

**FACULDADE SANTO AGOSTINHO – FSA
DIRETORIA DE ENSINO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCENCIA DO ENSINO SUPERIOR**

Elmo de Souza Lima

**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMI-ÁRIDO: CONSTRUINDO
CAMINHOS PARA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E
AUTÔNOMOS**

Teresina – PI
2006

**FACULDADE SANTO AGOSTINHO – FSA
DIRETORIA DE ENSINO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCENCIA DO ENSINO SUPERIOR**

Elmo de Souza Lima

**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMI-ÁRIDO: CONSTRUINDO
CAMINHOS PARA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E
AUTÔNOMOS**

Monografia apresentada no Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da Faculdade Santo Agostinho - FSA, como requisito parcial à obtenção do título de especialista.

Orientador: Prof. MS. Robson Carlos da Silva

Co-orientadora: Prof. Dra. Marlene Araújo de Carvalho

Teresina – PI
2006

Elmo de Souza Lima

**EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NO SEMI-ÁRIDO: CONSTRUINDO
CAMINHOS PARA FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS E
AUTÔNOMOS**

Data: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. MS. Robson Carlos da Silva
Universidade Estadual do Piauí
Orientador

Prof. Dra. Marlene Araújo de Carvalho
Faculdade Santo Agostinho e Universidade Federal do Piauí
Co-orientadora

Prof. Dra. Antonia Edna Brito
Universidade Federal do Piauí
Membro

RESUMO

LIMA, Elmo de Souza. **Educação Contextualizada no Semi-árido: Construindo Caminhos para Formação de Sujeitos Críticos e Autônomos.** 2006. 88f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) Coordenação de Pós-graduação e Pesquisa da Faculdade Santo Agostinho. Teresina, 2006.

Nesta monografia procurou-se refletir sobre a educação desenvolvida no semi-árido piauiense na perspectiva de identificar como suas práticas pedagógicas dialogam com a cultura popular visando à formação de sujeitos críticos e autônomos. Neste sentido, buscou-se analisar alguns elementos históricos que influenciaram na construção das políticas de educação desenvolvidas no semi-árido brasileiro, destacando as limitações e os desafios que precisam ser superados no sentido de repensar o currículo das escolas dessa região na perspectiva de construir uma educação voltada para inclusão social, a formação cidadã e, principalmente, comprometida com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável. Procurou-se também refletir sobre os princípios políticos e pedagógicos que fundamentam a proposta de educação contextualizada no semi-árido, demonstrando como essa proposta de educação pode desconstruir um conjunto de preconceitos e estereótipos que historicamente vem sendo difundido como forma de negar as potencialidades e os saberes construídos pelas comunidades sertanejas. As reflexões teóricas deste trabalho baseiam-se nas concepções de Silva (1994, 1998, 1999), Freire (1987), Costa (2001, 2002), Giroux (1994), Apple (1994), Santomé (1998) Schon (1995), Gadotti (2005) Moreira (1994), Morim (2001), Charlot (2000) que discutem sobre as teorias de currículo numa perspectiva crítica e pós-crítica, envolvendo uma análise das relações de poder que são estabelecidas no campo da cultura, da educação e, conseqüentemente, na construção dos currículos das escolas. A teoria dos Estudos Culturais foi uma das principais referências utilizada na análise do currículo e na discussão sobre a educação desenvolvida no semi-árido brasileiro. A pesquisa baseou-se nos princípios da pesquisa qualitativa e foi realizada na Unidade Escolar Antônio Gentil Dantas Sobrinho, no município de Pimenteiras – PI, onde foram entrevistados alunos e professores. Os resultados do trabalho indicam que os professores ainda desenvolvem suas práticas pedagógicas com base na pedagogia clássica, construindo poucas possibilidades de diálogo com a cultura local, resultando numa educação sem muito significado para os alunos do semi-árido, pois é construída com base numa realidade distante do mundo sócio-cultural da região, portanto, pouco contribui na formação de sujeitos críticos e autônomos.

Palavras chaves: Educação, Currículo Contextualizado, Semi-árido e Estudos Culturais.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASA BRASIL	Articulação no Semi-árido Brasileiro
CSA	Convivência com o Semi-árido
ECSA	Educação para a Convivência com o Semi-árido
EFPT	Escola de Formação Paulo de Tarso
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IRPAA	Instituto Regional de Produção Agrícola Apropriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
RESAB	Rede de Educação no Semi-árido
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPITULO I – O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE: AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	10
CAPITULO II - AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E SUAS INFLUÊNCIAS NO BRASIL.....	20
Concepção de Currículo tradicional.....	20
Concepção de Currículo crítico.....	21
Concepção de Currículo Pós-crítico	24
CAPITULO III – EDUCAÇÃO NO SEMI-ÁRIDO: AVANÇOS E DESAFIOS.....	29
Construindo uma proposta de educação para o semi-árido.....	34
Tecendo a idéia de um currículo contextualizado no semi-árido.....	38
CAPITULO IV - METODOLOGIA DO TRABALHO.....	43
CAPITULO V - UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NO SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE....	49
O processo de construção do currículo.....	51
Os desafios da prática pedagógica.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
APENDICE A.....	85
APENDICE B.....	87

INTRODUÇÃO

Este trabalho é decorrente do processo de reflexão e inquietação vivenciado como filho do semi-árido, educador e participante de movimentos sociais populares, que debatem e lutam por políticas públicas que fomentem o desenvolvimento sustentável no semi-árido brasileiro, onde tivemos a oportunidade de vivenciar, de forma mais profunda, os elementos culturais que permeiam o cotidiano das pessoas e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas do semi-árido que reafirmam o processo de dominação e controle da região.

Os conflitos e as angústias vivenciadas na trajetória profissional e militante quanto à situação de miséria e pobreza em que vivem as pessoas do semi-árido, diante de tantas riquezas naturais que se encontram na região, despertou a curiosidade e o desejo de compreender de forma mais aprofundada como se dá o processo de dominação e controle político nesta região e qual a influência da educação neste processo.

Durante os estudos iniciais sobre a questão, percebemos que estava lidando com questões bastante complexas que demandaria várias investigações e análises para chegar ao que estava me propondo inicialmente. Neste sentido, delimitamos o objeto de pesquisa e decidimos fazer uma investigação no campo do currículo, na perspectiva de compreender como são definidos os conteúdos a serem trabalhados com os jovens e que relação esses conteúdos têm com a vida dessas pessoas, como também, perceber como as escolas se relacionam com os estereótipos e preconceitos que discrimina e menospreza as pessoas que vivem nessa região.

Há três anos estamos participando do Fórum Piauiense de Convivência com o Semi-árido e da ASA BRASIL (Articulação no Semi-árido Brasileiro, que envolve mais de 700 organizações em todo o semi-árido), onde tivemos a oportunidade de ampliar os estudos e análises sobre o semi-árido, incluindo a investigação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. A vivência junto a estes grupos facilitou o processo de reflexão sobre as representações e as narrativas que são criadas sobre a cultura do semi-árido, na perspectiva de identificar os verdadeiros problemas que impedem aquela gente de ter uma vida de qualidade. No entanto, como forma de concretizar este processo de pesquisa,

durante o Curso de Especialização em Docência Superior, decidimos realizar esse estudo sobre o trabalho desenvolvido pelos/as professores/as da Unidade Escolar Antonio Gentil Dantas Sobrinho na perspectiva de identificar “até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas naquela escola têm dialogado com a cultura popular, possibilitando a formação de sujeitos críticos e autônomos”.

Este trabalho está estruturado em 06 momentos: primeiro procura-se discutir os desafios da educação na modernidade onde levantamos alguns elementos conjunturais decorrentes do processo de globalização e do avanço da tecnologia da informação, que vem proporcionando uma grande transformação nos valores e modo de vida das pessoas, tentando destacar os efeitos destes fatos no cotidiano das pessoas e no processo educativo desenvolvido pelas escolas.

Num segundo momento, fizemos uma análise das principais teorias do currículo: as concepções tradicionais, as concepções críticas e as concepções pós-críticas do currículo, apresentando suas principais características e suas influências na história da educação brasileira.

Na terceira parte, apresentamos as principais características do semi-árido, demonstrando os mecanismos de dominação política e cultural utilizados pela elite política desde a colonização. Neste momento, destacamos o movimento desenvolvido pelas organizações sociais no sentido de construir uma proposta de desenvolvimento sustentável que superasse as práticas políticas assistencialistas e paternalistas utilizadas pelo Estado.

Desse movimento, surgiu a proposta de convivência com o semi-árido, que busca desenvolver processos formativos que levem as pessoas a ter uma visão mais ampla sobre o semi-árido, identificando suas potencialidades e limites. Baseado nessa idéia de convivência com o semi-árido ganha força a proposta de educação para a convivência com o semi-árido. Neste contexto da educação contextualizada no semi-árido também apresentamos uma discussão sobre o currículo no contexto do semi-árido, identificando os limites e as possibilidades de se construir um currículo que dialogue com a realidade dessa região, favorecendo a formação de sujeitos críticos e autônomos capazes de compreender as limitações geo-ambientais do semi-árido, mas que também perceba as potencialidades que essa região tem para a construção de novas

alternativas de vida que ajude a superar essa imagem de pobreza e miséria que se vivencia na atualidade.

Num quarto momento, apresentamos os elementos que delinearão a trajetória da pesquisa, destacando a opção pela pesquisa qualitativa, por considerar que ela apresenta aspectos técnicos e metodológicos que possibilitam uma melhor apropriação dos elementos a ser estudada neste trabalho. Como também, descrevemos os procedimentos utilizados na escolha do espaço da pesquisa, sua população e amostra.

Já no quinto momento, fizemos uma análise da educação desenvolvida no semi-árido piauiense, destacando os principais avanços e os desafios que ainda precisam ser superados. Para fazer esta análise, teve-se como base os depoimentos dos professores e alunos da Unidade Escolar Antonio Gentil Dantas Sobrinho, do município de Pimenteiras, onde se buscou compreender como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas da escola e quais os principais desafios vivenciados por esses professores na elaboração de um currículo contextualizado na cultura popular, favorecendo a formulação de uma educação que desperte nos jovens novas competências e habilidades, que possibilite a construção de uma sociedade mais solidária, justa e democrática.

Por fim, tentou-se fazer uma análise mais geral sobre a trajetória do trabalho, buscando refletir sobre os desafios que precisam ser superados no sentido de fazer avançar a proposta de educação contextualizada no semi-árido piauiense. Procurando contribuir com este trabalho, destacou-se algumas recomendações que poderão contribuir no debate sobre a educação contextualizada no Piauí.

Durante todo o trabalho, buscou-se dialogar com vários teóricos: Silva (1994, 1998, 1999), Freire (1987), Costa (2001, 2002), Giroux (1994), Apple (1994), Santomé (1998), Schon (1995), Gadotti (2005) Moreira (1994), Morim (2001), Charlot (2000) que discutem as concepções de currículo numa perspectiva crítica e pós-crítica, envolvendo uma análise das relações de poder que são estabelecidas no campo da cultura e, conseqüentemente, na construção dos currículos das escolas. A teoria dos Estudos Culturais foi uma das principais referências utilizada na análise do currículo e na discussão sobre a educação desenvolvida no semi-árido brasileiro.

CAPÍTULO I

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE: A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS

A sociedade tem passado, nos últimos anos, por profundas transformações sócio-econômicas e culturais com a consolidação do processo de globalização que carrega em seu bojo os ideais da política neoliberal. Esses processos têm se difundido por vários países no mundo, provocando os mais variados problemas sociais e as profundas alterações estruturais na cultura, na política, na economia e, em especial, nas relações de trabalho e na forma de organização dos grupos sociais, onde se consolida a ideologia do consumo, do individualismo e da competição, desestruturando a forma de vida da população, aumentando a miséria e a exclusão social.

Essas mudanças ocorridas em decorrência do processo de globalização econômica e cultural, além de ampliar os problemas sócio-econômicos, em vários países subdesenvolvidos, têm desmobilizado a cultura e a identidade de alguns grupos sociais, tendo em vista que os meios de comunicação de massa tentam consolidar modelos pré-determinados de sujeitos, baseado numa estratégia de construir uma espécie de ser humano com identidade global.

Torna-se evidente que as tecnologias da informação têm sido um dos instrumentos utilizados pelos grupos capitalistas para promover profundas transformações nos valores culturais e sociais das comunidades através de um poderoso projeto de manipulação de imagens e informação que perpassa sutilmente o campo psicológico dos cidadãos e consolida no imaginário coletivo da sociedade a ideologia neoliberal (ASSUMAR, 1998).

Com o rápido avanço da tecnologia da informação houve uma ampliação significativa no processo de manipulação das informações, criando-se um perigoso jogo de poder. Na atualidade, grande parte das experiências vivenciadas por crianças e jovens é produzida pelos meios de comunicação e, conseqüentemente, influenciada pelas grandes corporações e em menor escala pela família e a escola.

Neste sentido, percebe-se que os idealizadores deste processo de globalização não pretendiam controlar somente o mercado e o mundo financeiro, mas também o mundo da informação, do conhecimento e da produção cultural e, conseqüentemente, controlar a maneira de pensar, sentir e agir das pessoas e,

com isso, conduzir o povo a um amplo processo de dominação. Assim, vivemos um neoliberalismo onde a democracia se desfigura e seus conceitos e sentidos tomam outros rumos e o termo globalização esconde a essência do seu sentido que é a dominação, onde *"tudo foi transformado em mercadoria que colonizam tudo, da natureza ao inconsciente"* (COSTA, 2006). A cultura é transformada em mercadorias que vão moldando nossas maneiras de ser e de viver.

Segundo Shirley Steiberg (apud COSTA, 2006), ao mesmo tempo em que a cultura faz as pessoas, a própria cultura é produto de significados produzidos por pessoas e grupos nela inscritas. Neste caso, haveria um movimento interativo na cultura, em que estão em jogo poder e consciência, no qual os seres humanos seriam produzidos historicamente por mecanismo de poder.

A serviço desse jogo de poder os meios de comunicação vão fabricando nossas identidades e nos aprisionando em significações e representações. Neste caso, somos, contemporaneamente, intensamente produzidos e marcados pela cultura e, conseqüentemente, dominados pelo processo de padronização cultural.

Segundo Costa, há

um jogo de correlação de forças no qual os grupos mais poderosos – seja pela posição geográfica que ocupam, sejam pela língua que falam, sejam pelas riquezas materiais e simbólicas que concentram ou concedem, ou por outra prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos (2001, p. 42).

Neste caso, a representação que vale, que é socialmente aceita, é aquela que é fabricada, inventada, pelos grupos que detêm mais poder material e simbólico. Nesse jogo de poder da sociedade contemporânea, as pessoas são controladas e têm suas identidades e subjetividades produzidas de acordo com os interesses comerciais do sistema capitalistas, que transformam os seres humanos em instrumento de acumulação de lucros e poder.

Essa massificação que vem descaracterizando a condição de sujeito sócio-cultural, principalmente, dos excluídos sociais, contribui ainda mais para conduzi-los à condição de impotência e incapacidade de lutar pelos seus sonhos e projetos de vida. Descaracterizando-se enquanto sujeito pensante e sonhador, o homem e a mulher perdem a noção de ser humano, passando à condição de objeto, pois o que lhes dá sentido e os definem como homem e mulher construtores de sua história é a compreensão do seu mundo sociocultural.

Segundo os marxistas, a cultura é uma força social transformadora capaz de promover a liberdade humana. Ela fortalece o caráter político do sujeito que passa a perceber melhor o seu mundo histórico e a construir um conhecimento necessário para o planejamento de estratégias que fortaleça sua atuação no campo das relações sociais e no campo político institucional (RUSCHEINSKY, 2000).

Para Gramsci (apud RUSCHEINSKY, 2000), o poder de uma classe se define pela capacidade de articulação e consolidação de sua própria cultura. Assim sendo, a cultura está imbuída de uma força política transformadora, que reúne elementos místicos e simbólicos que unificam e fortalecem os grupos sociais, tornando-os resistentes ao controle político e as influências da ideologia dos grupos dominantes. Neste sentido, esses atos violentos e cruéis desenvolvidos pela mídia têm como objetivo desconstruir a cultura e o modo de vida de diversas comunidades tradicionais, como forma de desmobilizar essa cultura popular que integra e fortalece os processos de luta do povo (GOHN, 1999).

Todas essas mudanças ocorridas na sociedade contemporânea têm provocado fortes impactos nos valores culturais fundamentados nas verdades religiosas e nas verdades científicas impostas pelo pensamento europeu, que influenciaram boa parte dos países do ocidente. Tais fatos demonstram que a cultura considerada culta e padrão, por reafirmar um modelo de ser humano e de sociedade, baseado no pensamento de uma determinada classe dominante, começa a perder espaço e exercer cada vez menos influência no modo de vida das pessoas.

Se por um lado, as mudanças ocorridas em decorrência da globalização e do avanço nos processos de informatização da comunicação têm provocado crises e desestruturado valores, por outro tem favorecido o crescimento da diversidade cultural e contribuído para o fortalecimento e a revitalização de várias culturas vivenciadas pelos diversos grupos humanos espalhados pelo mundo.

Sem um padrão cultural global que sirva de referência para julgar o modo de vida perfeito e verdadeiro, as mais variadas formas de expressão humana começa a sair dos guetos, das tocas e dos quintais para ganharem o mundo como novas alternativas de vida viável. Novas alternativas capazes de fazer as pessoas viverem felizes. Novas alternativas capazes de tornar as pessoas mais

humanas, solidárias, fraternas e capazes de resistir a qualquer processo de injustiça social a que foram, historicamente, submetidas em nome de uma suposta verdade única e absoluta.

Todo esse contexto tem inquietado as instituições sociais, desafiando-as a repensarem sua cultura institucional, suas estratégias de atuação e até seu papel na sociedade. A escola, como uma destas instituições, também vivencia o desafio de apresentar uma prática pedagógica que esteja relacionada com essas mudanças ocorridas no comportamento e no perfil dos jovens.

Compreender essa sociedade em mudança tem sido um desafio que vem inquietando as diversas áreas do conhecimento humano. Compreender o ser humano neste novo contexto tem exigido dos vários profissionais das ciências humanas um esforço significativo para superar as concepções fragmentadas e reducionistas que, durante muito tempo, nortearam o mundo da ciência, já que na busca desenfreada de compreender as coisas em sua profundidade a ciência tentou fragmentar o conhecimento acreditando que por meio deste processo tornava-se possível chegar à verdade absoluta. Com isto, muitas vezes, ignorou-se toda a complexidade da vida humana, tentando entendê-lo enquanto uma máquina pensante.

Agora, verifica-se que não é possível compreender as coisas humanas, somente, com um olhar técnico-linear. Começa-se a perceber o ser humano enquanto ser que pensa, sente e age no mundo, mediante um conjunto de fatores objetivos e subjetivos que envolvem o seu cotidiano. Surge uma nova forma de pensar e ver um ser humano enquanto um ser complexo, que produz e é produzido pelo mundo da cultura.

Os novos paradigmas educacionais precisam ser construídos e reconstruídos na perspectiva de encontrar caminhos que favoreçam a formação de sujeitos sociais capazes de intervir neste contexto social. Mas, para se pensar novas práticas pedagógicas, neste momento, tornam-se necessário que se procure analisar cuidadosamente sobre que tipo de conhecimento e informação deve ser discutido e analisado nas escolas.

Neste momento, o desafio posto aos profissionais da educação está relacionado ao estudo do currículo enquanto instrumento que orienta e norteia os conteúdos e valores que são trabalhados pelas escolas, na perspectiva de identificar até que ponto este currículo tem dialogado com os novos contextos sociais e favorecido a formação de sujeitos com capacidades e habilidades para

se inserir no meio social, não enquanto mercadoria ou mão-de-obra para as elites empresariais, mas como cidadãos/ãs capazes de fazer uma análise crítica da realidade em que estão inseridos e construir alternativas onde as pessoas possam viver com qualidade de vida (GIROUX & SIMON, 1994).

