

CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO NO SEMIÁRIDO: REPENSANDO O PROCESSO DE SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Elmo de Souza Lima¹

RESUMO

O processo de seleção e organização do conhecimento escolar têm sido foco de intensos debates e disputas no âmbito das políticas de currículo, bem como, nos espaços de planejamento do currículo no contexto das instituições de ensino. Com este trabalho temos a intenção de socializar os debates construídos a partir da Rede de Educação no Semiárido (RESAB) em torno da elaboração de propostas curriculares contextualizadas no semiárido, desenvolvidas a partir dos interesses e necessidades dos sertanejos, tendo como foco a valorização e a problematização de seus saberes, visando à socialização e produção de conhecimentos que fomentem políticas de desenvolvimento sustentável voltadas à promoção da qualidade de vida e a preservação do patrimônio socioambiental e cultural do sertão. No entanto, este processo de reelaboração do currículo na perspectiva da contextualização passa pela desconstrução dos referenciais políticos e pedagógicos associados às bases epistemológicas positivistas que historicamente nortearam as políticas formação docente e as práticas educativas instituídas nas escolas. Por tanto, são processos permeados por tensões epistemológicas, resistências, rupturas e inovações.

Palavras-chave: Currículo – Contextualização - Semiárido.

ABSTRACT

The process of selection and organization of school knowledge have been the focus of intense debates and disputes in curriculum policy, as well as in areas of curriculum planning in the context of educational institutions. With this work we intend to socialize debates constructed from the Education Network in Semiarid (RESAB) around the development of contextualized curriculum proposals in the semiarid, developed from the interests and needs of the hinterland, focusing on recovery and problematization of their knowledge, aiming at socialization and knowledge production that promote sustainable development policies aimed at promoting quality of life and preservation of social, environmental and cultural hinterland's heritage. However, this process of redesigning the curriculum in view of contextualization involves the deconstruction of policy frameworks and teaching methods associated with the positivist epistemological foundations that have historically guided the teacher education policies and educational practices instituted in schools. Therefore, processes are fraught with epistemological tensions, resistances, ruptures and innovations.

Keywords: Curriculum – Context - Semiarid.

¹ Professor adjunto do Centro de Ciências da Educação da UFPI, atuando como professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da UFPI e coordenador adjunto do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO).

INTRODUÇÃO

As reflexões compartilhadas neste trabalho são frutos dos diálogos críticos construídos nos encontros de formação, estudos e pesquisas desenvolvidos por meio da Rede de Educação no Semiárido Brasileiro (RESAB), que desde 2000 dedica-se a construção e/ou proposição de projetos educativos voltados ao contexto sócio-histórico e cultural do semiárido, visando à formação crítica e emancipadora dos sertanejos.

O propósito deste texto é contribuir com o debate acerca da elaboração de propostas curriculares contextualizadas no semiárido comprometidas com a democratização dos processos de produção e socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pelos diferentes grupos sociais. Além disso, discutiremos sobre os desafios enfrentados por educadores, pesquisadores e movimentos sociais na construção de projetos educativos que potencializem o diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes oriundos do cotidiano dos alunos, estreitando assim a relação entre as práticas educativas e as sociais, concebendo-as como espaços fecundos e complementares de produção de conhecimento.

2 O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DEMOCRÁTICO DE PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Na década de 80, um dos principais debates no campo da educação girava em torno do direito à educação e da democratização do acesso as crianças das classes populares à escola. No entanto, na primeira década do século XXI, as lutas travadas no meio educacional ganharam novos contornos, saindo do campo do direito ao acesso à educação para o direito à produção e socialização dos diferentes saberes socioculturais no curricular escolar.

A partir dos estudos da pedagogia crítica, construídas a partir das contribuições teóricas de Freire (1987), Giroux (1986), Apple (1982), os educadores e movimentos sociais passaram a questionar os processos de produção e legitimação dos conhecimentos e saberes na esfera do currículo escolar. Parte-se da ideia de que somente através da democratização do currículo – flexibilização dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar – será possível de fato radicalizar a democratização da educação.

Desse modo, o debate sobre a democratização da educação e da escola passa não somente pela condição de acesso ao saber, mas quanto o tipo de saber que os alunos têm o direito de ter acesso. Além disso, reivindica-se a criação de espaços no currículo escolar para que os jovens tenham a oportunidade de socializarem e dialogarem sobre os diferentes saberes produzidos em seu contexto sociocultural.

