detrimentos de outros saberes e culturas. Dessa forma assume uma perspectiva colonialista e homogeneizante, e o que é pior, muitas vezes parece querer imbecilizar os estudantes com frases do tipo *"Bibi babou o cacau".*

Na trajetória para produção dos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido 1 e 2* fizemos um exercício de análise de alguns livros, e observamos que boa parte dos livros didáticos existentes nas escolas traz mais imagens, paisagens típicas da região sul e sudeste do que de outras regiões do país. Normalmente os livros trazem um discurso hegemônico, de uma determinada classe e cultura, atuando numa perspectiva homogeneizante. Há uma carência de uma perspectiva multicultural nos livros didáticos (SACRISTÁN, 1995). Os textos tratam o Semiárido como algo distante, como se tivéssemos no sul/sudeste lendo sobre o nordeste. Exemplo: livro didático Segredos da Bahia, 4: geografia – São Paulo: FTD, (DIEZ, 1997) aborda a produção agrícola através da irrigação, como iniciativa econômica para vencer o desafio da seca, mostra extensas áreas de plantio de fruticultura das grandes empresas (p. 64).

Dificilmente são apresentados nos livros, formas de produção com a utilização de barragens subterrâneas e/ou outras tecnologias de captação e armazenamento da água da chuva para a produção e comercialização como: cisterna de quintal, desenvolvida em algumas experiências da agricultura familiar. Tampouco aborda elementos da agricultura de sequeiro como uma forma legítima de obedecer e considerar um ciclo de produção natural baseado nas condições apresentadas pelo clima, como formas potenciais de produção. A agricultura de sequeiro geralmente aparece como uma coisinha, uma rocinha, nunca como possibilidades de desenvolvimento da economia a partir do seu ciclo natural de condições para a produção. No referido livro contém o seguinte trecho:

> Quem viaja pelo sertão do estado da Bahia, principalmente pelas regiões onde chove pouco, podem observar, ao longo da estrada, áreas rurais com casebres, geralmente de taipa, cobertos com palha. No fundo desses casebres geralmente tem uma rocinha de mandioca, milho ou feijão... Nela os homens, mulheres e crianças trabalham com instrumentos simples, como enxada, foice e machado (DIEZ, 1997, p. 67)

Poderíamos dizer, certamente, que esse trecho não traz inverdades, no entanto, o que gostaríamos de evidenciar é a forma como o conteúdo é apresentado e representado. Uma coisa é certa: foi produzido/editado nas regiões sul e sudeste do país, precisamente em São Paulo. A voz de quem fala é de alguém que está "fora", falando de algo que acontece lá com os nordestinos coitados, caracterizando-se num processo de colonização interna. Esses livros chegam às escolas do sertão e as crianças que moram no sertão irão estudar neles. Elas (as crianças) não viajam pelo sertão baiano, moram no casebre, ajudam os pais na "rocinha" e esperam por políticas públicas inclusivas e de qualidade na educação, saúde, cultura e lazer.

Por que pensar a produção de um livro didático para o Semiárido?

A necessidade de fazer um livro didático nasce do desejo de fazer

nossas narrativas, de contar a vida que a gente vive, e para contar essa história, nós que devemos ser os narradores porque, quando se conta uma história que não se vive "*se cria um buraco, um processo de alienação, de distanciamento e a gente não se reconhece*" (REZENDE, 2003). Ser protagonista na escrita de um livro sobre nossa região, com a nossa narrativa, é uma forma de falar de dentro e uma oportunidade de poder contar com um instrumento que questione as políticas inadequadas que foram destinadas para essa região, que questione as representações imagético-discursivas, divulgadas no campo da cultura, economia, educação e nos meios de comunicação. Uma vez acontecendo, esse livro torna-se "*um espaço de disputa de poder*" (FÉLIX, 2003) e também como destaca Pimentel

> (...) a proposta desse livro é uma proposta radical de gestão de saberes no semiárido brasileiro (...) é um livro que não se predispõe apenas a dispor de conhecimentos sistemáticos, mas também a provocar a emergência de novas práticas, novas práticas de ensino aprendizagem, novas práticas de vida, novas práticas culturais, novas práticas sociais e, portanto, é um livro que se move neste sentido que é o sentido da gestão, dos múltiplos saberes que compõem os nossos semi-áridos, as nossas realidades do semi-árido. (PIMENTEL, 2003)

E se o livro se constrói na perspectiva da gestão dos múltiplos saberes como nos faz refletir (PIMENTEL, 2003), ele tem tudo para se tornar um exercício de rompimento com uma educação colonizadora. Porque o processo de colonização implantado no Semiárido, "(...) toda uma lógica de outro lugar", desconsiderando a multiplicidade de saberes existentes, "quando os colonizadores chegaram aqui, eles chegaram para derrubar tudo e trouxeram o mundo deles para botar aqui, isso se tenta até hoje", e antes dos colonizadores chegarem "o conhecimento desenvolvido nessas regiões, pelas comunidades desde milhares de anos atrás foi constituído na relação com o ambiente considerando essas características próprias dessa região" (FÉLIX, 2003). Na perspectiva da

convivência esse emocionar precisa ser recuperado. Nesse sentido os materiais didáticos contextualizados tornam-se instrumentos de rompimento com o discurso de combate à seca.

Pensar a produção do conhecimento nessa perspectiva, considerando o contexto onde ele foi produzido, como será aplicado e vivenciado, significa de acordo com (MORIN, 2007, p. 193) uma relação auto-eco-organizadora, ou seja, uma relação íntima com o meio ambiente. Dentro dessa perspectiva percebemos a importância do saber local para compreender as dimensões que se articulam com ele, o que é relevante para a sua pertinência, "a sociedade está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, no seu saber" (MORIN, 2001). O pensamento de Morin sustentou a nossa defesa no que diz respeito ao conhecimento em sua localidade, singularidade, com a temporalidade, sem que esquecêssemos as totalidades integradoras. Ao trazer para o contexto educacional escolar, os currículos e os livros didáticos precisam ser instrumentos de disseminação desse pensamento.

Se considerarmos o conceito de cultura trazido por Maturana (2004) como "uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações" (p. 33), é possível imaginar que essa rede de conversação especial – a cultura – no entrelaçamento do linguajar com o emocionar "muda quando tal rede de conversações deixa de ser preservada" (MATURANA, 2004, p. 34). Tendo em vista a cultura na perspectiva de um sistema conservador fechado (MATURANA, 2004), há segundo Sacristán (1995), um medo de perda de elementos identitários dos diferentes grupos, porque "uma alteração da configuração do atuar e do emocionar dos membros de uma cultura" (p. 34) pode causar mudanças, tanto na cultura dos grupos que chegam num país, como na cultura do país onde determinados grupos chegam. O autor fala ainda da carência de uma perspectiva multicultural nos materiais didáticos que também ocorre na Espanha.

Sacristán (1995) irá alertar para a questão do multiculturalismo na educação. Para ele o termo por si não diz muito, até porque é "ambíguo e enganador", nessa perspectiva a educação "pode ser instrumentalizada a partir de uma cultura dominante para assimilar uma cultura minoritária

em condições desiguais e com oportunidades menores no sistema social e educacional" (1995, p. 91), e ainda pensar o processo de escolarização dos imigrantes e seus descendentes através de procedimentos político-pedagógicos da assimilação, da tolerância. Nesse caso, os povos que chegam num determinado país passam por um processo de assimilação da cultura desse país, até para que vivam de forma melhor naquele contexto.

No caso do Brasil, por sermos um país composto com várias nacionalidades, a identidade nacional foi formada e também forjada a partir da composição de diferentes nacionalidades. A diferença é que nós não fomos, aliás, nós brasileiros nem existíamos como brasileiros sem essa composição. Os europeus, ao chegarem, se colocaram como donos/exploradores/colonizadores e não como imigrantes. E mesmo se tornando um país constituído a partir do hibridismo de diferentes povos e culturas, se desenhou historicamente uma configuração cultural pautada na cultura dos colonizadores, nos valores dessa cultura dominante que se apresentaram e se instalaram como referência e como identidade nacional representativa oficial do país. Um processo que silenciou as narrativas dos povos indígenas e africanos.

Trazendo essa reflexão para o contexto de nossas discussões, podemos perceber que o Nordeste, principalmente o seu interior, as regiões semiáridas, foram territórios férteis na composição do hibridismo e também na composição de cenários de silenciamentos.

O fenômeno da exclusão é um fato e está pautado nos processos de negação e deformação de uma ou mais culturas. Imaginemos que a população majoritária do Nordeste é de índios e negros. Cabe aqui uma referência sobre os processos de negação e deformação das culturas através de uma das atitudes mais perversas de um currículo turístico[3] quando quer justificar, por exemplo, que

[3]Sobre currículo turístico, ver o texto de Jurjo Santomé, que está no quarto capítulo do seu livro Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado (1998). Texto também publicado no livro "Alienígenas na sala de aula" (organizado por Tomaz Tadeu da Silva). Jurjo Santomé fala das vozes silenciadas no currículo e dos mecanismos de silenciamento como a trivialização, como souvenir, a desconexão da vida cotidiana, a estereotipagem, a tergiversação e como esses elementos se concretizam no território curricular.

> (...) a marginalidade da população negra se devia a que cada um dos integrantes dessa raça tinha uma dotação genética mais deficitária e/ou um menor quociente intelectual que os da raça branca. Nessas formas de tergiversação nunca se chega a prestar atenção às verdadeiras relações e estruturas de poder que são causas dessas situações de marginalidade; ignoram-se condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais se fundamentam as situações de opressão. (SANTOMÉ, 1995, p. 175)

A discussão sobre educação para a *convivência com o Semiárido* nos abriu uma fresta de visibilidade das relações de fetichização[4] no campo simbólico e cultural. Essa teorização conceitual diante de nossa experiência nos possibilitou uma percepção do currículo como produto de relações sociais. O currículo e o conhecimento não são apenas conteúdos como estamos acostumados a defini-los no contexto educacional.

> O conhecimento e o currículo corporificam relações sociais. Isso significa não apenas ressaltar seu caráter de produção, de criação, mas, sobretudo, seu caráter social. Eles são produzidos e criados através de relações sociais particulares entre grupos sociais interessados. Como tal eles trazem marcas dessas relações e desses interesses (SILVA, 1996, p. 64).

A noção de relações sociais possibilita conectar o currículo e a educação aos contextos sociais e culturais (SILVA, 1996). Isso abre possibilidades de se encontrar estratégias de descolonização do currículo. Como os materiais didáticos refletem o discurso do currículo, uma das estratégias de descolonização supõe a elaboração de novos materiais didáticos que possam refletir outras representações. A

[4]De acordo com SILVA (1996), para explicar o processo de fetichização do currículo, Michael Apple vai buscar inspiração em Marx e fala que os conteúdos curriculares não são produtos prontos, neutros. Eles corporificam as relações sociais, portanto, revelam marcas das relações de poder; nesse sentido é preciso desfetichizá-lo, desmascará-lo. De acordo com (APPLE apud SILVA, 1996), Marx chama de fetichismo, o processo pela qual as relações se tornam invisíveis e só a coisa, o objeto aparece, de forma isolada e desconectada.

experiência de produção de materiais didáticos contextualizados está dialogando com Silva (1996), quando afirma que "seria importante que os grupos progressistas reunidos em torno dos diversos movimentos sociais levassem a sério a tarefa de projetar e construir materiais curriculares e pedagógicos contra-hegemônicos" (p. 69) e também com Gimeno Sacristán (1995) quando fala da necessidade de criar materiais específicos revisando conteúdos e ilustrações que apresentam uma perspectiva etnocêntrica, ou seja, romper com os discursos oficiais presentes no currículo.

A experiência de produção de novos materiais didáticos, dentro do contexto de construção do discurso da *convivência com o Semiárido*, se tornou instrumento de rompimento com o discurso de combate à seca. Diante dessas questões e afinados/as com as ideias de Michael Apple, Jurjo Santomé, J. Gimeno Sacristán, Tomaz Tadeu da Silva, quando falam das estratégias de descolonização dos processos da educação, das implicações políticas do conhecimento, da emergência de experiências educacionais pautadas em uma pedagogia crítica e libertadora, é que nos propusemos a pensar em livros didáticos contextualizados que pudessem fazer parte das escolas do Semiárido Brasileiro.

O livro didático, como instrumento, reforça uma concepção linear de tempo; trata de alguns povos e suas respectivas culturas como se elas não mais existissem e como se esses povos não continuassem fazendo suas histórias. Os indígenas aparecem no passado: os índios viviam, comiam... Essa postura certamente tem a ver com a compreensão da história como linearidade e da ideia de tempo como sucessão, questões problematizadas por Rezende, que destaca no I Seminário sobre o livro didático:[5] "é muito importante pensarmos o tempo hoje como simultaneidade" (REZENDE, 2002).

De acordo com Rezende na escrita de um livro didático é importante garantir a relação entre o simultâneo e o sucessivo. Os povos negros ainda aparecem acorrentados, ligados a um passado de escravidão. Claro que é um passado que temos que relembrar até para lutar por outras formas de existência, no entanto, a perspectiva da

[5] I seminário sobre o livro didático para o semi-árido. data: 13 e 14/11/2002. local: roça vargem da cruz – Juazeiro – BA.

simultaneidade possibilita mostrar imagens e símbolos de revoltas, resistências e mudanças. Importante registrar que nos livros didáticos *Conhecendo o Semi-Árido livro 1*, página 59, por questão de descuido e da falta de acompanhamento das ilustrações, a imagem do negro ainda é representada com a presença das correntes da escravidão.

> O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político (SANTOMÉ, 1995, p. 166).

Esses símbolos representados ganham visibilidade e dizibilidade, eles estão povoando os materiais didáticos com seus sentidos e significados. Considerando essa situação, concordamos com Santomé (1995), quando diz que uma das maneiras de construir outras experiências com perspectivas de referenciais pluriculturais na educação começa também a partir da construção de materiais pedagógicos, portanto políticos, capazes de contribuir para o questionamento e superação dos processos de exclusão, do enfrentamento dos procedimentos perversos de tergiversação, das injustiças atuais e das relações sociais de desigualdade e submissão (SANTOMÉ: 1995, p. 175).

No processo da educação, instrumentos de forte presença para socialização dos conhecimentos são os livros didáticos, que praticamente determinam os conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido os livros didáticos traduzirão a visão legitimadora de uma determinada cultura, como oficial, o que vai acontecer de certa forma uma imposição de valores, saberes e culturas. O que é tido como válido, é reproduzido massivamente através de textos e imagens que os compõem. Os livros didáticos acabam reproduzindo valores, concepções e preconceitos, quando trazem imagens e textos com perspectivas sexistas, classistas, racistas, urbanas, sulistas, abordando conteúdos com bases em discursos colonizadores; e tendem ao congelamento e a defasagem do conhecimento.

Isso nos leva a uma prática pedagógica que aproveita pouco, ou

não aproveita a oportunidade de propor os estudos a partir das experiências dos estudantes. São eleitos conteúdos que são apresentados em uma perspectiva abstrata demais, longe de qualquer ligação com o mundo de quem estuda. Dessa forma se distanciam do que está mais próximo, do que é concreto, palpável, perceptível.

Comênio, um dos enciclopedistas, que inclusive se empenhou na elaboração de manuais, refere-se aos recursos didáticos, os livros-textos e enciclopédias como instrumentos que tendem ao congelamento, a defasagem do conhecimento. Nesse sentido desde o seu surgimento, as enciclopédias, os livros-texto, por volta dos séculos XVI e XVII, sofrem críticas do próprio Comênio que diz que, devido ao fato de trazerem conhecimentos distantes do cotidiano dos estudantes, tornam-se obsoletos (SANTOMÉ, 1998). De acordo com o autor:

> Juan Amós Comenio trata de ser coerente com seu ideal de não apresentar realidades fragmentadas aos alunos, fazendo que em todo o momento possa ser captada a natureza global da experiência e da realidade humana; a inseparabilidade entre o sensível e o intelectual, entre a memória, percepção e conceito, a imagem e palavra (1998, p. 154).

Embora a perspectiva de Comênio, no século XVII fosse a de universalizar o conhecimento, o contato com essa referência, através de Santomé (1998), possibilitou-nos fazer um vínculo com a educação contextualizada, uma vez que nos leva a perceber que as culturas mobilizam os processos específicos na produção do conhecimento e se movimentam de acordo com as emoções tecidas nas redes de conversações a partir dos contextos onde acontecem os seus processos de mudanças na relação com o tempo e espaço do acontecimento.

Na relação entre educação e cultura, o descompromisso com a cultura e com as formas de produção de vidas no cotidiano do território curricular, torna precário e pobre as experiências de ensinar e aprender quando ignoramos o contexto cultural. Uma lição como “Bibi babou o cacau” não apresenta conexão nenhuma, nem com o local, nem com o universal. Distancia-se de uma preocupação epistemológica radical, que

considere em seus fundamentos teórico-filosóficos a necessidade de levar em conta elementos naturais, sociais, econômicos e culturais do lugar da convivência, para que se possa tecer o território curricular a partir desses elementos.

Práticas inter-discursivas no território curricular

Na produção dos livros, recorremos a diversas teorias da educação e do currículo buscando um aporte que desse respaldo teórico para problematizar a feitura do livro, até porque entendíamos que estávamos diante de uma situação de encontros e de reformulações de um conjunto de enunciados discursivos. Estávamos diante de um novo conceito de Semiárido, de um novo conjunto de dizeres, numa encruzilhada da descontinuidade, na passagem entre a palavra e a coisa, buscando a integração de um discurso para um conjunto de enunciados ditos, transcritos e que ganharia uma representação no campo do registro (FOUCAULT, 1997). Considerando que "todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo" (FOUCAULT, 2000, p. 44), era preciso fazer escolhas, o que e como representaríamos. Como dar forma ao discurso da convivência com o Semiárido no livro didático?

Então, questões como identidade/diferença, localidade, escolarização de temas locais, diversidade, representação imagética do Semiárido, relações entre cultura e educação, entre escola e comunidade, estiveram ganhando terreno no calor de nossos debates até que chegássemos à forma e ao conteúdo do livro. O enunciado discursivo da Educação para Convivência com o Semiárido propõe a prática de um território curricular inclusivo e ideológico. Era preciso que o Semiárido se deitasse no território do currículo e que sentisse o cheiro um do outro, para que assim o Semiárido fosse desenhado no território curricular a partir de suas belezas, potencialidades e especificidades. Elementos como água, terra, produção econômica regional, bioma caatinga, fauna e flora compõem, dentre outros, um conjunto de interesses pautados pelo

conceito de educação para a convivência com o Semiárido apontando para a produção de outra visibilidade e dizibilidade do Semiárido.

O território curricular é povoado por diferenças. A visualização e a compreensão das diferenças que povoam o currículo não nos davam o direito de pensar uma pedagogia da "diferença" sem problematizar as relações de poder na produção da diferença (SILVA, 2000). Não se tratava da negação do saber universal, nem da defesa de que a escola desenvolvesse apenas os conteúdos locais e se fixasse neles. A educação lida com a formação de subjetividades, de identidades. Essa formação implica em diferentes referências que compõem o indivíduo e uma coletividade, no local em que o indivíduo e/ou a coletividade está inserida. Portanto, a escola pode ser um espaço onde essas diferenças pertencentes ao lugar, ou pertencentes a outros lugares longes, mas que afetam a vida das pessoas diretamente, povoando seus campos de interesses, sejam tematizadas, sejam incluídas discursivamente. A escola pode ser um espaço no qual as diferenças culturais sejam legitimadas, onde a diversidade cultural seja considerada e afirmada, e não um espaço de homogeneização. Nessa perspectiva busca-se um "currículo indexado à história desses povos, suas culturas, contextos e demandas, dentro de uma realidade social globalizada" (MACEDO, 2007, p. 30).

Um currículo indexado à história das pessoas significa um currículo vivo, recheado de cultura, de acontecimentos locais que se tecem e se tornam universais. Os conhecimentos locais/regionais podem temperar mais o sabor dos saberes escolares. É através dos acontecimentos locais que se tecem os saberes globais. Torna-se necessária a apropriação dos conhecimentos locais para uma melhor compreensão da dimensão global, afinal, é no local que colocamos os pés no chão do mundo. O conjunto das políticas educacionais "não pode dar-se ao luxo de ignorar o chão que pisa" (MARTINS, 2004).

A discussão contornava também o debate da inclusão cultural. Uma inclusão não na perspectiva da tolerância, senão estaríamos criando novos jogos dicotômicos, dominante tolerante x dominado tolerado (SILVA, 2000, p. 98), e consequentemente estimulando o sentimento e um emocionar próprio de uma cultura patriarcal dentro de um sistema de redes de conversações fechadas que se sustenta no autoritarismo, no

controle, na hierarquia, na competição (MATURANA, 2004). Esse jogo da tolerância legitima uma superioridade de quem tolera.

O enunciado de uma narrativa discursiva é construído num determinado contexto e que necessita de diversos campos de constituição de validade (FOUCAULT, 1997). O cenário histórico do Brasil nos levou, embora tecido de tantas revoltas e rupturas, a desenhar uma educação baseada numa perspectiva colonialista, considerando que esta perspectiva surge dentro de uma estrutura econômica pautada nos valores de um sistema capitalista, inicialmente um modelo de produção agro-exportador, baseado na exploração e escravização; posteriormente a industrialização, a agroindústria, também baseada na exploração de mão-de-obra. Nesse percurso histórico a escola é marcada por vários processos de exclusão, desde a questão de não ser considerada como um direito de todos até seu formato dual, escola para os que pensam e decidem o país e a escola trabalhadores/operários, bem como um formato de exclusão cultural, com a negação e o silenciamento das culturas presentes em seu cotidiano. Essa herança histórica deixa resquícios, vestígios que sangram num presente cheio de passados e futuros.

No que diz respeito ao formato de exclusão cultural, o currículo escolar foi marcadamente estruturado com base na cultura européia. Em seu período de Brasil colônia e estendendo-se a outros períodos, assumidamente negava a cultura indígena e africana. Nossa educação teve forte influência dos jesuítas, tendo como característica a separação entre a escola e a vida, a negação das culturas dos colonizados e assimilação da cultura dos colonizadores. Nesse aspecto cultural faz prevalecer os valores dos colonizadores, tendo como referência, clássicos adaptados aos interesses cristãos de tradição européia (ARANHA, 1989).

Visualizamos que a questão não está necessariamente condicionada à origem das narrativas, das construções teóricas, se vem da Europa, Estados Unidos, ou se vem de outra região do Brasil como São Paulo, Rio de Janeiro (considerando a colonização interna). Recebemos referências importantes desses lugares e de pessoas desses lugares. O que seria da minha retórica, inclusive, nesse trabalho de pesquisa se não recorresse a autores latino-americanos como Humberto Maturana,

Eduardo Galeano, Gabriel Garcia Marques, americanos como Henri Giroux, Michael Apple, europeus como Michel Foucault, Jurjo Santomé, Gimeno Sacristán, Ítalo Calvino que se tornam nossos contemporâneos num sentimento livre de demarcação de tempo e espaço territorial? Essa reflexão nos remete a um pensamento de Eduardo Galeano (2008) cravado no seu ensaio poético *A arte e o tempo* que ele começa com a pergunta de um personagem sobre quem são seus contemporâneos e para isso ele responde:

> Juan diz que às vezes encontra homens que têm cheiro de medo, Bueno Aires, em Paris ou em qualquer lugar, e sente que esses homens não são seus contemporâneos. Mas existe um chinês que há milhares de anos escreveu um poema, sobre um pastor de cabras que está longe, muito longe da mulher amada e mesmo assim pode escutar, no meio da noite, no meio da neve, o rumor de pente em seus cabelos; e lendo esse poema remoto, Juan comprova que sim, que eles sim: que esse poeta, esse pastor e essa mulher são seus contemporâneos (GALEANO, 2008, p. 242).

Essa distância entre eles e nós é rompida, porque é povoada por valores simbólicos muitos mais fortes de sentimento de pertencimento, a uma rede de ligações, mais do que exatamente o sentimento de pertencimento a um lugar localizado num mapa físico. O local aqui é outro lugar. Galeano, Giroux, Apple, Mclaren dentre outros, assim como nós, estão ligados a um campo de luta e denúncias de injustiças sociais a que estamos expostos. Galeano, Giroux, Apple, Sacristán, Santomé, Foucault, Calvino e tantos outros são nossos contemporâneos, mesmo eles estando lá e nós aqui, nos pertencemos. Talvez aqui estejamos falando do que Paulo Freire denominou de parentesco intelectual ao escrever o prefácio do livro de Peter Mclaren, Multiculturalismo Crítico. Paulo Freire diz que esse parentesco envolve “similitudes na forma de apreciar os fatos, de compreendê-los, de valorizá-los” (FREIRE *apud* MCLAREN, 2000, p. 09) e também “dessemelhanças e descompassos”

não importando que os sujeitos envolvidos por esse sentimento de encontro pertençam a mesma geração e/ou a mesma cultura (FREIRE *apud* MCLAREN, 2000, p. 10).

A nossa queixa com a educação e a todo o seu território curricular vai à outra direção. Reconhecemos que historicamente o processo educacional desenvolvido nas escolas lançou mão de instrumentos pedagógicos universalizantes. Essa perspectiva universalizante tanto excluía culturas, como tendenciava a não considerar o indivíduo, mas a "massa" a que o mesmo pertencia. De acordo com Aranha uma das influências mais marcantes da educação jesuíta na cultura da educação brasileira está na tradição religiosa do ensino que foi o processo de negação e neutralização das diversas culturas presentes (índio, negro e colonos) perdurando até o século XIX. O catolicismo, segundo a autora, foi o cimento da nossa unidade e teve como efeito neutralizar as culturas tão heterogêneas. Ela complementa que:

> O sociólogo brasileiro Gilberto Freire, na Famosa obra Casa-Grande e Senzala, diz que os primeiros missionários se referem às "cantigas lascivas" entoadas pelos índios, logo substituídas pelos hinos à Virgem e cantos devotos. Não raro os padres ridicularizam a figura do Pajé, bem como os ensinamentos da tribo. Impõe a forma cristã... (ARANHA, 1989, p. 120).

Esses aspectos históricos colaboraram para pensarmos que nossa pauta se localizava também historicamente, uma vez que os processos colonizadores têm dificultado a expressão das singularidades, por consequência a diversidade cultural, uma vez que atuam numa perspectiva homogeneizante, respaldando uma cultura em detrimento de tantas outras. Essa postura curricular tem sido base de uma educação descontextualizada, que vem ao longo desses anos representando imagens negativas das diferentes culturas. É aqui um dos nossos pontos de reflexão forte: a inclusão da cultura, a inclusão de um conhecimento produzido aqui, nesse local, com suas marcas e especificidades.

No campo dos sentimentos homens e mulheres tecem suas vidas com amor, ódio, medo, paixão, coragem, covardia em qualquer lugar

onde fazem histórias. No campo da cultura e da produção e criação do trabalho, há em cada lugar, diferentes características e condições em que os conhecimentos e tecnologias são diferentemente produzidos. Há também diferentes interpretações, diferentes adaptações. Essas diferentes interpretações e adaptações localizadas produzem diversidades de expressões, de jeitos de ser, de brincar, de vestir, de comer, de falar, de conviver, de rezar, de orar, diferentes saberes e sabores, histórias, narrativas.

A perspectiva de inclusão cultural implica a inclusão de temas locais no território curricular. Essa inclusão requeria daquela coletividade um cuidado, um pensar, um alerta, para não cairmos num campo de resgate, de romantização da cultura regional. Diante desse descompasso, no II Seminário do Livro Didático, Álamo Pimentel se pronuncia:

> (...) acho perigoso a gente entrar numa postura excessivamente romântica de resgatar cultura, de folclorizar as nossas personagens, de pôr na vitrine as nossas tradições sem pensar de que hoje todas essas tradições estão em questão porque o mundo está em questão, porque o modo de se relacionar com o mundo está em questão, ora nós tivemos aqui entrando profundo debate sobre se isso é bom ou se é ruim, mas me parece que não é isso que está em questão, a questão é se hoje a gente caminha no meio do semi-árido, caminha no meio da caatinga e tem uma bateria sustentando uma TV e uma antena parabólica, nós estamos conectados, e aliás dando um exemplo prático, quando passa El Nino ele afeta o semi-árido, a bolsa de valores de Hong Kong afeta o semi-árido , enfim, nós somos atravessados por relações hoje transnacionais, globais e não podemos estar ausente, e isso exige de nós uma postura política que não caia nos erros de um reducionismo ideológico mas que faça com que cada um de nós utilize o estado de conhecimento e as nossas relações sociais como um instrumento efetivo de afirmação, (...) das nossas identidades culturais, da maneira como vivemos a nossa história, da maneira como fazemos essa história, e (...) constituir um espaço de legitimidade para nossa

> relação, com a escola, com a família, com a comunidade e com toda essa teia de atores sociais, de relações que participam da sala de aula, da escola (...) (PIMENTEL, 2003).

Reflexões como essas se tornaram importantes para pensarmos o que seria a educação contextualizada. Como a contextualização ganharia sua forma de representação no livro didático? Seria pela troca de símbolos? Seria a troca da uva ou maçã por umbu[7]? Se tiver relação com a inclusão de temas locais, seria levar as crianças para um passeio e observação do lugar para depois escrever e/ou desenhar sobre o que observaram no passeio? Seria trazer um elemento cultural da comunidade e repeti-lo dentro da escola, folclorizando-o? Seria a negação das relações transnacionais/globais? Pensamos que não. A inserção de temas locais no contexto escolar não se trata da simples troca de símbolos, nem da folclorização da cultura local dentro da escola, porque se assim fosse estaríamos diante de um processo de inclusão excludente e folclorizante, dando margem à prática de um currículo numa perspectiva turística (SANTOMÉ, 1998).

