

EDUCAÇÃO DO CAMPO SEMIÁRIDO: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS DO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

EDUCATION FOR THE SEMIARID AREA: PRINCIPLES AND PRACTICES FOR THE CONTEXTUALIZED CURRICULUM

Ana Célia Silva Menezes¹

RESUMO

O presente texto discute a Educação do Campo como um paradigma de Educação que vem se constituindo desde as experiências educativas escolares e não escolares protagonizadas pelos povos do campo. Trata-se de uma reflexão sobre o currículo da Educação do Campo semiárido na perspectiva da contextualização. Este texto é um início de conversa! É reconhecido o vasto aporte teórico que vem sendo construído nesta área ao longo dos últimos doze anos. O que aqui se coloca em foco é a dimensão política da contextualização do currículo tendo como referência elementos históricos da educação brasileira e a compreensão da Educação do campo enquanto paradigma de educação. A educação do campo é uma proposta e prática pedagógica que se constrói opondo-se frontalmente a uma lógica de ocupação e produção do/no campo que invisibiliza seus sujeitos e suas formas diversas, variadas e históricas de ocupação e produção.

Palavras-chaves: Educação do campo. Semiárido. Currículo contextualizado

INTRODUÇÃO

A sistematização deste texto é resultado do estudo da disciplina: Educação Brasileira. Ao final dos estudos fomos desafiados/as pelos professores a retomar alguns conceitos, princípios e outros elementos trabalhados ao longo da disciplina, Educação Brasileira, que contribuíram mais significativamente na consolidação e sistematização do nosso projeto de pesquisa na área da educação popular. Este texto, portanto, é a materialização deste compromisso pedagógico.

Neste sentido, é importante destacar que nossa pesquisa tem como tema: Educação do campo e o currículo na perspectiva da contextualização e do envolvimento social.

As reflexões socializadas neste trabalho procuram contribuir com a compreensão deste paradigma “Educação do Campo” como um processo historicamente construído no chão de um processo colonizador e predatório que, no

¹ Pedagoga pela Universidade Federal de Alagoas (1997). Pós graduada (latu sensu) em educação sexual pela Faculdade de Medicina de Santo André-SP(1998) e em Docência Superior no Contexto do Semiárido, pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). E-mail: acsmenez@yahoo.com.br

campo da educação especificamente, caracterizou-se pelos efeitos excludentes do que se pode chamar de *formalismo pedagógico*².

Apresentamos uma reflexão sobre Educação do Campo enquanto referência paradigmática e discutimos, a partir desta compreensão de EDUCAÇÃO, os princípios e fundamentos de um currículo contextualizado. Nesta reflexão buscamos ainda perceber e sinalizar os fios e desafios da contextualização, a partir do estudo dos seus fundamentos e de diversas práticas.

Entendemos este texto como um início de conversa e reflexões, uma vez que, cientes do limite do recorte que aqui fazemos, reconhecemos também a riqueza do aporte teórico que vem sendo construído nesta temática ao longo dos últimos doze anos.

A questão central deste artigo é: *Quais são os Fios e Desafios da contextualização do currículo da Educação do Campo Semiárido, tendo como referência o processo de construção histórica da educação brasileira?*

O que colocamos em foco é a dimensão política da contextualização do currículo tendo como referência a educação do campo enquanto um movimento paradigmático de Educação.

Ao falarmos em Educação do Campo, falamos concomitantemente em populações que tradicionalmente ocupam, produzem e convivem neste e com este território. Aqui não entendemos território apenas enquanto espaço geográfico, mas o compreendemos como espaço de poder; de relações.

Para responder, mesmo que parcialmente a indagação que propomos, inicialmente a nós mesmos, como questão central deste texto, procuramos apontar os diversos elementos que vêm construindo e instigando a contextualização do currículo (fios) em oposição a outros elementos que vêm dificultando sua tessitura (desafios). Esta reflexão procura ancorar-se no processo histórico da educação brasileira, não como elemento de mera constatação e possível conformação, mas como elemento que contribui no aprofundamento e entendimento da educação como processo histórico construído e, portanto, passível de transformação.

Esperamos que este texto contribua na reflexão e debate entre as pessoas que se comprometem com uma educação pública democrática e de qualidade; brasileiros

² Termo utilizado por José Maria de Paiva no livro: Educação Jesuítica no Brasil colonial. Designa o contraste entre prática e princípios pedagógicos.

e brasileiras residentes no campo e nas periferias da cidade. Pessoas que lutam e contribuem para que se efetivem todas as condições necessárias a uma vida digna neste país.

