

CURRÍCULO, CONTEXTUALIZAÇÃO E COMPLEXIDADE: ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO DE DIFERENTES SABERES¹

Ana Célia Silva Menezes²
Lucineide Martins Araujo³

RESUMO

Este artigo propõe algumas reflexões sobre o currículo enquanto espaço e elemento político-pedagógico. Discute a concepção curricular a partir dos princípios da contextualização, da complexidade e da multirreferencialidade. Aprofunda ainda questões ligadas à relação entre educação e sociedade e as implicações políticas ligadas à discussão ou implementação do currículo, numa perspectiva de contextualização, a partir do contexto do Semi-Árido brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Sociedade, Contextualização, Complexidade e multi-referencialidade.

ABSTRACT

This article proposes some reflections about the curriculum referring to political-pedagogical elements, understanding it on a more political than pedagogical level. It discusses the concept of the curriculum including the principals of contextualization, complexity and multi referentials. It emphasizes the questions which are related between education and society and political discussions or implementations of the curriculum in the perspective within the context of the Brazilian semi-arid region.

Key words: Education, Society, Contextualization, Complexity and Multi referentials.

As discussões sobre currículo vêm assumindo importância e ocupando cada vez mais, espaço no campo das pesquisas em educação, neste país. Associada a esta centralidade, identificamos uma multiplicidade cada vez mais crescente de referências teóricas para o campo curricular.

Entendemos que a discussão no campo curricular exige uma compreensão dialética e plural, fundamentada no princípio da complexidade e multirreferencialidade.

Este entendimento nos remete a uma questão inicial que buscaremos aprofundar ao longo deste artigo: qual nossa concepção de currículo?

Buscando um entendimento conceitual em torno do currículo

1 Artigo apresentado pelas autoras ao curso de Pós-graduação – Ensino Superior e Docência no Contexto do Semi-Árido, promovido pela Universidade Estadual da Bahia, através do Departamento de Educação - Campus VII, Senhor do Bonfim – BA, sob a orientação do Professor Edmerson dos Santos Reis, Mestre em Educação e Doutorando pela Universidade Federal da Bahia - UFBA .

2 Educadora, Pedagoga, Especialista em Educação Sexual, pós-graduanda em Ensino Superior e Docência no Contexto do Semi-Árido, membro da equipe pedagógica do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada - IRPAA.

3 Educadora, Pedagoga, pós-graduanda em Ensino Superior e Docência no Contexto do Semi-Árido, membro da equipe pedagógica do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada- IRPAA e da Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro- RESAB.

É importante ressaltar que em qualquer conceituação de currículo, este sempre está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional. 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 cultural 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. (p.15-16)

É justamente na construção ou na elaboração dos modelos e das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz para quem faz ou deixa de fazer. É também na construção ou definição das propostas, que são selecionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas, a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cercam. No entanto, tais planos ou propostas são formulados, de forma muito pré-estabelecida, e não consideram, qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais e não científicos. Para Martins (2004):

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, sobre seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. Desde aí o que se pretende é, portanto, colocar em questão estes universais. O que está por traz da idéia de “Educação para a convivência com o Semi-Árido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos. (p.31-32).

Queremos discutir *currículo*, partindo do entendimento deste, *como tempo/espço escolar, estruturados como um repertório para o percurso educativo*; percurso construído pelas experiências, atividades, conteúdos, métodos, forma e meios empregados para cumprir os “fins da educação”, fins que são definidos (implícita ou explicitamente) pelos interesses dos grupos hegemônicos. Contudo, neste mesmo espaço pensado para controlar, as pessoas envolvidas no processo (professores, alunos, comunidade), por vezes, vão forçando a inclusão dos seus interesses, aspectos de sua cultura, o que possibilita um embate político-pedagógico.