A prática de um currículo turístico[8] se dá quando a diversidade cultural é tratada como algo estranho, de forma estereotipada, folclorizada. É quando as culturas dos diferentes povos, das diferentes regiões são tratadas como algo exótico e nesse caso aparecem no currículo das escolas em unidades didáticas isoladas, de forma esporádica, desconectada do contexto (SILVA, 2000). A inclusão de temas locais no contexto escolar abre possibilidades para a vivência de experiências com a educação com base na diversidade cultural e na tematização dos contextos em que as escolas se inserem. Nessa

[6]Álamo Pimentel da Silva. Professor da FACED (Faculdade de Educação) da UFBA - Universidade Federal da Bahia - Salvador-BA. Um dos consultores do projeto do Livro Didático.

[7]Fruta da "árvore sagrada do sertão", o umbuzeiro, também denominada de imbu, imbuzeiro. No corpo do trabalho aparecerá umbu e/ou imbu.

[8]Sobre currículo turístico, ver o texto de Jurjo Santomé, que está no quarto capítulo do seu livro Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado (1998). Texto também publicado no livro "Alienígenas na sala de aula" (organizado por Tomaz Tadeu da Silva). Jurjo Santomé fala das vozes silenciadas no currículo e dos mecanismos de silenciamento como a trivialização, como souvenir, a desconexão da vida cotidiana, a estereotipagem, a tergiversação e como esses elementos se concretizam no território curricular.

perspectiva cabe ressaltar, concordando com Silva, que “a teoria social contemporânea sobre identidade cultural e social recusa-se a simplesmente descrever ou celebrar a diversidade cultural”. A diversidade não é uma coisa e sim “resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença” (SILVA, 2001, p. 101).

De acordo com Santos (2008), “em se tratando da relação currículo e diversidade cultural”, “a escola deve se localizar cada vez mais como uma possibilidade de se ver um pouco mais além do seu chão e do seu tempo”. Para falar de inclusão cultural, Santos (2008) traz uma reflexão a partir da inclusão de temas locais no contexto escolar. O professor acredita que pode ser uma experiência de educação de base epistemológica sustentada na multiplicidade de referências e na complexidade de teias de conhecimentos que se articulam na compreensão e/ou problematização do objeto em estudo. Para isso, o professor traz um exemplo de um tema do Semiárido Brasileiro:

> (...) o caso da palavra umbuzeiro. Evidentemente, tal palavra não é apenas um substantivo masculino e concreto como tende afirmar certos livros didáticos de língua portuguesa. É também um tema da flora local que tem a propriedade de re-contextualizar outros temas mais universais como os conceitos de árvore, botânica, biologia, preservação ambiental, ecologia, natureza, etc. O umbuzeiro é um tema significativo e relevante no contexto do semi-árido e possui a propriedade de gerar múltiplos saberes, sob a forma de enunciados orais e escritos. Dessa forma, se é verdadeiro afirmar que o sentido é construído essencialmente a partir da experiência, então acho que a escolarização de temas locais, como o umbuzeiro, continua sendo um bom ponto de partida para o acesso a escrita e para o sucesso no letramento escolar dos educandos (SANTOS, 2008, p. 79-95).

Pelas palavras de Santos (2008), observamos que um conteúdo local é também universal; sua perspectiva de tematização é complexa, multirreferencial e interdisciplinar, recorrendo a diversos campos do

saber para compreender o fenômeno estudado. Uma atividade desenvolvida a partir de um tema gerador pode possibilitar melhores oportunidades de práticas pedagógicas significativas. Um relato sobre situações pedagógicas durante o desenvolvimento do projeto agro-ecológico realizado pelos professores da Escola Municipal São Luis, localizada em Lagoa do Pau Ferro, Ouricuri – PE ilustra acerca de como a compreensão de um conceito traz um sentido, quando este é visualizado e tecido num contexto.

> (...) o tema gerador era água, então em português e matemática ao invés de trazer um problema, João Vítor foi ao Shopping comprar um patinete, texto que tinha lá no livro; (...), então fazíamos problemas matemáticos, trazíamos problemas matemáticos onde entrava essa questão da quantidade da água, do desperdício, do aproveitamento, da captação, cisternas, num teto de tantos metros, quantos litros de água capta, numa chuva de tantas horas de duração (Professores/as, Ouricuri-PE, 2002).

Assim como em todo lugar, no Semiárido Brasileiro, o território curricular é um terreno fértil e vivo. Há uma carência do currículo escolar em abordar os temas locais. Essa abordagem seria numa perspectiva de conhecimento e intimidade com o local. Crianças, adolescentes e jovens necessitariam apreender o conteúdo água, por exemplo, começando pela observação e compreensão em sua comunidade, inclusive, das relações de produção da existência vinculadas ao fenômeno água e suas implicações culturais e políticas; necessitariam saber da localização do Semiárido no planeta e como esse fenômeno influencia na vegetação, no clima, no comportamento das pessoas, plantas e animais e o que isso implica em suas vidas, em seus cotidianos, e na produção da cultura. Um território curricular que realmente inclua as narrativas culturais presentes naquele contexto. “As salas de aula não podem continuar sendo um lugar para a memorização de informações descontextualizadas” (SANTOMÉ, 1995, p. 176).

Aqui buscamos nos colocar diante do currículo como processo histórico de inclusão e exclusão social, compreendendo-o a partir da

experiência de construção do discurso da *educação para convivência* como campo de empoderamento político (MACEDO, 2007), porque dentro desse contexto nos vemos como atores, atrizes e autores/as num cenário de construções de resistências onde vazam experiências sócio-educacionais.

As experiências de contextualização em algumas escolas do Semiárido cresceram e pressionaram os limites duros do currículo, derramando-se no território curricular. Esse fenômeno se movimenta tímida e insistentemente em algumas escolas e vai provocando a entrada de temas e conteúdos locais; e nos coloca diante do pensamento sobre os processos de inclusão e exclusão como passos significativos na contextualização do currículo. As atividades pedagógicas que conhecemos, desenvolvidas e/ou acompanhadas por instituições não-governamentais foram bastante inspiradoras e provocadores para pensarmos a organização didático-metodológica do livro a partir de blocos temáticos, bem como assumir uma base epistemológica referendada na interdisciplinaridade.

O pensamento sobre os processos de inclusão e exclusão cultural se relaciona às questões dos conteúdos corporificados no currículo. Os conteúdos corporificados historicamente fazem parte de um "conhecimento oficial", expresso a partir do ponto de vista de grupos socialmente dominantes. Tomaz Tadeu da Silva, em seu texto *Descolonizar o currículo, estratégias para uma pedagogia crítica*, traz contribuições de Michael Apple sobre o processo de contextualização do currículo: "A educação contextualizada passa pela estratégia da descolonização do currículo e da educação. O processo de descolonização significa desfetichizá-lo, desoficializá-lo, desurbanizá-lo desmasculinizá-lo" (SILVA, 1996), ou seja, romper com os discursos oficiais (do branco, do urbano, do macho, do heterossexual) do sul/sudeste no contexto do Brasil.

Como seria o processo de desfetichização na prática escolar? Como tratar o conteúdo água, por exemplo, como desfetichizá-lo? É comum encontrarmos nos materiais didáticos o conteúdo água da seguinte forma: onde a encontramos: nos rios, lagos, mares; para que serve: plantar, tomar banho, cozinhar etc.; as propriedades (inodora,

incolor, insípida); estados físicos: sólido, líquido, gasoso; formas de abastecimento, etc. Em alguns contextos, as crianças vivem perto de aguadas, riachos, encontram água em poços, cacimbas, barreiros, açudes e em algumas situações a água não se apresenta com as propriedades citadas. Ela tem cor, cheiro, gosto e é preciso andar muito para conseguila, até porque as fontes de água potável presentes nas comunidades, em certas ocasiões, estão cercadas por fazendeiros e servem para manutenção de criatórios de bois. Como desfetichizar esse conteúdo?

De acordo com Silva (1996), para explicar o processo de fetichização do currículo, Michael Apple vai buscar inspiração em Marx e fala que os conteúdos curriculares não são produtos prontos, neutros. Eles corporificam as relações sociais, portanto, revelam marcas das relações de poder; nesse sentido é preciso desfetichizá-lo, desmascará-lo. De acordo com (APPLE apud SILVA, 1996), Marx chama de fetichismo, o processo pela qual as relações se tornam invisíveis e só a coisa, o objeto aparece, de forma isolada e desconectada. Essa contribuição de Apple apresentada por Silva (1996) nos faz compreender as relações entre educação, sociedade e cultura, tornando "visíveis as conexões entre a aparência fetichizada e as relações sociais que ela esconde" (p. 64). A perspectiva crítica do currículo incondicionalmente desfetichiza o social, demonstrando seu caráter construído, sua natureza relacional (SILVA, 1996).

A discussão sobre educação para a *convivência com o Semiárido* nos abre uma fresta de visibilidade dessas relações de fetichização no campo simbólico e cultural. Essa teorização conceitual diante de nossa experiência nos possibilitou uma percepção do currículo como produto de relações sociais. O currículo e o conhecimento não são apenas conteúdos como estamos acostumados a defini-los no contexto educacional.

> O conhecimento e o currículo corporificam relações sociais. Isso significa não apenas ressaltar seu caráter de produção, de criação, mas, sobretudo, seu caráter social. Eles são produzidos e criados através de relações sociais particulares entre grupos sociais interessados. Como tal eles trazem marcas dessas relações e desses interesses (SILVA, 1996, p. 64).

Concordando com Silva (1996), a noção de relações sociais que possibilita conectar o currículo e a educação aos contextos sociais e culturais numa perspectiva mais ampla. Isso abre possibilidade de encontrar estratégias de descolonização do currículo. Como os materiais didáticos refletem o discurso do currículo, uma das estratégias de descolonização supõe a elaboração de novos materiais didáticos que possam refletir outras representações.

Nesse sentido a experiência de produção de materiais didáticos contextualizados está dialogando com Silva (1996), quando afirma que "seria importante que os grupos progressistas reunidos em torno dos diversos movimentos sociais levassem a sério a tarefa de projetar e construir materiais curriculares e pedagógicos contra-hegemônicos" (p. 69) e também com Gimeno Sacristán (1995) quando fala da necessidade de criar materiais específicos revisando conteúdos e ilustrações que apresentam uma perspectiva etnocêntrica, ou seja, romper com os discursos oficiais presentes no currículo.

A experiência da produção dos livros trouxe em pauta a *escolarização de temas locais*, esta se constitui numa base discursiva na educação para convivência com o Semiárido. As reflexões que giram em torno dos conteúdos e temas locais a serem escolarizados. Questões como: Por que e como as escolas teriam que escolarizar os temas locais? Santos (2008) em "Letramento e Comunicação Intercultural: O Ensino e a Formação do Alfabetizador no Semi-Árido Baiano" abre um campo de discussão sobre escolarização dos temas locais. As reflexões trazidas por Cosme mostra o caráter múltiplo e complexo que a inclusão de temas locais pode ter. Muito mais do que a presença desses elementos no currículo e/ou nos livros didáticos são as possibilidades epistemológicas com base na multirreferencialidade e na interdisciplinaridade onde o conhecimento de algo se tece em redes de conexões a partir de um cenário e também a diferentes fontes de investigação para compreensão. Para essa reflexão:

> (...) quando a professora ou o professor escolariza o **tema gerador bode**, tornando-o produtivo no processo de ensino-aprendizagem, ela/ele cria uma

> condição concreta de mobilização, por meio de enunciados orais, de gêneros diversos (contos, poemas, comentários, etc.), de diversos saberes sobre a cultura dos caprinos: **biológicos**: as partes do corpo, como nascem, de que e como se alimentam, como resistem às longas secas, como vivem com os outros animais, etc.; **técnicos** e **econômicos**: como se faz um aprisco, como se ordenha a cabra, como se faz um cercado, como se faz o queijo de cabra, quando consumir/vender, como comercializar a pele, o custo da carne, etc.; **culinários**: como retalhar e secar a carne, como cozinhar (pirão, buxada, churrasco, farofa, etc.). (...) em situação de ensino-aprendizagem, as crianças desejam saber porque as fezes do bode são miúdas e enxutas. Evidentemente, a resposta a tal pergunta requer o mínimo de conhecimento especializado acerca da anatomia e do funcionamento do aparelho digestivo dos caprinos que, por sua vez, são divulgados em práticas discursivas específicas, que não incluem, necessariamente, as práticas e as rotinas familiares. Onde está esse conhecimento? Qual é a fonte? Como ele é enunciado? Como tomar posse desse enunciado? (SANTOS, 2008, p. 79-95)

Santos (2008) coloca em pauta a complexidade dos temas locais. Esses [os temas locais] acontecem normalmente na comunidade, e como a escola não está totalmente diluída na realidade a entrada desses elementos não significa a reprodução de práticas de transmissão de conhecimentos e da cultura mobilizados pela comunidade. A entrada desses elementos na escola só faz sentido se vamos possibilitar uma articulação a uma rede de saberes para uma compreensão cada vez mais complexa (MORIN, 2001) daquele fenômeno presente na comunidade. É nesse sentido que Santos (2008) fala da "necessidade de escolarizar descontextualizando e recontextualizando outros saberes sobre o tema bode" e/ou outro tema, e nesse processo está incluído o saber letrado, "configurando um letramento escolar intercultural, isto é, afinado com as necessidades e com as especificidades culturais e linguísticas da comunidade". (SANTOS, 2008) e também considerando outras necessidades de saber.

Escolarizar os temas locais não seria repetir/reproduzir os eventos da comunidade na escola, mas tematizá-los. De acordo com Reis

(2009) a contextualização não pode ser vista como aprisionamento do conhecimento, numa perspectiva de uma educação localista. O currículo contextualizado,

> (...) precisa ser compreendido como um campo de insurgências e transgressões epistemológicas – não limitante do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim, que se caia na deturpação que professa o currículo como veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas. (REIS, 2009, p. 127)

A perspectiva do saber contextualizado, do objeto de estudo dentro do contexto ganha força no debate de produção dos livros, porque esta experiência está vinculada ao conceito da *Educação para convivência com o Semiárido,* que requer um conhecer-sentir do lugar e suas interconexões. O saber contextualizado ganha o sentido da construção do saber indexalizado, da compreensão de que as coisas estão tecidas no contexto e elas ganham sentido, observadas e compreendidas nesse contexto.

> (...) o educador empenhado em contextualizar os seus procedimentos de ensino usufrui das circunstâncias sócio-culturais do seu grupo de trabalho para estabelecer condições de conversações entre saberes sociais e saberes pedagógicos, buscando aproximar as experiências de sala de aula das experiências vividas em comunidade por seus educandos (PIMENTEL, 2009, p. 158).

Sobre a base epistemológica da interdisciplinaridade, Pimentel sinaliza como ponto fundamental que a organização do livro assuma essa perspectiva, uma vez que se levada às últimas consequências, segundo Pimentel, significa uma alteração de forma e conteúdo e com isso um

rompimento de uma concepção imposta pelo mercado editorial de livros didáticos. Enfatiza ainda que interdisciplinaridade não pode estar dissociada da interculturalidade, uma vez que no contexto do Semiárido temos múltiplas culturas, o que dificultaria a aceitação de uma identidade cultural deste território. "Temos uma diversidade cultural que é, vamos dizer assim, o caldo em que deve ferver ou que deve se ferver as propostas de formulação de conteúdos e de apresentação desses conteúdos nesse livro didático" (PIMENTEL, 2003).

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

DIEZ, Albani Galo. **Segredos da Bahia**, 4: geografia – São Paulo: FTD, 1997.
FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso; Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. – São Paulo, Edições Loyola, 6ª.ed, 2000.

_____. **A arqueologia do saber**; Tradução de Felipe Baeta Neves – 5 ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 5ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1997.

LINS, Claudia Maisa Antunes; SOUSA, Edineusa Ferreira; PEREIRA, Vanderléa Andrade. **Conhecendo o semi-Árido 1 e 2**– Juazeiro, BA: RESAB/UNICEF, 2005.

_____. **Educação para a convivência com o Semi-Árido** – A proposta de Elaboração de um livro didático. IN: RESAB. Secretaria Executiva. Educação para a convivência com o semi-árido – Reflexões Teórico-Práticas. Juazeiro, BA. 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico;** prefácio Paulo Freire; apresentação Moacir Gadotti; Tradução Bebel Orofino Schaefer. 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Coleção Prospectiva, v. 3).

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a convivência com o semi-árido** – Reflexões Teórico-Práticas. Juazeiro, BA. 2004.

MATURANA, Humberto R. & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução de Humberto Mariotii e Lia Diskin. São Paulo, Palas Atenas, 2004.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários para a educação do futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**; Tradução Dulce Matos – Lisboa: Instituto Piaget, 3ª. Edição, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – Ed. Revista e modificada pelo autor – 10ª. Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2007.

PIMENTEL, Álamo. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação – Porto Alegre, UFRGS, 2002.

_____. Considerações sobre a Autoridade e o Rigor nas Etnografias da Educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei, org. **Um rigor outro**: sobre a qualidade na pesquisa qualitativa, educação e ciências antropossociais. Salvador: Edufba, 2009.

REIS, Edmerson, dos Santos. **Reorientação curricular nas escolas do campo e perspectivas de contextualização dos conhecimentos e saberes escolares**, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e Diversidade Cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (Organizadores). Territórios contestados - O Currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado – Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Alienígenas em sala de aula – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Cosme Batista dos. Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do professor alfabetizador. In. Edleise Mendes e Maria Lucia Souza Castro (Organizadoras) **Saberes em português:** o ensino e a formação docente. Campinas (SP): Editora Pontes, 2008. (pp.79-95)

SILVA, Tomaz Tadeu. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Descolonizar o currículo: estratégia para uma pedagogia crítica - Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

Falas consultadas em transcrições de áudio, relatórios e outros documentos, textos impressos e digitalizados:

FÉLIX, Cícero, Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição de Cícero Félix na discussão sobre os livros didáticos, II Seminário do Livro Didático, 24 e 25 de julho de 2003.

PIMENTEL, Álamo. Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição de Álamo Pimentel na discussão sobre os livros didáticos, II Seminário do Livro Didático, 24 e 25 de julho de 2003.

PROFESSORES/AS, OURICURI–PE. Transcrição de áudio – conteúdo: entrevista realizada com professores/as da Escola Rural de Ouricuri, acompanhados/as pelo CAATINGA, Ouricuri-PE, novembro de 2002.

REZENDE, Antonio Paulo. Transcrição de áudio – conteúdo: contribuição de Antonio P. Rezende na discussão sobre os livros didáticos, I Seminário do Livro Didático, 13 e 14 de novembro de 2002.

A PESQUISA PARTICIPANTE NUM ENFOQUE FENOMENOLÓGICO – UM VIÉS METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS FUNDAMENTADAS NA CONTEXTUALIZAÇÃO

Edmerson dos Santos Reis

Introdução

A Educação Contextualizada vem se efetivando como uma possibilidade de trazer para o centro do processo formativo de educadores e educadoras a conexão entre os conhecimentos locais e universais, não na tentativa de construção de um localismo exacerbado, mas de uma relação de aprofundamento e alargamento das compreensões do mundo e das singularidades em que se inserem os sujeitos e as práticas educativas, situando-as no mundo real em que se encontram na relação destas com as dinâmicas mais amplas.

A perspectiva da Educação Contextualizada será sempre de extrapolação, em que a construção dos conhecimentos e saberes ganham novos sentidos e significados na e para a vida dos sujeitos do processo educativo. Nesse sentido, reafirmamos que, numa experiência voltada a para reorientação curricular na perspectiva da contextualização do currículo, o contexto passa a assumir o papel de elemento fundante do processo educativo, que se alarga a partir do entrelace de diversos outros saberes aos quais vão se *bricolando* ao longo das práticas pedagógicas e aprofundamento dos conhecimentos. Neste contexto, o espaço da sala de aula assume um papel importantíssimo na promoção da aprendizagem.

No decorrer deste trabalho, promovemos uma reflexão acerca dos pressupostos do enfoque fenomenológico na pesquisa educacional de cunho qualitativo, como é o caso da pesquisa participante, destacando-se sempre a necessidade da redução fenomenológica por parte do pesquisador como estratégia de "desnudar-se" dos seus preconceitos e pressuposições em relação ao fenômeno a ser pesquisado, podendo este se revelar e assegurar o rigor da pesquisa, já que a redução, na sua completude, é algo muito improvável de acontecer.

Destacamos ainda, que esta é apenas uma das possibilidades que a abordagem da pesquisa qualitativa apresenta-nos para a fundamentação das investigações voltadas para o estudo das experiências educativas baseadas na perspectiva da Contextualização da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Fazendo opções para a definição do caminhar na pesquisa

Um dos elementos básicos na construção de uma pesquisa qualitativa é a relação estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos da sua investigação. Nesse sentido, entendemos, que somente no diálogo e no desenvolvimento da escuta sensível daquilo que esses sujeitos têm a dizer do seu mundo, das suas vivências e da sua compreensão de mundo será possível ter uma visão multidimensional do fenômeno em estudo, onde professores, educandos, pais e comunidade, em geral, são importantíssimos no desvelar do contexto estudado.

Sendo assim, com a intenção de tensionar e constituir um referencial para se pensar, analisar, interpretar e compreender as práticas educativas de Educação Contextualizada desenvolvidas pelos atores sociais implicados na ação educativa, é que nos apoiamos nos pressupostos da fenomenologia, tendo como base para tal a compreensão defendida por Macedo (2006, p.15), ao afirmar que “para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. Não havendo assim uma só realidade, mas quantas forem suas interpretações e comunicações, a realidade é perceptível".

Nesta perspectiva, ao estudar os fenômenos da Educação Contextualizada com o aporte fenomenológico da investigação qualitativa, sempre propomos ao pesquisador a realização de esforço para sua imersão no campo da pesquisa, com a intenção de, a partir do contato e do *fazer-se-presente* junto aos atores e atrizes sociais dessa pesquisa, promover um exercício de descrição densa do fenômeno investigado para, então, compreender as seguintes questões: como esses sujeitos do processo educacional compreendem a proposta de Educação Contextualizada? Como transformam essa compreensão em prática pedagógica? Como materializam essa proposta entre tantas outras

possibilidades de tematização das vivências, como por exemplo: o currículo, a formação continuada, a gestão, o uso e produção de materiais didáticos e/ou paradidáticos?

Um pressuposto do qual lançamos mão, é o defendido por Therrién e Damasceno (1993, p.7), que proclamam "a necessidade de se fazer o reconhecimento de que a educação constitui uma prática social e histórica que se liga diretamente à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos na referida prática". Esse pressuposto nos apresenta um problema epistemológico, no que diz respeito ao questionamento profundo do que vem a ser a construção do conhecimento no âmbito das ciências. Aqui, se apresentam em diálogo, dois elementos distintos e básicos da compreensão científica, porém, contraditórios entre si. Ou ainda, quem sabe, arriscando-se ao rompimento do enfadonho discurso da luta entre as variadas correntes teórico- metodológicas, que colocam de um lado a abordagem objetiva, por considerá-la positivista e, de outro, a subjetiva, por entendê-la como possível apenas nas abordagens qualitativas. Essas posições parecem, de fato, por em questão, ou mesmo, a depender dos seus defensores, radicalizar no sentido de jamais admitir a possibilidade de complementaridade entre uma e outra posição, mesmo reconhecendo as suas diferenças de abordagens.

Faz-se necessário, portanto, abordar os aspectos objetivos e subjetivos presentes nos sujeitos e construídos pelos mesmos nas suas relações com o processo educacional, a partir do questionamento permanente às formações e experiências implicadas e vividas por estes.

Sem uma postura desse nível, qualquer que seja a interpretação pode parecer e se concretizar como apenas uma visão superficial do que seja, de fato, o todo em que se constituem as experiências desenvolvidas nesse campo da Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido Brasileiro, o que não é intenção deste trabalho. Para tanto, propomos o enfoque fenomenológico como fundante da investigação e a pesquisa participante como opção metodológica, pois uma investigação nesta dimensão de natureza qualitativa exige muita sensibilidade por parte do pesquisador, no sentido de compreender que somente ouvindo os atores e atrizes desse fazer, será possível compreendê-lo mais profundamente.

No nosso caso, especificamente em pesquisa realizada junto à Escola Rural de Massaroca – ERUM, localizada na comunidade rural de Lagoinha, Distrito de Massaroca, em Juazeiro – Bahia, escola em que buscamos compreender o lugar do contexto local na experiência de sua reorientação curricular, bem como acontece a efetivação da ideia de contextualização dos conhecimentos e saberes, que perpassam à escola nas práticas educativas, não foi assim tão fácil. Para dar conta dessa intenção, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas individuais e coletivas, que nos possibilitaram um contato direto com os sujeitos sociais do processo de investigação, buscando, a partir da ótica dos atores e atrizes locais, investigar, estudar e avaliar a proposta pedagógica da escola e um projeto desenvolvido pela mesma, com o intuito de responder a questão norteadora a que nos propusemos investigar.

Com essa intenção, a natureza deste estudo foi baseada na pesquisa participante, tendo como referência o que defende Ezpeleta de que

> entre muitas construções que a pesquisa participante reclama, a que aborda o sujeito e os processos parece-me uma das prioritárias. Penso que muitos problemas poderiam ser esclarecidos se usássemos mais precisão com relação a eles (EZPELETA, 1989, p.93).

A pesquisa qualitativa – uma saída aos limites das abordagens positivas

Na contemporaneidade tem sido marcante o crescimento do interesse dos pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais pela pesquisa qualitativa. Poderíamos dizer que esse movimento se faz real, principalmente, pelos limites a que chegaram as abordagens positivistas, objetivas ao extremo e que não conseguiram dar conta ou mesmo tocar em outros fenômenos do humano (subjetividades, saberes específicos de comunidades específicas, questões de gênero, etnias, entre outros) considerados pelas Ciências Exatas como “saberes menores”.

Compartilhando desta compreensão ao destacar o crescimento

das abordagens qualitativas, Gomes (1989, p. 99) afirma que a pesquisa qualitativa traz entusiasmo, uma vez que se evidencia uma perspectiva de um refinamento metodológico em que são consideradas as manifestações ou expressões humanas e sociais antes inacessíveis para estudo sistemático. Esse movimento, naturalmente, se opõe ao positivismo lógico e à quantificação. O mesmo autor ainda destaca, que a pesquisa qualitativa em suas formas mais refinadas, pretende levar adiante a proposição de um projeto inovador de tratar a ciência, que se apresenta pelo desenvolvimento de um critério empírico, operacional, rigoroso e humano da ciência.

É importante destacar, que numa abordagem embasada nos princípios da pesquisa qualitativa, de acordo com Bicudo & Martins (1994, p.21), deve-se esclarecer "os significados de fato e de fenômeno, uma vez que a pesquisa quantitativa trabalha com fatos e a qualitativa com fenômenos". Para o Positivismo Lógico a compreensão de *fato* passa a ser definida como tudo aquilo que pode se tornar objetivo e rigorosamente estudado, enquanto objeto da ciência, sendo que ele, após a sua definição, é controlado. Ao passo que *fenômeno*, conforme visão existencial-fenomenológica significa aquilo que se mostra a si mesmo, que se manifesta. Nesse sentido, Bicudo & Martins (1994, p. 22) afirmam que "o fenômeno mostra-se a si mesmo, situando-se" ou como diria Macedo, nessa abordagem o pesquisador deve estar sempre atento para buscar captar, o *fenômeno em-se-fazendo*.

Como um dos elementos que a distingue é a condição de focalizar de maneira situada o singular, o individual, o específico, o peculiar, a pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender a particularidade daquilo que estuda e não a explicação. Com esta intenção ela introduz um rigor metodológico, que não o da precisão numérica, ao estudar os fenômenos como os motivos da reprovação escolar, a evasão, as concepções sobre algo, as representações sociais, o imaginário, entre outros; uma vez que:

> Esses fenômenos apresentam dimensões pessoais e podem ser mais apropriadamente pesquisados na abordagem qualitativa. Os estudos assim realizados apresentam significados mais relevantes tanto para os sujeitos envolvidos como para o campo da pesquisa ao qual os estudos desses fenômenos pertence. (BICUDO & MARTINS, 1994, p. 27)

Dentro desta perspectiva, o enfoque metodológico que melhor se adéqua à proposta de pesquisa que apresentamos anteriormente é o fenomenológico, já que está voltado para descrever os fenômenos estudados, trazendo, a partir da ótica dos atores e atrizes sociais do processo educativo, aquilo que se faz, que se manifesta, que acontece na prática educativa estudada.

Pesquisa participante com enfoque fenomenológico

O enfoque metodológico de base fenomenológica exige do pesquisador um caminhar na pesquisa qualitativa e participante fundado nos princípios filosóficos, que incluem necessariamente, uma postura reflexiva, que se concretiza em uma concepção ontológica, epistemológica e metodológica, sendo essas concepções o fundamento do trabalho empírico.

O referencial metodológico para realização deste trabalho de investigação científica foi embasado nos princípios da pesquisa participante e da etnografia, segundo os escritos de Ezpeleta & Rockwell (1989).