II SEMIÁRIDO BRASILEIRO, UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

O semiárido brasileiro é aqui compreendido como um espaço territorial emoldurado por identidades que demarcam e marcam este território. São diversas e diferentes populações que na sua rica diversidade cultural produzem diferentes formas de ocupação e produção neste espaço. Tomando como referência o Fundo Constitucional de financiamento do nordeste (FNE), corresponde à área oficial de ocorrência de secas no nordeste, que em 2000 abrangia uma superfície territorial de aproximadamente 895.254,40km², integrada por 1.031 municípios dos Estados do Nordeste e do norte de Minas Gerais e do Espírito Santo.

A compreensão deste espaço, das suas peculiaridades e desigualdades exige um olhar sobre a própria história de ocupação do seu território.

O povoamento do sertão deu-se mediante a atividade da criação de gado. Prado Júnior (2000) quando discute o sentido da colonização assim se refere ao povoamento do sertão:

Em todo o interior do nordeste, o sertão, compreendendo a vasta região que vai do médio São Francisco até o rio Parnaíba, nos limites do Piauí e do Maranhão aparecem com grande uniformidade condições geográficas muito particulares [...]. O relevo se constitui de largos chapadões de terreno mais ou menos unido e plano; e a vegetação ao contrário das densas matas que bordam boa parte do litoral e revestem outras áreas do território da colônia, é formada de uma associação florística que, sem ser rasteira, é bastante rala [...]. A forragem que fornece a caatinga não é com certeza" succulenta; concede no entanto um mínimo de subsistência para rebanhos [...]. Feitas as contas, não seriam as condições naturais dos sertões nordestinos realmente muito favoráveis à criação e isto se comprovaria definitivamente em fins do século XVIII". (PRADO JÚNIOR, 2000, p.53-55)

Dialogando com Prado Junior, uma possível percepção é de que o processo de povoamento foi "estranho" às condições naturais desta região. A atividade econômica desenvolvida nos sertões desconsiderou suas características naturais e, por conseguinte, as atividades das populações aqui encontradas.

Caio Prado (2000) continua afirmando que o povoamento de todo o sertão nordestino dá-se de forma irregular, escassa e muito rala. O comércio é também

pouco intenso e ele conclui afirmando que o resultado de todo este processo são aglomerações urbanas insignificantes e largamente distanciadas umas das outras. Retomando o foco que aqui nos interessa, o que se pode destacar destas afirmações é que esta lógica exploratória da colonização portuguesa vai deixar marcas históricas nesta região que perduram contemporaneamente. Uma delas é a visão de que esta é uma região difícil e pouco promissora. Outra consequência é o deslocamento e maior concentração de investimento em políticas públicas, em outras regiões do Brasil, o que vai caracterizar o semiárido nordestino como uma região “esquecida” e pouco assistida pelas políticas estruturantes no âmbito socioeconômico.

Ainda hoje é visível a degradação ambiental, o desconhecimento do bioma caatinga e a introdução de práticas econômicas exóticas, estranhas e contrárias às condições ambientais, sociais e culturais da região. Outra marca histórica ainda atual é a negação e marginalização dos povos que habitam esta região, das suas histórias e das suas tradições.

Contudo, é também histórica a resistência e luta destas populações que, compreendendo o semiárido como espaço de construção material e histórica; local de profundas contradições e necessárias reivindicações, organizam movimentos, criam organizações, investem em articulações e, no campo da educação vão construindo um processo que se contrapõe à lógica e sentido da sua colonização. Todas essas resistências e saliências vão tecendo no campo popular o que vai se configurando como educação do campo, com e para os povos do campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PERCURSOS E PERCALÇOS HISTÓRICOS

A educação no Brasil é marcada pela exclusão das populações que não detinham os modos e bens de produção e por um currículo elaborado e implementado segundo os interesses da classe ou grupos dirigentes. O processo educativo, no Brasil, inicia-se com a marca da colonização cultural. “[...] As letras deviam significar adesão plena à cultura portuguesa [...]” (PAIVA, [19--?], p. 42). Cardoso (2002), no texto que discorre sobre as aulas régias no Brasil diz que

Embora gratuito, pois os padres da Companhia de Jesus eram remunerados por El-rei, o ensino destinava-se primordialmente aos filhos da classe dominante, representada pelos donos de terras em geral, mas incluíam também os índios, dentro dos objetivos práticos da ação missionária dos jesuítas no Novo Mundo, ou seja, no sentido de recrutamento de fiéis e servidores. O saber era reservado à

formação de religiosos, fossem do clero secular ou conventual, ou então servia para encaminhar os alunos à universidade de Coimbra. Excluídos da educação estavam os escravos, a população desprovida de posses e as mulheres. (CARDOSO, 2000, p.179)