Em função destas mudanças ocorridas na sociedade e no próprio campo de estudo e análise da educação, o debate sobre o currículo vem ganhando espaço no meio acadêmico e educacional. As teorias psicológicas que influenciaram as concepções de currículo dos anos 1970 e a teoria marxista, que ganhou força na década de 1980, vêm sendo substituídas por novas perspectivas de análise que surgiram na expectativa de compreender as transformações e os fenômenos de globalização econômica, de mundialização da cultura e redução das distâncias espaço-tempo, que provocou também a "*substituição das identidades-mestras, baseada na idéia de nação, por identidades locais, muito plurais*" (LOPES & MACEDO, 2002, p. 09). Ou seja, não se pode querer analisar o mundo sem considerar sua complexidade e os diversos elementos objetivos e subjetivos que estão envolvidos na sua totalidade. Como também não se pode apegar-se a uma concepção ou verdade do mundo, sem perceber que há uma diversidade de valores e saberes que estão inter-relacionados neste todo complexo.

As novas concepções de currículos surgem com o intuito de contribuir no processo de definição de estratégias que ajude os profissionais da educação a redefinirem suas práticas pedagógicas de forma que se possa responder as demandas atuais da sociedade com relação a essa diversidade de saberes e experiências que tem emergido a cada dia, deixando as instituições educacionais e seus profissionais atônitos sem, muitas vezes, compreender ou saber como agir diante de tal situação.

O currículo, neste caso, tem um papel importante na construção dos valores sociais e na validação ou redefinição da cultura de uma comunidade. Segundo Moreira e Silva:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (1994, p. 08).

Neste sentido, os Estudos Culturais têm sido um dos campos de conhecimento apropriado para as discussões sobre as concepções de currículo nesta nova conjuntura, pois analisa a atual crise de valores e os conflitos

culturais como uma oportunidade para construção e reafirmação da diversidade, onde os diferentes sejam reconhecidos e valorizados por serem diferentes. Isto por que os teóricos fundadores dos Estudos Culturais avaliam que essa crise pode representar a desestruturação do pensamento único e hegemônico defendido por determinados grupos dominantes e, nesta relação de poder, os diversos grupos sociais vêm tentando garantir que seus saberes e valores também possam ser valorizados e respeitados.

De acordo com os estudos culturais, neste processo de construção e definição dos valores e padrões culturais há uma forte influência do sistema capitalista e neoliberal que tenta garantir a todo custo os valores que reafirmam a ideologia da competitividade e do consumismo.

Os estudos culturais permitem-nos perceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos estudos culturais podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia (SILVA, 1999, p. 136).

A partir desta concepção de currículo baseada nos Estudos Culturais, novos olhares surgem sobre a educação como um espaço de constante relação de poder, onde os grupos sociais estão em constante luta para garantir que seus valores sejam reconhecidos e valorizados.

Durante muito tempo, a reprodução da cultura das classes dominantes nas escolas era considerada uma prática natural e necessária para construção de uma sociedade “evoluída” e “civilizada”. No entanto, após o surgimento dos estudos culturais começa-se a perceber que a introdução desses valores e saberes como se fossem verdades absolutas e padrão a ser seguido pelos vários grupos sociais, era uma forma de estabelecer uma relação de poder sobre estes grupos por meio da neutralização de sua cultura. Isto só foi possível quando novas concepções e leitura sobre a cultura foram sendo construídas, contrapondo-se aos conceitos de cultura culta e cultura padrão.

Segundo Silva (1999) os estudos de Raymond Williams contribuíram na produção de novos olhares sobre o conceito de cultura. No trabalho *Culture and Society*, Raymond Williams afirma que cultura é o modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Neste caso não há nenhuma diferença qualitativa entre as diversas formas de cultura

dos grupos humanos, já as culturas resolvem as necessidades de sobrevivência destes grupos humanos.

Neste caso, os estudos realizados por Raymond Williams romperam com uma visão de cultura construída pelas elites que menosprezava e ignorava a cultura popular¹, considerando-a como insignificante e banal. A partir desse novo olhar, os Estudos Culturais procuram dar maior importância à cultura popular como elemento político-pedagógico que enriquece e dinamiza a prática pedagógica, favorecendo a construção de novas formas de entender e ver o mundo por meio da leitura crítica sobre a realidade em que as pessoas estão inseridas. Além disso, a valorização da cultura popular enquanto elemento político-pedagógico facilita a construção de novos conhecimentos, pois possibilita o trabalho com experiências e saberes que já foram apropriados pelos alunos e, por isso, ajuda a validar suas vozes e experiências.

Segundo Giroux e Simon,

a cultura popular representa não só um contraditório terreno de resistência, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre elementos que organizam a base subjetiva e das experiências dos alunos (1994, p. 96).

A utilização da cultura popular como ponto de partida da prática pedagógica transforma o ato pedagógico numa ação que ratifica a realidade concreta da diferença e da vida cotidiana como base para levantar questões teóricas e práticas.

Nesta perspectiva a educação se constrói a partir da problematização da vida e da realidade vivenciada pelas pessoas e o conhecimento é construído e reconstruído a partir da ação e reflexão de alunos e professores sobre a realidade concreta. O conhecimento não é algo distante a ser conquistado por meio de uma descoberta científica, mas sim algo que está presente na vida do ser humano. A sala de aula, neste caso, deixa de ser este espaço tradicional de transmissão de verdades absolutas e transforma-se num rico espaço de troca de conhecimento e intercâmbios de experiências.

Discutir sobre a cultura e os saberes populares não significa que a educação vai se limitar a um único discurso ou a uma única verdade. Mas será uma forma de criar um espaço que valorize a multiplicidade de saberes e valores vivenciados

¹ A expressão cultura popular será utilizada neste trabalho a partir do conceito utilizado por Giroux e Simon (1994, p. 109) que a define como um conjunto experiências e saberes que se constituem em símbolos e significados que dão sentido a vida das pessoas. São práticas que refletem a capacidade criativa e inovadora das pessoas, que transcendem o conhecimento e as tradições recebidas. Os autores também alertam para o risco de não se confundir a cultura popular com a cultura de massa que é produzida mecanicamente e distribuída como produto cultural e/ou mercadoria.

pelos jovens cotidianamente e que são ignorados e silenciados pela escola. Trata-se de dar voz a quem sempre teve sua história e sua cultura negada e desvalorizada. É uma pedagogia que combate às injustiças e a discriminação e defende a inclusão e a valorização da diversidade (GIROUX & SIMON, Op. cit, p. 106).

A partir da emergência dos Estudos Culturais "*o conhecimento não é uma revelação ou reflexo da natureza ou da realidade, mas resultado de um processo de criação e interpretação social*" (SILVA, 1999, p. 135). Neste sentido as verdades e os saberes disseminados pelas escolas não são conhecimentos naturais e neutros, mas são interpretações construídas por determinados grupos sociais e busca, na maioria das vezes, fazer com que prevaleça sua análise e concepção de mundo, tornado seu olhar sobre a realidade uma verdade a ser transmitida para os alunos.

Os Estudos Culturais não estão preocupados com as questões técnicas que envolvem a construção do currículo, mas com as questões que envolvem uma relação complexa e indissociável entre cultura, significação, identidade, permeada por relações de poder, pois é no momento da definição dos conteúdos a serem trabalhados pelas escolas que se estabelece a relação de poder que um grupo ou classe social vai estabelecer sobre o outro, fazendo com que sua cultura e identidade prevaleçam como modelo ideal ou verdade a ser seguida. Neste caso,

os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla, [...] está em jogo a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos (SILVA, 1999, p. 133).

Com base nos estudos culturais, percebe-se que o currículo da maioria das escolas é construído tendo como referência os princípios e valores do sistema capitalista, no qual se valoriza a formação de pessoas para assumirem suas atividades profissionais no mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais técnico e competitivo, ou seja, o papel da educação é reduzido à produção de mercadoria para as companhias empresariais.

Para Apple (1994), os educadores precisam preocupar-se com o que se ensina nas escolas, pois não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas de uma questão ideológica e política.

Ele acrescenta ainda que o currículo tem recebido forte influência do mercado e das ideologias capitalistas sendo obrigado *"a produzir o tipo de conhecimento necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes"*. E completa, *"a influência da escola nos planos ideológicos, cultural e econômico é muito complexa, não podendo ser totalmente compreendida através de formulas simples"* (APLLE, Op. cit, p. 45), já que as demandas dos grupos dominantes são, quase sempre, contempladas pelo currículo, reproduzindo a relação de poder e as desigualdades sociais construídas no seio da sociedade.

Seguindo essa mesma linha de análise sobre o currículo, Corazza (2002) afirma que os princípios que fundamentam os currículos neoliberais são baseados numa concepção totalizadora de identidade-diferença nacional, pelo qual se utiliza a cultura dos grupos privilegiados como referência para a consolidação de uma identidade nacional. Embora se reconheçam os diferentes, essa concepção segue os imperativos globais de administrar a pluralidade e a diversidade por meio de mecanismo que busca eliminar ou corrigir essas diferenças.

Neste sentido, Corazza alerta-nos para a necessidade de se pensar um currículo da diferença que *"não considera que os diferentes sejam mercadorias rentáveis de consumo, nem que os diferentes sejam culpados nem vítimas, a quem é preciso diagnosticar e registrar, incluir e dominar, controlar e regular, hegemonizar e normalizar"* (2002, p. 105), pois as diferenças precisam ser compreendidas e analisadas como parte importante para a construção de uma sociedade plural, justa e democrática.

Essa concepção fundamentada na idéia de uma identidade totalizadora, devido seu caráter unificador, opera como perversos instrumentos que busca recompensar ou castigar grupos, reforçando as desigualdades e discriminando ou suprimindo as vozes e histórias dos diferentes, porque se busca construir uma idéia de currículo ideal baseado no produto e mecanismos de mercado, na eficiência econômica e superexploração do trabalho.

Contraopondo-se a idéia de um currículo unificador, Corazza (Op. cit) propõe que o currículo seja democrático e participativo, construído a partir do imaginário e dos desejos dos grupos diferentes. Que seja capaz de expressar a multiplicidade de expressões e experiências que existem espalhadas nos vários grupos sociais, ampliando a concepção de respeito e valorização destas

experiências de forma que esses grupos não sejam mais silenciados ou marginalizados por serem diferentes.

Construir um currículo que trabalhe com as diferenças exige que estejamos abertos ao diálogo com os diferentes, dando-se a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativa e experiências, construir e desconstruir identidades.

Discutir sobre o currículo na sociedade contemporânea não tem sido uma atividade fácil, devido à diversidade de coisas que se entrelaçam neste processo. Na tentativa de melhor compreender como se deu a construção do currículo, no próximo capítulo, pretende-se analisar as principais concepções de currículos construídas no decorrer da história da educação, identificando suas influências na formulação dos currículos das escolas brasileiras.

CAPITULO II

AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E SUAS INFLUÊNCIAS NO BRASIL

As discussões sobre as teorias do currículo vêm sendo construídas num ambiente de grandes inquietações, dúvidas e incertezas, já que o currículo sempre esteve envolvido nas relações de poder estabelecidas na sociedade. Neste caso, a história do currículo acompanhou os processos históricos da humanidade e suas concepções refletem o pensamento e os valores que influenciaram cada época.

Neste momento, pretende-se resgatar as concepções de currículos construídas ao longo da história da educação, destacando os principais elementos históricos que influenciaram o pensamento educacional e curricular no Brasil, como também, será analisado como as várias concepções de currículos foram influenciando o pensamento educacional brasileiro.

Concepção de Currículo Tradicional

A preocupação com a organização do currículo surgiu nos Estados Unidos, no início do século XX, com o intuito de controlar o que seria ensinado para as massas, já que naquela época estava em andamento a expansão da educação para as classes populares. Neste caso, os conhecimentos a serem transmitidos para a população deveriam sintonizar-se com os interesses dos grupos dominantes. O sistema educacional deveria preparar os jovens para “exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (SILVA, 1999, p. 23), já que o modelo de educação oferecido estava voltado para o fortalecimento da economia.

Nesta perspectiva, o currículo resume-se a uma atividade de organização de conteúdos visando à formação de jovens para a vida profissional, sem nenhuma preocupação com outras questões referentes aos aspectos individuais ou sociais das pessoas. O importante era estabelecer padrões mínimos que ajudassem os jovens a desenvolverem, com maior rapidez, suas habilidades e competências profissionais.

Os modelos de currículos tecnocratas fundamentados nas concepções comportamentalistas, que tiveram grandes influências no Brasil durante a ditadura militar, opunham-se à proposta de currículo clássico humanista,

desenvolvido pelos gregos, por considerar que o estudo da literatura e da arte não servia para preparar as pessoas para o trabalho da vida profissional.

Num rápido resgate da história da educação brasileira, percebe-se que as concepções tradicionais do currículo tiveram fortes influências na construção do sistema educacional brasileiro.

No período colonial, somente as elites dominantes tiveram acesso à educação, que era proferida pelos jesuítas baseado em dois eixos: a cultura portuguesa e os princípios da Companhia de Jesus. Com a expulsão dos jesuítas, destruiu-se completamente a organização educacional, as aulas passaram a ser proferidas sem nenhum controle ou padrão. Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II buscou-se construir a primeira proposta de currículo no país, que serviu de base para a construção dos currículos de várias escolas da época.

No início da República (1891) a primeira reforma da educação brasileira procurou substituir o caráter erudito da educação brasileira por um caráter mais científico (HENTZ, 1999, p. 50).

Durante o Estado Novo, o Governo de Getúlio Vargas tentou implementar uma proposta de nacionalização do ensino, onde instituiu a obrigatoriedade da língua portuguesa, ampliou a oferta de vagas nas escolas públicas e destituiu as escolas comunitárias dos imigrantes.

No entanto, as mudanças mais expressivas ocorreram no período de 1964 a 1985, durante a ditadura militar, quando foi implementado um modelo de educação centrado na concepção tecnicista, onde se coloca a técnica educacional acima dos conteúdos curriculares. Tinha como objetivo fazer avançar os interesses políticos e econômicos do sistema capitalista. Além de ser uma proposta de educação extremamente centrada na concepção técnica, toda prática pedagógica era controlada pelo Estado e tinha que reproduzir a ideologia dos governos militares. Sua principal preocupação era preparar os jovens para a vida adulta e, principalmente, para a vida profissional.

Concepção de Currículo crítico

Influenciados por pensadores como Michael Young (Inglaterra), Paulo Freire (Brasil), Althusser (França) surge na década de 60 um movimento de renovação da educação que se contrapunha ao pensamento educacional tradicional.

As teorias críticas do currículo procuram desenvolver uma ampla discussão sobre o processo de construção dos currículos, principalmente, com relação à definição dos conteúdos. Procurava-se compreender por que eram definidos estes e não aqueles conteúdos e quais os motivos que levavam aqueles profissionais a terem determinadas opções no momento da escolha dos conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula.

Os estudiosos da teoria crítica do currículo acreditavam que a escolha de certos conteúdos não acontecia por meio de critérios pedagógicos, mas sim políticos, pois ao optar pela transmissão de determinados conhecimentos e valores, conseqüentemente, estava-se definindo o tipo de sociedade e sujeito ideal a ser construído.

De acordo com os estudos de Althusser (apud SILVA, 1999), o currículo tem sido um instrumento de reprodução da ideologia da classe dominante, pelo qual é transmitida a ideologia: crenças e valores que determinam o comportamento aceitável e desejável pela elite. Essa *"ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a dominar e controlar"* (SILVA, 1999, p. 32).

Seguindo um caminho diferente de Althusser, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron acreditavam que a reprodução social não está centrada apenas na questão econômica, mas *"no processo de reprodução da cultural"*, já que é *"na reprodução cultural que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida"* (SILVA, 1999, p. 34). A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes.

Segundo Bourdieu e Passeron, a reprodução social não está centrada apenas no processo econômico, mas na reprodução cultural, pois é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. Bourdieu e Passeron afirmam ainda que a escola não atue pela inculcação da cultura dominante, mas acaba utilizando um mecanismo de exclusão, já que o currículo das escolas está baseado na cultura dominante: expressa-se na linguagem dominante e é transmitida em código cultural dominante, fazendo com que as crianças de classes populares sintam-se como estrangeiras e tenham dificuldade de compreender o que é transmitido pela escola e acabem fracassando.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo concentram sua preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder. Pois o currículo está profundamente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, ou seja, está diretamente relacionada com a nossa identidade, com a nossa subjetividade. Além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

Nota-se que as teorias tradicionais do currículo eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação, enquanto as teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical, onde a prioridade não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permita compreender o que o currículo faz.

Apesar de ter surgido na década de 60, os debates sobre as teorias críticas do currículo só passaram a ser estudadas, de forma mais ampla, no Brasil a partir de 1985, com a redemocratização do país, quando foi possível discutir uma reorganização do currículo no Brasil numa perspectiva de mudança social. Neste período, toma corpo à proposta de educação fundamentada no pensamento sócio-histórico da educação, defendido por Antonio Gramsci, que influenciou vários educadores brasileiros. (HENTZ, 1998).

Analisando a trajetória da educação brasileira, percebe-se que suas concepções e práticas estiveram, durante um bom tempo, pautadas na pedagogia clássica e nas teorias tradicionais de currículo que aceitavam facilmente os conhecimentos e saberes dominantes, por isto acabavam se concentrando nas questões técnicas do ensino. Limitava-se a reproduzir a ideologia da elite dominante, enquanto os saberes e as práticas culturais vivenciadas pelas classes populares eram analisadas com preconceito e discriminação.

Com o avanço do processo de redemocratização no Brasil e a reconquista dos direitos sociais, o debate sobre a necessidade de um novo modelo de educação que garantisse a formação de cidadãos críticos e reflexivos ganha corpo no meio acadêmico e começa a se espalhar por diversas instituições educacionais no país.

Juntamente com esse debate sobre as teorias críticas do currículo e influência de Paulo Freire, ganham destaque as concepções pedagógicas progressistas com a proposta de uma prática pedagógica libertadora e capaz de

ampliar a reflexão sobre os caminhos para a democratização do país e a redução das desigualdades sociais.

Freire (1987), apesar de não ter feito uma discussão diretamente relacionada com o campo do currículo, contribuiu significativamente na construção da teoria crítica sobre currículo. Com suas obras, procurou analisar profundamente o modelo de educação desenvolvido no Brasil, denominando-o de “educação bancária”, por considerar que era centrada na transmissão e depósito de conteúdos para os alunos, independente da realidade ou necessidade das pessoas envolvidas no processo pedagógico. Sua contribuição para o currículo veio no momento em que ele propôs uma educação centrada na problematização da realidade, onde alunos e professores fossem sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.

Para Silva (1999), Freire construiu uma análise sobre a relação da educação com a cultura bastante significativa para a construção de uma discussão sobre o currículo baseado nos estudos culturais, ou seja, a discussão feita por Freire sobre a importância da educação está relacionada com a cultura das comunidades, de certa forma, antecipou o debate sobre a definição cultural do currículo. O autor acrescenta ainda que os estudos desenvolvidos por Freire contribuíram para a construção de uma pedagogia pós-colonialista, que busca problematizar as relações de poder entre os países dominantes e os dominados.

Neste caso, os estudos realizados por Paulo Freire na linha da educação libertadora e transformadora serviram de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que busca responder as necessidades dos debates desenvolvidos na atualidade, tendo como referência às teorias de currículo pós-crítico.

Concepção de Currículo pós-crítico

Com a expansão do processo de globalização e o aumento da produção de bens simbólicos pela sociedade contemporânea, começa a surgir, na década de 90, novas discussões no campo do currículo, incorporando o pensamento de teóricos como Foucault, Derrida, Deluza e Morin (LOPES e MACEDO, 2002).