Neste sentido, entendemos o currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade -constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico. São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam,

orientam e constituem-se em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e re-elaborados. Entendemos então, que o currículo, como componente pedagógico significativo, deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas, que a realidade (social, econômica, política e cultural) propõe como desafios e necessidades históricas (situadas num determinado tempo e lugar). A contextualização deixa de ser um adjetivo do currículo e passa a ser um substantivo. Currículo e Contextualização são dois elementos tão imbricadamente associados, que o entendimento de um, leva ao aprofundamento do outro e vice-versa.

O Currículo contextualizado exige a inclusão de narrativas transgressoras, gestadas a partir da experiência dos mais de 50 milhões de brasileiros, aos quais são negados o direito de comer três vezes ao dia, de ter um abrigo, de poder estudar, ter atendimento médico ou acesso a qualquer outra condição básica de sobrevivência. Palavras, enunciados e conceitos que vão na contramão do discurso oficial, pois experimentam, na pele, as contradições que fundam o discurso oficial, ensinado pela escola como “saberes universais”.

No Nordeste Brasileiro e especialmente na Região Semi-Árida, o currículo contextualizado caracteriza-se pela evidência dos sabores e saberes diversos e múltiplos do Semi-Árido, já que esta tem sido a realidade historicamente negada, distorcida e manipulada pela educação “universalista, objetiva e imparcial” que as elites brasileiras impuseram às diferentes classes e categorias pobres deste país. É nesta perspectiva, que o currículo contextualizado exige a inclusão de questões locais, regionais e de contexto que, historicamente não mereceram atenção nem destaque dentro do ensino, das metodologias e processos da educação burguesa.

O Semi-Árido Brasileiro é uma região que compreende 1.133 municípios com uma área de 969.589,4 km² correspondente a quase 90% da Região Nordeste (nos estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia); e mais a região setentrional de Minas Gerais⁴. Uma região complexa, tanto no que se refere aos aspectos geofísicos como sócio-ambientais.

Comumente conhecida como a região das calamidades e catástrofes, onde sempre prevaleceu a lógica das políticas assistencialistas, emergenciais e compensatórias, o Semi-Árido sempre foi visto como a região dos miseráveis, pobres famintos, jecas tatu e o lugar ruim para se viver. A educação nessa região, jamais prestou um serviço condizente com o contexto em questão, e tão pouco se preocupou em viabilizar as condições da melhoria de vida das pessoas. Os currículos escolares desarticulados da realidade local funcionaram sempre como um passaporte para os grandes centros urbanos do país.

É a partir desta constatação e necessidade, que muitas organizações não-governamentais e

4 Conforme Portaria nº 89, de março de 2005, do Ministério da Integração Nacional.

redes vêm desenvolvendo um trabalho educativo, pautado nos princípios da Educação para Convivência com o Semi-Árido, onde o contexto sócio-cultural dos sujeitos educativos é o ponto de partida que direciona toda a política educacional.

No campo de experiências que implementam propostas contextualizadas, podemos citar o IRPAA⁵ (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada), instituição que define a Convivência com o Semi-Árido (CSA) como elemento-base de sua proposta pedagógica. Para o IRPAA, a contextualização implica na Convivência com o Semi-Árido. *“A educação pautada nos princípios da convivência com o meio ambiente (natural e social) permite a formação holística de homens e mulheres, fortalecendo a sua identidade e criando novas possibilidades no relacionamento destes com o mundo”*. IRPAA (2003, p. 13).

O conceito de "Convivência" é permanentemente discutido e aprofundado com educadores durante cursos de formação bem como em momentos vividos nas comunidades e em fóruns mais amplos.

O sentido atribuído a Educação para a Convivência com o Semi-Árido (uma pedagogia da vida) está no fato de poder contribuir para que as pessoas assumam uma nova postura diante do meio em que convivem e de que, nesta busca do (re)conhecimento de si (como sujeito histórico) e do lugar (como reflexo dessa história), possam intervir e transformar a ambos. IRPAA, (2003, p. 11)

Desse modo, o diálogo estabelecido entre o conhecimento escolar e as possibilidades concretas do meio social no qual a escola está inserida, exige um novo *fazer*. Trata-se da ressignificação da escola e implementação de um currículo que contemple as diferenças e os diversos saberes. Para a efetivação deste processo é necessária a discussão de uma política pública de educação comprometida com um projeto de desenvolvimento social pautado no princípio da sustentabilidade sócio-econômica e ecológica. Mais uma vez, vimos estreitadas a relação entre o político e o pedagógico na práxis educativa.