Esta marca do ensino jesuítico vai perdurar no Brasil no período de 1549 (sec.XVI) até meados de 1759 (séc. XVIII), quando após a expulsão dos Jesuítas, o então ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o marques de Pombal, cria um novo sistema de ensino, que vai perdurar, no Brasil de 1759 até 1834. Este novo sistema assenta-se numa política que prega o progresso científico e a difusão do saber, ao mesmo tempo em que tenta manter uma educação especial para a nobreza. A reforma instituiu as “aulas régias” que, de uma forma superficial, poderiam ser descritas como um sistema dual no qual a alguns destinavam-se os estudos menores (aulas de ler, escrever e contar) e a outros, estudos maiores (oferecidos pelas universidades). O que nos interessa destacar neste período é que a política do governo português para o Brasil configurou-se no seguinte cenário:

[...] o preâmbulo desta lei deixa claro que a educação não era obrigatória e que seu destino não era a população em geral. [...] havia os súditos aos quais as instruções dos párocos seriam suficientes e que, portanto, permaneceriam dentro da cultura oral; ou aqueles aos quais bastaria saber os exercícios de ler, escrever e contar. Quanto às outras pessoas hábeis para os estudos, chegariam à precisa instrução da língua latina, destinando-se, por fim, ao menos número deles, a universidade, ou seja, as faculdades acadêmicas que fazem figurar os homens nos Estados. (CARDOSO, 2002)

“[...] As aulas régias foram estabelecidas nas principais cidades do país [...]”, o que nos permite inferir que o interior, os sertões, por exemplo, foram regiões excluídas deste processo de “escolarização” da colônia, especialmente numa perspectiva de ação pública governamental.

Em 1882/1883, Rui Barbosa irá propor uma reforma cujo conteúdo escolar proposto girava em torno do ensino da ciência elementar, associado ao sentimento geral de amor à pátria e ao trabalho. Tal objetivo evidencia um distanciamento das necessidades e realidade das pessoas que viviam no campo. “[...] O objetivo principal era o de garantir um equilíbrio entre a formação humanística e científica, educando cidadãos úteis à pátria [...]”, segundo Machado (19--?, p 100).

Durante todo o império permaneceu a ausência de oferta de escolas para as classes populares e a instrução primária continuaria como uma tarefa da família. Somente na constituição de 1934, a lei irá prever um financiamento para a educação

do campo e mesmo assim, este foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

■ [...] Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

■ Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

A constituição de 1937 dirá que:

■ Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de **trabalho** anual nos **campos** e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação [...].

Assim as cartas magnas subsequentes continuarão mantendo esta característica do descompromisso com a educação do campo. Será a constituição de 1988 que irá Proclamar a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Esta conquista foi fruto de uma construção histórica de lutas, embates e reivindicações em meio às contradições da sociedade brasileira.

Tomando o currículo como foco desta discussão, desde as aulas régias³ é clara a marca colonizadora deste currículo, uma vez que após dois séculos de colonização, o ensino não considera em nenhum aspecto as peculiaridades do Brasil e o atendimento das suas diferentes populações.

Contudo se a história testemunha a resistência das elites governantes no que tange à efetiva oferta de uma educação pública a toda população brasileira, especialmente aos povos do campo, é forte também a reivindicação de uma educação pública e gratuita; inicialmente, defendida por intelectuais e posteriormente pelas próprias populações do campo.

³ Estudo das primeiras letras, de gramática latina e língua grega. Posteriormente foram introduzidos os conteúdos de filosofia racional e moral, desenho e figura, língua inglesa, língua francesa e aula de comércio.

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

O mundo tem dois campos: os que aborrecem a liberdade, porque só a querem para si, estão em um; os que amam a liberdade e a querem para todos, estão em outro.

José Martí

O campo da educação do campo é um espaço político, por excelência, campo de ação e de poder, de lutas e embates, de exploração, expropriação, negação, mas também de resistências, emergências! Neste território geográfico estão em disputa permanente dois modelos: o campo do agronegócio e o campo da agricultura camponesa.

A educação do campo tem se constituído como um paradigma de Educação. Este é um aspecto altamente relevante na discussão que nos propomos, pois nos instiga a, inicialmente, retomar o que compreendemos como paradigma e posteriormente destacar, mesmo que rapidamente, alguns princípios e fundamentos deste paradigma.

