

Ana Paula Mendes Duarte
Vera Maria Oliveira Carneiro
(Org)

**CONTRIBUIÇÕES PARA
CONSTRUÇÃO DE UM
CURRÍCULO
CONTEXTUALIZADO
PARA O SEMIÁRIDO**

**MOC – MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO
COMUNITÁRIA**

Feira de Santana - Bahia, 2013

MOC – MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA

Equipe de Elaboração dos Textos:

Ana Paula Mendes Duarte
Anísia Gonçalves Dias Neta
Bernadete Mariene C. Costa
Kamilla Ferreira da S. Santos Souza
Maria de Lourdes Albuquerque de Souza
Maria Vandalva Lima de Oliveira
Naidison de Quintella Baptista
Nayara Cunha da Silva
Priscila Brasileiro S. do Nascimento
Rachel Pinto de Santana
Rita de Cássia Cerqueira dos Santos
Vera Maria Oliveira Carneiro

Colaboração:

Dilma Melo Carneiro
Francisca Maria Carneiro Baptista
Francisca das Virgens Fonseca

Coordenação:

Ana Paula Mendes Duarte
Vera Maria Oliveira Carneiro

Revisão:

Naidison de Quintella Baptista

Revisão Especial:

Marcos Felliipe Costa Marques

C7644

Contribuições para construção de um currículo contextualizado para o semiárido / Ana Paula M. Duarte, Vera Maria O. Carneiro (Organizadoras). – Feira de Santana: MOC/Curviana, 2013.

Vários autores
182p. ; 15 x 21cm

ISBN: 978-85-64846-07-4

1. Currículo Contextualizado. 2. Educação do Campo. 3. Convivência com o Semiárido. 4. Políticas públicas. I. Título.

“O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, currículo vitae; no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.” (Tomaz Tadeu da Silva, 2009).

Índice

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	11
CONCEITOS, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTEXTUALIZADA	
POR QUE PRECISAMOS DE UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO?	15
CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: DIALOGANDO SOBRE PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO	33
ALGUNS EIXOS NORTEADORES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO	
CULTURA, IDENTIDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO E NO CURRÍCULO	63
A ÉTICA E A CIDADANIA NO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO	76
INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO SEMIÁRIDO	97
QUESTÕES AMBIENTAIS NO SEMIÁRIDO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO	121
DIALOGANDO SOBRE O DIREITO À COMUNICAÇÃO E A EDUCOMUNICAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO APRENDIZAGEM	147
TEMAS ESPECÍFICOS ESSENCIAIS A UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO	162
DICAS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA E DEMOCRÁTICA DE UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO	177

Apresentação

Debate-se muito sobre Educação Contextualizada, seu significado para as comunidades, escolas e o país, na medida em que as escolas/educação passam a estar enraizadas em suas realidades e, deste modo, com mais possibilidade de conhecer o mundo onde se inserem, produzir conhecimento sobre o mesmo e contribuir para um desenvolvimento sustentável.

O Brasil, de certo modo, possui uma grande riqueza em termos de legislações e orientações oficiais sobre Educação Contextualizada. Mas ainda é muito carente de processos onde essa legislação, efetivamente, se aplique em termos de políticas e não apenas de projetos.

As experiências de Educação do Campo no Brasil são inúmeras, quer sejam elas da sociedade civil, quer do poder público, quer de processos parceiros levados à frente por Organizações Não Governamentais (ONG) e poder público. Há um acúmulo significativo que, se aprofundado e sistematizado, seria mais que suficiente para deslançar políticas efetivas de Educação Contextualizada.

Nesse contexto, muito se debate sobre o currículo contextualizado como um instrumento básico e fundamental para a implantação, nos municípios, de uma política de Educação Contextualizada.

O Movimento de Organização Comunitária – MOC, desde o início da década de 1990, vem desenvolvendo na região do Semiárido baiano, em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e um conjunto de municípios e organizações da sociedade civil, interessantes experiências de Educação do Campo envolvendo as escolas municipais desses municípios com uma proposta enraizada na educação popular. Não se trata de projetos isolados do MOC, mas de uma construção coletiva, com os municípios e seus/suas professores(as), na perspectiva da implementação de políticas.

Um elemento limitante dessa experiência tem sido o fato de que os municípios não conseguiram ainda construir e implementar um currículo contextualizado, de sorte a que suas escolas e o fazer de sua educação, no dia a dia, tenham uma orientação segura de por onde caminhar.

Assim, MOC, UEFS e diversas outras organizações, têm sido instadas e solicitadas a cooperar com a construção desses currículos. A partir dessa necessidade é que nasceu a presente publicação.

Este livro, com certeza, não é apenas frutos de elaborações teóricas de gabinete realizadas pelos especialistas do MOC e colaboradores(as). Ele é, mais do que tudo, o reflexo da necessidade que sentimos – nós os assessores/as, os gestores/as e os professores/as, a partir de nossa prática - de um currículo contextualizado como instrumento de nossa luta; ele é reflexo dos debates, anseios, lacunas e conquistas com que nos debatemos no dia a dia.

Ele não quer ser a última palavra sobre o assunto. Mas apenas uma palavra.

Justamente por isso optamos por não apresentar um currículo pronto ou modelos de currículos, pois isso poderia bloquear a criatividade e liberdade dos atores e dos próprios municípios.

Inicialmente apresentamos um conjunto de reflexões acerca de temas e perspectivas/dimensões que avaliamos, a partir da prática e das orientações oficiais, inclusive dos Parâmetros Curriculares Nacionais, devam integrar um currículo contextualizado. Na sequência, optamos por apresentar um conjunto de conteúdos que, igualmente, avaliamos essenciais para integrarem um currículo contextualizado. E por último, um conjunto de sugestões e passos que contribuirão para a implementação desse processo.

Com esse material e outros que já existem sobre o assunto, avaliamos que os municípios possam tomar a decisão política de construir seus respectivos currículos contextualizados, dar os passos para sua implementação e, deste modo, implantar políticas de Educação Contextualizada.

Como sempre, com estas e outras publicações e com nossa presença de assessoria, estaremos juntos nesta construção.

Celia Santos Firmo
Secretaria Executiva

Naidison de Quintella Baptista
Assessor de Diretoria

Introdução

Com objetivo de contribuir na construção e/ou reconstrução dos currículos municipais, o MOC e alguns colaboradores da UEFS se desafiaram a produzir este material de apoio aos gestores/as, conselheiros/as de educação, educadores/as e representantes da sociedade civil que buscam construir uma educação do campo de qualidade na perspectiva da convivência com o Semiárido.

A partir das experiências que o MOC desenvolve com a Educação do Campo, em parceria com a UEFS, com as Secretarias Municipais de Educação e Sociedade Civil e de forma especial com o Projeto CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo e o Projeto Baú de Leitura, fomos motivadas/os a contribuir na elaboração de propostas curriculares que refletissem a realidade da região Semiárida nos municípios onde atuamos.

Alguns avanços significativos têm sido conquistados nesse campo. Contudo, temos sempre nos defrontado com a inexistência de um currículo contextualizado e materiais que possam subsidiar os gestores e outros sujeitos da educação na perspectiva dessa construção. Diante desse desafio, constantemente colocado ao MOC, nasce este material didático que é disponibilizado aos gestores/as e todos/as aqueles/as que estão envolvidos/as nesse caminho com algumas orientações e dicas de construção.

Os textos aqui apresentados estão divididos em três blocos: numa primeira parte, expomos **conceitos, princípios e concepções de Currículo e de Educação do Campo contextualizada**; numa segunda, propomos alguns eixos que, na nossa avaliação, são **norteadores e necessários à construção de um Currículo Contextualizado**; e, por último alguns passos metodológicos para **[re]construção dos currículos municipais de forma participativa e contextualizada**.

Vale ressaltar dois elementos: inicialmente, é necessário não perder de vista que estes textos são apenas uma contribuição e que, no processo de construção de um currículo contextualizado, deve-se ter como ponto de partida o conhecimento e a valorização da realidade local, relacionando-o com a realidade universal.

Todo este material foi elaborado de forma coletiva, com uma equipe multidisciplinar, oriunda do MOC e de colaboradores, a partir de demandas advindas dos encontros de formações, visitas, intercâmbios e pesquisas que sempre realizamos com os municípios.

As propostas alinham-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de temáticas específicas para uma educação na perspectiva da convivência com o Semiárido. Dessa forma, ampliamos as sugestões de alguns conteúdos relacionados à vida: como água, agricultura familiar, meio ambiente, relações sociais de gênero na escola, direito à comunicação, entre outros.

Desejamos que este material possa contribuir com os estudos e debates em cada município para garantir o direito das populações do campo do Semiárido a ter uma educação que reflita sua realidade e que os currículos das escolas possam contribuir com o fortalecimento da identidade dos sujeitos e no novo Semiárido e mundo que queremos construir: humano, solidário e com desenvolvimento sustentável.

Equipe do Programa de Educação do MOC

**CONCEITOS, PRINCÍPIOS E
CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO
E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CONTEXTUALIZADA**

POR QUE PRECISAMOS DE UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO?

Maria de Lourdes Albuquerque de Souza¹

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY, 1987).

I INTRODUÇÃO

Este texto tem como propósito trazer noções básicas sobre Currículo e sua importância para o processo educativo e tentar responder à questão “Por que precisamos de um Currículo Contextualizado?”.

Num primeiro momento, fazemos uma aproximação ao conceito de currículo e sua origem no campo da educação. Em seguida, apresentamos um resumo das ideias das diversas teorias críticas do currículo, destacando a definição de **currículo oculto**. Por último, fazemos uma reflexão sobre a importância do currículo para o processo educativo e a evolução da concepção de currículo como prescrição de métodos de ensino e organização escolar, puramente técnico, para a concepção de currículo que toma consciência crítica do seu território e das pessoas que nele vivem sujeitos às múltiplas pressões de natureza política, econômica, social e cultural - um currículo contextualizado e na perspectiva da convivência com o Semiárido.

¹ Professora da UEFS, doutoranda em Desenvolvimento Regional e Urbano (UNIFACS), membro da Coordenação do Projeto CAT/UEFS-MOC.

II UMA PERGUNTA PARA COMEÇAR: O QUE É CURRÍCULO?

Para responder essa pergunta, vamos voltar um pouco na história. Antes mesmo do surgimento de uma palavra especializada que designasse uma parte importante de suas atividades: a **organização da prática educativa**, professores e professoras de todos os tempos e lugares, sempre estiveram envolvidos(as) de alguma forma com o currículo.

De acordo com Silva (2009), ao estudarmos a história da educação ocidental moderna, podemos verificar que desde a época da *Didactica Magna*, de Comenius, já havia uma preocupação com a organização da prática educativa e mesmo uma atenção consciente à questão **do que ensinar** (a própria palavra *curriculum*² surge na educação a partir de preocupações com a organização e método de ensino). No entanto, o termo *curriculum* com o sentido que lhe é dado hoje, só passou a ser utilizado, muito recentemente, em alguns países europeus como a França, Alemanha, Espanha, Portugal, sob influência da literatura educacional norte-americana. (SILVA, 2009, p.21).

De acordo com Cabrera (2004), existe atualmente mais de 100 definições do termo currículo que refletem diferentes visões sócio políticas da educação, instituição de ensino, o conhecimento, a mudança social, bem como a forma de entender a relação entre teoria educacional e a prática pedagógica.

A existência de vários sentidos para esse termo é reflexo do seu uso indiscriminado para se referir a planos de estudo, programas docentes, a sua instrumentação didática, entre

² De acordo com William Pinar ibdem (SILVA, 2009, p. 43) a palavra *curriculum* significava originalmente “pista de corrida”, derivada do verbo *currere*, em latim, **correr** (um verbo, uma atividade, movimento).

outros. Nas palavras de Contreras (1990), é a sua natureza prescritiva, uma vez que o currículo tem a ver com a proposta de educação, que origina todos os problemas na hora de delinear o significado do termo.

A complexidade do conceito de currículo é tanta que, para qualquer definição do mesmo, sempre tem que se decidir em relação a uma série de dilemas, cada qual levando a repercussões diferentes, tanto em termos do plano da análise, quanto para as decisões para o ensino. (CONTRERAS, 1990, p. 176).

As diferentes definições foram surgindo como respostas a algumas perguntas que Cabrera (2004, p.4) destaca:

1. O Currículo é uma proposta do que se deve ensinar ou o que educandos/as devem aprender?

2. O currículo é o que se deve ensinar ou aprender ou realmente o que se ensina e se aprende?

3. O currículo é o que se deve ensinar ou aprender, ou inclui também o como, as estratégias, métodos e processos de ensino?

4. O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica, ou é algo aberto, que se delimita no próprio processo de aplicação?

As respostas a essas perguntas fazem parte de um conjunto de ideias e teorias do currículo que têm sido construídas desde o início do século XX. O nosso interesse neste texto é contribuir com as análises das ideias da teoria tradicionalista, que dá início ao estudo do currículo como campo especializado, e as teorias que lhe fazem críticas, para contribuir com os processos de construção de um currículo contextualizado para o Semiárido.

A generalização da escola como instituição pública ocorreu por imperativos da Revolução Industrial e como resposta às exigências das novas condições sociais de trabalho. Inspira-

do no modelo de gestão científica de Taylor (1976) surge o ensino de massa, que veio dar a resposta de que necessitava o novo modelo de produção para a formação do tipo de homem que era demandado pela fábrica. É aí que a escola nasce e se institucionaliza com um caráter instrumental: “educar” o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos, a partir de uma lógica empresarial, comercial ou industrial (SOUZA, 2011).

Originadas no início do século XX, as teorias tradicionais, burocráticas e tecnicistas do currículo, apesar das teorias críticas e pós-críticas que se seguiram a elas, vêm influenciando desde então os sistemas educacionais do mundo inteiro e no Brasil não tem sido diferente. Ao estudarmos algumas teorias críticas do currículo percebemos que em nossas escolas, o currículo tem estado, de uma forma mais ou menos oculta, permeável às forças dominantes de poder, seja ele político, social, econômico ou cultural.

a) A Teoria Tradicionalista

Bobit e Tyler, nas primeiras décadas do século XX, consideravam o currículo como um documento escrito que fixa antecipadamente os resultados da aprendizagem e prescreve a prática pedagógica mais adequada para alcançá-los. O currículo é simplesmente uma mecânica. Tal como na indústria, é fundamental que se estabeleçam padrões para os vários “produtos” educacionais. A educação, dentro dessa concepção tecnicista, é pensada tal como uma usina de fabricação de aço, “é um processo de moldagem” (SILVA, 2009).

Essa concepção se caracteriza por uma excessiva prescrição para a **eficiência, o controle e a predição**, apresentando-se como uma necessidade de um direcionamento científico da prática produtiva (uma tentativa de se transferir para a escola os princípios de organização da administração cientí-

fica de Frederick Taylor). Ela não leva em conta o contexto histórico e social, assim como as influências políticas e ideológicas que determinam o currículo.

O conceito central dessa concepção é o de “desenvolvimento curricular” que dominou o campo de estudos de currículo nos Estados Unidos, com forte influência em vários países, inclusive o Brasil desde a década de 1940 até a década de 1980.

b) As Teorias Críticas

Na década de 1960, em meio às grandes mudanças culturais e agitações políticas que provocaram no mundo inteiro uma série de transformações sociais, surgiram algumas ideias que, segundo Silva (2009), colocam em xeque o pensamento e a estrutura da educação tradicional.

Essas ideias deslocaram o foco dos conceitos de **ensino e aprendizagem** das teorias tradicionais para os conceitos de **ideologia e poder** que permitiram ver a educação em uma nova perspectiva. Nesse cenário, encontramos o chamado “movimento de reconceptualização” que renova a teorização sobre o currículo. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, destaca-se o movimento “nova sociologia da educação” identificado com o sociólogo Michel Young; no Brasil a obra de Paulo Freire ganha destaque por fazer contundentes críticas à “educação bancária” e propor um processo educacional que denomina de conscientização; na França despontam os ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Em suma,

O movimento de renovação da teoria educacional que abalou a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo (SILVA, 2009, p.29).

Nos anos trinta do século XX, despontaram as teorias críticas centradas sobre a escola. Fruto das análises de importantes pensadores da Escola de Frankfurt, essas teorias abordam o currículo como o resultado de determinada **seleção** feita por quem detém o poder. Segundo elas, o fato de selecionar determinados conhecimentos para constituir o currículo já representa uma operação de poder.

A partir dessa concepção, o conhecimento deixa de ser considerado algo de sagrado e intocável, para se tornar relativo e questionável. Como diz Silva (2009, p.30), enquanto “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”, “as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”. Contrapondo-se às teorias de engenharia curricular, as teorias críticas apoiam-se na análise da relação complexa que existe entre o currículo e a ideologia, o currículo e a cultura, o currículo e o poder. O importante para elas “não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*”. (SILVA, 2009, p.30).

Para o filósofo Althusser (1983), a escola, por conta de sua capacidade de atingir praticamente toda a população por um período de tempo relativamente longo, constitui-se e atua como aparelho ideológico central através de seu currículo, “seja de forma direta por meio de matérias mais eficientes na disseminação de crenças que garantam o desejo de manter as estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas técnicas como Ciências e Matemática”. (SILVA, 2009, p. 31).

Na visão de Althusser, a ideologia também contribuiu para que as pessoas das classes subordinadas assumam uma atitude de submissão e de obediência enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e controlar. Essa diferenciação é garantida por mecanismos de seleção

do que se ensina e vai contribuir diretamente para a exclusão das crianças das classes dominadas antes mesmo que tenham acesso aos níveis mais superiores da educação “onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes” (SILVA, 2009, p. 32).

O foco central da crítica marxista da educação e da escola é tratar de descobrir qual é a ligação entre a escola e a economia, entre educação e produção; sua questão central é saber qual é o papel da educação e da escola nesse processo. A resposta que Althusser nos dá, de acordo com Silva, é “que a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através do seu currículo, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis” (SILVA, 2009, p. 32).

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, também estudaram a influência da escola na manutenção das estruturas sociais existentes, centrando a atenção sobre a cultura que ela transmite. Em 1964, a partir de um estudo estatístico sobre o acesso ao ensino superior, esses autores fizeram uma reflexão sobre as atitudes de estudantes e professores na configuração de regras ocultas do jogo universitário, evidenciando para além das desigualdades econômicas, o papel da herança cultural, feita de saberes, saberes-fazer e saberes-dizer que os filhos das classes favorecidas, em princípio, recebem do meio familiar. Para eles, a cultura não depende da economia, mas funciona como uma economia, como fica evidente no conceito que estabelecem de “capital cultural”.

A cultura das classes dominantes tem prestígio e valor social e manifesta-se como *capital cultural* objetivado e institucionalizado em obras de arte, obras literárias, obras teatrais, títulos, certificados, diplomas, que só os herdeiros dos privilégios sociais têm acesso. Defendem que a escola confirma e reforça a cultura dominante.

Bourdieu e Passeron, em seus estudos, também procuraram demonstrar a relação entre sucesso escolar e situações sociais privilegiadas, e a relação entre fracasso escolar e situações sociais desfavorecidas considerando que existem, nas sociedades modernas, dois sistemas distintos de hierarquização social: **o econômico**, aquele em que a posição e o poder de cada um são determinados pelo dinheiro e pela propriedade, ou seja, pelo capital econômico; e o segundo: **cultural ou simbólico**, no qual o *status* de uma pessoa é determinado pela quantidade de capital cultural ou simbólico que detenha, ou seja, a aparência, a honra, o prestígio, o gosto, a maneira de estar, o modo de falar, etc.

A separação entre classes não é apenas determinada pela estrutura sócio-econômica, ela é reproduzida pela ordem social subjetivamente interiorizada. Essa interiorização das estruturas da ordem social que justifica aquilo que a elite construiu como formas legítimas de expressão cultural são denominadas por esses autores de “**habitus**”. O processo desse tipo de interiorização é o que esses autores chamam de violência simbólica. É o processo pelo qual a estrutura social é construída, é o processo de dominação do dominado.

A escola participa desse processo ao desenvolver um currículo fundamentado na cultura dominante. De acordo com Bourdieu e Passeron, esse currículo se expressa na linguagem e é transmitido através de um código cultural, sendo então, mais acessível às crianças das classes dominantes que já se apropriaram desse código. Ao contrário das crianças e dos/as jovens das classes dominadas, para os quais esse código é indecifrável. (SILVA, 2009).

Ainda tratando do papel da escola no processo de veiculação de atitudes e posturas de submissão e dominação, Samuel Bowles e Herbert Ginti, citados por Silva (2009), deslocam a ênfase das matérias que os alunos aprendem para a for-

ma como eles vivenciam as relações sociais na escola, tendo em vista a sua adequação a uma estrutura de sociedade moldada no mundo econômico. Esses autores, criticando a escola capitalista norte-americana, chamaram a atenção para o papel da escola na legitimação do mito de uma sociedade tecnocrática³ e meritocrática⁴, acusando-a de treinar os jovens para relações sociais de dominação ou subordinação, características da vida econômica.

Dentre as teorias críticas do currículo, cabe analisar o trabalho de Paulo Freire, que não separa o pedagógico do político no ato educativo: Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. (Paulo Freire, 2003, p. 23). O trabalho de Freire tem implicações importantes para teorização sobre currículo, ao procurar responder a uma questão fundamental: **o que ensinar?**

Em sua crítica ao currículo existente, Freire cria o conceito de “*educação bancária*”⁵. A preocupação de Freire está centrada na educação, que para ele é uma ação cultural que tem a ver com o processo de conscientização crítica. Para ele, desde que detenha os instrumentos necessários e adequados para esse encontro, o sujeito consegue gradualmente perceber-se não só da sua realidade pessoal e social, como das contradições aí existentes.

³ Palavra derivada de **tecnocracia** que significa ‘sistema de organização político e social fundado no predomínio dos técnicos’, segundo Dicionário Priberam. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>. Acesso em 30.jan.2012.

⁴ Aquilo que é baseado no mérito, nas capacidades e nas realizações alcançadas, em detrimento da posição social, segundo Dicionário Priberam. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx>. Acesso em 30.jan.2012.

⁵ Compreensão de educação que concebe o conhecimento como algo que existe fora e independente das pessoas envolvidas com o ato pedagógico; que se constitui de informações e de fatos que são transmitidos do professor ao aluno num ato semelhante a um depósito bancário. Nesse processo o educador exerce um papel ativo cabendo ao aluno um papel de receptor passivo desse conhecimento.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1970) constrói um método para desenvolver um currículo dentro da concepção de *educação problematizadora*. Sua metodologia estabelece que a própria experiência dos(as) educandos(as) indiquem os temas geradores que constituirão o conteúdo programático do currículo dos programas de educação de adultos. Nesse processo, Freire não dispensa a participação dos especialistas que vão pesquisar e organizar, utilizando a interdisciplinaridade, os temas em unidades programáticas. No entanto, é o universo experiencial dos/as educandos/as (que estão ativamente envolvidos no processo pedagógico) que vai servir de fonte para a construção dos conteúdos.

Pode-se dizer que Paulo Freire iniciou uma pedagogia pós-colonialista sobre currículo ao problematizar as relações de poder entre povos colonizadores e colonizados. Como nos diz Silva (2009),

A dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam a ‘nova ordem mundial’ (p.62).

c) As Teorias Reconceptualistas

Segundo Pinar (1983), os reconceptualistas tendem a considerar a educação como um ato inevitavelmente político, tanto como intelectual. Sua proposta é desenvolver um currículo cujos objetivos mais importantes são a libertação, a emancipação do homem para que atue ativa e democraticamente em sua sociedade. Defendem um currículo vivo, que atenta para questões de classe, gênero e raça, ou seja, que o currículo não trabalhe apenas os conteúdos teóricos, mas que estabeleça relação com o cotidiano das pessoas.

Esse grupo dá grande importância ao estudo do currículo oculto, que abordaremos mais a frente.

2.1. Currículo oculto - que “bicho” é esse?

O conceito de **currículo oculto** foi utilizado pela primeira vez em 1968, por Philip Jackson e, posteriormente, ampliado e desenvolvido por Robert Dreeben. Esses autores destacavam que os alunos aprendiam determinadas coisas através das condições estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que do conteúdo explícito do currículo.

O que diferenciaria a concepção usada pelos funcionalistas do conceito de currículo oculto usado pelas teorias críticas é, exatamente, o fato de se desejar ou não os comportamentos que são transmitidos, de forma implícita, através do currículo oculto. As teorias críticas contestam fortemente essa concepção, pois, consideram indesejáveis as atitudes e comportamentos transmitidos através do currículo oculto, uma distorção dos objetivos primordiais da educação na medida em que moldam as crianças e jovens numa tentativa de adaptá-los às “estruturas injustas da sociedade capitalista” (SILVA, 2009, p. 78).

Mas, finalmente, o que é currículo oculto? Recorrendo a Tomaz Tadeu da Silva, encontramos a seguinte resposta: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para as aprendizagens sociais relevantes.” (SILVA, 2009, p.78). Silva indica os elementos que, no ambiente escolar, contribuem para essas aprendizagens: relações sociais da escola; organização do espaço escolar; ensino do tempo; rituais, regras, regulamentos e normas; divisões e categorizações **explícitas** ou **implícitas** próprias da experiência escolar (entre os mais “capazes” e os menos “capazes”; entre meninos e meninas; entre um currículo acadêmico e um currículo profissional).

Percebe-se, então, que, o que se aprende no currículo oculto, são fundamentalmente atitudes, valores, comportamentos e orientações os quais permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas. De maneira que muitas atitudes, valores e comportamento aprendidos na escola, não estão explicitados ou sistematizados no currículo. Por exemplo: em algumas escolas do campo no Semiárido, ainda ensinam que o lugar desenvolvido e bom para se morar é na cidade, que o campo é lugar do atraso. Isso não está explícito, mas é aprendido.

O currículo, como vemos, já não pode ser concebido simplesmente como um instrumento de organização do conhecimento escolar, centrado na melhoria dos procedimentos, métodos e técnicas de ensino, ingenuamente puro e neutro, técnico, atóxico, ahistórico e apolítico, sem nenhum tipo de intenções sociais. A partir das teorias críticas verificamos que o currículo é um instrumento político em permanente interação com a ideologia, as estruturas sociais, a cultura e o poder.

Nos quadros abaixo podemos notar a passagem de um currículo técnico pressupostamente asséptico (estéril), hermeticamente fechado às influências externas e por isso descontextualizado, para um currículo que toma consciência crítica do seu território, sujeito às múltiplas variáveis de natureza política, econômica, social e cultural – um currículo contextualizado.

TEORIA CURRICULAR	CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO
Tradicionalistas (pretecnicista, tecnicista, neotecnicista)	- Currículo como estrutura - Currículo como sistema tecnológico de produção - Currículo como plano de instrução
Críticas Reconceptualistas	- Currículo como reconstrução do conhecimento e proposta de ação e transformação social

IMAGENS E SIGNIFICADOS DO CURRÍCULO
✓ Como conjunto de conhecimentos ou matérias a superar pelo aluno
✓ Como programa de atividades planejadas, organizadas, sequenciadas
✓ Como resultados de aprendizagens
✓ Como plano de uma determinada sociedade a respeito de conhecimentos, valores e atitudes
✓ Como experiência para os alunos através da qual pode desenvolver-se
✓ Como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos transformem a sociedade.

2.2. Por que precisamos de um currículo contextualizado?

Nós, seres humanos, mulheres e homens, somos seres situados. Isso significa que vivemos, trabalhamos, estudamos, aprendemos, dentro de um determinado contexto econômico, social e político. Ou seja, nada existe e funciona fora de contextos concretos onde as pessoas vivem, onde atua o Estado, acontecem as relações políticas entre os grupos e as pessoas. Deste modo, não podemos imaginar a educação como se ela existisse desvinculada do real das comunidades, dos problemas que a comunidade enfrenta.

Efetivamente, o direito de aprender, está relacionado com o direito a uma educação de qualidade. No caso do Semiárido, as desigualdades regionais e outras formas de desigualdades interferem no ensino aprendizagem e não se pode separar o que acontece nas escolas daquilo que acontece na vida das pessoas. No Semiárido, estas desigualdades estão nos debates dos movimentos sociais na luta por construção de políticas públicas.

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) divulgou em 09 de junho de 2009, no relatório “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009 – O Direito de Aprender: Potencializar Avanços e Reduzir Desigualdades”, uma análise, realizada a partir de dados estatísticos, sobre o direito de aprender no Brasil. Na publicação, o UNICEF analisa as desigualdades educacionais no Brasil – especialmente as regionais, étnico-raciais e socioeconômicas, bem como as relacionadas à inclusão de crianças com deficiência.

De acordo com as análises, são essas desigualdades que impedem que, parcelas mais vulneráveis da população brasileira tenham garantido seu direito de aprender, sobretudo nas regiões do Semiárido, da Amazônia Legal e nas comunidades populares dos centros urbanos (SOUZA e SILVA, 2011).

O relatório conclui que o País obteve importantes avanços nos indicadores de acesso, aprendizagem, permanência e conclusão do Ensino Básico, porém, mostra a necessidade de uma tomada de posição dos gestores públicos e educadores/as no campo da qualidade da educação. No campo, encontram-se as maiores taxas de analfabetismo e o maior contingente de crianças fora da escola. De maneira geral, os currículos estão desvinculados das realidades, das necessidades, dos valores e dos interesses dos/as estudantes que residem no campo, o que impede que o aprendizado, de fato, se transforme em um instrumento para o desenvolvimento local. (SOUZA e SILVA, 2011, p. 07).

Diante desses dados, constatamos a necessidade de se fazer uma educação que contribua para a construção do desenvolvimento local sustentável como um processo no qual a escola seja um espaço onde seus educandos e educandas construam uma imagem positiva do Semiárido; como um lugar

possível e bom de vida, de cultura e de direitos, desmontando estereótipos como “homem sertanejo fraco”, “terra seca e improdutiva” e garantindo o sucesso das crianças na escola e a sua permanência na região. Ou seja, torna-se necessário um currículo onde o Semiárido seja visto como uma região de possibilidades e sustentabilidade.