Em outros momentos, para conseguir captar alguns elementos importantes da proposta de reorientação curricular da escola, como as práticas pedagógicas dos professores, foram utilizados alguns instrumentos da pesquisa etnográfica educacional, como a observação participante, tendo como fundamento o que afirma Rockwell (1989, p.51), "na etnografia, sem dúvida, se o trabalho teórico não atenta para as categorias sociais, fecha-se um dos caminhos mais ricos de construção do conhecimento e corre-se o risco de reproduzir o senso comum acadêmico invés de transformá-lo".

Essa postura impõe-nos uma grande responsabilidade enquanto pesquisador, de estarmos muito sensível ao que é dito pelos nossos pesquisados, anotando e registrando tudo o que nos parece importante e até mesmo o que às vezes possa parecer dispensável. Estas informações poderão nos servir quando da sistematização dos dados. Rockwell reflete ainda que as categorias sociais se misturam com o processo etnográfico não apenas como parte do objeto de estudo, mas também como esquemas alternativos que confrontam, abrem, matizam e contradizem os esquemas teóricos e o senso comum dos pesquisadores (1989, p.51), possibilitando, assim, um diálogo entre estas categorias e os suportes teóricos que embasam o nosso trabalho.

A fenomenologia como outra possibilidade de fazer ciência

Nos diversos escritos sobre a fenomenologia, Edmund Husserl é a figura básica desse novo modo de conceber a ciência, influenciando filósofos como Jean-Paul Sartre, Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, dentre outros. No entanto, atribuída a sua gênese ao alemão Franz Brentano:

> Foi representante de uma psicologia descritiva a qual chamou de 'psicologia dos atos', que considera o essencial das manifestações anímicas (atos) em sua relação com o objetivo ao qual estão encaminhadas (intencionalidade) (BONIN, 1991, p. 68).

Em 1894, Husserl cria a Fenomenologia, que particularmente vai tomar um desenvolvimento maior a partir do século XX, tendo como terreno fértil para o seu crescimento a crise das ciências instalada no continente europeu. Segundo Holanda (1997, p, 36) "a Fenomenologia surge como uma crítica, no sentido original do termo, como uma tentativa de pôr em crise o conhecimento vigente". As motivações desta crise estão ligadas diretamente á dicotomia entre as verdades científicas e o mundo da vida (*Lebenswelt*). Nesse sentido, o nascedouro da Fenomenologia (que se identifica com essa dicotomia) se dá no campo da Filosofia, como

uma nova possibilidade epistemologicamente de compreender os fenômenos, ou melhor, aquilo que se manifesta, pois, o ser do fenômeno é a sua manifestação, é aquilo que se revela.

Sendo assim, para muitos estudiosos da Fenomenologia na atualidade como Macedo (2002), Holanda (1997), Borba (2004) entre outros, a tarefa primordial da abordagem fenomenológica é a de possibilitar *um retorno às coisas mesmas* ("*zur Sache selbst*"), ou seja, segundo Holanda (1997, p. 37), "apreender o mundo tal qual este se apresenta para nós enquanto fenômeno".

Para Husserl, a Fenomenologia não se apresenta como uma atitude do pesquisador fenomenológico frente ao processo do conhecer. Sendo assim, não cabe nessa atividade, nenhum princípio explicativo acerca do vivido, mas apenas uma descrição, ficando apenas como legado dessa ação, o instrumento metodológico aí construído que, para Feijoo (1999, p. 17), é a própria redução eidética.

Então, para se compreender a passagem das várias regiões eidéticas, da região "mundo" para a região "consciência", deve-se levar em conta a "*epoké*" ou redução fenomenológica, pois o retorno às coisas mesmas objetiva encontrar a essência dos fenômenos tal como manifestados na consciência e, neste caso, a consciência é sempre consciência de alguma coisa, isto é, ela é a pura intencionalidade, visada, doadora de sentido.

Com esta possibilidade, é necessário reconhece a fenomenologia como um projeto de mundo, um mundo que ela não possui, mas para o qual está constantemente se dirigindo enquanto vida intencional. E, para que haja consciência, é necessário que haja um objeto de que tenha consciência, um objeto intencional. Donde podemos dizer que a intencionalidade não tem interioridade nem exterioridade, uma vez que é a pura relação do sujeito com o objeto, ou de preferência com o mundo, porque o mundo não é verdadeiramente um objeto: é o campo fenomenal de nossas experiências (MERLEAU-PONTY, 1971). Então, a consciência fenomenológica é o modo de intencionalizar o objeto em relação (significar o mundo), e, simultaneamente, significar a si mesma (consciência da consciência).

Em Forghieri a redução passa ser compreendida como:

> O recurso metodológico para chegar ao fenômeno como tal, ou à sua essência; pode ser sintetizada em dois princípios; um negativo, que rejeita tudo aquilo que não é apodicticamente verificado; outro positivo, que apela para a intuição originária do fenômeno, na imediatez da vivência (1993, p. 15).

Nesse sentido é um "retorno às coisas mesmas", aquilo que é percebido e vivido pelo indivíduo, ou seja, a consciência-intencionalidade, enquanto doadora de um significado para a sua existência.

Ainda buscando em Forghieri voltar às coisas mesmas, pressupõe a redução, que:

> Consiste em retornar ao mundo da vida, tal qual aparece antes de qualquer alteração produzida por sistemas filosóficos, teorias científicas ou preconceitos do sujeito: retornar à experiência vivida e sobre ela fazer uma profunda reflexão que permita chegar à essência do conhecimento, ou ao modo como este se constituiu no próprio existir humano (FORGHIERI, 1993, p. 59).

Nesses termos, Macedo destaca que:

> A co-participação de sujeitos em experiências vividas permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos, etc. Habita nesse processo incessante de interação simbólica a esfera da intersubjetividade, a instituição intersubjetiva das realidades humanas. Nesse sentido, a verdade é uma desocultação que se dá na esfera da construção intersubjetiva do que é real – como aletheia, que significa mostração do que seja a essência do fenômeno (MACEDO, 2006, p.16).

Portanto, saímos de uma compreensão equivocada da fenomenologia como técnica para entendê-la como um método, uma atitude, cujo objetivo é descrever para compreender.

> O objetivo de qualquer técnica é ajudar o fenômeno a **revelar-se de forma mais completa** do que o faz na experiência usual. Este objetivo pode ser formulado como constituindo a tentativa de revelar tantas significações quanto possível, e suas relações mútuas, no momento em que o fenômeno se apresenta na experiência. A frase **revelar-se de forma mais completa** significa revelar camadas de significação. No aparecimento usual de um acontecimento, suas significações estão presentes em nosso ato de experienciar este aparecimento, mas estão implícitas e obscuras (KEEN, 1979, p.34).

Se para compreendermos um fenômeno é importante que isto se dê por meio dos significados que a experiência subjetiva produz, foi nessa perspectiva que fizemos opção do método fenomenológico como uma estratégia para compreendermos o nosso objeto de estudo já explicitado ao longo deste artigo. Os procedimentos, a opção de pesquisa, os instrumentos de registro e construção dos dados junto aos pesquisados são uma maneira intencional que optamos para privilegiar e valorizar as subjetividades individuais dos mesmos, buscando a significação da consciência destes sobre a experiência vivida no desenvolvimento das práticas educativas, que iam concretizando na prática, a proposta de reorientação curricular da Escola Rural de Massaroca. Todavia, "a pesquisa fenomenológica está dirigida para significados, ou seja, para expressões claras sobre as percepções, que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito que as percebe" (BICUDO & MARTINS, 1989, p. 93).

Sem dúvidas, um desafio colocado aos pesquisadores com o formato de pesquisa é o de não deixar que as suas pressuposições e conhecimentos prévios interfiram nos possíveis resultados da pesquisa, um risco presente em todos os demais tipos de trabalho, porém, mais evidenciado nas pesquisas qualitativas de enfoque fenomenológico, em que o processo de implicação termina por se fazer tão real que, em alguns casos, fica quase impossível separar sujeito de objeto e vice-versa.

Nessa linha, Macedo (2000; 2006), Wood (1994) e Coltro (2000) dizem que para evitarmos este risco, é necessário que o pesquisador

coloque entre parêntesis os conhecimentos sobre a sua vivência e que pretende estudar, abrindo-se para ela e para nela penetrar espontânea e experiencialmente. Isto é, fazendo o processo de "*redução* ou *epoché*, que é caracterizada pela busca do fenômeno enquanto algo puro, livre dos elementos pessoais e culturais e que, por conseguinte, promoverá o alcance da essência, ou seja, daquilo que faz com que o objeto seja o que é e não outra coisa" (COLTRO, 2000, p.43).

O caminhar da pesquisa no método fenomenológico-hermenêutico

Tendo como referência o desentranhamento do fenômeno, o método fenomenológico busca evidenciá-lo, pô-lo a descoberto, desvendá-lo para além da aparência, apegando-se somente aos fatos vividos da experiência, e até mesmo mais do que a isto. Para Beck (1994, p.125), "a reflexão hermenêutica consiste na dialética da interpretação do significado dos dados de pesquisa como um movimento dinâmico para compreensões mais profundas". Nesta forma de ser, a apropriação do conhecimento dar-se por meio do círculo hermenêutico: compreensão-interpretação-nova compreensão.

Para Masini (1989 apud COLTRO 2000, p.42), é este o movimento que estrutura a análise fenomenológica dos relatos, buscando-se o significado manifesto de cada situação sem a utilização de qualquer quadro categorial apriorístico como referência. Simplificando, pode-se dizer que esta análise se desenvolve de acordo com as seguintes etapas:

1- Reunião dos dados do vivido, fixado em sucessivos registros/relatos;
2- Análise/constituição de uma interpretação desses relatos do vivido;
3- Nova compreensão do fenômeno, que se concretiza em uma nova proposta , repetindo-se o círculo.

Essas etapas de análise devem ser executadas à luz da redução eidética, segundo (BOCHENSKI apud ASTI-VERA 1980). Para Forghieri (1993, p. 59)

(1993, p. 59), esta redução fenomenológica consiste "numa profunda reflexão que nos revele os preconceitos em nós estabelecidos e nos leve a transformar este condicionamento sofrido em condicionamento consciente, sem jamais negar a sua existência".

Então, o distanciamento reflexivo é o que ocorre após o envolvimento existencial. De forma geral é uma reflexão da vivência, analisando-a e enunciando os seus significados apreendidos durante o envolvimento. Mas para isso, é necessário o distanciamento da vivência para obter a compreensão e tentar captar o sentido da vivência para o indivíduo. (FORGHIERI 1993).

Apesar de serem descritos separadamente, o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo são, de acordo com Forghieri:

> paradoxalmente inter-relacionados e reversíveis, convertendo-se o primeiro no segundo e este novamente, no primeiro, assim sucessivamente, até chegar a uma descrição que considere satisfatória (FORGHIERI, 1993, p. 62).

Com base nessas duas atitudes, pode-se, segundo Chaves *et al* (1996, p.15), "refletir sobre a experiência e, através de sua tematização, comunicá-la ao universo científico".

A pesquisa fenomenológica empírica

Ao fazermos opção pela pesquisa participante de cunho qualitativo e enfoque fenomenológico-hermenêutico crítico, quase sempre elegemos como base para a construção dos dados empíricos, alguns instrumentos da etnografia educacional (diário de campo, observação e realização de entrevistas individuais semi-estruturadas). Isso exige do pesquisador uma postura aberta e sensível, deixando os sujeitos da pesquisa o mais livre possível para prestarem as informações do vivido e do experienciado nas práticas educativas, intencionando assim, a manifestação do fenômeno investigado, que pode ser, por exemplo, a compreensão do lugar dedicado ao contexto nas propostas de

reorientação curricular das práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar.

Na minha prática de pesquisador no campo educacional tem sido bastante significativa a abordagem dos fenômenos educativos através do método fenomenológico, uma vez que permite trazer à tona a compreensão dos significados da experiência subjetiva dos atores e atrizes do processo. Sendo assim, é possível afirmar, que a natureza da pesquisa qualitativa é basicamente descritiva, sendo que os dados e a descrição são frutos exatamente das descrições realizadas pelos participantes da investigação, nos diversos momentos em que o pesquisador vivencia o campo empírico com os pesquisados, sujeitos fundamentais no seu trabalho.

Nessa perspectiva, uma pesquisa com os fundamentos acima mencionados, obviamente deverá seguir os seguintes passos:

- Definição clara do campo que será objeto de pesquisa;
- Elaboração do projeto;
- Contato com os atores e atrizes sociais da pesquisa com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a devida participação;
- Levantamento e análise da proposta pedagógica da escola;
- Elaboração dos roteiros de entrevistas e aplicação das mesmas;
- Realização de momentos de observação participante;
- Sistematização e análise dos dados a luz dos referencias e d a triangulação das informações levantados a partir dos diversos instrumentos utilizados (entrevistas, observações e diário de bordo) e
- Elaboração do relatório preliminar de pesquisa.

Pretendeu-se com esse itinerário e as referências aqui defendidas, que seja possível uma filiação teórico-metodológica das pesquisas voltadas para a compreensão dos fenômenos educativos vivenciados nas experiências de Educação Contextualizada para

Convivência com o Semiárido Brasileiro a partir dos fundamentos da fenomenologia e da pesquisa participante. Portanto, pela própria natureza desse tipo de abordagem, que vai além da matematização, o processo investigativo filia-se à perspectiva da linha compreensiva, que busca nas particularidades, um jeito próprio de viver e de acontecer, que em nada clama pela generalização, pelo universalismo reducionista, mas pelo respeito à diferença.

Considerações finais

É esse o enfoque, o desafio que a pesquisa participante nos coloca: produzir referenciais a partir de um contexto específico para por meio deste, realizar um esforço epistemológico de compreender os fenômenos e pela ótica dos sujeitos locais construir uma nova interpretação de forma a revelar para estes, aquilo que muitas vezes eles mesmos não conseguem perceber diante da implicação em que se encontram.

Uma atividade dessa natureza, com base nos princípios que norteiam o enfoque fenomenológico-hermenêutico, exige do pesquisador bastante coerência no processo de investigação. Não que tenhamos todas as previsões do campo de pesquisa, que pode apresentar muitas surpresas, mas parafraseando Edgar Morin, no plano de pesquisa que antecede o campo, é preciso juntar o máximo de certezas para enfrentar as incertezas.

O que se espera de uma pesquisa fenomenológica é a descoberta do novo, do desconhecido e, até mesmo, de uma possibilidade não pensada (GOMES, 1989). Foi isso que buscamos construir a partir do estudo da experiência da Escola Rural de Massaroca, que nos trouxe resultados fascinantes no que se refere à contextualização dos conhecimentos e saberes que perpassam a Escola, espaço em que os saberes da comunidade e da sua gente funcionam como ponto de partida e de chegada das abordagens curriculares. Isso não significa aprisionar os sujeitos da aprendizagem no seu próprio mundo ou nos saberes próprios desse mundo, mas ampliar as suas possibilidades por meio de uma reflexão contextual, que vai além do lugar como algo isolado, imbricado

em uma rede bem mais ampla de saberes e fazeres, em que nem o universal nem o singular são determinantes, tampouco reducionistas, e sim uma explosão da reflexividade e da complementaridade.

Que essas inquietações contribuam com a reflexão dos fundamentos da pesquisa em educação de base teórica ou empírica, principalmente, quando diz respeito às reorientações curriculares voltadas à compreensão da Contextualização da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Referências bibliográficas

ASTI-VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1980.

BECK, Cheryl T. **Phenomenology: its use in nursing research**. 28 de abril de 1994. Disponível em: http://elsa.dmu.ac.uk/~elsa/GASS/ns/00000047/00000047.html> acessado em: 24 de novembro de 2006.

BICUDO, M. A. V. & MARTINS, J.. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Ed. Moraes, 1989.

BONIN, W. F.. **Diccionario de los grandes psicólogos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

CHAVES, A. P. et al.. **Psicologia existencial-fenomenológica**: o saber filosófico e a produção científica. Estudos de Psicologia, 1996.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. In: **Caderno de pesquisas de administração**. São Paulo: Vol. 1, No. 11, 1o Trimestre, 2000.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participant**e. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1989.

EZPELETA, Justa. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. In:¬¬_____
EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1989.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FEIJOO, A. M. L. C.. M**étodo de pesquisa fenomenológica.** Caderno IFEN/Instituto de Psicologia Fenomenológica do Rio de Janeiro. Ano III (4),1999.

FORGHIERI, Y. C. **Contribuições da fenomenologia para o estudo de vivências**. Revista Brasileira de Pesquisa em Psicologia, 1993.

_____. **A investigação fenomenológica da vivência:** justificativa, origem, desenvolvimento, pesquisas realizadas. Cadernos da ANPEPP, 1993.

_____. **Psicologia fenomenológica:** fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira, 1993b.

GOMES, W. B. O **critério metodológico da fenomenologia estrutural na análise de depoimentos**. Psicologia: reflexão e crítica, 1989.

HOLANDA, A. F. **Fenomenologia, psicoterapia e psicologia humanista**. Estudos de Psicologia, 1997.

KEEN, E. **Introdução à psicologia fenomenológica**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

MACEDO, Roberto Sidnei. Chrysallís, **currículo e complexidade:** perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.Salvador: EDUFBA,2000.

_____. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa formação**. Série pesquisa. Nº. 15. Brasília: DF: Líber Livros, 2006.

MASINI, Elsie F.S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In:_____MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: São Paulo: Papirus Editora, 1993.

WOOD, J. K. Sombras da entrega. In: ROGERS, C. R. et al. (pp. 23-44). **Em busca da vida:** da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa. São Paulo: Summus, 1983.

_____ et al. **Abordagem centrada na pessoa.** Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida: UFES, 1994.

A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA: UM CAMINHO SIGNIFICATIVO PARA PRODUZIR CONHECIMENTO NO CAMPO DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Jorgete Pereira Oliveira

Introdução

Nas últimas décadas têm sido apontadas diferentes orientações metodológicas consideradas capazes de assegurar a validade do conhecimento científico. Elas estão permanentemente se transformando, a depender do modo de vida, lugar e tempo nos quais são produzidas (OLIVEIRA, 2009).

A pesquisa nas Ciências Humanas tem vários enfoques e pode ser desenvolvida a partir de diversos referenciais. A abordagem sociocultural como referencial teórico combina uma visão dialética dos fenômenos humanos com uma visão baseada no dialogismo. Ao pensar a pesquisa como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa perspectiva se opõe aos estreitos limites da objetividade pura e simples e propõe uma visão humana de produzir conhecimento (FREITAS, 2003). Um evento ao ser pesquisado se constitui em um encontro de muitas vozes, diferentes discursos verbais e gestuais, que expressam a realidade e a vida social da qual fazem parte.

Situando Bakhtin (2004; 2003; 1997; 1990), nesta abordagem sócio-histórica, a sua teoria enunciativa permite considerar o conhecimento numa perspectiva dialógica e polifônica ao propor que a ação discursiva está fortemente ancorada na noção da alteridade, ou seja, supõe sempre um "outro" e, conseqüentemente, a diversidade. Todo discurso ou todo texto, seja ele artístico ou científico, comporta uma dimensão plural (FREITAS, 2003).

Do ponto de vista epistemológico, a produção do conhecimento e o texto onde se realiza esse conhecimento, ambos, são um palco no qual se confrontam múltiplos significados, ou seja, entre o(s) discurso(s) do(s) sujeito(s) a ser (em) analisado(s) e conhecido(s), e o discurso do pesquisador, que pretende analisá-lo(s) e conhecê-lo(s), emerge uma

variedade de significados marcados por conflitos e até mesmo paradoxos (AMORIM, 2003).

Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas significa ter que renunciar à idéia de regularidade e transparência tanto do discurso do outro, quanto do seu próprio discurso. Ter que trabalhar essa 'intransparência' dos textos e discursos pode trazer para a pesquisa contemporânea a diversidade como um elemento constituinte do fazer científico (AMORIM, 2003). Entretanto, essa renúncia à regularidade e transparência não pode ser confundida com uma renúncia à teoria e ao rigor conceitual. Considerar a diversidade nas pesquisas em Ciências Humanas não retira do pesquisador o seu trabalho de análise.

O trabalho conceitual e analítico tende a ser universalizante, mas para (BAKHTIN apud AMORIM 2003) é na tensão entre o singular e o universal que está o desafio das Ciências Humanas. Essa tensão, portanto, afasta o pesquisador de qualquer postura que possa ser interpretada como relativista. Bakhtin critica claramente tanto o relativismo quanto o dogmatismo. A pesquisa contemporânea precisa se livrar do primeiro, assim como parece ter se livrado do último (AMORIM, 2003).

A perspectiva sócio-histórica

A perspectiva sócio-histórica considera que a construção do conhecimento é um processo construtivo-interpretativo-dialético e, necessário se faz, estar atento para algumas características da pesquisa de cunho sócio-histórico e qualitativo, a saber:

- A fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge (FREITAS, 2003);

- Trata-se de um processo que não se constitui na simples soma dos fatos observados no momento empírico. O caráter da análise qualitativa considera que o discursivo e o interativo são dimensões essenciais do processo mesmo de produção de conhecimento;

- Trata-se de um processo onde não há uma linha divisória entre o objeto pesquisado e o investigador, e desta forma, não há como o investigador se distanciar dos eventos para descrevê-los e analisá-los

(SANTOS FILHO, 2002);

- Trata-se de um processo onde o evento investigado e o sujeito pesquisador estão cercados pelo mundo social, pelas subjetividades, pelas emoções e os valores de ambos (SANTOS FILHO, 2002).

Considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica, a interação assume um papel central no estudo dos fenômenos humanos. O sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado na sua relação com o contexto histórico-social. Portanto, na pesquisa, o que acontece não é um encontro de 'mentes individuais', mas uma relação de textos e contextos.

A pesquisa nas Ciências Humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como um processo mediado pelos discursos dos diversos atores participativos. Para Bakhtin (2003) o objeto de estudo das Ciências Humanas é o homem – ser expressivo e falante. Se não há texto/contexto não há objeto para ser investigado e pensado.

Dessa forma, a metodologia deixa de ser vista como um conjunto de procedimentos e passa a ser compreendida como processo cíclico, dinâmico, que envolve as concepções de mundo, as experiências do pesquisador, o fenômeno, o método, os dados e a teoria (BRANCO & VALSINER, 1997).

Ao pensar as questões relativas à epistemologia qualitativa e à subjetividade, Rey assim se posiciona:

> A investigação qualitativa que defendemos substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações diretamente relacionadas com o problema explícito a priori no projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas idéias do investigador, processo em que o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica (REY, 1998, p.42).

Considera-se que seja necessário perceber que os fenômenos sociais, culturais, psicológicos, como também os cognitivos e de

construção de conhecimentos acontecem de forma irregular e heterogênea, envolvendo não somente situações harmoniosas, mas também tensões e contradições. Trata-se, pois, de pensar a pesquisa como uma complexa e dinâmica rede de construções intersubjetivas. Neste sentido, a análise microgenética possibilita capturar pormenorizadamente os fios dessa rede.

A análise microgenética

Dentro das idéias e narrativas sócio-históricas situa-se o método de análise microgenética. Ele possibilita estudar as sucessivas ações dos sujeitos com o foco no processo e não no produto final. Cada ação é minuciosamente analisada para que seja possível a inferência dos fatores e processos que levaram à emergência dos contextos pesquisados.

Nas pesquisas que investigam os fenômenos educativos e psicológicos, especialmente a interface entre estes dois campos do conhecimento, vem sendo muito utilizada a perspectiva metodológica microgenética. Segundo Góes (2000, p. 09) "trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção nos detalhes e o recorte de episódios interativos". Essa abordagem, devido à necessidade de registros detalhados usa com freqüência as técnicas de vídeogravação e transcrição das fitas gravadas.

Wertsch (1985) com base nas formulações de Vygotsky (1985), diz que a análise microgenética é um recurso metodológico para acompanhar minuciosamente um processo que acontece em um curto espaço de tempo. Góes (2000), entretanto, chama a atenção de que essa definição que Wertsch propõe para a análise microgenética não a caracteriza plenamente, pois está centrada na transição genética (*do inter para o intra-subjetivo*) e no curto espaço de tempo dos fenômenos investigados.

> Essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias (...) daí resulta a necessidade de recorte num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante

> processos e relacionar condições passadas e presentes... É genética como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes (GÓES, 2000 p.15).

Pretende-se esclarecer ainda que a análise microgenética não surge com os estudos de Vygotsky, mas como diz Góes (2000), deve-se reconhecer que é a partir da obra desse autor, que se abre essa nova possibilidade metodológica, cujo propósito central é construir uma micro-história de processos, levando em consideração a cultura e a história.

Considerações finais

Na perspectiva sócio-histórica o pesquisador é parte integrante da investigação. Sua compreensão do fenômeno pesquisado vai sendo construída a partir do lugar e das relações intersubjetivas, que ele vai estabelecendo com os sujeitos com quem pesquisa. Nesta abordagem, pesquisar não é buscar a precisão exata do conhecimento, mas embrenhar-se na situação pesquisada com intensidade e participação, junto com os sujeitos pesquisados. Daí resulta que investigador e investigados criam oportunidades para refletir, aprender e ressiginificar-se na situação da pesquisa. Sendo assim, considera-se as pessoas participantes como detentoras da capacidade de construírem um conhecimento sobre sua realidade que as fazem co-participantes do processo investigativo.

Referências bibliográficas

AMORIM, Marília. **A contribuição de Mikhail Bakhtin**: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: _____Freitas, MT, Souza, S. J. & Kramer, S (orgs.). Ciências Humanas e pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora. 2003.

BAKHTIN, Mikhail - Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 2004.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2ª ed.1997.

_____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Editora UNESP/HUCITEC. 1990.

BRANCO, A.U. VALSINER, J. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. **Psychology and developing societies,** v.9, n.1, p.35-64. 1997.

FREITAS, M. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e & KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa** - Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora. 2003.

FILHO, José Camilo dos Santos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo & GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. 2002

GÓES, M. C. R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural:** Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade humana. CADERNOS CEDES, XX, 50, 9-25. 2002.

OLIVEIRA, Jorgete Pereira. **Argumentação em sala de aula**: a emergência de contextos argumentativos no ensino-aprendizagem de História em sala de aula da quarta série do ensino fundamental. Belém: UFPA - Universidade Federal do Pará. 2009. 208f. Tese (Doutorado em Psicologia – Psicologia Experimental).

REY, G. F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicologia social. **Psicologia & Sociedade**. 10, 2, pp.32-52. 1998.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of mind.** Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985.

A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Edonilce da Rocha Barros
Josenilton Nunes Vieira

Introdução

Trazer a questão da pesquisa e formação docente para o debate requer uma postura crítica e uma imersão na teoria mais recente sobre o assunto. Sabemos que pesquisar em Educação não constitui algo recente, essa prática é vivenciada desde "no mínimo o final do século XIX e início do século XX, com o movimento para estudos científicos da educação" (ANDERSON, HERR e NIHLEN apud DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 14). Certamente esse movimento de pesquisa proporcionou progressos significativos na teorização dos aspectos educacionais, entretanto, as pesquisas eram realizadas por especialistas, vinculados aos centros de excelência e institutos criados com a finalidade de produzir o conhecimento sistematizado na área. Competia aos professores reproduzir de modo acrítico e, em muitos casos, descontextualizado.

Segundo Gatti (2001), a pesquisa sobre os aspectos educacionais no Brasil adquirem uma melhor sistematização a partir dos anos trinta, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INPE). Outro fator marcante na formação do pensamento educacional brasileiro baseado numa cultura de pesquisa foi o desdobramento do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com ramificações em diferentes regiões do país, especialmente, nos estados da Bahia, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul. Para a referida autora, tais fatos contribuíram para "o desenvolvimento de bases metodológicas, sobretudo da pesquisa de caráter empírico" (GATTI, 2001, p. 66).

Nesse contexto histórico, a pesquisa em educação ainda não se consistia uma prerrogativa das universidades. Nestas, a produção científica era bastante incipiente, uma vez que competia aos professores ensinar e, eventualmente, pesquisar. Produzir conhecimento era papel dos centros de pesquisa e seus pesquisadores que, eventualmente, eram também, professores como nos mostra Gatti:

> O INEP e seus centros constituíram-se em focos produtores e irradiadores de pesquisas e de formação em métodos e técnicas de investigação científica em educação, inclusive de natureza experimental. Seus pesquisadores atuaram também no ensino superior e, por sua vez, professores de cursos superiores passaram a trabalhar nesses centros, criando uma fecunda interface, especialmente com algumas universidades, nas décadas de 40 e 50 (GATTI, 2001, p. 66).

A relação pesquisadores/professores caracterizava-se pela hierarquia que colocava a pesquisa em posição superior, privilegiada em relação ao ensino pelo distanciamento e a aparente neutralidade do pesquisador, e pela posição subordinada dos professores. Estes participavam nas pesquisas apenas como fornecedores de dados aos pesquisadores, se constituindo consumidores da produção intelectual elaborada nos centros de pesquisa, bem como reprodutores de verdades, teses e ideologias hegemônicas.

Essa relação pesquisa educacional praticamente não sofreu alterações ao longo da primeira metade do século XX, embora, tenha havido mudanças na orientação filosófica e na concepção metodológica da pesquisa realizada em diferentes contextos. Uma cultura universitária voltada para a produção de conhecimento, bem como a formação de professores com perfil de pesquisador só ganhou corpo a partir da segunda metade dos anos de 1960, com o estímulo à qualificação do quadro de professores universitários em instituições da Europa e Estados Unidos, e também com a criação dos programas de pós-graduação no interior de algumas universidades brasileiras.