Diante dessa premissa, os educadores e movimentos sociais incorporaram às suas pautas de reivindicações o direito dos diferentes grupos terem seus saberes, suas histórias e práticas culturais contempladas e reconhecidas no âmbito do currículo escolar.

Este movimento de luta pela democratização do currículo ganhou força com a mobilização dos novos movimentos sociais² que, a partir de um olhar crítico sobre o processo de construção dos currículos escolares, denunciaram que a dinâmica de seleção e organização dos conteúdos se constitui a partir de uma lógica excludente, que desconsidera os diversos saberes socioculturais, políticos e organizativos produzidos socialmente pelos grupos sociais considerados “minoritários” (negros, indígenas, camponeses, mulheres, gays, outros).

Colaborando com esse debate, Santomé (1998) alerta para o fato dos currículos construídos a partir das bases epistemológicas vinculadas a filosofia positivista assumirem uma postura de exclusão e silenciamento dos saberes e práticas culturais das classes populares, em detrimento da supervalorização de conhecimentos oriundos de grupos sociais dominantes. Diante desse contexto, Moreira e Silva (1994, p. 08) destaca que:

[...] 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.

Com esse trabalho de desvelamento das relações de poder implícitas no processo de construção do currículo, ganha força no meio educacional o debate em torno do processo de democratização da escola, permitindo que novas vozes possam ecoar nos espaços educativos e que as cores e os saberes de diferentes culturas dinamizem os processos de ensino-aprendizagens através da produção de práticas educativas que se constituam enquanto espaço de mediação cultural e de promoção de diálogos entre os diferentes.

A partir das contribuições do pensamento freireano, Saul e Silva (2009) argumentam que a proposta curricular contextualizada contribua no desenvolvimento de projetos educativos que tenham como foco central o desenvolvimento de uma cultura democrática que tanto oriente as práticas educativas quanto as práticas sociais. Neste caso, “A escola deveria estar aberta para que a população pudesse recriá-la, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, instrumento de emancipação, levando sempre em conta suas necessidades” (SAUL; SILVA, 2009, p. 226).

Diante desse contexto, as organizações sociais que atuam na área da educação popular³ no semiárido brasileiro iniciaram na década de 90 uma série de discussões em torno das políticas de educação desenvolvidas na região, tendo em vista que, tais políticas além de ignorar o contexto sociocultural dos sertanejos, reproduzem um conjunto de idéias e valores que descaracterizam seus modos de ser, pensar e agir.

² De acordo com Gohn (1997), os “novos” movimentos sociais lutam por novos direitos sociais vinculados a valorização de princípios como livre organização, autogestão, democracia de base, direito à diversidade e respeito à individualidade, respeito à identidade local e regional, e noção de liberdade individual associada à de liberdade coletiva. Portanto, envolvem os movimentos das mulheres, negros, indígenas, ecológicos, contra a fome, entre outros.

³ A educação popular surgiu, no Brasil, a partir das idéias de Paulo Freire e está associada aos processos político-pedagógicos e metodológicos utilizados pelas organizações sociais, nas suas dinâmicas de formação e mobilização social, com o intuito de possibilitar a construção coletiva de conhecimentos e saberes que desenvolvam nas pessoas a capacidade de análise crítica sobre a realidade, bem como propiciem o aprimoramento das estratégias de luta que favoreçam a construção de novos processos de emancipação e transformação social.

Inspirados nos ideais do pensamento freireano, os movimentos sociais ligados as lutas do campo começaram a promover debates com educadores, pesquisadores das universidades e gestores públicos no sentido de se construir novos referenciais teóricos e metodológicos que possibilitassem o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora, construída a partir de um currículo contextualizado no semiárido.

3 Os desafios na produção do currículo no contexto do semiárido

O semiárido brasileiro é uma região de clima meio árido, marcada por irregularidades de chuvas que varia entre 200 a 800 mm anuais, tendo a caatinga como vegetação predominante. Envolve 1.132 municípios onde vivem mais de 22 milhões de pessoas, que representam 11,8% da população brasileira, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Esta região tornou-se conhecido nacionalmente por meio de discursos e imagens que evidenciavam o alto índice de pobreza e miséria de sua população, fruto de estratégias políticas e econômicas associada ao uso político da pobreza e da fome como meio de alimentar grandes esquemas de corrupção e enriquecimento, denunciado pelos movimentos sociais com o lema de “indústria da seca”.