Bases históricas e filosóficas do Currículo Contextualizado

O pensamento curricular ao longo da história da educação brasileira foi fortemente marcado pela linearidade das teorias sócio-filosóficas que embasaram as construções teóricas do pensamento burguês. Este referencial marcou a produção no campo do currículo até a década de 1980. Submissos e dependentes das teorizações européias e posteriormente americanas, a elaboração curricular, no Brasil, apresentava um viés funcionalista. *“Apenas na década de 80, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Neste momento, ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas”* (Lopes e Macedo, 2002, p.13).

⁵ Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada - com sede em Juazeiro da BA desenvolve desde 1990 um trabalho técnico-educativo centrado na Convivência com o Semi-Árido Brasileiro.

No início dos anos 1990, os estudos, as pesquisas e produções no campo curricular, caracterizavam-se fortemente pelo enfoque sociológico. As produções buscavam, majoritariamente, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder e fundamentava-se em teóricos ligados à nova sociologia da educação, como Michael Apple e Henry Giroux.

No final da Década de 80 e primeira metade de 1990, ganha força a idéia de que o currículo só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente. A contribuição teórica de Paulo Freire, desde a década de 1960, é retomada e começa a criar uma hegemonia conceitual neste campo. Ainda nos anos 90, inicia-se uma outra discussão no campo curricular: a questão da multirreferencialidade, que para Burnham (1993),

Tematiza o currículo e seu significado na sociedade contemporânea. Remete-nos a aprofundar a questão curricular como processo social que se realiza no espaço concreto da escola e que deve garantir, aos sujeitos envolvidos, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas conhecimento e outras vivências, mas também contribuindo para a sua inserção na instituição histórico-social. (p.15)

O século XX é marcado por profundas transformações em todos os campos e dimensões: político, social, econômico e tecnológico. A sociedade “pós-industrial” impõe novos desafios: a produção de bens simbólicos altera as ênfases até então existentes. E na tentativa de compreendê-las, o pensamento curricular incorpora enfoques pós-modernos e pós-estruturalistas. Teóricos como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin, influenciam fortemente as construções teóricas neste campo. Contudo, um novo movimento vai se consolidando. Se antes tínhamos como marca deste campo, a linearidade e homogeneidade de referências, a partir deste período (anos 90), as referências ganham a característica da multiplicidade, não apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo os “multi” e “trans”, que a partir da segunda metade da década de 90, são a grande marca e contribuição no campo curricular no Brasil.

Pesquisas e publicações brasileiras nos últimos anos demonstram a multiplicidade de estudos nesta área. Na base de dados dos grupos de pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - encontram-se 117 entradas para o descritor currículo.

A produção científica brasileira, no campo curricular, pode ser referendada por três construções teóricas principais:

1) Perspectiva pós-estruturalista

Este grupo, liderado por Tomaz Tadeu da Silva, incorporou inicialmente as contribuições teóricas, histórico-críticas, assumindo ao final da década de 90, as perspectivas teóricas, pós-estruturalistas. O objeto central dos trabalhos deste grupo é a análise das conexões entre os

processos de seleção, organização e distribuição dos currículos escolares e a dinâmica de produção e reprodução da sociedade capitalista.