Para isso, é necessário que os conhecimentos a serem trabalhados sejam construídos no espaço escolar e fora dele, tendo as experiências do cotidiano dos/as educandos/as e sua família, como ponto de partida.

O currículo nessa perspectiva de educação contextualizada será um instrumento que considera a realidade socioambiental, política, cultural e diversa do Semiárido – espaço repleto de complexas relações, permeado por exclusões e lutas, que ressignifique a própria prática educativa, por que promove a participação do professor e da professora, dos/as educandos/as e da comunidade, na sua construção e na sua realização. Um currículo que contemple uma educação vinculada, política e pedagogicamente, com a história, a cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não apenas um apêndice da escola pensada na cidade e localizada “no” campo. (CALDART, 2004).

O tipo de currículo que os povos do campo precisam, portanto, é aquele em que os conteúdos escolhidos dialoguem entre si e ao mesmo tempo se articulem com o ‘mundo da vida’, com o cotidiano da comunidade. Um currículo, como dissemos acima, que toma consciência crítica do seu território, sujeito às múltiplas variáveis de natureza política, econômica, social e cultural – **um currículo contextualizado**.

E para construção de um currículo contextualizado, na perspectiva da convivência com o Semiárido, tornam-se necessários outros elementos que veremos a seguir neste material.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado.** - Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CABRERA, Teresa Sanz. **El Curriculum, su conceptualización.** Revista Pedagogía Universitaria, capítulo 1, Vol. 9 n° 2/2004. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.-Universidad de la Habana/Cuba, 2004.

CALDART, Roseli S.. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º5.

CONTRERAS, J. **Enseñanza, Curriculum y Profesorado.** - Ediciones Akal, España, 1990.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** 45ª. Ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

PINAR, W.F. La reconceptualización en los estudios del curriculum. In: Sacristán, J. Gimeno y Pérez ,A. **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid, Akal, 1983. 231-241.

SILVA, Tadeu Tomaz Da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, M. L. Albuquerque. **Desconstruindo o currículo oculto – a experiência de uma proposta de formação continuada de professores da escola do campo.** Artigo apresentado à Disciplina “Curriculum, Innovación y Câmbio Educativo”, do curso de Doutorado em Educação, da Universidad Del Mar, Chile, 2011.

SOUZA, M. L. Albuquerque; SILVA, N. Moreira da. **Conhecer, Analisar e Transformar: uma proposta de Metodologia para a Educação Contextualizada no Semiárido.** III Fórum do Semiárido Brasileiro.- Universidade do Vale do Acaraú / Universidade Federal do Ceará- maio de 2011.

CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO: DIALOGANDO SOBRE PRINCÍPIOS, CONCEPÇÕES E SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

*Ana Paula Mendes Duarte*⁶

*Priscila Brasileiro S. do Nascimento*⁷

*Vera Maria Oliveira Carneiro*⁸

I INTRODUÇÃO

Vimos no texto anterior uma breve contextualização sobre várias concepções de currículo. Essas concepções foram construídas dialeticamente no decorrer da história. Neste texto aprofundaremos aspectos do currículo contextualizado.

Uma proposta de currículo contextualizado na perspectiva da convivência com o Semiárido está inserida na concepção de uma educação dinâmica, relacionada com a vida, com a identidade, com os direitos dos povos do campo do Semiárido. Uma educação transformadora da realidade que está a serviço da construção de uma nova sociedade.

⁶ Assessora do Programa de Educação do Campo no MOC (Movimento de Organização Comunitária). Graduada em Licenciatura em Letras Vernáculas na UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana).

⁷ Assessora do Programa de Educação do Campo no MOC (Movimento de Organização Comunitária). Licenciada em Letras Vernáculas, Especialista em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

⁸ Coordenadora do Programa de Educação do Campo no MOC (Movimento de Organização Comunitária). Licenciada em História pela UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). Pós-graduada em Desenvolvimento Rural Sustentável, com enfoque em Educação do Campo (UFCG). Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional (UNEB).

O objetivo deste texto é dialogar sobre princípios, concepções e sujeitos de uma educação do campo que contribua para o desenvolvimento sustentável, a partir da construção/reconstrução e institucionalização de um currículo contextualizado.

Para isso, duas questões precisam ser colocadas. Qual a imagem/leitura que aparece sobre o Semiárido no currículo educacional em nossos municípios? Como esses elementos são trabalhados no cotidiano escolar?

Partindo dessas questões e de outras, nos desafiamos a construir um material pedagógico que buscasse contribuir com os municípios na atualização e/ou construção de um currículo contextualizado. E se nos dedicamos a fazer isso é porque esta demanda nos foi colocada e porque avaliamos que um currículo contextualizado se constitui como um direito humano, de forma especial, dos povos do Semiárido. Um currículo contextualizado é dinâmico, significativo e relacionado à vida das pessoas.

Historicamente, os processos de produção de conhecimentos aconteceram a partir de questionamentos, de comparações, estudos e pesquisas na busca por respostas e soluções para problemas enfrentados. De maneira que, o momento de construir um currículo é uma oportunidade de pensar, questionar, diagnosticar para construir uma proposta a partir de reais necessidades e garantir o direito a uma educação de qualidade.

Por isso, ao se pensar um currículo municipal contextualizado é importante definir, em primeiro lugar, uma concepção de educação que contribua para um modelo de desenvolvimento que se deseja construir no município e a partir daí construir um currículo coerente com esse. Dessa forma, o ponto de partida sempre deve ser o contexto local, mas não ficar só nele.

Neste texto, iniciamos nosso diálogo fazendo uma breve reflexão sobre o contexto para construção do currículo. Em seguida, trazemos alguns princípios, conceitos e marcos legais da Educação do Campo, relacionando-os com o desenvolvimento sustentável. Numa terceira parte, refletimos sobre os sujeitos na construção do currículo contextualizado para convivência com o Semiárido.

II O CONTEXTO PARA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

A primeira análise a ser feita na construção do currículo deveria ser um breve diagnóstico da realidade local, para estudar profunda e criticamente os elementos políticos, sociais, ambientais e culturais.

São esses elementos que, muitas vezes, os livros didáticos não apresentam. Precisam ser pesquisados, investigados no próprio município, para que a escola produza novos conhecimentos. O currículo, porém, precisa apontar, explicitamente, para essas especificidades. Dessa forma, o currículo não deve ser deslocado, fragmentado e isolado da vida do município, das comunidades e da escola. Precisa fazer parte da vida das pessoas, levando em consideração a história do município, o ambiente e a cultura.

A partir da análise do contexto, é preciso então pensar que projeto ou proposta de desenvolvimento o município deseja construir. Em outras palavras, para construir um currículo contextualizado torna-se necessário, previamente, que o município defina qual sua concepção de desenvolvimento. O currículo não é neutro, sempre está a serviço de um modelo de desenvolvimento e de sociedade.

O currículo tradicional e descontextualizado está vincu-

lado a um modelo de desenvolvimento que está centrado apenas no crescimento econômico, sem levar em consideração as especificidades locais, o ambiente, a cultura, a sustentabilidade, o protagonismo das pessoas e grupos e a erradicação da exclusão.

Já um currículo contextualizado deve trazer em sua proposta contribuições na perspectiva de um desenvolvimento sustentável, que integre elementos sociais, políticos, econômicos, ambientais, culturais, equidade de gênero, valorização das identidades e da diversidade, participação no planejamento e outros aspectos.

Essa dicotomia deixa clara a concepção de que o currículo tradicional, descontextualizado está a serviço de um modelo de desenvolvimento como sinônimo de crescimento econômico, porque está centrado no lucro, não respeita as diferenças e as especificidades locais e não se preocupa com a sustentabilidade dos bens naturais, é construído de cima para baixo, portanto, não valoriza o sujeito local, sua identidade e sua história.

Analisando o contexto do Semiárido, uma região que convive com aridez, devido ao processo histórico de exploração ambiental que prejudicaram o solo e o clima, e que convive com a escassez de chuvas e poucas alternativas de captação e armazenamento da água, é evidente a necessidade de uma proposta de educação diferenciada que atenda as especificidades locais⁹. Ou seja, deparamo-nos com uma região que vivencia fortes processos de aridez, oriundos em sua maioria do modo como os seres humanos utilizaram e depredaram a natureza; com escassez de água para a maioria pobre devido sua concentração em mãos de poucos e da falta de políticas

⁹ Para maior aprofundamento sobre o Semiárido, ver BAPTISTA, Naidison, Conhecendo e Refletindo sobre o Semiárido e Agroecologia, in **Construindo Saberes para Educação Contextualizada**, MOC, 2011. p. 09-16.

que a democratizem e com outros problemas que dificultam ou impossibilitam a vida das pessoas. Essa impossibilidade, no entanto, não é gerada pela natureza e sim pelas políticas, pelas decisões das autoridades. Nesse contexto, fica evidente também que o Semiárido necessita, explicitamente, de uma educação contextualizada, através da qual a escola e suas crianças aprendam processos de convivência e produzam conhecimentos para tal.

Segundo dados da Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA), atualmente, no Semiárido, vivem mais de 22 milhões de habitantes. São 1.133 municípios com características próprias em um bioma específico que é a caatinga. Segundo Baptista (2011, p. 11),

O semiárido, quase sempre é tratado como inviável e seu povo como incapaz. Essa hipotética incapacidade e inviabilidade é apresentada como resultado da seca, da semiaridez e da natureza. Como se a própria natureza houvesse decidido a inviabilidade do semiárido e a incapacidade do seu povo.

Historicamente, as políticas implementadas na Região Semiárida, foram voltadas para o “combate à seca”, como se as causas dos problemas da região fossem naturais e não políticas. A partir dessa concepção, o povo do Semiárido era e, em muitos casos, ainda o é, considerado como “incapaz”, subdesenvolvido, ignorante, sendo assim, o Estado sempre implementou políticas assistencialistas, de cima para baixo, sem levar em consideração o contexto e as demandas da população local, sem a participação dos sujeitos sociais. E a escola sempre repassou esta imagem e esteve a serviço dessa proposta.

Por isso, o currículo oficial, que muitas vezes encontramos nos municípios e nas escolas, desconsidera a realidade socioambiental, política, cultural e diversa do Semiárido, es-

paço repleto de complexas relações permeado por exclusões e lutas históricas. Malvezzi (2007, p. 09), afirma que “o Semiárido não é só clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social”. Nesse espaço encontramos a ASA¹⁰, redes, movimentos e instituições sociais que acreditam que [con]viver no e com o Semiárido de forma digna é direito das mais de 22 milhões de pessoas que habitam esse território.

Por outro lado, hoje, o Semiárido começa a ser olhado como uma região de possibilidades e viabilidades, devido a um processo de mobilização social para investimentos de políticas de convivência, a exemplo da ASA, que reúne centenas de organizações da sociedade civil no processo de proposição de políticas de convivência, bem como a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, que articula diversas organizações que desenvolvem ações de educação contextualizada e diversos fóruns de debates.

Iniciativas como essas, de convivência e de mobilização social, vêm demonstrando que é possível viver bem no Semiárido. O que se precisa são investimentos nas diversas áreas, desmistificando a imagem do Sertão inviável construída ao longo do tempo pelas elites e pela grande mídia. Necessita-se também de uma escola engajada em mudar estas práticas, logo, contextualizada.

A Escola e o currículo por ela implementado, não podem ignorar estas leituras de Semiárido: uma que aposta em sua inviabilidade e na incapacidade de seu povo; outra que

¹⁰ ASA - A Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), uma rede formada por cerca de 750 organizações da sociedade civil que atuam na gestão e no desenvolvimento de políticas de convivência com a região semiárida. Sua missão é fortalecer a sociedade civil na construção de processos participativos para o desenvolvimento sustentável e a convivência com o Semiárido referenciados em valores culturais e de justiça social. O MOC é um dos parceiros que fazem parte da ASA. Disponível em: http://www.asabrasil.org.br/Portal/Informacoes.asp?COD_MENU=97.

aposta na sua plena viabilidade, no protagonismo de seu povo. Mais que isso: a escola e o município terão que decidir a qual destes dois projetos se colocar a serviço e, então, em que direção caminha seu currículo. Ou seja, um currículo contextualizado para o desenvolvimento sustentável ou para enfraquecimento do Semiárido.

Com o currículo contextualizado, a escola pode produzir conhecimentos e envolver a família e a comunidade nessa dimensão, cumprindo assim seu papel social de agente de transformação dos processos de injustiça e exclusão que sempre vemos no Semiárido. Partindo de uma realidade para construir uma nova.

Uma vez definido o projeto de desenvolvimento sustentável, a construção do currículo, envolvendo a comunidade, deve se orientar o máximo possível para este patamar. Definido o modelo, serão inseridos no currículo os conteúdos que a escola irá trabalhar e devem ser pensados e planejados de maneira que contribuam para o desenvolvimento sustentável e o protagonismo das pessoas.

Como se pode fazer isso? De um lado, inserir nos conteúdos elementos como: o ambiente da comunidade e outros que ajudem a conhecer e conviver com o Semiárido, tendo a pesquisa-ação como princípio educativo para identificar/diagnosticar a realidade. De outro, inserir conteúdos relacionados à **agricultura familiar/camponesa**, à participação política de educandos/as, das famílias e das pessoas da comunidade. De outro, ainda, trazendo para a prática da escola e do currículo oportunidades de se conhecer melhor os problemas da comunidade (escassez de água, acesso à terra, à crédito, saúde, esportes, lazer, políticas públicas, etc.) e envolver as famílias na busca de soluções. Todos esses elementos e diversos outros, podem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar.

A construção do currículo acontece no fazer, no cotidiano, envolvendo as pessoas para que seja um instrumento participativo. Não existe uma receita pronta. Mas necessita de uma sistematização, de uma institucionalização e estar orientado para acontecer na prática e na vida da escola e da comunidade.

III PRINCÍPIOS, CONCEITOS E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

3.1. Princípios da Educação do Campo

Os princípios da Educação do Campo contextualizada foram criados e fundamentados nas diversas construções dos movimentos sociais do campo e nas lutas por políticas públicas de educação de qualidade. Como resultado de um movimento nacional pela Educação do Campo de qualidade, conquistou-se as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Resolução CNE, 01, de 03 de abril 2002). Linhas de pesquisas, cursos de licenciatura e pós-graduação em educação do campo, cursos técnicos e uma vasta literatura sobre o tema são também resultados das lutas desse movimento nacional.

Do ponto de vista didático, pedagógico e tecnológico, no entanto, a Educação do Campo ainda necessita de muitos investimentos e implementações. Conforme o Artigo 6º, do Decreto da Educação do Campo, nº. 7.352 de 04 de novembro de 2010,

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes

próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

O Decreto assegura que a produção de conhecimento e toda estruturação da educação do campo esteja relacionada à vida das populações do campo.

Além desses, existem outros princípios que a educação do campo incorpora, como por exemplo:

- Garantir a participação e expressão dos povos do campo nos processos educativos, respeitando suas diversidades;
- Estar comprometida com a emancipação e fortalecimento da cultura e dos valores das comunidades rurais que contribuam para um desenvolvimento sustentável;
- Evidenciar que as populações do campo são sujeitos de direitos de suas histórias e precisam ter suas especificidades respeitadas;
- Respeitar e valorizar o ambiente e a identidade dos sujeitos sociais.

Para fortalecer e garantir os direitos da população do campo, a escola do campo precisa ser equipada, conter materiais didáticos e pedagógicos, com metodologias e práticas pedagógicas que garantam os princípios acima explicitados. Segundo ainda o mesmo Decreto nº 7.352, a escola do campo pode assim ser entendida como,

aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

A luta por conquistas na Educação do Campo é contínua. Em agosto de 2012, o Fórum Nacional de Educação do Campo se reuniu em Brasília com a participação de dezenas de organizações da sociedade civil e universidades para reafirmar os princípios da Educação do Campo, em detrimento ao avanço do agronegócio e a expulsão de agricultores/as familiares do campo. Desse evento, foi tirado um Manifesto à Sociedade Brasileira, que traz a reafirmação desses princípios:

A Educação do Campo nasceu no contraponto à Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão-de-obra minimamente qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação dos camponeses. (Manifesto do Fórum Nacional de Educação do Campo, 21 agosto de 2012).

E para fortalecer essa concepção, esse Manifesto ainda destaca que a Educação do Campo deve estar vinculada aos interesses da população do campo, relacionado ao direito à Reforma Agrária, à soberania alimentar à saúde e cultura, dentre inúmeros direitos à vida com qualidade.

Um dos princípios básicos da Educação **do e no** Campo é o compromisso do acesso e permanência dos/as estudantes numa rede escolar com qualidade física e pedagógica e, para isso, precisa-se avançar na realização de atividades como a formação de professores, elaboração de material didático condizente com a realidade, etc. Mas ainda é preciso ir além desses aspectos, a participação ativa dos sujeitos do campo é necessária, envolvendo-os, estabelecendo vínculos com sua localidade e raízes. Especialmente na construção de um currículo contextualizado torna-se essencial a participação das pessoas.

A educação deve ser compreendida como processo formativo humano e sociocultural, de construção coletiva e multifacetada, não apenas de transmissão de conteúdos, mas uma educação libertadora, que aliada aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade, venha melhorar a vida da população. A educação do campo precisa ser entendida como um movimento em permanente construção. E que assegure o que lhe compete, como salienta Caldart (2002, p.19):

Por isso esse nosso movimento *por uma educação do campo* se afirma como um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam.

Como já afirmamos, para pensar um currículo deve-se partir do contexto, das necessidades e demandas da população local, deve-se compreender que o desenvolvimento do município depende do investimento para o desenvolvimento do campo, numa relação de complementaridade campo-cidade e não de oposição.

3.2. Conceituando a educação do campo e currículo contextualizado para convivência com o Semiárido

O conceito de educação do campo tem uma íntima relação com o debate sobre convivência com o Semiárido, luta pela terra e por uma vida com qualidade. A Educação do Campo, articulada nacionalmente, foi trazendo modificações conceituais, metodológicas e práticas nas organizações que desenvolviam ações de escolarização e formação profissional com as populações do campo.

Até a década de 1990, esse processo era denominado de Educação Rural. No entanto, a clareza de que o referencial,

os fundamentos e a prática pedagógica têm outra perspectiva foi modificando a terminologia, que passou a ser denominada de Educação **do** Campo, não apenas no lugar – no campo, mas, além disso, ser sujeito **do** campo.

Essa mudança ocorreu em 1998 durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, como consequência de discussões e pesquisas na área educacional, que afastam a Educação Rural do sujeito do campo, no qual se chegou à conclusão de que os princípios da Educação Rural eram em sua base o reflexo dos interesses de uma elite agrária. Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, na Resolução CNE/CEB N°. 01 de 03 de abril 2002, do ponto de vista teórico e legal, a educação do campo é:

Toda ação desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver e de produzir e formas de compartilhar a vida. ¹¹

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96, no seu Art. 26, traz a possibilidade da contextualização do currículo, quando diz que,

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

¹¹ Ver Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, Art. 2º. da Resolução do CNE de 03/04/2002.

Outro marco histórico na luta por uma educação do campo foi a construção das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo em 2002, pois, pela primeira vez na história do país, a educação do campo é institucionalizada. Isso é uma conquista dos movimentos sociais do campo. Porém, as políticas de direitos sempre são lentas na sua efetivação. A LDB assegura, no seu Artigo 28, uma possibilidade de diversificação do currículo para zona rural,

Permite a adaptação à educação básica às peculiaridades da zona rural e de cada região, tendo especificamente: conteúdos curriculares e metodologia apropriada às necessidades reais e interesses e condições climáticas; adequação à natureza do trabalho.

Na caminhada por uma educação contextualizada, a escola deve ser um espaço de construção de uma imagem positiva do Semiárido como lugar de vida, de cultura e de direitos, pois sabemos que historicamente o povo do Semiárido foi relegado a uma política assistencialista e exploratória. Os povos do Semiárido, em especial, as crianças, adolescentes e jovens tem o direito a uma vida com dignidade, e isto perpassa por acesso à cultura, esporte, lazer, comunicação, saúde e educação de qualidade. Essa ideia também está relacionada à educação do campo, que por si só, já é uma proposta de educação contextualizada, que tem uma visão de totalidade,

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo, assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos Movimentos Sociais, significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar a relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, política de educação. (CALDART, 2004, p.15).

Essa totalidade exige um olhar mais crítico e amplo para construção de um currículo que ajude a desenvolver um processo de mobilização social, que tenha conteúdos específicos, que se integrem à metodologia específica da educação do campo. E que os processos de escolarização não sejam apenas transmissores ou repassadores de conteúdos, mas que a educação instigue a pesquisa, a ampliação da visão de mundo e que construa conhecimentos para mudar a vida das pessoas.

Ou seja, pensar um currículo com conteúdos significativos, que ajude as pessoas a modificar sua realidade para melhor, a buscar seus direitos, a viverem efetivamente sua cidadania a projetar-se coletivamente, elevando a autoestima e o fortalecimento da identidade do lugar onde vivem.

Este currículo precisa trazer para o fazer da escola elementos do “chão da vida” como nos diz Martins (2004), ou seja, elementos da cultura, do trabalho, das relações sociais como objeto de construção do conhecimento.

Trata-se de um currículo que incorpore os elementos da diversidade cultural e os diversos saberes de professores e professoras; que também são e estão no Semiárido, mas que muitas vezes não se dão conta dessa particularidade; dos agricultores e agricultoras familiares que abastecem as mesas do município com os produtos da agricultura familiar; das tradições encontradas nas comunidades e nas sedes dos municípios.

Nesse caminhar, alguns passos são fundamentais, como a própria escolha e seleção de conteúdos a serem trabalhados pela escola, a maneira como esses conteúdos devem dialogar com todas as áreas de conhecimentos (disciplinas) que fazem parte do currículo de formação e de como eles se articulam com a vida cotidiana da comunidade. É essa articulação dos conhecimentos veiculados pela escola com os conhecimentos da vida cotidiana que torna a escola um espaço capaz de inquietar as pessoas a mover-se em direção de uma melhoria das condições de vida.

Para construir-se um currículo contextualizado na perspectiva da convivência com o Semiárido deve-se, portanto, pensar nas características regionais, levando-se em consideração uma base comum no que diz respeito aos conteúdos universais produzidos e sistematizados, mas inserir e ampliar para as diversidades, identidades da sociedade, sua cultura, seu ambiente, economia e as relações sociais das pessoas de uma determinada região.

Investir na construção e implementação de um currículo e uma educação de qualidade, tanto no campo quanto na cidade, intercomplementares, é também investir contra a pobreza e as desigualdades sociais. Necessita-se entender a educação enquanto um investimento nos processos de desenvolvimento humano e sustentável, como veremos a seguir.

3.3 A relação educação e desenvolvimento rural sustentável

A Educação do Campo está relacionada à construção de um desenvolvimento rural sustentável, numa visão de complementaridade campo/cidade. Sabemos que historicamente os baixos índices de pobreza estão também relacionados aos baixos índices de educação, e, portanto, baixos investimentos em políticas de desenvolvimento social no e do campo. Ou seja, o desenvolvimento do município, perpassa pelo desenvolvimento rural, numa dimensão de complementaridade.

Essa concepção vem sendo ampliada. Atualmente, a educação do campo não é uma luta apenas dos movimentos sociais e sindicais (CONTAG¹², MST¹³, MMTR¹⁴, sindicatos de trabalhadores rurais, associações, cooperativas, ONGs¹⁵,

¹² Confederação dos Trabalhadores na Agricultura.

¹³ Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

¹⁴ Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais.

¹⁵ Organizações Não Governamentais.

etc.). Embora, com muitas limitações, vem ganhando corpo nas discussões das políticas de educação em âmbito municipal, estadual e nacional, nas secretarias municipais e estaduais de educação, no Ministério da Educação, nas Universidades e Institutos Federais.

A construção da Educação do Campo enquanto uma demanda local vem sendo incorporada às políticas públicas nos municípios e territórios. De certa forma, através da inserção nos currículos e nos planos municipais e territoriais de educação. O que dificulta um maior avanço são diversos fatores, especialmente a concepção hegemônica de desenvolvimento como sinônimo de “crescimento econômico”, de defesa do agronegócio, visando apenas o lucro e a oposição e subordinação do rural pelo urbano.

As políticas para o campo sempre foram pensadas como sinônimo de agricultura e de pecuária, e como estratégia voltada para grandes obras, sem observar a preservação ambiental, a vida e a cultura das pessoas. Vale ressaltar que não se formulavam estratégias para saúde, educação, cultura, esportes, comunicação, lazer, etc. Ou seja, políticas que não ofereciam condições de sustentabilidade e suporte para uma vida com qualidade no campo.

Não se pensava nas multiatividades que podem ser desenvolvidas no campo, ou o campo como parte de um sistema global, como afirma Morin (2003, p.37):

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Desta maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte [...] É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes.

Aprofundar essa dimensão inclusiva da Educação do

Campo também se torna necessária nos processos de construção de um currículo. A educação contextualizada e a educação do campo nasceram dentro da educação popular, e como afirmava Freire (1996, p. 28), “toda novidade nasce no corpo de uma ex-novidade, que começou a envelhecer”¹⁶. Um ‘envelhecer’ no sentido de não acabar, mas se transformar.

Como toda novidade não surge por acaso, mas da dinâmica, dos movimentos que existem na sociedade, assim é com a educação do campo, como postula Gohn.

E as novidades não surgem por decreto, pois há uma interligação entre as coisas que vão ficando velhas e as coisas que vão nascendo. Freire destaca que “uma das preocupações daqueles que pretendem transformar a sociedade é exatamente lutar pela novidade”. (GOHN, 2001, p. 63).

Esse debate precisa entrar na escola, pois a mesma pode contribuir para um desenvolvimento sustentável do campo. Enfim, os municípios precisam compreender que a construção do desenvolvimento perpassa pelo desenvolvimento rural, e que a educação do campo pode ser um instrumento dessa construção.

O surgimento da Educação do Campo contextualizada fez parte da transformação ampliada da educação popular voltada para uma realidade com suas especificidades, que é o campo, com toda sua diversidade política, ambiental, econômica, social e cultural.

Dentro desse contexto, é necessário pensar quem são os sujeitos desse currículo e onde estão inseridos? Eles também precisam estar envolvidos nesse debate e na construção de um currículo que respeitará seus conhecimentos e vivências.

¹⁶ Ver GOHN, Maria da G. *Educação Não Formal e Cultura Política, impactos sobre o associativo do terceiro setor*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IV PENSANDO OS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Já analisamos que o debate do currículo ultrapassa a sala de aula e o aspecto pedagógico. O currículo é um importante instrumento de ressignificação da escola e, no nosso caso, a escola no contexto do Semiárido. Precisamos, dessa maneira, fazer uma viagem histórica sobre a escola e a sua [des]ligação com a vida das pessoas.

A formação do povo brasileiro é permeada por relações antagônicas de colonização. Esse antagonismo influenciou a nossa forma de organização social, principalmente no que diz respeito à própria formação da escola. Assim, viemos e, em parte, ainda estamos num processo de educação descontextualizada, que não considera a vida e os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, o que nos dá a impressão de que o conhecimento escolar estava “pronto e acabado”, não cabendo análises críticas e sugestões. Desse modo, o processo de produção de conhecimento ocultava seus conflitos e interesses e subordinava os conhecimentos e práticas sociais aos conhecimentos científicos ou de interesse das elites, sendo o currículo uma ferramenta dessa subordinação.

Hoje, a partir da luta por uma Educação do Campo, protagonizada pelas pessoas que vivem no mundo rural e com os estudos sobre a ressignificação da escola relacionada à vida das pessoas, entendemos que um currículo contextualizado deve partir da vivência dos processos educativos, refletindo os valores, as identidades, os conhecimentos, as relações sociais vividas na escola e fora dela. Entretanto, essa compreensão ainda não se tornou cultura na prática escolar e sabemos que esta nem sempre permeou as nossas ações.

Sabemos que a escola é uma das principais instituições

capazes de mover e inquietar as pessoas em direção ao novo ou, ao invés disso, estagnar as pessoas ao não problematizar a vida que as rodeia. Em qualquer uma das opções feitas pela instituição escolar, o currículo é um dos principais responsáveis pela ocultação ou visibilidade daquilo que a escola deseja.

Você já parou para pensar quem escolhe o que iremos ensinar e aprender? Quem deve decidir sobre essa escolha? Quais os critérios utilizados para escolher alguns conteúdos e deixar tantos outros de fora? O que se deve aprender e ensinar? Todas essas questões estão relacionadas à finalidade da educação, às opções que faremos diante dela e a quem são estes sujeitos.

Mas quem são os sujeitos na construção e efetivação do currículo contextualizado?

Depois de tentarmos compreender a função social da escola e a importância de um currículo contextualizado, é necessário, mais uma vez, perguntarmos-nos: quem são os sujeitos da construção desse currículo?

Refletimos, desde o início, que o currículo deve espelhar, na escola e fora dela, a vida das pessoas que a circunscreve. Assim, a escola deve ser um espaço para problematizar e refletir a realidade e a vida das pessoas, e nesse problematizar, o caráter histórico e social não podem passar despercebidos. Nesse sentido, Moura (2005, p. 28) nos esclarece que a escola deve possibilitar transformar as necessidades sociais dos educandos e educandas em práticas, que por sua vez se tornam experiências e assim ressignificadas e reconstruídas subjetivamente como saberes novos.