Contraopondo-se as políticas assistencialistas e clientelistas, as organizações e movimentos sociais desenvolveram a partir da década de 80 um amplo movimento pela libertação dos sertanejos através da implementação de processos formativos e organizativos que despertassem-os quanto às riquezas e os potenciais do sertão ignorados pelas populações locais, bem como, pelo estado na construção das políticas de desenvolvimento regional.

Em meio às ações arquitetadas pelos movimentos sociais para desconstrução da lógica de dominação política e cultura, incluiu-se o debate sobre as políticas de educação, visto que as práticas educativas instituídas nas escolas da região “reproduz em seu currículo uma ideologia carregada de preconceitos e estereótipos que reforça a representação do semi-árido como espaço de pobreza, miséria e improdutividade, negando todo o potencial dessa região e do seu povo” (LIMA, 2011, p. 90-91).

Desse modo, na visão dos movimentos sociais a educação em desenvolvimento no semiárido, além de pouco contribuir na construção de alternativas de desenvolvimento sustentável, ignora a diversidade cultural que envolve a região e nega seu potencial humano e natural. Com isto, deu início na década de 90 os primeiros debates em torno da necessidade de descolonizar as práticas educativas em desenvolvimento no semiárido.

Ao eleger a educação como um importante instrumento de luta e transformação social, as organizações sociais criaram em 2000, em Juazeiro-Ba, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), uma articulação que envolve entidades governamentais e não-governamentais e tem como objetivo fortalecer e expandir o debate sobre a proposta de educação para a “convivência no semiárido”⁴.

⁴ “Uma perspectiva cultural orientadora da promoção do desenvolvimento sustentável no Semi-árido, cuja finalidade é a melhoria das condições de vida e a promoção da cidadania, por meio de iniciativas

Com a criação da Rede foi possível estabelecer importantes diálogos com escolas públicas, universidades, núcleos de pesquisas e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA - Semiárido) com o intuito de ampliar a produção de conhecimento acerca das condições socioambientais, econômicas, políticas e culturais da região, bem como, dos processos educativos e das propostas de formação docente voltadas para esse contexto.

A proposta de educação contextualizada no semiárido, fomentada a partir dos estudos e reflexões produzidas na RESAB, baseia-se, sobretudo,

[...] num processo de reflexão sobre a ação do sujeito na sociedade que possibilita a compreensão histórica da relação homem/mundo, assim como, favorece a tomada de consciência, por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação, propiciando, portanto, a afirmação e apropriação de sua identidade (LIMA, 2011, p. 94).

Esta proposta de educação se constrói em movimento, de forma participativa, dialógica e problematizadora, voltada à mobilização e a formação crítica dos sujeitos sociais, instigando-os a refletirem sobre as condições sociohistóricas e culturais de opressão e exclusão, bem como, as relações sociais e as estruturas de poder instituídas na região, visando à produção de conhecimentos comprometidos com a emancipação e transformação social.

Diante desse contexto, a reelaboração do currículo tornou-se uma das preocupações dos educadores e pesquisadores que atuam na RESAB, tendo em vista que a construção do projeto de educação contextualizada passa pela redefinição dos fins e objetivos da proposta educativa, bem como a seleção e organização dos conhecimentos necessários à formação crítica e a criação de alternativas de desenvolvimento sustentável.

Os debates sobre a reelaboração do currículo giram em torno da desconstrução das propostas curriculares descontextualizadas, fragmentadas e conteudistas. A ideia é pensar um currículo que busquem “contextualizar o processo de ensino-aprendizagem com a cultura local, considerando as potencialidades e limitações do semiárido, transformando-o num espaço de promoção do conhecimento, produção de novos valores e a divulgação de tecnologias apropriadas à realidade local” (LIMA, 2011, p. 92).

Neste caso, o processo de reorientação curricular implementado em algumas escolas do semiárido fundamenta-se nas bases epistemológicas crítica e emancipatória, não se limitando portanto a adequação de conteúdos e metodologias de ensino, pois volta-se à construção de projetos educativos comprometidos com a formação cidadã, a valorização da cultural local e o desenvolvimento sustentável.