Silva (2000) faz uma leitura crítica da teoria pós-estruturalista e avança em alguns aspectos: traz para o currículo a discussão de questões de gênero, etnia e sexualidade e incorpora o conceito de *diferença*, como um pressuposto básico no processo pedagógico. Para ele, o pós-estruturalismo corre o risco de nos manter presos à micro-narrativas. Entende que é *“preciso conviver com a instabilidade e provisoriidade dos múltiplos discursos e das múltiplas realidades constituídas por esses discursos”*. O mesmo defende que o atual projeto neoliberal e neoconservador, redefine as esferas políticas, sociais e pessoais, por meio de complexos e eficazes mecanismos de representação e significados.

2) Currículo em rede

A discussão sobre currículo em rede, apesar de ter seu início nos anos 1980, é somente na década de 90 que começa a ganhar destaque. Esta vertente foi desenvolvida fundamentalmente por pesquisadores do Rio de Janeiro coordenados por Nilda Alves.

A produção teórica desta vertente vem se intensificando nos últimos anos e referencia-se, em sua maioria, em bibliografia francesa, especialmente em autores como Lefèbvre, Morin e Deleuze. Nos últimos anos, o autor português Boaventura de Sousa Santos tem sido importante referência para esses estudos.

Este conceito de rede aplicado ao campo do currículo, no Brasil, tem tematizado questões como formação de professores, e discutido a superação do enfoque disciplinar no espaço escolar. No seu lugar, fala-se em eixos curriculares, como espaços coletivos de discussão e ação, que atravessariam cada disciplina, viabilizando propostas coletivas e articuladas.

Este grupo trabalha os contextos cotidianos como espaços de tessitura do conhecimento. Em cada um destes contextos, os sujeitos tecem cotidianamente seus conhecimentos, a partir das múltiplas redes a que pertencem.

3) Perspectiva histórica do currículo e constituição do currículo escolar

No final da década de 1980, estudos sobre o conhecimento escolar e currículo, no Brasil, desenvolviam-se como um dos principais núcleos de pesquisas no campo pedagógico. Os primeiros estudos traziam a marca das discussões da Nova Sociologia da Educação Inglesa, como H. Giroux, M. Apple e outros. Os trabalhos em história do currículo desse grupo, encaminham-se em duas linhas principais: o estudo do pensamento curricular brasileiro e o estudo das disciplinas escolares.

É necessário contudo, que além das contribuições teóricas sobre a constituição do campo do currículo no Brasil, enfrentemos também o desafio de analisar criticamente as políticas curriculares

implementadas no país, as experiências exitosas e inovadoras neste campo (curricular), bem como a função do professor, a função social da escola, relação escola-comunidade, a relação professor-aluno.

As múltiplas e diversas discussões vão exigindo que as produções nesta área superem questões de natureza epistemológica e adentrem ao campo político. Com base neste entendimento, identificamos diferentes atores sociais, de diferentes espaços e detentores de variados repertórios culturais. É assim que compreendemos o currículo como um campo de disputa, no qual cada opção, proposta ou prática, está prenhe de interesses e valores que precisam ser desvelados e revelados no processo pedagógico.

Currículo como espaço político

Paulo Freire afirma que, *“em mundos diversos a educação existe diferente”*. A educação onde existir livre e entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre homens, na divisão dos bens, do trabalho e dos símbolos.

Ao se discutir currículo, se faz necessário, tecer velhos e novos olhares sobre sua história, bem como sobre a história da educação no Brasil.

No Brasil, o processo educativo (leia-se formal) data do início do processo de colonização, quando os jesuítas, vindos com os portugueses iniciam a catequização dos nativos. Essa relação entre educação oficial e colonização-instrumentalização política do processo educacional, tem sido uma constante ao longo da história da educação brasileira, haja vista que desde os primórdios quem determina o que será ensinado (conteúdo), forma e importância social daquilo que se ensina e/ou aprende, são os grupos que detêm a hegemonia econômica, política e social, conforme seus interesses.

Numa sociedade formada por classes, desigualmente distribuídas na sociedade, a educação torna-se um aparelho a serviço dos grupos hegemônicos, portanto discutir currículo exige uma reflexão, em torno dos interesses antagônicos, presentes neste processo sócio-educativo.