Se falamos em uma educação que convoca os sujeitos para que se tornem autores da construção de novos conhecimentos, de uma educação que ensina a viver e atender às ne-

cessidades da vida, precisamos repensar o currículo de nossas escolas. Por isso, é necessário nos perguntarmos: que escola queremos? A resposta para essa pergunta está intimamente relacionada aos sujeitos que a fazem acontecer, ou seja, todas as pessoas ligadas à escola: os educandos e educandas, os professores e professoras, os funcionários/as, a gestão, as famílias e a comunidade envolvida pela escola. Mas quem são estes educandos/as e estas famílias? No nosso caso são filhos e filhas de agricultores, familiares, trabalhadores/as rurais, sem terras, lideranças comunitárias e sindicais, dentre outras populações que vivem no e do campo. Mais ainda: agricultores e populações do Semiárido.

No contexto do campo do Semiárido, historicamente, foi negado aos povos o acesso a uma escolarização de qualidade que fosse significativa para aquele espaço. Durante muito tempo, o rural foi/é visto como lugar de atraso, que não carece de investimentos em políticas públicas, em especial a educação.

No entanto, é nesse rural que encontramos uma grande parcela da população brasileira. Essas pessoas são os agricultores e agricultoras familiares, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, extrativistas, trabalhadores rurais, assalariados, povos da floresta, das águas, assentados e acampados da reforma agrária, caiçaras, enfim, os sujeitos que compõem a diversidade do campo e que estabelecem relações complexas de organização social e cultural.

No movimento de repensar a escola devemos entender que a construção do currículo é algo que deve ser **pensando com diversas pessoas e não apenas pela gestão da escola**. Ou seja, a participação dos sujeitos, toda comunidade, nesse processo é imprescindível; filhos e filhas de agricultores/as, familiares, enfim, toda a população do Semiárido e das periferias das cidades onde existem escolas.

Assim, o currículo abre a possibilidade da vida cotidiana ser ferramenta de estudo, adentrar o chão da escola e ultrapassa a dimensão formal pedagógica ao se concretizar também nas relações estabelecidas entre todos os sujeitos envolvidos no fazer cotidiano da escola: pais, mães, educandos, educandas, professores, professoras, funcionários/as e comunidade.

Nessa perspectiva, uma escola que pretende ser um espaço de construção de novos conhecimentos e saberes, capaz de contribuir para uma nova forma de ser e estar no mundo, em que os envolvidos/as no processo educativo são sujeitos de sua própria história, deve ser capaz de construir valores e conhecimentos adequados às suas realidades, preparar as pessoas para atuar e transformar a vida.

No processo de elaboração e vivência do currículo, numa dinâmica de inter-relações e de trocas de saberes, todos ensinam e aprendem, além disso, são capazes de problematizar a sua própria existência (FREIRE, 1999). Essa troca de conhecimento deve ser percebida como possibilidade para a humanização, uma ação humana que provoca o desenvolvimento integral das pessoas e suas comunidades.

Para Pacheco (1996), entre o que está estabelecido institucionalmente e a vivência do currículo existem elementos presentes no processo de ensino-aprendizagem que passam despercebidos, mas que possuem uma força formadora muito intensa. São esses elementos ocultos dos processos educativos que necessitam vir à tona e serem problematizados. Eles dizem respeito às diversas relações entre os sujeitos, o conhecimento e sua realidade.

A partir dessa compreensão deve-se pensar: quais os conteúdos disciplinares e conteúdos da vida que o/a educando/a precisa aprender? Para quê? Como percorrer esse caminho possibilitando a integração desses conteúdos diversos com os sujeitos? Como possibilitar aos educandos e educandas a pro-

blematização de narrativas hegemônicas e valorizar as narrativas negadas historicamente? Como esses elementos podem contribuir para a formação dos sujeitos capazes de interferir e transformar a sociedade em que vivem?

As questões levantadas nos ajudam a refletir que os conteúdos de uma educação contextualizada compreendem e consideram a realidade local como elemento de estudo capaz de problematizar a vida e produzir novos conhecimentos, sem negar a interrelação entre as narrativas, sejam elas locais ou globais.

Reis (2011, p. 109) esclarece que,

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.

Diante do exposto, entendemos que o debate do currículo para a educação contextualizada insere-se no campo da transgressão ao se opor a uma escola e currículo descolado dos sujeitos que fazem a escola acontecer.

Para que essa transgressão se torne prática recorrente, deve-se ter claro que o educador e a educadora também são sujeitos da aprendizagem, o que significa dizer que objetivamente deve-se ter claro que os conteúdos a serem trabalhados devem levar em consideração a diversidade dos sujeitos para que a escola se torne realmente significativa na vida das pessoas.

É a articulação dos conhecimentos veiculados pela escola com os conhecimentos da vida cotidiana que torna a escola um espaço capaz de inquietar as pessoas a mover-se em direção de uma melhoria das condições de vida.

Junto a essa escolha, está também a própria assunção do professor e da professora de que mexer no currículo não é apenas introduzir determinadas temáticas, mas sim entender que a escolha do tema gerador norteador de cada aula, que a seleção dos conteúdos adequados aos tempos de aprendizagem, a pesquisa enquanto ferramenta formativa e investigativa dos problemas sociais são elementos que modificam tanto a prática docente quanto as pessoas envolvidas no processo educativo que não está desvinculado de um projeto maior de sociedade, em especial do projeto de desenvolvimento sustentável do município.

Dessa forma, um dos elementos que define o eixo norteador do currículo contextualizado é **a quem interessa?** Quem são os sujeitos que estarão inseridos? **Com quem e para quê** serão desenvolvidas as temáticas e os conteúdos desse currículo? Ao pensar nesses sujeitos e nessas questões, vai se construindo o roteiro, as temáticas, problemáticas e conteúdos de um currículo contextualizado na perspectiva da convivência com o Semiárido.

Quem são esses sujeitos, então? No nosso entendimento, para construir um currículo contextualizado são sujeitos necessários no processo:

- professores/as, educandos/as;
- famílias;
- representantes da sociedade civil;
- agricultores/as familiares/camponeses;
- conselheiros/as;
- gestores, dentre outros.

Esses sujeitos vivenciam as situações do cotidiano do campo do Semiárido: escassez de água; pouco acesso à terra, crédito; pouco acesso à cultura, esporte, lazer, enfim, pouco

acesso às políticas públicas de convivência com o Semiárido. A escola deveria debater, questionar essa realidade para buscar transformá-la.

A construção do currículo, portanto, não deve ser apenas pensada para os sujeitos, mas, principalmente, com eles.

IV ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos dialogar sobre a importância de [re]construir um currículo a partir do contexto do Semiárido, de relacioná-lo com a vida das pessoas, de forma que o currículo seja instrumento que mobilize/movimente a escola para transformar a realidade e colocar a educação a serviço da construção de um desenvolvimento sustentável, enfim de uma nova sociedade. Fazer isso é uma questão de garantia dos direitos das populações do campo.

É respeitar as especificidades da região e valorizar os conhecimentos dos sujeitos sociais do campo e da cidade.

Planejar os conteúdos de forma que as diversas áreas de conhecimentos e, até mesmo, disciplinas específicas que tratem de questões da convivência e do desenvolvimento sustentável dialoguem entre si.

O Semiárido deve ser visto como ambiente de possibilidades, de produção de conhecimento. Para isso, há necessidade de investimentos em processos de formação continuada de diversos profissionais da educação, porém os conteúdos dessa formação precisam estar garantidos e institucionalizados no currículo.

A tarefa de construir um currículo contextualizado deve ser responsabilidade de diversos sujeitos sociais, do campo e da cidade, para que sejam construtores/as do mesmo, já que conhecem suas necessidades e demandas, entraves e avanços da educação e do desenvolvimento sustentável do município.

Acreditamos que o currículo, nas escolas do Semiárido, nessa dimensão contextualizada, é mais que necessário, é urgente, pois o interesse pelo novo se faz no movimento de primeiro reconhecer-se naquilo que se está aprendendo, ou seja, na significação e no reconhecimento do que nos rodeia.

Dessa forma, a escola não pode ficar alheia à dinâmica social que a cerca e, nesta seara, o currículo é um dos principais elementos que podem contribuir para problematizar e valorizar a vida das pessoas que fazem a escola existir. E, para isso, a escola precisa envolver os diversos sujeitos no seu currículo e na vida escolar.

Garantir espaços de participação da sociedade civil organizada nesse processo de discussão e construção é parte da contextualização e da vontade política de mudanças estruturais efetivas na educação do município. E, como já foi dito anteriormente, parte importante dessas mudanças é perceber a educação como instrumento de desenvolvimento sustentável.

Nesse material, trazemos algumas sugestões de como construir um currículo a partir dessa concepção, inserindo diversas temáticas e problemáticas do cotidiano, também veremos como inserir essas diversas temáticas na perspectiva da convivência com o Semiárido e a necessidade de institucionalizar o currículo. Tarefa essencial para a construção de um mundo melhor, mais humano e solidário.

A seguir alguns eixos temáticos na perspectiva da Convivência com o Semiárido que podem ser inserido no currículo das escolas.

REFERÊNCIAS

ASA – Articulação no Semiárido Brasileiro. Disponível em: <http://www.asabrasil.org.br/Portal/Informacoes>. Acessado em 26.dez.2011.

BAPTISTA, Naidison Q. Conhecendo e refletindo sobre o Semiárido e Agroecologia In: SANTOS, B. M. C. *et al* **Construindo Saberes para Educação Contextualizada: Desenvolvimento Sustentável e Convivência com o Semiárido.** João Pessoa: MOC/Gráfica JB, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 3 abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

DORNAS, Roberto. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional: comentários e anotações.** Belo Horizonte: Modelo Editorial, 1997.

KUSTER, Angela; MATTOS, Beatriz H. O. (Org.) **Educação no contexto do semiárido brasileiro.** Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

Fórum Nacional de Educação do Campo, **Manifesto á Sociedade Brasileira (in mimeo).** Brasília, 21.ago.2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI. P.R, CALDART (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**, Brasília – DF, Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Coleção por uma Educação do Campo, No. 4. 2002.

MALVEZZI, Roberto. **Semiárido - uma visão holística**. Brasília: Confea, 2007.

MARTINS, Josemar da Silva. Educação no Brasil e a proposta de Educação Contextualizada. In: KUSTER, Angêla, MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Melo. **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fortaleza. Fundação Konrad Adenauer. 2004.

MOLINA, Mônica *et al* (orgs.) in CALDART. Roseli. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, nº 5.

MOURA, Abdalaziz. Filosofia e Princípios da PEAD (PE) e do CAT (BA). In. BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro, BAPTISTA, Naidison de Quintella (Org.). **Educação Rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2003.

PACHECO, José A. **Currículo, Teoria e Práxis**. Portugal: Porto Editora, 1996.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo. Escola, Currículo e Contexto.** Juazeiro: ADAC, 2011.

SANTOS, Bernadete. et al. (Orgs.). **Construindo Saberes para Educação Contextualizada.** João Pessoa: MOC/Gráfica JB, 2011.

**ALGUNS EIXOS NORTEADORES
PARA A CONSTRUÇÃO DE UM
CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO**

CULTURA, IDENTIDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO E NO CURRÍCULO

Anísia Gonçalves Dias Neta¹⁷

I INTRODUÇÃO

Dentre outras temáticas fundamentais para construção de um currículo contextualizado, neste texto, apresentamos uma proposta de tema e reflexão a ser inserida, que é **Cultura, Identidade e Diversidade Religiosa**. Nosso enfoque e tentativa será tratar este tema no âmbito do Semiárido.

Essa temática já consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. Contudo, fizemos aqui algumas aplicações e abordagens de maneira que fique mais claro e fácil identificar a importância dos elementos culturais, identitários e religiosos do Semiárido para a construção da formação do/a educando/a, sujeito desse ambiente, bem como para contribuir na construção do currículo municipal.

Para iniciar nossa reflexão propomos que nos façamos as seguintes perguntas: **O que é Cultura, Identidade e Diversidade Religiosa? Como estes conteúdos podem ser trabalhados em nosso cotidiano escolar? Qual a importância de inserir esses assuntos no conteúdo programático de uma escola com a perspectiva de promover a Educação do Campo contextualizada para o Semiárido?** Buscaremos, neste texto, contribuir com algumas reflexões para essas questões.

¹⁷ Educadora Social, ex-assessora do Programa de Gênero do MOC, especialista em Filosofia Contemporânea pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS e especializanda em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Licenciada em Filosofia e Bacharela em Teologia pela FBB e Bacharela em Fisioterapia pela UESB.

II CONCEITUANDO CULTURA, IDENTIDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA

Ao pensar o Semiárido, muitas imagens vêm à nossa mente. O cenário é composto pela vegetação característica, os animais, os rios e as pessoas que vivem cotidianamente neste chão. A cor, a forma e a diversidade vão se acrescentando a esse cenário quando acrescentamos as roupas típicas, a comida, as festas, as danças, a religiosidade, as crenças, os símbolos. Todos esses elementos formam a identidade cultural do Semiárido. Assim é que Malvezzi (2007, p. 9) afirma:

O Semi-árido [*sic*] brasileiro não é apenas clima, vegetação, solo, sol ou água. É povo, música, festa, arte, religião, política, história. É processo social. Não se pode compreendê-lo de um ângulo só.

E por não poder compreender o Semiárido de um ângulo só, é que não podemos deixar de fora de um currículo contextualizado, as dimensões da cultura e da religião, que muito contribuem para construir a identidade de um povo, como é o caso do Semiárido.

Cultura, identidade e diversidade religiosa são conceitos distintos, porém, aqui, eles se interagem e se complementam com o objetivo de demarcar, explicitar e tornar visível o que se pretende ao estudá-los.

2.1 Cultura

Conforme Oliveira (2011), cultura “significa jeito de morar, de dançar, de viver, de cuidar da saúde e de se divertir”. Assim, existem diversos significados de cultura, dentre eles, destacamos a expressão de cultura como toda produção do ser humano, ou seja, o jeito de ser das pessoas, construído

por elas próprias. Como diz Alves (2001, p. 7), “é a cultura que marca profundamente a maneira de ser e viver do homem”.

A cultura é a vida total de um povo, a herança social que o indivíduo adquire de seu grupo. Ou pode ser considerada a parte do ambiente que o próprio homem criou. (KLUCKHOHN, 1963, p. 28).

[...] cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade. (SANTOS, 1994, p. 24).

As culturas são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos, entre outros. Há, no entanto, uma diversidade imensa de culturas e jeitos de ser. A diferença entre culturas é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social, que também se modifica numa mesma sociedade em diferentes tempos. Por isso, podemos e devemos falar da cultura do semiárido e orgulharmo-nos dela. E assim, a cultura do Semiárido foi se construindo. A cultura é marca/identidade de um povo, que expressa sua forma de produzir e reproduzir vida.

2.2. Identidade

A singularidade no processo de construção da cultura contribui na formação da identidade de um povo, nação, grupo. Através dessa identidade, podemos distinguir um povo do outro, um indivíduo do outro, ou ainda podemos identificar que tal pessoa faz parte de tal grupo. Consideramos assim, a identidade no nível individual e coletiva. Segundo Ibáñez *apud* Wollmann (2011), a identidade pessoal é basicamente produzida pela cultura ou subculturas que nos socializam,

enquanto que a identidade cultural é estabelecida com base no sentido de pertença à comunidade.

A identidade do povo do Semiárido está relacionada ao sentimento de pertença, o que é muito forte e deve ser ainda mais reforçado. Cada povo e, assim, o povo do Semiárido, deve desenvolver o sentido de pertencimento ao seu torrão, seu jeito de ser, sua música, sua comida, sua cultura, sem que com isso desvalorize outras maneiras de ser de outros povos e grupos do país e da humanidade.

É essa singularidade junto à dimensão da pluralidade que marca e constitui a beleza e a riqueza da humanidade.

2.3. Diversidade Religiosa

A religiosidade, enquanto elemento cultural, construído historicamente, faz parte da identidade de um povo. A existência humana passa por duas dimensões, interligadas e indivisíveis. Segundo Boff (2009, p. 16), quando discorre sobre o ser humano e sua existência,

Nossa existência histórica revela, pois, as duas dimensões: a transcendência e a imanência. Mostra nossa abertura infinita e, ao mesmo tempo, sua concretização finita. [...] Ambas as dimensões convivem no único e mesmo ser humano.

Aqui entra o papel e o significado das religiões na vida do ser humano. Por mais diversas e variadas que sejam, as religiões buscam **transcendência**. Para isso, percorrem o caminho da interiorização do ser, do encontro consigo mesmo, ou do encontro com um Ser Superior, uma divindade. A religião é uma forma de se relacionar com o sagrado.

Importante aqui seria, igualmente, marcar e remarcar que nenhuma dimensão ou manifestação religiosa é melhor e

mais qualificada que outra, nenhuma plenifica o ser humano mais que outra, nenhuma pode ser oficial do país enquanto outras não. Todas são, igualmente, modalidades culturais, criadas pelos seres humanos e através das quais se busca o Divino, seja lá qual for o nome que a ele confirmamos.

Sendo assim, ao falarmos de cultura (uma dimensão imanente do ser humano), é impossível ignorar o papel da religiosidade semiárida na cultura e da cultura do Semiárido na religiosidade. Ademais, a religião é como um espelho que mostra as vertentes da formação cultural de qualquer povo.

Essas considerações iniciais sobre cultura, identidade e diversidade religiosa, são fundamentais para compreender o porquê de inserir num currículo contextualizado essas temáticas na perspectiva da convivência com o Semiárido. O currículo escolar precisa considerar esses elementos que fazem parte da vida da população do Semiárido.

III ORIENTAÇÕES LEGAIS E CONTEXTUALIZAÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), oferecem um caderno exclusivo sobre o tema Pluralidade Cultural, apontando à importância de se discutir, ensinar e aprender sobre diversidade nas escolas do Semiárido. Nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, o tema da cultura também está inserido tanto nos conteúdos da Vida Cidadã, que por sua vez encontra-se articulado à Base Nacional Comum, conforme art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, CNE/CEB. 1998), como na Parte Diversificada que diz:

[...] envolve conteúdos complementares [...], integrados à Base Nacional Comum, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, refletindo-se, portanto, na Proposta Pedagógica de cada escola. (BRASIL, CNE. 1998, p. 107).

O art. 26 da LDB dispõe da obrigatoriedade das escolas de ensinarem sobre a história das culturas afro-brasileiras, bem como das culturas indígenas. Posteriormente, as Implementações das Leis 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (ensino da história e cultura afro-brasileira e africana) e 11.645 de 10 de março de 2008 (ensino da história e cultura indígena) vieram para implementar esse direcionamento da LDB. Quanto a isso, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, afirma:

A Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (BRASIL, 2009, p. 5).

Assim, quando se pensa na construção de um Currículo Contextualizado para o Semiárido, pensa-se também na cultura que existe nesse local geográfico – as músicas; as danças; a religiosidade formada a partir de uma mistura de religiões presentes no cotidiano deste povo. Pensando assim, é que se constrói um currículo de acordo com as características regionais e locais da sociedade, ou seja, que parte da realidade concreta do sujeito.

O Semiárido apresenta raízes culturais portuguesas, africanas e indígenas, especialmente. Da primeira temos a língua, a religião católica, o calendário religioso dominante, festas religiosas e procissões, carnaval, festas de ruas, as festas juninas dentre outras. Já da cultura africana, a religião afro-brasileira, a capoeira, o samba de roda, as rezadeiras,

benzedoras, curandeiros/as, as comidas típicas (acarajé, abará, caruru, vatapá, óleo de dendê, etc.) entre outros. E da cultura indígena, que está muito presente na nossa alimentação, temos a mandioca, o milho, o respeito à natureza, os cantos, a pintura, etc.

No entanto, não podemos esquecer-nos da expressiva cultura própria do clima e solo do Semiárido, de seu sincretismo religioso e cultural: as cantigas de roda, os/as contadores de caso, os cordéis, as vaquejadas e as festas de vaqueiro, o boi-roubado, o bumba-meu-boi, as músicas e danças típicas das colheitas do feijão, mandioca, milho, etc., a culinária (expressão forte tanto da cultura quanto das religiões locais), e as “rezas” (que compreende orações católicas, samba de roda com manifestações extáticas, caruru de 07 meninos e leilão).

As influências culturais e religiosas do Semiárido são tão fortes que Malvezzi (2007, p. 21) afirma que “no ‘mapa da fé’, chama a atenção que o Semi-árido [*sic*] é das regiões mais resistentes no catolicismo, mesmo em uma época em que se expandem as demais igrejas, principalmente, as pentecostais”. O que não exclui a presença dessas expressões religiosas na escola, nem mesmo significa dizer que esse catolicismo é “puro”, ou seja, que não tenha sofrido influências de outras e de sincretismos.

O Projeto Político Pedagógico deve ser reflexo de um posicionamento político de contextualização do Semiárido, sua diversidade cultural, sua identidade e pluralidade religiosa. A criança na escola traz consigo e convive com toda essa diversidade e pode aprender muito com ela quando essa temática está inserida nos conteúdos programáticos. Por isso, a escola tem um papel crucial a desempenhar no processo de valorização e respeito às diferentes culturas e modos de expressão da identidade religiosa, afinal, são modos de vida, jeitos de fazer e viver.

As escolas podem trazer esses elementos do Semiárido não apenas para os conteúdos programáticos, mas também para os conteúdos vividos fora da sala de aula. Como exemplo, temos: a alimentação escolar pode priorizar a culinária típica da região; no espaço recreativo do intervalo podem ser inseridas: músicas, brincadeiras e atividades que incentivem e valorizem os elementos culturais; os dias festivos e feriados locais podem ser estudados, celebrados e vivenciados pela escola, e dar destaque a determinadas manifestações que costumemente não são valorizadas entre outros exemplos.

Os PCN's trazem a seguinte afirmação:

Em primeiro lugar, a escola é o espaço onde a criança convive com outras de diferentes origens, costumes e dogmas religiosos, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo lugar, a escola é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados [...], e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. (BRASIL. 1997, p. 21).

A importância de se ter uma escola com o currículo contextualizado é para que as crianças e adolescentes aprendam não somente sobre as diversas influências e manifestações culturais do Semiárido, mas, principalmente, respeitem as diversas culturas e religiões, e aprendam e valorizem sua própria cultura e identidade.

IV SOBRE DISCRIMINAÇÃO E CONVIVÊNCIA COM AS DIFERENÇAS

Após entendermos o nosso tema e revermos as orientações legais para inserir esses conteúdos no currículo escolar, contextu-

alizando-os, precisamos nos aprofundar quanto à importância dessa contextualização nas nossas escolas, bem como nos atentar para a beleza da diversidade cultural e religiosa, que faz com que numa sala de aula tenhamos educandos e educandas representantes de diferentes formas de expressão, com identidade pessoal e cultural variadas. No entanto, é preciso lembrar que as diferenças culturais e religiosas nem sempre são vistas como belas, e a diversidade quase sempre é foco de discriminações e injustiças.

Por exemplo, a cultura do campo e dos locais periurbanos sofrem preconceitos em detrimento à cultura hegemônica da cidade que representa uma minoria de pessoas com maior concentração de riqueza e ascensão social. Os livros didáticos e a pedagogia dos educadores e educadoras do modelo tradicional deixam isso claro nos conteúdos programáticos e na condução do processo ensino-aprendizagem, quando valorizam determinadas culturas e discriminam outras. Em outras palavras, dominação, exploração e exclusão interagem; e a discriminação é resultado e instrumento desse complexo de relações.

O papel da escola, mediado pelos/as professores/as, é respeitar a identidade cultural e pessoal do/a estudante, como por exemplo, não forçar brincadeiras ou atividades que sejam contrárias às crenças deles/as, mas incentivar a curiosidade e a pesquisa para conhecer as diversas brincadeiras; não proibir que os estudantes expressem sua cultura ou religião por ser diferente da identidade cultural ou religiosa do/a professor/a, mas abrir espaços para expressão de outras culturas e religiões; não fomentar o preconceito nem a discriminação entre as diferentes culturas e religiões, mas incentivar a convivência com a diversidade.

São inúmeras as possibilidades de injustiça que podem acontecer numa sala de aula, mas o importante é que o/a educando/a esteja sensibilizado/a para a beleza da diversidade e para o direito de expressão das várias culturas e religiões no Semiárido baiano.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: Educando para a vida

Acreditamos que a contextualização do currículo das escolas do Semiárido, ao considerar a pluralidade cultural, oferece aos estudantes oportunidades de conhecimento de suas origens, bem como, proporciona o reconhecimento de si mesmos como participantes de grupos culturais específicos. Ao valorizar a cultura do Semiárido, as crianças, adolescentes e jovens são envolvidos para uma compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade.

Além disso, através do convívio escolar, pode-se ter mais sensibilidade diante da diversidade de cultura e religião, e assim, maior tolerância, mais diálogo, respeito e maior percepção das injustiças em torno do tema, auxiliando no combate ao preconceito e discriminação.

Portanto, faz-se necessário que cada cultura e religião seja compreendida, respeitada e valorizada enquanto produção do ser humano, que, ao mesmo tempo, o produz enquanto ser, com identidade própria e características peculiares que dão cor e forma variadas no cenário do Semiárido, e portanto às nossas escolas. Enfim, faz-se necessário que a convivência entre os diferentes seja de aprendizado e respeito e para isso, torna-se imprescindível inserir este tema de forma institucionalizada no currículo municipal.

GLOSSÁRIO

Etnicorraciais - relação raça e étnica de diferentes grupos que a caracterizam.

Extática - arrebatada

Sincretismo - junção de aspectos religiosos, misturados com outra religião, provocando mudanças nas duas.

PROPOSTA DE MATRIZ COM CULTURA, IDENTIDADE E DIVERSIDADE RELIGIOSA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

A temática de Cultura, Identidade e Diversidade Religiosa, não é componente curricular de uma determinada área. Ela perpassa por diversas áreas de conhecimento e deve estar sempre presente no cotidiano escolar.

Competência 1: Consegue identificar diversas culturas e identidades no Semiárido.

As habilidades para esta competência devem ser construídas no cotidiano escolar, mas principalmente nos momentos de festejos e expressões culturais das comunidades, criando espaços para todas as manifestações culturais e religiosas.

Conteúdos:

- Pesquisar as datas comemorativas do município e as expressões culturais locais das famílias e da comunidade;
- Convidar grupos culturais variados da comunidade para se apresentar na escola;
- Leituras de livros da literatura infanto juvenil que possibilitem debates sobre identidade e cultura no Semiárido;
- Dinâmicas de grupos para trabalhar com a identidade e o respeito às diferenças;
- Incentivar grupos de expressão cultural na escola (grupos de dança, cantores e compositores, escritores, cordelistas, sambistas, etc).

Competência 2: Conhece os diversos grupos culturais e religiosos da comunidade.

Esta competência deve ser adquirida através de pesquisas e vivência dos diversos grupos culturais e religiosos presentes na comunidade e no município em que a escola está inserida.

Conteúdos:

- Identidade pessoal e local – destacando a identidade e características culturais e religiosas do Semiárido;

- Interação social dos diversos grupos na escola, na família e na comunidade;
- Leitura de textos sobre as culturas religiosas do Semiárido;
- Pesquisar sobre o sincretismo religioso do Semiárido;
- Incentivo à criação de grupos culturais na escola que valorize a identidade cultural do Semiárido;
- Visitas em espaços diferenciados de expressão da identidade religiosa;

***OBS:** Os Descritores, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser construídos em cada município, a depender da realidade local.*

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz Alberto Souza; BORTOLETO, Edivaldo José. *In: Ensino Religioso: Culturas e Tradições Religiosas*. FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Caderno Temático N°2. São Paulo. 2001.

BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência: O ser humano como um projeto infinito**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília. 2009.

_____, Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica – CNE/CEB. **Diário Oficial**, Resolução CEB nº 2/98. Brasília, 15 abr. 1998. Seção 1, p. 31.

_____, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: CNE, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

KLUCKHOHN, Clyde. **Antropologia – um espelho para o homem**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1963.

MALVEZZI, Roberto. **Semi-árido: uma visão holística**. Brasília: CONFEA, 2007.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. Coleção Primeiros Passos. 14ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Cleonice dos Santos. Cultura e Arte no Semiárido. In: SANTOS, B. M. C. *et al* **Construindo Saberes para Educação Contextualizada: Desenvolvimento Sustentável e Convivência com o Semiárido**. Caderno Pedagógico 01. Feira de Santana: MOC, 2011.

WOLLMANN, Lauri José. **Identidade e Socialização**. Disponível em: http://www.nossaversao.pro.br/liturgia_detalhes.php?numero=71. Acesso em: 29.mai.2012.

A ÉTICA E A CIDADANIA NO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Ana Paula Mendes Duarte¹⁸

Bernadete Mariene Carneiro Santos¹⁹

I INTRODUÇÃO

O presente texto se propõe a contribuir no debate para a construção de um currículo contextualizado, refletindo sobre a temática **Ética e Cidadania** na perspectiva da convivência com o Semiárido.

Sendo a educação um instrumento que deve promover a democracia, e, portanto, propiciar um ambiente ético e cidadão nas escolas, tanto do campo quanto das cidades, torna-se interessante se refletir sobre as relações sociais e o contexto no qual as pessoas estão inseridas.

Por que debater Ética e Cidadania nas escolas do Semiárido? Na nossa visão de mundo, é necessário debater essas duas questões no contexto do Semiárido porque há uma especificidade e no mundo atual o debate está na ordem do dia. Inicialmente, o currículo deve tratar dessas perspectivas porque as mesmas estão inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); numa outra perspectiva, porque nos pare-

¹⁸ Assessora do Programa de Educação do Campo no MOC (Movimento de Organização Comunitária). Graduada em Letras Vernáculas na UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana.

¹⁹ Assessora do Programa de Educação do Campo no MOC (Movimento de Organização Comunitária). Graduada do curso de Serviço Social na UNOPAR (Universidade Norte do Paraná).

ce que a dimensão da Ética e da Cidadania deva perpassar o dia a dia da escola e do seu currículo.