O trabalho de reorientação curricular está associado ao esforço coletivo dos profissionais da educação, das organizações sociais e da comunidade local em criar diferentes alternativas de gestão, organização e produção do conhecimento que tenha as práticas sociais como referência, tanto para a seleção dos conteúdos quanto para sua recriação, visando a compreensão crítica da realidade sociocultural e sua transformação.

Desse modo, o próprio processo de reorientação curricular – permeados por tensões, embates, resistências, consensos e divergências - se constitui num importante espaço de formação política e pedagógica, capaz de promover rupturas na estrutura autoritária e excludente de muitas

socioeconômicas e tecnológicas apropriadas, compatíveis com a preservação e renovação dos recursos naturais” (SILVA, 2006, p. 272).

instituições de ensino, bem como, na desconstrução do modo autoritário de ser, pensar e agir de muitos educadores e pesquisadores envolvidos neste processo.

No bojo deste trabalho, imerso numa pedagogia do diálogo, os sujeitos vivenciam novos processos autoformativos capazes de desenvolver uma nova cultura política associada à construção coletiva e democrática dos projetos educativos das escolas, colocando-o a serviço dos interesses e necessidades dos grupos sociais locais.

Coerente com os princípios políticos e pedagógicos que norteiam a proposta de contextualização do currículo, esse processo de reorientação curricular deve ser construído de forma coletiva e colaborativa com a participação dos diversos sujeitos envolvidos na ação educação. No entanto, como defende Freire (1995, p.75),

[...] a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam escolas, creches ou se limpam ruas ou praças. A participação para nós, sem negar esse tipo de colaboração, vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representado. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o que já foi programado.

Sendo assim, o esforço de pensar a construção do currículo contextualizado no semiárido está associado à apropriação de novas abordagens epistemológicas que possibilite a construção de diferentes formas de olhar e pensar a realidade local, concebendo-a como histórica, orgânica e sistêmica, reflexo de um contexto social amplo. A compreensão dessa realidade em sua totalidade e complexidade requer a adoção de uma olhar dialético e interdisciplinar. Segundo Saul e Silva (2009, p. 234), a

[...] abordagem político epistemológica interdisciplinar propõe alargar os horizontes analíticos ao transitar pela trama de relações sociais, originando soluções praticáveis para a problemática local até então despercebidas pela comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

O currículo contextualizado se constitui neste espaço de acolhimento e problematização dos diferentes saberes socioculturais produzidos pelos diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira e lutam para serem reconhecidos enquanto grupos que tem histórias, produzem culturas e saberes e contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de nosso país. No entanto, Possani (2010, p. 21) alerta que:

Criar ou reorientar currículos implica ampliar o olhar para a escola como um todo e para além do espaço escolar, que não será apenas o dos formuladores de políticas públicas de um sistema e dos educadores, mas deverá envolver outros olhares, principalmente o dos educandos.

Neste caso, é importante pensar na construção de propostas curriculares que possibilite um maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades, favorecendo uma maior valorização e respeito às diversidades culturais. É imprescindível que os currículos potencializem o diálogo entre os diferentes grupos sociais, criem espaços de trocas de

experiências e conhecimentos, bem como, promova o “resgate de manifestações culturais de determinados grupos cujas identidades se encontram ameaçadas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 30).

Os autores acrescentam ainda que o desenvolvimento deste trabalho torna-se fundamental na medida em que possibilita a desconstrução de preconceitos e discriminações e desenvolve a consciência dos jovens quanto à importância da participação de todos no esforço para tornar o mundo menos opressivo e injusto.

Um currículo que se constitui a partir da problematização crítica da realidade e do diálogo entre diferentes saberes e culturas traz consigo uma dimensionalidade política capaz de desnaturalizar as relações de dominação e exclusão instituídas no meio social e entre os grupos sociais, permitindo que os alunos compreendam que o processo de construção das desigualdades e injustiças são invenções históricas de homens e mulheres. Ou seja, tais relações são oriundas das formas de poder estabelecidas no campo político, econômico e cultural, sendo portanto passíveis de serem desestabilizadas e transformadas.

Neste caso, o trabalho de reorientação do currículo no semiárido se constitui numa política comprometida com a emancipação dos sertanejos na medida em que propõe a reinvenção do processo de apreensão do conhecimento e de organização de convívios sociais e culturais, alimentados por valores igualitários e democráticos. Se constitui num movimento complexo, pois envolve tanto o desvelamento das práticas educativas e organizativas alienadas, quanto o enfretamento de conflitos, resistências e contradições oriundos das tensões epistemológicas comuns nas atividades de reelaboração do currículo, tendo em vista que diferentes concepções políticas e filosóficas norteiam as práticas educativas e, conseqüentemente, os projetos de educação, sociedade e de ser humano a ser formado.

O trabalho de produção do currículo é uma ação eminentemente política, por isto, carece de determinados cuidados éticos e pedagógicos. Na construção do currículo contextualizado no semiárido devemos evitar que as abordagens dos conteúdos fiquem presas ao cotidiano do aluno e aos conhecimentos oriundos de suas práticas socioculturais, pois como defendem Moreira e Candau (2007, p. 21), “uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto”.

Neste caso, o processo de reconhecimento, valorização e diálogo estabelecido com os saberes locais não pode prescindir de uma crítica radical às práticas sociais instituídas sob a influência das ideologias imbuídas de preconceitos e discriminações comuns às práticas opressoras da sociedade capitalista.

Contribuindo com essa reflexão, Saviani (2009) acrescenta que o acesso ao conhecimento científico deve ser um direito assegurado pelo currículo das escolas às classes populares, tendo em vista que é a apropriação crítica desses conteúdos que permitirão aos alunos a compreensão crítica do contexto sociohistórico e cultural no qual inserido, viabilizando a produção de novos conhecimentos e tecnologias que favoreça a emancipação e a transformação social.

Nessa perspectiva, Moreira e Candau (2007, p. 21) alertam que “[...] são indispensáveis conhecimentos escolares que facilitem ao(à) aluno(a) uma compreensão acurada da realidade em que está inserido, que possibilitem uma ação consciente e segura no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação de seu universo cultural”.

Desse modo, o esforço da RESAB volta-se para a construção/implementação de propostas curriculares contextualizadas no semiárido que garantam aos sertanejos o acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade, sem negar a diversidade de saberes produzidos pelos diferentes grupos responsáveis pela criação/recriação da vida no sertão (MARTINS; LIMA, 2001).

No entanto, este processo de contextualização do currículo está associado ao desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que ampliem o diálogo e a reflexão crítica entre os conhecimentos científicos e os saberes socioculturais, a fim de possibilitar que os sertanejos expandam a compreensão crítica acerca do mundo local e global, bem como, construam as alternativas de transformação das condições de injustiças e opressão.

4 Novas possibilidades de organização do currículo no semiárido

As propostas curriculares implementadas em muitas escolas do semiárido desenvolvem-se a partir dos princípios políticos e pedagógicos associados ao paradigma conservador, com a predominância da lógica disciplinar em que os conteúdos são organizados de forma fragmentada e descontextualizada. Ou seja, os modelos de currículos instituídos neste contexto limitam-se, muitas vezes, à transmissão de conhecimentos abstratos e acrícos, que pouco contribuem para o empoderamento e a formação crítica dos jovens.

Diante desse cenário, algumas iniciativas são desenvolvidas no semiárido brasileiro, principalmente nos estados da Bahia, Piauí e Pernambuco, com o intuito de contribuir na construção de novas possibilidades de organização do currículo, tendo como foco a democratização do processo de seleção, organização e socialização do conhecimento, bem como, o desenvolvimento de propostas curriculares que tenha as práticas sociais como ponto de partida e chegada dos processos formativos, visando a produção de conhecimentos voltados ao desenvolvimento sustentável e a produção da vida no sertão.

4.1 A organização do currículo a partir da pedagogia de projeto

Dentre as possibilidades de organização do currículo, numa perspectiva contextualizada, a pedagogia de projeto se apresenta como uma alternativa viável, pois busca aproximar os conhecimentos escolares da vivência dos alunos, permitindo a integração dos saberes sociais, culturais e científicos, de forma que alunos e professores tornem-se sujeitos ativos na construção coletiva do conhecimento.

A pedagogia de projeto é uma opção político-metodológica utilizada com o intuito de aproximar os temas discutidos na sala de aula com a realidade concreta dos alunos, possibilitando a identificação e a reflexão crítica dos principais problemas sociais. Com a pedagogia de projeto, a escola estabelece novas relações de parceria com as famílias e com as organizações sociais no desenvolvimento de ações concretas que ampliem a visão dos alunos sobre a realidade, como também, possibilite a construção de alternativas que solucionem os problemas identificados (LIMA, 2011).

Para Hernandez (1998) a pedagogia de projeto vem contribuindo para a re-significação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de cidadãos críticos, ativos e atuantes na sociedade. Colaborando com essas ideias, Souza (2005, p. 100) ressalta que a pedagogia de projeto “tem 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 e na resolução dos problemas sociais abordados pelos projetos.

A organização do currículo através dos projetos didáticos cria as condições para que os saberes e as experiências dos alunos possam ser problematizadas, possibilitando a reconstrução do conhecimento a partir dos fundamentos da ciência. Ou seja, “os temas cotidianos e os saberes populares passam a ser ponto de partida e muitas vezes também de chegada para as aprendizagens escolares, dando um novo sentido e significado para os conteúdos científicos e culturais que a escola trabalha” (ARAÚJO, 2008, p. 195).

A proposta de organização curricular através dos projetos didáticos favorece o desenvolvimento de uma reflexão mais aprofundada sobre o contexto sociopolítico e cultural da comunidade, dando uma nova dimensão ética e política ao fazer pedagógico da escola, atribuindo-lhe uma maior responsabilidade na construção coletiva de alternativas de transformação social.

Através da pedagogia de projeto, a escola pode estreitar sua relação com os movimentos sociais, possibilitando uma maior articulação entre os conhecimentos científicos e os saberes socioculturais a fim de permitir a construção de novos saberes e tecnologias que impulsionem ações e projetos voltados ao desenvolvimento sustentável.

Diante desse contexto, o currículo se constitui a partir das experiências e das vivências dos alunos, dos diálogos estabelecidos com as ações e mobilizações desenvolvidas pelos movimentos sociais, bem como, com os saberes culturais e as tecnologias sociais produzidas entre gerações, tendo em vista que esses saberes e práticas são fundamentais para a formação dos jovens enquanto cidadãos.

4.2 Os temas geradores: a contribuição de Freire à organização do currículo

Outra forma de organização do currículo utilizada nos projetos educativos desenvolvidos na perspectiva da contextualização curricular está associada ao trabalho com os temas geradores. Disseminada através dos projetos de alfabetização de adultos idealizados a partir da pedagogia freireana, a proposta de currículo através dos temas geradores envolve um processo minucioso de análise do contexto histórico e cultural da comunidade com intuito de identificar os temas significativos que nortearão, tanto a organização, quanto as formas de abordagem do conhecimento. Assim,

Observa-se nesta prática a preocupação com a discussão do tema pela comunidade, não cabendo aos educadores a decisão preponderante, mas à instância coletiva, o que, de antemão, implica a compreensão de que a temática a ser estudada deve estar organicamente vinculada às problemáticas vividas pela comunidade (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 187).

O trabalho pedagógico desenvolvido com os temas geradores busca “superar os limites do modo como o currículo escolar se organiza e se constituiu historicamente caracterizado pelas

divisões das tarefas entre os educadores, visto a compartimentalização dos conhecimentos, como as habilidades em matérias ensinadas nas escolas” (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 185).

A partir dessa perspectiva, é a comunidade que, ao fazer uma investigação sobre seu contexto, apresenta à escola suas necessidades formativas e os temas que precisam ser discutidos e aprofundados coletivamente para uma maior compreensão crítica daquele contexto, visando a produção de conhecimentos e tecnologias sociais que permitam a superação de problemas que se apresentam como obstáculo ao desenvolvimento local.

No entanto, a produção do currículo através de temas geradores não está limitada ao simples processo de identificação do tema a ser abordado na sala de aula. Envolve um processo político e pedagógico mais amplo de articulação e diálogo com a comunidade, já que o tema gerador é parte de um problema de estudo e pesquisa na escola.

Dessa forma, a escola necessita criar uma nova dinâmica de planejamento participativo que envolva a comunidade, tanto na identificação dos temas geradores quanto no desenvolvimento das ações educativas. Os temas geradores são identificados a partir dos processos de reflexão crítica e da problematização estabelecidas de forma coletiva entre professores, alunos e os demais membros da comunidade sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais vivenciados no contexto dos grupos sociais. Sendo assim,

Ao decidir pela seleção, forma de organização e distribuição dos conhecimentos, as comunidades definem sua própria caminhada de opção teórico-metodológica transformadora, envolvendo suas discussões nas opções de concepção de homem, de sociedade e de educação. Definição que é uma opção política, compreendida como possível e necessária de se materializar na seleção do que e como ensinar, pela comunidade e pela escola, como forma de contribuir na transformação de uma realidade social, a partir da práxis dialógica (ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 188).

Nesse processo, a escola resgata tanto a dimensão política da educação, voltada à produção do sujeito enquanto agente político e transformador, quanto assume seu papel social na construção de conhecimentos, saberes e tecnologias sociais voltados à produção de novos modos de vida, pautados nos princípios da justiça, solidariedade, fraternidade e igualdade.

O desenvolvimento deste trabalho passa pela reestruturação na cultura organizativa da escola com o intuito de ampliar a democratização da ação pedagógica e do processo de construção do currículo. Neste caso, é necessário repensar o modelo de gestão das escolas, tornando-a mais aberta aos interesses da comunidade e a participação dos sujeitos sociais.

Com essas reflexões, temos a intenção de apontar as diferentes alternativas de produção e organização do currículo no contexto do semiárido, sabendo que cabe aos profissionais da educação a tarefa de construir projetos curriculares que melhor se adéquem ao seu contexto social e institucional, bem como, aos objetivos e finalidades dos projetos educativos em desenvolvimento.

Considerações finais

O processo de reelaboração do currículo construído a partir das contribuições teórico-metodológicas da Rede de Educação no Semiárido traz como foco prioritário o desenvolvimento de projetos educativos comprometidos com a transformação social e a emancipação dos sertanejos.

Sendo assim, o ato de repensar o currículo no semiárido estar voltado para os interesses e necessidades dos sertanejos, tendo como foco a valorização e a problematização de seus saberes, visando à socialização e produção de conhecimentos que fomentem a construção de políticas de desenvolvimento sustentável voltadas à promoção da qualidade de vida e a preservação do patrimônio socioambiental e cultural do sertão.

Nessa perspectiva, os educadores e a comunidade local assumem o desafio de pensar o currículo a partir das necessidades e demandas dos grupos sociais. Um trabalho que exige a compreensão crítica das práticas sociais e dos saberes produzidos pelos sujeitos no âmbito do fazer/produzir sua existência; bem como, requer a compreensão das ações políticas e organizativas desenvolvidas na perspectiva da emancipação e transformação social.

Neste caso, o trabalho da RESAB volta-se para a defesa de um currículo que crie novas possibilidades de diálogos e reflexão sobre as diversidades culturais do semiárido, permitindo que os jovens se reconheçam enquanto diferentes e estabeleçam novas trocas culturais que enriqueçam os processos de ensino-aprendizagens, ampliem o respeito às diferenças e rompam com as práticas de preconceitos e as discriminações.

No entanto, este processo de reelaboração do currículo na perspectiva da contextualização passa pela desconstrução dos referenciais políticos e pedagógicos associados às bases epistemológicas positivistas que historicamente nortearam os projetos de formação docente e as práticas educativas instituídas nas escolas. Por tanto, são processos permeados por tensões epistemológicas, resistências, rupturas e inovações.

REFERÊNCIA

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Caderno CEDES. vol.27, n.72, p. 177-195, 2007.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

_____. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1995.

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

GOHN, Maria da Glória. Teorias dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de transformar a escola (I e II). Revista Presença Pedagógica. Belo Horizonte, N. 20, maio/jun. 1998.

LIMA, Elmo de Souza. Formação Continuada de professores no semiárido: ressignificando saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2011.

_____. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. Diálogos sobre Educação do Campo. Teresina: EDUFPI, 2011.

_____. O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades socioculturais do Semiárido. In: SILVA, Conceição de M. de S. et al (Orgs). Semiárido Piauiense: Educação e Contexto. Campina Grande/PB: Triunfal, 2010.

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.

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

_____; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007. 48 p.

POSSANI, Lourdes de Fátima P. Base epistemológica para a construção de Currículos Emancipatórios para a EJA, na perspectiva de políticas públicas. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 18- 26, jan./jun. 2010.

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.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAUL, Ana Maria Saul; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009.

_____. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. Revista e-curriculum. São Paulo, v.7 n.3 Dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>