A partir da década de 1980 estabeleceu-se um aparente consenso nos segmentos acadêmicos, políticos e nas agências de fomento, que compreendia como uma necessidade, a formação de professores com perfil de pesquisador. Isso se justifica, diante da complexidade do fenômeno educacional qual adentrou o estágio de desenvolvimento da sociedade, marcado por um cenário de inovações tecnológicas, mudanças na base produtiva dos bens materiais e simbólicos, afirmação

da diversidade e a emergência de novos atores sociais.

Esse aparente consenso passou a orientar as reformas nas políticas educacionais, expressas na legislação e nas reformulações curriculares dos cursos de formação de professores tanto em nível nacional como internacional. Trata-se, portanto, de um novo panorama global que preconiza níveis mais elevados de formação para os professores, dotando-os da capacidade de problematizar e pesquisar as práticas educativas que se desenvolvem nos espaços formais, e informais da Educação.

Concepções de pesquisa

Como dissemos, anteriormente, a pesquisa educacional assumiu/assume diferentes contornos ao longo da história. Na condição de sub- área das Ciências Humanas ela também foi, inicialmente, fortemente influenciada pelos métodos e abordagens derivadas das Ciências Exatas e Naturais de base positivista. As investigações relacionadas aos processos educativos procuravam esclarecer problemas de natureza comportamental dos educandos e seus determinantes, baseando-se em procedimentos repetitivos, quantificação, assepsia do processo, neutralidade científica e universalização dos resultados. Esse paradigma, hegemônico até meados do século XX, começa a perder vigor diante das críticas formuladas por pesquisadores simpatizantes de outras abordagens de pesquisa social fundadas, principalmente, no materialismo histórico dialético e nos etnométodos derivados da etnografia.

Compreende-se o método dialético, como uma filosofia revolucionária que se contrapõe às concepções naturalistas, presentes no positivismo de Comte e no funcionalismo de Durkheim, para os quais "o método nas ciências sociais pode e deve ser o mesmo que os das ciências da natureza, com os mesmos métodos de pesquisa, sobretudo com o mesmo caráter de observação 'neutra', objetiva e desligada dos fenômenos" (LOWY, 1978, p. 10). Para esse autor, as correntes de pensamento erram ao não considerar princípios como: a historicidade dos fenômenos sociais e sua transitoriedade susceptível a

transformações; o sujeito e o objeto do conhecimento como identidades em construção; o antagonismo das classes como problemas sociais; e o caráter político-ideológico presente na teoria social.

Nesse sentido, a definição de um método para enfrentar uma dada situação, seja numa pesquisa, seja na prática em sala de aula, não significa apenas escolher as técnicas para sua realização, implica um engajamento consciente ou não na defesa dos interesses de uma determinada classe social, uma vez que:

> [...] toda ciência implica uma escolha, e nas ciências históricas essa escolha não é um produto do acaso, mas está em relação orgânica com uma certa perspectiva global. As visões do mundo das classes sociais condicionam, pois, não somente a última etapa da pesquisa científica social, interpretação dos fatos, a formulação das teorias, mas a escolha mesma do objeto de estudo, a definição do que é essencial e do que é acessório, as questões que colocamos à realidade, numa palavra, a problemática da pesquisa (LOWY, 1978, p. 15).

Conforme o princípio da dialética materialista, não existe neutralidade nas Ciências Sociais e Humanas, portanto, definir o método implica, desde o início, assumir uma posição na luta de classes que se estabelece na sociedade. No confronto entre as tendências epistemológicas, a dialética materialista se situa no campo de disputa como a ciência revolucionária da classe operária em oposição à ciência conservadora da classe burguesa.

O caráter de oposição entre diferentes correntes de pensamento é enfatizado por Kosik (2002), ao examinar a questão da dialética do concreto como uma oposição à pseudoconcreticidade, ou seja, a realidade concreta com seu caráter histórico, mutável, produzida pelos próprios homens, em contraposição ao naturalismo que concebe a realidade como algo dado, imutável, natural, a qual cabe ao indivíduo adaptar-se à situação instituída.

Ainda segundo o autor “a dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente” (KOSIK, 2002, p. 21). Essa abordagem como método de pesquisa compreende os fenômenos sociais produzidos pela humanidade como um movimento do devir, em que os fatos e as instituições estão em constante processo de transformação.

Considerando essa dinâmica na produção existencial da humanidade, a partir da qual se definem regras, comportamentos, valores culturais, saberes e conhecimentos, é que um conjunto significativo de pesquisadores em Educação concebe a apreensão desse fenômeno através de descrições minuciosas dos fatos, procedimentos e rotinas, de forma sistemática e interpretativa. Referindo-se aos estudos etnometológicos em Educação, Coulon (1995, p.105) afirma que estes “têm como objetivo descrever as práticas pelas quais os atores do sistema educacional (...) produzem os fenômenos e as normas em que se baseia a instituição escolar”.

A adoção dessas concepções pelos estudiosos possibilitou a abertura de novos caminhos investigativos no campo educacional, fortalecendo o movimento de contestação dos métodos assépticos de inspiração positivista. Isso fez emergir novos modos de pesquisas que buscam respostas para os problemas sócio-educacionais, considerando as singularidades dos contextos, o engajamento no ambiente social e comprometimento político com as transformações da sociedade.

A validação das abordagens qualitativas de pesquisa em importantes círculos acadêmicos científicos, historicamente, esteve envolto a uma tensão constante, exigindo de seus representantes a elaboração de teses consistentes capazes de evidenciar o rigor de seus processos investigativos e a validade científica de suas afirmações.

Estudiosos como Diniz-Pereira (2008), nos mostram que essa tensão esteve presente principalmente no período correspondente às décadas de 1940 a 1980, quando então as abordagens qualitativas adquiriram certa hegemonia no ambiente acadêmico que se ocupa da pesquisa em Ciências Humanas, especialmente em Educação. Nesse contexto ganha força os estudos de caso de natureza participativa e a

pesquisa-ação envolvendo os educadores como sujeito ativo nas pesquisas que procuram as respostas para os problemas emergentes em suas salas de aula e em suas escolas.

Ao abordar essa questão André (2001) mostra que há significativas diferenças nos temas de interesse nas pesquisas em Educação, em diferentes intervalos de tempo na segunda metade do século XX:

> Os estudos que nas décadas de 60 e 70 se concentravam na análise das variáveis de contexto e no impacto sobre o produto, nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam sobretudo o processo. Das preocupações com o peso dos fatores extra-escolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intra-escolares. É o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação. O exame de questões genéricas, quase universais, vai dando lugar a análise de problemáticas localizadas, cuja investigação é desenvolvida em seu contexto específico (ANDRÉ, 2001, p. 53).

Com isso as pesquisas em Educação assumem uma perspectiva crítica, recorre não apenas às explicações sociológicas e psicológicas, mas também incorpora outras disciplinas como a Antropologia e a Linguístca, assumindo em certos casos, um caráter multirreferencial. Segundo André (2001, p.53) "há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais".

A pesquisa com características multirreferenciais tem se revelado estratégica nas lutas sociais e de afirmação da diversidade, constituindo-se um importante meio para a geração de conhecimento a respeito dos grupos e segmentos sociais, antes excluídos nas metanarrativas da

Ciência Moderna, ignorados nas políticas públicas e vítimas de preconceitos de diversas ordens.

Atualmente, pesquisas de natureza participativa têm sido largamente utilizadas por pesquisadores educadores em todo o mundo, em que pese os questionamentos e críticas por parte daqueles que colocam em dúvida a eficácia do método investigativo adotado nesse tipo de estudo. No entanto, os trabalhos de natureza qualitativa se afirmam como científico por serem desenvolvidos com rigor, aplicando-se uma metodologia própria reconhecida pelos pares. Por reconhecer a importância dos atores sociais como inventores de suas realidades e, portanto, produtores/autores de conhecimentos sobre si e o mundo. A pesquisa participante e/ou a pesquisa-ação ganham cada vez mais espaço entre os educadores, embora ainda seja em grande parte circunscrita ao ambiente acadêmico.

A ideia de popularizar a ciência formando professores com perfil de pesquisadores para atuar na Educação Básica é algo que aos poucos vem ganhando corpo na sociedade brasileira, fruto de um amadurecimento da pesquisa no campo educacional. Esta é difundida por atores coletivos configurados nos fóruns, associações científicas e entidades sindicais dos educadores. Tais atores tem um papel importante na definição das diretrizes políticas para Educação, bem como no desenho de um novo perfil profissional do docente, incluindo no seu fazer também a atitude de pesquisar. No entanto, nos segmentos da Educação Básica ainda há certas dificuldades em compreender e aceitar de fato, a pesquisa como mais uma atribuição do professor.

A pesquisa em educação e os modelos de formação dos professores

O que leva professores dos níveis elementares da Educação não comungarem massiçamente de uma cultura de pesquisa sobre e em suas práticas cotidianas nas escolas, nas salas de aula e em outros espaços onde se realizam as ações educativas? Por um lado isso pode se dá em função do próprio modo como foi pensado e organizado historicamente o sistema educacional brasileiro, com sua lógica segmentada, hierarquizada e desarticulada, na qual não competia aos professores da

Educação Básica produzir conhecimentos, e sim, reproduzi-los em suas salas de aula.

Por outro lado, a explicação para essa questão talvez possa ser dada com a resposta ao questionamento sobre a articulação/desarticulação histórica da pesquisa com os modelos de formação dos professores. Nesse sentido, cabe-nos refletir sobre os modelos hegemônicos e/ou contra-hegemônicos da formação de professores, constituído historicamente, para termos uma melhor compreensão das possíveis razões que dificultam o estabelecimento de uma cultura de pesquisa entre os professores da Educação Básica e, até mesmo, do Ensino Superior.

Tais modelos se relacionam com características identitárias mais ou menos hegemônicas em diferentes períodos da história da formação dos professores. Vale lembrar que as preocupações com uma formação específica para a docência coincidem com as reivindicações emergentes na sociedade moderna por uma Educação pública e laica, organizada em um sistema gerido e mantido pelo Estado de direito. Vários estudos nos mostram que se buscava nesse contexto superar a concepção do professor improvisado, entendendo este, como sujeito que por dominar os rudimentos da escrita e da leitura estaria apto a ensinar.

Nessa condição de superação estaria também o modelo que se define como professor artesão, bastante característico no contexto da Reforma Protestante, e da Contra-Reforma Católica, ou seja, um perfil de professor que constrói as regras do seu ofício, tal qual um artesão, sem maiores preocupações com o caráter científico de suas ações.

Desse modo, passou a ser reivindicado um modelo de formação baseado nos processos de desenvolvimento científico da época. Todavia, este logo mostrou suas limitações, pela sua descontextualização, fragmentação, distanciamento entre a teoria e a prática, incompatibilidade entre o planejamento e a execução das atividades educativas. Neste modelo de formação o professor assumiu a posição de um técnico que executa funções, sobre as quais ele não tem amplo conhecimento e domínio de suas ações.

Segundo Contreras (2002), a formação e a atuação do professor técnico são centradas na divisão social do trabalho, com uma distinção

evidente entre quem planeja e quem executa a ação educativa. Nesse caso existe uma dependência de quem executa em relação a quem elabora os conhecimentos básicos da profissão. Mas não se encerra ai, a dependência também se reflete na definição dos métodos e técnicas de ensino, nos instrumentos de avaliação etc. De acordo com essa concepção o bom professor é aquele que segue fielmente as diretrizes estabelecidas pelos organismos superiores, pois "o professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas" (CONTRERAS, 2002, p. 96).

A hierarquia se reproduz também na relação entre o "saber" e o "fazer", onde o fazer constitui-se apenas na aplicação de uma determinada técnica da qual não se conhece o significado, nem tão pouco a concepção de sociedade existente naquilo que se faz. "Sua perícia técnica se encontra no conhecimento de metodologias de ensino, no domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem" (CONTRERAS, 2002, p. 95). Isso não se trata evidentemente de algo elaborado pelos professores no contexto de sua atuação, mas sim de um conjunto de procedimentos ditados por técnicos especialistas que os elabora em centros especializados e os distribui uniformemente, às vezes, sob a justificativa de que se constituem apenas referências e/ou diretrizes a serem seguidas na escola e na sala de aula.

Na concepção do professor como técnico, a divisão entre os saberes se reflete desde os processos de formação inicial quando na organização curricular dos cursos de formação de professores, a teoria é ministrada de forma bastante dissociada da prática, sendo que as experiências práticas do professor em formação são vivenciadas apenas no final do curso, após vivenciarem todas as disciplinas responsáveis pela formação teórica dos novos professores.

Vale salientar que essa cultura de organização curricular tem sido questionada em muitos cursos de formação de professores, sendo respaldada inclusive nas novas Diretrizes Curriculares adotadas no Brasil para formação de professores. No entanto, se no âmbito legal, já existe uma abertura para se estreitar esse distanciamento entre a teoria e a prática, ainda permanecem muitos ranços da formação técnica, tanto na

organização estrutural das agências formadoras, como na resistência à inovação de muitos professores formadores.

A crítica aos processos de formação de professores, que ganhou eco principalmente a partir dos anos de 1980, apontou um novo modelo cuja base instrumental estaria na sua condição profissional de professor. Essa visão passou a fundamentar muitas pesquisas e a influenciar a definição das políticas educacionais no plano internacional.

Os traços identitários do professor profissional já foram discutidos em vários trabalhos publicados no Brasil, a exemplo de Contreras (2002), Ramalho, Nunes e Gauthier (2003), entre outros, que definem as características do professor reflexivo, do professor pesquisador e do professor como intelectual crítico. Esses se diferenciam conforme as características de sua formação e os objetivos de sua atuação.

O professor reflexivo tem como fundamento de suas atitudes profissionais a reflexão sobre sua prática, significa dizer que suas experiências anteriores constituem-se referências para as decisões tomadas no presente, estas serão objetos das reflexões que orientarão as decisões futuras.

De acordo com essa concepção, a experiência é o lastro da prática do professor, pois ela fornece os elementos com os quais o profissional enfrentará as situações problemáticas no desenvolvimento de sua prática. No entanto, haverá casos em que as experiências anteriores não fornecerão elementos suficientes devido à especificidade diferenciada das situações. Isso implica que a reflexão não se restringe apenas a uma prática anterior, mas que é necessário em certas situações, refletir sobre a prática no momento em que ela acontece.

A noção do professor pesquisador parte da ideia de que cada situação enfrentada pelo professor em sua prática é dotada de uma especificidade e, portanto, exige soluções próprias para cada caso. Essa concepção é defendida por (STENHOUSE apud CONTRERAS, 2002, p. 117), ao afirmar que “é impossível dispor de um conhecimento que nos proporcione os métodos que devam ser seguidos no ensino”, isso implica a necessidade de uma constante elaboração de conhecimentos para lidar com situações diferenciadas, obviamente isso só será possível a partir de uma reflexão sobre a prática no decorrer de seu exercício.

Podemos observar que o ideal de um professor pesquisador rompe com a noção de generalização dos métodos e as tentativas de "uniformização dos processos educativos", nesse caso há uma preocupação com a singularidade dos diversos contextos e situações onde se vivencia tal processo. Assim a atividade docente deve se pautar pela atitude investigativa de sua prática guiada pelo senso crítico e pela disposição de sistematizá-la. Como afirma:

> [...] a docência pode, em grande medida, ser um hábito, uma construção pessoal de habilidades e recursos com os quais resolvemos nossa prática, mas que em determinados momentos somos capazes de torná-la consciente para poder aperfeiçoá-la (CONTRERAS, 2002, p. 118).

Assim, podemos dizer que o professor pesquisador é um profissional preocupado com a qualidade da sua prática educativa e está sempre procurando melhorá-la a fim de atingir os objetivos aos quais se destina a sua ação.

Giroux (1997) propõe a superação dos limites na concepção do profissional reflexivo com a noção do professor como intelectual crítico, introduzindo no processo reflexivo o elemento da crítica como essencial à transformação social. Esse, por sinal, é o elemento que falta e fragiliza as argumentações em defesa da ideia do professor como profissional reflexivo, uma vez que a reflexão por si só, não dá conta de transformar a sociedade, essa só teria tal condição se provida de um sentido crítico, do contrário levaria apenas a uma mudança nos meios para se alcançar um mesmo fim.

De acordo com a concepção do professor como intelectual crítico, em se tratando de situações plurais, deve haver uma preocupação com as questões ideológicas contidas nos fins da Educação, isso implica que se há uma pluralidade de situações, há também interesses diferentes que norteiam as práticas educativas. Deste modo, cabe ao professor identificar a natureza ideológica contida na ação pedagógica que lhe foi confiada, para que possa rejeitar ou reforçar certas práticas em conformidade com os fins a que se pretende.

Essa concepção de professor pressupõe a existência de teorias que norteiam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, o que significa a concepção de sociedade implícita ou explícita na ação dos professores. Isso implica dizer que "alguns modelos que pretendem integrar a ideia dos profissionais reflexivos em uma concepção mais ambiciosa, como intelectuais críticos, não estão isentos, como os próprios professores de suas contradições e contrariedades" (CONTRERAS, 2002, p. 134).

Portanto, a concepção do intelectual crítico não abomina a de profissional reflexivo, pelo contrário, se nutre dessa noção para ampliá-la no sentido de tornar mais ousada rumo ao processo de transformação social almejado pelas camadas menos privilegiadas da sociedade. É nesse sentido que se desenvolve a noção de valores morais, éticos e de cidadania que justificam os processos educativos, e é nesse campo que os professores devem proceder as suas reflexões críticas que os levem à consciência da transformação.

A noção de intelectual crítico prevê um sujeito livre, capaz de tomar decisões autônomas que não se encerram no seu individualismo; sua liberdade deve ser usada para fins de libertação daqueles que se encontram privados dela por fatores econômicos, sociais, raciais, gênero e qualquer outra forma de aprisionamento e/ou dominação. Ele é uma espécie de mentor intelectual das transformações, tendo como ponto de partida a reflexão crítica das situações, delas tira as lições que serão usadas como conteúdos em suas ações educativas.

Considerações finais

Ao finalizarmos este artigo sobre a pesquisa e a formação docente como desafios contemporâneos no campo educacional, gostaríamos de fazer outros questionamentos. Qual é mesmo o papel da pesquisa em Educação na contemporaneidade? Seria o de fornecer a informação e o conhecimento "útil e utilizável" (TONNEAU; BARROS, 2009) para melhorar o processo de aprendizagem dos atores sociais aprendentes? Como se daria esse processo? Será que a pesquisa mobilizaria, com seus métodos e instrumentos, principalmente de observação da realidade, de

pesquisa-ação, dados, que se transformariam em informação para se conhecer o contexto?

A pesquisa descreve fatos, analisa e explica situações, identifica questões, elabora teoria explicativa, experimenta, descobre realidades ocultas coletivas, individuais e personalizadas. Trataria aqui de pesquisas contextualizadas? Para Gandin (2000), a tarefa importante da escola é a de resolver pontos específicos. A intencionalidade da contextualização é fazer com que as práticas contextualizadas se entrelacem com a visão educativa e social da escola, influenciando políticas educacionais mais efetivas que respondam as questões mais abrangentes que a invadem. Neste sentido, Martins sublinha que:

> Contexto é o conjunto de elementos ou de entidades, sejam eles coisas ou eventos, que condicionam, de um modo qualquer, o significado enunciado, ou seja, que permite a um sujeito dotado de consciência, construir um entendimento, um sentido sobre uma coisa ou evento, com os quais entra em contato (MARTINS, 2004, p 34).

A pesquisa em Educação tem esse desafio, pois as "cenas sociais" estão impregnadas de "questões locais" que requerem uma escuta para serem problematizadas. Se não se começar a olhar para estas questões desenvolvendo uma escuta sensível aos reclamos e modos de construir o sentido das cenas cotidianas pertencentes a estes contextos, esses atores sociais não vão poder ter o direito de questioná-las, de vê-las como questões pertinentes. Assim sendo, não se pode falar em contextualização, em descolonização, em experiências contextualizadas sustentáveis. A ideia, pois, de uma "Educação para Convivência com o Semiárido" parte da concepção de que é preciso discutir questões pertinentes ao contexto, que dentro de um recorte específico e com intencionalidades definidas, vão se desdobrar em situações macro (SILVA, 2010).

Nossas reflexões vividas no âmbito da prática pedagógica nos direcionam a sugerir mudanças no processo de formação de professores, destacando a questão da mudança social, "hoje extremamente rápida, e

o modo como interfere na educação e, por conseqüência, como afeta o trabalho docente" (CASTRO, 2001, p. 116), principalmente daqueles professores iniciantes que se encontram frequentemente desarmados em face das tarefas rotineiras da prática pedagógica.

Deparamos, no cotidiano escolar, com a complexidade da sala de aula, "caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade de respostas às inúmeras situações práticas" (CASTRO, 2001, p. 117) que se constitui em um sério desafio, que exige certa capacidade de enfretamento por parte dos jovens professores iniciantes. Além disso, "sabe-se que os professores deparam-se continuamente com interesses e exigências que os impedem a tomadas de decisões as quais, na maioria das vezes, requerem um equilíbrio entre múltiplos custos e benefícios" (op. cit.).

Para lidar com a gama de situações que se apresentam, os professores precisam interagir com o meio real, com alunos, pais e a sociedade em geral, contextualizando suas práticas pedagógicas, desenvolvendo certas habilidades que lhes facilitem a conviver com as adversidades, interiorizando concepções e atitudes diferentes que conduzam a formas de "agir audaciosas, desafiadoras e adequadas às diferentes situações presentes na realidade" (CASTRO, 2001, p. 125). Essa forma de enfrentamento revela o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver com a Educação atual, num mundo em transformação. O que constitui os desafios contemporâneos no campo educacional.

Desse modo pensamos que vencer tais desafios passa pela superação do modelo de formação sedimentada na concepção técnica, instituindo uma cultura de pesquisa fundada em bases consistentes, que possibilite aos professores não só produzir conhecimentos sobre a realidade cotidiana, mas também perceberem a importância de seu papel como atores sociais da mudança e de promoção da liberdade humana no contexto onde produzem sua existência.

Referências bibliográficas

ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100574200100020003&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 20 de outubro 2008.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. Revelando o sentido da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, José (org.). **Resiliência e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Tradução de Guilhermes João Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio & ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

GATTI, Bernadete A.. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil cotemporâneo**. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 20 de outubro 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOWY. Michael. **Método dialético e teoria política**. Tradução de Reginaldo Di Piero. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido. In: RESAB. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Org). **Educação para a convivência com o semiárido**: reflexões teóricas-práticas. Juazeiro – BA: Secretaria da RESAB. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, 2004.

SILVA, Eliene Rodrigues. **Educação contextualizada no semiárido baiano e seus significado na comunidade de Igara**. Juazeiro, BA: Departamento de Ciência Humanas (UNEB) Universidade do Estado da Bahia, 2010. Monografia (Curso de Especialização lato senso em Educação, Cultura e Contextualidade).

TONNEAU, Jean-Philippe; BARROS, Edonilce da Rocha. Papel da pesquisa e produção de saberes úteis e utilizáveis. In: ANGELOTTI, Francislene; SÁ, Iêdo Bezerra; MENEZES, Eduardo Assis; PELLEGRINO, Giampaolo Queiroz (Eds). **Mudanças climáticas e desertificação no semiárido brasileiro**. Petrolina, PE: Embrapa Semi-Árido; Campinas, SP: Embrapa Informática Agropecuária, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemont. F**ormar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

A PARTILHA DO SENSÍVEL NA FORMAÇÃO DOCENTE SOB UMA PERSPECTIVA ESTÉTICA

Edmar Conceição
Edonilce da Rocha Barros

Introdução

Promover de forma mais discursiva o encontro do ato educativo com a estética artística é dialogar com as possibilidades de "transver" a construção do conhecimento e seus processos formativos com mais sensibilidade e encantamento. Macedo (2006, p.16) aponta que, ao observar o fenômeno, "a percepção não se dá num vazio, mas em um estar-com-o-percebido". Em diversas partes deste artigo há uma relação de cumplicidade entre a pesquisa e o fazer acadêmico dos autores, fazendo-se necessária a posse da narrativa para evitar a lógica cartesiana de separar o sujeito do objeto.

O texto tem o sentido de mostrar como é possível transformar as práticas pedagógicas em espaços de pesquisas. No caso em foco, as aulas ministradas no curso de Pedagogia, por um dos autores, ganharam um aspecto peculiar ao dividir com os discentes a arte de transformar suas lembranças do tempo de escola em conteúdos de riqueza singular para analisar a prática docente.

A riqueza de detalhes e sentimentos apresentados pelos discentes foi surpreendente. Ao se encontrarem, por exemplo, com as poesias de Manoel de Barros, fizeram do cenário educativo, por meio de suas deixas, um espaço inventivo e de sonhos. Talvez pelo motivo de serem todos professores, em seus discursos havia sempre uma ponte que ligava o enredo da poesia com a sua própria prática pedagógica. Isso permitiu que falassem de suas práticas cotidianas expondo seus próprios medos, crenças, angústias, descobertas, etc.

Ao privilegiar a partilha do sentir na formação do docente, não implica negar o saber; pelo contrário, a produção do saber é de importância fundamental, porém é necessário ampliar a dimensão desse saber:

> A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer

> que a escola é um lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Estou falando do saber em um sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também (CHARLOT, 2005, p. 65).

A universidade está começando a se decepcionar com as suas parcerias racionalistas: a ciência e a tecnologia. A própria ciência está constantemente se questionando eticamente, abrindo brechas para a significação da partilha do sensível. Uma defesa do campo estético não significa retomar conceitos, por exemplo, da arte poética de Aristóteles, nem significa adentrar no terreno da estética no ideal da beleza espartana tão fluente na mídia contemporânea. Quando esta pesquisa fala de estética e da partilha do sensível, investe no encontro da poética e da arte na formação docente.

Vale também ressaltar que não significa ensinar a fazer arte, mas aproximar do professor e do aluno as experiências estéticas, valorizando a invenção, a criatividade, o devaneio e os sonhos. Assim, por meio de uma atitude poética diante das informações e das próprias autobiografias de vida, permitimos uma universidade permeável para o novo, para a diversidade, o inusitado e as descontinuidades tão presentes em nosso contexto pós-moderno.

Desta forma, pode-se vislumbrar um palco acadêmico que amplie a compreensão do mundo, permitindo novas invenções para a vida e para nós mesmos. A nossa condição pós-moderna permite um cenário fértil para a adoção de mais tentativas estéticas, a condição histórica contemporânea contempla a desmistificação das certezas, deixando em ruínas aquilo que antes era o nosso alicerce. Galeano (2009, p. 169), ilustra bem esse momento atual ao dizer: "no café-da-manhã, minhas certezas servem-se de dúvidas”

Outra riqueza que a partilha do sensível permite é a condição de estarmos sempre incompletos, relativizando sempre as certezas da percepção. O próprio Manoel de Barros (2001) defende que a maior riqueza do homem é a sua incompletude. Guimarães Rosa (2006, p. 23)

fala também da incompletude como uma das condições mais belas e importantes: “O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam”.

Neste sentido, a inquietação principal dessa pesquisa foi saber quais são as possibilidades da beleza e do conhecimento dialogarem no pátio acadêmico e qual é o lugar da poesia e da arte nos cursos de formação docente? A intenção era refletir sobre o uso e as contribuições da estética artística na formação docente nos cursos de licenciatura, vislumbrando o cenário educativo como ato de encantamento e produção do conhecimento por meio da partilha do sensível.

Para atender o diálogo dialético entre o “pensar e o sentir”, acreditamos numa trilha metodológica atravessada pela pesquisa qualitativa com viés fenomenológico, uma vez que a mesma pretendia focalizar a interpretação analítica de fenômenos ligados a formação docente universitária dentro de uma perspectiva estética e subjetiva. Segundo Macedo (2006, p. 15) “para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado”, não há uma única realidade absoluta, “mas tantas quanto forem suas interpretações e comunicações”.

A pesquisa também recorreu a técnicas da etnografia, pois um estudo voltado para a formação docente sugere uma compreensão da cultura e da sociedade e o estudo etnográfico se debruça sobre “práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados” (ANDRÉ, 2002, p. 28). O princípio etnográfico é também importante por que ele dá ênfase ao significado, valorizando o processo e não o resultado final (ANDRÉ, 2002), pois o objeto de estudo é eminentemente histórico, possível de transformação.

No percurso metodológico foram coletadas 10 (dez) narrativas de vida de discentes da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Campus IV (Plataforma Freire – Miguel Calmon), tendo como mote principal um breve relato de vida escrito dos alunos-professores sobre as experiências educativas formais e não formais vivenciadas, ora como aprendiz, ora como educador. É pertinente salientar que as narrativas foram resultado de uma atividade programada da Disciplina *Fundamentos da Práxis*

Educativa I por um dos autores, selecionando, de forma aleatória, 10 (dez) narrativas no total de 35 (trinta e cinco) relatos.

Como complemento às narrativas dos alunos-professores, foram também coletadas três (3) biografias de vida interligadas com a prática educativa estética de professores da UNEB que fazem parte dos cursos de licenciatura. O critério de escolha desses professores se deu pelo envolvimento dos mesmos com a arte e a poética dentro do espaço formativo universitário. Os aspectos vivenciados pelo professor com a arte e a poética desde sua infância serviram de guia norteador das narrativas, assim como sua própria prática docente. Enfatizam-se, na medida do possível, as experiências estéticas e literárias, as considerações sobre as contribuições da estética artística na formação docente para o encantamento e a produção do conhecimento na sala de aula e noutros espaços educativos informais.