Tanto o currículo explícito, quanto o currículo oculto estão prenhe dos interesses dos grupos sociais, que num determinado momento são mais ouvidos que outros. É impossível dissociarmos educação de todos os processos sociais, inclusive do processo político. A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz de fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros.

Para transformar, um dos primeiros pressupostos a saber é o que devemos transformar! O conhecimento ou desvelamento da realidade é portanto, condição *sine qua non* de uma educação libertadora. Portanto ao se trabalhar o currículo contextualizado, compreende-se educação como um espaço de formação de humanos, com referenciais culturais, políticos, específicos e diversos.

O Currículo na perspectiva da contextualização

Ao falar em contextualização, estamos falando em “identificação da ruptura”, ou seja, estamos rompendo com as grandes narrativas da ciência e da pedagogia moderna que são os princípios da formalidade abstrata e de universalidade, da concepção tradicional e colonizadora da educação, ao mesmo tempo reafirmando que a educação precisa fazer sentido na realidade das pessoas no lugar onde estão. Para Martins(2002:31)

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.

A palavra Contexto⁶, origina-se do Latim - *Contextus, ūs* (reunião, conjunto, encadeamento); sendo assim, o contexto é o ponto de partida para o entendimento, para a ressignificação dos saberes e dos conhecimentos diversos. Neste sentido é importante reportarmo-nos a Morin e à teoria da complexidade, que afirma: “*complexus* é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram”.

A concepção da Educação Contextualizada busca entender que as pessoas se constroem e constroem seu conhecimento a partir do seu contexto, com relações mais amplas. Ou seja, a relação, ou a construção dos saberes, se dá na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Para Reis(2005)

A Educação Contextualizada e para Convivência com o Semi-Árido não pode ser entendida como um espaço do aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-escola-sociedade. A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências. (p. 13)

Contextualizar implica estabelecer uma relação dinâmica, dialética e dialógica entre contexto histórico-social-político e cultural e o currículo como um todo, concebido como um processo em constante construção que se faz e se refaz.

⁶Secretaria Executiva da Resab, 2006

O que se quer afirmar com a contextualização do currículo é que ele seja o veículo, o interlocutor dos saberes locais, com os saberes globais, que seja visto como campo de transgressões e que permita a possibilidade de criação.

Tempo e saberes gerados no Semi-Árido

Entendemos a educação como um processo dialógico e permanente de formação que envolve todas as dimensões e aspectos da vida humana. A partir deste princípio consideramos relevante (re)afirmar nosso reconhecimento dos vários espaços pedagógicos que vamos criando e (re)criando numa trajetória, sempre plural e conflitiva de humanização e hominização.

Dentre os espaços sociais, a escola é um “lugar” no qual desenvolve-se certo “jeito” de educar; com suas codificações e produção de saberes que constituem os “conteúdos obrigatórios e necessários” à organização de um certo tipo de ensino. Consideramos importante debruçar-nos sobre este espaço e suscitar algumas reflexões, em torno do “tempo e dos saberes” produzidos na escola.

Se considerarmos a história da invenção desta instituição (escola) perceberemos que talvez, nenhuma outra instituição social manteve um caráter tão conservador e medieval. A organização dos espaços e tempos escolares não se adequaram (na sua grande maioria) às exigências e características da sociedade moderna. Com o objetivo de separar, classificar e disciplinar, a estrutura e rotina da escola mantém a mesma rigidez ritualística de instituições como prisões e manicômios.

Ao adentrarmos numa discussão curricular, a partir de uma nova lógica (contextualização), entendemos ser fundamental, portanto, abordar mesmo que sucintamente, a reflexão em torno da organização do tempo escolar e dos saberes gerados neste tempo pedagógico.