Os paradigmas são resultados de conhecimentos construídos a partir de determinada visão de mundo que projeta as ações necessárias para a transformação da realidade. Na tentativa de interpretarão de uma única realidade podem surgir diferentes paradigmas. Tomemos aqui as palavras de Fernandes e Molina (2000):

Os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. Atualmente, o paradigma em que se apóia a visão tradicional do espaço rural no país não se propõe fazer as inter-relações emergentes da sociedade brasileira por movimentos sociais e sindicais. Se compararmos o modelo de rural da literatura aos projetos econômicos, políticos e culturais do capitalismo exacerbado e ao modelo de campo que defendemos, veremos paradigmas diferenciados. Este modelo tem a relação homem-natureza como exclusão, marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas via acumulação material de poucos, em função de excluir a maioria. No contexto discutido, as idéias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmensurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, entre outros. (FERNANDES; MOLINA 2000, p. 56-57)

Em oposição ao paradigma do rural e mais especificamente de “Educação Rural”, os diferentes e diversos povos do campo vêm construindo, através de seus Movimentos e entidades sociais, outra compreensão, outro referencial (paradigma).

Para estas populações que vivem no e do campo, o Campo é, primordialmente, espaço de vida, espaço emancipatório, lugar de luta pela terra e por condições dignas de vida. A terra não é apenas um meio de produção (capitalista), mas um território identitário, espaço geográfico imbricado ao espaço afetivo, onde a produção é garantida por toda a família.

Fernandes e Molina (2002) analisam a educação do campo a partir do conceito de território, definido por eles como “[...] espaço político por excelência, campo de ação e de poder onde se realizam determinadas relações sociais [...]”. (FERNANDES; MOLINA, 2002, p.61)

Socorro Xavier ressalta o campo como

[...] espaço de sociabilidades, de conflitos, de lutas e de movimentos sociais destacando os diversos povos camponeses que ao longo da formação social brasileira vêm resistindo e empreendendo ações coletivas em busca de terra para viver e trabalhar, reivindicando direitos e participação política.

A resistência e luta dos povos do campo iniciam-se desde o processo de colonização e invasão de suas terras pelos portugueses. Foram diferentes movimentos que de formas diversas, em espaços e tempos também diferentes foram tecendo fios de afirmação e proposição de um processo educativo emancipatório, rebelando-se a todas as formas de exploração e expropriação, das suas terras, dos seus saberes e da sua cultura.

Movimentos como: Canudos, Contestado e as Ligas Camponesas, organizações como STR (Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a criação da CONTAG, FETAG e tantas outras organizações e movimentos vêm ao longo da história, fortalecendo a luta em defesa dos direitos sociais e trabalhistas dos povos camponeses bem como a identidade desses sujeitos como classe trabalhadora campesina.

Estes povos, conscientes da importância da educação, lutam por uma escola que seja de direito e de fato, um espaço de aprendizagem, criação e socialização da sua cultura, ou melhor dizendo, das suas diversas manifestações culturais. Os saberes são construídos nas experiências cotidianas e na escola.

Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para proposição de projetos de desenvolvimento. Enquanto a educação do campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um

projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. (FERNANDES; MOLINA, 2002, p.63)

A coexistência destas duas concepções de educação reflete exatamente a coexistência dos dois modelos de campo. O campo do agronegócio, representado pelo latifundiário e pelo empresário. Para estes é dispensável a discussão sobre educação, pois seus filhos estudam na cidade, em escolas particulares e faculdades públicas que os formam para retornarem ao campo como senhor e patrão, dito de uma forma mais atual, como “empreendedor”! Em oposição, ou melhor, numa correlação com este campo temos um outro: o campo dos camponeses, da agricultura familiar da agroecologia! Este é o campo dos sem-terra, dos pequenos produtores ou agricultores. Estes precisam discutir a educação que acontece neste espaço, pois seus filhos são os alunos frequentadores da escola. E um primeiro desafio é garantir a existência das escolas no campo. A urbanização da educação é visibilizada pela prática comum do transporte dos alunos do campo para a cidade/sede dos municípios pela “nucleação”, transporte dos sujeitos para territórios circunvizinhos, povoados ou distritos que vão oferecer a conclusão do ensino fundamental e do nível médio. O que se coloca em debate nesta questão é a garantia do direito de afirmação de identidades.

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental E a educação é parte essencial deste processo. (FERNANDES; MOLINA, 2002, p.61)

Educação descolada do chão onde pisa e sobre o qual vivem estes sujeitos é uma educação inicialmente estranha ao seu modo de viver, de ser! Neste sentido, o espaço onde os processos educativos são construídos e a identificação destes com seus “protagonistas” é condição *sine qua non* para se iniciar uma discussão e proposta de educação do campo.