Nesta concepção, avalia-se que os currículos das escolas incorporam discursos e narrativas constituídas de elementos simbólicos que influenciam a construção da subjetividade e a identidade das pessoas. Através de um processo

sutil, busca-se introduzir novos padrões de vida definidos pela classe dominante, desconstruindo os valores culturais e os hábitos vivenciados pelas pessoas em suas comunidades.

Nota-se que o currículo está envolvido num complexo jogo de poder capaz de controlar as pessoas, produzindo sonhos e desejos que estão acima das questões particulares ou individuais. Neste caso, os seres humanos perdem sua autonomia e sua condição de sujeito e passam a ser dominados por um poderoso processo de imposição de desejos e sonhos pré-definidos por quem detém o poder do capital e, principalmente, da comunicação.

Neste contexto, percebe-se que as relações de poder não se limitam ao campo material, mas passam a atuar fortemente no campo simbólico e na produção de signos e representações que seduzem e determinam o que as pessoas devem ser ou fazer. E o currículo passa a ser um instrumento importante na produção e reprodução destes signos e representações.

O currículo não é, entretanto, como supõe a concepção realista, um local de transmissão de conhecimento concebido como mera revelação ou transcrição do "real". O currículo, tal como a linguagem, não é um meio transparente, que se limita a servir de passagem para um "real" que o conhecimento torna presente. O currículo é também representação: um local em que circulam signos produzidos em outros locais, mas também um local de produção de signos. Conceber o currículo como representação significa vê-lo como superfície de inscrição, como suporte material do conhecimento em sua forma de significante. Na concepção do currículo como representação, o conhecimento não é a transcrição do "real": a transcrição é que é real (SILVA, 2006, p. 08).

Neste caso, a realidade estudada pelos alunos nas escolas, pode não passar de uma narrativa daquilo que os grupos dominantes pensam sobre o real. A escola talvez não esteja desvendando o real, mas sim reproduzindo a visão do real definida por outros. As verdades defendidas pelas escolas podem não passar de uma visão fragmentada do mundo captada pelas lentes de outras pessoas, que tem interesses em transformar tal realidade em instrumento de manutenção de poder e controle.

O real é representado para as pessoas a partir da relação que o outro tem com a realidade. Neste caso, as pessoas não se relacionam com o real, mas com a leitura do real produzida pelos outros e transportada para elas enquanto realidade. É neste processo de construção e representação do real produzida

pelos outros que se estabelece e se consolidam as relações de poder e dominação no processo de construção do currículo (SILVA, Op cit).

Segundo Costa (2002), quem tem o poder de narrar pessoas, coisas, eventos ou processos dá as cartas da representação, estabelecendo quem tem ou não tem estatuto de realidade, pois os objetos não existem sem que antes tenham passado pela significação. Portanto, o desejo de conhecer possibilita a captura do objeto, através da atribuição de sentidos e significados.

Verifica-se, neste caso, que a construção da realidade ou da representação do real é feita a partir de um olhar particular e individualizado e, por isto, estas representações acabam por ignorar diversos grupos sociais que têm um papel significativo na construção desta realidade. Estes grupos são ignorados por adotarem comportamentos diferentes e até de contestação às práticas daqueles que detém o poder de produzir tais representações, portanto, acabam sendo ignorados. Acabam, muitas vezes, não existindo, já que certas narrativas e discursos são propagados com tanto poder no meio social que exercem influência até na determinação da existência ou não de certos grupos e valores na sociedade.

A realidade que consta nos currículos das escolas e são reproduzidas nas diversas comunidades espalhadas pelo país não passam, muitas vezes, de representações sociais construídas a partir de uma visão parcial e particular de grupos que estão em posição de dirigir o processo de representação, pelo qual, fabricam realidades que favoreçam a construção de seus projetos econômicos e consolidem suas estratégias de dominação política e cultural.

De acordo com Foucault (apud COSTA, 2002), as narrativas formam o aparato de conhecimentos produzidos pela modernidade com o objetivo de tornar administráveis os objetos, ou seja, é uma estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e grupos sociais.

Com base nesta compreensão, pode-se vê que temos um currículo e uma educação colonizadora, que exerce um papel de massificar um conjunto de costumes e valores baseado na ideologia das classes dominantes. Estes valores estão espalhados nas diversas disciplinas do currículo escolar em forma de conteúdos e narrativas que se transformam em "verdades". Já que as descrições que os livros de história e geografia fazem dos povos e suas culturas são tomadas como a verdade sobre aqueles grupos sociais, desconsiderando

quaisquer outros aspectos. Tal comportamento privilegia uma determinada visão de mundo, enquanto fortalece e amplia a desigualdade e a exclusão.

Neste caso, precisa-se construir um processo de descolonização do currículo, por meio da desconstrução de certas narrativas universais e padronizadas, possibilitando que outros grupos tenham a oportunidade de narrarem suas vidas e suas histórias, enquanto experiências carregadas de símbolos e valores diferentes e “exóticos”, mas importantes no reconhecimento dos outros enquanto seres históricos e produtores de cultura, de vida. Sem contar que todos esses saberes e experiências diferentes podem contribuir para enriquecer o processo de construção de novos conhecimentos.

Os professores e os grupos sociais, imbuídos de uma visão progressista e transformadora, precisam desenvolver uma ação política que possibilite a descolonização do currículo, por meio da construção de práticas pedagógicas emancipadoras, capazes de levar as pessoas a tomarem consciência do processo de dominação exercido pelos grupos dominantes na sociedade.

Segundo Giroux (1986), a partir deste processo de libertação torna-se possível construir um movimento de contestação que possibilitará que as pessoas possam se reconhecer enquanto sujeitos históricos e culturais, conquistando sua autonomia e redefinindo sua história de vida.

Nesta perspectiva começa a se construir a idéia de educação que esteja a serviço da promoção da vida, por meio da valorização da diversidade cultural, *onde os* conteúdos sejam relacionados com as vivências, as atitudes e os valores dos sujeitos sociais (FREIRE, 1997). Uma educação que adentre na vida do aluno e da comunidade, compreendendo seus verdadeiros sonhos e desejos, na perspectiva de arquitetar novos caminhos para a construção uma prática pedagógica transformadora, capaz de influenciar na melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Nota-se que Giroux (Op. cit) teve uma participação importante na construção de novos referenciais para análise da educação e do currículo, superando algumas concepções pessimistas construídas por vários teóricos da educação na década de 70. Para ele, os professores precisam superar o estado de imobilismo e construir alternativas de enfrentamento e resistência ao processo de dominação política e cultural estabelecido pela classe dominante, onde a sala de aula pudesse ser transformada no espaço em que tivesse a

oportunidade de desenvolver as habilidades para participar na construção da democracia e do destino político da sociedade.

Segundo Silva, a teoria do currículo como política cultural definida por Henry Giroux, procura alertar para o fato de que *“o currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo é um local onde, ativamente, se produz e se criam significados sociais”* (SILVA, 1999, p. 55). Esses significados mantêm uma estreita relação com o processo de afirmação de poder e desigualdade social. Por isto, os profissionais da educação precisam analisar com muito cuidado a forma como o currículo está sendo construído nas escolas, pois este pode ser um importante instrumento de dominação política e, principalmente, cultural.

Nesse sentido, analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas do semi-árido piauiense, surgem as inquietações: até que ponto as práticas pedagógicas tem dialogado com a cultura das comunidades, favorecendo a formação de sujeitos críticos e autônomos? Que tipo de ensino está sendo desenvolvido para aqueles jovens? Que tipos de sujeitos estão sendo formados? E que modelo de sociedade se quer construir naquela região?

No capítulo seguinte discutiremos sobre a proposta de educação e de currículo construída no semi-árido piauiense, buscando identificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas têm contribuído para a construção do desenvolvimento sustentável da região, melhorando as condições de vida de centenas de famílias que vivem no sertão.

III CAPÍTULO

EDUCAÇÃO NO SEMI-ÁRIDO: AVANÇOS E DESAFIOS

O semi-árido brasileiro é uma região que abrange cerca de 900 mil quilômetros de extensão, envolvendo 1.421 municípios em 11 estados brasileiros, com uma população de 26,4 milhões de pessoas, sendo 11 milhões de crianças e adolescentes.

No Piauí, o semi-árido abrange uma área 125.692 km², correspondendo a 57% da área total do Estado e 13,96% da área do semi-árido brasileiro. É uma região de clima meio árido marcada por irregularidades de chuvas, que varia entre 500 a 700mm anuais, tendo como vegetação predominante a caatinga. Envolve 151 municípios (70% dos municípios piauienses) e uma população de, aproximadamente, 1 milhão de pessoas.

Nesta região é possível identificar os mais variados problemas enfrentados pela população empobrecida: a dificuldade de acesso água e alimentos em quantidade e com boa qualidade para o consumo humano, principalmente, nos períodos de estiagem prolongada. Esse problema é fruto da estrutura excludente que predomina na área, baseada na concentração de terra e de água, além da dificuldade de acesso da agricultura familiar aos meios e recursos necessários à produção agrícola e pecuária.

É uma região que concentra grande parte da população de baixa renda e os mais baixos indicadores sociais do Brasil. Segundo dados do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), de cada 5 pessoas que vivem nesta região, 4 pertencem a famílias cuja renda per capita é menos do que 0,5 salário mínimo (GOMES FILHO, 2003).

Apesar de ser conhecida, pela maioria das pessoas, devido o alto índice de pobreza, o semi-árido tem grandes potencialidades tanto na área turística como na área da produção de alimentos, como o mel, o caju, a cabra e tantas outras atividades que se adaptam as características geoambientais da região.

Os principais problemas do semi-árido não são decorrentes somente das questões climáticas e ambientais, mas dos problemas sociais e políticos vivenciados historicamente. Desde a colonização essa região vem sofrendo com a má utilização do meio ambiente, que passou a ser devastado para criação de gado, provocando um desequilíbrio ambiental; e a grande concentração da terra e da água, que consolidou o processo de dominação política pautado no

autoritarismo e no abuso de poder dos “coronéis”, contribuindo definitivamente para a implementação de uma cultura política baseada na submissão, no comodismo, no paternalismo e no clientelismo.

No entanto, com o avanço do desenvolvimento no sul e sudeste do país, a Região Nordeste começa a perder prestígio político e os coronéis passam a enfrentar problemas financeiros. Com isto, constrói-se um novo discurso sobre a região, caracterizando-a como espaço da fome e da pobreza. Essa narrativa foi disseminada pelos meios de comunicação e passou a fazer parte do imaginário social do país, sensibilizando governos e instituições internacionais, que passaram a enviar recursos e projetos com o objetivo de acabar com a fome e, principalmente, com a seca, fenômeno responsável pela miséria desta região, segundo a elite política da época.

Confirmando essa lógica, Sousa (2005, p. 55) afirma que:

[...] de fato, enquanto as populações subordinadas constituíam os flagelados, os coronéis instrumentalizavam a seca como força de pressão para conseguir verbas federais, as quais, em grande parte, abasteciam os cofres desses coronéis que haviam perdido a posição de cabeça do pólo econômico para o Sul. Eis a lógica da chamada indústria da seca.

As políticas desenvolvidas com base na indústria da seca utilizavam os recursos conquistados junto ao governo federal para oferecer carros pipas, cestas de alimentos e outras ações assistencialistas, como forma de ampliar os vínculos de dependência entre as populações locais e os velhos e novos “coronéis” do Nordeste (SOUSA, Op. cit).

Entretanto, verifica-se que o discurso de semi-árido como espaço de pobreza e miséria também foi incorporado nas narrativas educacionais, construindo no imaginário da sociedade brasileira uma realidade e uma verdade sobre o semi-árido que nem sempre condizia com a realidade vivenciada pelas pessoas.

Segundo Mattos (2004), a educação desenvolvida no semi-árido é construída sobre valores e concepções equivocadas sobre a realidade da região. Uma educação que reproduz em seu currículo uma ideologia carregada de preconceitos e estereótipos que reforçam a representação do semi-árido como espaço de pobreza, miséria e improdutividade, negando todo o potencial dessa região e do seu povo.

O fato das escolas incorporarem em seu currículo representações que caracterizam as pessoas dessa região como “coitadinhas”, “pobrezinhas”, “incultas”, construindo uma caricatura, um estereótipo de sertanejo carregado de preconceito, merece uma análise cuidadosa. Essa pode ser uma estratégia de neutralização das pessoas pela inferiorização de sua cultura.

De acordo com Foucault (apud COSTA, 2002), as relações de poder são estabelecidas principalmente no campo da cultura e da subjetividade. Nesse caso, nota-se que ao inferiorizar a cultura do outro e desvalorizar os seus saberes, se estabelece uma relação de controle e de poder, onde por meio do currículo, torna-se possível construir e/ou fabricar um modelo de identidade padrão para homens e mulheres.

Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas no semi-árido brasileiro, Martins (2004, p. 34) avalia que *“a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil”*. Com isso, ignora a diversidade cultural que envolve as várias regiões do país.

Diante disso, Martins e Lima (2001) propõem que seja desenvolvido um trabalho de descolonização da educação por meio da construção de uma educação contextualizada que favoreça um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular, entre o que se aprende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável.

Uma educação que busque contextualizar o ensino-aprendizagem com a cultura local, considerando as potencialidades e limitações do semi-árido, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores e a divulgação de tecnologias apropriadas à realidade semi-árida, construindo uma ética de alteridade na relação entre natureza humana e não humana.

Essa idéia de contextualização não está associada somente à valorização do cotidiano: os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos como propõe Piaget e Vigotsky e está descrito nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, v. 1 a 4), mas também é um processo de descolonização onde se busca *“soerguer as questões locais e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial”* como forma de devolver a

"voz aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente" (MARTINS, Op. cit, p. 34) nos vários cantos do semi-árido brasileiro.

Neste caso, contextualizar torna-se um processo importante na busca de aproximar o processo de ensino e aprendizagem à realidade vivenciada cotidianamente pelo/a aluno/a, pois os conhecimentos não podem ser construídos isolados de outras relações que o sujeito faz em seu mundo. Para compreender o que conhecemos não podemos isolar os objetos do conhecimento. É preciso, como diz Morin (apud GADOTTI, 2005), recolocar os objetos em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, pois todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização.

Para Charlot (2000, p. 61) *"o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito promovido de qualidade afetivo-cognitivo; é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade"*. Nesse sentido desconstruir as representações que as pessoas do semi-árido possuem sobre sua realidade é, principalmente, desconstruir suas subjetividades, fazendo-as gostar de si mesmas, do ambiente onde vivem para só assim desenvolver competências e habilidades que possibilite a construção da autonomia.

Os currículos escolares, portanto, não podem abordar as várias disciplinas como se fossem *"categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objeto, porém, em escalas diferentes"* (MORIN e KERN, apud GADOTTI, Op. cit).

A educação contextualizada no semi-árido deve buscar não só preparar os/as jovens para o mundo do trabalho e da produção. Para Gadotti, a educação deve defender ainda:

a valorização da diversidade cultural, a garantia para a manifestação ético-político e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade [...] é também uma pedagogia da educação multicultural (GADOTTI, 2005:10).

Neste caso, busca-se construir uma prática educativa voltada para a promoção da vida, onde os/as alunos/as serão desafiados a estarem

constantemente efetuando a prática de pensar a prática como sempre enfatizou Freire (1997). Deve, ainda, possibilitar *"uma relação pedagógica como um momento, isto é, um conjunto de percepção, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções que cada um/a faz do futuro"* (CHARLOT, 2000, p. 68). Assim há a possibilidade de se construir novas identidades para as pessoas do semi-árido.

Portanto, construir uma proposta de educação contextualizada no semi-árido exige que os professores procurem re-aprender a aprender para poder ajudar o seu aluno/a a tornar-se um aluno-pesquisador de sua realidade. O aluno/a aprende refletindo sobre sua ação e interagindo no meio social, já o professor, amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia a pensar sobre sua prática no processo de reflexão-na-ação (SCHÖN, 1995).

Uma proposta de educação contextualizada no semi-árido não pode limitar-se somente aos aspectos pedagógicos, precisa assumir um caráter político-pedagógico de transformação. Não pode ser um processo educativo desenvolvido de forma mecânica e dentro de quatro paredes sem considerar e envolver os elementos sociais e culturais, que tanto influenciam a vida dos sujeitos sociais. Deve ser uma educação construída e discutida no contexto histórico dos sujeitos sociais envolvidos com a proposta pedagógica, pois não se pode trabalhar uma educação sem vida, sem sentimento, sem politicidade, pois a educação está em constante movimento e, como afirma Freire (1987), não pode ser desenvolvida sem ser concebida como um ato político, com grande poder de transformação social.

Neste caso, não é qualquer tipo de educação que vai preparar o sujeito para enfrentar o desafio de construir um semi-árido justo, solidário e sustentável, por isto, é preciso pensar uma educação que se constrói no seio da sociedade, tendo a vida e a história do povo como ponto de partida para uma reflexão do mundo. Sendo assim, a educação toma uma dimensão política não só por refletir sobre a vida e a história da comunidade, mas, acima de tudo, por estar a serviço da reconstrução de uma sociedade mais fraterna, solidária e igualitária, onde os sujeitos da prática pedagógica sejam os protagonistas desta ação.

A educação desenvolvida no semi-árido, nesse caso, deve contribuir para a construção de um outro cidadão/cidadã que consegue se afirmar enquanto

sujeito social e político que toma consciência de sua história e da história de sua região, reconstruindo sua identidade e sua cultura a partir de um olhar crítico sobre as representações construídas historicamente sobre as pessoas e a cultura do semi-árido. Nesse caso é uma proposta de educação que se constrói no seio das classes populares e toma a cultura e o fazer do povo como um poderoso instrumento de mobilização e integração social que vem fortalecer e impulsionar o processo de transformação da sociedade (RUSCHEINSKY, 2000).

Não se pode construir uma proposta de educação que não dialogue com a cultura local e com os saberes dos grupos sociais, pois a educação e a cultura são elementos que caminham juntos, complementando-se e construindo-se constante e mutuamente. Por isso não dá para trabalhar uma proposta pedagógica que não parta do estudo e das leituras da cultura do povo, pois a cultura deve ser o tempero e o recheio da vida. E como afirma Gohn (1999, p. 22), "*o homem é, por essência, um ser produtor de cultura*" e é a cultura que o define como sujeito e que o identifica com o mundo do conhecimento, da arte e até das leis morais de sua sociedade, logo, pode-se dizer que a cultura tem um papel fundamental na definição da identidade do sujeito.

Nesse caso, uma proposta de educação para a convivência com o semi-árido precisa estabelecer um amplo diálogo com a cultura vivenciada pelos sertanejos/as, buscando valorizar suas experiências e seus saberes, como instrumento importante para construção de uma nova concepção de desenvolvimento focado nos princípios da solidariedade, da cooperação e da justiça social. Torna-se necessário construir um modelo de educação que apresente mudanças significativas não só no campo metodológico, mas também seja capaz de construir uma nova estrutura organizacional que transforme a escola num espaço mais democrático, participativo e emancipador.

Construindo a proposta de educação contextualizada no semi-árido

O debate sobre a proposta de uma educação contextualizada vem ganhando espaço entre as organizações e entidades da sociedade civil e tem conseguido envolver várias secretarias municipais e estaduais de educação para pensar coletivamente numa proposta que valorize as riquezas do semi-árido e possibilite um ensino mais significativo para os jovens.

Desde a década de 90, que diversas organizações não governamentais e movimentos sociais construíram uma nova concepção de desenvolvimento sustentável, pautado no princípio da convivência com as características sócio-ambientais do semi-árido.