A categoria tempo marca toda a trajetória humana. A psicologia divide o desenvolvimento humano em quatro grandes tempos: Infância, Adolescência e Juventude, Idade adulta e Maturidade. Para cada *fase* ou *tempo de vida*, mobilizamos determinados interesses e processos de aprendizagens. A escola localiza-se, normalmente, nas primeiras três fases, e por isso, acompanha os mais importantes períodos para a construção das nossas identidades, do nosso jeito de ser.

Neste sentido a organização deste “tempo”, a definição dos conteúdos e relações que o permeiam, bem como dos saberes socializados e construídos, são fundamentais na caracterização daquilo que chamamos e entendemos por currículo.

Quando falamos em currículo, nos referimos à organização dos horários da escola - aula, recreio, etc- falamos nos eventos e projetos desenvolvidos - na organização do processo de formação - séries, ciclos, módulos, semestres, disciplinas etc. Mas falamos também da concepção

que fundamenta e baliza esta organização, dos fundamentos e princípios que estão imbricadamente ligados a uma certa teoria pedagógica que orienta e dá sentido a todo e qualquer processo educativo.

O desafio que propomos nesta reflexão é que o *currículo contextualizado* precisa organizar o tempo de aprendizagem a partir de novos princípios como a *pluralidade* (gentes são diferentes, com histórias, origens e vivência múltiplas que interferem diretamente no seu tempo de aprender); a *multireferencialidade* (a escola é um espaço e tempo pedagógico que deve manter diálogo permanente com os tantos outros espaços e tempos que também educam fora dela); a *flexibilidade e a horizontalidade* nos processos de aprendizagem.

Outro elemento preponderante nesta nova organização é a consideração dos aspectos geofísicos e culturais do contexto no qual se desenvolve o processo ensino-aprendizagem.

Experiências como a Escola Plural, em Belo Horizonte (MG), atestam a validade desta nova política curricular pautada nestes princípios contemporâneos e nesta nova racionalidade.

No Semi-Árido Brasileiro, especialmente no âmbito não-governamental, vêm se articulando diferentes e diversas experiências no âmbito da Educação Contextualizada. Neste campo merece destaque a RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro que tem como finalidade contribuir na formulação das políticas públicas educacionais do Semi-Árido Brasileiro, defendendo o direito de todos à educação pública, gratuita e de qualidade, orientada pelos princípios da Convivência no âmbito de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável na região. Esta rede, além de ser um espaço de articulação político-pedagógica, vem subsidiando a elaboração e publicação de material didático, como suporte ao trabalho educativo desenvolvido na perspectiva da contextualização.

Uma das lutas da RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro tem sido a re-orientação político-pedagógica dos processos educativos, ou seja, a intenção é fazer com que a educação desenvolva-se a partir da realidade onde ela ocorre, e vincule a formação escolar às reais necessidades de vida e aos potenciais de desenvolvimento, na região do Semi-Árido. Um dos princípios que a rede defende, ao se discutir a Educação Contextualizada é o princípio político da valorização e articulação dos saberes; bem como a valorização dos espaços de aprendizagem, como a comunidade, o bairro, ou seja, a preocupação fundante é não restringir os saberes e os conhecimentos apenas ao ambiente da escola, mas articulá-los com os saberes da vida, nas suas variadas dimensões: afetiva, social, prática, estética, cultural.

Pautadas nestes mesmos princípios, entendemos os saberes necessários a uma nova prática educativa. A organização e a produção do conhecimento, pensadas na perspectiva do currículo contextualizado, assumem o desafio de buscar, permanentemente, respostas e saídas pedagógicas para questões que definem modos e condições de vida. A natureza, o trabalho, o

conhecimento e a história da humanidade são apresentados em um trabalho de Burnham (1993) apud Martins (2004), como eixos fundamentais ao ensino escolar.