O marco desta construção que teimamos em afirmar como um novo paradigma da educação brasileira foi o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em julho de 1997, promovido pelo Movimento dos Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A realização da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do

Campo (1998) foi o “lugar” em que esta ideia se consolidou como uma nova proposta de educação para o campo. Uma Educação embasada em pedagogias criadas, experimentadas e confirmadas pelos próprios povos do campo. Por isso uma educação que é do campo e no campo deve ser desenvolvida porque prescinde deste mesmo espaço para se constituir PEDAGOGIA. Trata-se, portanto, de um processo educativo desenvolvido na própria comunidade que intenta criar possibilidades e diálogos com a realidade sociocultural dos sujeitos que neste processo estão envolvidos, tendo em vista a emancipação política e o desenvolvimento social sustentável destas populações.

A escola é também simbólica. É um espaço de produção de saberes, um lugar de encontro entre os diferentes saberes! Nesta perspectiva negar às pessoas das comunidades rurais o direito à sua escola é negar-lhes o direito de aprender e apreender sua própria história a partir dos seus. Do seu lugar, da sua cultura, das suas experiências. A educação do campo antes de ser um paradigma, concepção ou proposta pedagógica, é um movimento social! Foi como movimento que ela se construiu, expandiu-se e é na luta, na articulação de forças de todos os movimentos em defesa da terra e dos seus povos, em parceria com intelectuais orgânicos, com instituições públicas e governos sensíveis e comprometidos com a causa das classes populares vem buscando ocupar, resistir e produzir conhecimentos necessários à vida cotidiana destas pessoas; vem experimentando uma educação que possibilite aos seus sujeitos a construção e expressão do seu próprio pensamento, porque voltada aos seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos historicamente negados pela educação chamada “rural” e pela educação urbanocêntrica.

Por isto a Educação do Campo é um movimento social, um movimento pela educação. Em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para as pessoas do campo, que reivindicam escola no campo e escola do campo. A escola será do campo à medida que se configura como este espaço de pesquisa, ensino e extensão! À medida que se torna espaço de encontro com a comunidade e com todas as outras formas de educação presentes no seu entorno! É preciso portanto indagarmos: o que se ensina? Como se ensina? A favor de quem e contra o quê? Estas são questões que nos colocam no âmbito do currículo, pois nos confrontam com o conteúdo, as formas de conceber e organizar os tempos e espaços escolares, as relações estabelecidas dentro e fora da escola.

Ancoradas na convicção de que a educação do campo exige um currículo que nasça e reflita questões locais, articulando-as às questões mais amplas, propomos que continuemos nossa reflexão debruçando-nos sobre este elemento tão importante no processo educativo que é o currículo.

FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO SEMIÁRIDO: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO

Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes de burocratas ou de pedagogos bem intencionados, educação do/no campo foi se constituindo no chão da educação popular, no seio das lutas populares, dentro e fora do Estado e das suas instituições. A educação do campo como teoria e prática educacional fortaleceu-se, consolidou-se e manifesta-se diversamente em diferentes realidades de campo neste país!

Um princípio da educação do campo é que os sujeitos da educação são os sujeitos do campo: pequenos agricultores, criadores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias.

A educação do campo assume o desafio de pensar o campo e suas populações, seu modo de viver, con-viver, transcender, sua organização política e suas identidades culturais.

Com a denominação Educação do campo os diversos sujeitos sociais camponeses buscam representar um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, ontológicos que definem uma educação calcada em preceitos epistemológicos que apontam um novo paradigma educativo, com características próprias pelas quais definem a educação que desejam ver implementada nas áreas compreendidas pela pequena propriedade, pela agricultura familiar camponesa, pelos assentamentos e outras tantas situações que caracterizam a vida dos povos camponeses.

Nesta perspectiva, o currículo é fruto de discursividades diferentes, de intencionalidades diversas e de variadas representações. Ele constitui-se numa representação simbólica, espaço de escolhas, lugar de inclusões ou exclusões. Considerando, pois a dinamicidade e politicidade do currículo, sua compreensão exige um olhar sobre a relação escola-sociedade; currículo-sociedade. Para Sacristán (2000)

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultura que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16)

A compreensão da dinamicidade e politicidade do currículo presente na reflexão de Sacristán questiona o currículo enquanto tempo/espço pedagógico escolar, estruturado como um repertório pedagógico que se desenvolve num determinado percurso educativo. Este percurso constitui-se de experiências, atividades, conteúdos, métodos e formas utilizados para cumprir o que a escola estabelece como processo ensino-aprendizagem.