Para Holanda², conviver é "*viver em comum com outrem em intimidade, em familiaridade. É habituar-se aos poucos com serenidade*". Neste sentido, a convivência com o semi-árido é uma alternativa que busca levar as pessoas a conhecerem melhor a região em que vive, para re-aprenderem a conviver com as condições sócio-ambientais da região, construindo uma relação harmoniosa entre as pessoas e das pessoas com o meio ambiente. É uma proposta que pretende fazer com que as pessoas conheçam o semi-árido e busquem criar alternativas para se adaptarem às condições naturais daquele lugar.

A proposta de CSA - Convivência com o Semi-árido busca articular cinco dimensões do desenvolvimento sustentável:

- A DIMENSÃO SOCIAL: precisa-se criar as condições que garantam a qualidade de vida, a redução da pobreza e da miséria;
- A DIMENSÃO CULTURAL: torna-se necessário construir novas formas de relação entre homens e mulheres e entre o ambiente natural e social;
- A DIMENSÃO ECONÔMICA: faz-se necessário criar alternativas de produção apropriada e solidária que garanta a geração e distribuição de renda;
- A DIMENSÃO AMBIENTAL: é imprescindível que se adotem práticas culturais que favoreçam o uso sustentável, a conservação e a preservação dos recursos naturais, principalmente do bioma caatinga;
- A DIMENSÃO POLÍTICA: precisa-se fortalecer a sociedade civil e a participação cidadã na formulação e conquista de políticas públicas para o semi-árido.

Com base nestas dimensões, buscou-se mostrar para as comunidades do semi-árido que é possível construir alternativas de desenvolvimento sustentável na região, através da implementação de políticas públicas que realmente atenda as necessidades das pessoas, considerando as potencialidades e os limites do seu ecossistema, ou seja, para que houvesse uma melhoria da qualidade de vida das pessoas, elas precisavam re-aprender a conviver com sua realidade,

incorporando um novo jeito de se relacionar com o meio ambiente, incluindo as técnicas de produção e os tipos de atividades produtivas desenvolvidas pelas comunidades.

Nesse contexto, verificou-se que a mudança nas condições socioeconômicas das famílias dependia de um amplo processo de formação, baseado nos princípios da convivência com o semi-árido. Uma formação que fosse capaz de sensibilizar as pessoas, despertando um novo olhar e novas perspectivas de vida no sertão, ou seja, precisava-se des-construir todo um conjunto de verdades construídas ao longo dos anos, que estava impregnado sobre o imaginário daquelas pessoas, resultando num estado de descrença sobre as reais possibilidades de se construir uma política de desenvolvimento sustentável para a região.

Nesse sentido, o IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, organização não-governamental formada por pessoas ligadas aos movimentos religiosos da Igreja Católica, com atuação na região de Juazeiro - Ba, iniciou a discussão sobre a importância de desenvolver um processo de formação para professores que pudesse aproximar as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas às discussões sobre a proposta de convivência com o semi-árido. Motivado com a idéia, o IRPAA iniciou, no final da década de 90, algumas experiências neste campo na região de Juazeiro. Os resultados foram animadores e a idéia começou a despertar o interesse em outras organizações e municípios.

Na expectativa de ampliar esse debate, em 2000, realizou-se o I Seminário de Educação no Contexto do Semi-árido, em Juazeiro – BA, em parceria com o UNICEF, a UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e o IRPAA para construir estratégias que ampliasse as discussões sobre a necessidade de implementar políticas públicas educacionais que estivessem em sintonia com as necessidades da região.

Neste seminário, foi iniciada a discussão sobre a criação da RESAB (Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro), uma articulação que envolve entidades governamentais e não-governamentais que buscará fortalecer e expandir o debate sobre a proposta de educação para a convivência no semi-árido nos vários estados da região (SOUZA, 2005).

² Dicionário da Língua Portuguesa – Aurélio Buarque de Holanda

Com o trabalho desenvolvido pela RESAB, as experiências de educação contextualizada no semi-árido espalharam-se por vários estados e, os bons resultados alcançados, vêm contribuindo significativamente na afirmação da identidade das pessoas dessa região, pois propicia aos sujeitos a apropriação de seus passos históricos, resultando num processo de emancipação e valorização da vida, como também procura zelar pelos valores culturais das comunidades. Sendo assim, essa proposta de educação vem contribuindo com o processo de libertação das pessoas por meio da valorização da vida, do seu lugar e de sua cultura.

É uma proposta de educação que, por se basear num processo de reflexão sobre a ação do sujeito na sociedade, possibilita uma compreensão histórica da relação homem/mundo. Essa compreensão ou tomada de consciência de si propicia um processo de afirmação e apropriação de sua própria identidade.

Nesse caso, a ECSA - Educação para a Convivência com o Semi-árido constitui-se por meio de um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular e entre o que se aprende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável (MARTINS, 2004).

Esta proposta de educação busca contextualizar o ensino-aprendizagem no semi-árido, considerando suas potencialidades e limitações, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores, divulgação de tecnologias apropriadas à realidade, construindo uma ética de alteridade na relação entre natureza humana e não humana. Para Lopes (2002, p. 392) *“a contextualização é um dos processos de formação das competências necessárias ao trabalho na sociedade globalizada e à inserção no mundo tecnológico”*. Ela afirma ainda que a contextualização também possibilita a construção de um *“[...] processo de formação cultural mais ampla, capaz de conceber o mundo como possível de ser transformado em direção a relações sociais menos excludentes”*.

Nesse caso precisamos de uma escola que esteja preparada e preocupada com a formação de sujeitos sociais que adquiram competências para construir o desenvolvimento de sua região. Como afirma Pereira (apud LOPES, Op. cit, p. 393):

formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências.

Para isso, as escolas do semi-árido precisam incorporar novos princípios pedagógicos que favoreçam a implementação de práticas educativas que transforme a sala de aula num verdadeiro espaço de inquietação e desejo pela busca de conhecer a realidade social, política, econômica, cultural e ambiental da comunidade na qual a escola está inserida (FREIRE, 1997). Inclusive repensando a construção do currículo, possibilitando-o envolver-se mais com os elementos da cultura local das comunidades.

Tecendo a idéia de um currículo contextualizado no semi-árido

Para a concretização de uma proposta de educação contextualizada no semi-árido, precisa-se construir novas concepções de currículo que crie uma sintonia entre o que se ensina na escola com a realidade vivenciada pelos alunos.

Neste sentido, a RESAB vem aprofundando a discussão sobre a construção de um currículo contextualizado no semi-árido que possibilite que os alunos/as conheçam melhor sua realidade.

Um currículo que contemple os conhecimentos universais, mas que também leve os jovens a conhecerem a vegetação, a fauna, os solos, o clima, o regime de chuvas, como também os processos históricos da região, que influenciaram na formação da sociedade, das relações sociais, dos padrões culturais, dos hábitos e costumes que são vivenciados cotidianamente pelas pessoas. Um currículo que favoreça a construção coletivamente de conhecimentos e saberes sobre o semi-árido, possibilitando o desenvolvimento de projetos e ações de convivência com as condições ambientais e, também, possibilite uma mudança no paradigma que define a relação das pessoas com a natureza. E que possa também ser um espaço de construção de novos saberes sobre a realidade, possibilitando a formulação de políticas públicas apropriadas às condições sócio-ambientais do semi-árido. Segundo Souza (2005, p. 98),

o currículo contextualizado se fundamenta na idéia de que só é possível dar mais sentido ao processo ensino aprendizagem se este for construído considerando a historicidade dos sujeitos sociais, pautando-se, sobretudo, na complexidade de tais processos históricos.

Nessa perspectiva, os currículos das escolas do semi-árido precisam abrir-se para dialogar com os saberes e as experiências dos jovens, como forma de

transformar suas vivências concretas num mecanismo de elevação da consciência crítica, tornando-os mais cientes do seu papel enquanto sujeito na construção de um semi-árido, onde as pessoas possam viver com mais qualidade de vida.

Para a concretização desta proposta de currículo contextualizado no semi-árido, vem se utilizando a pedagogia de projeto, por considerar que os projetos didáticos contribuem para uma re-significação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes (HERNANDEZ, 1998).

Através dos projetos didáticos, busca-se aproximar os temas discutidos nas aulas da realidade concreta das comunidades, onde se identificam os principais problemas sociais vivenciados pelas famílias e busca-se, em parceria com as famílias e as organizações sociais, desenvolver ações concretas que amplie a visão dos alunos sobre a realidade, como também possibilite a construção de alternativas que solucionem os problemas identificados.

Segundo Souza (2005, p. 100), para Hernandez "*os projetos didáticos têm a função de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares*", facilitando a relação entre os diferentes conteúdos com os conhecimentos adquiridos pelos alunos na interação com a comunidade, na resolução dos problemas sociais abordados pelos projetos. Ou seja, a pedagogia de projeto facilita a organização dos conteúdos das disciplinas diante dos diferentes processos de interação dos alunos com a realidade concreta e, sobretudo, com relação às descobertas e as novas informações que vem sendo construídas pelos alunos durante as etapas do projeto e na construção das hipóteses que irão conduzi-los à solução dos problemas.

O trabalho com projetos possibilita que os alunos possam construir novos conhecimentos sobre a realidade em que eles vivem, como também cria as condições para que os jovens conquistem sua autonomia, já que eles são responsáveis pela elaboração das questões-problema e, também, são responsáveis pelo processo de execução das ações, exigindo deles novas habilidades no campo da tomada de decisão, no gerenciamento das ações e na formulação e estratégias que possibilite a execução das ações.

De acordo com Souza e Reis (2003, p. 26),

os projetos didáticos desenvolvidos por alunos e professores têm-se concentrado na construção da autonomia, na melhoria da auto-estima e na sensibilidade não só de alunos e alunas mas, e principalmente, das pessoas da comunidade, que passam a desenvolver novas relações com o mundo que as envolve.

Na tentativa de construir um currículo que atendesse às necessidades das escolas do semi-árido, a equipe pedagógica do IRPAA vem desenvolvendo uma proposta de currículo que se organiza em cinco eixos temáticos:

- 1) *No eixo do Meio Ambiente* – busca-se refletir sobre a relação das pessoas com o meio ambiente, sobre a vida do próprio ser humano, envolvendo a infância, juventude, etc. Como também se analise a caracterização do ambiente semi-árido, envolvendo os aspectos climáticos, as condições do solo, da vegetação, da fauna, buscando ampliar o debate para o campo da ecologia e do desenvolvimento sustentável.
- 2) *No eixo do Trabalho* – procura-se refletir sobre as potencialidades do semi-árido, sobre a relação com a terra, à geração de renda, a agricultura, os processos de reforma - agrária, as relações entre os seres humanos, envolvendo os processos de exploração, de exclusão e injustiças.
- 3) *No eixo da Sociedade* – analisa-se como se deu a formação social no semi-árido, a estruturação das famílias, as relações de gênero, a questão da ética, da cidadania, das relações de poder, como também se debate sobre a questão do preconceito e dos valores.
- 4) *No eixo da História e Identidade* – analisa-se a história do semi-árido, o processo de colonização, a cultura européia, a relação entre portugueses, índios e africanos. Debate-se sobre o êxodo, a migração, sobre as questões referentes à etnia e raça, etc.
- 5) *No eixo da Cultura* - discute-se sobre os valores, os hábitos e costumes, o comportamento, a religiosidade, a subjetividade, a cultura local, a diversidade cultural, os saberes populares, as lendas, etc. (MARTINS, 2004).

Segundo Souza (2005), estes eixos temáticos são abordados de forma integrada e interdisciplinar e se sustentam nos quatros pilares da educação para o século XXI: saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser.

Na verdade, essa proposta de currículo busca repensar a lógica do que se ensina nas escolas, incluindo novos conhecimentos e discussões do cotidiano das pessoas, como também, tenta criar uma nova dinâmica na relação entre a escola e a comunidade, integrando-as e proporcionando uma ação conjunta na

construção de conhecimentos que fomente o desenvolvimento sustentável. Uma nova concepção de currículo que possibilita a construção de práticas pedagógicas voltadas para a formação de sujeitos críticos e autônomos, pois prioriza o diálogo com os vários elementos da cultura popular que fazem parte do cotidiano e do imaginário das crianças. Parte do princípio de que todo conhecimento origina-se das vivências significativas e dos conhecimentos acumulados pelos alunos desde seus primeiros anos de vida.

Para Heller (apud MORAES, 1989) o cotidiano da vida humano deve ser o motivador da aventura do conhecimento, já que o cotidiano é dotado de uma intensa heterogeneidade e de uma grande quantidade de energias multidirecionadas e distintas que proporciona um rico processo de construção do conhecimento. Por isto, *"toda forma de conhecimento e toda reflexão filosófica tem que se alimentar da cotidianidade"* (MORAES, Op. cit, p. 126).

Na avaliação de Martins (2004), o objetivo desta proposta não é limitar o currículo das escolas do semi-árido ao contexto local, mas mostrar que as pessoas habitam fronteiras entre lá e cá, entre o local e o global e, por isto, é importante saber o que se produz neste local para poder melhor compreendê-lo numa dimensão mais global. Ou seja, precisamos compreender o mundo a partir da compreensão que temos sobre nós e sobre o nosso lugar.

Por apresentar-se como uma proposta aberta para dialogar com as experiências e os saberes de cada comunidade e grupo de professores, a proposta de currículo contextualizado no semi-árido vem se fortalecendo, nos vários municípios, que ousaram construir uma proposta de educação diferente, capaz de contribuir na formação de sujeitos que possam assumir novas posturas diante do ambiente semi-árido, contribuindo na formulação de alternativas que transformem as condições sociais, políticas e econômicas da região. Criando um novo cenário para o semi-árido, baseado na idéia da produção sustentável e solidária e na construção de um modelo de sociedade pautado nos princípios da solidariedade, da fraternidade e da justiça social.

Contudo, percebe-se que a proposta de currículo contextualizado no semi-árido não busca só compreender como funcionam as estruturas políticas e sociais, mas propõe a construção de um novo modelo de sociedade que se contrapõe ao modelo capitalista que dissemina as desigualdades e as injustiças sociais pelo mundo.

No capítulo seguinte apresentaremos a metodologia utilizada para realização da pesquisa, dando ênfase ao caminho percorrido e os processos vivenciados para extrair parte dos elementos teórico-práticos que estão sendo discutido neste trabalho.

IV CAPÍTULO

METODOLOGIA DA PESQUISA

As escolas brasileiras precisam construir processos educativos que estejam a serviço da promoção da vida, por meio da valorização da diversidade cultural, onde os conteúdos sejam relacionados com as vivências, as atitudes e os valores dos sujeitos sociais. (FREIRE, 1997). Uma educação que mergulhe na vida do aluno e da comunidade, compreendendo seus sonhos e desejos e identificando as possibilidades e os caminhos para a construção de um mundo mais justo e solidário.

Precisa-se construir um projeto de educação que se constitua por meio de um diálogo permanente entre o conhecimento científico e o saber popular e entre o que se aprende na escola e a possibilidade concreta do desenvolvimento humano sustentável.

A partir dessa compreensão sobre a educação, desenvolveu-se um trabalho de pesquisa partindo-se do seguinte problema: até que ponto a prática pedagógica desenvolvida pela Unidade Escolar Antonio Gentil Dantas Sobrinho tem dialogado com a cultura local, possibilitando a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Com base neste problema, desenvolveu-se um trabalho de pesquisa tendo com base no processo de pesquisa qualitativa, tendo em vista que ela responderá questões particulares que, segundo Minayo (2002, p. 21), preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A opção pelo uso da metodologia qualitativa ocorreu pelas vantagens que ela oferece para alcançar os objetivos propostos, já que é uma metodologia voltada para o estudo de elementos subjetivos, por isto, apresenta maiores facilidades para averiguação do problema a ser estudado. Já que se pretende adentrar-se no universo pedagógico da escola por meio de um diálogo com os sujeitos que fazem cotidianamente aquela instituição de ensino. Os elementos da prática pedagógica desenvolvida por aqueles profissionais serão identificados e

analisados a partir dos discursos das pessoas selecionadas para participar da pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen, a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

- 1) tem o ambiente natural como fonte direta de dados do pesquisador como principal instrumento – o pesquisador pode utilizar-se de vários instrumentos para levantar as informações e os dados junto ao próprio ambiente onde estão inseridos os sujeitos pesquisados;
- 2) os dados coletados são predominantemente descritivos – todas as informações identificadas pelo pesquisador sobre seus sujeitos de pesquisas poderão ser descritas e socializadas com facilidades, já que não demandará de processos de análise tão complexos;
- 3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto – é no processo que os fatos acontecem e que a realidade concreta dos fatos se apresenta para o pesquisador de forma natural e espontânea;
- 4) o significado que as pessoas dão as coisas da vida são focos de atenção especial pelo pesquisador – qualquer realidade tem sua teia de complexidade e, por mais simples que pareça, carrega dentro de si um conjunto de contradições e jogo de interesses que vai exigir do pesquisador certa perspicácia para perceber os fatos e discernir os elementos que realmente se aproxima da realidade e da verdade;
- 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses, pois vai se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes (apud LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11).

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica desenvolvida pela Unidade Escolar Antonio Gentil Dantas Sobrinho, identificando como ela tem dialogado com a cultura popular, possibilitando a formação de sujeitos críticos e autônomos capazes de construir novos projetos de vida.

Neste sentido, buscou-se desenvolver o trabalho a partir de 3 questões de pesquisa:

- 1) Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na construção de uma prática pedagógica contextualizada no semi-árido?
- 2) Como é construído o currículo da Unidade Escolar Antonio Gentil Dantas Sobrinho e até que ponto ele dialoga com a cultura local?

- 3) Até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas pela Unidade Escolar Antonio Gentil Dantas Sobrinho contribui na formação de sujeitos críticos e autônomos?

O município de Pimenteiras foi escolhido devido sua importância na história do semi-árido piauiense, já que preserva significativos elementos culturais dos povos que viveram nesta região por centenas de anos. É um município que, além de ter o nome de uma importante comunidade indígena que habitou aquela região, preserva em vários sítios arqueológicos diversos elementos culturais dos povos que viveram no Piauí há centenas de anos e contribuíram na construção de saberes milenares que são utilizados por vários povos e comunidades nos dias atuais.

No entanto, percebe-se que toda essa história parece ser ignorada pela escola, motivo pelo qual desperta inquietude e vontade de investigar porque as instituições de ensino assumem tal comportamento diante de uma riqueza cultural e histórica tão importante.

Sabe-se que este trabalho não dará conta de refletir sobre as riquezas históricas e culturais que permeiam o imaginário social daquele lugar e o quanto de experiência existe esquecida por aquele canto do sertão, mas com este trabalho avalia-se que será possível despertar nos educadores e nas organizações sociais a inquietação necessária para que eles analisem os motivos que fizeram à escola e os grupos dominantes transformarem a história daquele lugar num passado que cujo significado reduz-se às paisagens turísticas onde as pessoas visitam para ver a beleza natural, como se não tivesse havido ali lutas e histórias humanas.

Além destes significados históricos e culturais que o município apresenta, outro motivo que influenciou na definição desse município como campo de investigação, foi o fato de estar realizando um processo de formação continuada de professores/as na área de educação contextualizada no semi-árido, que possibilitou uma compreensão maior das práticas pedagógicas desenvolvidas por alguns professores/as daquele município.

Este trabalho de formação é uma iniciativa da Escola de Formação Paulo de Tarso - EFPT, organização não-governamental, que há 17 anos desenvolve um trabalho de educação popular para trabalhadores/as rurais no Piauí. Desde 2005, que a EFPT vem desenvolvendo esse Projeto de Educação para a Convivência com o semi-árido, envolvendo 10 municípios da microrregião de

Valença e Oeiras, com o objetivo de contribuir na qualificação da educação no semi-árido piauiense por meio da capacitação e formação dos gestores públicos e lideranças dos movimentos populares na perspectiva de introduzir o conteúdo do semi-árido no processo de ensino-aprendizagem da rede pública. Para isto, estão sendo desenvolvidos: oficinas pedagógicas, encontros e seminários, na perspectiva de refletir sobre a real situação da educação na região com o intuito de encontrar alternativas para construção de uma educação que esteja voltada para os desejos e anseios das comunidades.