Uma biografia de vida, mesmo que curta e em formato literário, possibilita uma reflexão singular e plural ao mesmo tempo. Conforme Nóvoa (2006) há uma tendência da ciência pós-moderna em reinvestir no senso comum, reencontrar os sujeitos, focando sobre suas vidas e seus projetos, sobre suas crenças e atitudes. Macedo (2006, p. 112), referindo-se a Becker (1986), observa que a "biografia narrada pode ser particularmente útil para esclarecer o lado subjetivo de processos institucionais", podendo a biografia dar "sentido à noção de fluxo de processo".

Pesquisar o ato formativo de professores dentro de uma perspectiva autobiográfica é significar o escrito da própria vida, repensando a própria formação do sujeito no qual ninguém forma ninguém, tendo a formação como um trabalho reflexivo sobre os percursos da vida (SOUZA, 2006).

Todavia, a pesquisa que originou este texto, percorreu noutra direção da pesquisa autobiográfica, comumente adotada nas investigações acadêmicas. A história de vida dos alunos e professores não foi oral e nem presencial, pois não havia "tempo real" para tal, e, assim, não foi possível observar aspectos importantes como os silêncios, os olhares, as pausas, os risos etc. Utilizamos, portanto, a comunicação cibernética para facilitar e agilizar o diálogo com os atores da pesquisa,

uma vez que os mesmos encontravam-se em distintos lugares e com pouca disponibilidade de tempo.

O fato da escolha pela narrativa escrita não tornou a pesquisa menos qualificada, uma vez que, quando o sujeito debruça-se sobre uma folha de papel para narrar sua trajetória de vida profissional e não-profissional, traz uma contribuição discursiva relevante. O exercício solitário da poética permite a inserção e elaboração de lembranças e inferências que trazem informações que, às vezes, o calor emotivo instantâneo do relato oral não permite.

Vale também ressaltar, que na narrativa escrita pode-se encontrar outros silêncios, olhares, pausas e risos. Assim sendo, de uma forma geral, essa pesquisa buscou, metodologicamente, criar um espaço de conversa, um diálogo entre prosas, versos e narrativas; uma partilha sensível nas margens do dito e do não-dito. Ela serve de incentivo a novos professores-pesquisadores a transformarem suas práticas em sala de aula em espaços de pesquisas úteis e utilizáveis, e por que não dizer contextualizadas.

Narrativas dos discentes: um espaço formativo sensível e estético

Foram criados pseudônimos para cada professor narrador, utilizando-se personagens e deuses gregos para ilustrá-los. Todas as narrativas foram feitas no ano de 2010. Percebeu-se nitidamente algo positivo e até mesmo mágico na fala dos alunos do curso de licenciatura da Plataforma Freire (UNEB), ao se lembrarem das primeiras expectativas com a escola, tecendo um espaço de sonho, seja na arquitetura do colégio, seja no tipo de farda que vestiam: “Eu sempre ficava sonhando com o dia em que eu fosse estudar no colégio Polivalente, um belo colégio com as janelas todas de vidro e os alunos usando uniformes: calça azul, blusa branca com o escudo do colégio e congas azuis...”, sublinha ANTÍGONA, nossa primeira narradora. HERA, nossa segunda narradora, apresenta detalhes de seu primeiro dia de aula:

> Rumo à escola, eu estava muito feliz, vestido de chita com um lindo colorido de bolinhas vermelhas, brinco com cabacinha nas

> orelhas, sapatos nos pés. Levando um saco cheio de sonhos, esperanças, vergonhas, saudades, desejos e muitas interrogações. Sonhava em ser professora.

Observa-se na narrativa de HERA uma riqueza de detalhes e beleza poética em sua primeira ida à escola e toda a mística de ser um dia uma professora. Muitos alunos narradores tiveram sua infância na zona rural, uma vida difícil como conta a narradora TÊMIS: “morávamos num rancho de palha, onde as enxurradas atravessavam os cômodos da mesma”. Todavia, a palavra escola e educação tinham uma simbologia especial, significava superação e possibilidade de mudança de vida e libertação. A narradora MEDÉIA conta com orgulho as dificuldades de chegar á escola:

> Comecei a frequentar a escola aos seis anos, apesar da distância de uma légua (6 km), situada na zona rural, pois foi lá que eu sempre vivi e contrariando aqueles que achavam que eu não ia aguentar andar a pé. Eu desejava tanto estudar e a minha mãe 'a verdadeira heroína desta história' me matriculou. E lá se foi eu, a menor de todas, mas não deixei que os meus irmãos mais velhos me ultrapassassem.

“Não deixei que meus irmãos mais velhos me ultrapassassem”. Qual o sentido dessa frase? Quantos de nós educadores interrompemos nosso fazer pedagógico (encapsulado) para escutar as histórias de nossos alunos? Não seria esse o texto, ou o assunto para gerar a discussão sobre o contexto e a partir daí conhecer a realidade dos alunos?

À medida que íamos analisando as narrativas, observávamos que havia grande entusiasmo dos narradores quando anunciavam o contato com a leitura e a escrita. A maioria desses contatos não ocorreu nos espaços escolares formais, mas em espaços informais como no ambiente familiar por meio de contos orais, como os causos de assombração do pai de TÊMIS. Ressalta ela: “Meu pai era um caçador e como tal tinha muitas histórias interessantes, que nos contava sempre no terreiro sob a luz da lua cheia. Geralmente íamos dormir apavorados por ouvir esses casos

horripilantes".

Se parássemos, no exercício de nossa prática, para ouvir também as histórias, causos e histórias de nossos alunos, teríamos um denso conteúdo para formatar um livro didático contextualizado. A narrativa de AFRODITE é um exemplo do que acabamos de anunciar. Ela discorre com uma sensibilidade poética e cheia de inocência o seu primeiro contato com a leitura, criando um imaginário belo e marcado pelo sentimento de saudade:

> Mas ainda relembrando da minha infância, recordo com saudade da casa da minha avó paterna, um casarão antigo, com um terreiro imenso cheio de galinhas, onde aos domingos toda a família se reunia ao redor daquela grande mesa para degustarmos os deliciosos pratos da vovó Pequena. Sempre após o almoço nossa tia Zenilda reunia todos os sobrinhos embaixo do tamarineiro para ler lindas histórias infantis.

O ato de ler para os alunos narradores trouxe um sentimento de encantamento e de independência, possibilitando certa autonomia e autorização frente as diversas possibilidades de leitura que circulavam no seu cotidiano, como se agora pudesse decifrar aquilo que antes era lacunoso e inacessível. Assim, a experiência das primeiras leituras foi também uma forma de descoberta do seu próprio mundo, um deleite indisfarçável como mostra a narrativa de TÊMIS:

> O tempo passou e descobri o mundo da leitura, que coisa maravilhosa poder ler as frases dos párachoques de caminhão, o papel de bala no chão, o pedaço de jornal que o vento levava, as fotonovelas, os gibis, os comerciais da TV (quando podia assistir no vizinho) enfim, aprendi a ler e faço isso hoje com muito gosto.

Outro detalhe interessante que foi coletado nas narrativas foram as referências bibliográficas citadas pelos narradores nas quais, em sua maioria, são literárias, romances e poesias que marcaram sua infância. Além dos gibis e revistas, notadamente predominava livros poéticos, de

autores como Casimiro de Abreu, Cecília Meireles e Vinícius de Moraes. A narradora ÁRTEMIS escreve com esmero e entusiasmo o impacto que certo livro lhe causou, possibilitando uma aprendizagem plural que foi lida e relida várias vezes:

> Mas, de todos os livros e autores que conheci, ninguém me tocou tão profundamente quanto Lígia Bojunga Nunes, através de seu livro Os Colegas. Nem me lembro quantas vezes o reli. Reconheço, onde eu estiver, trechos desta obra infanto-juvenil, de simplicidade e profundidade paradoxalmente envolventes, trazendo em seu bojo temas como amizade, amor, doação, medo, coragem, curiosidade, liberdade. Como aprendi com tudo isso!

Vale ainda ressaltar, o encanto da escrita narrado pelos alunos, principalmente quando ela vinha acompanhada pela poesia. A aluna ATENA conta quando a poética se fez presente em sua vida: "Na 7ª série conheci a professora Luciana que me apresentou o maravilhoso mundo da poesia".

Por fim, não poderíamos nos furtar de ilustrar a narrativa da aluna CASSANDRA ao contar de forma cômica, e triste ao mesmo tempo, sobre sua primeira produção literária, mostrando de certa forma o sentimento e o poder do registro escrito, muitas vezes não valorizado pelo ambiente social como mostra o destino que seu pai providenciou:

> Minha 1ª obra literária cremada pelo meu pai, e eu, a única pessoa que chorou. Houve uma noite de terror no lugar onde morávamos. Um patrão, uma S10 cheia de funcionários, balas de revólver. Na rua, só eles mandando bala. Encontraram um bêbado atordoado e o obrigaram a fazer as suas necessidades fisiológicas, mesmo sem vontade, na porta da única sorveteria da cidade. Narrei o fato com esmero! Quando li para o meu pai, ele simplesmente perguntou se eu estava doida e jogou a narrativa no fogo.

Na maioria das narrativas observamos certo desencanto com a convivência escolar, muitas vezes recheada com experiências autoritárias e livrescas. Tendo como ponto de partida a aluna HERA, carregando sonhos em sua ida a escola, com seu vestidinho de chita e brinco com cabacinhas vermelhas, narrou o seguinte na sua inesquecível primeira aula:

> Minutos depois chegou a professora: nariz empinado, mal se quer olhou para nós. Foi logo dando início a aula tecendo na lousa uma teia de aranha, todos tinham que reproduzir. Eu não consegui porque não sabia manusear o lápis [...]. A professora ficou apavorada sacudiu meus cabelos e falou: - você não vai pro recreio! Fiquei sentada dentro da sala! Imagina? Tudo isto no primeiro dia de aula. Quebrando todos os meus sonhos e encantamentos...

No enredo das narrativas repetem-se a descrição de ambientes autoritários. São relatos de aulas tradicionais que instauravam o medo como afirma a narradora ATENA: "morríamos de medo dela e sempre que ela aparecia na sala ficávamos que nem estátuas, ou anjinhos de candura". A mesma aluna cria uma imagem de total desalento com a creche que estudou: "Na verdade, nada me atraia na creche, naquela época era apenas vista como depósito de crianças, eu preferia ficar em casa no aconchego do sofá assistindo Jaspion, Jiraia, Tenchimman e Fleximan, na extinta Rede Manchete".

Há também escritos de tortura física, principalmente no colégio da narradora MEDÉIA que predominava um ensino rigoroso e católico, um ambiente escolar que buscava a todo o momento ordem e disciplina, "um sistema opressor que monitorava dentro e fora da escola".

Segundo a aluna MEDÉIA, qualquer ação dos discentes que não fosse conivente com as regras da igreja ou da escola sofria punições, mesmo que a transgressão fosse fora do ambiente escolar. Logo, "ir à festa, dançar, namorar, pintar as unhas, usar batom ou roupas curtas no final de semana, podia-se contar com a sessão terror: castigos e palmatórias, alguns alunos chegavam a ficar com as mãos inchadas".

As lembranças marcadas pelo descrédito na educação não se resumem apenas às experiências da infância e adolescência, mas também, conotam certa decepção com o ensino contemporâneo, questionando o lugar da educação e do educador como relata ÁRTEMIS:

> Nestes últimos tempos, tenho me decepcionado muito com o lugar que a Educação e, mais particularmente, o professor tem ocupado em nossa sociedade. Desse modo, sinto-me insatisfeita, desgostosa e pouco estimulada a continuar na profissão".

Em contrapartida, pôde-se perceber nas narrativas que apesar do desencanto pela educação, há também um sentimento de esperança com o ato educativo, mesmo com uma realidade educacional insatisfatória, ainda ressurge uma educação mais humana e libertadora como narra a própria aluna ÁRTEMIS:

> Eu optei, eu escolhi ser professora, mesmo podendo ter uma profissão mais vantajosa em termos de títulos ou rendimentos. Contudo, sou uma sonhadora, às vezes visionária, utópica, como diria Paulo Freire; acredito na educação que cria vínculos, que não se detém à mera transmissão de conteúdos, que não se limita à carga horária.

Assim, percebe-se que ainda há na educação um desejo de possibilidade, principalmente por que há um sentimento de pertença com a escola e a educação, como muito bem demonstra a narrativa de ÁRTEMIS:

> Sei que minha vida poderia ter tomado outros rumos. Quem sabe, seria melhor ou pior? Só os vivenciando eu saberia. No entanto, ressalto: amante na arte de Educar, crente na função que desempenho socialmente, jamais conseguirei afastar-me da Escola, da sala de aula, da Educação, por completo.

Finalizando, a análise das narrativas dos professores em formação, nada mais indicativo do que a frase do único narrador homem desses "causos", alcunhado de TÍRESIAS, um amante da fotografia, que assim diz: "Administrei sala de aula e câmeras. Compreendendo o diafragma das lentes compreendi melhor o olhar das crianças". E é exatamente na percepção desses olhares que reside o valor da pesquisa. A frase de TÍRESIAS ilustra bem a potencialidade da estética em contribuir para um olhar educacional menos castrante, mais sensível e autorizante.

Narrativas dos docentes: entraves e encontros

Diferente das narrativas dos alunos-professores, as lembranças dos professores narradores são acompanhadas de fundamentações conectadas com as leituras e as militâncias intrínsecas de cada narrador.

Os professores narradores são pedagogos e todos se formaram na própria Universidade do Estado da Bahia. Da mesma forma que as narrativas dos alunos-professores, foram adotados pseudônimos para os professores narradores. Para representá-los escolhemos três personagens do dramaturgo e poeta Shakespeare (Ofélia, Otelo e Hamlet).

Os professores narradores tiveram como primeira provocação o desenvolvimento de uma narrativa de vida, considerando aspectos vivenciados com a arte e a poética desde sua infância. A professora OFÉLIA conta que foi uma criança "estudiosa, cumpridora dos deveres, feitora da tarefa de casa, obediente aos pais", características, segundo ela, dissonantes com a auto-imagem da arte quando implica sentimentos de "revolta, desobediência, contestação, criação etc...". Desta forma, a escola não foi:

> uma experiência tensa e opressora. Sentia uma espécie de encantamento com a escola e com as coisas que aprendia e também com a relação com os professores e colegas, adorava ouvir 'ela é inteligente'.

Foi na própria escola que OFÉLIA teve o contato com a apreciação

artística por meio da leitura de romances e poesias. A referência artística de casa foi fundamentalmente a música, pela voz e melodia de Rita Lee, Luiz Gonzaga, Trio Iraquitan, Maysa, Caetano, Gil, Bethânia e Alceu Valença. Todavia, o que parece comover em suas lembranças da infância são as brincadeiras, as invenções, as peraltices, as similitudes e todo o olhar inocente e inquieto, compreendendo conscientemente hoje, como experiências estéticas do seu ser infantil povoado de imaginações e vivências.

O narrador HAMLET anuncia que suas experiências subjetivas infantis foram extraídas com “a mais intensa e profunda experiência estética”. A estética do professor narrador HAMLET é intimamente ligada com as experiências localizáveis, são a condição de ser filho de agricultores-feirantes, a experiência de contemplar a plasticidade e a beleza “da roça” e toda “dinâmica ecossocial das feiras”, intensas cargas afetivas que compõem parte de sua ecologia subjetiva.

Para o narrador HAMLET, a vida “é um sopro de intensa existência” da qual se “extrai as faíscas artísticas”, oportunizando a descoberta de “uma ética singular que é um amor mais digno”. Assim, o narrador confessa ser afetado por ter convivido “num vale entre belas serras”, por sentir uma “saudade escópica e corporal das nuvens frias das manhãs mais belas do mundo” e “ter a operação semântica de uma constante canção do barulho do trem após a passagem das madrugadas, sobre os trilhos sustentados pelos dormentes, condição de todo ser 'dor-mente'”.

De forma sensível e intimista, o professor HAMLET corporifica no seu relato a poética das “histórias soltas” contadas pelos “imaginários dos nossos antigos, que recriam os mitos e lendas dos espíritos de uma ecologia profunda, extraídas da nossa relação com as caatingas que nos tocam tanto dos lados da areia quanto das grotas”.

O professor narrador HAMLET aborda que a arte “são fagulhas de várias almas que precisam da experiência estética para suportar seu ser”, encontradas nos sambas de palmas, nas bandas de pífanos, nos “terreiros e seres do candomblé e umbanda recolhidos em ladrilhos da nossa estranha Cidade, mas pulsante desde o eterno instante de sua diáspora e metáfora nos espíritos dos sertões...”.

Quanto ao relato do narrador professor OTELO ele revela ter

nascido num espaço periférico e carente de políticas públicas como a falta de água, desemprego, alcoolismo e a violência (principalmente contra a mulher). Todavia, valendo-se das formas embrionárias da arte, o narrador reinventou outro mundo, um lugar representado por quintais onde se podia explorar diversas experiências estéticas.

Sobre o seu contato com o espaço formal, particularmente com o Grupo Escolar Cazuza Torres, houve momentos de desalentos. Em sua narrativa é contado um episódio de quando ele se entusiasmou numa comemoração pelo dia do folclore, querendo ser o personagem Pedrinho. Todavia, coube a escola, a descoberta de que o convite para ser o "saci" não era gratuito, mas pela sua cor:

> os meus cabelos e o meu nariz não estavam nos livros didáticos de Joanita de Souza (e aqui não importa se ela existiu ou não); na teledramaturgia (excetuando-se as desastrosas e equivocadas histórias no cenário da escravidão e seus desdobramentos contemporâneos); nas revistas, todas, incluindo as de quadrinhos de Maurício de Souza (Jeremias quase não aparecia e cascão, que tinha o cabelo parecido com o meu, não gostava de tomar banho); e muito menos nas peças publicitárias.

Para o narrador OTELO, a sua formação não foi alimentada pela dor, mas pela:

> beleza das poesias catadas, a princípio nos livros didáticos (foi lá que conheci Cecília Meireles, Dorival Caymmi e tantos outros); nas danças e peças dos festejos populares do São João; nas músicas ouvidas na Rádio Caraíba; na arquitetura da cidade; na visualidade e musicalidade da feira e em tantas outras formas de arte que estavam tão perto e que aprendi a ver. Aqueles objetos sonoros, plásticos, cênicos, lingüísticos e musicais modificados para causar prazer estético (intencionalmente ou não) eram a prova de que a vida também podia ser transformada. Não tive aulas sobre isso, mas estava tudo ao meu redor.

Igualmente, cria-se nesse espaço uma farta cartografia de relatos de vidas entrecruzados pela estética e pela subjetividade, sejam em versos que embelezam a inocência e a travessura infantil, seja na poesis extraída das experiências subjetivas do lugar e na subjetividade dos seus espíritos, ou na capacidade criadora de reinventar outros mundos possíveis.

Deslocando-se agora para a prática formativa dos professores narradores, principalmente nas possíveis experiências estéticas e literárias dentro do seu trabalho educativo, a narradora OFÉLIA revela desde o primeiro parágrafo que a sua "marca" como educadora é o seu ato de entrega, uma prática educativa recheada de "amor e encantamento pelos/as alunos/as", apaixonando-se por eles, na busca de descobrir sempre "alguma coisa de bonito nos estudantes". Todavia, a narradora confessa que muitas vezes sofre com a "burocracia da instituição, eu sangro muito".

Suas primeiras experiências educativas foram na catequese, apesar de seus quinze anos, a narradora OFÉLIA já tinha liderança, firmeza e já buscava aperitivos visuais que atraíssem seus alunos: "conta histórias com teatro de sombra, flanelógrafo, fantoche, [...], piqueniques, passeios, visitas, recolhíamos roupas e comidas para levar às famílias que passavam por necessidades etc.".

Já como professora universitária, a narradora conta que foi importante e irônico o que o destino preparou:

> Deparo-me com a disciplina ARTE E EDUCAÇÃO e com um artista amigo. Esses dois eventos me levaram para perto da arte através de caminhos diferentes. De uma coisa tenho certeza: a arte não educa, no entanto a presença da arte é fundamental para a formação do indivíduo. A educação diz o dizível, a arte diz o indizível.

A professora narradora OFÉLIA confessa que mesmo se achando muito racional e medrosa, sempre achou "que sentia mais do que

pensava", acreditando que a sua inteligência "foi toda desenhada e ainda se desenha" a partir de sua sensibilidade.

Quanto ao narrador HAMLET, o mesmo é educador por dezoito anos e destaca que seu percurso acadêmico se deu, também, por uma experiência estética, lançando-lhe "a uma minuciosa análise no campo das artes plásticas, particularmente a escultura e a pintura".

O narrador não consegue vislumbrar um processo educativo sem "experimentar a estética como as diferentes linguagens artísticas, quer seja a pintura, a escultura, a dança, a música, o teatro, o cinema/filmes/documentários/TV, a literatura". Para o narrador HAMLET a paixão pela arte influenciou decisivamente no seu trabalho como educador, sendo a arte condição intrínseca da própria vida:

> A vida é o produto estético das artes que é sua filha. Não é possível uma mediação educativa sem a infecção de algumas dessas linguagens, pois é por meio delas que as civilizações elaboram códigos e comunicação, convivência e suportabilidade social.

O professor OTELO reitera também o compromisso da estética na sua prática docente, tendo como histórico ser docente de Arte-Educação antes mesmo de ter ingressado como professor universitário, valendo-se da sensibilidade poética a força motriz de suas aulas.

Por último, perguntou-se aos professores narradores se a arte e a poética na formação docente podem contribuir para o encantamento e a produção do conhecimento na sala de aula e nos espaços educativos informais.

A professora OFÉLIA acredita na contribuição da arte e da poética nessa perspectiva, a experiência com a arte, com a poesia dar "uma elasticidade e um movimento no pensamento". Todavia, a mesma adverte que a estética não pode servir de "artifício didático-metodológico", pois seria "dar a arte uma função que ela não tem que é a de educar". Para isso, OFÉLIA cita Adélia Prado que diz que a arte não é didática, não é catequética, nem filosófica. E ainda adverte um equívoco que pode estar acontecendo nas escolas, ou nos processos educativos

que querem colocar a arte em um lugar que não é dela, ou dar-lhe um caráter que está muito longe da arte.

A narradora acrescenta lembrando o amigo artista, “a arte deseduca” e para ilustrar cita também Manoel de Barros, que na sua poesia, lembra de uma namorada que via errado, e como os poetas despraticava as normas “O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira da garça”.

A narradora ressalta ainda a importância da experiência estética, seja por meio de uma obra de arte, seja na convivência poética do cotidiano, “é como oxigênio, que vamos buscar na superfície da nossa existência”, muitas vezes dizendo de outra forma, possivelmente mais bela e sensível, aquilo que os livros acadêmicos levam várias páginas.

Outra contribuição da estética para o ato educativo é a possibilidade de assumir o discurso formativo como uma ilusão. Segundo a professora OFÉLIA, é como se fosse importante “contar uma mentira bem contada para que ela vire verdade, assim como as mentiras de Fernando Silva. ‘O que é a verdade? ’ ‘A verdade é uma mentira contada por Fernando Silva’ (Galeano)”.

A arte e a poética também permitem revolucionar “nosso olhar tão viciado, tão homogêneo, tão igual”. Logo, a escola precisa ser como um espaço de mistérios não revelados, desmistificando a pregação do óbvio, um espaço de dor e desejo para nascer a partilha do sensível, fazendo da aula um espaço de criação indizível, um “relato dessas misturas de tintas e ideias que se desenham na tela de nossa retina nos leva a transver o que olhamos pela janela”.

A narrativa do professor HAMLET faz um destaque da presença estética nos espaços informais:

> Nos espaços educativos informais a vida é mediada pela intensa experiência estética construída sobre os pilares da tradição, dos costumes, dos rituais, dos mitos e lendas, das experiências religiosas, místicas e espiritualistas, com códigos sociais do campo da oralidade. É assim o que observamos nas comunidades tradicionais de pescadores, de quilombolas, fundo de pasto, ciganos, indígenas, povos de santo, etc.

O narrador cria uma distinção entre a sensibilidade artística entre os espaços informais e os espaços formais. Para estes, os "sentidos nos remete a um senso de escolonização, na qual se inclui também as experiências com a arte". Logo, o professor insere uma advertência: a arte é a espinha dorsal da formação docente, entretanto, não pode ser uma fórmula mágica "que cura os humanos da sua 'insustentável leveza".

Sobre os perigos em conceber a arte como ação curativa, o narrador expõe de forma incisiva: "acho os discursos sobre a relação entre arte e educação viciados por uma supervalorização desse precioso encontro que, ao contrário, não é um fenômeno da escola". Segundo o narrador HAMLET, esses discursos "viciados" são evocados com "uma certa doze de plasticidade e drama nesse tablado das ervas humanas que é a escola!".

Para o narrador, "não há mais sentido em falar de educação como saída para um buraco que não tem saída". Observa-se na sua narrativa, uma brecha para uma contribuição mais potencial da arte no terreno educativo. Entretanto, ele ressalta que a arte pode ser um importante instrumento para que, "nos seus processos de libertação das almas e suas subjetivações, os sujeitos, inclusive os afetados pela escola, possam encontrar a camada colorida que está escondida no espírito das luzes".

Por último, o narrador OTELO inicia sua narrativa sobre as contribuições da estética na educação com um verso de Cecília Meireles: "A vida só é possível reinventada". Logo, tendo em vista que não há educação sem vida, o narrador defende que é "difícil reinventar a vida sem alfabetização estética". Todavia, o narrador abre um parêntese:

> Se a educação docente for entendida apenas como os cursos de pedagogia cientificistas que temos e as "formações continuadas" na mesma direção – onde não há espaço para a poesias - em nada contribuirá com esse encantamento e produção do conhecimento de forma significativa, porque as artes têm assumido nesses contextos uma função meramente instrumental. As práticas criativas em arte farão maior sentido na formação docente, quando esses sujeitos tiverem uma educação estética desde a mais tenra idade e que esta não seja interrompida pela escola - como tem acontecido - mas diversificada.

O professor narrador aposta que é mais fecundo fazer um trabalho educativo estético na educação infantil, quando “as crianças chegam às escolas cheias de referências de criação e fruição com as formas embrionárias da arte”. Ele também relata que mesmo com o avanço da lei 9.394/96, não há um cumprimento “pelas secretarias da educação dos municípios e do estado”.

O narrador queixa-se do potencial articulador da arte que “parece não ser enxergado”, deixando distante o educando dos seus próprios saberes artísticos e culturais. O professor narrador também aponta como pertinente a reflexão sobre a presença do componente curricular “Arte e Educação nos cursos de pedagogia, apontando que o mesmo não é suficiente para promover uma educação estética e muito menos desfazer uma ‘deseducação estética”.

Considerações Finais

Este artigo pretendeu mostrar possíveis diálogos entre a arte e a educação, seus encontros e desencontros. Buscamos criar um rearranjo discursivo a partir das narrativas apresentadas nas duas partes anteriores (narrativas dos alunos-professores e dos professores universitários). Em momentos distintos, a partir das memórias dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pretendíamos rabiscar um desfecho, tentando elaborar uma síntese do que foi refletido, coletado e poetizado.

Nos primeiros narradores (alunos-professores) não conseguimos perceber a relação que eles fazem de suas práticas pedagógicas hoje, com as práticas pedagógicas das suas infâncias. Ao descortinarem suas memórias surgem mais elementos de repúdio, de desilusão do que uma reflexão do ato pedagógico em si, no sentido de avaliar o papel da escola em relação às sensibilidades múltiplas dos alunos, como influenciadoras no processo de aprendizagem. Quanto aos segundos narradores (professores universitários), uns trazem mais lembranças amistosas e outros lembranças que marcaram suas vidas de repúdio às práticas pedagógicas dos seus mestres, afinadas com as da escola tradicional, cuja lógica era a de privilegiar os ricos, brancos, os que pertenciam ao ciclo dos abastados, nitidamente visibilizando o processo de desigualdade social

existente nas escolas, como reprodução do sistema social.

Entretanto, é perceptível uma conexão íntima entre as duas narrativas, principalmente quando ambas vislumbram o ato educativo permeado pelo encantamento da estética artística, principalmente em saberes e lugares contextualizados e sensíveis: na sombra do tamarineiro, no pedaço de jornal que o vento levava, na melodia de Rita Lee ou Alceu Valença, no livro de Lígia Bojunga Nunes, na dinâmica ecossocial das feiras e das belas serras, na primeira obra literária cremada pelo pai, na arquitetura da cidade, no diafragma das lentes da máquina fotográfica, nas travessuras infantis ou na inventividade dos quintais. Outro ponto de encontro entre as narrativas dos discentes e dos docentes é o desalento com o tipo de educação instaurada, uma instituição que não cria vínculos e que ainda é enclausurada pela mera transmissão de conteúdos; um lugar povoado por uma burocracia que sangra e com um olhar apequenado em relação à arte, destinando-a uma função meramente instrumental.

Embora trazendo elementos que demarcam a importância da arte e da estética no processo de aprendizagem, observa-se o quanto é difícil essa prática. Assim, vale tecer ressalvas finais sobre as seguintes inquietações: qual o lugar da poética e da arte na formação docente? É possível encantar e produzir conhecimento nos espaços formativos acadêmicos partilhando a sensibilidade estética? Enfim, quais contribuições este palco formativo pode encenar a fim de vislumbrar possíveis contribuições da arte para os cursos de licenciatura?

Acreditamos que as deixas acadêmicas e poéticas, acrescidas do diálogo provocado pelas narrativas de discentes e docentes que participam do processo formativo acadêmico, permitiram tecer algumas respostas.