Buscaremos responder essas questões com algumas orientações no decorrer desse texto.

Didaticamente, analisaremos separadamente cada uma das dimensões e depois como elas se relacionam, já que não existe Ética sem Cidadania numa democracia.

II HISTORICIZANDO A ÉTICA E RELACIONANDO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO

2. 1 O que se entende por ética.

A palavra Ética surgiu na Grécia Antiga, no século IV antes da nossa Era. Os gregos defendiam a ética como algo necessário para o desenvolvimento das comunidades e aos comportamentos humanos, chamando a atenção de que as pessoas deveriam ser honestas, fiéis e harmônicas, como base na ética.

Mas existem outros significados para a palavra Ética, que vai sendo modificada com o tempo. Assim, a Ética é historicamente construída nas relações entre as pessoas num processo contínuo no tempo e no espaço.

Na Antiguidade buscava-se uma ética que indicasse bons modos de se viver, formas de sociabilidade, comportamentos, atitudes permanentes para a convivência em sociedade.

A compreensão da ética pode ser ampla, a depender do contexto e das relações sociais que as pessoas estabelecem numa determinada sociedade/comunidade.

Pode ser conceituada com vários significados, possibilitando ao/a educador/a trabalhar a ética em suas várias dimensões: ética como área de conhecimento referente a comportamentos na vida das pessoas; como referência as regras

de conduta em uma determinada sociedade; ética como avaliação dos costumes de uma comunidade, visando o bem estar da mesma. Enfim, ética praticada na transversalidade em todas as áreas do conhecimento e no cotidiano. No Semiárido, ela tem uma especificidade, devido às relações sociais e ambientais que se estabelecem neste lugar.

Entendemos que a ética deve servir para sensibilizar e melhorar as relações humanas, mesmo que existam diversas visões sobre a mesma. Segundo o filósofo Cortella²⁰ (2010), em entrevista a um site, “não existe ninguém ‘sem ética’. O deputado que fraudava, rouba; o falso amigo que mente e engana e o patrão que explora seus empregados? Esses têm uma ética contrária à ética da maioria. São ‘antiéticos’. Mas isso ainda é um tipo (deturpado) de ética”. Essa visão deturpada da ética, a escola deve procurar desconstruir, buscando sensibilizar e debater outra dimensão da ética, que segundo Vázquez (2000, p. 23), se constitui como sendo,

[...] Um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livre e conscientemente, por uma convicção íntima e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal.

Dentro desse conceito, a ética apresenta várias faces, uma delas é aquela do pensamento hegemônico, que foi pensada, sistematizada e socializada por um determinado grupo que detém o poder. Essa passou a reger a sociedade, mas existem

²⁰ Mário Sérgio Cortella é filósofo e educador, professor doutor em filosofia pela PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Integrante do Comitê de Direitos Humanos da PUC-SP. Entrevista concedida à rede Globo de Televisão, Programa do Jô, em 28 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.desivideonetwork.com/view/361d6ou8l/Mario-sergio-cortella-programa-do-j-parte-2-de-2/>

outras atitudes que são consideradas éticas. Outra dimensão da ética, presente no Semiárido, foi e é construída mais coletivamente, com os grupos sociais, as cooperativas, as associações comunitárias, sindicatos e diversos outros grupos que também pensam e estabelecem seus conceitos de condutas éticas para uma melhor convivência.

O Semiárido sempre foi um lugar onde a população vivia à mercê da ética da classe dominante, hegemônica e baseada em interesses econômicos e latifundiários, expropriando a população de direitos essenciais à vida, como aprofundaremos a seguir.

2.2 A Ética no contexto do Semiárido

Poderíamos afirmar que há uma dimensão de ética que deveria balizar e fundamentar a vida e as relações sociais específicas no Semiárido?

Trazendo o debate da Ética para o contexto do Semiárido, podemos refletir e nos confrontar com várias situações:

a) grupos de fazendeiros que se apropriam de bens naturais como a terra e a água, expropriando milhares de famílias do acesso a esses bens;

b) depredam-se os rios, desenvolve-se uma prática de desperdício de água em um lugar onde a mesma é escassa, escolas tratam de tudo menos do Semiárido como um espaço possível de desenvolvimento e, assim, a autoestima das pessoas é destruída;

c) pessoas, empresas e fazendeiros que exploram o trabalho infantil.

As reflexões e os fatos mencionados acima nos mostram que vivemos, hoje, uma crise de valores. Faz-se necessário criar processos educativos capazes de criar uma nova cultura ou então a crise se aprofundará, trazendo consequências inimagináveis para a vida no planeta.

Segundo Arendt (1972, p.223),

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão.

Presenciamos na sociedade atual uma predominância da violência, do individualismo, da falta de cuidado com as pessoas e com a natureza. Uma sociedade voltada para o isolamento e o consumismo exagerado, na qual se evidenciam vínculos familiares fragilizados, desrespeito, agressões às mulheres, apropriação de recursos públicos e diversas outras formas de violência.

Na contemporaneidade, há necessidade de afetividade, de compaixão e de cooperação e surgem debates em torno do futuro do planeta e do cuidado com as pessoas, com o ambiente, pela construção de valores e atitudes para uma nova sociedade. Como um de seus defensores, o teólogo Leonardo Boff²¹, expressa que,

É essa dimensão do ser humano que transcende o princípio da pura necessidade, do puro desejo de postos de dominação, para dimensões de amorosidade, de cuidado, de generosidade. E de solidariedade.

E ainda conceitua “Ética do Cuidado” como sendo,

Um consenso mínimo a partir do qual possamos nos amparar e elaborar uma atitude cuidadosa, protetora e amorosa para com a realidade [...] Esse afeto vibra diante da vida, protege, quer expandir a vida.

²¹ Leonardo Boff: “Ou Mudamos ou Morremos”. Disponível em: www.cebi.org.br. Acesso em: 20.dez.2011.

Diante disso, é de se perguntar se a escola está trabalhando a ética do cuidado, do respeito, da cooperação e da solidariedade ou estaria a escola a serviço de outra ética? Como o município está trabalhando essa dimensão em seu currículo? Que pessoas estamos educando? E que mundo nós estamos construindo? Estamos relacionando ética e cidadania? São perguntas que a escola precisa responder em sua práxis pedagógica, contemplando-as no currículo municipal contextualizado e no currículo escolar. No nosso modo de ver, a escola não deve ficar de fora desse debate e sim buscar inserir a ética em suas práticas e em seu currículo.

Indo além, perguntamos-nos sobre como a escola do Semiárido debate estas questões com as crianças e adolescentes? O que a escola pode trabalhar para que estas condutas antiéticas e individualistas não se reproduzam entre os/as educandos/as?

Com certeza, a escola pode fazer muito. Trabalhando a sensibilidade e não apenas as habilidades das crianças. Trazer exemplos práticos de atitudes éticas, por exemplo: ler um texto que ajuda a refletir, construir conjuntamente um conceito de ética na escola, na sala de aula, trazer uma história, produzir uma peça de teatro que debata estas questões. A escola pode pesquisar com os educandos e educandas a história de vida de pessoas da comunidade, destacando suas posturas éticas.

A escola também pode trabalhar na construção de posturas éticas, como por exemplo: com os/as colegas na hora de jogos e brincadeiras, respeitando regras, respeitando as outras pessoas, devolvendo objetos emprestados, cuidando dos materiais didáticos, zelando a estrutura escolar, orientando para o cuidado ambiental, não fazer queimadas, não poluir o ambiente, não jogar lixo em locais indevidos, não contaminar a água que é direito de todos e todas.

Às vezes, pequenos comportamentos e ações em sala de aula com educandos e educandas, passam despercebidos. Por exemplo, uma agressão ao colega, discriminar e subjugar, destruir um brinquedo, ser agressivo/a, ter dificuldade em se relacionar em grupo e com outros colegas, ser individualista, etc. A escola pode ir trabalhando para desconstruir estes comportamentos? São nesses momentos que vamos construindo valores e atitudes para uma convivência mais solidária, cooperativista, humana e tão necessária para um mundo sustentável.

Se essas questões se aplicam aos educandos/as, também devem se aplicar aos professores/as, dentro e fora da sala de aula. Como o/a professor/ a trata os/as seus/suas educandos e educandas? Como se relaciona com seus/as colegas de profissão, com os/as gestores/as escolares e demais funcionários? A ação representa muito mais que o discurso. Em suas próprias atitudes os/as educadores/as podem estimular e trabalhar a ética, inclusive no que diz respeito às relações com a escola e com a família, propiciando um ambiente mais humano, com dinâmicas que envolvam a família e a escola, dias de estudo sobre o convívio e as relações no Semiárido, trazer textos para as reuniões entre os docentes e famílias que trabalhem solidariedade e humanismo, confraternizações entre a escola e a comunidade.

São esses e outros exemplos, que podem ser trabalhados no cotidiano escolar, de forma transversal, para ir construindo uma mudança de atitudes, demonstrando como podemos conviver no Semiárido, com inclusão social e mais equidade de direitos. Dessa maneira, a escola não estará trabalhando a Ética de forma isolada numa disciplina, mas em todas as áreas e em todo o momento. Para tanto, é necessário ter um currículo escolar que contemple essa dimensão.

Agora que refletimos um pouco sobre Ética no currículo das escolas do Semiárido, refletiremos um pouco sobre Cidadania.

III HISTORICIZANDO A CIDADANIA E RELACIONANDO NO CONTEXTO DO SEMIÁRIDO

3.1. O que se entende por cidadania

A palavra Cidadania surgiu também na Grécia, por volta do século VIII, antes da nossa era. Naquela época somente era considerado cidadão quem nascia em família de Atenas e nascido lá, fosse do gênero masculino e tivesse prestado serviço militar. Não eram cidadãos os escravos, as mulheres e os trabalhadores camponeses.

Na Roma Antiga a situação era similar. Quem possuía bens era considerado cidadão e a maioria da população não participava da vida política. A cidadania estava relacionada à vida urbana (cidade) e a ela se restringia. Ou seja, a cidadania limitava-se aos grupos de elevado *status*, não abarcando todas as pessoas, negando a garantia dos direitos às populações do campo, às mulheres, crianças e pessoas desfavorecidas social e economicamente. O conceito de cidadania, porém, foi sendo debatido e foi evoluindo, questionando determinados aspectos, incorporando outros, como o é, ainda em nossos dias, algo dinâmico.

Trata-se, assim, de um conceito em permanente construção. Começa a ser mais definido com a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789), onde se começa a se explicitar os direitos civis e onde se dá a mudança de significado, no qual a cidadania deixa de ser atribuída pelo *status* social e ser considerado um direito natural do ser humano. Ou seja, nasce dentro da luta contra a classe dominante do antigo regime (feudalismo), contra os privilégios da nobreza, para surgimento de uma nova sociedade.

No Brasil, a primeira Constituição de 1824 não garantia direitos a toda população, sendo garantidos apenas para os nobres, clero, enfim, àqueles que possuíam bens. Cida-

nia aparece como direito, ainda limitado, apenas na década de 1930, na qual as mulheres e os analfabetos não tinham direito a voto, as populações do campo não tinham acesso às políticas públicas de saúde e educação, viviam relegadas e em constante miséria. A partir daí é que surgem, na história deste país, muitas lutas pela garantia e efetivação de direitos.

Com o passar dos anos, a Constituição foi sendo paulatinamente reformulada, garantindo que toda e qualquer pessoa, nascida no território brasileiro, independente de classe, raça, etnia, gênero e religião, seja considerada cidadã e tenha direitos garantidos por lei. Porém, muitas dessas regulamentações ainda estão apenas no papel, pois, na prática, ainda há muita gente que não tem acesso às informações sobre seus direitos.

Atualmente ainda enfrentamos as consequências dos séculos de exploração colonial, de expropriação da população, de negação de direitos e, portanto a não efetivação da conquista dos direitos civis individuais, políticos e sociais no campo.

Para Dallari (1998, p.14),

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Ou seja, apesar da efetivação teórica da cidadania e das legislações garantirem direitos a todas as pessoas, é perceptível sua violação pela classe dominante, que dificulta o acesso, ou viola e nega esses direitos às pessoas. Podemos perceber isso no campo, no Semiárido, onde as pessoas são excluídas de processos e seus direitos: saúde; educação de qualidade; acesso a terra, a água, a alimentação de qualidade, às tecnologias, a transporte, dentre outros elementos. Vamos refletir mais um pouco sobre a Cidadania no contexto do Semiárido?

3.2. A Cidadania no contexto do Semiárido

A cidadania, no contexto do Semiárido, tem sua especificidade, como já vimos nos textos iniciais deste material, devido às diversidades e sua conjuntura ambiental, social, política e econômica.

Trazendo para o campo educacional no Semiárido, a cidadania não é um conhecimento que vai sendo apreendido somente através de discursos, textos e livros, mas também na prática, ou seja, no seu exercer diário, no convívio social e político em busca da efetivação de direitos e cumprimento de deveres.

Cabem aqui, também, algumas perguntas para nos ajudar a refletir. Como a escola do Semiárido pode contribuir para que as crianças possam conhecer e exercer sua cidadania? Eles estão sendo ouvidos na escola? A escola tem debatido sobre o papel de cada um em busca da cidadania para melhoria da localidade em que esse/a sujeito/a está inserido/a? Como as famílias desses educandos/as têm exercido a cidadania nas suas comunidades e na escola?

Entendemos que para responder a algumas dessas inquietações, a temática precisa estar inserida no currículo, bem como no planejamento e na execução do trabalho dos professores e professoras. Por outro lado, a metodologia que a escola trabalha deve favorecer esta dimensão da participação, do respeito, da garantia da participação da família e da comunidade.

Na sala de aula, seria interessante que o/a educador/a trabalhasse com os/as educandos/as incentivando uma visão crítica de mundo, estimulando a participação. Associando ética, cidadania e política a temas atuais e problemáticas que acometem a região semiárida, como pouca terra, falta de acesso à terra, crédito, sementes, alimentos saudáveis, comunicação e outras políticas públicas, através de pesquisas e questionamentos que levem os/as educandos/as à análise, reflexão e buscar exercer sua cidadania para mudar essa realidade.

A população do Semiárido, com o passar dos anos, vem exercendo sua cidadania e buscando alternativas de convívio com as especificidades locais, mas muitos direitos ainda são negados e violados nessa região. A ausência de vontade política e investimentos por parte dos governos para o Semiárido e a falta de um olhar diferenciado não somente para o social, para a educação, como também na garantia dos direitos civis, deixaram durante muito tempo os sertanejos a mercê do acaso, sem cidadania no que diz respeito à documentação, onde muitas pessoas sequer existiam juridicamente.

Infelizmente, essa não é uma situação do passado. Ainda existem muitas crianças nas comunidades do campo no Semiárido que nascem e não tem documentação como Registro Civil, Identidade, CPF (Cadastro de Pessoa Física), e, assim, ficam impedidas de ter acesso à saúde, assistência social, educação, dentre outras, porque suas famílias também não possuem documentação, tornando impossível o registro dos mesmos, que acabam não sendo reconhecidos/as como cidadãos/ãs de direito.

No que a escola tem contribuído para a diminuição da quantidade de pessoas sem documentos e sem acesso à saúde, educação e demais políticas na comunidade? As famílias que não tem acesso à água estão sendo orientadas pela escola a buscar junto às autoridades públicas o acesso aos programas que garantem esses direitos através da construção de cisternas na comunidade, por exemplo? A escola incentiva a participação das famílias de seus/suas educandos/ nas associações e sindicatos no município? Sabemos que algumas escolas já trabalham isso, mas uma boa parte não.

Além desses elementos, no Semiárido, durante séculos, os direitos sociais e políticos do povo foram cerceados em troca de políticas assistencialistas que acabaram resultando no êxodo rural e na desvalorização de toda uma cultura, já que eram poucas as alternativas de sobrevivência local. Se o povo já so-

fria com os problemas geográficos de uma região com escassez de água, a situação só piorava por ausência de políticas públicas que garantisse acesso à água de qualidade, que garantissem direitos e que oferecesse qualidade de vida às pessoas.

Mas há ainda mais questões que podem ser tratadas. São as condições históricas que determinaram quem seriam os donos da terra no Brasil, desde os tempos de colonização. Isso vem a reforçar o tratamento desigual dado a índios, negros e camponeses discriminados, sendo que para eles a terra é o único meio de sobrevivência e dignidade. Essa era e, em grande parte, ainda é a conjuntura vivida no Semiárido, onde estiveram presentes o latifúndio, a escravidão e, conseqüentemente, o domínio econômico, político e social (coronelismo, assistencialismo, patriarcalismo, etc.) que sempre predominou na região.

O campo no Brasil sempre foi um espaço de lutas e disputas. No entanto, as injustiças causadas pelo agronegócio aumentam significativamente. Dessa forma, no Semiárido, as lutas do povo do campo sempre foram intensas. Como exemplo de luta, as Ligas Camponesas, na década de 1960, focos de resistências pela terra; contra o latifúndio, temos as lutas camponesas de Canudos, o próprio cangaço e os Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), entre muitas outras que vem modificando um pouco essa situação.

Recentemente, essas lutas do campo vêm se acirrando, como, por exemplo, o Novo Código Florestal aprovado por senadores e deputados no início de 2012, se apresenta como um retrocesso, não contemplando as reivindicações dos movimentos pela terra (camponeses, ambientalistas, agricultores familiares, índios, ribeirinhos, quilombolas, etc.), já que não garante a preservação do patrimônio natural, e sim reforçam o desmatamento em áreas que deveriam estar sob vigilância e preservação, como margens de rios, o bioma caatinga, que vêm sendo devastados, florestas nativas e topos de morros.

Desenvolver temáticas de cidadania, nas escolas do Semiárido, perpassa pelo entendimento dessa dimensão e contextualização em que as escolas e comunidades do campo do Semiárido estão inseridas.

Segundo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores.

E ainda, segundo as mesmas orientações dos PCNs,

No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

Logo, cabe à escola debater, produzir conhecimento e contribuir para modificar a situação de não cidadania que ainda se espalha pelo semiárido e pelo Brasil. Contudo, para garantir isso, é preciso que na matriz curricular esteja contemplado e assegurado como a escola pode contribuir na formação humana e o incentivo ao exercício pleno da cidadania, em especial dos povos do Semiárido, que historicamente tive-

ram seus direitos de cidadania negligenciados. Dessa forma, a cidadania não estaria apenas em debates, mas sendo materializada na prática do cotidiano das pessoas.

3.3 A relação entre Ética e Cidadania no currículo contextualizado

Como vimos anteriormente, Ética e Cidadania estão intimamente relacionadas.

Alguns currículos vêm tratando-as como temáticas isoladas, como se coubesse à escola apenas aulas teóricas para a reprodução de seus conceitos, normas e dogmas. Mas, na verdade, ética e cidadania perpassam por todas as áreas do conhecimento, sendo temas transversais importantes no desenvolvimento e formação das/os educandas/os. A escola tem um papel ímpar de estudar e debater sobre os direitos e deveres, como também historicizar, questionar, pesquisar para garantir o exercício da ética e da cidadania. Ou seja, contribuir para que as pessoas reflitam e busquem transformação e melhorias de vida de sua comunidade e sua região.

Segundo esse entendimento, a Ética e a Cidadania se materializam num sistema democrático. Somente numa verdadeira democracia, todas as pessoas podem exercer sua cidadania plena, como nos indica Pena-Veja e Petraglia (2003, p. 32),

A democracia não é, absolutamente, a ditadura da maioria. Pelo contrário, ela pressupõe a proteção das minorias e não repressão das ideias que possam parecer afastar-se de padrões estabelecidos, que possam parecer absurdas. Na verdade, essa tolerância a ideias que muitas vezes nos parecem intoleráveis, significa uma resistência a nós mesmos, um sofrimento mesmo, pois nós nos impedimos de eliminar o adversário. Isso faz parte da regra do jogo.

Portanto, a verdadeira democracia é aquela que também proporciona a expressão das minorias e não apenas a vontade da maioria, é aquela que tem tolerância, respeito e valorização das pessoas, para que a Ética e a Cidadania possam se efetivar.

Em alguns municípios do Semiárido já existem experiências de Educação do Campo contextualizada desenvolvidas por organizações sociais, universidades e secretarias de educação e isso contribui para garantia da cidadania. Essas experiências desenvolvem uma metodologia específica que contribui para que o currículo escolar possa inserir temas que provocam as pessoas a buscarem seus direitos, mudar suas realidades e melhorar suas vidas. Outras práticas educativas vêm contribuindo na formação de pessoas, no incentivo à leitura e na construção de ética e cidadania.

Essa é a proposta que no currículo precisa estar bem explícita.

IV ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A sociedade atual exige, cada vez mais, mudanças. O currículo escolar deve ser um instrumento de contribuição para essa mudança, levando em consideração as especificidades onde a escola está inserida. O que se percebe é que a escola pouco trabalha a sensibilidade das pessoas, preocupando-se, muitas vezes, apenas com a formação de habilidades. Necessita-se trabalhar mais as sensibilidades e os valores humanos, contribuindo, assim, para um mundo sem violência, sem dominação e agressões.

Não é necessário que o currículo escolar tenha uma disciplina específica de Ética e Cidadania, e sim que estas sejam trabalhadas de maneira transversal, conjuntamente com as outras disciplinas e na prática cotidiana.

A escola pode utilizar o currículo contemplando esta dimensão de educação pensada como formação humana, através de debates, estudos de textos, reflexões, envolvimento da família e da comunidade na escola, educando para ética e cidadania.

Sabemos que o desenvolvimento da maturidade emocional para resolver problemas, muitas vezes, não é aprendido em disciplinas curriculares, mas perpassa a todo momento na nossa vida em todas as áreas de conhecimento e nas atitudes.

Assim sendo, fica claro que os conteúdos curriculares que estão nas escolas tradicionais do Semiárido, muitas vezes são instrumentais, servem apenas para o educando/a “passar de ano”, fazer concurso e passar no vestibular, mas não dão suportes suficientes para ele enfrentar os desafios que aparecem na vida. Mais ainda: situações em que os educandos e educandas apresentam atitudes antiéticas e não cidadãos passam despercebidas, sem que se reflita sobre suas atitudes. Ou mesmo, a escola não debate o contexto, os conhecimentos atuais da sociedade onde estas questões aparecem de maneira distorcida.

Enfim, a Ética e a Cidadania são elementos que estão sempre em discussão, construção e evolução. Não acabam em si mesmos, estão, a todo momento, presentes na vida das pessoas e são processos dinâmicos. Portanto, educador e educadora, devemos ter clareza da evolução humana, o que hoje é considerado como Ética daqui a alguns anos pode não ser mais. A Cidadania a cada dia se expande com novas demandas e novos elementos, já que as necessidades das pessoas e da sociedade vão se modificando.

Nesse sentido, é fundamental inserir num currículo contextualizado para convivência com o Semiárido a Ética e a Cidadania, com um olhar para esse contexto específico, buscando contribuir para a construção de uma educação inclusiva e humana que incentive a participação da população do

Semiárido, valorizando sua identidade e melhorando sua qualidade de vida, através da garantia de seus direitos.

A seguir apresentaremos alguns elementos de Ética e Cidadania que podem compor a matriz curricular de uma proposta para convivência com o Semiárido. Não iremos detalhar por período do ensino. Estaremos trazendo exemplos genéricos que podem ser adaptados à realidade de cada localidade, cada ciclo de ensino.

GLOSSÁRIO

Antiguidade considerado como o período que se estende desde a invenção da escrita (de 4000 a.C. a 3500 a.C.) até a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.C.).

Antiético é quando não se respeita a necessidade do todo para proteger a sua.

PROPOSTA DE MATRIZ COM AS TEMÁTICAS TRANSVERSAIS DE ÉTICA E CIDADANIA PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Competência 1: Consegue se relacionar respeitosamente com colegas e pessoas da comunidade, valorizando as pessoas e a Região Semiárida.

As habilidades para esta competência devem ser adquiridas no dia a dia escolar, através de atividades interdisciplinares como: trabalhos em grupos, jogos cooperativos, cuidados com os objetos dos colegas, com o patrimônio da escola, estimulando o respeito às diferenças étnicas, de gênero, de geração e a convivência com as diferenças e diversidades pessoais e regionais, em especial do Semiárido.

Estas habilidades também devem ser incentivadas na família e na comunidade.

Conteúdos:

- Pesquisar sobre os valores e costumes na família;
- Integrar à escola pessoas idosas para contar histórias, causos e dialogar sobre tradições, trabalhando o respeito e valorização humana;
- Exercitar diariamente através dos fatos cotidianos na sala de aula e fora dela conteúdos e práticas que estimulem a ética e a cidadania;
- Construção coletiva de normas e procedimentos da escola e da sala;
- Realizar leituras de histórias infantis/juvenis que incentivem o debate da dimensão da Ética e Cidadania.

Competência 2: Conhece os diversos grupos existentes na escola e na comunidade e os valoriza.

Deve adquirir valores como a tolerância, o respeito às regras, o senso de coletividade, de partilha, de respeito às diferentes ideias e formas de organização de alguns grupos, dentre outros. Esses valores devem ser estimulados na escola através de trabalhos de observação, de pesquisa, de trabalhos de equipe e de integração com toda a turma, não excluindo determinados grupos ou estabelecendo guetos na escola.

Conteúdos:

- Identidade pessoal e local – destacando a identidade e característica do Semiárido;
- Interação social dos diversos grupos na escola, na família e na comunidade;
- Relação existente entre os diversos grupos da escola e da comunidade;

Competência 3: Compreende e tem noção de direitos e deveres na sociedade, as políticas públicas para o Semiárido e a busca da garantia dos mesmos.

As habilidades para adquirir esta competência serão desenvolvidas através de observação, de debates, de leitura de textos sobre direitos, bem como de atividades práticas. Por exemplo: pesquisar sobre as políticas públicas existentes na comunidade, se tem acesso à saúde, à água, à terra, à alimentação saudável, se tem coleta de lixo, se a escola tem uma gestão democrática, se há pessoas sem registro civil na comunidade, dentre outras.

Conteúdos:

- Estudar sobre a história da comunidade, os direitos conquistados e negligenciados;
- Conceitos de Ética e Cidadania e sua diferenciação, relacionando com o cotidiano da escola, da comunidade, do Semiárido, do país e do mundo;
- Desenvolver ações na aula que estimulem o protagonismo do/a educando/a para uma maior participação na escola e na comunidade.

***OBS:** Os Descritores, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, podem ser construídos em cada município, a depender da realidade.*

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A crise na Educação. Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247. 1ª edição (Between past and future): 1961.

BOFF, Leonardo. **Ecologia**. Disponível em: <http://www.cebi.org.br>. Acesso em: 20.dez.2011.

_____. **Ou Mudamos ou Morremos**. Disponível em: www.cebi.org.br. Acesso em: 20.dez.2011.

_____. **Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

DALLARI, D.A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998. p.14

PENA-VEGA, Alfredo. ALMEIDA, C.R.S., PETRAGLIA, I. (orgs.) **Edgar Moran: Ética, Cultura e Educação**. 2ª. Ed, São Paulo: Cortez, 2003.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A. BUSQUETES, M. D. **Falemos de Sentimentos: A afetividade como tema transversal**, São Paulo: Moderna, 1999.

VAZQUEZ, Adolfo S. **Ética**. 19 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO SEMIÁRIDO

*Maria Vandalva Lima de Oliveira*²²

*Todas as meninas e todos os meninos nascem livres e têm a mesma dignidade e os mesmos direitos. Nenhuma vida vale mais do que a outra, diante de fato de que todas as crianças e todos os adolescentes do planeta são iguais*²³.

I INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais, historicamente presentes na sociedade brasileira, perpassam pela escola. Desigualdades que, no contexto do Semiárido, são ainda maiores, tendo em vista os resquícios patriarcais e escravocratas de uma cultura dominante que na região teve grandes proporções. Este texto, junta-se a outros e se insere na perspectiva de contribuir para a construção de Currículos Contextualizados nas escolas do Semiárido, de modo que os diferentes sujeitos desse contexto tenham vez e voz. Sendo assim, seu objetivo é discorrer e refletir sobre a necessária inclusão da diversidade, pois entendemos ser a escola e seu currículo espaços privilegiados para que as diferentes identidades sejam negadas ou visibilizadas.

²² Assessora do Programa de Gênero/ MOC e Consultora em Desenvolvimento Territorial pelo MOC, Licenciada em Pedagogia pela UEFS, Pós-Graduada em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial pela UFRB, Pós-Graduada em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça pela UFBA.

²³ Extrato da Declaração de Durban na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em Durban na África do Sul / 2001.

Ao pensar sobre as questões que permeiam a escola, pensa-se em elementos contidos ou a conter no seu currículo. Aqui, queremos compartilhar do entendimento de que, um currículo que visa o desenvolvimento das pessoas e de suas comunidades, requer a contextualização de aspectos sócio-culturais e suas implicações na vida dos sujeitos, além da valorização das diferentes identidades, sejam elas de gênero, raça, etnia, orientação sexual e geração, bem como das pessoas com deficiência, tornando a escola um espaço democrático.

Pensar os currículos escolares é posicionar-se acerca dos sujeitos que pretendemos ver construindo e interferindo na história, bem como tomar decisões sobre, para que serve e a quem serve a educação implementada nesses espaços. Na perspectiva da cidadania, a escola inclui todos. O que não significa, apenas, permitir que todos tenham acesso a ela. A inclusão implica o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem, e, muito mais do que aprender é garantir que esse aprendizado esteja contextualizado com a vida das pessoas, com as suas lutas, com suas formas de se organizar, de produzir, de conviver, de se relacionar, de compartilhar os papéis sociais em casa ou nos espaços sócio-comunitários.