Para a escolha da escola onde desenvolveu-se a pesquisa, fez-se um levantamento no município procurando identificar qual a instituição de ensino que, segundo a comunidade, apresentava uma maior qualidade no ensino. Neste caso, buscou-se informações junto aos professores, diretores de escolas, lideranças comunitárias e gestores públicos municipais e estaduais. Após a identificação da escola, fez-se uma visita para conhecer melhor suas instalações físicas e a própria equipe de trabalho, onde, também, aproveitou-se para informar sobre o processo de levantamento de dados que seria realizado naquela instituição. Naquele momento, também fez-se o levantamento das informações preliminares sobre a história da unidade, seus procedimentos administrativos e pedagógicos e outros dados que pudessem nortear os passos seguintes do trabalho.

Com relação à população, definiu-se por trabalhar com professores, coordenador pedagógico, diretor da escola e alunos por estarem diretamente envolvidos com a construção da prática pedagógica da escola, principal objeto de estudo da pesquisa. Quanto à amostra da pesquisa, limitou-se a trabalhar com 06 sujeitos, sendo 02 professores, 01 coordenador pedagógico, 01 diretor e 02 alunos. Para a escolha da amostra, priorizou-se os profissionais que apresentavam uma maior capacidade de inovação na prática pedagógica, tendo como referência os elementos a serem investigados pelo problema da pesquisa. Quanto aos alunos, escolheu-se os alunos que vinham se destacando enquanto agente político na unidade. As informações sobre a prática e a referência destes profissionais e alunos foram levantadas junto aos coordenadores pedagógicos, ao diretor da escola e a Secretária Municipal de Educação.

Durante a definição e escolha da população e amostra, foram realizadas visitas ao município e em algumas escolas para identificar aquela que apresentasse melhor condição para desenvolver o processo de investigação.

Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos de coleta de dado, realizaram-se duas oficinas sobre educação contextualizada no semi-árido com os professores no município, incluindo os sujeitos da pesquisa. Neste trabalho, foi possível observar o perfil daqueles profissionais e identificar elementos de sua prática pedagógica, que contribuíram significativamente na definição do foco da pesquisa e na elaboração das principais questões a serem investigadas, como também foi possível perceber, preliminarmente, alguns desafios enfrentados pelos profissionais da educação com relação à construção de uma prática pedagógica contextualizada no semi-árido.

De acordo com a dimensão do problema e as condições que se tinha para a realização da pesquisa, definiu-se trabalhar com um único instrumento de coleta de dados: a entrevista pela facilidade que este instrumento oferecia para o levantamento de informações sobre a realidade concreta vivenciada pelos professores. Também por considerar que a entrevista é um procedimento que ajuda o pesquisador a obter informações contidas nos discursos dos atores sociais, baseadas em suas vivências que talvez não fossem percebidas com outros instrumentos de coleta e informação. Além disso, a entrevista é uma técnica que favorece a construção de um diálogo espontâneo com o sujeito da pesquisa, que possibilita identificar elementos e significados importantes para o trabalho, como também dar oportunidade para que o pesquisador possa aprofundar estes elementos descobrindo novos elementos relacionados aos valores, hábitos e costumes que permeiam as práticas pedagógicas das escolas. (MINAYO, 2002).

O levantamento dos dados foi realizado tendo como referência cinco questões:

- 1) Como se dá a construção do currículo das escolas?
- 2) Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas na escola?
- 3) As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola dialogam com a cultura popular?
- 4) Quais os desafios para se desenvolver uma prática pedagógica contextualizada?
- 5) Até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas contribuem para formação de sujeitos críticos e autônomos?

Para análise dos dados, procurou-se agrupar as questões em dois eixos de estudo:

- 1) o processo de construção do currículo: analisou-se como é construído o currículo da escola, envolvendo o processo de seleção dos conteúdos e a dinâmica do planejamento;

- 2) o desafio da prática pedagógica contextualizada: analisou como era construída a prática da escola, sua relação com a cultura popular e sobre sua capacidade de contribuir na formação de sujeitos críticos e autônomos.

Nas considerações finais, buscou-se fazer uma análise geral do trabalho, apresentando recomendações que possam ajudar na construção do debate sobre a proposta de educação contextualizada no semi-árido, principalmente no Estado do Piauí.

V CAPÍTULO

UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO NO SEMI-ÁRIDO PIAUIENSE

A educação desenvolvida no Piauí ao longo dos anos apresentou diversas limitações e, durante muito tempo, foi considerada pelos gestores públicos como algo secundário. Por isto, não obteve os investimentos necessários na formação e remuneração dos professores, para melhoria da infra-estrutura e, até mesmo, na oferta de vagas, já que somente agora em 2005, o ensino médio chegou a todos os municípios do Estado.

Os reflexos deste descaso com a educação podem ser identificados com facilidade. O Estado ocupa o 24º (vigésimo quarto) lugar, entre os estados brasileiros com o pior índice de desenvolvimento humano e sustentável; tem cerca de 30% de pessoas analfabetas; ocupa o 25º (vigésimo quinto) lugar entre os estados com maior índice de mortalidade infantil e tem um elevado índice de pessoas com baixa capacitação para desenvolver atividades que demandam planejamento e reflexão sobre os projetos a serem construídos (PIAUI, 2004).

Apesar dos dados desanimadores, o Estado dá sinais de avanços e nos últimos anos vem buscando recuperar o tempo perdido. Muitas ações vêm sendo desenvolvidas no sentido de qualificar os professores e montar uma estrutura mínima que transforme a educação num instrumento de fomento do desenvolvimento sustentável do Estado.

É verdade que ainda há muitos desafios a serem superados, mas muito já se construiu, considerando as fragilidades sociais, políticas e econômicas que muitos municípios enfrentam e, principalmente, a dominação político-ideológica que ainda é exercida por grupos políticos tradicionais.

Numa rápida análise, pode-se perceber que as escolas, principalmente da rede estadual de ensino, têm passado por mudanças significativas no campo físico, ganhando infra-estrutura que possibilita o desenvolvimento de um trabalho mais confortável por parte dos professores. Hoje, a maioria das escolas da rede pública estadual já possui TV, vídeo, computador, mini biblioteca e vem passando por reformas físicas, que oferece maior conforto para os alunos e professores. Estas mudanças, de certa forma, criam um ambiente favorável à construção de uma prática pedagógica inovadora.

No entanto, os avanços no campo político-pedagógico ainda caminham num ritmo lento, o que não impede de reconhecer que os professores estão

melhorando sua formação, por meio da participação em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UESPI (Universidade Estadual do Piauí), UFPI (Universidade Federal do Piauí) e faculdades particulares em vários municípios do estado.

Neste caso, pode-se perceber que houve avanços no campo técnico-estrutural, mas os principais desafios a serem superados concentram-se no campo político-pedagógico. Os avanços ocorridos no campo da formação acadêmica, talvez não tenham criado as condições para os professores construírem um olhar mais progressista e inovador sobre a educação. Por isto, muitos profissionais continuam desenvolvendo práticas pedagógicas focadas numa concepção tradicional, que pouco contribui para a melhoria da educação oferecida para os jovens e, conseqüentemente, pouco tem possibilitado novas perspectivas de vida para estes alunos. Neste sentido, um diretor de escola assim se expressou:

os nossos professores ainda deixam muito a desejar. Os nossos professores não querem muito inovar, buscar, pesquisar. Nossos professores ainda não trabalham com a pesquisa. É aquela coisa restrita só aqui dentro da escola (Diretor 01).

Se analisarmos a atuação da educação no campo da transformação social e da formação de sujeitos críticos e autônomos, notar-se-á que os desafios são ainda maiores, pois faz-se necessário promover transformações institucionais mais profundas no campo do currículo e na construção de práticas pedagógicas que possibilitem a construção de atividades pedagógicas diversificadas, que dialoguem com os saberes das comunidades e sua cultura popular, favorecendo uma maior interação com os grupos sociais que atuam na comunidade.

A visão pedagógica dos professores ainda está muito limitada à concepção técnico-linear de ensino, construída a partir da pedagogia tradicional, dificultando a construção de práticas pedagógicas elaboradas na interação com o meio social. Uma prática pedagógica que favoreça a construção de conhecimentos mais significativos para a vida dos alunos, tornando o ambiente escolar mais atraente e motivador.

Percebe-se que a visão limitada da educação impede que os professores vejam que a educação tem um importante papel no processo de transformação social, ou seja, muitos profissionais não conseguem perceber a educação como

um importante instrumento político capaz de contribuir na formação de cidadãos críticos capazes de mudar a realidade social e política do Estado.

Este desconhecimento do papel político da educação é demonstrado pelos professores quando simplificam a concepção de currículo, do planejamento e da prática pedagógica, reduzindo-a a atividades técnicas e operacionais.

Os dados da pesquisa serão analisados a partir de dois eixos de estudos: *o processo de construção do currículo*, onde será analisado como é construído o currículo da escola, envolvendo o processo de seleção dos conteúdos e a dinâmica do planejamento; e *o desafio da prática pedagógica contextualizada*, onde será analisado como é construída a prática da escola, sua relação com a cultura popular e sobre sua capacidade de contribuir na formação de sujeitos críticos e autônomos.

O processo de construção do currículo

O processo de construção do currículo precisa ser compreendido como um momento importante na definição do rumo da educação que será desenvolvida pelas escolas. É por meio do currículo que se define o modelo de sociedade e o perfil de sujeito que se quer formar para atuar no semi-árido.

No entanto, percebe-se a concepção de currículo que prevalece em muitas escolas do semi-árido ainda está limitada à compreensão de currículo enquanto atividade técnica e organizacional dos conteúdos. Por isto, os professores compreendem que o processo de construção do currículo limita-se a escolha do livro didático e a seleção dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo.

Essa interpretação torna-se evidente, quando se analisa o depoimento dos professores com relação ao processo de construção do currículo, onde a maioria respondeu explicando como ocorre o processo de seleção dos conteúdos.

São selecionados aqueles conteúdos que a gente vê que é mais importante para o aluno. Por que não dá para vê a unidade toda, então são selecionados aqueles conteúdos mais importantes, tendo como referência o livro didático. (Diretora – entrevista 01)

Eu discordo da maneira como são definidos os conteúdos, pois eles impõem e a gente só recebe (Professora – entrevista 02).

Os depoimentos demonstram que as escolas não têm referenciais consistentes que orientem a construção do currículo e, conseqüentemente, o processo de seleção dos conteúdos. As informações fornecidas pelos professores indicam que a construção do currículo não parte de uma reflexão sobre as demandas sociais apresentadas pela comunidade. Selecionam-se os conteúdos a partir de percepções e interesses dos professores, sem uma análise coletiva cuidadosa sobre o que realmente vai ser trabalhado em sala de aula e qual a verdadeira intenção ao se trabalhar tais questões. Com isto, corre-se o risco de mais uma vez não se considerar as realidades locais, os interesses e as necessidades dos alunos.

A falta de um referencial mais consistente que auxilie os professores no processo de construção do currículo das escolas acaba fazendo com que os professores voltem-se quase que exclusivamente para o livro didático para selecionar os conhecimentos e valores a serem trabalhados em sala de aula, conforme se expressou o coordenador pedagógico:

Mais uma vez, infelizmente, ainda é o livro didático quem está determinando o conteúdo a ser trabalhado, a ser estudado e explorado na escola. [...] o livro ainda está em primeiro lugar na seleção dos conteúdos. (Coordenador pedagógico)

A atitude dos professores de limitar a concepção de currículo ao simples processo de seleção dos conteúdos, sem fazer uma ampla reflexão sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais das comunidades e sem refletir sobre o tipo de sociedade que se quer construir e o perfil de sujeito necessário para atuar nesta sociedade, demonstra o desconhecimento que muitos profissionais da educação têm sobre a importância do currículo na definição da identidade dos sujeitos sociais e na afirmação do modelo de sociedade que será construído através da ação da escola. Nessa direção, Silva (1999, p. 15) diz que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Essa percepção em relação ao currículo, fundamentada nos princípios tradicionais, reduz o universo da prática pedagógica ao debate em torno dos conhecimentos, considerado verdadeiro, pelos livros didáticos, negando a

diversidade de saberes construídos pelos alunos no meio social em que eles estão inseridos.

A visão que muitos professores têm sobre o processo de construção e/ou definição do currículo das escolas, tem uma semelhança muito grande com a concepção tradicional de currículo defendida por Bobbitt (apud SILVA, 1999). Para ele, a questão do currículo se transforma numa questão de organização, onde o currículo é simplesmente uma mecânica, que não passa de uma atividade burocrática e científica a ser desenvolvida pelos especialistas em currículo. A concepção de Bobbitt sobre a educação ainda está presente na vida de muitos professores, para perceber tal semelhança basta analisar a prática de muitos professores e relacionar com a compreensão que ele tem da educação. "A educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de modelagem" (apud SILVA, Op. cit, p. 24).

Os professores precisam perceber que o processo de seleção de conteúdos para compor o currículo, não é algo meramente técnico, mas uma ação carregada de intenções políticas.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, Op. cit, p. 16).

Neste caso, todo ato pedagógico está envolvido numa relação de poder, num campo de disputa que nem sempre os professores têm consciência deste fato e participam deste processo. Na maioria das vezes professores e alunos são envolvidos neste jogo de poder como peças de xadrez que vão sendo manipuladas de acordo com os interesses dos grupos que detém o poder de controlar o sistema educacional.

No entanto, percebe-se que os professores já demonstram uma preocupação com relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Quando se questiona se os conteúdos abordados pelas escolas atendem às necessidades dos alunos, tanto alunos como professores, afirmam que os conteúdos estão distantes da realidade dos jovens:

Atende em parte, [...] é por que hoje você não tem que trabalhar só conteúdo e sim a questão de formação de cidadãos críticos e participativos. Que essa é uma nova perspectiva. No novo planejamento já se vê isso. Mas eu acho que não atende não, tem muita coisa que

precisa ser modificada ainda. [...] os conteúdos não têm uma relação direta com a vida dos alunos. O que tem é muito pouco. [...] Nós temos alunos que estão na escola e se ausentam uma semana por tem que ir para a roça ajudar os pais. (Professora 01)

Esse depoimento confirma que a descontextualização da educação oferecida no semi-árido não se refere somente às questões pedagógicas, mas também no campo da gestão e administração escolar, já que os horários de funcionamento das aulas não levam em consideração as necessidades dos jovens e a dinâmica de vida de suas famílias. No semi-árido, a maioria das famílias vive da agricultura e no período de colheita elas se envolvem com essas atividades, por isto, os alunos são obrigados a ausentarem-se das aulas e acabam sendo prejudicados, já que as escolas muitas vezes não estão preparadas para enfrentarem estas situações.

No depoimento, percebe também que existe um distanciamento entre a vida escolar e a vida dos alunos. A escola cria sua dinâmica própria de funcionamento e, de certa forma, quer obrigar a comunidade a adequar-se às normas da escola como se a escola fosse algo externo a comunidade e estivesse chegando com o poder de determinar a dinâmica de funcionamento dos grupos sociais. Nesse caso, a escola chega imbuída do espírito colonizador e dominador de tal forma que, além de assustar as pessoas, transforma a relação com a comunidade num processo de submissão, onde as determinações da escola passam a ser incorporada como norma essencial para a construção do desenvolvimento local.

Essa postura de distanciamento da escola com relação à comunidade reflete, de certa forma, a visão de desprezo e desvalorização que ela tem dos saberes e da cultura local. Com essa visão imbuída de preconceitos com relação aos saberes populares, a escola se coloca na condição de instituição responsável pela disseminação de uma "cultura culta" que vai elevar o padrão de vida das pessoas das classes populares, tendo como referência o modelo estabelecido pelas classes dominantes.

Desconstruir essa compreensão sobre o papel da escola, que foi incorporada naturalmente pela maioria dos professores, vai exigir muito esforço das pessoas que coordenam a elaboração das propostas pedagógicas das escolas e dos projetos de formação de professores, pois requer não só uma mudança metodológica, mas também um envolvimento e um comprometimento político dos professores com os processos de transformação das práticas pedagógicas e,

conseqüentemente, com a transformação de um conjunto de valores disseminados na sociedade.

Esse processo de sensibilização dos profissionais da educação para o exercício de uma prática pedagógica democrática e comprometida com a transformação social, torna-se um dos grandes desafios a serem superados pelos atores sociais que atuam na escola e lutam pela construção de uma educação que possibilite mudanças sociais na vida das pessoas.

A preocupação com o compromisso político dos professores com relação à construção de novas práticas pedagógicas, também é demonstrada pelos professores:

Na escolha dos livros, os professores muitas vezes não aparecem [...]. Seria bom que todos viessem na escolha do livro e a gente pudesse conversar melhor, para que os conteúdos fossem os mais adequados a nossa região. Tem muitas coisas nos conteúdos que a gente aqui não tem os recursos. Às vezes tem coisa que tem que fazer trabalho no computador e a escola não tem. Outras coisas a gente tem que usar e fica muito sofisticado. Então a gente teria que escolher um livro que atendesse a realidade da clientela. (Professor 02)

Muitos professores começam a envolver-se com as propostas pedagógicas mais progressistas e, com isto, traçam novos rumos para a educação desenvolvida no semi-árido. A construção dessa visão crítica sobre a educação tem ajudado os professores a perceberem a escola como um espaço significativo para a formação de sujeitos críticos e cidadãos ativos para atuarem na sociedade.

Os nossos professores tentavam se adaptar a nossa maneira de falar, aquilo que a gente já tinha aprendido nas séries anteriores, como também a situação da cidade em que a gente vive. Por que não adianta eles estudarem uma coisa lá na universidade, lá em Teresina e quererem trazer para Pimenteiras da mesma forma como era em Teresina, por que as cidades são diferentes, aí tem que adaptar de acordo com o ritmo da cidade (Aluna 01).

O depoimento da aluna reafirma a necessidade dos jovens de terem uma educação que dialogue com o seu mundo, que discuta sobre suas vivências, seus saberes e seus conflitos, construindo novos saberes sobre o lugar onde eles vivem e sobre o mundo, possibilitando a construção de alternativas em que eles possam pensar sobre os seus projetos de vida.

As transformações que vem ocorrendo na educação no semi-árido são demonstradas por meio das novas concepções que os professores estão

construindo sobre o planejamento, no sentido de transformá-la num espaço de construção coletiva do conhecimento crítico e reflexivo.

O planejamento escolar, este ano, mudou muito. Por que antes era aquele planejamento que o professor fazia em casa mesmo, sem tem aquela participação. Hoje já se percebe uma diferença, devido os professores trocarem experiências, até a questão da interdisciplinaridade, que já se trabalhava, mas agora está mais focado. A questão dos temas transversais. Eu vejo que não é aquele trabalho rotineiro que o professor tem que fazer porque tem que fazer, tem que cumprir não. Já é um planejamento mais abrangente aonde há esta troca de experiência. Não é aquele planejamento que se tira aquele momento depois da prova só pra escrever no papel e ir para casa não. É uma coisa mais participativa, mais abrangente, com a participação do diretor. Pretende-se até envolver os vários seguimentos da escola, como os pais e os alunos. (Professora 01)

O planejamento é bimestral. Reúne os professores, debate os assuntos da realidade da escola e a gente começa trocar idéias sobre o que a gente pode atuar em sala de aula. Ai a gente faz um esboço. Depois do contanto com a turma, que a gente faz aquele teste de sondagem, para saber como está os conhecimentos dos alunos e aí a gente modifica alguma coisa no planejamento, pra que a gente possa trabalhar com mais sucesso. (Professora – entrevista 03)

O planejamento fica a abertura para o professor apresentar o que ele quiser. O planejamento é flexível para o professor implementar o que ele quiser dentro daquele conteúdo que ele está planejando. (Diretora – entrevista 01)

A partir deste novo olhar que os profissionais estão construindo sobre o planejamento, avalia-se que ficará mais fácil avançar na elaboração de uma proposta de educação contextualizada, já que os depoimentos demonstram a preocupação daqueles profissionais em aproximar as atividades da escola à vida dos alunos. Outro elemento importante nos depoimentos refere-se à inovação que os professores começam a incorporar na concepção de educação a ser desenvolvida nas escolas. Uma educação mais preocupada com a formação dos alunos para a vida, voltada para os problemas sociais vivenciados pelos jovens.