O questionamento pertinente frente à perspectiva da contextualização é quem define este repertório? A serviço de quem e do quê estão os saberes socializados e construídos na escola?

A afirmação do currículo como práxis, como construção política nos permite entendê-lo também como um campo de disputa, no qual cada opção, proposta ou prática educativa está prenhe de interesses e valores que precisam ser desvelados e revelados no processo pedagógico.

Freire afirma que, “em mundos diversos a educação existe diferente”. A educação onde existir livre e para todos, constitui-se como uma prática plural multirreferencial; dinâmica, dialógica e dialética, porque se torna espaço de diálogo entre diferentes. Neste entendimento a diferença não desiguala e há o cuidado e vigilância para que a igualdade não massifique!

O currículo contextualizado exige uma postura de ruptura. Para contextualizar é necessário romper com as grandes narrativas da ciência e da pedagogia moderna que são os princípios da formalidade abstrata e da universalidade da concepção tradicional e colonizadora da educação. Para Martins, (2007),

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões locais e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas locais ou marginais, mas por serem

elas pertinentes e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente. (MARTINS, 2007, p. 42)

A educação do campo enquanto paradigma nos convida a olhar o currículo na perspectiva da descolonização e valorização das culturas e saberes historicamente silenciados. Este paradigma propõe um currículo que estabeleça o diálogo entre o conhecimento escolar e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola situa-se, porque compreende que as pessoas se constroem e constroem o conhecimento a partir do seu contexto, em interação com contextos mais amplos; ou seja, a relação e a construção do conhecimento se dão na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmas e com os outros.

A educação do campo busca ressignificar a escola e implementar um currículo que contemple as diferenças e os diversos saberes e conhecimentos populares. Isto é o que chamamos de perspectiva da contextualização. Esta aproximação entre o conhecimento social e historicamente elaborado e o cotidiano das pessoas, sua realidade concreta que exige uma compreensão, uma intervenção e transformação que assegurem a possibilidade de se inventar e (re)inventar a vida, as relações, a produção material e subjetiva que constituem nossa forma humana de ser, conviver, sobreviver e transcender.

Neste sentido, a Educação do campo precisa dar conta de considerar a identidade dos sujeitos do campo, conforme o que está posto no Parágrafo Único do Art. 2º das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: [...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade; ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a realidade social da vida coletiva no país [...].

Configura-se o desafio da educação possibilitar a autoconsciência e a compreensão crítica das pessoas sobre o contexto no qual estão enraizadas, seja na zona rural do semiárido, nas vilas ribeirinhas da região amazônica ou nas comunidades quilombolas e indígenas.

O currículo é fruto de discursividades diferentes, de intencionalidades diversas, de variadas representações. Representações simbólicas, territoriais, políticas, étnicas entre outras. É espaço e lugar de exclusões ou inclusões.

Na mesma perspectiva e concepção da Educação do Campo, tem se construído a proposta de Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido. O desafio é construir uma Proposta de educação com princípios específicos e praticas pedagógicas diversas que coloque a escola do campo e do Semiárido na esfera dos direitos humanos e promoção da vida das pessoas, crianças, jovens adultos, homens e mulheres que vivem e trabalham no meio urbano e rural da região semiárida. A proposta de educação para a convivência com o semiárido assume o desafio de, não apenas pensar o campo na perspectiva da contextualização, mas pensar também as cidades que compõem esta grande região formada pelo sertão do nordeste brasileiro e norte de Minas Gerais e do Espírito Santo.

É nesta perspectiva que várias entidades e movimentos vêm exercitando novas práticas educativas. Estas práticas questionam por dentro o próprio currículo e apresentam alternativas e outras possibilidades de se construir conteúdos, metodologias e processos educativos tanto com discentes quanto com docentes. A exemplo pode-se citar a Escola Rural de Massaroca (ERUM) em Juazeiro da BA, as experiências de construção de uma proposta político-pedagógica para as escolas da rede municipal dos municípios de Curaçá e Uauá, na Bahia, escolas rurais acompanhadas pela Cáritas no Ceará, experiências nos municípios de Poço Dantas e Aparecida (PB) acompanhadas pela CPT do Alto sertão da Paraíba, entre muitas outras.

No intuito de articular e dar visibilidade às variadas práticas fundadas sobre este princípio, constituiu-se, em 2003, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB). A Rede tem se construído como um movimento de afirmação do Semiárido a partir da proposição de uma política de educação voltada para a convivência com esse território. Busca a elaboração de metodologias de ensino que estimulem os indivíduos a não repetirem estados de paralisia e submissão ao que está dado, mas, no caminho oposto, formem sujeitos que possam intervir de forma apropriada na realidade local, afirmando suas riquezas.