Aqui, não desejamos esgotar as reflexões que nos parecem necessárias sobre o assunto, porém, buscamos contribuir para pensarmos juntos (educadoras/es, coordenadoras/es e gestoras/es) sobre a importância e possibilidades de envolver os sujeitos da educação na elaboração de sua matriz curricular, e nela, incluir eixos que permitam à escola, aprofundar debates e construir novos saberes sobre o papel da escola na construção das identidades de meninas e meninos / mulheres e homens, considerando os recortes acima mencionados.

Deste modo, o presente texto se estrutura buscando refletir sobre a inclusão da diversidade no currículo, e, discorre sobre as [des] igualdades de gênero no contexto do Semiári-

do; as diferentes identidades no contexto escolar do Semiárido; o currículo e a diversidade presente na escola; os fundamentos legais para a inclusão desta diversidade no currículo; e, como fazer a inclusão destes aspectos nos currículos e abordá-los no cotidiano das escolas.

II REFLETINDO SOBRE A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO SEMIÁRIDO

2.1 As [des] igualdades de gênero no contexto do Semiárido

Mesmo que ocultamente, as nossas escolas fomentam aprendizagens sobre gênero, raças, etnias, sexualidades, gerações e outras condições humanas. Segundo Louro (1997), na escola se aprende a olhar e se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir. Ainda para a autora, “a escola informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. [...] aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também que seus sujeitos se reconheçam ou não nesses modelos”. (LOURO, 1997, p. 58).

Embora reconheçamos a dimensão multifacetária da desigualdade que permeia o cotidiano das pessoas, sobretudo no Semiárido, focamos a de gênero como uma das que emerge fortemente na e da escola e se espalha por outros espaços com grandes consequências, sobretudo na vida das meninas e das mulheres, especialmente quando utilizam as diferenças físicas (sexo) para justificar as desigualdades sócio-culturais (gênero).

Vale lembrar que sexo e gênero são aspectos distintos, embora associados. Quando nos referimos a sexo, falamos de aspectos anatômicos que distinguem machos e fêmeas, por outro lado, quando nos referimos a gênero, estamos falando de processos de construção cultural, que implica os modos

como mulheres e homens se relacionam, que muda de sociedade para sociedade e dentro de uma mesma sociedade em diferentes tempos.

Sendo assim, gênero pode ser definido como a construção histórica e cultural das diferenças que se baseiam no sexo, e que, a depender de como são tratadas, podem gerar desigualdades. O debate em torno das questões de gênero,

(...) tem se constituído de fundamental importância para compreensão do modo como as características sexuais são representadas através das práticas sociais, [...] além de recolocar o debate no campo social, onde se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. (LOURO, 1997, p. 22).

No contexto do Semiárido, frente aos resquícios do machismo²⁴ e do patriarcado²⁵, essas desigualdades de gênero se materializam de diferentes modos, explicitamente demonstrados na padronização de comportamentos esperados das meninas e dos meninos nas escolas e nas famílias; nas distintas formas em que mulheres e homens compartilham e desempenham seus papéis sociais e ocupam os espaços públicos ou privados; no modo como compartilham o poder e tomam as decisões no âmbito familiar e das organizações; na forma como o trabalho da mulher e do homem é visibilizado e valorizado; nos quadros expostos nas paredes dos órgãos quando exibem fotos daqueles e daquelas que assumem os cargos públicos; na linguagem sexista que invisibiliza o feminino em detrimento do masculino, dentre outras. Para Scott,

²⁴ Atitude ou comportamento de quem não aceita a igualdade de direitos para o homem e a mulher, sob a crença de que os homens são superiores às mulheres. Neste sistema o masculino detém o poder sobre o feminino.

²⁵ Regime social no qual o homem (no papel de marido ou de pai) é o ator fundamental da organização social, e exerce a autoridade sobre as mulheres, os filhos e os bens materiais e culturais.

O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar ‘construções sociais’, a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres [...] o uso de ‘gênero’ põe a ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas ele não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente sexualidades. (SCOTT, 1995, p. 7)

A auto-organização das mulheres trabalhadoras rurais, nesse contexto, tem sido de fundamental importância para o fortalecimento da autoestima das mulheres e a superação das desigualdades de gênero na região semiárida da Bahia. Esse processo de luta tem fortalecido a autoestima das mulheres, permitido que elas conheçam os seus problemas e busquem solucioná-los com suas articulações e encontrem no Semiárido as possibilidades de viver. Incluir essas frentes de luta no currículo da escola pressupõe acompanhar o curso da história e não negar que as mulheres também são sujeitos dessa construção.

2.2 As diferentes identidades no contexto escolar do Semiárido

Para entendermos melhor como essas identidades aparecem, é importante conhecer a história da formação do nosso povo. Sem perder de vista que a história da formação tem intrínseca relação com a história da resistência dos povos do Semiárido. Desse modo, é importante pensar em estratégias que contribuam para que elas se tornem democráticas e inclusivas, a partir de uma prática político-pedagógica capaz de:

- Debater o modo como a terra e os recursos hídricos no Brasil e principalmente na região semiárida foram monopolizados, e conseqüentemente a mão de obra quando não escravizada, mal paga, ocasionando a expulsão de mulheres e homens do campo;

- Discutir como as mulheres e as crianças tiveram sua força de trabalho explorada como “mão de obra barata”, e as consequências disso nas suas vidas;
- Identificar e refletir sobre as tarefas desempenhadas e os espaços socialmente ocupados por mulheres, homens, negros, brancos e demais sujeitos a que nos referimos anteriormente;
- Analisar a representação de mulheres e homens, negros, índios e brancos presentes nos livros didáticos que a escola adota, bem como nas histórias infantis que contamos para nossas crianças e desse modo alimentamos seu imaginário;
- Retirar o “cisco da inocência”, muitas vezes presente no nosso olhar de educadoras e educadores, e pensar criticamente sobre como os estereótipos preconceituosos vão sendo construídos ou fortalecidos no dia a dia da escola;
- Repensar o modo como tratamos as datas comemorativas, inclusive, questioná-las nos livros didáticos ou incluí-las nos nossos conteúdos e planejamentos;
- Reestruturar os nossos espaços escolares, a distribuição das carteiras, a organização das fileiras sem segregação de meninas e meninos, nem sexismo na escolha das brincadeiras ou brinquedos;
- Superar a heteronormatividade²⁶, de modo que a escola não ignore a multidimensionalidade da sexualidade humana;
- Valorizar e promover a socialização dos saberes e fazeres da comunidade, reunindo diferentes gerações para interagir, aprender e apreender lições, que ressignificam valo-

²⁶ Termo usado para descrever situações nas quais orientações sexuais diferentes da heterossexual são marginalizadas, ignoradas ou perseguidas, sob o pressuposto de que sexo físico, identidade de gênero e papel social de gênero deveriam enquadrar qualquer pessoas dentro de normas integralmente masculinas ou femininas, e a heterossexualidade é considerada como sendo a única orientação sexual “normal”.

res, mas também questiona aspectos da cultura que não convêm à promoção da igualdade;

- Promover a integração e socialização das crianças com deficiência junto às demais, assegurando estruturas físicas e pedagógicas que permitam a inclusão e fortaleça os laços de convivialidade e solidariedade;

- Valorizar a luta das mulheres trabalhadoras rurais, nas suas diferentes formas de organização; compreender e valorizar a auto-organização delas como estratégia de superação da desigualdade e construção da autonomia sociopolítica e econômica das mesmas;

- Pautar a luta das comunidades indígenas e quilombolas pelos territórios; a luta dos movimentos sindicais e sociais do campo por terra, por água e por sementes crioulas; a luta da comunidade por direitos como um direito de lutar e participar, sem, no entanto adotar o discurso burguês de criminalização destas lutas e causas sociais.

O modo como tratamos estas questões, permite aprendizados que podem ser reforçados ou questionados pela escola. Se o outro que nos é diferente é visto com [pré] conceitos e estereótipos, e essas relações são abordadas de forma acrítica, a tendência é de hierarquização de um determinado sujeito sobre o outro.

Esta hierarquização, muitas vezes, é definida pelo lugar onde moram; por ser menina ou menino; por ser pessoa com ou sem deficiência; por ter essa ou aquela orientação sexual; por ser mais jovem ou mais idoso; por ser branco, negro ou índio. Enfim, é importante que esse universo de sujeitos seja incluído na escola a partir da sua abordagem curricular, pois todos e todas “temos o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza e o direito de ser diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56).

2.3 O currículo e a diversidade de identidades presente na escola

A construção do currículo na e da escola não pode negar a realidade que a cerca, não pode negar a existência dos sujeitos que a constitui. “O currículo é um dos lugares em que se concede ou se toma a palavra, no jogo das forças políticas, sociais e econômicas” (BERTICELLI, 2001, p. 168). É nesse jogo de forças que, sem o cuidado necessário, a escola toma a decisão de incluir ou excluir determinados sujeitos. É nesse contexto que a escola valoriza algumas identidades e culturas em detrimento de outras, bem como, nega ou reafirma a diversidade e a cidadania desses sujeitos.

Quando nos referimos às diferentes identidades, estamos refletindo acerca de processos de construção sócio cultural, sobre os quais a escola tem grande responsabilidade. Pegando como exemplo a identidade de gênero, ela se refere às relações entre mulheres e homens que não emanam de características sexuais diferenciadas, mas de processos construtores dessas diferenças e que [re] produzem desigualdades.

E o currículo escolar com isso?

Através do seu Currículo, a escola fortalece a inclusão ou exclusão, pois o “currículo é o lugar de representação simbólica, transgressão, jogo de poder multicultural, lugar de escolhas, inclusões e exclusões [...] que nem sempre é a expressão da vontade de um sujeito, mas imposição do próprio ato discursivo (BERTICELLI, 2001, p. 160).

Sendo assim, é no campo curricular que a escola instala ou silencia as vozes dos diferentes sujeitos. É nesse campo que ela visibiliza uns em detrimento de outros, e, também constrói [des] pretensiosamente imagens estereotipadas e discriminatórias sobre as pessoas, seus espaços e modos de vida.

Sobre essa questão, Silva (1995) chama a atenção para a relação existente entre a organização do conhecimento disseminado pelos currículos das nossas escolas e a distribuição do poder. Portanto, importa saber como essa distribuição de oportunidades e de poder são produzidas e reproduzidas nas escolas do Semiárido. Para o autor,

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. [...] Currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1995, p. 141).

Isso implica uma mudança substancial nos modelos de currículos que temos em ação, de modo que eles se tornem espaços democráticos onde as pessoas, independentes do gênero, da raça, da etnia, da orientação sexual, do aspecto geracional, das condições (físicas, intelectuais, sociais, emocionais, psicológicas, linguísticas) vivam sua alteridade²⁷, conquistem a liberdade e o gozo dos direitos.

2.4 Caminhos legais para uma prática educativa inclusiva e não discriminatória

Sabemos que o campo dos currículos sempre foi e continua sendo uma arena de disputas sobre o que, o como, e a quem a escola deve servir. Sabemos também, que tem sido um desafio para educadoras/es, coordenadoras/es e gestoras/es repensar os currículos em ação nas escolas. Os motivos po-

²⁷ Sobre alteridade consultar os escritos de Neusa Maria Mendes de Gusmão no texto: Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Publicado no Caderno de Pesquisa da Faculdade de Educação da UNICAMP - nº 107, julho/ 1999.

dem ir desde a decisão política de não preocupação com os saberes disseminados nelas, até a insuficiente orientação para [re] construção desses.

Se as escolas se predispõem - e parece-nos que essa é uma necessidade urgente - a refletir sobre suas matrizes curriculares do ponto de vista da inclusão da diversidade, repensando saberes e fazeres políticos e pedagógicos a partir deles, é possível subsidiar-se em vários instrumentos legais / orientadores. Dentre eles destacamos alguns:

2.4.1 Sobre a igualdade de gênero

a) Declaração de Jontiem (1990) e a Declaração de Nova Delhi (1993);

b) Os PCNs²⁸ (1997) do 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental;

c) O I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM (2004);

d) O II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM (2008).

2.4.2 Sobre as relações étnico-raciais

a) O Referencial Curricular Nacional para Escola Indígena (1998);

b) A Lei 10.639/2003;

c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004);

d) A Lei 11.645/2008 que altera a Lei 10.639/2003 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

²⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais

2.4.3 Sobre a diversidade de orientação sexual

- O Programa Brasil sem Homofobia (2004), que no V eixo de ação foca o direito à educação e promoção de valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual.

2.4.4 Sobre a inclusão de alunas e alunos com deficiência

- a) A Lei 7.853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social;
- b) A Lei 8.069/90 que dispõe sobre a proteção integral à criança e adolescente;
- c) A Declaração de Salamanca (1994), que compreende o documento “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para pessoas com Deficiência”.

Não podemos entender a inclusão apenas como a inserção dos sujeitos na escola. A inclusão que aqui nos referimos implica um processo de adequação das estruturas físicas e pedagógicas da escola à realidade e diversidade das pessoas. Portanto, esse processo compreende que as escolas do Semiárido possam adequar seus currículos às necessidades das crianças, contemplando a diversidade e não que as crianças se adaptem às escolas.

2.4.5 Outras bases legais

- a) O PDE²⁹ (2008) menciona que os processos educativos precisam respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a di-

²⁹ Plano de Desenvolvimento da Educação .

versidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo;

b) O Programa Educação para a Diversidade e a Cidadania³⁰ (2009), busca combater as desigualdades étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, geracional, regional e cultural no espaço escolar. Para Freire,

Faz parte igualmente do pensar certo, a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (FREIRE, 1996, p. 36).

Desse modo, entende-se que uma educação não discriminatória se coloca a serviço da vida e da igualdade, portanto é entendida como uma prática inclusiva, democrática e emancipatória. Isso demanda um novo jeito de ver e conceber a organização curricular das escolas, onde quer que elas estejam, no nosso caso específico, no Semiárido Brasileiro.

2.5 Dimensão inclusiva no currículo e no cotidiano da escola³¹

Para Auad (2006), a escola só será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e desenvolvimento da dignidade quando também estiver comprometida com

³⁰ Programa implementado pelo MEC.

³¹ Sugestões para a inclusão da diversidade no currículo e no cotidiano escolar do Semiárido no anexo.

o término das desigualdades, o que implica romper com o androcentrismo³². Para Silva,

É preciso inventar formas de intervir diretamente no próprio currículo das escolas de primeiro e segundo graus para criticar seu androcentrismo e construir um conhecimento menos sexista. É preciso examinar os currículos existentes para ver não apenas em que extensão a experiência e a perspectiva feminina estão excluídas, mas para criticá-los naquilo que expressam de forma privilegiada, a experiência e o ponto de vista masculino (SILVA, 1995, p. 132).

No que tange à **perspectiva de gênero** no currículo, esse é um aspecto crucial para determinar as relações de poder e o interesse que guia o conhecimento, definindo o que, o como, onde, porque e a quem interessa a sua disseminação. O treino do olhar de educadoras/es para analisar essas relações e como elas se estabelecem é fundamental, e, dessa forma, o currículo precisa conter elementos norteadores para que a escola possa modificar sua prática.

Sobre as **relações étnico-raciais**, ainda que o Brasil afirme viver uma democracia racial, é visível que a distribuição das oportunidades e dos níveis de escolaridade entre negros, índios e brancos não se deram e infelizmente ainda não se dão de forma equitativa, a escola e seu currículo não pode negar essa história.

Naquilo que concerne à **sexualidade** é importante compreendê-la como um aspecto biopsicossocial, uma dimensão

³² Termo cunhado pelo sociólogo americano Lester F. Ward em 1903 está intimamente ligado à noção de patriarcado, porém não se refere apenas ao privilégio dos homens, mas também da forma como as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento completo e igualitário à sabedoria e experiência feminina. A tendência quase universal de se reduzir a raça humana ao termo “o homem” é um exemplo excludente que ilustra um comportamento androcêntrico.

constitutiva do ser humano. As diferentes formas de expressão da sexualidade são próprias do espaço escolar, haja vista ser na adolescência que ela aflora com mais vigor, embora esteja presente em todo o ciclo vital das pessoas.

Sobre os **aspectos geracionais** espera-se que uma proposta curricular contextualizada seja capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças/adolescentes/jovens e adultos, através de experiências voltadas para a qualidade de vida, aperfeiçoamento das relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, e que contemple a integração de diferentes gerações no âmbito familiar e comunitário.

O encontro entre as diferentes gerações possibilita a troca de saberes socioculturais que a escola isolada é incapaz de promover. O conhecimento é um bem comum que deve ser socializado a todos os seres humanos, em todas as gerações, e o currículo é um instrumento dinâmico para essa socialização.

No caso de **educandas/os com deficiência**, faz-se necessário o conhecimento sobre qualquer que seja o tipo de deficiência e suas implicações no cotidiano destes, para a partir daí, definir ações pedagógicas que atendam suas especificidades, e desenvolvam suas potencialidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

O desafio da inclusão está presente e deve ser enfrentado pela escola. Isso implica não somente as adaptações de espaços físicos, mas também o aprimoramento das práticas, a fim de atender e incluir as diferenças. Para isso, faz-se necessário o trabalho de muitas frentes na escola, abrindo espaço para a cooperação, a interatividade, o diálogo e a solidariedade.

III ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Entendemos que a educação para a convivência com o Semiárido pressupõe uma escola capaz de questionar e alterar o modelo de relações estabelecidas sócio e culturalmente entre

os diferentes sujeitos presentes nessa escola. Compreendemos ainda que ela é um mecanismo de socialização e humanização das pessoas, de modo que possa prover e prever processos não excludentes, nem discriminatórios. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de um processo de formação contínua de professoras/es, com vistas a refletividade crítica sobre as práticas e políticas de inclusão da diversidade.

O desafio da inclusão demanda das escolas novas formas de pensar e fazer político-pedagógicamente. Construir um currículo que considere as interrogações e necessidades das/os educandas/os nas dimensões de gênero, raça, etnia, sexualidade, gerações e deficiências é urgente e implica na soma de muitas vontades e decisões, dentro e fora da escola. Insistimos na afirmação de que a formação docente é imprescindível nesse processo.

Partindo do princípio da inclusão, um currículo contextualizado busca a humanização e o respeito à diversidade, de modo que possa prever e prover a reestruturação dos tempos e dos espaços escolares, repensando conteúdos, métodos e técnicas, a partir das interrogações e necessidades de educandas/os, tornando a escola um ambiente de justiça e solidariedade.

Para tanto, somos todas/os (educadoras/es, coordenadoras/es, gestoras/es) conclamadas/os a repensar concepção, formas de organização e de fazer no cotidiano escolar. Contemplar a diversidade no currículo, não significa criar novas disciplinas, mas questionar as conexões dos conhecimentos que disseminamos ou construímos na escola com o modelo de mundo que queremos.

Dessa forma, será possível ampliar a luta contra o racismo, o sexismo e a homofobia, por uma escola que inclui e respeita os sujeitos na sua diversidade, de modo que expressa esse compromisso no seu currículo e materializa nas suas práticas sociais, no contexto escolar de um Semiárido justo e solidário.

SUGESTÕES PARA A INCLUSÃO DA DIVERSIDADE NO CURRÍCULO E NO COTIDIANO ESCOLAR DO SEMIÁRIDO

1. Gênero

No que tange a **perspectiva de gênero** no currículo, esse é um aspecto crucial para determinar as relações de poder e o interesse que guia o conhecimento, definindo o que, o como, onde, porque e a quem interessa a sua disseminação. O treino do olhar de educadoras/es para analisar essas relações e como elas se estabelecem, é fundamental. Dessa forma, o currículo precisa conter elementos norteadores para que a escola possa modificar sua prática.

Assim, consideramos importante e necessário que ao elaborar seu currículo a escola garanta a ampla participação dos sujeitos e, além disso, seja capaz de:

- Questionar o uso da linguagem, revendo a forma como nos dirigimos a educandas/os. A adoção de uma linguagem sexista, sempre visibiliza ou nega um em detrimento do outro;
- Pensar e rever as teorias, os conceitos e as crenças que moldam e implicam em práticas socioeducativas e que são frutos de parâmetros temporais e culturais;
- Discutir a relação entre meninas e meninos, a partir do que elas e eles dizem e fazem, na forma como se organizam em fileiras, nas brincadeiras, das aprendizagens que elas e eles adquirem em casa, na mídia, na adoção de comportamentos ditos e tidos como delas e deles;
- Problematizar a divisão das tarefas domésticas e de cuidados entre mulheres e homens;
- Fazer uma leitura crítica do material didático e paradidático, refletindo como são representadas as mulheres e os homens nos textos, nas histórias, nas ilustrações.

2. Étnico-racial

Sobre as **relações étnico-raciais**, ainda que o Brasil afirme viver uma democracia racial, é visível que a distribuição das oportunidades e dos níveis de escolaridade entre negros, índios e brancos não se deram e infelizmente ainda não se dão de forma equitativa, de modo que consideramos relevante:

- Prever e prover no currículo das escolas, conteúdos e metodologias que permitam o questionamento das verdades contidas nos livros. A história que o livro didático conta sobre negros e índios e outros sujeitos é mesmo a verdadeira história?

- Questionar a abolição da escravatura problematizando se realmente houve liberdade para as negras e os negros no Brasil. Para onde foram as mulheres e os homens escravizados/os após 13 de maio de 1888? Quais oportunidades tiveram ao sair das fazendas dos “seus senhores e sinhás”?

- Repensar as biografias orientadas para as pesquisas escolares é outra forma de re-contar a história de Zumbi dos Palmares, dos Quilombos, dos Povos Ciganos, dos Terreiros e tantas outras histórias

A luta pela superação do racismo e do etnocentrismo³³ é, pois tarefa da escola, independente do pertencimento étnico-racial, da crença religiosa, de quem assume a responsabilidade de educar. Uma/um educadora/or não precisa abrir mão da sua identidade ou da sua fé, para respeitar e valorizar a alteridade e a fé das outras pessoas.

³³ Visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc (Everaldo ROCHA, 1988).

3. Orientação Sexual

Naquilo que concerne à **sexualidade** é importante compreendê-la como um aspecto biopsicossocial, uma dimensão constitutiva do ser humano. As diferentes formas de expressão da sexualidade são próprias do espaço escolar, haja vista ser na adolescência que ela aflora com mais vigor, embora esteja presente em todo o ciclo vital das pessoas. Desse modo, é importante que a escola seja capaz de:

- Promover permanente diálogo entre educadoras/es e educandas/os, com oportunidade de [re]conhecimento do corpo, da auto imagem, dos limites e necessidades – das coisas que lhes dão prazer, de modo a compreender a distinção e interrelação entre sexo, gênero e sexualidade;

- Refletir com as/os educadoras/es a importância da Educação para a Sexualidade e a necessidade de formação continuada sobre a temática, de modo a repensar metodologias e estratégias de abordagem.

4. Geração

Sobre os **aspectos geracionais** espera-se que uma proposta curricular contextualizada seja capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças/adolescentes/jovens e adultos, através de experiências voltadas para a qualidade de vida, aperfeiçoamento das relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza, e que contemple a integração de diferentes gerações no âmbito familiar e comunitário.

O encontro entre as diferentes gerações possibilita a troca de saberes socioculturais que a escola isolada é incapaz de promover. O conhecimento é um bem comum que deve ser socializado a todos os seres humanos, em todas as gerações, e o currículo é um instrumento dinâmico para essa socialização. Desse modo, a escola com seu currículo pode e deve propor:

- A valorização dos saberes dos ancestrais na comunidade;
- Pesquisas que estabeleça relações de cooperação e ensino aprendizagem intergeracionais;
- Questionamentos sobre quem e como cuidam das/os idosas/os, quais as políticas públicas a elas/es direcionadas;
- A socialização dos conhecimentos com a reflexão crítica acerca dos saberes culturais que podem ser reproduzidos e ou questionados.

5. Pessoas com Deficiência

No caso de **educandas/os com deficiência**, faz-se necessário o conhecimento sobre qualquer que seja o tipo de deficiência e suas implicações no cotidiano desses, para, a partir daí, definir ações pedagógicas que atendam suas especificidades, e desenvolvam suas potencialidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais.

O desafio da inclusão está presente e deve ser enfrentado pela escola. Isso implica não somente as adaptações de espaços físicos mas também o aprimoramento das práticas, a fim de atender e incluir as diferenças. Para isso, faz-se necessário o trabalho de muitas frentes na escola, abrindo espaço para a cooperação, a interatividade, o diálogo e a solidariedade.

GLOSSÁRIO

Multifacetário é a característica de alguma coisa que tem várias faces.

Multidimensionalidade é que tem múltiplas dimensões; que concerne a níveis ou campos variados.

Hierarquização é relativo ou pertencente à hierarquia, processo de classificação que tenha como base as relações entre superiores e dependentes.

PROPOSTA DE MATRIZ COM AS TEMÁTICAS TRANSVERSAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Competência 1: Consegue identificar e valorizar sua raça e sua etnia como sendo parte de sua característica identitária e respeitar as diferentes etnias e raças presentes na sala de aula, na própria família e na comunidade, entendendo o processo pelo qual constituiu a composição do povo brasileiro, com ênfase nos povos do Semiárido.

As habilidades necessárias para essa competência devem ser adquiridas através da relação e socialização dos saberes apreendidos na escola, na família e na comunidade do/a educando/a. De modo que ele conheça a história de sua família, sua raiz étnico-racial, e também sobre os povos dos quais a sua comunidade foi originada. A escola trabalha esses conhecimentos através de leituras, trabalhos em grupos nos quais todos trocam experiências sobre sua identidade, mostrar a história dos negros e índios não apenas em datas comemorativas, mas sempre estar buscando relacioná-las com a realidade atual, com pesquisas e atividades práticas que incentivem e reflitam essas relações na sala de aula.

Conteúdos:

- Identidade étnica - racial – destacando as relações étnicas no Semiárido (resgate histórico da comunidade- quilombolas e/ou indígenas);
- A composição do povo brasileiro e história do negro e do índio no Brasil fora da perspectiva eurocêntrica;
- Realizar leituras de histórias infantojuvenis que incentivem e trabalhem na dimensão não discriminatória e diferente dos padrões estereotipados, com os quais os/as educandos possam se identificar;
- Exercitar diariamente através dos fatos cotidianos na sala de aula e fora dela conteúdos e práticas que estimulem o respeito às diferenças raciais.

Competência 2: Consegue conviver com colegas com deficiências com cuidado e respeito, integrando-os as atividades na sala de aula.

As habilidades necessárias para esta competência devem ser adquiridas

através de um trabalho de integração entre todos/as alunos/as, como pesquisas de observação e avaliação se a estrutura escolar contempla as necessidades dos/as educandos/as, o transporte e locomoção da comunidade à escola.

Conteúdos:

- Exercícios diários visando à inclusão e a participação igualitária de todos/as os educandos/as;
- Jogos cooperativos e brincadeiras que estimulem a integração entre todos/as os educandos/as visando o respeito às diferenças, a superação e a ajuda mútua;
- Debates e construção de cartazes, cartilhas construídas pelos/as alunos/as para divulgar a inclusão e o respeito às diferenças na escola e entre a comunidade;
- Leitura de textos e livros de literatura infantojuvenil que trabalhem a temática da diversidade e da inclusão de educandos/as com deficiência não apenas na escola, mas na vida em sociedade.

Competência 3: Consegue conviver de forma harmoniosa entre meninos e meninas na escola, compreendendo e respeitando as diferenças sociais, de gênero e sexualidade, raciais e étnicas, entendendo as limitações e deficiências, tendo a diversidade como sendo algo natural na vida em sociedade, refletindo isso em seu comportamento junto a família e a comunidade.

As habilidades necessárias para esta competência devem ser adquiridas no dia a dia escolar, a partir do modo organizacional da sala de aula (organização em fileiras e meninos e meninas separados) e através de atividades interdisciplinares mediadas, tais como: trabalhos em grupos mistos (com meninas e meninos), jogos que incluam a todos na sala de aula, não com objetivo de competitividade e sim de ajuda mútua, o modo como utilizam a linguagem e as aprendizagens prévias dos/as educandos/as advindas do contato com a família e os veículos midiáticos, o estímulo ao respeito às diferenças étnicas, de gênero, a inclusão e o cuidado com os/as colegas com alguma deficiência e a convivência e valorização das diferenças e diversidades pessoais e regionais, em especial o modo de vida do povo de sua região, o Semiárido. Habilidades essas que serão também incentivadas e refletidas na família e na comunidade.

Conteúdos:

- Práticas não discriminatórias, análise das práticas dos/as educandos/as

para com os/as colegas e o/as educador/a na sala de aula como jogos e brincadeiras de integração entre meninos e meninas;
-Leitura de textos e materiais didáticos que trabalhem a inclusão, a educação não discriminatória e não sexista como livros de literatura infantojuvenil, histórias e ilustrações com uma visão de ressignificação de raça e etnia, inclusão e relações entre homens e mulheres.

OBS: Os Descritores, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser construídas em cada município, a depender da realidade.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: Tendências e Filosofia. In: Costa, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limites contemporâneos**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, coordenação e publicação, 2002.

_____. **I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

_____. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 2005.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, 2008.

_____. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista, 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar:**

os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu de. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna.** Educação, Sociedades e Culturas, nº 3, 1995. p. 125-142.

QUESTÕES AMBIENTAIS NO SEMIÁRIDO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

*Kamilla Ferreira da S. Santos Souza*³⁴

*Rita de Cássia Cerqueira dos Santos*³⁵

I. INTRODUÇÃO

As questões ambientais e suas relações múltiplas de interação em prol da defesa da vida e da continuidade do nosso planeta são caminhos necessários à construção de um currículo contextualizado.

O currículo contextualizado deve trazer como proposta a preocupação com o desenvolvimento sustentável buscando refletir em sala de aula o senso de pertencimento, a responsabilidade individual e coletiva de cuidado com o planeta. A educação, que se propõe nesse texto, parte de uma visão holística do respeito à diversidade cultural, biológica, política, social, econômica, educacional que se contrapõe ao modelo de destruição sem limites dos recursos naturais, que estimula as desigualdades sociais, a concentração de poder alimentando a relação opressão e oprimido.