No entanto, nota-se, na compreensão dos professores sobre o planejamento, uma ausência quanto ao envolvimento de outros sujeitos sociais no processo de construção do planejamento. Se a intenção da escola é construir uma proposta pedagógica que tenha uma relação direta com a vida dos alunos, precisa-se construir mecanismo que garanta a participação dos alunos e de seus pais na concepção desses projetos, pois só assim pode-se pensar numa prática pedagógica que realmente tenha uma sintonia entre o que se ensina na escola e o que se vivencia na comunidade.

Essa preocupação com relação à valorização dos saberes e das vivências das comunidades no processo do planejamento da ação pedagógica, também é compartilhada por Rezende (1998, p.37), quando afirma que:

professores e comunidade escolar trazem embutidos em seu pensar e em seu fazer o princípio de que só existe uma história, a que é escrita, restrita e padronizada no livro didático, quando nós somos, como a África, um continente permeado pela diversidade e pela oralidade de regiões tão fortes em seus valores, dogmas, costumes e princípios.

Neste contexto, o processo de construção do currículo precisa ser compreendido como algo de grande responsabilidade política, pois envolve uma complexidade de elementos que vão influenciar diretamente na vida das pessoas e da comunidade. Por isto, precisa ser construído por meio de um processo bastante aberto e democrático, envolvendo os vários grupos sociais que estão diretamente envolvidos com a ação da escola.

Quanto à construção do currículo contextualizado no semi-árido, avalia-se que só terá êxito se for planejado de forma bastante participativa onde as pessoas das comunidades consigam ver seus anseios e desejos contemplados no debate cotidiano desenvolvido pela escola. Numa prática pedagógica que seja capaz de romper os muros das escolas e interagir com as atividades comunitárias e os projetos sociais desenvolvidos pelas pessoas e organizações sociais.

A construção de um currículo contextualizado no semi-árido perpassa também pela revisão no modelo de gestão estabelecido nas escolas, pois torna-se difícil implementar um projeto de educação que visa a construção de novas relações sociais baseados nos princípios da convivência, da solidariedade, do companheirismo, da cooperação e interação conjunta, quando se vê, constantemente, no cotidiano das escolas formas veladas de autoritarismo que impedem a construção de experiências inovadoras. Essas ações desenvolvidas por alguns gestores e professores de escolas, baseado no democratismo, acabam criando barreiras e resistência que impedem que essas novas experiências sejam implementadas nas escolas, criando um ambiente pedagógico criativo, crítico e reflexivo, capaz de formar jovens com competência para atuar de forma autônoma e tomar decisões com criatividade e responsabilidade social (RESENDE, 1998).

Neste caso, para a efetivação de uma proposta de educação contextualizada no semi-árido, torna-se necessário discutir o modelo de gestão das escolas, construindo uma proposta baseada no princípio da autonomia e da gestão democrática, onde a participação de alunos, pais e professores sejam reais e não simbólicos. Uma participação que seja efetiva e processual, em que pais, alunos e professores tenham uma atuação significativa na construção das diretrizes políticas e pedagógicas que nortearão as ações da escola, e não uma participação pontual e esporádica como vem acontecendo atualmente (GADOTTI, 1997).

A escola precisa ir além do discurso democrático, o que significa, entre outros aspectos, respeitar a concretude de sua comunidade, do efetivo exercício da democracia, por meio do qual todos – além de serem convidados a participar de um projeto comum vendo respeitados seus limites, reconhecidas suas riquezas e desenvolvidas suas potencialidades (RESENDE, 1998, p. 43).

No entanto, os depoimentos reafirmam a idéia de que os professores começam a superar a concepção de educação baseada na pedagogia clássica, que impõe uma série de limites, impedindo-os de construir suas práticas pedagógicas de forma mais integrada com a comunidade, favorecendo a construção de conhecimentos mais significativos para os alunos e a própria sociedade, ou seja, os professores começam a superar o paradigma do apego exacerbado ao aspecto da cientificidade, abrindo-se para o diálogo com outros saberes culturais vivenciados pelos jovens e que pode ter uma importância muito grande para o processo de construção de novos conhecimentos na sala de aula.

Segundo Hernandez (1998, p. 31), "*o aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se aprende em sala de aula*". Neste caso, as escolas precisam avançar no sentido aproximar o cotidiano das escolas, do cotidiano dos alunos, tornando os debates de sala de aula mais vivo e dinâmico.

Diante destas constatações, avalia-se que os professores caminham em direção a construção de uma prática pedagógica que busca se contrapor às práticas tradicionais focadas na transmissão de conteúdos e valores, sem perceber a real necessidade dos jovens e suas comunidades.

Os desafios da prática pedagógica contextualizada

A construção de uma proposta de educação contextualizada no semi-árido requer que os professores tanto compreendam os valores sócio-culturais vivenciados pelas comunidades, como reconheçam a importância destes valores para a construção de práticas pedagógicas diversificadas, inovadoras e significativas, que possibilite que alunos e professores desenvolvam uma leitura crítica da realidade e possam atuar como cidadãos mais conscientes do seu papel na sociedade.

Neste sentido, verifica-se que os professores precisam avançar na construção de suas práticas, de forma, que consigam superar os tradicionais conceitos de construção do conhecimento e de ensino-aprendizagem baseado numa relação de transmissão do saber. Essa é uma questão clara para os sujeitos da pesquisa, conforme pode-se perceber:

O nosso ensino ainda se encontra arraigado muito à questão do tradicionalismo. Ainda estamos muito parados com relação à questão de trazer o cotidiano do aluno para a escola e aqui desenvolver, trabalhar a questão da cidadania, de preparar o aluno para a vida. Nosso aluno ainda sendo preparado artificialmente (Coordenador Pedagógico).

O discurso acima deixa patente a necessidade de se construir práticas pedagógicas que compreendam a construção do conhecimento como um processo e que os alunos aprendem com mais facilidade aquilo que tem uma relação direta com o seu cotidiano e que tem significado para sua vida. Neste caso, as práticas pedagógicas precisam ser diversificadas e capazes de dialogar com as várias experiências vivenciadas pelos alunos, transformando-as em matéria-prima para construção de novos conhecimentos mais sistematizados sobre a realidade e o mundo.

Observando as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do semi-árido, percebe-se que muitos são os desafios a serem superados, no sentido de torná-las mais fecundas, enquanto espaço que possibilite a formação de sujeitos críticos e autônomos, mas também, enquanto espaço de construção de alternativas de desenvolvimento sustentável para o semi-árido.

De acordo com os depoimentos dos professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do Piauí, verifica-se que há alguns

avanços, mas prevalece o desafio de superar as atividades didáticas, focadas nos princípios técnico-pedagógicos. Assim se expressou a diretora da escola:

Os nossos professores ainda deixam muito a desejar. Os nossos professores não querem muito inovar, buscar, pesquisar. Nossos professores ainda não trabalham com a pesquisa. É aquela coisa restrita só aqui dentro da escola. Deixa muito a desejar. Nós temos professores comprometidos, mas o professor ainda está arraigado ao livro didático. Na hora que você vem com um projeto diferente eles têm dificuldade. [...] Acho que não é nem falta de vontade, acho que é dificuldade mesmo que o professor tem. Inclusive esse ano eu estou até mais otimista por que este ano nós temos sangue novo. É todo mundo novo, são vários professores novos que passaram no concurso. A gente nota que são umas pessoas que estão com vontade de trabalhar. Inclusive eu passei uma semana em Teresina e quando eu cheguei já tinha um projeto que eles elaboraram nesta semana e já teve as apresentações, palestra com o delegado, falando de direitos e deveres. Tinha um projeto falando sobre tabaco, das drogas. Não precisou eu estar aqui pra isso acontecer. Eles mesmos elaboraram o projeto e já foi apresentado. [...] São professores que chegaram com vontade de inovar a metodologia. Esse ano eu estou otimista com o trabalho. (Diretora).

O discurso da diretora traz dois pontos importantes para serem aprofundados: o primeiro refere-se afirmação de que os professores não inovam suas práticas e nem trabalham com pesquisa. Essa afirmação levanta uma preocupação importante, pois toda prática pedagógica que visa à formação de sujeitos críticos e autônomos e busca construir mecanismos de transformação social, precisa renovar-se cotidianamente para dar conta das demandas sociais que vão surgindo a cada dia. Além disso, a pesquisa é um instrumento fundamental para que alunos e professores possam apropriar-se da realidade social, política e econômica e cultural em que estão inseridos, pois só por meio dessa reflexão sobre essa realidade, tornar-se-á possível a incorporação de novos elementos técnicos e políticos que irão contribuir na construção de novos conhecimentos sobre a comunidade.

O segundo ponto trata-se da afirmação de que os professores são comprometidos, mas não estão preparados para desenvolver uma prática pedagógica contextualizada, crítica e inovadora. Essa afirmação denuncia a fragilidade dos cursos de formação de professores, como também alerta para a necessidade de se implementar processos de formação continuada que possam proporcionar momentos reflexão sobre a realidade vivenciada pelos professores, como também criar espaços para problematização do próprio fazer pedagógico desses profissionais, pois com esse trabalho pode-se construir novos conhecimentos pedagógicos que irão auxiliar o professor na formulação de uma

prática pedagógica que transforme a sala de aula num espaço de construção de conhecimentos significativos, que possibilitem a produção de novos sentidos e sentimentos para a vida das pessoas.

Percebe-se que os processos de formação continuada de professores desenvolvidos nos municípios do semi-árido precisam ser revistos, pois são construídos desvinculados do contexto sócio-político e pedagógico vivido por alunos e professores. Discutem-se temas e questões que não dão conta dos principais problemas e desafios enfrentados pelas escolas, pois quase sempre são formações que desenvolvidas por profissionais dos grandes centros urbanos que se limitam a debater sobre as questões relacionadas com o seu mundo sócio-cultural e até político-pedagógico, desconhecendo as especificidades e singularidades que envolvem a diversidade sócio-cultural do país.

Além disso, percebe-se que as universidades precisam rever seus currículos e suas metodologias de ensino, principalmente nos cursos de formação de professores, construindo novos espaços de formação onde os futuros profissionais possam estabelecer uma interação maior com as comunidades, de forma que eles possam vivenciar e apropriar-se dos saberes, das experiências e das necessidades daquelas pessoas, construindo novas experiências acadêmicas que irão possibilitar momentos fecundos de problematização e elaboração de novos conhecimentos científicos sobre a realidade daquelas comunidades. Novos conhecimentos acadêmicos desprovidos de preconceitos e estereótipos e fundamentais à construção de uma política de desenvolvimento sustentável para aquelas pessoas, dando um novo sentido social ao trabalho da universidade e desses profissionais.

Mesmo com essas limitações no campo da formação, percebe-se que alguns professores vêm esforçando-se para construir novas experiências educativas. A utilização de Projetos Didáticos demonstra um avanço significativo no trabalho da escola, pois esses projetos procuram focar problemas sociais, evidenciando uma preocupação dos professores com o mundo para além da sala de aula. No entanto, esse trabalho é resultado da incorporação de novos profissionais, que passaram pela formação no ensino superior e apresenta-se como uma esperança para a melhoria na prática pedagógica da escola. Contudo, isto só reafirma a idéia de que a falta de uma formação mais ampla sobre os novos paradigmas da educação tem sido um dos motivos que impedem muitos

professores de desenvolverem suas atividades pedagógicas de forma mais criativa e diversificada.

A necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas das escolas do semi-árido piauiense, também torna-se evidente nos depoimentos dos alunos, quando expressam o tipo de atividades que mais contribuem para uma melhor aprendizagem em sala de aula.

Gostava mais das aulas daqueles professores mais dinâmicos, que procurava se adaptar a nossa maneira de pensar para transmitir o assunto. (Aluna 01).

São aulas em que os alunos são muitos interativos com o professor, interagem bastante. Ao mesmo tempo em que eles tã dando a aula, também estão escutando a opinião dos alunos, que com isso tudo, fica uma aula que os alunos se interessem mais de ta assistindo e está aprendendo. (Aluno 02)

Nota-se que as aulas tornam-se mais significativas para o aluno quando ele é sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem. Quando há uma troca de experiência entre alunos e professores, pois os conhecimentos passam a ser construídos com base nas experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Isto mostra a importância da educação contextualizada na formação de sujeitos críticos e autônomos, como também reafirma que os alunos aprendem com mais facilidade e entusiasmo as coisas que têm uma relação direta com a sua vida, com aquilo que pertencem ao seu mundo. O sentimento de pertença é um elemento essencial para despertar o envolvimento e o comprometimento dos jovens nas ações educativas e, principalmente, nos projetos sociais que a escola procura desenvolver na comunidade.

A formação de sujeitos críticos e autônomos torna-se possível quando se desperta nos jovens o sentimento de pertença e o compromisso político, social e ético na construção de um mundo diferente, onde as pessoas possam viver com dignidade. Neste caso, a escola, como uma instituição que deve desenvolver um importante papel social e político nas comunidades, precisa resgatar um conjunto de valores baseados nos princípios da cooperação, do bem comum, da justiça social, da solidariedade, do companheirismo, que possibilite a formação de jovens que se sintam responsáveis pela construção e preservação deste mundo.

A escola precisa avançar na formação da consciência crítica dos alunos, mas uma consciência que seja crítica e universal, capaz de levar os alunos a perceberem que vivemos num espaço, num planeta e que temos responsabilidades com ele e por isto temos que desenvolver ações de preservação da nossa vida e da vida neste planeta (MORIN, 2001).

No processo de construção de práticas pedagógicas contextualizadas no semi-árido, os professores precisam aprender a conhecer e conviver com cultura popular da região, buscando identificar os significados daqueles elementos culturais que estão presentes na vida das pessoas, para que se possa utilizar essa cultura como instrumento de reafirmação da identidade daquele grupo e, conseqüentemente, contribuir na formação daquelas pessoas como sujeitos sociais.

Para Freire (1999), as práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas dedicando um maior cuidado à dimensão da subjetividade das pessoas. A educação precisa ser construída vivenciando os valores humanos a serem construídos e considerados como essenciais para se estabelecer novas relações de respeito entre as pessoas e com o mundo. Ele acrescenta ainda que um gesto aparentemente insignificante pode valer como uma força formadora, ou seja, os gestos dos professores exercem significações importantíssimas, podendo possibilitar mudanças significativas na vida do aluno, favorecendo a construção da autonomia e da confiança para exercer com mais vigor o papel de sujeito ativo na sociedade. Mas ele lamenta que *"é uma pena que o caráter socializante da escola [...] seja negligenciado"* em detrimento de uma *"quase exclusividade de ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber (...), sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós o que foi aprendendo socialmente"* (FREIRE, 1999, p. 48).

Ainda segundo Freire (Op. cit, p. 47) *"a solidariedade social e política que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância"*, pois a aprendizagem que possibilita a emancipação do sujeito é incompatível com o ensino programático oferecido pelas escolas com base apenas nas verdades da classe dominante.

Uma educação contextualizada no semi-árido precisa valorizar a cultura popular das comunidades como forma de reconhecimento da história sócio-

cultural das pessoas e reafirmação de suas identidades, buscando fortalece-los enquanto sujeitos sociais, capazes de reconstruírem suas histórias e suas vidas. No entanto, percebe-se que a educação, atualmente, oferecida no semi-árido pouco tem valorizado a cultura popular. Na maioria das vezes essa cultura vem sendo negada e silenciada tanto pelos livros didáticos quanto pelos professores, que desconhecem a importância do debate sobre a cultura popular para a formação da consciência crítica dos alunos.

Analisando os depoimentos dos professores, percebe-se que seus discursos tanto reafirmam a idéia de que as escolas não trabalham com a cultura popular, como demonstram que muitos deles desconhecem o que realmente vem a ser a cultura popular. Quando se perguntou se as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola dialogavam com a cultura popular do município, assim expressaram:

Não. Está começando. Por que Pimenteiras nós temos a questão do reisado, as quadrinhas, tem a questão das lendas. Pimenteiras têm a lenda do fogo encantado que talvez se você falar para alguns alunos aqui eles não saibam. Aqui tem um fogo, chamado até fogo da veia toca, que diz que a noite você vê o fogo, mas quando você chega lá não tem. Tem também a questão das inscrições rupestres que tem em alguns lugares aqui, mas eu nunca vi não. Mas existem essas inscrições. Os alunos sabem, mas até eu vim tomar conhecimento há uns três anos. (Professora 01)

Muito pouco, até mesmo porque nossos professores são muitos bitolados nos livros e nosso livro não é um livro local e ai precisa ser trabalhado a questão da cultura local. Nós temos uma cultura que está praticamente morrendo, temos uma cultura rica, nosso município é rico na cultura, mas está praticamente morrendo por falta de incentivo e nossa escola não está cultivando, não está incentivando o desenvolvimento da cultural local (Coordenador pedagógico).

Verifica-se que tanto a professora como o coordenador pedagógico conhece o potencial da cultural popular e até destaca a importância dessa cultura para o desenvolvimento do município, mas não consegue transportar essa riqueza cultural e pedagógica para a sala de aula. Durante a entrevista, percebeu-se uma certa angústia nos entrevistados, pois ao tempo que eles demonstravam uma inquietação quanto à importância de trabalhar-se mais com os elementos da cultura popular, deixavam transparecer uma certa insegurança quando aos aspectos didáticos, ou seja, como trabalhar os elementos da cultura popular sem deixar de discutir os conteúdos dos livros didáticos. Mais uma vez aparece a idéia muito forte do livro didático como o definidor dos rumos a serem

seguidos pelos professores. Idéia que também é reforçada pelo coordenador pedagógico, quando afirma que a ausência da cultura popular na sala de aula é decorrente da falta de um livro didático local. Além disso, nota-se que os professores têm dificuldade de compreender e valorizar outros conhecimentos e conteúdos que estão fora do livro didático.

Essa dificuldade enfrentada pela professora para construir alternativas que possibilite a inserção da cultura popular como conteúdo de debate na sala de aula, demonstra que o sistema educacional foi arquitetado a partir de objetivos e metodologias que não permitissem o diálogo com a diversidade cultural. Neste sentido, o livro didático tornou-se um instrumento de grande importância para disseminação da cultura dos grupos sociais dominantes, como “verdades únicas” e “absolutas”, que acabaram sendo incorporadas pelos professores, fossem através dos cursos de formação de professores fossem por meio dos próprios rituais didático-pedagógicos desenvolvidos nas escolas (SANTOMÉ, 1998).

Nesta perspectiva, as escolas enaltecem e reproduzem em seus currículos as culturas dos grupos dominantes e ignoram, discriminam, negam, silenciam ou trabalham de forma pontual e superficial as culturas dos grupos populares. Como é narrado pelos alunos e professores:

Por que aqui a gente trabalha com festividades. Nestas festividades da escola são envolvidas essas culturas, mas na prática do dia-a-dia isto é mais devagar. (Diretora)

Sim, a gente sempre coloca a vaquejada, o folclore, quadrilha, no tempo das festas juninas, nas datas comemorativas (Professor 02).

Era trabalhado nas festas juninas, que é muito importante aqui na escola, alias no municipio, porque São João Batista é o padroeiro da cidade. Então no mês de junho. É algo importante que foi trabalhado na escola. Agora tem outras partes da cultura como o reisado, o São Gonçalo, isto também faz parte da cultura de pimenteiras e isso não foi trabalhado na escola. (Aluna 01).

Verifica-se, a partir das falas dos entrevistados, que as escolas, além de não incorporarem os elementos da cultura do semi-árido em sua prática pedagógica, discutem um conceito de cultura popular bastante limitado, compreendendo-a como manifestações culturais, desconsiderando um conjunto de elementos sociais, místico e religioso que fazem parte da vida das pessoas e tem um grande valor simbólico para as comunidades.

Para Santomé (1998) essa forma de trabalhar a cultura popular narrada pelos professores é muito perigosa, pois acaba criando a idéia de um currículo turístico, composto de ações isoladas que pouco contribui para recuperar o conjunto de valores e saberes historicamente negados pelo currículo oficial. Por isto, ele acrescenta: “não podemos cair no equivoco de dedicar um dia ao ano à luta contra os preconceitos racistas ou a refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância” (1998, p.172).

Neste caso, essa forma de trabalhar a cultura popular de maneira festiva acaba criando uma relação de distanciamento entre a escola e a cultura. A cultura popular passa a fazer parte do ambiente escolar, de forma momentânea, como algo exótico que precisa ser apreciado e conhecido pelos alunos, sem a menor preocupação em construir uma reflexão mais ampla sobre o papel e o significado daquela cultura para vida e a história das pessoas. Portanto, a cultura popular vem para dentro da escola para ser apreciada, sem nenhum sentimento de pertença e sem valor político e histórico para as pessoas, pois é compreendida como coisa do passado, sem muito valor para os “tempos modernos”.

Segundo Giroux, essa interpretação de cultura feita pelos professores pode ser resultado da ação desenvolvida por antropólogos das correntes dominantes que tradicionalmente vem “despolitizando a noção de cultura tornando-a sinônimo de o modo de vida de um povo” (GIROUX, 1997, p. 113), dificultando os estudos sobre a relação entre sociedade e cultura e, particularmente, sobre a relação entre ideologia e controle social.

Neste caso, pode-se afirmar que as escolas, no momento em que não valorizam a cultura das pessoas do semi-árido, acabam negando a história de vida das pessoas, sua riqueza cultural, seus saberes milenares, em favor de um saber que vem de fora, muitas vezes, sem nenhum sentido para estas pessoas por não ter nenhuma relação com os aspectos sócio-culturais daquele lugar. Portanto, a escola atua ideologicamente através do currículo, referendando a cultura das classes dominantes e discriminando a cultura das classes populares.

Segundo Giroux e Simon (1994), a cultura popular sempre foi considerada pela elite como uma cultura banal, pobre, sem valor intelectual e, por isto, indigna de legitimação acadêmica ou prestígio social para ser utilizada pelas escolas. No entanto, os autores afirmam que na verdade a cultura popular é tão rejeitada pela elite por representar um campo de resistência cultural e política na sociedade, ou seja, as classes populares utilizam-se da cultura popular para

construir um modelo de vida alternativa diferente daquilo que é imposta pelas classes dominantes.

Para Althusser (apud SILVA, 1999) a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os valores defendidos pela elite econômica como bons e desejáveis. Quantas vezes não encontramos jovens do semi-árido piauiense abandonando suas terras, suas famílias, seus amigos para seguirem para o sul do país em busca de uma nova vida, produzida pela ideologia capitalista e reforçada pela escola e pelos meios de comunicação, de que o lugar bom é no sul, pois lá todos podem melhorar de vida e até ficar rico. É uma pena que a mesma motivação que levam estes jovens, não é a mesma que trazem de volta para sua terra natal.

Segundo Bourdieu e Passeron (apud SILVA, Op. cit) a escola contribui na disseminação destes sonhos capitalistas no momento em que reproduz a cultura dominante de forma que ela passe a ganhar prestígio e valor social, tornando-se símbolo de desejo e poder. Neste momento, os valores, os hábitos e costumes das classes dominantes são considerados cultura, enquanto os hábitos e valores das classes populares podem ser qualquer coisa, mas não cultura.

Portanto, é por isto que a cultura popular é compreendida pelos professores como folclore ou reduzida às manifestações culturais. Esta é uma forma de diminuir o seu valor histórico, transformando-a em algo sem valor, numa coisa lúdica, em brincadeiras a serem lembradas em momentos festivos e datas comemorativas. Este é mais um mecanismo utilizado pela ideologia dominante para neutralizar a cultura popular sem entrar em conflito com as classes populares. Não se encarrega de destruir, mas garante um espaço insignificante no contexto social, extraindo todo o seu valor político e seu espírito de inquietação e transformação social.

Ainda de acordo com Bourdieu e Passeron (apud SILVA, 1999, p. 34) a escola não atua pela inculcação da cultura dominante nas crianças, mas ao contrário, ele funciona como um mecanismo de exclusão, já que o currículo da escola está baseado na cultura dominante, expressa-se na linguagem dominante e é transmitida através do código cultural dominante. Portanto, a criança da classe popular ao chegar à escola é obrigada a mergulhar num mundo desconhecido, estranho, no qual se vê obrigada a deixar sua cultura de lado para absorver outros valores e saberes considerados "cultos" e "universais".

Neste caso, a escola torna-se um espaço desafiador para as crianças das classes populares, pois além de serem forçadas a esquecer os seus saberes, hábitos e costumes, são levadas a incorporar um conjunto de normas, valores e hábitos que não condiz com o seu modo de vida, mas tem que aprender a conviver com todo aquele artefato cultural ou serão condenadas ao fracasso escolar e, conseqüentemente, na vida. Enquanto isso, os alunos das classes dominantes têm sua cultura reafirmada e promovida, possibilitando êxito nas atividades educativas e sucesso social.

Na tentativa de compreender os motivos que impedem os professores de utilizarem mais os elementos da cultura popular nas atividades pedagógicas, buscou-se levantar os desafios identificados pelos professores neste trabalho de contextualização da prática pedagógica com a cultura popular. Para os professores, os principais desafios são:

Falta de incentivo. Alguém precisa tomar a iniciativa pra poder ser trabalhado. [...] Os desafios primeiro seria organizar o material para fazer uma seleção destes itens citados para depois ser trabalhado. Se fala mas muito vago. Pimenteirias têm muitas lendas, muitas histórias e vai cair no esquecimento se alguém não fizer alguma coisa. Mamãe me contava tanta coisa. Eu sei por que ela me contava, mas se a gente não começar pôr no papel vai chegar o ponto de cair no esquecimento. Até as crianças não querem mais brincadeira de roda que faz parte da cultura. Só querem dançar é o tcham, atoladinha. Na sala de aula se você vai brincar com a criança, você tira um momento para fazer um lazer na sala com as crianças, se você quer brincar aquelas brincadeiras que a gente brincava, elas não querem. Eles querem é dançar forró, são estas coisas. (Professora 01)

Falta incentivo, debate com os professores, assembléia que se reúne e que aponte aquilo que é mais crucial, que o pessoal vê aqui no município (Professor 02).

O maior deles é a conscientização do corpo docente. Uma vez esse corpo docente estando consciente de que é preciso, que somos nós que temos, que estamos com o dever de elevar o desenvolvimento da cultura local, aí partimos para escola como um todo, pra sociedade em si. E aí sim. Mas enquanto o nosso corpo docente estiver com a síndrome desse comodismo não tem condições de levantar nossa cultura local. (Coordenador pedagógico)

Diante dos depoimentos, verifica-se que os professores têm dificuldades na compreensão da cultura popular e também remete ao entendimento de que sua formação pedagógica não possibilita que eles possam utilizar-se da criatividade para transformar suas aulas, tornando-as mais dinâmicas e envolventes a partir do trabalho com a cultura da região.

No entanto, uma professora externa uma preocupação importante com relação à dificuldade vivenciada pela escola no combate à massificação cultural, ao acrescentar que muitas das brincadeiras de sua infância estão desaparecendo, enquanto as crianças de hoje são obrigadas a conviver com brincadeiras e danças carregadas de preconceitos e discriminações contras mulheres, negros, etc., transformando o momento de brincar numa atividade perigosa de incorporação de valores que comprometem o processo formativo destas crianças.

Verifica-se que essa visão crítica da professora sobre o processo de massificação cultural, em parte, é fruto da rica experiência que vivenciou com sua família. Por outro lado, demonstra que não conseguiu construir saberes pedagógicos que possam transformar toda essa riqueza cultural num importante instrumento pedagógico capaz de possibilitar a construção de um novo olhar sobre aquele mundo, aquela comunidade e sobre o papel dos sujeitos naquele espaço sócio-cultural.

Contudo, verifica-se que os professores ainda têm muita dificuldade de reconhecer a importância da cultura popular na formação dos alunos e, por isto, acabam utilizando expressões como "*devemos elevar a cultura local*" externada pelo coordenador pedagógico, elucidando uma visão preconceituosa e de superioridade sobre a cultura popular. Além dessa afirmação, nota-se que ele se exime de qualquer culpa por a escola não estar utilizando elementos da cultura popular nas atividades pedagógicas, atribuindo tal responsabilidade ao comodismo do professor, ou seja, torna-se evidente que muitas vezes as escolas não utilizam e valorizam a cultura popular em virtude da visão preconceituosa e estereotipada que os próprios professores alimentam no seu imaginário.

O trabalho de resgate e valorização da cultura popular como instrumento de afirmação da identidade e da autonomia dos grupos sociais precisa ser incorporado nas atividades das escolas, como forma de construir um processo de resistências nos grupos sociais diante do processo de massificação cultural desenvolvido pela grande mídia, como forma de disseminar os valores e a ideologia da elite empresarial, que busca transformar as pessoas em meras consumidoras. De acordo com Santomé (1998, p.165),

[...] os professores e professoras que rejeitam ou não concedem reconhecimento à cultura popular [...] como algo significativo para o alunado, estão perdendo a oportunidade maravilhosa de aproveitar os conteúdos culturais e os interesses que essas pessoas possuem com base da qual partir para o cotidiano nas salas de aulas. [...] está deixando de cumprir um dos objetivos adotado por todo mundo, isto é, o de vincular

as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudar os alunos a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação.

Neste caso, a proposta de educação contextualizada no semi-árido, por ser construída a partir dos princípios da educação progressista e transformadora, busca resgatar e fortalecer os valores culturais do semi-árido, como forma de garantir a autonomia e a independência das comunidades. Além disso, construir processos pedagógicos que ajudem os jovens a valorizarem sua cultura, por considerar que esta atividade tem um papel significativo no processo de formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de construir uma sociedade mais justa e solidária para todas as pessoas.

Portanto, uma educação contextualizada no semi-árido precisa criar mecanismo que valorize e revitalize a diversidade cultural da região, que durante muito tempo foi negada pelos currículos das escolas, pois segundo Santomé (1998, p.165), "um currículo anti-marginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas".

Uma educação que desconhece e desconsidera os saberes e os valores vivenciados e produzidos pelas comunidades, não pode contribuir na formação de cidadãos críticos e ativos, pois o exercício da cidadania se traduz pela compreensão do mundo em que se vive e pela tomada de consciência dos valores que norteiam a vida em comunidade. Neste sentido, a formação crítica perpassa pelo processo político-pedagógico de leitura da realidade sócio-cultural do espaço em que as pessoas estão inseridas, para que elas possam, a partir daí, construir uma visão crítica sobre o seu espaço social local e sobre o mundo.

Neste caso, avalia-se que, as escolas que não discutem e não valorizam as culturas produzidas pelas comunidades, pouco contribui para na formação de sujeitos críticos e autônomos. Essa compreensão se reafirma nos depoimentos de alunos e professores, quando declaram que as escolas do semi-árido pouco ou quase não discutem as questões relacionadas com as culturas locais e, agora, ao serem questionadas se essas escolas têm contribuído na formação de sujeitos críticos e autônomos. No diálogo com os professores e alunos observou-se as seguintes afirmações:

[...] a gente precisa sentar, se reunir e discutir, por que é preocupante. As músicas que passam hoje nos meios de comunicação são deploráveis.

As letras das músicas que as crianças cantam sem saber o que estão cantando. Nós, professores e pais é que temos que tomar cuidado. Tem uma música indecente que toca na rádio e eu vejo criancinhas pequenas de 5, 6 anos pedindo (Professora 01).

Sim, a gente sempre tem procurado, a prática pedagógica tem procurado. Aquilo que está dentro dos nossos limites se tenta fazer. O professor tem que tá sempre inovando, sempre procurando atingir aquilo que o momento exige para que possa passar para os alunos e esses alunos possa ir começando a se tornarem mais autônomos e críticos, para eles poderem participar melhor na sociedade. Acho que precisa avançar em trabalho até mesmo fora da classe, que eles possam participar com orientação do professor. O contato como se diz com a coisa o aluno vai descobrindo por si só e aquilo que o aluno descobre por si só fica mais marcante, desenvolve mais do que só teoricamente estudando os conteúdos. O trabalho da escola ainda está muito no campo teórico. Acho que nós herdamos, nós temos ainda de muito tempo à escola tradicional. Eu fui formado na escola tradicional, tenho lutado o possível para que eu possa inovar e acompanhar o que precisa. Hoje realmente mudou muito e os alunos já participam da aula, debate, mas precisa de mais espaço para eles. (Professor 02).

Verifica-se que os professores, além de não demonstrarem segurança com relação à resposta se a escola está contribuindo para a formação de sujeitos críticos, procuram se distanciar de tal responsabilidade, atribuindo a culpa pela não formação crítica dos alunos aos conjuntos dos professores e à sociedade, afirmando que é a partir do contato com mundo que eles vão desenvolver essa visão crítica. O professor não deixa de ter razão em afirmar que essa é uma tarefa para o conjunto dos atores sociais que atuam na escola, incluído o próprio professor, como também, ele não deixa de ter razão em afirmar que é a partir da interação no e com o mundo que os alunos vão construindo sua visão crítica. Mas o professor não pode esquecer que a escola tem um papel fundamental no processo de problematização dessa realidade e desse mundo, construindo junto com o aluno um olhar crítico sobre a realidade.

Outros depoimentos levantam alguns desafios que as escolas do semi-árido precisam superar, no sentido de avançar na formação de sujeitos críticos e autônomos:

A preparação da escola não está a contento pra formação do sujeito crítico. Volto mais uma vez a questão da formação do professor. Além de o professor ter a sua qualificação exigida por lei, precisa está se atualizando, se capacitando cada vez mais. A formação do professor é infinita, não há um limite e nós temos o comodismo do professor, porque tem uma formação e pronto, já estou formado, já estou habilitado e pronto. Mas isto tem um grande prejuízo, o professor não tem coragem de investir em si próprio. Então isto causa comodismo, isto não desperta a criticidade, nem dele e tão pouco dos alunos. [...] Então acho que a escola, o corpo administrativo da escola, da coordenação pedagógica está com essa tarefa elevar esse ponto da criticidade para os professores,

desenvolver isso nos professores para que eles possam levar isso aos alunos. (Coordenador pedagógico)

Novamente é retomada a questão da frágil formação dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreça a construção de uma visão crítica sobre a realidade. Como também, mais uma vez, vem a tona o debate sobre o compromisso e a responsabilidade do professor na construção de uma ação baseada em princípios pedagógicos que fomente a o desenvolvimento dos alunos numa visão crítica e reflexiva. Tais afirmações, proferidas de maneira insistente e direta, deixam algumas dúvidas: primeiro se essa não tem sido uma estratégia utilizada pelos professores para justificar sua insegurança com relação aos processos de mudanças que precisam ser construídos na escola, segundo se esse descompromisso ou comodismo dos professores não é decorrente da falta de um projeto pedagógico e curricular que envolva e comprometa esses profissionais, construindo novos valores e novos referencias para a educação.

As mudanças educacionais precisam ser construídas coletivamente, envolvendo alunos, professores e a comunidade. Neste sentido, não se pode continuar insistindo na idéia de responsabilizar somente o professor pelos eventuais fracassos da educação, pois os gestores e os outros profissionais que atuam na escola também têm um papel importante na construção dessas novas relações estratégias entre escola e a comunidade para a construção de práticas pedagógicas voltadas para as demandas sociais, que levem os alunos a refletirem e encontrarem soluções para os problemas vivenciados por suas famílias.

As experiências educativas desenvolvidas com base nas demandas sociais têm apresentados resultados significativos tanto no envolvimento e comprometimento dos alunos na construção e execução dos projetos didáticos como na construção de novos conhecimentos sobre a realidade local, ajudando os alunos a construir novas formas de analisar e perceber o mundo a sua volta. O depoimento da aluna também reforça essa idéia de que as atividades desenvolvidas com a finalidade de debater os problemas sociais vivenciados pela comunidade têm exercido um papel importante na formação política dos alunos:

Contribui muito, a gente participa de votação para eleger o representante da escola, dos alunos diante da sociedade. Inclusive em 2005 eu fui eleita representante da escola. A gente escolhe nossos diretores e a gente desenvolve trabalhos também de falar em público, acho que é muito importante que ajuda no futuro, ter uma carreira melhor.

Fui eleita para a conferência de meio ambiente. Nesta conferência era para ser eleito um delegado e vice-delegado para ser representantes dos alunos da escola. E os alunos, de acordo com o meu desempenho na apresentação escolheram meu nome como representante. [...] fui apontada e fiquei muito contente e isso contribuiu e hoje me ajuda muito no meu trabalho. [...] como agente jovem [...] a gente trabalha com o protagonismo juvenil. Que é exatamente isso, os jovens se destacando dentro da sociedade. E hoje isso me ajuda por que eu não tenho dificuldade. Quando me chamam eu faço programa no rádio, eu vou conversar com a assistente social, com a primeira dama. Falo em público com facilidade. (Aluna 01).

O depoimento ajuda a construir a idéia de que a formação de cidadãos críticos e autônomos passa por um processo político-pedagógico de vivência política e interação com os grupos sociais, ou seja, não é um conhecimento que se constrói, somente, por meio de teorias. São conhecimentos e saberes que precisam ser construídos a partir da vivência coletiva. O professor não pode ensinar o aluno a ser crítico e autônomo. A escola ajuda o aluno a construir alguns referenciais, mas é essa interação, essa participação ativa do aluno no meio social que vai possibilitá-lo a construção dessas habilidades e competências.

Os entrevistados também levantam uma questão importante para reflexão: como os professores podem contribuir na construção de uma prática pedagógica que favoreça a formação de sujeitos críticos e autônomos, quando os próprios professores afirmam que seus colegas não têm essa formação crítica? Torna-se difícil desenvolver uma prática pedagógica numa perspectiva crítica se os próprios professores não conseguem ter essa visão crítica da realidade.

Mais uma vez, percebe-se que a formação dos professores torna-se um limite para a construção de uma proposta de educação contextualizada no semi-árido que crie um novo cenário de vida na região.

Apesar da escola não ter uma proposta pedagógica sistematizada no campo da contextualização no semi-árido, percebe-se que algumas ações inovadoras são desenvolvidas: projetos didáticos, eleições para diretores, conferências sobre o meio ambiente, festivais de arte e cultura, etc, tem contribuído no processo de sensibilização dos professores e alunos no sentido de aproximar à prática pedagógica das questões sociais, despertando nos alunos uma visão mais ampla e crítica da realidade, de forma que os jovens possam ter uma maior interação com a sociedade e se descubram enquanto cidadãos que têm compromissos e responsabilidades sociais.

Diante das contribuições fornecidas pelas pessoas pesquisadas, nota-se que um dos desafios a ser enfrentado pelas escolas, no processo de construção de uma prática pedagógica contextualizada no semi-árido, está relacionado à formação dos professores, já que muitos deles precisam reconstruir seus saberes pedagógicos a partir de novas concepções e princípios educacionais que contemple o debate da construção coletiva do conhecimento, do respeito à diversidade sócio-cultural, da gestão participativa e democrática, possibilitando uma inovação pedagógica que favoreça a construção de atividades didáticas onde os alunos exerçam um papel protagonista no processo de reflexão sobre a realidade local, relacionando-a com os conhecimentos universais e globais, pois, só assim, os alunos vão compreender melhor o espaço onde vive e saber relacionar o seu mundo local com os acontecimentos e fatos que eles observam em outros espaços.

Ao desenvolver uma proposta de educação nessa dimensão tornar-se-á possível formar cidadãos críticos e autônomos capazes de construir projetos pessoais e coletivos que possibilitem a transformação não só de suas vidas individuais, mas que também desenvolvam um sentimento de pertencimento a um espaço coletivo que também precisa da sua colaboração, dedicação e apoio. Ou seja, torna-se necessário uma formação cidadã, que leve estes jovens a se perceberem enquanto seres humanos que têm compromisso e responsabilidade com a construção do mundo em que ele vive, pois se as pessoas pertencem ao mundo precisam ter responsabilidade e compromisso com ele, precisa cuidá-lo para poder preservar a vida no planeta (MORIN, 2001). Portanto, deve desenvolver uma consciência ecológica e universal, que possibilite uma compreensão mais ampla sobre o mundo, identificando sua complexidade e as relações de interdependências que são estabelecidas entre as pessoas e o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho pretende-se ampliar o debate sobre a proposta de educação contextualizada no semi-árido como alternativa para consolidação de uma política de desenvolvimento sustentável que tenha a educação como instrumento primordial no processo de formação e inquietação das pessoas, preparando e motivando-as a lutarem por uma vida melhor.

O processo de pesquisa qualitativa no campo da educação é uma atividade bastante desafiadora, devido à complexidade dos elementos subjetivos e simbólicos que a envolvem, muitos deles fortemente envolvidos com profundos jogos de poder, demandando do pesquisador uma grande sensibilidade pedagógica para desconstruir um conjunto de valores e princípios que estão presentes nas ações educativas que, de certa forma, tenta esconder os verdadeiros problemas que envolvem o processo educativo.

No entanto, o caminho percorrido durante este trabalho foi importante para compreender como é construída a educação no semi-árido e como se dão as relações de poder neste contexto, principalmente, no campo do currículo, pois nota-se que, muitas vezes, nem mesmo o professor tem consciência do papel que está desenvolvendo na sala de aula e na sociedade.

Diante das análises e observações realizadas, avalia-se que o atual momento é bastante oportuno para ampliar o debate sobre a educação contextualizada no semi-árido, já que há uma demanda da sociedade e uma grande exigência da comunidade acadêmica e escolar com relação à construção de uma proposta de educação que dê conta de debater os problemas políticos, sociais e econômicos vivenciados pela sociedade nos últimos anos. Como também possibilitou que fossem identificados alguns limites históricos que mantêm uma relação intrínseca com a educação no semi-árido.

As escolas do semi-árido continuam utilizando práticas que, apesar de proporcionar algumas inovações didáticas, trazem em sua essência traços fortes de uma educação conservadora, não estabelecendo uma discussão sobre a realidade local que ajude os alunos a construir uma visão crítica sobre o mundo, enquanto isso, dedica-se boa parte do tempo à discussão de valores e saberes distantes da vida dos alunos, ou seja, é uma educação descontextualizada.

A ausência de um processo de formação de professores construído em sintonia com as reais necessidades políticas e pedagógicas das escolas torna-se um dos obstáculos para a construção de novas práticas pedagógicas que favoreça a formação de sujeitos críticos e autônomos. Observa-se que muitos professores demonstram interesse em construir alternativas pedagógicas que proporcione uma educação mais envolvente e significativa para os alunos. No entanto, muitos desses profissionais não conseguem visualizar ou pensar caminhos que ajudem a avançar no sentido de construir práticas educativas mais próximas das necessidades dos alunos. Nota-se que a formação desses professores limitou-se ao trabalho técnico-pedagógico, que pouco contribuiu na construção da autonomia pedagógica que os levassem a construir novas habilidades e competências, propiciando a aquisição de novos saberes e fazeres pedagógicos.

Verifica-se que a educação desenvolvida no semi-árido piauiense, por ser construída a partir de referenciais político-pedagógicos conservadores que influenciam na formação dos profissionais, na construção do currículo e na definição dos instrumentos pedagógicos, é uma proposta de educação que tem dificuldade de estabelecer uma relação política e pedagógica com as comunidades que favoreça a construção de parcerias entre as escolas e as organizações sociais para a idealização de projetos e planos de ação que integrem as ações das escolas às atividades e lutas sociais desenvolvidas no cotidiano da sociedade.

Esse distanciamento dificulta a construção de práticas pedagógicas significativas para a vida dos alunos, como também, compromete o processo de formação de cidadãos críticos e ativos, pois esse tipo de formação precisa ser forjado na relação do sujeito com o meio social.

É na interação do aluno na sociedade e a inserção deles à dinâmica social que vão se construindo os saberes e as habilidades políticas que irão influenciar, fortemente, na formação do cidadão. Esse é um problema político-educacional que alerta para a necessidade de se repensar o modelo de gestão administrativa e pedagógica desenvolvido nas escolas públicas do semi-árido, pois a construção de uma educação crítica e democrática passa pela descentralização e democratização dos espaços políticos e pedagógicos das escolas, onde as decisões e as diretrizes educacionais sejam construídas coletivamente, envolvendo os profissionais da educação, os alunos e os pais.

Além desses aspectos identificados no campo dos desafios, verifica-se também um conjunto de elementos que apontam as potencialidades e possibilidades de transformação das práticas pedagógicas desenvolvidas no semi-árido:

- Os alunos/as começam a exigir dos professores que as aulas dêem conta de construir informações e saberes que ajudem-os a enfrentar os conflitos e as crises vivenciadas nos últimos anos, num contexto de sociedade globalizada e informatizadas.
- Os novos espaços de participação popular construído na sociedade, a partir das lutas sociais e das transformações políticas que vem acontecendo na sociedade, também vêm exigindo novas habilidades e competências políticas dos jovens, levando-os a apresentarem novas demandas de informações e conhecimento às escolas, que se vêem obrigadas a organizarem-se para construir novos referenciais políticos e pedagógicos que dêem conta dessas exigências da sociedade.
- As facilidades de acesso à informação, proporcionadas pelo avanço da tecnologia da informação para alunos e professores, abriram novos espaços para a construção de conhecimentos diversificados, construindo novas visões de mundo para além das pré-estabelecidas pelos currículos escolares e os livros didáticos, exigindo de alunos e professores novas posturas e compromissos com relação à construção dos conhecimentos em sala de aula.
- O aumento na oferta de vagas nas instituições de ensino superior, por meio de convênios entre o poder público e as faculdades e universidades, tem facilitado o acesso de muitos profissionais da educação no semi-árido, favorecendo a construção de novas visões e concepções de educação que, de certa forma, vem criando nas escolas públicas um ambiente de inquietação e conflitos pedagógicos bastante ricos e fecundos para se pensar novas alternativas de fazer educação.
- O avanço tecnológico vem exigindo das pessoas cada vez mais informações e conhecimento, crescendo na sociedade a consciência sobre a importância da educação no processo de transformação social do país. Essa conscientização quanto à importância da educação vem fazendo com que as organizações sócias, empresariais, e até organizações internacionais, comecem a aproximar-se das escolas, sensibilizando-as a construir novas possibilidades de ensino-aprendizagem que perpassem pelo diálogo e a

interação com os grupos sociais que vivenciam e constroem o desenvolvimento sustentável na sociedade.

A construção de uma proposta de educação contextualizada no semi-árido torna-se cada vez mais viável e necessária, no sentido de despertar nos jovens a compreensão de que é possível construir uma política alternativa de desenvolvimento sustentável e solidário para o sertão.

Portanto, uma educação que se propõe ser democrática e transformadora precisa assumir o desafio de começar transformando suas estruturas internas, descentralizando as tomadas de decisões e ampliando os espaços de participação para que os sujeitos sociais envolvidos com as práticas pedagógicas possam exercer o poder de decidir sobre os rumos daquela instituição de ensino, construindo um projeto de educação que reflita seus sonhos e desejos.

Nesta perspectiva, verifica-se que desconstruir os pilares que sustentam a atual proposta de educação, requer que se questione um conjunto de verdades que dão suporte as estruturas de poder estabelecidas na sociedade, ou seja, o processo de transformação da escola precisa ter uma sintonia com o processo de transformação da sociedade. Neste sentido, a escola precisa construir alianças com outros setores da sociedade (famílias, igrejas, sindicatos, associações, etc.) que favoreçam esse processo de mudança, que não se limita só ao campo pedagógico, mas, principalmente, no campo política e nas relações de poder.

Neste caso, as escolas precisam ampliar as mudanças que vem ocorrendo em suas práticas pedagógicas, conduzindo este processo para o campo da transformação dos referenciais que determinam os caminhos a serem seguidos pela escola. Precisa-se construir novos referenciais educacionais que possibilite a construção de práticas pedagógicas sintonizada com o anseio de mudança e de transformação social. Uma educação que seja um instrumento de inquietação das pessoas, despertando-as a refletirem sobre a sua realidade social e sobre os caminhos possíveis de serem construídos no sentido de garantir a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

A tarefa de pensar uma nova educação para o semi-árido precisar ser compreendida como responsabilidade de todos os sujeitos sociais envolvidos diretamente com as ações da escola. Neste sentido, a escola e as organizações sociais precisam enfrentar um conjunto de desafios que garanta a consolidação de uma proposta de educação contextualizada no semi-árido, que realmente se comprometa com a transformação da região e com a construção de novas

formas de vida adaptadas à sua realidade sócio-ambiental. Dentre os principais desafios identificados durante esse estudo, destacam-se:

- Romper com a cultura educacional consolidada no imaginário de muitos professores, que vêem à educação como espaço fechado num mundo de verdades distante do mundo dos alunos;
- Democratizar os espaços de decisão política da escola para que outros sujeitos envolvidos com a prática pedagógica tenham seus interesses e anseios contemplados nos planos e projetos das escolas, principalmente, no currículo;
- Aproximar a escola do ambiente das pessoas, fazendo-a compreender seus verdadeiros problemas, anseios e o mundo subjetivo e simbólico que permeia e alimenta os sonhos e desejos daquelas pessoas, melhorando sua auto-estima e criando novas perspectivas de vida no semi-árido;
- Que a escola consiga relacionar-se com as pessoas das comunidades, considerando-a como sujeito social que tem uma história, uma cultura e um conjunto de saberes construídos na interação com a prática e que possuiu um valor social prático e histórico na vida daquelas famílias, não podendo ser negado pela escola. Pelo contrário, precisa ser valorizado e utilizado nas ações educativas como forma de possibilitar sua ampliação e até reconstrução;
- Que a escola procure conhecer melhor a realidade social, econômica e política das comunidades e possa produzir novos conhecimentos que favoreça a construção de tecnologias apropriadas à realidade, ampliando a capacidade produtiva das famílias;
- Que as atividades desenvolvidas pelas escolas tivessem, além de um bom embasamento teórico, pudessem dar mais ênfase às práticas, envolvendo-as com a cotidianidade dos alunos, tornando-as mais vivas, dinâmica e significativa;
- Que a escola possa ser um espaço de construção de conhecimentos que ajude a comunidade a superar suas limitações e avançar na consolidação de sua cultura e identidade, garantido maior unidade e integração entre as pessoas;
- Que se democratizem os espaços de construção dos planos e projetos das escolas para que pais e alunos também possam participar da elaboração do currículo, tornando-o um instrumento que irá refletir sobre os problemas

sociais das comunidades e também possam caminhar no sentido de ampliar os sonhos e desejos daquelas pessoas;

Nota-se que estes desafios para serem superados precisam estar em sintonia com outras ações que carecem ser desenvolvidas pela escola e a comunidade para se criar às condições de superação destas dificuldades:

- Precisa-se construir um processo de formação de professores que possibilite a ampliação da concepção da educação para além dos referenciais técnico-pedagógicos defendido pelas concepções tradicionais de ensino, despertando nesses profissionais uma sensibilidade pedagógica que facilite a construção de atividades pedagógicas que se relacione com os elementos da cultura e com a cotidianidade dos alunos;
- Faz-se necessário criar as condições para que os materiais didáticos produzidos e/ou utilizados pelas escolas valorizem a cultura e os saberes das comunidades do semi-árido, como forma de ressignificar sua cultura e sua identidade;
- Precisa-se reformular os planos estaduais e municipais de educação, criando novas diretrizes políticas e pedagógicas que favoreça a reformação dos projetos pedagógicos e dos currículos das escolas, com base nos princípios da educação contextualizada no semi-árido.

Se fizermos uma análise das inovações que estão acontecendo nos espaços educativos, vamos perceber que há um grande anseio por parte das comunidades e dos profissionais da educação para que estas transformações aconteçam nas escolas, pois a própria vivência de pais e professores vêm exigindo que tais mudanças aconteçam para que se possa atender as necessidades impostas pelos novos modos de vida decorrentes do processo de globalização econômica e social. Neste caso, a proposta de educação contextualizada com o semi-árido não vem como uma idéia de fora para dentro, mas apresenta-se como uma proposta que está em sintonia com as necessidades das comunidades e, principalmente, com as necessidades dos professores que vivenciam enormes problemas relacionados à crise de valores, a desmotivação dos alunos e a própria crise sobre o papel da escola no mundo globalizado.

Neste caso, essa nova proposta de educação que está sendo construída vem dar um novo significado as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas e dar um novo sentido a vida dos alunos do semi-árido, pois em meio a toda essa crise de valores vivenciadas num período de globalização, propõe-se

que a escola se volte para discutir o local, para reconstruir valores culturais que preserve a identidade das pessoas e a unidade dos grupos sociais, garantindo a possibilidade destas pessoas sonharem por um mundo melhor, mesmo vivendo numa sociedade globalizada que tem como objetivo conduzir as perderem esta perspectiva de vida.

Talvez seja por tudo isto, que a educação contextualizada vem seduzindo alunos e professores nos municípios que adotaram este trabalho, por que é um projeto de educação que consegue construir novos projetos de vida para as pessoas, considerando os sonhos, os desejos e as potencialidades das pessoas e do meio ambiente.

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Micheal W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ASSUMAN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o poder: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Marisa Varraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org) **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____, Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. (org) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FILHO, José Farias Gomes. **Crianças e adolescente no Semi-árido Brasileiro**. Recife: Unicef, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável**. (online) disponível na internet via <http://www.antroposmoderno.com/word/pedadaterra.doc>. Extraído em 20 de agosto de 2005.

_____, Projeto Político-pedagógico: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, J. E. (Orgs.) **Autonomia da escola – princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes. 1986.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed editora, 1997.

_____ e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. Cortez: São Paulo, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de transformar a escola (I e II) *In Revista Presença Pedagógica*. Nº. 20 e 21, mar/abr 1998.

HENTZ, Paulo. O Currículo no Brasil. In: **Ensino em Re-vista**, Uberlândia: v. 7, n. 1, p. 47-56, jul/jun, 1998.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 17 ed., Rio de Janeiro: José Olímpio, 1984, p. 118.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o caso do conceito de contextualização. In: **Educação e Sociedade**, UNICAP: Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. (org) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Josemar e LIMA, R. A. **Educação com Pé no Chão do Sertão: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá**. Curaçá – BA, 2001.

_____ Anotações em torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semi-árido. In: RESAB. Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (Org). **Educação para a Convivência com o Semi-árido: Reflexões teóricas-práticas**. Juazeiro – BA: Secretaria da RESAB. Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro, 2004.

MATTOS, Beatriz & KUSTER, Angela (orgs). **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, Regis de (org.). **Filosofia, educação e sociedade**. Campinas - SP: Papyrus, 1989.

MORIM, Edgar. **A cabeça Bem-feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAUÍ. Fundação CEPRO (Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí). **Guia de Bolso**. Teresina-PI, 2004.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo – SP: Ática, 1990.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas – SP: Papirus, 1998.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Metamorfose da Cidadania: sujeitos sociais, cultura política e institucionalidade**. São Leopoldo – RS: Editora Unisionos, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígena em Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SCHON, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____. **A poética e a política do currículo como representação**. (online) disponível na internet via http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp. Extraído em 23 de março de 2006.

_____. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUSA, Maria Sueli Rodrigues de. **Imaginário social de semi-árido e o processo de construção de saberes ambientais: o caso do município de Coronel José Dias – Piauí**. Teresina, 2005. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí – UFPI.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A gestão do Currículo Escolar para o desenvolvimento humano e sustentável no semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

_____ e REIS, Edmerson S. **Educação para a convivência com o semi-árido: reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá**. São Paulo: Periópolis, 2003.

APÊNDICE A

FSA - FACULDADE SANTO AGOSTINHO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCENCIA DO ENSINO SUPERIOR

PESQUISA DE CAMPO

FICHA DE PERFIL DO PESQUISADO

1. Identificação:

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Função que desempenha na Escola: _____

2. Dados Complementares:

2.1. Diga por gentileza se você é:

Homem Mulher Solteiro(a) Casado(a) Outro

2.2. Data de Nascimento _____ Filhos? _____

2.3. Profissão _____ Há quanto tempo: _____

2.4. Atualmente esta:

Empregado desempregado autônomo

2.5. Grau de escolaridade: _____

2.6. Qual sua renda?

Menos de 01 salário 01 a 02 salário acima de 03 a 04
salários

2.7. Participa de algum trabalho comunitário: _____

Qual: _____

APÊNDICE B

**FSA - FACULDADE SANTO AGOSTINHO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCENCIA DO ENSINO SUPERIOR**

PESQUISA DE CAMPO

QUESTIONÁRIO DAS ENTREVISTAS

Entrevista: DIRETORA

1. Como é construído o currículo desta escola?
2. Essa escola tem projeto pedagógico?
3. Como você avalia a prática pedagógica dos professores?
4. Vocês incorporam elementos da cultura popular na prática pedagógica dessa escola?
5. Quais os principais desafios para construção de uma prática pedagógica contextualizada na cultura popular?

Entrevista: PROFESSOR/A

1. Como é realizado o planejamento das aulas?
2. Os conteúdos trabalhados em sala de aula atende a necessidade dos alunos? Por que?
3. Que outros conteúdos ou temática você acha que seria importante ser trabalhado pela escola?
4. Você trabalha com elemento da cultura popular?
5. Por que não é trabalhada a cultura local?
6. Quais os principais desafios para construção de uma prática pedagógica contextualizada na cultura popular?
7. Como sua prática pedagógica contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos?

Entrevista: ALUNO/A

1. Os conteúdos trabalhados em sala de aula atende suas necessidade? Como?
2. Que outros conteúdos ou temática você acha que seria importante ser trabalhado pela escola?
3. A escola trabalha com elemento da cultura popular? Por que?
4. Como você avalia a aulas dos seus professores?
5. Você acha que a escola contribui para a formação de pessoas críticas, consciente de sua realidade?

Entrevista: COORDENADOR

1. Como é feito o planejamento aqui na escola?
2. Como é construído o currículo desta escola?
3. Essa escola tem projeto pedagógico?
4. O ensino desenvolvido atende a necessidade dos jovens de Pimenteiras?
5. Que outras temáticas deveria ser trabalhadas na escola?
6. Vocês incorporam elementos da cultura popular na prática pedagógica dessa escola?
7. Quais os principais desafios para construção de uma prática pedagógica contextualizada na cultura popular?