Neste caso o currículo contextualizado *não apenas deve dar ouvidos às questões objetivas ligadas ao meio ambiente e ao ecossistema, mas deve ainda considerar que parte dos fluxos do ecossistema é de natureza pouco objetiva: pertencem à ordem dos signos e, no entanto, tem enorme poder para o bem e para o mal*, podendo desencadear aí também profundos processos de aprendizagem. (Martins, p. 42)

Considerações finais

O currículo é fruto de discursividades diferentes, de intenções diversas, de variadas representações. O currículo é representação simbólica, espaço de escolhas, lugar de inclusões ou exclusões. Situando-o em um contexto social e político, o currículo é antes de tudo um campo em que as diferenças produzem resultados, tratamentos, significados. Reforçando assim, que a concepção dinâmica do currículo só pode ser construída numa relação entre currículo e sociedade.

Reafirmamos neste sentido, que o currículo contextualizado nos impulsiona a construir uma educação, onde não mais se ignorem as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, de sexo. Impulsiona-nos acima de tudo a descolonizar os conhecimentos, e colocar a educação a favor da vida, potencializando a diversidade cultural, que reconheça e conviva com os diferentes, e que ajude as pessoas a serem mais humanas. Re-pensar o currículo a partir destas novas referências, não é somente um desafio, mas uma exigência contemporânea à uma educação comprometida com processos de desenvolvimento social, nos quais cada pessoa e o seu coletivo é permanente aprendiz e construtor de uma nova ordem social.

O currículo contextualizado passa necessariamente pelo rompimento com os discursos e narrativas vindos “de fora”, que desautoriza e nega as construções e saberes locais. Com esta afirmativa, não queremos fechar ou reduzir aquilo que entendemos como “contexto”, mas afirmar que são os saberes e experiências *locais* que validam, re-significam e reconstróem os saberes e conceitos *globais* e não o contrário. É imprescindível, para a construção e implementação de um currículo contextualizado, o reconhecimento e valorização *oficial e intencional* dos diferentes e múltiplos saberes, discursos e enunciados gestados no contexto do Semi-Árido (ou em qualquer um outro). A pluralidade, a contradição, a complexidade e flexibilidade são princípios que não somente devem orientar os currículos contextualizados, mas constituem-se como condição básica para que a contextualização supere o risco do reducionismo e engessamento, e imprima nos currículos a capacidade atual e necessária de expressão e visibilidade dos conhecimentos e relações dos sujeitos situados num determinado contexto.

A discussão no campo curricular exige uma compreensão dialética e plural, situada num contexto mais amplo que é um processo pedagógico revolucionário, necessário a uma educação

comprometida com um projeto de desenvolvimento social e sustentável.

BIBLIOGRAFIA:

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: *Tendências e Filosofia: Cadernos da Educação da UFPE*. Rio Grande do Sul:UFPE, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IRPAA. *Referencial Curricular de Educação para Convivência com o Semi-Árido*. Bahia: Juazeiro: (mimeo), 2003.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. *O Pensamento Curricular no Brasil, In Currículo: debates contemporâneos*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Ed. Cortez, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo e Complexidade: a perspectiva crítico- multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Bahia: Salvador: EDUFBA, 2002.

MARTINS, Josemar, *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*.Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB,2004.

MARTINS, Josemar da Silva & LIMA, Aurilene Rodrigues. *Educação com o pé no chão do sertão. Proposta Político Pedagógica para as escolas Municipais de Curaçá*. Curaçá. Bahia: Curaçá: IRPAA/PMC/UNICEF/Fundação Abrinq, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio & SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Currículo , Cultura e Sociedade*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Petrópolis: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. *Ciências com Consciência*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand,1998.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo Intertranscultural- Novos Itinerários para a educação*. Rio de Janeiro: Petrópolis: Cortez, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos Reis. *Projeto de Doutorado apresentado à Universidade Federal da Bahia*. Bahia: Salvador: 2005.

SACRISTÁN, J.Cimeno. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SOUZA, Ivânia Paula de Freitas & REIS, Edmerson dos Santos. *Educação para Convivência com o Semi-Árido: Reencantando a educação a partir das experiências de Canudos, Uauá e Curaçá*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

TORRES, Rosa Maria, *A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem*. In: CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária) *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