Primeiro, vale frisar que não é possível dialogar a arte com a universidade restringindo-a como instrumento metodológico cientificista, seja como receita terapêutica para mendigar mera sensibilidade dos professores e alunos universitários, seja isolando a arte em uma disciplina, perdendo toda a dimensão plural e continuada que a educação estética vislumbra.

Segundo, a arte e a poética não podem ocupar o lugar

meramente educativo, mas, sim, dialogar com ele. A arte com suas singularidades móveis e imaginativas não se permite fixar num lugar estático, ela se presta a um projeto acadêmico mais amplo, servindo mais para provocar o conhecimento do que para construí-lo.

Terceiro, o diálogo da arte e o seu lugar podem ser medidos pelo grau das contribuições estéticas possíveis no terreiro acadêmico, pois quando se provoca o saber científico pela estética significa promover uma educação com mais sentido, descortinando um olhar às vezes viciado e homogêneo como relatou Ofélia.

Enfim, a nossa condição contemporânea formativa é fértil para a implementação das *deixas estéticas* não apenas na academia, mas desde a educação infantil como aponta o narrador Otelo, ou, quem sabe, fazer parte de um projeto civilizacional defendido pelo professor Hamlet.

Concluímos, assim, que partilhar o sensível na formação docente sob uma perspectiva estética é trazer para a cena acadêmica a convivência poética do cotidiano, uma formação com a intimidade, a afetividade e a vontade do(s) lugar(s), transvendo e reinventando o conhecimento, assumindo como uma ilusão como defende Morin (2004).

Essa partilha sensível estética pode servir como campo de luta para uma aprendizagem que questiona o saber certeiro e óbvio, aberta para a alteridade, o diferente e o novo. Encontrar a camada colorida da formação universitária é entregar-se aos mistérios dos conhecimentos e suas multifacetadas formas relacionais.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história. São Paulo: Edusc, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza D. **A etnografia na prática escolar.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BARREIROS, Débora; MORGADO, Vânia. Multiculturalismo e o campo do currículo no Brasil – um estudo sobre multieducação. In: BARBOSA, Inês, SGARB, Paulo (orgs.). **Redes culturais, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006. (Série Pesquisa)

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. Brasília, DF: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida e formação. **Revista educação em questão**. Natal, v. 25, p. 22-29, jan/abr, 2006.

IDENTIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS FESTAS POPULARES DA MICRO-REGIÃO DE JUAZEIRO-BA

Paulo Ribeiro Soares Neto

Introdução

Este artigo é parte do relatório de pesquisa do projeto Identidade e Diferença na Cultura Popular: um estudo sobre festas populares e relações étnico-raciais na micro-região de Juazeiro-Ba (DCH III/ UNEB). O projeto vem sendo desenvolvido, sob a minha coordenação, desde 2007, e no período 2009-2010 contou com a colaboração de dois bolsistas de iniciação científica (PICIN/UNEB)[1]. O projeto trabalhou com técnicas etnográficas e observação participante em algumas festas populares na tentativa de perceber o modo como os indivíduos e grupos se vinculam e participam das festas, acreditando poder chegar aos processos de identificação e singularização ou ainda, ao modo como se dão os processos de produção da identidade e da diferença nas e através das festas populares. Partimos da suposição de que por dentro dos vínculos identitários que se estabelecem nesses acontecimentos coletivos, há no contexto estudado, da mesma forma, a produção da *diferença*, como expressão de singularidades individuais e coletivas. É nessa perspectiva que o nosso estudo se encaminha para o seu objetivo mais específico, qual seja o de levantar informações etnográficas na micro-região de Juazeiro-Ba a respeito dos processos de identificação e singularização acionados por populações afro-descendentes em suas manifestações festivas, os quais são pensados como elementos estruturantes das relações étnico-raciais no contexto estudado.

Sem poder nos deter em delongas demasiadamente teóricas, sabemos que se faz necessário problematizar o conceito de afro-descendente, pois, nem todos os grupos que consideramos na pesquisa como afro-descendentes reivindicam essa identidade da forma política

[1]Allan Richards de Mello Moraes com o subprojeto sobre a Marujada de Curaçá-Ba" e Quércia Oliveira Cruz com subprojeto sobre o "Samba de Véio" da Ilha do Massangano – Petrolina/PE.

como vem sendo vivenciada em outros contextos. Por acreditar que não precisamos ficar presos aos conceitos de experiência próxima dos nativos (GEERTZ, 1997) e por ter evidência de certo silenciamento da identidade afro-descendente em alguns contextos culturais brasileiros, além da própria diversidade dos modos como a mesma é atualizada, a opção, neste caso, foi a utilização dessa categoria (afro-descendente) para se referir a grupos ou comunidades de pessoas que pelos seus saberes e fazeres, expressam elementos da tradição reconhecida como afro-brasileira, ainda que em alguns casos (configurações culturais específicas) essa identidade esteja um tanto quanto silenciada por seculares processos de inculcação das ideologias de branqueamento. Sendo esse, então, o recorte que configura a população alvo da pesquisa, objetivamos nesse artigo – com base em informações etnográficas dos Congos de Juazeiro e da Marujada de Curaçá – mostrar como em cada uma das festas estão em jogo múltiplas identidades e o lugar da identidade negra nas diferenciações e hierarquias que estruturam as relações étnico-raciais.

Temos dois campos co-relacionados em que podemos observar as identidades e as relações étnico-raciais: no corpo a corpo dos indivíduos dentro da própria festa e nos movimentos simbólicos de ordem coletiva em que a festa ou alguns dos seus elementos são objetos de negociações identitárias. Funcionando por meio de mecanismos simbólicos de inclusão e exclusão, os processos de identificação e singularização formadores da identidade e da diferença são, ao mesmo tempo, representações e elementos performativos (BOURDIEU, 1984; SILVA, 2000).

Congos: identidade e religiosidade afro-brasileira em juazeiro-BA

Começaremos falando de José Pereira Filho, um simpático e enérgico senhor conhecido como “Govéi dos Congos”. Trata-se de uma pessoa que, literalmente, assume a posição de sujeito e que se singularizou como líder da história religiosa de um grupo de pessoas na cidade de Juazeiro-Ba, conduzindo uma tradição afro-brasileira herdada do avô. O Congo de Juazeiro é um grupo religioso que preserva o culto a

Nossa Senhora do Rosário, historicamente ligado ao povo negro em várias regiões do Brasil. O grupo sai em cortejo pelas ruas da cidade de Juazeiro no dia de Nossa Senhora do Rosário (último domingo de outubro), no dia de Finados (02 de novembro) e nos dias em que são convidados a visitar algumas casas do município.

Acompanhamos os Congos na ida ao cemitério no dia de finados no ano de 2009. Neste dia aconteceu uma missa católica em frente à capela do cemitério e crentes evangélicos distribuíram panfletos na entrada. Somente depois da missa é que os Congos começam as suas cantorias ao som dos pandeiros. Em cada cova de um congo falecido, eles cantam a sua música predileta ou alguma que faça lembrar-se dele. Debaixo do sol causticante, os Congos também rezam e pedem pela alma dos seus entes queridos. Um congo falecido, cuja música predileta é cantada e dançada ao pé de sua cova, como percebi ser costume nesse dia, certamente é lembrado pela amizade vivida com as pessoas que hoje o homenageiam. Mas, não para por aí. Um congo falecido e lembrado no dia de finados representa a legitimidade de uma tradição passada de pai para filho e de avô para neto, legitimidade essa também expressa no modo como pessoas de todas as idades, sobretudo as crianças, se envolvem com as práticas dos Congos. São as forças da continuidade (VELHO, 2008) garantindo a existência de um laço que resiste ao tempo e envolve um grupo de pessoas do presente com outras do passado dentro de uma mesma tradição identitária.

A partir da liderança de Govéi, os Congos de Juazeiro-Ba formam um grupo cultural marcadamente religioso, religiosidade essa fortemente expressa através da saída dos Congos no dia de finados para visita ao cemitério da cidade, como pude acompanhar. Podemos considerar que saindo para homenagear os seus mortos, os Congos estão reavivando os vínculos identitários que os distinguem enquanto grupo diferenciado, pois que a sua prática constitui-se enquanto prática simbólica diferenciada das outras que aconteciam paralelamente naquele dia de finados, no cemitério de Juazeiro-Ba. A existência desse tipo de religiosidade em muitos lugares do Brasil é uma herança das tradições construídas pelos africanos escravizados e seus descendentes. Encontramos aqui a vivência atualizada de um elemento central da

religiosidade e visão de mundo africana, a qual cultiva uma relação viva com os antepassados (OLIVEIRA, 2003, p.46).

Essa influência africana sobre as práticas religiosas mostra-se disseminada no que se configurou como catolicismo popular no Brasil (VAINFAS & SOUZA, 2002; NINA RODRIGUES, 2008). O caso dos Congos de Juazeiro-Ba é um exemplo da permanência desse tipo de relação ancestral no contexto contemporâneo. As almas, os espíritos ancestrais, sempre são lembrados e reverenciados pela memória do grupo e chegam até a influenciar as decisões do presente. Tornam-se símbolos da identidade grupal. Uma pessoa que foi congo é sempre um congo e seus parentes vivos não se esquecem disso, para não se esquecerem de si mesmos, portanto, da sua identidade. Estamos diante de um processo de (re)produção de identidade de grupo, o qual, por sua vez, aciona processos colaborativos internos e os legitima e dignifica enquanto grupo cultural na cidade de Juazeiro-Ba.

Como nos processos de produção da identidade étnica, ser congo é, principalmente, sentir-se congo, é ter um sentimento de pertencimento (BARTH, 1976). Ao mesmo tempo, sentir-se congo é ser de um grupo diferenciado em relação a outros grupos com os quais convivem nos mesmos espaços sociais. Compenetrar-se, essa é a palavra para definir o estado da nossa relação com a identidade de grupo. Fazer parte dos Congos é cumprir certas regras e compartilhar certos valores, que são próprios do grupo e que os diferenciam perante as pessoas que com eles interagem na cidade.

No próprio cortejo dos Congos – acompanhando-os em suas jornadas que começam no raiar do dia e que só terminam no cair do sol - encontramos outros indivíduos que assumem outras identidades e pertencem a outros grupos de religiosidade popular, os quais, por contraste, evidenciam a identidade dos Congos de Juazeiro. Na observação realizada em novembro de 2009, podemos perceber a presença de pessoas do candomblé que acompanham o cortejo. Também conversei com uma senhora do grupo das "alimentadeiras de almas"[2].

[2]Grupo de religiosidade popular que sai às ruas na semana santa com o objetivo de rezar pelo descanso das almas, especialmente de pessoas que morreram subitamente.

Essas pessoas acompanham o cortejo, cantam e dançam nas casas onde os Congos são recebidos. Porém, assumem posições de sujeito que os delimitam enquanto grupo diferenciado no meio da festa dos Congos. Temos aqui um caso em que a festa popular é espaço para a convivência de múltiplas identidades religiosas. Neste caso, a vivência de **múltiplas identidades assentadas** em torno de um sentimento de religiosidade, no qual heterogeneamente se misturam a presença cristã ressignificada por um catolicismo popular de influência afro-brasileira e o próprio candomblé, através de algumas pessoas que acompanham o cortejo e que suponho ter o seu "lugar" no contexto da construção/vivência dos Congos de Juazeiro.

As práticas dos Congos evidenciam a permanência de elementos da religiosidade, diga-se, da espiritualidade de origem africana, disseminados naquilo que historicamente se constituiu como catolicismo popular no Brasil, principalmente nos cultos a Nossa Senhora do Rosário. Mas, também é importante ressaltar a permanência de um sentimento de pertencimento a uma tradição de origem negra que se manifesta de maneira espontânea, como revela a fala transcrita:

> "Seu Paulo, os Congo é coisa de preto, seu Paulo. O senhor não vê as músicas..."

Essa frase foi pronunciada por Govéi, de forma bem casual, quando almoçávamos na casa de uma pessoa que recebia os Congos no Bairro do Tabuleiro. No caso, ele se refere às músicas do grupo que expressam esse pertencimento identitário.

Tudo nos leva a acreditar que os Congos de Juazeiro e seu culto a Nossa Senhora do Rosário guardam muito das práticas religiosas mencionadas pela historiografia brasileira sobre a religiosidade dos negros do século XIX. Surgida no contexto da Contra-Reforma, a devoção à virgem do Rosário foi introduzida no Brasil pelos missionários, tendo uma penetração especialmente forte entre os escravos.

> Os escravos de procedência banto, principalmente os de Angola e os do Congo, foram mais receptivos porque já haviam tido

> contato com a devoção à Senhora do Rosário no continente africano, levada para lá pelos colonizadores e os primeiros missionários empenhados em convertê-los (VAINFAS & SOUZA, 2002, p.47).

Através do culto introduzido pelos missionários, os negros puderam rearticular suas crenças, reinterpretando os rituais de devotamento ao rosário da Senhora. Esse fato deve-se, de alguma maneira, ao papel desempenhado pelas irmandades leigas e confrarias religiosas no contexto do Brasil colônia e início da república. Em um período em que a estrutura eclesiástica era débil, tais instituições animaram a vida religiosa dos brasileiros, principalmente através da realização de festas e procissões marcadas por forte participação popular onde elementos lúdicos e lazer profano se misturavam aos motivos religiosos.

A partir da abolição e até mesmo antes dela, inclusive exercendo certa influência sobre a mesma, a formação de grupos de negros para realização de alguma manifestação religiosa e/ou festiva é fato recorrente em várias regiões do país. Falando das práticas festivas dos negros brasileiros do final do século XIX, Nina Rodrigues mostra que:

> ainda eram, sem dúvida, práticas africanas vivas, embora adaptadas, as danças dos Congos descritas pelos Drs Melo Morais e Sílvio Romero, nas festas de São Benedito e N.S do Rosário, do Lagarto (Sergipe). Era uma espécie de cortejo de pretos que acompanhavam a procissão, fazendo guarda de honra a três rainhas negras... (RODRIGUES, 2008, p.170).

É interessante observar a recorrência de alguns santos católicos na intermediação das relações étnico-raciais no contexto brasileiro do final do século XIX e início do século XX, estando alguns – especialmente São Benedito e Nossa Senhora do Rosário – implicados em um movimento formador da identidade e da diferença negra, ao permitir que os grupos se expressem publicamente através de cortejos pelas cidades.

Não caberia nesse artigo e nesse momento da pesquisa, descrições mais alongadas da experiência etnográfica com os Congos. Mas, o que temos é suficiente para saber que o grupo guarda uma memória viva e um conjunto de crenças e práticas simbólicas que poderiam ser consideradas verdadeiros patrimônios da cultura afro-brasileira nesses rincões sertanejos da Bahia.

Partimos de uma perspectiva teórica que entende o mundo contemporâneo como palco da vivência de múltiplas identidades e que os sujeitos pós-modernos são fragmentados (HALL, 2002). Por conseguinte, os indivíduos se singularizam e se identificam de formas múltiplas e algumas vezes contraditórias, considerando a sua existência sincrônica e diacronicamente, isto é, considerando o indivíduo no presente e a sua própria história de vida. Essa configuração histórico-cultural de sujeito pós-moderno acaba favorecendo a permanência de certas tradições de pensamento simbólico que sobrevivem, por exemplo, através de grupos religiosos diversos e de pessoas que assumem algumas identidades e posições de sujeito bem específicas, considerando as suas outras relações com a sociedade, as quais requerem do indivíduo outras formas de identificação.

Neste percurso etnográfico realizado com os Congos de Juazeiro-Ba, foi possível perceber o espaço social da sua realização como um espaço onde convivem diferentes identidades religiosas. Estas identidades, de certa forma, estão heterogeneamente alinhadas em torno de um sentimento de fé que associa a louvação a Nossa Senhora do Rosário com um forte sentido de jornada[3] que representa sacrifício e compromisso para com a Santa e para com a tradição. Como todas as tradições, esta também foi inventada (HOBSBAWN, 1984). A sua especificidade em relação a outras festas populares da região estudada é que o sentimento religioso – que, segundo a oralidade, animou a sua origem – parece continuar vivamente animando a sua permanência enquanto fato significativo e importante para o próprio grupo dos Congos e para outros grupos religiosos que compartilham aspectos de uma visão de mundo afro-brasileira.

[3]Esse sentido de jornada é visto na trajetória do Srº José Pereira Filho, conhecido como Govéi, liderança que dedica uma vida inteira ao trabalho com os Congos e também na própria característica de saírem em um cortejo que se estende do raiar do dia até o fim da tarde.

O jogo das identidades na marujada de Curacá-BA

Esteticamente exuberante pela grande quantidade de participantes e pelos trajes e enfeites dos dançadores, a marujada organiza-se como um cortejo popular que acontece anualmente na bela paisagem ribeirinha de Curaçá-Ba. Um cortejo fluvial que começa às cinco da manhã em um pequeno atracadouro de barcos no Rio São Francisco, fora da região urbanizada da cidade e outras características como as filas de dançadores, os passos de dança sincronizados, a roupa igual para todos como se fosse uma farda e as próprias cantigas entoadas durante o trajeto dos marujos denotam a vitalidade dessa tradição que se renova a cada ano.

No alvorecer do dia 31 de dezembro, os marujos tomam barcos no atracadouro e descem o rio em uma bela procissão, vestidos de branco, chapéu espelhado na mão, soltando fogos e cantando. Navegam até o cais que fica na região central da cidade, onde são aguardados por muitos moradores e visitantes que acordam cedo para ver o desembarque dos marujos e acompanhar o cortejo pelas ruas da cidade. A primeira parada é em frente à igreja, onde saúdam a bandeira de São Benedito. Na saída passam na casa de "mãe Sérgia", uma pessoa que é uma referência importante na história da Marujada de Curaçá. Na casa de "mãe Sérgia" ou em outra parada mais adiante, a depender do ano, tomam o café da manhã. Em seguida, marcham para a casa da rainha[4] que os aguarda muito bem vestida, acompanhada do rei e da guarda de honra. De sua casa, a rainha é conduzida para a igreja, onde ocorre a missa. Depois da missa, os marujos empreendem a sua jornada pelas ruas da cidade. De quando em quando, visitam casas onde são recebidos com festa.

Dissertando sobre o Brasil dos tempos coloniais, (VAINFAS & SOUZA, 2002, p. 58) reafirmam que "as festas foram, por excelência, lugar de sociabilidade: um espaço que permitia tanto reafirmar laços de solidariedade quanto demarcar especificidades e diferenças entre os indivíduos e os grupos". As irmandades e confrarias, através da realização das suas festas e procissões, se constituíram historicamente como

[4]O Rei e a Rainha são escolhidos previamente pelos organizadores da festa.

instituições importantes na organização dos negros enquanto grupo identitário. Através dessas instituições, os negros puderam estar em contato com a sociedade abrangente e ao mesmo tempo fortalecer os laços identitários. O luxo das roupas usadas nas festas religiosas organizadas pelas irmandades de negros e mulatos:

> [...] cumpriam dupla função, quer para marcar o lugar dos dirigentes frente aos outros membros da irmandade, quer na busca de um espaço visível na sociedade colonial. Assim, as fantasias e as danças nas procissões revelavam representações que faziam de si mesmos e das culturas com as quais conviviam (VAINFAS & SOUZA, 2002, p.58).

As festas de coroação dos reis negros – as quais ocuparam um lugar importante nas comemorações religiosas do Brasil Colonial – reeditavam certos traços importantes das culturas africanas e permitiam uma afirmação da presença negra no contexto cultural brasileiro. Ao organizarem-se para a construção de tais festas, os grupos reforçaram a sua identidade e ao mesmo tempo demarcaram sua especificidade ou diferença em relação aos outros grupos sociais que formavam a diversidade do contexto sócio-cultural:

> [...] sendo mediação privilegiada por conter em si a síntese de mediações diversas, a festa se mostrou, no período colonial, como tradução, ponte forte entre culturas, já que todas elas conheciam e compreendiam, apesar da diversidade, este termo universal (AMARAL, 2001, p.14).

Dessa forma, compreendemos que a festa tenha sido importante elemento para uma política de trocas simbólicas que ajudaram a configurar os arranjos sociais no Brasil durante o período escravista e após a abolição.

Olhando para o tempo contemporâneo, uma problemática que se mostra importante em relação às festas brasileiras de um modo geral e, especificamente, em relação àquelas que guardam uma relação de

origem com as populações negras é o modo como acontece alguns processos de ressignificação no âmbito das mesmas e na sua relação com as comunidades e o lugar onde acontecem. Tais ressignificações permitem questionar se festas como congadas e marujadas, que possuem, originalmente, uma relação com a afirmação da identidade negra, ainda mantém essa característica ou se outros processos identitários passam a ser acionados através da sua realização. Para pensarmos tal questão, um dos caminhos possíveis é a escolha de casos cuja análise permita a percepção dos processos de ressignificação e o lugar do negro – enquanto integrante e enquanto representação – nas mesmas.

A partir da análise da Marujada de Curaçá-Ba consideramos que as mudanças e processos de ressignificação nas festas populares acompanham as mudanças nos padrões de relacionamento entre os diferentes grupos que compõem a sociedade. Se pensarmos na sociedade brasileira do período colonial e também dos primeiros anos da república, lembraremos o caráter hierárquico das relações sociais. Por exemplo, a própria existência de irmandades específicas de pretos e mulatos, revela essa hierarquização. Embora tenham encontrado nessas instituições um espaço de sociabilidade, os negros tinham as suas próprias irmandades, geralmente cultuando São Benedito ou Nossa Senhora em algumas de suas denominações (N.S da Conceição, N.S do Rosário, N.S da Boa Morte etc.). A demarcação das diferenças e a construção de identidades étnicas e de classe era parte da própria lógica hierárquica da sociedade daquele período.

No contexto do Semiárido Brasileiro, e especificamente na região do sub-médio São Francisco, do lado baiano do rio, onde se encontram as cidades de Juazeiro e Curaçá, a hierarquização das relações sociais expressou e influenciou o modo como se organizou as festas no período colonial e mesmo durante a primeira metade do século XX. O sociólogo Esmeraldo Lopes (2000), estudando os processos históricos da região mencionada, apresenta um quadro de hierarquização social nos divertimentos da cidade de Curaçá, a partir do qual podemos problematizar a respeito das mudanças nos padrões de hierarquização das relações sociais de um modo geral e, mais especificamente, nos

divertimentos populares. O período abordado se estende até a década de 60 do século XX. Era comum haver festas em que só a elite podia entrar, ficando os pobres serenando na janela, olhando o divertimento dos ricos (LOPES, 2000, p. 37). Tal informação nos leva a questionar como se daria hoje tais hierarquizações ou se haveriam outras formas de diferenciação social no âmbito dos divertimentos populares, especificamente naqueles que são colocados sob a alcunha de festas da cultura popular como a Marujada de Curaçá. A resposta se faz necessária, pois cada vez mais as estratificações sociais se tornam mais complexas, envolvendo outros critérios de diferenciação que, embora mediados pelo poder econômico, a ele não podem ser reduzidos.

Iniciada enquanto festa de escravos ou de seus descendentes, a Marujada de Curaçá foi emancipada à categoria de símbolo identitário municipal. Esse fato é expresso simbolicamente quando no final do século XX, São Benedito – padroeiro da Marujada - passa a ser co-padroeiro da cidade, dividindo o padroado com Bom Jesus da Boa Morte. Observa-se, assim, um reconhecimento por parte da igreja católica, da força do culto popular ao Santo, através da procissão e da marujada, ambas realizadas no final do ano. O santo dos marujos é oficialmente decretado pela igreja como o santo de toda cidade. Mas, não é só isso. Trata-se de uma apropriação simbólica envolvendo processos de ressignificação e que possibilitou a própria construção de uma identidade da cidade, pois a mesma passa a utilizar-se da marujada como referência para sua diferenciação em termos regionais. Outros fatos podem ser pensados como indicadores dessa apropriação. Por exemplo, na década de 1990, um projeto educacional ganhou o nome de “mãe Sérgia”, a matriarca que institucionalizou a marujada no início do século XX. Este projeto, inclusive, recebeu um prêmio da UNESCO que acabou destacando a cidade nacionalmente, nos fóruns especializados em Educação. Outro exemplo é que na mesma década de 1990, um grupo musical de rock da cidade de Curaçá, denominado “Bichos Escrotos”, composto por jovens estudantes brancos, alguns da classe média local, adaptou uma das músicas da marujada com arranjos de guitarra, produzindo uma ressignificação sonora da tradição da marujada.

Tais fatos, no contexto estudado, revelam que as velhas

hierarquizações sociais, baseadas em identidades fixas, passaram por um processo de descentramento, acompanhando o descentramento das próprias identidades e da sua capacidade de arregimentar sujeitos.

Nesse sentido, no caso em questão, a festa da marujada, não se presta ao papel de diferenciar um grupo que dela participa. Isso não é mais possível, pois, gente de todos os extratos da cidade realiza e participa da mesma festa. Esse fenômeno não é exclusivo dessa festa. Pelo contrário, parece ser uma tendência observada em outras festas estudadas e que denuncia algumas mudanças nos padrões de relacionamento entre as classes na contemporaneidade. A mudança principal em relação ao contexto histórico estudado por Esmeraldo Lopes é que a diferenciação e a hierarquização passam a ser feitas dentro da própria festa, através de processos identitários de ordem coletiva, mas, que envolvem o indivíduo e a possibilidade que ele tem de acessar diversos significados e modos de sentir e de estar na festa.

Nesse contexto contemporâneo de produção/consumo de símbolos diversos e da vivência de múltiplas identidades – local e global ao mesmo tempo – as hierarquias sociais e raciais continuam existindo, porém transversalizadas por múltiplos arranjos sociais, muitos deles fortuitos e temporários. É aqui que advertimos que as citadas mudanças nos padrões de relacionamento entre as classes, no contexto da Marujada de Curaçá-Ba, poderiam nos levar a interpretação de uma quebra de padrões racistas de hierarquia, se não fosse conhecido o fato de que a apropriação dos símbolos negros como signos de uma identidade mais abrangente, nacional ou regional, nem sempre contribuiu para o fim das hierarquizações racistas ou diminuição das desigualdades raciais (BOSI, 1992; ORTIZ, 1985).

No caso de Curaçá-Ba, as palavras de uma pessoa pertencente a família que iniciou a festa e que liderou a marujada até a década de 1990, revela essa mesma percepção por parte de um sujeito-ator implicado diretamente no contexto de sua realização. O entrevistado ressaltou que a descriminação ou preconceito contra o negro não acabou e que – durante um tempo de sua vida – teve que sair de Curaçá para São Paulo para conseguir sobreviver dignamente. Disse ainda que o fato de ter sido líder da marujada não implicou e não implica em nenhum benefício

material para ele.

O entrevistado traduziu a consideração acima com a frase “muita sala e pouca camarinha”, referindo-se ao modo como a cidade e os moradores de Curaçá tratam os marujos e os negros que se relacionam com a origem da festa. Definitivamente, a frase do entrevistado expressou um sentimento de que a elite branca, que antes fazia festas fechadas e que não se “misturavam”, passou a orgulhar-se da marujada dos negros. Isso, porém, infelizmente, não implicou na superação de velhas hierarquizações sociais baseadas no preconceito racial.

A presença de múltiplas formas de identificação com as festas populares parece variar a depender da força com que certa identidade normativa, geralmente conectada ao discurso da origem e da tradição, se apresenta para os sujeitos realizadores/participantes arregimentando os seus sentimentos e ações. Essa questão está ligada ao modo como os líderes se relacionam com essa identidade normativa, bem como ao contexto onde essa liderança é exercida. Nota-se ainda que o número ampliado de participantes envolvidos favorece a presença das múltiplas identidades no contexto da festa popular. No caso da Marujada, os mais velhos relatam que na origem a mesma envolvia pouca gente, tendo crescido ao longo dos anos, chegando a um ponto em que não está sendo mais possível “dominar o povo”, como dizem alguns entrevistados, se lamentando do pouco “respeito” de alguns marujos pelo sentido religioso da festa.

Mais uma vez o conceito de identidade de Stuart Hall (2002) se apresenta para permitir uma explicação que considera que os sentidos religioso e étnico-racial, valores constituintes de uma identidade negra ligada a origem da marujada, passaram, ao longo dos anos, na proporção do crescimento da própria festa, por um processo de descentramento que acompanhou mudanças nos padrões de relacionamento e de ritualização das hierarquias entre as classes, tendo essa identidade hoje que conviver com outras identidades e formas de identificação. Tal realidade se descortina a partir da interpretação do depoimento de Jairo da Silva Santos, coordenador da Marujada de Curaçá-Ba, em entrevista realizada em 2009:

> Por uma parte, foi bom, por uma parte, a mudança de (1998) pra cá foi bom porque expandiu mais. Quando eu cheguei em 98 já tinha 150 marujos, eu vi na lista (...) Mas, por outra parte tem sido ruim porque muita gente não dança mais hoje por promessa, dança só pra satisfazer o vinho, a comida, talvez até por malandragem, porque a dança é bonita, porque quer passar o dia diferente, 31 de dezembro, mas, não sabe a importância que é a marujada pra gente. Talvez ela corra o risco de não ter mais valor nenhum, ela corre o risco de perder esse valor. Ela corre o risco de acabar. Ah não vai acabar porque tem criança dançando. Mas, onde vai ficar a valorização da marujada? Só para dizer que tem? Só pra falar que existe aquela dança? E cadê a valorização cultural e religiosa que tem? A mudança da marujada tem que existir dessa forma: o pessoal tem que ter mais respeito em dançar, tem que ter mais valorização, mais respeito, mais religiosidade, porque é uma dança cultural, popular, mas, é uma dança voltada para a religião e aí, partiu para a religião, você tem que ter o respeito, porque ali tem um santo, naquele momento, de veneração, certo, um santo negro que foi o protetor dos negros naquela época, porque é uma dança que veio de uma origem negra, então, tem que existir o respeito.