O nosso Semiárido, de modo especial, corre sérios perigos de entrar numa rota de degradação cada vez mais profunda e os processos de desertificação comprovam isso. É um ambiente rico com grandes variedades, diversidades e especi-

³⁴ Coordenadora Técnica do Programa Água e Segurança Alimentar, licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e Especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Escolar pela Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia.

³⁵ Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Ambiental para Sustentabilidade pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

ficidades. Assim, torna-se fundamental debater as questões ambientais na perspectiva da convivência com o Semiárido e do desenvolvimento sustentável. Nessa dimensão, este texto propõe contribuir com o debate e a temática nos processos de construção do currículo nos municípios através de uma concepção que envolva os princípios que norteiam a Educação Ambiental. Este texto é um subsídio a este caminho.

Inicialmente, o texto resgata o debate sobre os impactos ambientais abordando as problemáticas e avanços no Brasil, em especial, no Semiárido. Em seguida, elucubraremos sobre o papel da escola no cuidado com o meio ambiente hoje e como, a partir das reflexões e maturações, a escola terá possibilidades de ampliar, repensar e/ou reavaliar seu papel e suas relações com o meio. Objetivamos, ainda, apontar alguns elementos de como trabalhar a temática na transversalidade do cotidiano escolar, no “fazer acontecer”, envolvendo a realidade do/a educando/a com o olhar direcionado à transformação e intervenção da sua realidade na perspectiva da convivência com o Semiárido.

II CONTEXTUALIZANDO AS CONCEPÇÕES DAS QUESTÕES AMBIENTAIS

As concepções ambientais estão diretamente relacionadas com o modelo de sociedade e conseqüentemente à forma de **exploração**. Para Boff, a sociabilidade entre os humanos se rompeu pela dominação de povos sobre outros e pela luta reñida de classes. Leonardo Boff (1999, p. 98).

Historicamente, vivemos num país marcado por heranças de dominação devido ao processo de colonização e catequização dos costumes, culturas e tradições. Nessas primeiras raízes, nos deparamos com uma série de conflitos, dentre eles: territorial, étnico e econômico. A partir daí, introduz-se a

cultura dos brancos, a relação de poder e de dominação, a luta pela posse de terras, a exploração dos recursos naturais e humanos para gerar e acumular riquezas. A sociedade que temos hoje é fruto de um modelo de desenvolvimento econômico-industrial balizado no capitalismo, no consumismo, por isso, tanto o ser humano como a natureza são vistas como objetos inertes. Segundo Boff (1999, p. 42), “a visão é instrumental e mecanicista”, ou seja, os elementos naturais e humanos são encarados como ilimitados e infinitos, como instrumentos de acumulação de riquezas.

Porém, as riquezas não foram igualmente distribuídas. E, assim, a maioria da população, homens e mulheres pobres, negros/as, foi excluída e marginalizada. Na década de 70, intensificam-se os problemas socioambientais, como: processos de urbanização sem planejamento, consumo excessivo de recursos não renováveis, desertificação do solo, contaminação tóxica, desmatamento, redução da biodiversidade e da diversidade cultural, geração do efeito estufa e a redução da camada de ozônio e suas implicações sobre o equilíbrio climático. Culmina, sobretudo, a fome, as doenças, a mortalidade infantil, a negação e violação dos direitos à educação, moradia, saúde e saneamento básico.

Além disso, a população mais pobre vivia numa situação de extrema miserabilidade e privação. Também, nessa época, surgiu no Brasil a “Revolução Verde”, cujo objetivo, “anunciado e proposto”, era de aumentar a produção agrícola através do desenvolvimento de pesquisas em sementes, fertilização do solo e utilização de máquinas no campo para que o alimento fosse produzido em grande escala, resultando na erradicação da fome.

O discurso que havia por trás desse aumento da produtividade seria acabar com a fome no mundo. Isso, porém, não aconteceu. Houve um aumento considerável na produção de

alimentos. No entanto, o problema da fome no mundo não foi solucionado, pois a produção dos alimentos nos países em desenvolvimento como Brasil, Índia e México foi destinada, principalmente, a países ricos e industrializados, como Estados Unidos, Japão e Países da União Europeia e novamente serviu ao processo de acumulação.

Para Leonardo Boff (1999, p. 42), esse fenômeno se repete e nota-se que há poucos países ricos e muitos países pobres,

Nota-se principalmente no âmbito das nações: poucos estratos beneficiados com grande abundância de bens de vida (comida, meios de saúde, de moradia, de formação, de lazer) e grande maioria carente do que é essencial e decente para a vida.

Resumindo, o Brasil fortaleceu as relações exportando alimento geneticamente modificado enquanto o número de pessoas subnutridas triplicou no país. A “Revolução Verde” também foi uma forma de aumentar a concentração fundiária, a monocultura, a exclusão e expulsão das populações do campo dando condições reais para difundir o agronegócio.

Essa lógica que Boff (1999, p.98) denomina de “modo-de-ser-trabalho-dominação” embasa-se no atendimento aos seus próprios e únicos interesses e em pensamentos como: “Para alcançar o objetivo posso tudo!”. O antropocentrismo faz alusão ao homem/mulher como senhores/as e donos do mundo. A sensação de onipotência desliga ser humano e natureza.

No contexto escolar, a reprodução automática dos conceitos e conteúdos reforça o modelo de desenvolvimento capitalista excludente. Isso porque a escola sofre influência do modelo de desenvolvimento econômico e reproduz seu projeto político pedagógico. No semiárido isso não é diferente, as escolas reproduzem uma educação domesticadora e alienada.

A escola sofre, naturalmente, as influências da sociedade respaldada nos paradigmas do modelo de desenvolvimento econômico que separa o ambiente e o ser humano.

Disseminou-se a ideia de que os/as camponeses/as seriam incapazes de viver e conviver no Sertão e que, para terem dignidade, deveriam abandonar suas terras em busca de uma vida melhor na cidade. As fragilidades do Sertão foram evidenciadas reforçando a proposição de inviabilidade e sobrevida no campo. Tal conjuntura política reforça as estruturas patriarcais e a exclusão social. Como, então, abordar e adotar outra concepção que projete o Semiárido como lugar de gente capaz, inteligente, experimentador, guerreiro e resistente? Gente que inventa e reinventa a vida frente a tantas adversidades?

Por esta razão, ao tratarmos de meio ambiente, não podemos mais concordar com a visão reducionista e ingênua que relaciona as questões ambientais e seus impactos apenas à preservação e conservação, associando-os simplesmente aos aspectos biológicos e físicos. Faz-se necessário que a escola perceba o meio ambiente integrado, como uma teia que associa seus vários componentes, nos quais o ser humano está inserido. Dessa forma, o ambiente passa a ser visto sob uma perspectiva que envolve natureza, território, identidade cultural, social, econômica, política, dentre outros. Por isso, Boff afirma que o meio ambiente não é autônomo nem mesmo independente de nós seres humanos. O homem e a mulher como seres vivos racionais devem cuidar do planeta estabelecendo inter-relações de afetividade, de sujeito para sujeito, ou seja, ter consciência da unicidade entre Terra e Gente. Boff (1999, p.102) reforça essa filosofia quando diz,

Cuidar é mais do que um ato. É uma atitude. [...] representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro. O cuidado somente surge

quando a existência de alguém tem importância para mim. Passo então, a dedicar-me a ele, dispondo-me a participar de seu destino, de suas buscas, de seus sofrimentos, de seus sucessos, enfim, de sua vida.

Esse cuidado com o outro, com o ambiente envolve e conclama toda a sociedade a participar individual e coletivamente dessa mudança com enfoque crítico. Pois, almeja aguçar no ser humano o sentimento de pertencimento ao mundo, partindo do local, da comunidade/cidade alargando a leitura de mundo para o seu município, o país, a Terra, o Universo numa perspectiva de respeito, mutualidade e de coexistência.

É justamente nesse contexto que devemos nos fazer algumas questões sobre a escola: Qual relação com o meio ambiente as escolas possuem? Qual concepção que queremos trabalhar nas nossas escolas? Será que podemos dissociar as questões sociopolíticas das ambientais? Essas são algumas provocações que auxiliarão na construção do currículo.

2.1. Por que trabalhar o cuidado com o meio ambiente nas escolas do Semiárido?

Partindo dessas e de outras questões a respeito do ambiente, a Constituição Federal de 1988 prevê a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino surgindo, assim, a preocupação em relacionar a educação com a vida integral do estudante.

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, que estabelece no parágrafo 1º do artigo 26 que “os currículos devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política”, isso é contextualização, uma educação voltada para a realidade dos/as educandos/as.

Desde então, o ambiente passou a ser pensado como área do conhecimento trabalhado como elemento interdisciplinar

de estudo nas escolas. A partir daí, a educação torna-se um elemento indispensável para a mudança da consciência ambiental, segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Conforme Delevatti (2003, p. 67),

A Educação Ambiental faz-se imprescindível para que as pessoas se tornem cada vez mais conscientizadas da importância do meio ambiente e, conseqüentemente, venham a defendê-lo. Assim, é fundamental que os docentes conheçam realmente as legislações que tratam das questões ambientais no país, para que desta forma possam trabalhá-las em sala, enfatizando a sua importância, e conscientizando os indivíduos de que também são responsáveis pela luta da preservação do ambiente.

Nesse contexto, fica evidente que as escolas precisam contemplar essas discussões como tema transversal no seu currículo. Evidentemente, as questões ambientais não podem ficar de fora, pois são necessárias para educar os cidadãos e cidadãs a repensarem as suas atitudes e agirem de forma mais consciente, conservando o ambiente saudável e utilizando os recursos naturais de forma mais responsável e sustentável. A escola é considerada um dos locais privilegiados para a realização da Educação Ambiental, sobretudo na Região Semiárida, que historicamente foi devastada em nome de grandes interesses econômicos.

A educação ambiental, a partir da Conferência de Tbilisi³⁶, pode ser concebida como

... uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares, e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade. (DIAS, 1992, p. 31).

³⁶ Em 1977, ocorreu a Primeira Conferência sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, Geórgia, considerada o mais importante evento para a evolução da EA no mundo.

Entendida dessa forma, a Educação Ambiental constitui-se como importante instrumento para a tomada de consciência ambiental sustentável individual e coletiva do ser humano para maior aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de atitudes e habilidades que lhe permita atuar como cidadão e participar ativa e responsabilmente nas tomadas de decisões sobre o futuro do nosso planeta. Em síntese, é um processo de aprendizagem permanente, visando “... a consolidação de uma nova racionalidade ambiental e civilizatória”. (MEDINA, 1996, p.18).

No estado da Bahia, existe a Lei 12.056/11 na qual se estabelece a Política Estadual de Educação Ambiental e conceitua a Educação Ambiental sob a seguinte perspectiva:

Conjunto de Processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra.

Nessa ótica, a escola do Semiárido precisa debater as questões socioambientais para possibilitar aos educandos/as conhecer as causas e consequências dos seus atos ao ambiente em que vivem compreendendo melhor as formas de convivência com essa região conhecendo os processos que culminaram na degradação, na exclusão social, no pior índice de desenvolvimento humano, no alto índice de analfabetos, em pessoas sem moradia apropriada, sem acesso à educação dentre tantas outras situações de vulnerabilidade.

E, quais seriam as questões? E como abordá-las? O educador/a pode realizar um diagnóstico com os estudantes sobre as demandas de convivência e cuidado com a natureza que estão no seu entorno, no seu convívio diário. A partir daí, refletir sobre sua realidade e como podem interferir para que a

agressão ao ambiente seja minimizada/erradicada. O educador pode usar, parafraseando Paulo Freire, o processo educativo da ação-reflexão-ação.

Vamos, aqui, propor alguns temas geradores a serem trabalhados e aprofundados, não como modelos de fácil aplicação, mas como pistas para a ampliação do processo ensino-aprendizagem de salvaguardar a extinção de todas as espécies de vida e a destruição planetária:

- ✓ Enfatizar que esse modelo de economia de produção e consumo gera muitos resíduos, os quais não são devidamente (re)aproveitados nas etapas que se estendem desde a produção até a sua comercialização. Como consequências, há inúmeros problemas de ordem econômica e social, pois os resíduos depositados em locais inadequados ocasionam vários problemas, além de comprometer o caminho pelo qual a chuva percorre, levando a ocorrência, por exemplo, de enchentes e de desabamento de casas nas cidades.
- ✓ A degradação ambiental no meio rural também deve ser destacada. Dentre os problemas observados pode-se citar a destinação dos resíduos gerados, pois, como em muitas localidades não há coleta, esses são depositados em locais abertos, contaminando e poluindo o solo e a água. Essa água que, inclusive, será utilizada como fonte de abastecimento para o consumo humano, ampliando o índice de doenças relacionadas à água contaminada.
- ✓ Fazer estudos, visitas e debates em relação aos açudes construídos que não tem profundidade suficiente para sustentar a água de chuvas durante os períodos de seca favorecendo a rápida evaporação; à falta de políticas públicas que historicamente impediu que fossem implementadas alter-

nativas de captação e armazenamento da água da chuva para diversos usos. Esse debate é interessante fazer na escola aprofundando conhecimento sobre convivência com o Semiárido.

- ✓ Inserir o debate da questão da terra na perspectiva da concentração e má distribuição que causam injustiça socioambiental. Essa problemática precisa perpassar o debate escolar, pois, sem a terra não é possível produzir para a subsistência e nem tampouco para a comercialização. É a terra que gera, nutre, germina e sem ela outras políticas não caminham como a assistência técnica e extensão rural;
- ✓ Procurar estimular na escola a valorização da cultura local, do ambiente do Semiárido e da produção, refletindo sobre a desvalorização dos alimentos tradicionais e a má qualidade dos alimentos devido ao uso intensivo de agrotóxicos, adubos químicos, que infertilizam e desertifica o solo promovendo a insegurança alimentar dos povos do Sertão.
- ✓ Debater a desigualdade de gênero, a começar pelo papel da mulher na produção dos alimentos, no manejo dos recursos naturais, na conservação da biodiversidade.
- ✓ Aprofundar o que está por trás do debate político da imagem do Semiárido propagada negativamente pela mídia mostrando sempre que o Nordeste é pobre por culpa da natureza. É de suma importância identificar os motivos que levaram, durante anos, os governantes a desenvolverem somente políticas emergenciais e assistencialistas na região.

- ✓ A exploração da mão de obra infantil nas carvoarias, olarias, no motor do sisal, nas pedreiras que violam as leis e estatutos das crianças e adolescentes.

Todos esses elementos podem estar inseridos no currículo escolar, construir textos, visitas, promover pesquisas, debates, buscando provocar mudanças de atitudes com educandos/as e suas famílias.

Esses são alguns dos problemas concretos no âmbito social, político, ambiental, econômico, cultural que fazem parte do dia a dia do Semiárido. Não são discursos vazios, pois trazem no discurso intencionalidade. É evidente que o educador/a, precisa instigar outras problemáticas existentes na comunidade do educando/a sempre imbricando o local e o global.

Admitir os erros e as agressões socioambientais causadas, pensar em políticas adequadas e em outro modo de fazer sustentável são premissas para o processo de transformação da realidade e de constituição de um sujeito que emerge na reflexão sobre o que fazemos.

Assim, a Educação Ambiental, utilizada em um currículo contextualizado, constitui-se como uma das estratégias de interesses para a transformação de uma realidade desejável na região semiárida. Os princípios da transversalidade, na Educação Ambiental, devem ser trabalhados num processo continuado de sensibilização a fim de adquirir uma compreensão sistêmica dos elementos e dos mecanismos que regem uma nova ética socioambiental.

Natureza e ser humano são interdependentes, um está dentro do outro e são parte de um todo maior. Existe um ecossistema planetário, dentro dele como um dos seres singulares está o ser humano, homem e mulher, está à sociedade como um conjunto de relações entre esses seres, com suas instituições e estruturas de produção, distribuição e significação. (BOFF, 1999, p.61)

Diante do exposto, o currículo escolar deve ter uma dimensão agroecológica, pois, esse princípio tem um papel fundamental na proteção da natureza e na relação harmoniosa entre os seres vivos protegendo o ecossistema e sua agrobiodiversidade com respeito aos diversos sujeitos e suas formas de produzir e reproduzir a vida.

Trabalhar com temas geradores sobre o Semiárido e seus significados na inter-relação com a comunidade resgata valores, identidades, culturas, história de um povo incentivando o perceber-se e descobrir-se no mundo como parte integrante do ecossistema, como detentor de direitos e responsabilidade, eclodindo, assim, o espírito da elevação da autoestima, da autoconsciência, da auto-organização, da autocrítica.

Os processos de mobilização social e formação, para efetivação dos direitos em prol da melhoria das condições de vida, acontecem através da problematização da realidade em práticas dialógicas. Como vimos, Leonardo Boff diz que a mudança de atitudes deve ocorrer dentro da lógica do cuidado, acrescentando ainda que o cuidado com o nicho ecológico alia-se ao processo coletivo de educação em que todos tenham acesso a informação e participem ativamente da troca de saberes.

É válido frisar, novamente, que escola não pode deixar de destacar que o modelo de desenvolvimento econômico imposto é um dos maiores causadores da degradação ambiental no planeta e da escassez de seus recursos naturais e que, aliados a esses fatores, vem a fome, a miséria, a injustiça social, a violência, a ausência de saneamento básico, a expulsão das famílias do campo, além da baixa qualidade de vida da maioria da população brasileira e mundial e como consequência problemas diversos.

Como sabemos, a matriz que se baseia apenas no desenvolvimento econômico traz lucro para uma pequena parte da população enquanto a grande maioria fica alheia aos recursos

e bens tão importantes para a manutenção de suas vidas. Esse fator traz uma desigualdade social perversa para os povos dos países em desenvolvimento, e mais ainda para as populações que vivem no Semiárido.

Vale lembrar que a superexploração dos bens naturais gera sérios problemas de poluição nos grandes centros urbanos, escassez de água e outros, (LOPES, 2011, p. 124) e a construção de um currículo contextualizado, voltado para essas questões, que tanto afligem o meio ambiente, pode e deve ajudar os educandos/as a terem mais consciência do seu papel enquanto cidadão/ã atuante na sociedade, agindo conforme os princípios da ética, educação, trabalho e prática sociais.

Nessa perspectiva, a função social das escolas vem mudando ao longo dos anos, a partir da construção da nova proposta político pedagógica da educação contextualizada na perspectiva da convivência com o Semiárido, no qual os aspectos históricos, gráficos, culturais, políticos e econômicos estão cada vez mais associados.

Tal concepção é fruto, fundamentalmente, do trabalho dos movimentos sociais. Entretanto, para que essa proposta esteja de acordo com as diretrizes legais, faz-se necessário que o currículo também seja reformulado, com conteúdos voltados para a realidade do educando/a fazendo-o perceber-se como autor de sua história. Que cada um/a adquira competências e habilidades com objetivo de intervir no mundo à sua volta.

III DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

Com o olhar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, observamos no seu artigo 26, que há a possibilidade de uma autonomia na elaboração e execução da proposta

pedagógica das instituições de ensino para contextualizar os conteúdos curriculares respeitando as características regionais e locais e ressignificando o aprendizado.

Ao longo do texto, fomos trazendo as questões ambientais associadas ao lugar onde vivemos: o Semiárido. Para tanto, é imprescindível aprofundar nosso conhecimento sobre a Região Semiárida considerando suas potencialidades e fragilidades permitindo que o educando/a correlacione suas vivências, sua realidade, seu *habitat* natural aos conteúdos curriculares, respeitando as características regionais e locais, ressignificando o aprendizado. Os livros didáticos trouxeram, durante anos, um Semiárido pobre geográfica e biologicamente, um lugar de aridez onde a vida agonizava e a caatinga como único bioma. A Educação Ambiental, nesse contexto, fica restrita a reflexões voltadas a aspectos naturais.

Sem dúvida, ao apreender a concepção de mundo da relação harmoniosa com o meio ambiente, o educando/a desenvolverá comportamentos e atitudes que afirmarão e reafirmarão valores e princípios que lhes darão orgulho de sua identidade, de sua origem, dos seus sertões. Cabe à escola construir um currículo que desperte o cuidado, a preservação e a sustentabilidade do Semiárido, no qual o sujeito perceba sua inserção e importância nesse contexto.

Conhecer o Semiárido é preciso. O Semiárido da convivência, da viabilidade, das riquezas naturais, da estocagem de água e de alimentos, do banco de sementes, da produção, do solo fértil, da diversidade cultural dos reisados, sambas de roda, do folclore, das festas, da alegria e vivacidade de um povo que valoriza e ama suas tradições, suas gentes, seus saberes populares.

Você, educador/a, é quem melhor pode mediar esse conhecimento em sua sala de aula, na sua comunidade e no seu município.

Enfim, relacionar-se bem com o ambiente é conhecer seu funcionamento, adaptar-se, buscando conviver e melhorar. Nesse Semiárido, não cabe o debate de combate à seca, e sim da convivência. É esse o segredo do Semiárido, que dialogamos a seguir.

3.1 Vamos descobrir um pouco dos segredos do Semiárido?

O Semiárido é uma região com características marcantes destacando-se pelas irregularidades de chuva que varia no tempo e no espaço com um índice pluviométrico médio de 300 a 800 mm/ano. Outra característica é o *déficit* hídrico, ou seja, a precipitação do ciclo chuvoso é menor do que o processo de evaporação (MALVEZZI, 2007, p. 10).

Não podemos falar de Semiárido sem mencionar a variedade de biomas, da diversidade dos ecossistemas, dentre eles, o que ocupa maior extensão territorial, a caatinga. Conhecida também como “mata-branca”, a caatinga é exclusivamente brasileira e considerada um espaço relativamente novo. Segundo Barbosa (*apud* BAPTISTA e CAMPOS, 2011), a caatinga apresenta variedades de paisagens:

Sua diversidade constituída de, pelo menos, 12 tipos diferentes de caatingas, que chamam atenção especial pelos exemplos fascinantes de adaptações ao habitat semiárido. A vegetação é composta, principalmente, de espécies lenhosas, cactáceas, bromeliáceas e pequenas herbáceas, geralmente com espinhos e caducifólias. Inclui, pelo menos, uma centena de diferentes tipos de paisagens únicas, sendo rica em espécies.

Existem árvores que chegam a medir até 15 metros de altura. As árvores mais comuns que representam a vegetação supracitada são: leucena, aroeira, juazeiro, mandacaru, um-

burana, dentre outras. Não podemos deixar de citar alguns dos símbolos do sertão como: o umbuzeiro e os diferentes cactos. Barbosa aponta que várias espécies já foram catalogadas:

Até o momento foram registradas 932 espécies de plantas vasculares das quais 380 são endêmicas, e 20 gêneros, pertencentes a 42 famílias. Além disso, registram-se a existência de 185 espécies de peixes (57% de endemismo), 154 de répteis e anfíbios, 348 de aves (4,3% de endemismo) e 148 espécies de mamíferos. (BARBOSA *apud* BAPTISTA e CAMPOS, 2011).

Entretanto, apesar da riqueza natural, o Semiárido vem sofrendo devastações que agridem o solo, os rios, as nascentes e a vegetação. A degradação ambiental é devido à exploração desenfreada do capitalismo aliado ao uso inadequado da terra provocando a desertificação, a contaminação do solo por meio do uso abusivo de agrotóxicos, as queimadas, o desmatamento, a escassez de água, as mudanças climáticas, a transposição de rios, a construção de ferrovias, etc. Tudo isso em nome do progresso. Contudo, o progresso da insustentabilidade, como assevera Barbosa (2011):

Com toda esta riqueza natural, a caatinga, porém, vem enfrentando um processo sistemático de devastação, tendo sido devastados cerca de 16.570 km² nos últimos seis anos, segundo dados do Ministério do Meio Ambiente, sendo os estados da Bahia e do Ceará os que mais contribuíram com essa devastação, com cerca de 9.000 km². A caatinga é devastada para a fabricação de carvão, para a criação de gado, a mineração, entre outros fatores.

Podemos dizer que as sucessivas devastações que ocorrem no semiárido são causadas também pela política do combate à seca. Políticas, essas, que favorecem o elitismo, o lati-

fúndio, a concentração da terra, da água e de poder. A indústria da seca historicamente marginalizou os pequenos agricultores/as, os pobres, os negros, os jovens, os adolescentes e as crianças através de medidas paliativas e assistencialistas, como: a distribuição de cestas básicas, carros-pipas, frentes de trabalho, dentre outras ações que violam e negam o direito de ter direito.

Nesse caso, as famílias rurais ficavam à mercê da “boa vontade” dos grandes fazendeiros e, como forma de retribuir o “favor” agradeciam nas urnas através do voto.

Contraopondo-se a esse modelo de desenvolvimento, eis que surge, através das lutas da sociedade civil organizada, a dimensão da convivência com o Semiárido. Essa dimensão política possibilita que as famílias rurais vivam e convivam com dignidade no Semiárido.

A bandeira de luta prova e comprova que tecnologias sociais, como alternativas de convivência com o Semiárido, têm possibilitado a quebra de paradigmas.

A convivência com o Semiárido parte do pressuposto da viabilidade, da partilha de saberes, da beleza do povo e sua originalidade, da cultura, das festas que embelezam e alegam o sertão, da democratização da água e do acesso à terra, da relação harmoniosa entre a natureza e os seres humanos, sendo imprescindível que Políticas Públicas adequadas sejam implantadas e implementadas visando potencializar as práticas que já estão sendo desenvolvidas, como: captação e armazenamento da água da chuva; cisternas de placas para consumo humano; cisternas calçadão ou de enxurrada para produção de alimentos e dessedentação dos animais que sejam resistentes e adequados ao clima; barragens subterrâneas; tanques de pedra; bombas populares; barreiros trincheiras; educação contextualizada de qualidade; assistência técnica e extensão rural sistemática e qualificada; comercialização dos produtos

da agricultura familiar/camponesa e inserção desses mesmos produtos na alimentação escolar. Esse é o novo modelo de desenvolvimento respaldado na sustentabilidade.

Ouvimos falar tanto de sustentabilidade e queremos expor um pensamento ideológico sobre essa palavra que carrega consigo atributos, integralização, sintonia e ritmos que se preocupa com a continuidade de vida no planeta com condições de qualidade para as futuras gerações.

Sustentável é a sociedade ou o planeta que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas onde ela se situa, que toma da natureza somente o que ela pode repor, que mostra um sentido de solidariedade geracional, ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão. Na prática a sociedade deve mostrar-se capaz de assumir novos hábitos e de projetar um tipo de desenvolvimento que cultive o cuidado com os equilíbrios ecológicos e funcione dentro dos limites impostos pela natureza. Não significa voltar ao passado, mas, oferecer um novo enfoque para o futuro comum. Não se trata simplesmente de não consumir, mas de consumir responsavelmente. (BOFF, 1999, p.137)

A sustentabilidade holística, que estamos defendendo, quer a continuidade de uma agricultura familiar forte, autônoma, próspera, contudo, agroecológica. Substituindo ações que degradam para ações que valorizam a vida, a continuidade, a interação.

a) O arredor da casa com cultivo de plantas medicinais, pequenas hortas e diversidade de produção.

b) Recaatingamento ou reflorestamento: iniciativa para reverter à desertificação, o desmatamento do nosso bioma caatinga através de práticas sustentáveis, pois, a melhor forma de viver e sobreviver no semiárido é através do que a vegetação nos oferece.

c) Criação de aves, abelhas e rebanhos de pequeno porte que são adaptáveis ao clima como: ovinos, caprinos, suínos bem como a melhoria de algumas criações através da produção e estoque de forragens (fenos e silagens) com ações integradas do sistema produtivo.

d) A transição da monocultura para o cultivo múltiplo de culturas que garante a manutenção da biodiversidade e a diversificação e qualificação na dieta alimentar das famílias.

e) Os intercâmbios de experiências que possibilitam a troca de saberes e de experiências desenvolvidas no campo disseminando e valorizando o conhecimento da agricultura familiar.

f) Criação de bancos de sementes nativas. Hoje existem os guardiões das sementes da paixão que estrategicamente armazenam espécies variadas que garantem a soberania do alimento, a segurança e a autonomia tecnológica.

Poderíamos citar inúmeras práticas de sustentabilidade, mas deixaremos, agora, a comunidade escolar explorar as práticas que valorizam e favorecem a permanência do homem e da mulher no campo.

3.2. O meio ambiente no currículo contextualizado na perspectiva da convivência com o Semiárido

Como vimos, o Semiárido é uma região rica e com grandes potencialidades. No currículo escolar, de forma transversal e complementarmente numa disciplina específica, precisa ser bem conhecido, estudado, buscando soluções para a convivência.

Portanto, as diversas práticas agroecológicas desenvolvidas nas comunidades do Semiárido devem servir de pesquisa e estudo nas escolas. Precisam ser estimuladas visitas de intercâmbio para localidades que utilizam os princípios da agroecologia e da agricultura familiar.

Os alunos precisam ter consciência da sua história, da sua cultura, para assumirem o papel de cooperadores, coparticipantes da transformação socioambiental, agindo com a ética do cuidado.

Para que haja consciência, a escola precisa derrubar as fronteiras que separam escola e comunidade. Derrubar os muros do isolamento, do distanciamento e aproximar-se para conhecer as histórias de vida das pessoas, dos rios, mananciais, dos tipos de plantas, animais, enfim, do nicho ecológico que rodeia. Sair com os estudantes para visitar aqueles rios e açudes, visitar as propriedades dos agricultores experimentadores e ouvir as histórias de superação e de convivência com o semiárido. Ouvir as histórias das mulheres, antes e depois das cisternas de placas; ouvir os mais velhos contando as histórias da cultura, das festas; ouvir as dificuldades e necessidades da comunidade, do povo e, juntos, construir estratégias de intervenção e ação em prol da justiça social.

Temos exemplos de crianças que fazem a diferença quando compreendem seu papel no mundo. Um desses, iremos compartilhar: Numa determinada comunidade, as crianças souberam que na secretaria de seu município existiam inúmeros filtros de barro e, como essa era uma das carências das famílias em sua comunidade, mobilizaram-se e foram reivindicar a distribuição dos filtros, pois seus pais possuíam a água, entretanto, o mecanismo de tratamento que faziam era ineficaz e, frequentemente, adoeciam.

Essa é a educação que queremos. A educação problematizadora que forma seres pensantes, críticos, onde se aprende a partir de sua realidade, da “vida lá fora”, ultrapassando as quatro paredes físicas e frias da escola. Aprendemos com o mestre Paulo Freire que a educação é uma ação política cuja consciência dos fatos pode libertar as pessoas da sua ignorância social, das suas mazelas e da exclusão e violação dos direi-

tos possibilitando-o a luta, a intervenção, a busca incessante pela efetivação dos direitos.

A escola, inicialmente, precisa conchamar, envolver e sensibilizar todos os atores sociais nela inserida, como gestores, alunos, professores, pais e funcionários, acerca da importância de relacionar educação ambiental, desenvolvimento sustentável e o semiárido a partir de planejamentos de atividades que atinjam um longo, médio e curto prazo, de modo que todos sintam-se efetivamente inseridos nesse processo.

Assim, as ações não devem ficar restritas apenas a um ou outro educador(a), mas a todos que fazem parte deste processo, incentivando estratégias que vão desde o máximo aproveitamento da alimentação escolar, a atuação em espaços de construção, o monitoramento e controle da política pública educacional e socioambiental (como participação em conselhos, conferências, fóruns, comitês) até a construção de tecnologias sociais voltadas à realidade de cada um(a).

De acordo com Sato (2002), o currículo não deve ser trabalhado sob uma única perspectiva, em relação às temáticas ambientais, mas sim, através de atividades artísticas, experiências e projetos realizados no contexto da escola e fora dela, nos quais os alunos sintam-se parte integrante de todo o processo, possibilitando sua atuação enquanto agente transformador.

Dessa forma, o papel do educador também é de suma importância, uma vez que pode trabalhar sob uma perspectiva interdisciplinar, considerando o ambiente em todos os seus aspectos, não deixando de especificar as questões reais e locais.

Não há “receitas prontas” para trabalhar a temática ambiental no contexto do Semiárido, mas faz-se necessário que as informações sejam integradas aos diversos tipos de conhecimento, minimizando a fragmentação das informações, assumindo um caráter que possibilite consciência política nas relações entre o ser humano e a natureza.

IV ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesse contexto de convivência com o Semiárido, a escola deve cumprir seu papel social de construir conhecimentos com educandos/as e fazer com que os/as mesmos/as sejam capazes de perceber-se integrantes e agentes transformadores do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do ambiente em que vivem (BRASIL, 2001). Para que isso aconteça, é preciso que as propostas apresentadas ao longo do texto, e outras, estejam incluídas no currículo escolar.

Uma atuação coletiva através da parceria entre o Poder Público, a escola e a comunidade propiciará o fortalecimento da agricultura familiar visando minimizar os impactos tão presentes em nosso país, em especial no Semiárido, para que as atuais e futuras gerações tenham uma melhor qualidade de vida, sem escassez dos produtos naturais básicos, e, sobretudo, exercitem os direitos inerentes à vida humana e a sobrevivência conectada ao tripé da justiça social, equidade de direitos, liberdade e autonomia política. Consequentemente, poderemos viver em um ambiente mais justo e igualitário, tendo consciência do nosso papel enquanto cidadão/a e de construtores/as de um mundo melhor.

GLOSSÁRIO

Visão Holística está subjacente a várias concepções filosóficas da humanidade e o termo origina-se do grego *holos*, que significa todo. O todo e a parte.

Agrobiodiversidade ou diversidade agrícola é parte importante da biodiversidade e engloba todos os elementos que interagem na produção agrícola: os espaços cultivados ou utilizados para criação de animais domésticos, as espécies direta ou indiretamente manejadas.

PROPOSTA DE MATRIZ COM QUESTÕES AMBIENTAIS DO SEMIÁRIDO

Competência 1: Consegue compreender e respeitar o Bioma da Caatinga, numa perspectiva de preservação e de convivência com o Semiárido.

As habilidades para essa competência nos/as educandos/as são desenvolvidas através do contato com o meio ambiente, em sua localidade. A escola promoverá debates e visitas à caatinga. A escola será o lugar onde serão refletidas as ações. Educandos/as desenvolvendo práticas agroecológicas e multiplicando essas práticas junto as suas famílias.

Conteúdos:

- Tipo de clima, solo e vegetação do Semiárido;
- As relações sociais e a cultura no Semiárido;
- Fauna e flora no Semiárido;
- Imagens de destruição do meio ambiente (desmatamento, queimadas, formas inadequadas de utilização do solo).

Competência 2: Compreende as principais dificuldades enfrentadas no Semiárido, o ciclo da água e processos de captação, armazenamento e evaporação da água no Semiárido e a água como direito.

As habilidades desenvolvidas nesta competência são de manejo da água, estudos comparativos e identificação dos processos de captação, armazenamento e tratamento da água.

Conteúdos:

- A importância da água na vida no Semiárido e no mundo;
- A água e os bens naturais como direito;
- As diversas formas de captação, armazenamento e tratamento da água no Semiárido;
- A densidade pluviométrica no Semiárido;
- As doenças transmitidas pela água contaminada ou poluída.

Competência 3: Identifica a diferença entre práticas convencionais e práticas agroecológicas na comunidade em que a escola está inserida.

As habilidades desenvolvidas nesta competência são de identificação das diferenças entre práticas agroecológicas e ambientais, formas de conviver com o meio ambiente sem degradar, o cuidado e a preservação com o meio e os processos de monocultura e de agronegócio que degradam o meio ambiente.

Conteúdos:

- O que é agroecologia e identificação de práticas agroecológicas na comunidade;
- Construção de hortas escolas como elementos pedagógicos: (trabalhar com matemática, geografia, ciências, geometria, linguagens, dentre outras);
- construção de cartazes comparativos entre práticas tradicionais e práticas agroecológicas.

***OBS:** Os Descritores, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser construídas em cada município, a depender da realidade.*

REFERÊNCIAS

ASA. **Articulação do Semiárido Brasileiro**, Recife ASA, 2009.

BARBOSA, Antonio. **ASA – Sociedade Civil na construção de políticas de Convivência com o semiárido – Recife- 2010.**

BRASIL. **Lei nº 9.795/99.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. D.O. de 28.04.99.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 14.dez.2007.

_____. Ministério de Educação. **Vamos cuidar do Brasil: Conceitos e Práticas em educação Ambiental na escola.** Brasília: Unesco, 2007.

_____. **Lei 12.056/11. Política Estadual de Educação Ambiental.** Disponível em : www.meioambiente.ba.gov.br. Acesso em: 09.nov.2012.

BOFF, Leonardo. **Ética da Vida.** Brasília: Letraviva,1999.

_____. **Saber Cuidar: ética do ser humano: compaixão pela terra.** 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DELEVATTI. Alex Faturi. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Lei Reeducação Ambiental: instrumento eficaz à transformação da visão social do mundo. In revista. Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental, vol. 11 – 2003. Acesso em: 16.set.2011.

DIAS, Genebaldo F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. São Paulo: Gaia, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 71).

LOPES, Uaçai de Magalhães. TENORIO, Robinson Moreira. **Educação como fundamento da sustentabilidade**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MEDINA, Naná Mininni. **Amazônia**. Uma proposta interdisciplinar de Educação Ambiental: documentos metodológicos. Brasília: IBAMA, 1994.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. 2ª ed. Campinas: PAPIRUS, 1999.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

DIALOGANDO SOBRE O DIREITO À COMUNICAÇÃO E A EDUCOMUNICAÇÃO COMO METODOLOGIA NO ENSINO APRENDIZAGEM

*Nayara Cunha da Silva*³⁷

*Rachel Pinto de Santana*³⁸

I INTRODUÇÃO

Neste texto, buscamos dialogar sobre a importância da Comunicação como um direito humano, inserido no currículo das escolas do Semiárido, numa perspectiva de currículo contextualizado, tendo a Educomunicação como uma metodologia que contribui para um melhor desenvolvimento das crianças e adolescentes, numa escola que atue em seu ambiente.

O mundo atual é, de forma crescente, midiático, isto é, a construção dos conhecimentos, da identidade e os processos de formação se dão, cada vez mais, através dos meios de comunicação, sejam eles os tradicionais veículos de comunicação de massa como o rádio, a televisão e o jornal, ou as chamadas novas mídias, sobretudo a internet e a diversidade de conteúdos digitais que podem ser veiculados através da rede mundial.

Esses fenômenos, acima descritos, colocam para nós, dois desafios: de um lado a necessidade da contextualização dessa

³⁷ Coordenadora do Programa de Comunicação do MOC, formada em Comunicação Social com ênfase em Jornalismo pela Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana- UNEF.

³⁸ Técnica do Programa de Comunicação do MOC, formada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana- UNEF.

comunicação, valorizando os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da comunidade e, de outro, a necessidade dos cidadãos aprofundarem a perspectiva do senso crítico e reflexivo frente aos conteúdos veiculados nestes meios de comunicação. Se isso é fato quando olhamos e analisamos a comunicação em qualquer espaço e território do nosso país, o é bem mais quando temos em vista o Semiárido.

O Semiárido é caracterizado pelos meios de comunicação como uma região castigada não apenas por questões climáticas. Seu povo foi fortemente atacado com a exclusão social e política, com campanhas midiáticas de desvalorização e com a criação de estereótipos pejorativos. Para a mídia, ser/viver no Semiárido era e ainda é sinônimo de incapacidade, não inteligência, passividade e de não ser sujeito de sua própria história. Aliado a isso, ainda lhes foi e é negado o acesso a uma educação que garantisse ao menos uma análise crítica das informações veiculadas nos meios de comunicação, mantendo as pessoas alienadas e passivas, como meros receptores das notícias, tendências e opiniões ditadas pela mídia.

Esse processo que acima relatamos foi sempre reforçado pelo fato de que a comunicação, nas escolas e fora delas, era realizada, mas nunca se refletiu que papel desempenhava e a que projeto de sociedade estava a serviço.

Diante desse cenário, torna-se óbvio que a escola do Semiárido não pode desconsiderar o papel e a importância da comunicação nas relações sociais e, assim, ressignificar o papel da comunicação. Debater esse aspecto criticamente é algo fundamental. É estratégico debater qual a comunicação que se estabelece na escola, como ela é realizada e a serviço de que projeto de sociedade ela acontece.

Muitas vezes, a escola, que deveria ser um lugar de produção coletiva de conhecimentos, não reconhece a capacidade das pessoas de produzir conhecimento e nem os potenciais

da comunicação como uma ferramenta pedagógica que contribui com o desenvolvimento dos/as alunos/as, permitindo a estes produzir, transmitir, intercambiar conhecimentos, processos vitais para o desenvolvimento comunicativo.

Assim, neste texto, pretendemos abordar a dimensão da comunicação num currículo contextualizado, entender quais metodologias podem ser instrumentos para tornar a escola cada vez mais contextualizada e, ainda, utilizar essas metodologias para desmistificar as informações tendenciosas sobre o Semiárido e o povo que nele vive e interage.

II COMUNICAÇÃO NO SEMIÁRIDO

O direito à comunicação é fundamental no contexto social da democracia e da vida humana. Assim como os outros direitos fundamentais, ele precisa ser garantido. Esse direito vai além do conceito de liberdade de expressão e do acesso à informação. É também a apropriação pelas pessoas das ferramentas de comunicação, desde a produção, divulgação dos conteúdos, até a relação de criticidade junto à mídia e ao que é comunicado sobre o semiárido, exercendo um papel cidadão.

Segundo Margarida Kunsh³⁹, a filósofa Marilena Chauí⁴⁰ define, em carta endereçada aos alunos da USP em

³⁹ Professora titular da Universidade de São Paulo. Livre-docente em Teorias e Processos de Comunicação Institucional, doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Bacharel em Comunicação Social - Relações Públicas pela Faculdade de Comunicação Social Anhembí. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação, chefe do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo e coordenadora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas da ECA-USP.

⁴⁰ Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo(1965), especialização em Licenciatura pela Universidade de São Paulo(1965), mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo(1967) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo(1971). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia.

31 de agosto de 2005, comunicação e reflete sobre a mídia da seguinte forma:

Entre os princípios que norteiam a vida democrática, o direito à informação é um dos mais fundamentais. Na medida em que a democracia afirma a igualdade política dos cidadãos, afirma por isso mesmo que todos são igualmente competentes em política. Assim, esse direito democrático é inseparável da vida republicana, ou seja, da existência do espaço político das opiniões [...]. Na sociedade capitalista, os meios de comunicação são empresas privadas e, portanto, pertencem aos espaços privados dos interesses do mercado; por conseguinte, não são propícios à esfera pública das opiniões, tratando dos cidadãos de modo geral. Para os intelectuais, em particular, uma verdadeira aporia, pois, operam como meio de acesso à esfera pública, mas esse meio é regido por imperativos privados. Em outras palavras, estamos diante de um campo público de direitos regidos por campos de interesses privados. E estes sempre ganham a parada (KUNSH, 2003, p. 352).

A citação acima reafirma a comunicação como um direito humano, mesmo que muitas vezes negligenciada pelos interesses privados que a colocada a serviço de grupos e interesses particulares. Esse é um cenário visível no semiárido, onde os principais meios de comunicação estão sob o comando de grupos políticos.

A imagem do Semiárido sempre foi evidenciada negativamente nesses meios de comunicação. Neles, as pessoas que vivem nesta região são tratadas como sujeitos incapazes, reforçando sempre a ideia de um lugar inviável, gestado na miséria. Além disso, coloca na natureza e na irregularidade das chuvas a responsabilidade pelos problemas que acontecem, quando esta é, antes de tudo, política e das elites dirigentes do país.

Não se pode negar que a chuva que cai irregularmente nesta região é um problema a ser enfrentado na perspectiva de propor e construir políticas públicas de convivência, no entanto, não é ela e a sua irregularidade que tornam o Semiárido inviável, e sim a falta de políticas de captação e armazenamento da água, trabalhadas numa perspectiva de que toda a população tenha acesso à água e não apenas uma parte dela. Não é a incapacidade da população que a faz não produzir, mas a falta de uma política adequada de sementes, a concentração da terra em mãos de poucos, a não existência de créditos adequados. Enfim, não se pode creditar à natureza mas sim às decisões políticas os problemas que ainda persistem no Semiárido.

Diante desse cenário, os meios de comunicação insinuam que a culpa é da natureza e da incapacidade dos homens e mulheres do Semiárido e não dos dirigentes políticos que sempre destinam políticas inadequadas ao Semiárido. Por essa e outras razões, acabam não propagando e divulgando experiências bem sucedidas e iniciativas que transformam o Semiárido em terra viável, sob o protagonismo de seu povo.

No entanto, os meios de comunicação social devem ter o papel de criar uma mentalidade e uma opinião pública que apóie e incentive processos de respeito aos direitos das pessoas, especialmente aqueles/as do Semiárido. Mas, o que se vê é o predomínio de emissoras comerciais que não priorizam essas questões e se fecham à participação da comunidade e da sociedade civil organizada.

Em resposta a isso, surgiu na região um movimento de radiodifusão comunitária que apresenta uma alternativa ao modelo hegemônico.

A comunicação comunitária pode ser mais ampla, envolvendo todo um processo social de trocas que se corporifica pelas práticas culturais e sociais de uma determinada região ou comunidade. As rádios comunitárias desempenham papel funda-

mental na superação dessa estrutura concentradora, estabelecendo um diálogo constante entre indivíduos e entidades, garantindo a participação das comunidades nos processos de produção e veiculação de comunicação, contribuindo assim com a democratização da mídia em bases comunitárias.

Mesmo que de forma limitada (inclusive por impedimentos jurídicos), o esforço das emissoras comunitárias tem sido o de disseminar a imagem de um Semiárido viável. Um lugar onde os agricultores/as produzem seus alimentos de forma saudável através de práticas agroecológicas, onde a partilha da água começa a ganhar força, e a troca de favores, sobretudo em período eleitoral, aparece cada vez menos. Um lugar onde as escolas do campo trabalham de forma contextualizada, discutindo e planejando a realidade local, valorizando o saber de cada aluno/a na construção do conhecimento.

2.1 O Direito à Comunicação no Espaço Escolar

A escola, nas últimas décadas, deixou de ser o único local para obtenção de informações e desenvolvimento do conhecimento, tendo em vista que os meios de comunicação continuam seduzindo a sociedade e quase todos os utilizam cotidianamente. A maioria dos/as educandos/as passa mais tempo em contato com os meios de comunicação do que na escola com os/as educadores/as.

Para tanto, há entendimentos variados sobre as relações entre mídia e educação e entre tecnologia e educação. Percebe-se que falta uma cultura no espaço escolar para que se consolide uma relação apropriada da educação com a mídia, devido, muitas vezes, à resistência, ou, até mesmo, preconceito da maioria dos/as educadores/as em relação às novas linguagens trazidas pelas tecnologias sociais da informação. Além disso, corre-se o risco de, ao utilizarem as mídias, os/as educadores/as

constatarem que seus próprios/as educandos/as tem mais informações, conhecimentos e familiaridade para manejá-las e apropriar-se dos diferentes recursos que essas oferecem.

Na verdade, muitos professores/as concebem a escola apenas como um local de reprodução do conhecimento (desempenhando o que Paulo Freire definiu como *educação bancária*), apenas transmitindo informações, não exercendo papel de mediador, não permitindo a expressão comunicativa dos alunos por meio de diferentes linguagens, baseando a relação ensino-aprendizagem em uma cultura de livros e avaliando os alunos quase exclusivamente pela escrita. Sobre esta questão, Martín-Barbero alerta que:

Os meios de comunicação e as tecnologias de informação significam para a escola um desafio cultural, que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos/as educadores/as e outra aprendida pelos/as alunos/as. É apenas a partir da compreensão da tecnicidade midiática como dimensão estratégica da cultura que a escola pode inserir-se nos processos de mudanças que atravessam a sociedade. (MARTÍN-BARBERO, 1996, p.19).

Nessa perspectiva, surge um desafio a ser superado: se o ensino formal percebe que as linguagens midiáticas são capazes de proporcionar e estimular o acesso à informação e a produção do conhecimento, podem simultaneamente, enxergar neles um concorrente. Por outro lado, se as escolas não vislumbrarem o potencial dos meios de comunicação e das chamadas “linguagens não escolares” podem avaliar as tecnologias de informação e comunicação com preconceito, buscando alertar seus alunos/as para se protegerem dos malefícios da grande mídia, mantendo, assim, as linguagens midiáticas fora da escola e não valorizando a capacidade dos alunos na construção do conhecimento, através da produção de peças

de comunicação que evidenciem o resultado do trabalho em sala de aula.

Além desta dimensão, a escola “não contextualizada” enxerga a comunicação como algo bancário e formal, trabalhando apenas a perspectiva livresca, onde os alunos não são considerados sujeitos da ação, limitando a realidade apenas às histórias e contos dos livros. Nesse sentido, a dinâmica de ensino-aprendizagem é predominantemente centrada no/a professor/a e quase nunca no/a aluno/a, que por sua vez constantemente decora ou apenas memoriza informações. Trata-se do uso da racionalidade cartesiana, na qual se prefere que o/a aluno/a se lembre da informação em vez de saber onde e como encontrá-la. A relação professor/a-educando é autoritária e verticalizada tendo em vista que o sentido de educar é entendido como informar algo já produzido e fechado.

Este modelo relega a leitura crítica em favor da acumulação quantitativa de informações e desconsidera a capacidade do sujeito de negociar e ressignificar sentidos, tratando-o apenas como receptor de informações, num processo em que as funções do/a professor/a se resumem a um caráter expositivo e controlador, sendo este capaz até de punir e vigiar.

Nesse cenário, a comunicação não poderá ser compreendida enquanto um direito humano. Por isso, é necessário trabalhar um modelo transformador e centrado em processos, buscando gerar sentidos e resultados concretos e, consequentemente, uma mudança na realidade onde está inserido. A escola deve trabalhar com todas as modalidades de comunicação (individual, grupal, oral, escrita, transversal, etc.), pois a aprendizagem não é só questão de leitura, mas também de ver e ouvir. Aqui, o/a “professor/a informador/a” é substituído pelo/a educador/a animador/a que consegue viabilizar dentro da sala de aula, envolvendo seus alunos/as, um processo ativo de reconstrução contextualizada da realidade.

2.2 A Comunicação numa dimensão Contextualizada

A dimensão da comunicação inserida no espaço escolar tradicional é apontada como um desafio para os gestores/as e educadores/as do ambiente escolar. Nessa perspectiva, a educação e a comunicação não conseguem caminhar lado a lado porque não buscaram desenvolver ações de forma contextualizada e integrada. Pensar a comunicação e enxergá-la apenas como um recurso técnico a ser utilizado em sala de aula é ainda uma visão muito limitada de como esta pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Dentro da perspectiva de educação contextualizada, trabalhar com a comunicação significa ultrapassar as paredes da sala de aula. O processo de comunicação pode ser trabalhado numa dimensão de análise dos meios de comunicação e de produção de peças de comunicação que pautem a realidade da sua região, município e comunidade, indo além da simples leitura crítica de um produto audiovisual ou sua utilização apenas na ilustração de determinado assunto.

A intenção é ir muito além dos livros didáticos e das tecnologias existentes na escola, fazendo com que sejam potencializadas as formas de expressão das crianças e jovens e sua capacidade de comunicação com várias instâncias da escola e sociedade e se insira na comunicação o conteúdo político, social e econômico da realidade em que a escola está inserida.

Existem metodologias adequadas para isso?

Quando a escola assume esse trabalho, traz consigo elementos da Educomunicação, uma metodologia capaz de interagir com a realidade do/a educando/a numa dimensão de análise crítica da comunicação, através da sua realidade, potencializando assim o seu desenvolvimento. Para o educador Ismar de Oliveira Soares,

[...] educomunicação é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais. (SOARES, 2000, p. 115).

Desta forma, a Educomunicação pode acontecer em escolas, centros culturais, emissoras de TV, rádios educativas, sindicatos, associações, dentre outros espaços. Isso quer dizer que, através da Educomunicação, é possível desenvolver a educação para a liberdade como defendia o educador Paulo Freire. No processo de Educomunicação, os/as alunos/as podem expressar o que pensam e o que sentem, buscar o que for melhor para suas vidas e ou comunidades e ainda divulgar que é possível viver bem e ter voz no Semiárido. Busca-se com essa metodologia contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, que possam expressar suas ideias diante do que é oferecido pelos meios de comunicação.

Essa metodologia possibilita que a escola contextualizada torne-se um espaço mais democrático, onde todos/as expressem suas ideias, sentimentos, troquem experiências, estabelecendo, assim, a construção coletiva do conhecimento. A Educomunicação trabalha com a co-gestão, o que implica o respeito às opiniões das pessoas. Por isso, trabalhar com essa metodologia não deve ser uma coisa imposta, mas conquistada e construída coletivamente.

2.3 A Educomunicação como Instrumento de Ensino-apredizagem

Quando a escola opta por desenvolver a metodologia de Educomunicação, ela assume a sua capacidade de construir e analisar de forma coletiva os processos de comunicação “consumidos” pelos seus/as educandos/as. Um exemplo concreto

é debater, em sala de aula, quais meios de comunicação os/as alunos/as e ou a comunidade tem acesso, como são veiculadas as informações, quais são as principais pautas abordadas e de que forma elas aparecem. Nesse caso, uma análise interessante pode ser sobre a imagem construída do Semiárido e sua gente nesses espaços.

Trabalhando dessa forma, o/a educador/a pode contribuir para o processo de formação política dos seus/as alunos/as, realizando uma análise crítica dos conteúdos veiculados nos meios de comunicação. Uma vez tendo analisado esses meios, um passo seguinte pode ser o estímulo à produção de peças de comunicação em sala de aula, assegurando a participação efetiva das crianças e adolescentes do Semiárido.

A elaboração das peças deve priorizar a realidade local como pauta principal, desmistificando a imagem do Semiárido apresentada nos veículos analisados anteriormente. É aqui que surge a oportunidade de publicizar as experiências existentes no município, aproximando cada vez mais a escola da família e comunidade. O/a educador/a deve estimular o surgimento das informações e em seguida transformá-las em notícias, tais como: horta na escola, hortas comunitárias agroecológicas, construção de cisternas, barragem subterrânea, dentre outras.

Não há fórmulas definidas para trabalhar com essa metodologia, porém, os/as educadores/as precisam se preparar para conhecer e utilizar os meios de comunicação e as linguagens que os aproximem da realidade de seus alunos e da sociedade midiática.

Para Soares, a Educomunicação não é uma subárea nem da Comunicação nem da Educação, tendo em vista que se encontra na interface desses dois campos teóricos. Estamos, assim, diante de um grande esforço epistemológico e teórico, apoiado e legitimado por práticas culturais.

Nesse sentido, a escola contextualizada alia o saber técnico ao saber teórico no trabalho com Educomunicação, podendo desenvolver ações nas mais variadas áreas de ensino. Avalia-se com isso, que para os educadores/as trabalharem esta dimensão é necessário inserir no currículo escolar dos municípios o debate provocado no início deste texto, tratando a comunicação como um direito humano e possibilitando um ambiente escolar mais envolvente e participativo, dando assim um passo importante na construção de uma educação mais democrática com uma metodologia que envolve os sujeitos sociais, disseminando informações e construindo conhecimentos.

III ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em âmbito nacional, o direito à comunicação, em alguns municípios, está sendo inserido nas escolas através da Educomunicação. E assim, a partir da experiência desenvolvida, a metodologia de Educomunicação começa a ganhar força nas escolas do campo do Semiárido, desde então, tem ajudado educadores/as a descobrirem novas formas de estimular o aprendizado; desenvolver as habilidades dos/as educandos/as; construir leitores/as e “receptores” mais críticos, bem como construir peças de comunicação a partir do seu contexto. Essas ações envolvem diretamente crianças e adolescentes que produzem peças de comunicação pautando a realidade das comunidades do campo nos municípios do Semiárido.

O desafio consiste em ampliar a metodologia, na perspectiva de consolidá-la enquanto uma política pública de educação do campo inserida no currículo escolar, assegurando orçamento e o processo de formação dos/as educadores/as nos municípios. Com isso, é possível afirmar que a metodolo-

gia de Educomunicação pode ir além da sala de aula e contribuir para disseminar uma imagem positiva do Semiárido e de sua gente, entendendo, assim, comunicação enquanto um direito humano, e, portanto, fazer parte do currículo escolar dentro de uma proposta de educação contextualizada.

GLOSSÁRIO

Rede mundial é o que é World Wide Web. Significa em português rede de alcance mundial, também conhecida como Web. Ou é um sistema de documentos em hipermídia que são interligados e executados na Internet.

Liberdade de expressão é o direito de manifestar livremente opiniões, ideias e pensamentos. É um conceito basilar nas democracias modernas nas quais a censura não tem respaldo moral.

PROPOSTA DE MATRIZ COM INCLUSÃO DO DIREITO À COMUNICAÇÃO INSERINDO EDUCOMUNICAÇÃO PARA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Competência 1: Consegue compreender a importância social que tem os veículos midiáticos, construindo uma visão crítica das informações recebidas pelos meios e realiza atividades de Educomunicação na escola. Nessa competência, os educandos e educandas deverão compreender o que são os meios de comunicação e sua importância na vida das pessoas; desenvolver habilidades de interpretar uma notícia de forma crítica e construir peças de comunicação a partir de uma visão crítica.

Conteúdos:

- Identificar o que são meios de comunicações, relacionando os grupos que detêm o monopólio;
- Leitura de jornais sobre uma temática e analisar contextualizando;
- Construção de peças de comunicação como Jornal Mural; Fanzine; programas de rádio;
- Construção textual na perspectiva da linguagem jornalística.

Competência 2: Consegue compreender as informações veiculadas através dos meios de comunicação de maneira crítica e relacionar com a sua realidade no Semiárido.

As habilidades para essa competência devem ser adquiridas dentro e fora da escola, na comunidade, através de atividades interdisciplinares como: trabalhos em grupos para construção coletiva de jornais, fanzines, cartazes informativos, cartilhas com informações sobre a comunidade e sobre o dia a dia escolar.

Conteúdos:

- Pesquisa informativa sobre como funciona um jornal;
- Assistir um programa de TV e debater sobre o mesmo;
- Análises de pequenos textos publicados em jornais/revistas sobre a mesma temática, comparando-os;
- Perceber como foi e é construída a imagem do Semiárido e sua população;
- Construir peças de comunicação desconstruindo imagens estereotipadas do Semiárido.

OBS: Os Descritores, conforme orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser construídas em cada município, a depender da realidade.

REFERÊNCIAS

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: um campo de mediações. Comunicação & Educação. São Paulo: CCA/ECA-USP/Segmento. Ano VII, set./dez. de 2000.

KUNSH, Margarida Maria. **Planejamento de Relações públicas nas organizações**. São Paulo: Summus, 2003.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Heredando El futuro**. Pensar la educacion desde lá comunicaci3n. N3madadas. Bogotá: Fundaci3n Universidad Central, 1996.

TEMAS ESPECÍFICOS ESSENCIAIS A UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO

Alexandre Henrique Bezerra Pires⁴¹

Naidison de Quintella Baptista⁴²

I INTRODUÇÃO

Como se pode perceber, trabalhou-se neste material pedagógico elementos para a construção de um currículo contextualizado centrados numa dimensão transversal e de como inserir os conteúdos contextualizados das diversas áreas de conhecimento. Ou seja, como inserir e construir a dimensão contextualizada do currículo a partir de práticas e temáticas na dimensão da Convivência com o Semiárido; Cultura, Identidade e Diversidade Religiosa; Gênero e Diversidade Étnico-racial; Ética e Cidadania; Meio Ambiente; e, Educomunicação no Semiárido. Tudo isso, naturalmente, partindo do embasamento legal dos Parâmetros Curriculares Nacionais e trazendo-os para a realidade do Semiárido.

No entanto, o currículo contextualizado deve ir além dessa dimensão transversal. Há outras temáticas que podem ser transversais, que também trabalham **diretamente** alguns conteúdos, comportamentos e atitudes que devem perpassar

⁴¹ Biólogo, Mestre em Extensão Rural e Desenvolvimento Local pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Coordenador Geral do Centro de Desenvolvimento Agroecológico Sabiá.

⁴² Assessor Executivo do MOC, Mestre em Teologia, professor aposentado de Metodologia do Trabalho Científico da UEFS, Coordenador da ASA – Articulação para o Semiárido Brasileiro.

o currículo com especificidades que irão torná-lo mais contextualizado e que, sem elas, o currículo para o Semiárido não se concretiza.

É esse o desafio para cuja solução queremos contribuir, agora, com as reflexões diretas que aqui apresentamos.

Dessa forma, neste material a seguir apresentam-se **algumas dicas** de conteúdos específicos que avaliamos essencial e indispensável serem tratados enquanto tais, mesmo que seja possível tratá-los igualmente de modo transversal. Ou seja, temas que deveriam ser transformados em conteúdos específicos num currículo contextualizado para o Semiárido, até mesmo considerando-os como disciplinas. Certamente, outros temas e questões, gostaríamos de tratar, no currículo, de forma mais direta. Como, no entanto, isso não é possível, vamos nos limitar aqui a quatro deles.

O estilo metodológico aqui utilizado importa em duas dimensões: um texto sobre o tema em questão, não na linha de esgotar o assunto, mas de mostrar suas várias facetas e perspectivas, ao que se seguem sugestões de leituras de fácil localização na linha de aprofundamento da problemática.

Entendemos que essas duas dimensões podem ser suficientes para a montagem de uma possível ementa/detalhamento de conteúdos a serem trabalhados no currículo.

II – CONTEÚDOS ESPECÍFICOS.

1. Convivência com o Semiárido ou combate à seca?

O Semiárido e as políticas a ele dirigidas, atualmente, são objeto de certa polêmica. Algumas políticas oficiais, pessoas e intelectuais se referem a processos de *combate à seca*. Outras políticas e pessoas se referem a uma *convivência*

vência com a seca. Outros ainda a processos de *Convivência com o Semiárido*.

Na nossa leitura, carecem de sentido as primeiras duas propostas e apenas a terceira, denominada de **Convivência com o Semiárido**, possui perspectivas e possibilidade de desenvolver o Semiárido e torná-lo viável.

Efetivamente, a seca é um fenômeno natural, climático, decorrente de inúmeros fatores naturais e culturais, sobre alguns dos quais podemos interferir e incidir. Mas nunca combater e nem eliminar. Por isso, o combater a seca se torna sem sentido, como sem sentido seria combater o frio, combater a neve e outros fenômenos da natureza. Os que assim pensam e atuam apenas se servem das circunstâncias da seca para construir grandes obras destinadas aos mesmos grupos sociais de elite que já se locupletam das benesses do Estado; as políticas de combate à seca, tipo frentes de trabalho, compra de votos trocados por água, aumento do acúmulo de terra e água, grandes obras que não servem aos pobres e mil e uma modalidades de políticas assistencialistas, nada mais são que instrumentos de que os grupos dominantes, as elites, utilizam para enriquecer e manter na subalternidade os mais pobres e necessitados.

Por outro lado, os que pensam em *convivência com a seca*, se possuem o mérito de buscar criar processos que saem da dimensão do combate à seca, propugnam algo bastante estreito: *conviver com a seca*. Efetivamente, isso é muito pouco, significa buscar apenas modalidades de conviver com a estiagem e os processos dela decorrentes.

Finalmente, os que propugnam a *convivência com o semiárido* se situam em outro patamar. Trechos variados do livro **VOZES DO SEMIÁRIDO** – publicado pelo Centro Sabiá - Pernambuco - nos dizem que conviver significa viver em comum com outrem na intimidade, em familiaridade. O que

implica em uma relação de profundo conhecimento do outro e respeito pelo seu modo de ser.

No Semiárido, itens dessa convivência com o outro seriam: água como direito para consumo humano, animal e produção; água da comunidade; água da emergência; políticas públicas de convivência; agricultura familiar agroecológica; relação respeitosa, harmoniosa e amorosa entre seres humanos e natureza; geração de renda a partir da aptidão local; potencializar o que o Semiárido oferece naquele determinado momento; preparação para os períodos de estiagem prolongada; mais agilidade dos governos para atender a população nos períodos de seca; criação e fortalecimento da política e cultura do estoque; estocagem de água; forragem; sementes; alimento para as famílias e para os animais, através da silagem, fenação; conservação da caatinga; educação contextualizada e libertadora; fortalecimento das organizações sociais que atuam na região, enfim, repensar o estilo de desenvolvimento; economia solidária, entre outros.

Além disso, conviver com o Semiárido significa curtir e valorizar a cultura do seu povo, suas festas, suas músicas, suas manifestações culturais, seus credos, seu modo rico de viver, suas lutas, suas conquistas, seus sonhos.

E sempre partir do pressuposto de que o povo do semiárido é livre, inteligente, criador, capaz de tomar em suas mãos e gerir seu próprio destino.

Conviver com o Semiárido, assim, expressa uma postura de construção participativa de um desenvolvimento sustentável, inclusivo e justo.

Nota-se que um currículo contextualizado na perspectiva do Semiárido, nunca poderá deixar de aprofundar a dimensão da convivência.

SUGESTÕES DE LEITURAS OUTRAS COMPLEMENTARES:

ASA – **Uma caminhada de sustentabilidade e convivência com o Semiárido**. Recife- PE.2010.(localizável no SITE da ASA).

BAPTISTA, Naidison e outros - **A estiagem e a seca em um novo contexto do Semiárido brasileiro**. Artigo Publicado em LE MONDE DIPLOMATIQUE EDIÇÃO, de 02 de abril de 2013.

Centro Sabiá - Recife - **Vozes da Convivência com o Semiárido - Coletânea de Artigos sobre a Convivência com o Semiárido**.

CONSEA Nacional – **Exposição de Motivos 06/2012- Semiárido- em www.4.planalto.gov.br/consea - Exposições de Motivos - Semiárido**.

Declarações dos ENCONASAS - www.asa.asabrazil.org.br

Declaração da ASA Brasil sobre o atual momento da seca.
www.asa.asabrazil.org.br

GALINDO – Edna Cristina Marinho – **Intervenção Rural e Autonomia: a experiência da Articulação no Semiárido Brasileiro ASA em Pernambuco** - Recife-PE. Editora Universitária.

MALVEZZI, Roberto – **SEMIÁRIDO- Uma visão holística**. Confea- 2007 – Coleção Pensar o Brasil. P. 140.

SANTOS, Bernadete e outros (orgs.), **Construindo Saberes para Educação Contextualizada**. João Pessoa: MOC, JB, 2011.

2. Água no Semiárido

O Semiárido é olhado, descrito, apresentado como inviável, em princípio porque ali falta água para consumo humano, consumo animal e para produção, em virtude, principalmente, das grandes secas.

Este viés de debate é, mais que tudo, interessante para as classes dominantes. Efetivamente, quando elas afirmam que o Semiárido é inviável porque não tem água e, mais ainda, que esta falta de água é oriunda da natureza e da seca, eles encontram uma explicação, digamos “natural”, oriunda da natureza, para os problemas sociais e políticos do Semiárido. Deste modo, foge-se do debate central que é o seguinte: *A seca é natural. A fome, a sede, a morte dela decorrentes, no entanto, não são naturais e sim questões políticas, porque são consequências das ações e das políticas que os seres humanos constroem. No nosso caso, que as elites e os governos construíram e continuam construindo.*

Assim, torna-se fundamental aprofundar o tema água no Semiárido, debatendo algumas informações.

Informação importante é aquela de que no Semiárido chove, anualmente, entre 300 a 800 mm, dependendo da região, o que faz do semiárido brasileiro o mais chuvoso do mundo. O que acontece, no entanto, com esta água?

Uma primeira constatação, que reforça o que já afirmamos, que a questão não é natural e sim política, é a seguinte: a maior parte desta água é desperdiçada, *porque corre e se perde sem ser armazenada e utilizada.*

Uma segunda constatação é que a água do Semiárido, quando é armazenada, o é de maneira **concentrada e a favor dos grupos dominantes**. Exemplo disso são os grandes açudes destinados a uma pequena minoria, as grandes aguadas escavadas com recursos públicos em terras de grandes proprietários; a transposição do Rio São Francisco, destinada a de-

envolver projetos de desenvolvimento concentradores da água, da terra, dos lucros. Ou seja, o armazenamento e o uso das águas são inadequados, porque é sempre destinado às elites.

Uma terceira constatação são as atuais políticas de desconcentração do armazenamento e uso das águas, máxime das chuvas, através das cisternas de placa e de uma imensa variedade de tecnologias sociais que captam a água e a distribuem democraticamente.

Uma quarta constatação é a não utilização, pelo Governo, de inúmeras possibilidades de dotar de acesso à água as populações mais pobres e pequenas cidades, propostas estas estudadas e apresentadas pela Agência Nacional de Águas (ANA) no seu estudo ATLAS DAS ÁGUAS.

Consequentemente, o Semiárido tem bastante água e muitas possibilidades de oferecer água suficiente aos seus habitantes. Não dispõe, no entanto, de uma política democrática de acesso à mesma, o que faz que alguns tenham água em demorado e a desperdicem e outros passem sede e a mendigarem.

Isso, no entanto, não é algo natural e sim político.

Aprofundar estas questões é fundamental para construir a democracia e a cidadania. E um currículo contextualizado para o Semiárido deveria sim aprofundar essa temática.

Para inserir essas temáticas no currículo, pode-se buscar outras leituras, algumas sugerimos a seguir.

SUGESTÕES DE LEITURAS OUTRAS:

- *Água de cisterna: quem bebe tem mais saúde*
<http://www.diaconia.org.br/novosite/biblioteca/int.php?id=33>
- *Convivendo com o Semiárido: manejo de recursos hídricos*
<http://www.diaconia.org.br/novosite/biblioteca/int.php?id=27>

- A água na Terra

http://webmail.moc.org.br/?_task=mail&_action=get&_uid=6856&_mbox=INBOX&_part=2

Consea Nacional – Plenária de julho 2009 – **O acesso e o uso da água na perspectiva da segurança alimentar e nutricional** - www.4.planalto.gov.br/consea-Plenárias.

Consea Nacional – Exposição de Motivos 06/2012 - Semiárido - em www.4.planalto.gov.br/consea. Exposições de Motivos - Semiárido.

*www.asa.asabrazil.org.br - Seção Sugestões de Leitura - tema **ÁGUA**.*

SANTOS, Bernadete e outros (orgs.), **Construindo Saberes para Educação Contextualizada**, João Pessoa: MOC/JB, 2011.

3. Agricultura Familiar/Camponesa

A agricultura familiar, como seu próprio nome expressa, é aquela prática de agricultura realizada no âmbito da família. Hoje, ela é responsável por 70% dos alimentos que são consumidos pelos brasileiros e brasileiras, segundo os dados do Censo Agropecuário (2006). Essa informação mostra a importância da agricultura familiar para a garantia da segurança alimentar da população brasileira.

Embora seja muito importante destacar essa função da agricultura familiar, não se pode pensar no campo somente como pessoas produzindo alimentos, como é comum. A agricultura familiar desempenha várias outras funções em nossa sociedade que estão além da produção de alimentos, como a composição da paisagem do meio rural. Analisamos que do

total de estabelecimentos da agricultura familiar do Brasil 50% se encontram na região Nordeste. Embora essencial ao país, a Agricultura Familiar não recebe do Estado e dos Governos a consideração que merece e nem se debate o quanto é importante fazer a reforma agrária para que mais pessoas possam viver e trabalhar no campo.

Outro aspecto fundamental e a que devemos dar importância é o da Agricultura Familiar como modo de vida e gerador de trabalho e renda. Segundo dados do Censo Agropecuário (2006), a agricultura familiar gera 15 postos de trabalho para cada 100 hectares, enquanto que a agricultura empresarial gera menos de 2 postos por 100 hectares.

Desse modo, a partir dos postos de trabalho e de outros aspectos a Agricultura Familiar é um grupo social que contribui de forma significativa para a geração de trabalho e à economia do país, embora isso seja pouco ou quase nunca evidenciado. Pensar na Agricultura Familiar é pensar no campo como espaço de vida e de convivência, espaço de diversidade cultural e natural, cumprindo um importante papel de preservação e conservação dos recursos naturais como a água, o solo e o patrimônio genético que são as sementes agrícolas, ornamentais e florestais. Pensar na Agricultura Familiar é pensar em formas plurais de cultivo e de criatórios e em dizer não a monocultivos, sejam eles quais forem.

Na perspectiva de incentivar a Agricultura Familiar/camponesa o conceito e os processos de Convivência com o Semiárido são muito importantes. Essa dimensão só recentemente vem sendo adotada no Semiárido, principalmente pelas ações das organizações que compõem a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), uma vez que as iniciativas de Convivência com o Semiárido vêm resgatando e valorizando as potencialidades culturais, sociais, políticas, naturais e os conhecimentos locais, numa perspectiva de construir melhores condições de vida no campo.

A Agricultura Familiar/camponesa também tem outros desafios a serem enfrentados além da reforma agrária, de práticas adequadas às realidades locais e do seu valor reconhecido pela sociedade.

Entre estes desafios está a valorização e visibilidade do trabalho das mulheres, que, na maioria das vezes, mesmo que assumam a responsabilidade pelo abastecimento de água das casas, sobretudo no Semiárido, pela segurança alimentar da família, pela gestão doméstica e da produção nos quintais ou nos roçados, todo esse trabalho é reconhecido apenas como uma ajuda e não na perspectiva profissional e de sujeito político. Um contexto que precisa ser mudado, principalmente pela ação pública por meio de uma assistência técnica que reconheça a diversidade do campo e o papel das mulheres. Além disso, a Agricultura Familiar enfrenta a falta de políticas adequadas para a juventude rural, o que tem gerado historicamente processos de migração dos jovens do campo para os centros urbanos. Essa saída/migração normalmente acontece em busca de melhores condições e oportunidades para estudar e trabalhar.

No entanto, no âmbito de enfrentar estas questões, a ação de várias organizações e movimentos sociais, e de governos mais comprometidos com o campo, vêm criando melhores perspectivas nos últimos anos, como a publicação da Lei da Agricultura Familiar, a Lei de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER), a Lei de ATER na Bahia, a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), os programas P1MC e P1+2 da Articulação no Semiárido (ASA) em parceria com o Governo Federal e, em muitos casos, com os estados, as diversas iniciativas que fortalecem a agricultura familiar de base agroecológica mobilizadas pela Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), ou de Assistência Técnica e Extensão Rural mobilizadas pela Rede ATER Nordeste, entre outras tantas iniciativas. É de se destacar igualmente o

Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), as variadas iniciativas de economia solidária e outros.

A agricultura familiar por sua importância para a manutenção da vida e da cultura camponesa requer uma atenção por parte dos gestores públicos das diversas políticas uma vez que essa deve ser tratada como uma política intersetorial, ou seja, deve ser pensada e implementada de forma articulada com outras políticas.

Um currículo contextualizado não poderia deixar de alocar, em seus conteúdos e processos, uma reflexão e estudo aprofundado sobre a agricultura familiar e suas perspectivas. Este texto, com a bibliografia que a ele anexamos, quer ser um provocador nesse sentido.

OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURA PARA ESSA TEMÁTICA:

Livro: Construindo Saberes para Educação Contextualizada-texto: Agricultura Familiar e Convivência com o Semiárido, de Vera Maria Oliveira Carneiro, MOC, João Pessoa- PB, 2011, pg. 58 a 72.

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/agri_familiar_2006/familia_censoagro2006.pdf

<http://www.nead.gov.br>

<http://aspta.org.br/2011/05/agricultura-familiar-camponesa-na-construcao-do-futuro-2/>

<http://aspta.org.br/revista-agriculturas/>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm

<http://www.asabrazil.org.br/portal/Default.asp>

http://www.centrosabia.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=47&Itemid=56

<http://www.moc.org.br/public.php>

<http://www.agroecologia.org.br/index.php/publicacoes>
http://www.kas.de/wf/doc/kas_16973-544-1-30.pdf
www.asa.asabrazil.org.br – Seção Sugestões de Leituras –
Agricultura Familiar.

4. Agroecologia e Assistência Técnica e Extensão Rural - ATER

A agroecologia deve ser compreendida como uma abordagem para a promoção do desenvolvimento rural, abordagem esta que está além dos aspectos tecnológicos ou agrônômicos dos sistemas produtivos. A agroecologia deve ser compreendida como uma abordagem sistêmica, que incorpora, entre outras, as dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais, políticas e éticas para a sustentabilidade. Nesse sentido, torna-se um novo paradigma de desenvolvimento a ser adotado pelas políticas públicas e por seus gestores, num contexto socioambiental e econômico em que os recursos naturais estão sendo degradados e esgotados em nome do desenvolvimento e da geração de riquezas para os países, mas trazendo consigo a persistência, o aprofundamento e ampliação da pobreza no meio rural e na periferia dos grandes, médios ou pequenos centros urbanos.

Exemplos de abordagens agroecológicas podem ser as práticas de convivência com o Semiárido, adotadas pela Articulação no Semiárido (ASA), nas quais as organizações buscam resgatar e valorizar os conhecimentos locais e as potencialidades na construção de inovações socio-organizativas de produção, de economias baseadas na solidariedade e de participação política. Essas práticas se baseiam em processos de resgate do saber dos agricultores e agricultoras, na promoção de intercâmbios entre eles na perspectiva da troca e aprofundamento destes conhecimentos; em [re]conhecer os agricultores e agricultoras como sujeitos da caminhada e da constru-

ção do saber e os técnicos como facilitadores de processos; no amor à natureza e respeito aos seus processos, tendo como consequência a não utilização de processos agroquímicos, de transgenia e de agrotóxicos; e na produção de alimentos saudáveis e adequados.

No entanto, o conjunto das organizações mobilizadas em torno da Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) não dá conta de sozinhas atenderem aos mais de 4,5 milhões de agricultores e agricultoras familiares espalhadas pelo Brasil, e por isso a Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) pública e de qualidade, numa perspectiva agroecológica é uma luta constante das organizações e movimentos sociais.

Por que isso? Porque a ATER tradicional tem sua história marcada por uma visão que privilegiou a difusão de conhecimentos e a transferência tecnológica, com a compreensão de que agricultores e agricultoras seriam pessoas desprovidas de conhecimentos, assim como incapazes de produzi-los e, deste modo, impotentes para garantir a melhoria de suas condições de vida. Ao mesmo tempo, a ATER seria um potencial mercado para favorecer as indústrias de máquinas, sementes, agrotóxicos e demais insumos e implementos agropecuários. Essa visão criou muitos problemas para o Brasil e para o mundo, mas gradativamente essa realidade vem mudando. Uma das conquistas para essa mudança reside na criação da Política Nacional de ATER (PNATER) que estabelece diretrizes e princípios metodológicos para que os serviços de ATER tenham a agroecologia como principal abordagem para a promoção de uma agricultura sustentável e do desenvolvimento agroecológico.

Um importante aspecto ou dimensão da abordagem agroecológica está relacionado à construção de relações socioeconômicas baseadas nos princípios da economia popular e solidária. Algumas das tantas iniciativas que concretizam essa

perspectiva são as feiras agroecológicas espalhadas pelo Brasil, as agroflorestas, os quintais produtivos, as práticas agroextrativistas, os cultivos agroecológicos, os Fundos Rotativos Solidários e as redes de comercialização comunitárias. As feiras agroecológicas são espaços que, além de vender produtos alimentícios saudáveis, contribuem para a aproximação e construção de relações entre agricultores e agricultoras com as pessoas que vivem nas cidades, ajudando assim a quebrar as barreiras e preconceitos entre o rural e o urbano.

O trabalho na agricultura familiar carrega um rótulo de trabalho penoso e sem lucro econômico, que tem sido desconstruído a partir das iniciativas agroecológicas que vem sendo desenvolvidas. Essas iniciativas têm gerado o reconhecimento do lugar e do trabalho das mulheres para a conservação da biodiversidade e geração de renda, quando essas iniciativas reconhecem que as atividades do campo estão para além do trabalho na agricultura criam novas perspectivas para a juventude: no trabalho com artesanatos, com comunicação, com valorização da cultura local e mesmo com as atividades de disseminação das práticas agroecológicas por meio do envolvimento dos mesmos nas atividades de ATER. Essas perspectivas ajudam no reconhecimento de um lugar para a juventude no campo.

Trabalhar essas dimensões e conceitos, numa perspectiva problematizadora sobre a realidade, nas salas de aula, pode contribuir de forma significativa para que estudantes e professores construam novos olhares sobre o rural, olhares que reconheçam sua importância e seu lugar na formação da sociedade. Construam novos olhares sobre a relação do rural com o urbano e, dessa forma, contribuam para a formação de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável, reconhecendo a igualdade de direitos na sua própria diversidade de contextos.

OUTRAS SUGESTÕES DE LEITURAS.

Páginas da WEB:

http://ivepdas.files.wordpress.com/2010/10/caporal_costabeber_mda_agroecoeco_conceitos.pdf

http://www.centrosabia.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=47&Itemid=56

<http://aspta.org.br/revista-agriculturas/>

<http://www.asabrazil.org.br/portal/Default.asp>

<http://www.agroecologia.org.br/index.php/publicacoes>

<http://www.mda.gov.br/portal/institucional/novaleideater>

http://www.bonato.kit.net/Extensao_ou_Comunicacao.pdf

<http://www.agrisustentavel.com/doc/Semi-arido.pdf>

- Centro Sabiá na web Cartilhas em PDF para download - Agroecologia, ATER e Agricultura Agroflorestal Agroecológica:

<http://www.centrosabia.org.br>

- Experiências Agroecológicas:

http://www.centrosabia.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=47&Itemid=56

<http://www.diaconia.org.br/novosite/biblioteca/int.php?id=22>

- *Produção Agroecológica e Acesso a Mercados Locais:*

<http://www.diaconia.org.br/novosite/biblioteca/int.php?id=21>

- Diaconia na web, solicitar envio de cartilhas sobre Agroecologia e mudanças climáticas:

<http://www.diaconia.org.br>

- Cartilhas e manuais dentro da temática de Agroecologia para baixar:

<http://www.diaconia.org.br/novosite/biblioteca/>

DICAS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA E DEMOCRÁTICA DE UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

Vera Maria Oliveira Carneiro⁴³

Nos textos anteriores deste livro, estudamos, debatemos e criamos o entendimento de que um currículo contextualizado deve levar em consideração uma grande diversidade de questões da realidade encontrada no Semiárido.

Por isso, dedicamos-nos a debater e refletir os sujeitos desse currículo, a realidade onde a escola está inserida, questões de gênero, meio ambiente, comunicação e outros e outros aspectos. Efetivamente, a seu modo, todos esses conteúdos e dimensões devem ser contempladas na elaboração do currículo, para que ele seja adequadamente contextualizado.

A construção do currículo municipal deve refletir a realidade e a identidade do seu *locus*, como comenta Silva (2009), no currículo se forja nossa identidade e o currículo é um documento de identidade. Ou seja, o currículo é uma construção social e, portanto, precisa ser participativa e democrática (de baixo para cima) partindo da realidade local.

Muitos dos temas que foram aqui refletidos serão inseridos no currículo numa dimensão transversal. Ou seja, não se constituirá uma matéria específica, cujos conteúdos sejam ministrados na escola. Alguns outros serão tratados na forma

⁴³ Coordenadora do Programa de Educação do Campo no MOC (Movimento de Organização Comunitária). Licenciada em História pela UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). Pós-graduada em Desenvolvimento Rural Sustentável, com enfoque em Educação do Campo (UFCG). Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional (UNEB).

de uma disciplina. Outros ainda, tanto na forma de uma disciplina quanto na metodologia da transversalidade. Isso dependerá do contexto de cada município.

Aqui, de forma muito resumida, queremos formular dicas para que esse processo possa ser implementado em seu município.

1. Constituir um grupo/comissão de estudo e implementação do currículo

A formação de um grupo com pessoas da comunidade local para fazer um diagnóstico da educação local, deve ser uma das primeiras providências a ser feita no processo de construção do currículo.

Como debatemos, para que o currículo seja algo vivo, dinâmico e não um tratado de intenções construído em gabinete e sem participação popular, os diversos sujeitos precisam se envolver em sua construção, bem como garantir momentos de avaliação e reconstrução.

Para isso, avaliamos ser de bom alvitre e estratégica a constituição de um grupo/comissão com a maior representatividade possível, aí incluídos representantes das escolas e das comunidades onde ela está inserida, que seja responsabilizado pela construção do currículo e por velar, quando necessário, que ele seja implementado e redimensionado. Nesse grupo, deve ser garantida a mais ampla diversidade de sujeitos: educadores/as, gestores/as, conselheiros/as, representantes da sociedade civil organizada, famílias, dentre outros.

2. Sugestões de estratégias de ação do grupo de elaboração e monitoramento do currículo

A esse grupo caberia a função de fazer acontecer o processo de construção do currículo, tanto por ações levadas a

cabo pelas pessoas do próprio grupo como por outras possibilidades (consultorias, etc).

Passos que avaliamos/sugerimos como estratégicos:

- **Ter um diagnóstico da situação socioeconômica e educacional do município.** O currículo é um instrumento para contribuir na construção do desenvolvimento sustentável do município. Por isso, a base de sua elaboração deve ser uma análise de contexto do próprio município para, através dela, identificar questões e problemas, que se queira atacar e resolver, para as quais o currículo pode ser importante. Um guia para este possível levantamento podem ser os temas debatidos ao longo desta publicação e/ou outras publicações sobre currículo contextualizado. Por exemplo: O município e o meio ambiente; o município e a diversidade religiosa e cultural; valorização da realidade cultural do município; a situação das mulheres e as dimensões de gênero; a comunicação no município; a dimensão do Semiárido, saberes do Semiárido, sua valorização e assim sucessivamente. Cada texto, aqui escrito, pode oferecer dicas para este levantamento situacional do município e, além disso, pode-se ir além com outros aspectos:
- **Definir objetivos, metas, linhas de ações, as áreas de conhecimentos e os conteúdos que serão necessários para alcançar os objetivos.** De acordo com a realidade do município define-se estes elementos.
- **Construir a proposta de matriz curricular coerente com a realidade e o que se pretende alcançar.** Por exemplo, se o município tem como sua principal fonte econômica a agricultura familiar/camponesa, seria o caso de inserir uma disciplina de Agricultura Familiar? De Convivência com o

Semiárido? De Segurança Alimentar? Como a agricultura familiar/camponesa pode perpassar por todas as áreas? Como fazer a transversalidade da convivência com o Semiárido, com os saberes nas diversas áreas?

- **Relacionar o Currículo contextualizado com a formação de profissionais.** Um currículo contextualizado exige uma formação continuada, processual de educadores/as e outros profissionais. A avaliação da prática, do contexto, trabalhar com uma metodologia específica são fundamentais para garantir a contextualização.
- **Divulgar a proposta no município para a comunidade poder participar, sugerir e contribuir na sua efetivação.** Deve-se envolver e fazer momentos de formação para que todas as escolas do município e a comunidade possam conhecer bem a proposta curricular do município e trabalhar nessa perspectiva de apoio, de sugestões de novos estudos e saberes. O currículo deve ser vivo e dinâmico.
- **Envolver o Conselho Municipal de Educação** – na construção do currículo e efetivação do currículo o Conselho tem um papel fundamental, pois é ele quem o controla, quem deve estudar sugestões de acréscimos, de inovação e de como está sendo desenvolvido no município.

Outros elementos podem ser acrescentados, dependendo da realidade local. Mas o que é essencial na proposta de um currículo contextualizado para convivência com o Semiárido, é que esse deve ser construído coletivamente, partindo da realidade local, dos saberes locais, da cultura e tradições locais, ampliando para a universalidade, e, contribuindo para que o conhecimento local também seja compartilhado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora compreendemos que o processo educativo está sempre em construção no mundo atual, que vive rápidas mudanças, conforme descrevemos nos textos desse material, não existe uma receita pronta para construção de um currículo contextualizado. Se fosse assim, ele seria o tradicional e conservador. É no caminho, no processo, no chão do município que ele vai brotando e se erguendo, com pessoas pensando-o e construindo-o coletivamente.

Para tanto, depende de vontade política de gestores e educadores/as. Porém, não se pode deixar de lembrar que a escola deve valorizar o contexto e as identidades de cada local, enquanto um direito subjetivo da população. O currículo pode ajudar na garantia desse direito ou não. Mas, tratando-se de uma região que já tem historicamente seus direitos violados, é mais que urgente inverter a lógica, é necessário.

O currículo contextualizado deve ir além da identidade do próprio município, pois agrega e deve construir novos valores no fortalecimento dessa identidade, devendo ser um instrumento que colabora com o desenvolvimento das pessoas e da comunidade para a construção de uma nova sociedade.

E se o seu município ainda não construiu uma proposta curricular contextualizada que tal iniciar o processo de [re]construção agora?