Nesse processo, a produção e a sistematização de conhecimentos sobre o Semiárido são imprescindíveis para gerar mudanças de concepção sobre o local e

provocar a (re) elaboração de saberes e práticas. Esse modelo de ensino-aprendizagem implica na produção e sistematização de conhecimentos sobre os diferentes campos do Semiárido como base para mudanças de concepção sobre o local, provocando a (re)elaboração de saberes e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “FIOS E DESAFIOS DA CONTEXTUALIZAÇÃO”

Na tentativa de salientar alguns dos “fios” da contextualização trabalhados ao longo do texto, é necessário chamar inicialmente a atenção sobre o processo histórico de luta e resistência popular em reação ao processo de colonização, e expropriação impostas pelos colonizadores ao longo do tempo. Esta resistência, muitas vezes organizada, foi dando vida a diferentes e diversos movimentos e organizações sociais populares. Socorro Batista afirma que

Os movimentos sociais como ações coletivas que aglutinam sujeitos sociais em torno de uma mesma luta por objetivos comuns, contestam poderes da ordem instituída e instituem novas lógicas e racionalidades políticas e sociais. (2007- p 170). Para os movimentos sociais, não basta a terra, é preciso lutar por educação, ocupar o território da educação para que ele convirja para a formação humana dos sujeitos e para a construção do campo que eles desejam. (BATISTA, p. 177)

É nesta perspectiva que várias entidades e movimentos vêm exercitando novas práticas educativas. É a tessitura de um fio que busca dar visibilidade à contextualização do processo ensino-aprendizagem.

Estas diferentes práticas educativas, ensaiadas dentro do movimento social, questionam o currículo tradicional e apresentam alternativas e outras possibilidades de se construir novos conteúdos metodologias e processos educativos tanto com discentes quanto com docentes.

Foram estas práticas que teceram outro importante fio desta peça: o *I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA)*, promovido em julho de 1997 pelo MST em parceria com outras entidades e organismos internacionais.

No processo de tessitura da contextualização outros eventos constituíram-se marcos importante na sua consolidação: *a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo e a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*. Sendo ambas resultado de todo um processo de mobilização e envolvimento social, estas

conferências fortaleceram a reivindicação por políticas públicas que respaldassem a educação do campo. Assim nascem as *Diretrizes operacionais da Educação do Campo* (2002), que respaldam legalmente a proposta de contextualização do currículo.

Nesta tessitura da contextualização outro fio importante tem sido a *proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido (ECSA)*, um fio que tece no cotidiano da escola a contextualização do currículo. A ECSA promove, entre estudantes, educadores e comunidades, o aprofundamento da compreensão sobre o lugar onde vivem, seu povo, suas plantas, seus animais, seu clima. Os temas pertinentes à região fazem parte dos materiais didáticos e das aulas de português, matemática, história, geografia, ciências, artes, educação física e tudo mais que compuser o currículo escolar. Assim, a educação passa a fazer mais sentido para todos.

A *Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB)*, anteriormente citada é também um outro fio que tem dado forma e cor a esse novo modelo de ensino, que valoriza o contexto social, cultural, ambiental, político e econômico do sertão, rompendo com processos de ensino-aprendizagem historicamente utilizados no Brasil, padronizados e disseminados para todo o país, sem levar em conta os saberes locais, a diversidade e as especificidades das diferentes regiões.

Quando afirmamos que a Educação do Campo constitui-se como um novo paradigma de educação, estamos afirmando também uma ruptura com modelos outros que orientaram e orientam a prática educacional. Temos consciência que a identidade da educação do campo se constrói em oposição às políticas educacionais oficiais ligadas a um modelo de desenvolvimento social, econômico, cultural, político e ideológico que serve aos interesses dos setores hegemônicos do mundo rural, vinculados ao latifúndio e ao agronegócio, por isso esta proposta *revolucionária e insurgente*⁴ enfrenta fortes desafios, sobretudo no seu processo de implementação. Não obstante ter uma base teórica e legal consideravelmente sólida, a materialização dos princípios aqui colocados exige o fortalecimento de outra lógica de relações seja no campo do saber, seja nos espaços materiais que possibilitam a produção destes saberes. Não podemos discutir a contextualização do currículo sem discutir a ocupação e posse da terra e dos outros modos de produção desta sociedade. Sem

⁴ Expressão comumente citada pelo professor Rovilson José Bueno, ao falar da proposta de educação para a convivência com o Semiárido.

indagar, por exemplo, quais condições e relações sociais sustentam a precariedade das condições efetivas de sobrevivência e existência das populações que vivem numa região tão rica de possibilidades e viabilidade (referindo-nos ao semiárido).