A liderança entrevistada está entre os que temem que a marujada, mesmo se mantendo viva enquanto festa da cidade, venha a perder, por completo, a presença da identidade religiosa e étnica como articuladora central dos saberes e fazeres dos marujos. Essa é uma preocupação que denota um legítimo posicionamento político dentro de um contexto que se constitui a partir de escolhas e decisões que definem a forma de organização da marujada, bem como a sua relação com a sociedade.

Tudo nos leva a crer que o crescimento da participação popular no cortejo da marujada foi se dando de forma negociada ao longo de sua história, principalmente a partir da década de 1980. Percebe-se que nesse processo novas identidades foram produzindo novos sentidos que foram sendo acrescentados aos modos anteriores de fazer, de sentir e de

estar na festa. Está aí uma possibilidade de entendimento para a entrada das mulheres na marujada.

Logicamente que a entrada dessas novas identidades não acontece sem nenhum conflito, como atesta algumas falas de marujos mais velhos e pessoas da comunidade que ainda dizem ser contra a inserção das mulheres no cortejo popular que sai às ruas no dia 31 de Dezembro. A mesma opinião é expressa na fala de outra entrevistada que aparece no documentário "Marujada: comunicação e folclore", produzido por Larissa Brandão e Mirela Costa como trabalho de conclusão do curso de Comunicação Social da UNEB – DCH III[5]. No vídeo, a entrevistada manda um recado: "Marujas! Deixem os homens. Num era só eles no começo?..."

As mulheres passaram a desfilar como marujas somente a partir de 2000. Antes, tal forma de participação era restrita aos homens. Essa mudança aconteceu através de uma votação entre os marujos, como conta um dos nossos entrevistados que também aparece no vídeo citado:

> A marujada era uma dança típica e exclusivamente do sexo masculino. Algumas mulheres passaram a se vestir de marujas e a acompanhar a marujada, elas não participavam do cordão, nas filas. Elas acompanhavam nas laterais, andando. Mas em 2000, em uma reunião, elas começaram a chiar que queriam participar, queriam ter o direito. A gente fez uma reunião e os homens – inclusive o voto decisivo foi o voto de Toinho de Mãe Sérgia, ele é quem foi, quem deu a palavra final e ele partiu do princípio de que 'Olha Paulo César, o mundo tá evoluindo, a constituição dá direitos iguais, porque as mulheres não podem participar? Aí o meu voto é favorável para ela participar'. Com o voto de Toinho, os outros encabeçearam e foi favorável pela participação das mulheres (Paulo César – Ex-Coordenador da marujada).

[5]Este vídeo utilizou-se do banco de imagens do sub-projeto "Reflexões e alternativas sobre o uso da imagem na pesquisa etnográfica de festejos populares: um estudo de caso na Marujada de Curaçá-Ba", do bolsista Allan Richards de Melo Morais (PICIN/UNEB).

Portanto, na Marujada de Curaçá-Ba, que historicamente experimentou um processo de mudança, principalmente em termos de participação popular, a identidade negra, ancorada em base religiosa e relacionada ao discurso da origem e da tradição, estaria passando por um processo de descentramento. A marujada passa a ser palco para a vivência de outras identidades, como a identidade de gênero, e de outras formas de identificação, como é caso dos marujos que dançam apenas pela festa ou "só pelo vinho", como categorizou um dos nossos entrevistados. Esse deslocamento da identidade negra na festa da marujada, acreditamos, revela o próprio descentramento do sujeito pós-moderno (HALL, 2002), o qual se caracterizaria pela vivência de múltiplas identidades.

Abrindo mão de um conceito essencialista e estático de tradição e apropriando-se da noção de tradição inventada (HOBSBAWM, 1984), podemos ver que ao permitir que outros sentidos sejam compartilhados no seu âmbito, a festa da marujada não deixa de manter uma relação e um discurso implicado com certa tradicionalidade que a define enquanto manifestação da cultura popular. Palco de uma política de identidade que a coloca no centro das temáticas da sociedade contemporânea, a festa dos marujos, consegue manter-se e ainda ser reconhecida como festa popular e tradicional.

A marujada de Curaçá, logo é uma manifestação de beleza estética singular, muito cheia de vida e que tem se caracterizado por essa capacidade de articular múltiplas identidades e formas de identificação. Talvez seja essa a explicação para o seu crescimento contínuo em termos de participação popular e para a sua emancipação, de uma festa restrita a um pequeno grupo de homens negros a uma manifestação que participa da construção da identidade de todo um município e que é aberta à participação de homens e mulheres, de todas as cores e idades. Tentamos mostrar tal emancipação, que também pode ser lida como uma apropriação simbólica, bem como todas as mudanças observadas na Marujada de Curaçá-Ba, não acontecem sem uma política interna que envolve negociações e conflitos de idéias e interesses. Tal política – que se faz através de processos identitários dinâmicos, os quais envolvem tanto o indivíduo quanto o grupo, dialogando com a contemporaneidade –

quem define o modo como se faz a marujada hoje vai definir o seu futuro.

Considerações finais

Ponderando como pertinentes as considerações de Silva (2000, p.78), de que o signo nunca trás integralmente a coisa ou o conceito representado, reforça-se a idéia da insuficiência infinita das nossas interpretações das ações (atos simbólicos) dos Congos de Juazeiro, da Marujada de Curaçá ou de qualquer outra coisa que observemos enquanto pesquisadores (GEERTZ, 1989). No entanto, essa insuficiência, para o nosso consolo, não é somente por culpa nossa, que sempre ficamos com a sensação de que poderíamos perguntar mais, anotar mais, escrever mais, etc. A insuficiência da interpretação vem da própria dinâmica e historicidade dos significados, os quais, não sendo entidades fixas e absolutas, acionam processos de identificação que para se efetivar (pelo menos temporariamente) enquanto identidade, sempre necessitará de outros processos de produção da diferença.

Se tomarmos os contextos de realização-construção dos Congos de Juazeiro e da Marujada de Curaçá a partir da leitura das suas ações enquanto atos simbólicos, visualizamos assim como os signos criam uma identificação – ainda que temporária e relacional – entre eles mesmos e a coisa representada e ao mesmo tempo uma diferenciação com outros signos, os Congos e os Marujos produzem-vivenciam algumas atividades que fortalecem o sentimento de grupo (um processo de identificação), ao mesmo tempo em que os destaca enquanto grupo específico perante as pessoas que os vêem nas ruas (um processo de diferenciação).

Algumas teses bastante difundidas hoje dão conta de que as identidades no mundo contemporâneo são múltiplas e performativas (HALL, 2002; SILVA, 2000). No caso das identidades vivenciadas nas festas e folguedos populares da micro-região de Juazeiro-Ba, nossos dados sobre a Marujada de Curaçá e os Congos de Juazeiro, parecem revelar certa dispersão dos sentidos provocada pela possibilidade de transitar por múltiplos campos identitários – fato presente em algum grau em todas as festas observadas na pesquisa – parece variar a depender de alguns fatores, dentre os quais podemos destacar o modo como se

processa a liderança na organização dos eventos e a força com que os sujeitos são arrebatados por uma identidade histórica de origem que geralmente está conectada ao discurso da tradição, a qual pode ser considerada como identidade normativa e/ou performativa. Essas duas variáveis, na verdade, estão conectadas, pois as lideranças também podem ser tradicionais ou não, a depender do seu envolvimento com a identidade normativa. Essa interpretação se desenha a partir do fato que enquanto algumas festas se reproduzem em torno de um núcleo tradicional, geralmente familiar, no sentido da sua organização (Congos de Juazeiro), outras se desconectam parcialmente desse núcleo fundador (Marujada de Curaçá). Nesse sentido, os dados parecem indicar que quanto mais desapegada desse discurso da tradição e de tudo que ela representa em termos de reprodução de uma identidade performativa das relações sociais, principalmente em relação ao exercício da liderança, mais a festa popular se apresenta, também, como espaço de identidades múltiplas e dispersas.

Analisando a Marujada de Curaçá em comparação com os Congos de Juazeiro – ainda que esta comparação seja feita de forma precária – vemos que a Marujada iniciada por uma família de pessoas negras, provavelmente no final do século XIX, foi praticamente absorvida pela cidade e seus habitantes como uma representação identitária municipal. A impressão que se tem a partir das entrevistas e observações etnográficas da Marujada (2007, 2008, 2009), é que a mesma, na medida em que foi passando o tempo, com a morte e o afastamento de suas lideranças de origem e mediante negociações de uma micro-política interna que orienta escolhas e decisões e foi se transformando em um espaço mais diverso, favorecendo o surgimento de múltiplas formas de identificação com o seu complexo de atividades. No caso dos Congos, as primeiras observações realizadas no ano de 2009 e 2010, levam a crer que a força da tradição representada pela figura de sua liderança (GOVÉI) é direta e feita diante de um grupo relativamente pequeno de pessoas (cerca de 40, quase todas aparentadas), garantindo assim uma maior unidade nas formas de identificação com o evento, tanto considerando os próprios Congos, quanto as pessoas que com eles interagem nos seus eventos.

Cada um dentro de sua configuração sócio-cultural específica, os grupos festivos por nós observados evidenciam a presença viva das tradições deixadas pelo elemento negro na formação histórico-cultural da micro-região de Juazeiro-Ba. Temos, portanto, a honra de deixar registradas através desse trabalho de pesquisa, nossas impressões a respeito da vivacidade das tradições afro-brasileiras nessa região da Bahia, ainda pouco estudada, em comparação com a região metropolitana de Salvador e Recôncavo baiano.

Referências bibliográficas

AMARAL, Rita. **Festa à brasileira**: Sentidos do festejar no país que "não é sério" (Versão para eBook). São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/festas.html acessado em 20/10/2010.

BARTH, Frederik (comp.) **Los grupos étnicos y sus fronteras**. La organización social de las diferencias culturales. FEC, México D.F., 1976.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GEERTZ, Clifford. **O Saber local:** novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: **A Invenção das Tradições,** in: E. Hobsbawm & T. Ranger (orgs.). A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1984.

LOPES, Esmeraldo. **Caminhos de Curaçá**. Petrolina: Gráfica Franciscana, 2000.

NINA RODRIGUES, Raymundo (1862-1906). **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VAINFAS, Ronaldo & SOUZA, Juliana Beatriz de. **Brasil de todos os santos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 8ªEd. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA A RELAÇÃO NATUREZA, CULTURA E TERRITÓRIO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Luzineide Dourado Carvalho

Introdução

A questão primeira que o artigo levanta é: Ainda queremos manter a falsa idéia elaborada pela modernidade de que natureza e cultura são pólos separados? Tal questão pensada no Semiárido Brasileiro nos leva a refletir sobre quais significados essa relação tem recebido. Como a concepção moderna de natureza, externa ao homem (este posto como ente superior aos processos naturais, dominador e degradador dos recursos naturais), influenciou as leituras de natureza semiárida?

Se podemos afirmar que há outras/novas racionalidades em formação, como elas se apresentam nesse território? Podemos caracterizar que há uma "racionalidade ambiental" em formação, tal qual Leff (2006) nos traz em seus debates acerca de um novo projeto/relação cultura e natureza?

O artigo ao problematizar essas questões, deseja refletir sobre as bases modernas de natureza e como essas fundaram a idéia de natureza hostil, cuja instituição da política pública do 'combate à seca' foi seu grande ícone, valendo-se da estereotipia, dominação e externalidade para com a natureza, o território e as gentes do Sertão Semiárido.

Em contraponto, o artigo apresenta e avalia a emergência da 'Convivência com o Semiárido Brasileiro' como uma ideia-projeto que inova, impulsiona e direciona os movimentos e organizações populares para a ressignificação da semiaridez, e também, para a reapropriação social dessa natureza. O que traz de novo a 'Convivência' para tratarmos a relação natureza, cultura e território por outros prismas? Como ela nos possibilita retirar de nossos olhos as fendas cristalizadas que moldaram nossa visão de 'natureza hostil', de 'Caatinga morta', de 'região problema', e tantas outras formas de ver e perceber o Semiárido?

As análises aqui postas derivam da Tese de Doutorado em Geografia[1], a qual buscou compreender como a 'Convivência' elabora outro/novo conceito de natureza semiárida, abarcando nos discursos, documentos, práticas, programas e ações das Instituições promotoras da idéia-projeto a concepção construtivista de natureza-processo. Tal movimento, que se faz em redes sociais, rizomáticas e multiescalares, congrega um coletivo diversificado de Organizações e movimentos da sociedade civil e do Estado que passam a compreender o Semiárido como um território complexo e multidimensional, cujas secas participam de sua dinâmica ambiental.

Deste modo, no artigo avalia-se que a *Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro* ao fundamentar-se na contextualização do saber como uma tomada intencional da consciência e de aprendizagem significativa dos sujeitos, contribui para a elaboração da 'cultura da convivência' nas Escolas, nas comunidades, nas organizações sociais, nos espaços de debate, e outros, possibilitando abrir caminhos para outro/novo projeto societário de desenvolvimento territorial do Semiárido Brasileiro.

O artigo baseia-se na abordagem fenomenológica considerando a percepção e a existencialidade na semiaridez como percurso teórico-metodológico para a compreensão do fenômeno 'Convivência'. Essa trilha metodológica permite avaliar como a ressignificação por meio da Educação Contextualizada tem gerado a desconstrução das falas instituídas de hostilidade sobre a natureza, o território e suas gentes sertanejas.

O sentido de natureza hostil: uma leitura de externalidade e dominação à natureza semiárida

Dentre as Zonas climáticas da Terra há um conjunto de terras conhecidas como Terras Secas, ou seja, "todas as áreas, com exceção das polares e das sub-polares, nas quais a razão de precipitação anual e

1 CARVALHO, Luzineide Dourado. Ressignificação e Reapropriação Social da Natureza: Práticas e Programas de 'Convivência com o Semiárido' no Território de Juazeiro (Bahia). 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Geografia/NPGEO. São Cristóvão, Sergipe, 2010.

evapotranspiração potencial está compreendida entre 0,05 e 0,65" (BRASIL, 2006, p.18). Elas são classificadas pelo Índice de Aridez, desenvolvido por Thornthwaite, em 1941. Da variação nesse Índice têm-se as Zonas Áridas (0,05), as Semiáridas (0,21 a 0,50) e as Sub-úmidas Secas (0,51 a 0,65). As *Terras Secas* formam uma proporção considerável da superfície emersa da Terra, estendendo-se pelos cinco continentes: África, Ásia, Oceania, Europa e América.

A UNCCD[2] utiliza-se desse Índice para identificar e classificar as Áreas Susceptíveis a Desertificação (ASD), que são as áreas do mundo com maiores riscos ao processo de desertificação[3]. As condições particulares de clima, solo, vegetação combinadas com relações sociais de produção e, a distintos modos de vida, marcam as variações de paisagem das Terras Secas, podendo ser mais ou menos acentuadas a aridez e a semiaridez (BRASIL, 2006).

Aproximadamente 48 % das terras agricultáveis do mundo podem ser classificadas como Terras Secas, ocupando 53.529 milhões de km². No que tange à Zona Semiárida, essa ocupa 23.740 milhões de km², ou seja, 18% dessas terras no mundo. Mais de 2 bilhões de povos (2.564.914,000 hab) que correspondem a quase 40% da população do mundo vivem nas Zonas Áridas e Semiáridas. A Ásia sozinha detém 43% da população total, que equivale a aproximadamente 1,5 bilhão dos povos. Outros continentes como a África e as Américas e Caribe também têm grande parte de sua população habitando as áreas Semiáridas e Sub-úmidas Secas (INDIA, 2010). São ecossistemas susceptíveis às secas, à degradação das terras e ao processo de desertificação.

Um conjunto combinado de fatores de ordem ambiental, socioeconômicos e políticos coloca as Terras Secas em situação de moderada a alta vulnerabilidade a esses processos. De acordo com o PAN-Brasil[4], esses critérios não são suficientes para caracterizá-las como áreas de risco, pois há outros fatores que se combinam, não especialmente o critério climático. Situações relacionadas ao tipo e à

[2] Convenção Mundial de Combate à Desertificação.

[3] "A degradação da terra nas zonas áridas, semiáridas e sub-úmidas secas, resultantes de vários fatores, incluindo as variações climáticas e as atividades humanas" (BRASIL, 2006, p.17).

[4] Programa Nacional de Combate à Desertificação no Brasil.

intensidade de uso dos recursos naturais geram menor ou maior risco à desertificação. A alta suscetibilidade a fatores humanos de ocupação, tais como: densidade demográfica, pobreza, formas de manejo inadequadas do solo, da água e da vegetação, baixa integração aos mercados, dentre outros fatores podem levar ao avanço da aridez. O mau uso dos recursos naturais (sobrepastoreio, cultivo excessivo, desmatamento, queimadas, irrigação sem manejo adequado etc.) é que tem, em geral, conduzido ao desequilíbrio natural dos ambientes semiáridos (BRASIL, 2004). Além de que as Terras Secas tem sido palco de modelos de desenvolvimento regionais insustentáveis, que mais contribuíram para ampliar a pobreza do que para erradicá-la, e consequentemente, acelerar o processo de desertificação.

Como posto, as *Terras Secas* perfazem uma condição de mundaneidade para grande parte da população do mundo, que vive e convive com uma dinâmica ambiental marcada pela presença da seca. No entanto, a semiaridez no Brasil recebeu uma conotação de hostilidade, cujas secas foram consideradas algo atípico para ser combatido.

A seca no Semiárido Brasileiro tem sua própria história, e uma das secas que ganhou destaque por seus fortes impactos antropológicos, econômicos e sociais, foi a de 1877-1879. Adjetivada de 'grande seca', ela afetou de forma mais intensa e concentrada as Províncias do Norte, hoje os estados do Ceará e Pernambuco. Ribeiro (2001) avalia que a ‘grande seca’ foi apresentada como ‘catástrofe’ e que a partir dela as retóricas de fatalidade climática passaram a direcionar os projetos e programas de desenvolvimento para o Semiárido. O autor ressalta que é a partir dessa seca que o Estado vai estudar e delimitar a semiaridez e formas de combatê-la.

A naturalização das mazelas sociais das populações pelas secas, especialmente das populações rurais e pobres, habitantes de um ‘lugar inóspito’ e vivente em uma ‘natureza desfavorável’ passaram como idéias legitimadoras para as ações e intervenções estatais de correção, de dominação e de combate à natureza semiárida tomada como hostil.

Ao analisarmos sobre a origem da ideia de hostilidade, podemos identificá-la como uma vertente da concepção moderna de natureza. Ressalta Porto-Gonçalves (1990) que nessa concepção há a vertente de

que a natureza é harmoniosa e bondosa, e há a vertente da natureza hostil ao homem, ou seja, a natureza é o lugar da luta de todos contra todos. Ambas vertentes, segundo o autor, permeiam os sentidos do mundo Ocidental e sua relação externalizada com a natureza.

Se enquanto na vertente da hostilidade surge a necessidade de o Estado estabelecer a Lei e a Ordem para controlar a natureza hostil; na vertente da natureza bondosa e harmoniosa, os homens são seus possuidores e podem usá-la ao seu bel prazer. Mantém-se, de qualquer forma, em ambas a reprodução da dicotomia natureza e cultura.

Segundo Casseti (1993, p.146) a origem da concepção de natureza hostil está na mitologia criada em função da submissão do homem aos mistérios incompreensíveis da vida no estado mais primitivo. Como postula:

> A busca da superação dos obstáculos impostos pela natureza é a prova de que o homem rompeu com o resto da criação, levando-o ao desejo de controlar o mundo natural, razão da ideia de natureza dominada.

Com a Modernidade e a consolidação da Ciência Moderna, a hostilidade vai justificar a dominação completa da natureza, tornando os homens 'verdadeiramente' donos e senhores da natureza, desmistificando seus medos, adentrando nos mistérios mais profundos da natureza com o apoio do conhecimento científico e racional.

A concepção de natureza hostil é fundamentada no princípio *baconiano* de "conhecer a natureza para dominá-la" (CASSETI, 1993, p.147), uma vez que a natureza tomada como um objeto passivo foi posta como algo a ser dominado e submetido às necessidades humanas. Pensamento este que foi apropriado pelo Capitalismo e bem usado para sua eficácia e eficiência enquanto sistema econômico.

A natureza semiárida ao receber o sentido de hostilidade foi apropriada político-ideologicamente pelo Estado e pelas elites político-econômicas nordestinas. A elaboração discursiva da necessidade de se combater e dominar à seca foram usados a cada circunstância difícil, a cada conjuntura econômica de decadência das elites. Segundo

Albuquerque Jr. (1999), a elite se utilizou da seca como "metáfora" explicativa para a miséria, a desigualdade, o declínio econômico e político regional nordestino. Ou seja, a seca enquanto um instrumento político, um elemento de barganha nos pactos e alianças das elites com o Governo Central, configurou-se como a identidade regional dos estados nordestinos, possibilitando a legitimação da própria criação da região Nordeste.

A política de 'combate à seca' cujas ações intervencionistas mantiveram a cultura elitista e assistencialista do Estado, elaborou diversos Programas, tanto emergenciais quanto de caráter mais permanente, mas todos visavam assistir aos flagelados e amenizar o problema da escassez de água, com ações e medidas assistencialistas e paliativas, sem ir ao fundo das questões estruturais da pobreza e do atraso socio-economico do Semiárido além de que as irregularidades no uso dos recursos públicos e do favorecimento às oligarquias regionais tornavam-se a constante destes Programas. Uma série de Programas e Projetos de 'combate à seca' foram lançados entre as décadas de 1970 e 1980, mas que não obtiveram resultados eficazes, especialmente no enfrentamento à pobreza, agravada a situação pelo esgotamento da capacidade do Estado em atender projetos isolados por parte do Banco Mundial (MENEZES, 1999).

Compreende-se, portanto, que o Estado brasileiro conduziu ao longo das décadas do século XX suas intervenções pela política de 'combate à seca'. Esta já foi muito questionada e debatida por autores de renome na literatura acadêmica brasileira: sociólogos, economistas, historiadores, geógrafos, dentre outros pensadores, que buscaram apresentar em suas análises o Semiárido dentro do contexto marginal das alternativas do desenvolvimento nacional/Nordeste via industrialização e urbanização, a partir da metade do século XX. Silva (2006) considera que a constituição de um "pensamento crítico", iniciado nos anos de 1930, problematizou as ações e intervenções pelo 'combate à seca' e que esta base fundadora dos questionamentos dos modelos de desenvolvimento é retomada na 'Convivência', a partir dos anos de 1980/90.

A 'convivência' e os processos de subjetivação e de ressignificação dos sujeitos com sua identidade territorial

No panorama de significações sobre a natureza semiárida, diferentes segmentos da sociedade passaram a associar a política do 'combate à seca' as 'velhas institucionalidades'(o famigerado coronelismo, a velha elite política, ao atraso econômico, a pobreza, a fome e miséria). Emergem outros/novos sentidos sobre a natureza, nos quais cada ator social busca agenciar suas ações para o ordenamento regional/territorial. O Estado e suas novas políticas públicas, a sociedade civil e os movimentos sociais, as ONGs, as agências internacionais de cooperação técnica, a 'jovem' elite política etc, buscam cada um ao seu modo, consolidar outra/nova imagem do Semiárido no século XXI.

Nas últimas décadas do século XX a sociedade civil moldou um papel pró-ativo por todo o mundo, pressionando a democratização dos programas de desenvolvimento em bases sustentáveis, a agir pela abertura de sua participação e gestão nos processos de elaboração e implementação de programas para os territórios. No Semiárido Brasileiro a emergência da 'Convivência' vai retratar este crescente posicionamento crítico e propositivo da sua sociedade civil contra a pobreza, as injustiças sociais e as formas de ação e intervenção descontextualizadas por parte do Estado sobre esse território.

Castells (2001) argumenta que a sociedade contemporânea, marcada pela interação em rede, constrói a identidade dos projetos sociais e culturais enraizados em sua estrutura social, cujo conteúdo simbólico se faz presente, e, que podem se caracterizar como uma "identidade de resistência" se for elaborada pelos atores em posição desvalorizada e/ou estigmatizada pela lógica da dominação, criando suas trincheiras de resistência e sobrevivência em suas comunas ou comunidades; bem como ser uma "identidade de projeto", que emerge a partir de qualquer material cultural capaz de construir uma nova identidade, redefinindo a posição dos atores sociais na sociedade. A "identidade de projeto" visa gerar uma transformação em toda a estrutura social, pois ela é uma identidade construída pelo sujeito histórico.

A partir desta base conceitual de Castells podemos considerar que a '*Convivência*' formata em torno dela os nós e as tessituras interinstitucionais em direção a *identidade de projeto* no Semiárido.

Diferentes movimentos sociais vão encontrar na ideia-projeto de *conviver* um "lugar" para fincar suas bandeiras. Nesse sentido, a 'Convivência' passa a se caracterizar como um guarda-chuva, abrigando as lutas pelo acesso à água, a terra, a uma educação de qualidade e outros. Nela se abrigam todos aqueles que buscam relacionar-se por outra/nova maneira de viver ou ampliar as maneiras de viver e se relacionar na mundaneidade semiárida. Ao ser articulada e mobilizada pelas redes sociais, tais como a ASA[5] e a RESAB[6], dentre outras, as ações e programas vão se territorializando por todos os cantos do Semiárido, adentrando nas ONGS, nos sindicatos, nas escolas, nas associações e cooperativas; nas comunidades rurais mais remotas e mexendo nas bases da cotidianeidade dos sertanejos e sertanejas, os quais passam a reorganizar a vida comunitária com a presença das cisternas ao lado da casa, para beber, cozinhar e produzir pelas famílias rurais; com mini-fábricas produzindo doces e geléias de frutos nativos da Caatinga e tantas outras ações, que vão configurando o território da Convivência.

Carvalho (2010) avalia que as redes da 'Convivência' são redes sociais, porque atuam na base da sociabilidade individual e coletiva, possibilitando que os atores sociais construam mudanças nas relações sociais a partir de uma nova base de conhecimentos e práticas sobre a natureza e o território Semiárido. Elas são descentralizadas porque rompem com o modelo arborescente de organização tradicional; são rizomáticas porque se conectam a modos de codificação muito diversos; e são multiescalares, elaborando seus nós conforme a escala na qual se dá a atuação/articulação de suas organizações (que vai do local ao global) e a territorialização de seus sujeitos e atores sociais (também em qualquer escala):

> As redes atuam na desconstrução dos significados de estereotipia e negatividade, solidificados sobre

[5] Articulação no Semiárido Brasileiro

[6] Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

> natureza, território, sociedade, cultura, etc., das 'gentes' do Semiárido. Elas atuam, também, na construção de outras/novas relações sociais e nos padrões de sociabilidade que se baseiam em valores universais e estabelecem parâmetros inovadores para o conjunto da sociedade. Desse modo, quando as redes apontam a questão de 'projetos contextualizados', desejam que seja projetos a partir do Semiárido a tomada de consciência intencional, individual e coletiva, sobre o mundo, mesmo porque a categoria convivência é um sentido universal (CARVALHO, 2010, p. 154).

Os documentos das redes afirmam propostas de intervenções contextualizadas, direcionadas para o uso dos recursos naturais, culturais e simbólicos desse território. As Diretrizes ditam linhas de ação, instrumentalizando politicamente a ideia-projeto com vistas a fortalecer as relações humanas e interinstitucionais, criar e/ou ampliar os mecanismos de controle social e gerar uma maior dinâmica das redes com os atores externos, entre outras. Outros documentos, como as Cartas Políticas, elaboradas ao final de um Encontro Nacional ou de uma Conferência Nacional definem objetivamente as propostas legitimadas pelo coletivo que as propôs e as elegeu. Essas propostas eleitas perpassaram anteriormente por outros coletivos, como as Conferências Estaduais e as Regionais, que, por sua vez, foram debatidas e eleitas nas organizações de base comunitária.

A 'Convivência' ao ser apreendida como um processo contemporâneo traz novos elementos econômicos, sociais, éticos, ambientais e simbólico-culturais para ressignificar o sentido de território Semiárido. Por exemplo, as cisternas vão criando novas relações do sertanejo com a água, especialmente as mulheres, que são as mais impactadas positivamente. A cisterna ao lado da casa tem liberado-as da árdua tarefa de buscar a quilômetros de distancia a água para a família. Elas com o tempo mais disponível vão assumindo outras cotidianeidades, marcando a presença feminina em espaços de liderança comunitária e produtivos.

A proposta destaca além das características peculiares de cada contexto geo-ambiental e sócio-cultural do Semiárido, os elementos e

valores da tradição sertaneja. Desse modo, ao ressignificar a natureza e seus atributos também ressignificam-se os elementos simbólico-culturais do território. Emerge um Semiárido dimensionado pelos elementos materiais e imateriais presentes na produção e reprodução da vida de homens e mulheres que vivem a mundaneidade semiárida há séculos.

Haesbaert (1999, p.186) ao afirmar que o território é o espaço revestido da dimensão política, afetiva ou ambas [...] estabelecem-se tanto relações políticas de controle quanto relações afetivas, identitárias, de pertencimento". Ou seja, é o que perpassa na concepção de território da 'Convivência', transmutando a concepção de Semiárido - território cartesiano definido pelos índices climáticos e de aridez para a concepção de Semiárido - território simbólico-cultural, permeado pelas necessidades econômicas, sociais, políticas, culturais e afetivas (ALMEIDA, 2005).

A territorialidade semiárida neste processo de mudança paradigmática de território reveste-se de sentidos aos valores e sentimentos de enraizamento e de pertencimento dos grupos aos elementos do território. Segundo Bonnemaison (2002), o sentimento dos sujeitos com o território pode estabelecer uma relação de pertencimento/enraizamento ou de estranhamento/desenraizamento. Como postula:

> A territorialidade é a expressão de um comportamento vivido: ela engloba, ao mesmo tempo, a relação com o espaço "estrangeiro. Ela inclui aquilo que fixa o homem aos lugares que são seus e aquilo que o impele para fora do território, lá onde começa "o espaço (BONNEMAISON, 2002, p.107).

Almeida (2005) ressalta sobre a importância da cultura como construtora da territorialidade. Avalia-se que o viés cultural que a 'Convivência' mobiliza torna-se um grande diferencial dessa proposta em relação aos demais pensamentos contemporâneos de Semiárido, pois atua nos processos de subjetivação e de significações dos sujeitos com

sua identidade territorial.

As representações simbólicas e culturais religam o homem à sua essência, ao mundo que o cerca, manifestada pela natureza, assim este fundamento de Merleau-Ponty (2004) possibilita tratar como a essência e os sentidos que os atores sociais, em suas diferentes racionalidades, elaboraram e elaboram a semiaridez. Tal abordagem faz-se necessária ao se considerar que "as coisas não são simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós certa conduta, provocam, de nossa parte, reações favoráveis ou desfavoráveis" (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23).

Os significados elaborados sobre a natureza semiárida não têm sido neutros, eles estão impregnados de formas simbólicas de poder sobre este território e que o Estado e a elite regional souberam muito bem conduzir por meio de suas ações, projetos, barganhas políticas etc. Os sentidos postos para o território semiárido têm evocado condutas e reações dos de 'fora', aqueles 'outros' das narrativas universalistas e dominadoras (MARTINS, 2004) sobre as gentes de 'dentro'. Deste modo, a linguagem usada nessas narrativas não têm sido neutras, pois são falas instituídas, intencionais e que tem evocado condutas dos próprios sujeitos de 'dentro' para com seu mundo, marcado pela semiaridez, como algo externo, estranho, hostil. O que a 'Convivência' vem realizando é a desconstrução de tais falas, imagens e conotações, na tentativa de fazer emergir outra/nova racionalidade de natureza e de território.

A elaboração da racionalidade ambiental no Semiárido: A natureza-processo e o 'bom uso' da semiaridez na 'convivência'

Larrère (1997, p.11) nos diz que há uma leitura perigosa de se concluir que a modernidade dominou por completo a natureza. Isto porque se tem uma grande insuficiência da previsibilidade humana, científica e técnica sobre a dinâmica e os processos da natureza. Como diz: "Os riscos ambientais nunca são efetivamente calculados e nem tecnicamente controlados pelos homens!".

Baseando seus postulados na contraposição da divisão estabelecida pela modernidade entre natureza e cultura, autores como Larrère (1997) e Latour (1994) trazem a tese da natureza-processo e de

natureza-artefato. Segundo Larrère (1997) a modernidade não permitiu a compreensão dessas duas naturezas: uma natureza-processo (n*atura naturans*) e uma natureza-artefato (*natura naturata*). Aparentemente opostas, mas na realidade interdependentes, pois ambas compõem a interatividade da natureza, sua essência construcionista, evolutiva, complexa. Enquanto na natureza-artefato predomina a natureza exterior ao homem, na natureza-processo o homem é parte de sua dinâmica. Ainda conforme nos diz Larrère (1997, p.16), "a filosofia e a ciência modernas privilegiaram apenas a natureza-artefato e não nos damos conta de que estamos todos contidos na natureza, nós e as nossas obras, e é por isso que continuamos a existir".

A modernidade permitiu imaginar uma natureza da qual o homem está ausente, mas diante do avanço das técnicas e das tecnologias, tem-se introduzido coisas no processo dinâmico da natureza, que a mesma não teria produzido, possibilitando surgir cada vez mais objetos das inovações tecnológicas, sofisticados, mas que são constantemente objetos descartados, e que ao retornarem ao meio ambiente como resíduos, detritos, destroços de material, gases, sais, pesticidas, óxido de carbono e tantos outros, que vão se constituir como 'lixo', têm destinos que escapam ao controle científico. São os **objetos híbridos**, (grifo nosso) que segundo Latour (1994), são um conjunto de ações do homem sobre a natureza: poluição dos rios, embriões congelados, buraco de ozônio, robôs munidos de sensores etc., que se apresentam como objetos estranhos que invadem o mundo e confundem a idéia moderna de natureza. Esses 'objetos' já não podem ser classificados e compreendidos apenas como natureza e nem apenas como cultura, mas em sua hibridação, mas em sua interface de natureza e artefato.

Os autores ressaltam que mesmo com todo avanço do conhecimento técnico - científico não se tem como controlar todas as derivações dos percursos desses objetos, uma vez repostos à natureza-processo, pois são incontroláveis. Deste modo, pode-se questionar onde está à prudência do 'bom uso' da natureza na modernidade? Será que na modernidade não se deseja também a prudência do uso da natureza? O que desejam as técnicas, as políticas atuais de preservação e de conservação da natureza se não forem para manter uma natureza-processo?

A humanidade, ao longo desses últimos séculos, o que tem mais produzido são 'objetos híbridos', e mesmo assim, há uma negação à parte processual da natureza, sobressaindo quase unicamente, a parte artificial. Portanto, se na concepção moderna de natureza estabeleceu-se um contexto de negação à natureza-processo, foi por meio desta que o sistema capitalista, em sua base produtiva, tem se apropriado das dinâmicas das águas, dos ventos, das matas, dos minerais etc. e, por ela tem consolidado cada vez mais as gerações de artefatos, cada vez mais complexos.

Para Larrére (1997) o naturalismo que deve emergir das preocupações ambientais contemporâneas necessita considerar a existência dessas duas naturezas, artefato e processo, cuja interação entre ambas se dá pela cultura, compreendendo que os homens e suas aptidões, as sociedades e suas atividades técnicas, mantiveram-se ao longo dos tempos em continuidade com a natureza por meio da cultura. Significa dizer que, a humanidade está tão agarrada à natureza muito mais do que dela se separou na modernidade, pois todo a complexidade tecnológica do mundo, hoje, sustenta-se na natureza-artefato que interdepende da natureza-processo.

Por esse naturalismo, que a autora define como **ecocentrismo**, faz-se presente o sentido ético do 'bom uso' da natureza. O 'bom uso' é retomado como uma necessidade premente diante do contexto de crise civilizacional/ambiental, relembrando à sociedade contemporânea o princípio da prudência, existente na filosofia dos Gregos clássicos. A prudência é uma precaução no saber para agir diante dos rumos pelos quais a humanidade tomou e deseja trilhar na manutenção da vida no Planeta Terra. Ou seja, é uma noção de limitação, de enquadramento ou de impedição a certas ações potencialmente perigosas, diante de um perigo do qual nem a Comunidade Cientifica tem, pois não se tem uma certeza definida, exata dos processos desencadeados da acelerada artificialização da natureza.

No 'bom uso' da natureza prevalece o comprometimento com as gerações futuras e obriga a sociedade a ter em conta a forma de seus atos presentes, e como estes comprometem o futuro. Entretanto, não se pode reduzir a idéia do 'bom uso' apenas a esta preocupação, pois seria se

prender às necessidades atuais, mas sim, considerar toda a complexidade que envolve os ecossistemas. Mais do que utilizar a natureza-processo de forma sustentável, é preciso determinar critérios de seu uso, criando e recriando técnicas socialmente adequadas aos ecossistemas.

Ao analisarmos as propostas de uso dos recursos naturais da 'Convivência' podemos apreender como o sentido do 'bom uso' da natureza semiárida emana em frases, tais como, "no semiárido viver é aprender a conviver"[7]. Essas frases expressam a necessária revisão das intervenções técnicas sobre a dinâmica dos ecossistemas semiáridos, compreendendo a presença da seca, dos limites dos recursos naturais e da susceptibilidade à degradação das terras e à desertificação.

Outro modo expressivo que na 'Convivência' vem se afirmando o 'bom uso' da natureza semiárida é a idéia do 'guardar': Guardar a água das chuvas nas cisternas, guardar alimentação para os animais, guardar o mel, guardar os umbus em forma de doces, de geléias, de compotas etc.

A letra da música "Água de Chuva" (MALVEZZI, 2008) apresenta essa 'cultura do guardar' como uma estratégia da 'Convivência'. Como afirma o autor, "[...] Um dos segredos chave da convivência com o semiárido é guardar a água no momento das chuvas e tê-la nos momentos em que naturalmente não chove": A letra descreve bem esse segredo:

> Colher a água
> Reter a água
> Guardar a água quando a chuva cai do céu
> Guardar em casa
> Também no chão
> E ter a água se vier a precisão [...]

O 'guardar' é uma atitude prudente diante do ciclo dinâmico do Semiárido, definido pelo *tempo verde e tempo seco*; do clico natural da Caatinga, que em *tempo verde* guarda toda sua exuberância e fartura; e,

[7] IRPAA. Instituto da Pequena Agropecuária Apropriada: No Semiárido viver é aprender a conviver. Informativo. Juazeiro (BA), 2002

no *tempo seco*, a hibernação, a maturação, a escassez.

O 'bom uso' da natureza semiárida também tem se presentificado nos projetos sócio-produtivos de centenas de associações e cooperativas de agricultores familiares. Tais projetos são mais do que geradores de renda no meio rural: fabricação de doces, de geléias, de biscoitos, de mel etc. Eles têm expressado o respeito dos agricultores familiares à Caatinga, além de estarem gerando uma produção enraizada e identitária da agricultura familiar, reeditando receitas tradicionais, revelando uma nova postura de produzir e comercializar em redes de economia solidária.

Apreender essa idéia do 'bom uso' é considerar que a valorização do homem com a natureza parte do processo contextual da experiência desses com seu território mais imediato. Quanto mais o homem reconhece o valor intrínseco da natureza, mais ele sabe usá-la e respeitá-la. Esse respeito ou essa prudência tem sido a chamada da 'Convivência' para a ética da responsabilidade que devemos ter com a natureza semiárida. Como afirma Larrère (1997, p.271), "nós somos muito mais da natureza do que ela é nossa".

A educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro no processo de ressignificação da relação natureza, cultura e território

Carvalho (2010) avalia que centenas de Instituições orientadas pela 'Convivência' podem ser denominadas de 'novas institucionalidades', especialmente porque associam suas ações educativas, produtivas e organizacionais por outra/nova racionalidade: Dialógica, contextual e relativista com a natureza, a cultura e o território Semiárido. A base desta racionalidade ambiental que se elabora é a 'contextualização do saber'. Mais do que uma fundamentação metodológica, presente nas ações de 'Convivência', em suas diferentes maneiras de usá-la, é a recuperação do sujeito pensante, é a valorização dos saberes não científicos e da percepção como formas válidas do conhecimento, tão negados e postos de lado na Ciência Moderna.

Autores como Zemelman (2006) consideram que uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se

situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades. O autor avalia que é preciso considerar o conjunto das faculdades do sujeito diante de uma realidade complexa. Tal perspectiva faz-se um desafio epistêmico-metodológico para a Ciência e a sociedade contemporâneas, pois ambas têm se sustentado ao longo dos últimos séculos na racionalidade técnico-científica, cujos métodos se preocupam mais com o processo de construção do conhecimento lógico, racional e técnico, desconsiderando outras formas de produzir conhecimento.

Boaventura de Souza Santos (2006) ao ressaltar que "todo conhecimento é local e total", apresenta que há sim uma gama de outras formas de produção de conhecimento para além do científico e disciplinar modernos, e que as áreas do saber atuais, ao se colocarem em um movimento de convergência de projetos temáticos, podem dar respostas a problemas sociais, ambientais e outros, tão presentes no mundo contemporâneo, que já não encontram mais respostas pela Ciência Moderna. O autor avalia que desde a escala global ao plano local, mais imediato dos sujeitos, essa convergência de projetos temáticos pode acontecer. Desse modo, ele concebe que a percepção do contexto local ganha muita força, uma vez que, é no local que o sujeito concebe o mundo e é a partir desta escala que ele pode intervir no mundo.

Importante destacar que tal compreensão de contexto apesar de conotar um espaço físico, um lugar ou um território, ele é muito mais que isso. O contexto pode ser entendido como a mundaneidade do homem, considerada aqui, como sendo a escala tempo-espaço, do qual o sujeito se situa no mundo, e na qual manifesta sua presença como ser (HEIDEGGER, 2006). O contexto é, portanto, a escala tempo-espaço na qual os sujeitos envolvem-se significativamente com a realidade mais imediata, mais próxima, conhecida, vivida. Essa experiência contextual de "ser-no-mundo" liga-se às várias maneiras pelas quais o ser humano está possibilitado a viver no mundo, ou como definiu Heidegger (1981), o homem viver sua cotidianeidade. Para este autor, o homem possui múltiplas maneiras de viver sua existência, e os vários modos como ele se relaciona e atua com os entes que encontra e a ele se apresentam. As várias maneiras específicas do viver, segundo um determinado modo

cultural, ambiental, técnico etc. delineiam as maneiras do viver do homem no mundo. Tudo aquilo que cerca o homem é sua mundaneidade. Tudo que cerca o homem é o seu contexto. Nesta prerrogativa, podemos afirmar então que, a natureza semiárida é a mundaneidade do sertanejo, é o seu contexto, pois é nela que se realizam o trabalho, a cultura, suas leituras de mundo, seus códigos, a produção e recriação material de sua existência.

Podemos compreender mais esta dimensão existencial de contexto quando tentamos analisar a noção de "ser-com" e do "ser-com-os-outros-no-mundo" de Heidegger (1981). Quando ele postula sobre a "convivência com solicita ontologicamente conviver com a presença do outro" (p.13) neste pressuposto podemos apreender-se que, na 'Convivência' a solicitude de "ser-com-os-outros-no-mundo" manifesta-se primeiro, antes de suas práticas e programas, como exemplos, as cisternas. Elas não são em si a 'Convivência', elas são os artefatos de um Programa, o P1MC[8]. O que dá a significação à cisterna de ser 'Convivência' é o movimento envolvente, participativo, social, interativo entre saberes técnicos e tradicionais; entre Instituições e comunidades e as famílias; entre a articulação local à nacional para desenvolver o Programa. Tal afirmativa vale dizer que, a 'Convivência' solicita aos sujeitos individuais e coletivos motivarem-se juntos, para atuar, sentir, pensar e viver outro/novo sentido de existência no Semiárido Brasileiro. Ela que envolve os sujeitos significativamente para a ressignificação de sua mundaneidade semiárida.

Tocar neste sentido de existência, das condições da mundaneidade é uma perspectiva das práticas e dos programas da 'Convivência' que merece maior atenção, pois todos os resultados que tais ações possam gerar, elas não são jamais apenas ganhos técnicos ou econômicos. Ao trazer os sujeitos para o (re) posicionamento do que são e querem no seu contexto é a grande chave de abertura que detém a contextualização do saber presentes nos Programas da 'Convivência'. Basta analisar o que levam as famílias a se envolverem no P1MC. Não é apenas para adquirir a cisterna. Elas se envolvem significativamente para

[8] Programa de Formação e Mobilização Social para Convivência com o Semiárido: Um Milhão de Cisternas Rurais, executado pela ASA.

se (re) posicionarem diante de suas problemáticas e suas possibilidades como entes no mundo. A cisterna chega, as mini-fábricas chegam, as bombas d'água chegam e outros artefatos chegam às comunidades rurais, mas o que chega junto é a (re) descoberta do sentido do contexto/mundaneidade.

Em concordância com Martins e Reis (2004, p.08), o contexto também não encerra a produção do conhecimento e nem a realidade se reduz a ele, pois o "contexto não deve se fechar como uma "ilha", isolada do mundo, das coisas e dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua trajetória histórica". Ao contrário, como dizem os autores, ele é o início do aprofundamento e da renovação dos conhecimentos e saberes diversos.

Nesta compreensão, podemos analisar a contextualização elaborada na ERUM[9]. Nela, a contextualização do currículo se realiza a partir da vivência e do cotidiano dos alunos, tendo como práticas motivadoras, a "horta pedagógica" e o "estudo da realidade". Na "horta pedagógica", a dimensão educativa é trabalhada de forma interdisciplinar e transversal, integrando os fazeres cotidianos do cuidar da horta nos conteúdos disciplinares, além de ser também uma ação em segurança alimentar e nutricional, motivando os alunos e a comunidade a novos hábitos alimentares. Já no "estudo da realidade", que se desenvolve uma vez por ano, escolhe-se uma das nove comunidades de Fundo de pasto que compõem a região de Massaroca. Seu objetivo é possibilitar que os alunos conheçam sua história e seu ambiente sócio-cultural e ambiental, e, ao retornarem para sala de aula, desenvolvam atividades interdisciplinares. O "estudo da realidade", depois de sistematizado, é apresentado à comunidade visitada, que recebe o relatório elaborado pelos alunos, constando das impressões, percepções e saberes desenvolvidos.

A exploração do vivido elaborado pela ERUM remete ao que Tuan (1983) considera sobre o lugar como uma importante categoria geográfica para se compreender as características subjetivas e humanas

[9]Escola Rural de Massaroca, localizada na comunidade de Lagoinha, distrito de Massaroca/Juazeiro (Bahia)

que os homens elaboram com seu meio. As comunidades de Massaroca são espaços do cotidiano e das experiências vividas dos alunos. O modo de vida peculiar de cuidar das terras coletivas dos Fundos de pasto é um saber tradicional, passado de geração para geração. Essa experiência é dimensionada pela Escola como material cultural-simbólico de construção dos conhecimentos e adentra o currículo de forma significativa, possibilitando a promoção e o fortalecimento do enraizamento àquela tradição e à natureza semiárida.

Essa perspectiva de tornar a Escola "um espaço também de prazer e de encontro entre sujeitos que buscam aprender e conviver" (MARTINS e REIS, 2004, p.11) ressignifica o sentido homogeneizante e excludente de que esse lugar de aprendizagem tem sido protagonista. Para a Educação Contextualizada o sentido de Escola é de espaço de formação cidadã e de perspectivas de desconstruir conceitos, formas discursivas e de poderes pautadas no preconceito e estereótipo sobre a natureza e as gentes do Semiárido. Portanto, a Escola torna-se o espaço vivido, dotado de cores e sabores que retratam a mundaneidade das crianças e jovens dos diferentes ambientes do Semiárido.

O uso de materiais paradidáticos contextualizados, tais como: Cartilhas, folders, vídeos, CDs, DVDs, jogos etc. têm o propósito de proporcionarem um conteúdo conceitual e visual diferente dos materiais didáticos e paradidáticos formais e tradicionais, que por sua vez, ainda mantêm dizeres e imagens calcados na estereotipia e hostilidade sobre a natureza semiárida.

A contextualização nesses materiais possibilita, deste modo, que as crianças e jovens reconheçam seus ambientes semiáridos: caatingueiros ou brejeiros, ribeirinhos ou de serras, de chapadas ou de depressões e vales, mas identificando suas histórias e geografias, suas culturas e simbologias. Ou seja, tais materiais apresentem o universo material e imaterial do Sertão Semiárido. A Escola tem seu papel a cumprir neste processo de ressignificação, pois ela é:

> O espaço privilegiado de trocas de conhecimentos e saberes e de construção de novos referenciais. Nesse sentido, concebemos a escola como um lugar com cor e sabor, onde as

> opiniões e as idéias mais avançadas e mais simples, possam buscar o norteamento da compreensão do mundo, das pessoas e das coisas, sendo que nesse espaço, todos são sujeitos do conhecimento e da aprendizagem (MARTINS e REIS, 2004, p.10).

Quando a Escola permite aos seus alunos se reconhecerem como partes de seu universo real e simbólico, ela colabora no sistema de reapresentação do mundo, possibilitando que deste 'novo mundo' surjam sujeitos potenciais, produtores de opiniões, de criticidade e de criatividade.

Compreende-se que, pela contextualização, a natureza e o território semiáridos são reapresentados ao sujeito, e, ao colocá-lo em uma nova situação (outro/novo olhar), possibilita-lhes reelaborarem novas/outras significações sobre essa natureza, e sobre si mesmo nessa natureza. Desse processo educativo contextual, dá-se o processo de ressignificação da linguagem pelo sujeito, pois não é apenas o olhar que muda, mas o falar, o reportar-se ao seu mundo como um mundo autêntico, vivido, percebido, experimentado.

Merleau-Ponty (2004) ao abordar sobre o papel da fala no corpo, nos diz que é pela linguagem que recebemos de fora que o corpo se orienta para o conhecimento de si mesmo. Como afirma:

> [...] O corpo só se realiza de fato, em liberdade de fato, por meio da linguagem e participando da vida do mundo (MERLEAU-PONTY, 2004, p.49).

A relação do corpo no espaço possibilita apreender como a percepção e os sentidos elaborados pelo sujeito sobre o mundo envolvem sua existência, uma vez que é pelo corpo que se tem acesso ao mundo. Compreende-se que as ações educativas contextualizadas da 'Convivência' atuam também no campo da consciência perceptiva do sujeito em sua corporeidade, pois segundo Merleau-Ponty (2006), "ser consciência, ou, antes de ser uma experiência é uma forma de comunicação interior com o mundo, elaborada por cada sujeito".

Portanto, a contextualização gera a consciência da percepção do que o sujeito é (corpo) e como existe no mundo (o Semiárido).

O sentido de natureza hostil ressignificada na 'Convivência' para uma natureza-processo, complexa e relacional, é avaliada aqui como um processo cultural que vem se materializando na *Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro*, e que a contextualização do saber guarda em si a importante ferramenta instrumental teórico-prática dessa proposta educativa, possibilitando aos sujeitos do processo educativo reelaborarem sua relação de natureza, cultura e território, dimensionando-a a um elo complexo, sistêmico, processual, interdependente, interconectado à suas vidas.

Considerações finais

Os movimentos socioambientais e socioespaciais contemporâneos no Semiárido Brasileiro têm promovido ressignficações sobre natureza, território, desenvolvimento, políticas públicas, participação da sociedade civil e outras tantas mudanças, que apontam rupturas e emergências, inovação e "novas institucionalidades". No entanto, devemos ter em conta que este 'novo' que chega ainda não superou as 'velhas institucionalidades' nem rompeu com a racionalidade técnica-cartesiana. Cabe à Academia, aos movimentos e organizações sociais, à sociedade em geral, dar-se conta do que se pretende e de como se constrói a proposta de 'Convivência', para que esta tenha realmente, a capacidade de introduzir no patrimônio cultural da sociedade civil e do Estado o *dispositivo ideogerador* (MORIN, 2005) para a constituição de outro/novo projeto de desenvolvimento territorial no Semiárido.

As redes sociais, tais como, ASA, RESAB e outras, têm um papel fundamental na articulação e mobilização do rizoma 'Convivência'. Fazer com que essa ideia-projeto adentre nas comunidades, nos territórios mais circunscritos da cotidianeidade dos sertanejos e sertanejas, apoiando-os e fortalecendo-os na luta por justiça social e ambiental, cujas conquistas e direitos possam se dirigir cada vez mais a uma gama de demandas de políticas públicas negadas historicamente a este povo. Caberá à 'Convivência' ressignificar a própria existência delineada pela

natureza e pela cultura de ser-tão brasileiro? Cada um de nós poderá responder intimamente esta questão. Vai depender do grau de comprometimento e de co-participação na construção dessa outra/nova racionalidade.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR. As invenções e representações em torno do semiárido: implicações na educação. In: **I Seminário regiona**l: Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da RESAB. Trabalho não publicado, 2000.

ALMEIDA, Maria Geralda de. Em fronteiras, territórios e territorialidades. **Revista da ANPEGE**, nº 2, 2005.

BRASIL. MMA. Ministério do Meio Ambiente/Secretaria de Recursos Hídricos. Ministério do Meio Ambiente - Secretaria de Recursos Hídricos Coordenação Técnica de Combate à Desertificação. **Implementação da convenção das nações unidas de combate à desertificação**: II Relatório Nacional (2002-2004) e III Relatório Nacional (2004-2006), versão preliminar para discussão. Brasília, 2006.

_____. MMA. Ministério do Meio Ambiente/Secretaria de Recursos Hídricos/Coordenação Técnica de Combate à Desertificação.**PAN-Brasil**: Programa de ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca. Brasília (DF) 2005.

_____. MMA. Ministério do Meio Ambiente/Secretaria de Recursos Hídricos. **PAN-Brasil:** Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca - edição comemorativa 10 anos da CCD. Brasília (DF), 2004.

BONNEMAISON, Joel. Viagem em torno do território. In: CORREA R. ROSENDHAL, Z. (Org.). **Geografia cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Ressignificação e reapropriação social da natureza**: Práticas e Programas de 'Convivência com o Semiárido' no Território de Juazeiro (Bahia). 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Geografia/NPGEO. São Cristóvão, Sergipe, 2010.

CASSETI, Valter. Ciência e ambiente. **Boletim goiano de geografia.** Goiania, v.13, nº 1, jan./dez., p.1-10, 1993.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da identidade**. A era da informação: Economia, sociedade e cultura. 3ª edição. Vol. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HAESBAERT, Rogério. Identidades Territoriais. In: ROSENDHAL, C. & CORREA, R.L. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p.169-190.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. I parte, 15ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes/Universidade São Francisco, 2005.

_____. **Todos nós...ninguém**: um enfoque fenomenológico do social. Apresentação e Introdução, notas e epilogo SolonSpanodius; tradução e comentários Dulce Critelli. São Paulo: Moraes LTDA, 1981.

INDIA. MEF. Ministry of Environment & Forests Government of India. **Nation action programme to combat desertification in the context of United Nations convention to combat desertification** (UNCCD). Volume 1.Status of desertification.New Delhi. september 2001. Disponívelem: <http://www.unccd.int/actionprogrammes/asia/asia.php>. Acesso em 01 maio 2010.

LARRÈRE, Catherine e Raphael. **Do bom uso da natureza**: para uma filosofia do meio ambiente. Lisboa – Portugal: Instituto Piaget, 1997. Coleção Perspectivas Ecológicas, nº 30.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaios de antropologia simétrica. Tradução de Carlos Irienu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**: a reapropiação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MALVEZZI, Roberto. Água de Chuva. Intérprete: Nilton Freitas, Roberto Malvezzi, Targino Gondim.In: **Belo sertão**: a convivência com o semiárido através da música: Compact disc digital áudio, 2008. CD. Faixa 03.

MARTINS, Josemar da Silva e REIS, Edmerson dos Santos. Proposta político-pedagógica da RESAB: A convivência com o semiárido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento). **Secretaria executiva da RESAB**, Juazeiro (BA). Anexo 3.Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF – 2004.

MENEZES, Ana Virginia Costa de. **Estado e organização do espaço semiárido do sertão sergipano**. Aracaju: UFS/NPGEO, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro Moura. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____.**Conversas**, 1948. Organização e notas de Sttéphanie Ménasé, tradução de Fabio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MORIN, Edgar. **O Método I:** A natureza da natureza; tradução Ilana Heineberg. – Porto Alegre: Porto Alegre: Sulina, 2005.

PORTO-GONÇALVES. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 1990 (Coleção Temas Atuais).

RIBEIRO, Rafael Winter. **A construção da aridez:** representações da natureza, regionalização e institucionalização do combate à seca (1877-1909). 2001. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Rio de Janeiro, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Roberto Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o Semiárido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. 2006. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Brasília (DF), 2006.

TUAN, Y-Fi. **Tempo e lugar**. Espaço e lugar: Perspectivas da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao comhecimento que constrói. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente:** Um discurso sobre as ciências revisitado. SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2006.

NÚCLEO DE ESTUDOS, PESQUISA E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA COM O SEMIÁRIDO BRASILEIRO NEPEC-SAB

O NEPEC – SAB é um Núcleo da UNEB/DCH III com objetivo de gerar estudos, reflexão e pesquisas elencando a Convivência com Semiárido Brasileiro como contexto significativo para o desenvolvimento de práticas educativas e organizacionais, cuja Educação Contextualizada seja orientadora do olhar, do conhecimento e da compreensão das problemáticas e potencialidades da natureza e do território Semiárido.

Conta com docentes atuantes em projetos de extensão, pesquisas e docência, com ações colaborativas na Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB). É um espaço articulador do intercâmbio cultural com movimentos e Organizações Sociais, Instituições públicas e privadas a nível local, nacional e internacional que comunguem dos mesmos objetivos. Portanto, um canal aberto para receber contribuições e para se constituir em espaço de troca de experiências, de reflexões, de materiais de apoio e de informações, enfim, ofertar e receber sugestões e idéias de bibliografias, estudos, experiências e pesquisas e pesquisadores de intercâmbio dentro da Educação Contextualizada.

As Linhas de Pesquisa do NEPEC-SAB são:

Educação, Cultura e Território;
Educação e Currículo;
Educação e Tecnologias Sociais;
Gestão Sócio-ambiental;
Políticas de Letramento e Formação de Educadores/as.

Contatos:
edmerson@oi.com.br
luzidourado@hotmail.com
(74) 3611-5617 (ramal 228)
UNEB/DCH III – Av. Edgar Chastinet, s/nº, São Geraldo,
Juazeiro/BA CEP:49.000-000
Coordenação:

Luzineide Dourado Carvalho
Claudia Maisa Antunes Lins