Um último desafio que é necessário superar é a contradição de materializar dentro de um Estado burguês-capitalista uma proposta insurgente que exige condições contrárias às de um sistema educacional criado justamente para fortalecer e justificar o próprio Estado.

A efetivação de um currículo contextualizado exige como pressuposto básico e necessário uma política pública de educação comprometida com um projeto de desenvolvimento social, econômico e cultural; pautado nos princípios da sustentabilidade socioeconômica e ecológica. Trata-se então de uma proposta eminentemente política e de uma política revolucionária que mexe com as bases de uma organização exacerbadamente capitalista e neoliberal.

O currículo contextualizado deve criar canais de diálogo entre a Escola-comunidade e a sociedade. Fazendo da Escola um espaço de aprendizado dialógico entre diferentes sujeitos educandos e educadores e outros educadores sociais e práticas educativas presentes na comunidade ou região!

Sua proximidade com movimentos e organizações sociais contribui no processo de envolvimento dos educandos e educadores na luta pela VIDA: das próprias pessoas e do ecossistema! A participação e envolvimento social são fundamentais na construção e consolidação de novas relações sociais, políticas, econômicas e culturais no campo. Esta mesma participação vai garantir o fortalecimento das forças populares no embate por uma educação que tenha sentido na Vida concreta destes povos.

A contextualização do currículo é uma proposta ousada e necessária. Ousada por ser gerada e nutrida no seio dos movimentos e organizações sociais populares comprometidos com a justiça social e conseqüente com a dignidade de todas as pessoas deste país. Necessária, porque somente uma educação crítica, de qualidade que aponte outro rumo no processo de construção do saber, que reconheça e valorize os diferentes e diversos saberes, que protagonize novas relações de solidariedade, poderá contribuir no processo de construção de uma outra racionalidade, de uma outra sociabilidade de um outro modelo de desenvolvimento socioeconômico, político e social.

Esta utopia tem se configurado nas diferentes e diversas experiências educativas implementadas no campo brasileiro e na região semiárida. Fica-nos, contudo, o compromisso de garantir na agenda política deste país a educação dos povos do campo, reconhecendo e fazendo valer seu direito por uma educação pública de qualidade que contribua na constituição e afirmação da identidade camponesa e da valorização da vida no campo.

ABSTRACT

The present text discusses the rural education as a educational paradigm that has been establishing itself from the educational scholar and non-scholar experiences presented by the rural population. It's a consideration about the curriculum of the semi-arid rural education in the contextualization prospect. It's the beginning of a talk! The vast theoretical input that has been built in this field of study in the last twelve years is acknowledged. The focus here is the political dimension of the curriculum contextualization having, as reference, historical elements of Brazilian education and the comprehension of rural education as an educational paradigm. The rural educational is a proposition and pedagogical practice that builds up opposing to a occupancy and production logic in the rural area that makes their individuals and their diverse, varied and historic of occupation and production invisible.

Keywords: Rural education. Semi-arid. Contextualized curriculum

REFERÊNCIAS

- BATISTA, M. S. X. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares, de Maria do Socorro Xavier Batista. In: _____. SCOCUGLIA, A. C.; JEZINE, E. (Orgs.). **Educação popular e movimentos Sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2006.
- BRASIL. Documento da II Conferência Nacional. Por uma Educação do Campo. [S.l.; s.n.], [19--?].
- CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: _____. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: identidade e políticas**. Brasília: [s.n.], 2002. v.4.
- CARDOSO, T. F. L. As Aulas Régias no Brasil. In: _____. STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. [S.l.; s.n.], 2002. v. I: séculos XVI-XVIII.
- FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: _____. CALDART, R. S. (Orgs.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas**, Brasília: [s.n.], 2002. v.4.
- MACHADO, M. C. G. O Decreto de Leônicio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em Debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In:

_____. STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. [S.l.; s.n.], [19--?]. v. I: séculos XVI-XVIII.

MARTINS, J. Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro, BA: RESAB, 2004.

MENEZES, Ana Célia e ARAÚJO, Lucineide Martins. Currículo, Contextualização e complexidade. In: _____. Rede de Educação do semi-árido Brasileiro. **Caderno multidisciplinar educação e contexto do semi-árido brasileiro**, Ano 2, 2004.

PAIVA, J. M. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial**. [S.l.; s.n.], [19--?].

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro)