

III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E CONTEMPORANEIDADE

(26 a 28/09/2012 – Salvador – BA)

OS SABERES TECIDOS NO CONTEXTO: A VERTENTE EDUCATIVA DA CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO FUNDAMENTANDO NOVAS PRÁTICAS E METODOLOGIAS PAUTADAS NA CONTEXTUALIZAÇÃO

Luzineide Dourado Carvalho
Doutora em Geografia, docente UNEB/DCH III
ldcarvalho@uneb.br

Resumo

A reflexão que se traz neste artigo é sobre a vertente educativa e cultural impulsionada pela proposta da ‘Convivência com o Semiárido Brasileiro’, e como tece seus nós para construir a Educação Contextualizada. Analisam-se as práticas e metodologias dessa proposta educativa e como elas geram a tomada de consciência intencional dos sujeitos sobre suas condições de mundaneidade ao conceberem o contexto (físico e simbólico-cultural) do território Semiárido. Apresentam-se algumas formas de se atuar com a contextualização em espaços formais e não formais pelas redes sociais, tais como RESAB e ASA, cujas práticas derivam-se para a educação, organização e produção. Avalia-se que a contextualização gera novas práticas sociais, promovendo a cultura da convivência, cujo olhar para a natureza e o território Semiárido passa a ser ressignificado.

Palavras-chave: Convivência com o semiárido brasileiro’, educação contextualizada, território.

Introdução

Morin (2005) nos afirma que, ao mesmo tempo quando nós, seres humanos, pelo nosso sistema cerebral, olhamos, observamos, percebemos e concebemos a natureza, o que vemos é, também, um polissistema, que, junto com o polissistema sociocultural, unem-se em um universo físico-antropossocial. Essa noção complexa da relação sociedade e natureza norteou o estudo sobre o processo de ressignificação e reapropriação social da natureza semiárida. Desenvolvido entre os anos de 2006 a 2010 em forma de Tese de Doutorado¹, esse estudo acadêmico se mesclou com as experiências acumuladas da militância na Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), enquanto membro da Secretária Executiva, de 2003 a 2007². A inserção na RESAB permitiu tanto acompanhar quanto refletir, debater e analisar, os processos de mobilização e de articulação em torno da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB). No artigo ora apresentado traz-se as reflexões sobre a vertente educativa impulsionada pela ‘Convivência com o Semiárido Brasileiro’ cuja proposta se materializa na Educação Contextualizada. A ideia é identificar os nós e as tessituras que as redes têm dado para

construir a proposta da ECSAB, e em especial, a RESAB. Portanto, nesse artigo reflete-se sobre as contribuições dessa proposta educativa para a elaboração de outra/nova percepção e relação com o Semiárido, apreendido como um território simbólico-cultural, complexo e multidimensional.

Os nós tecidos para construir a proposta da ‘convivência com o semiárido brasileiro’

O Semiárido Brasileiro do século XXI ainda é demarcado pela forte exclusão social, mas, por outro lado, por um crescente posicionamento crítico e propositivo da sociedade civil. As lutas contra a pobreza, as injustiças sociais e as formas de ação e intervenção descontextualizadas por parte do Estado moldaram um papel pró-ativo desse segmento social, que, nas últimas décadas tem pressionando a democratização e o controle social dos programas de desenvolvimento.

No contexto crítico da década de 1980, no qual o país passava pela abertura política, surge o *Movimento Muda Nordeste*, apontando a situação de exclusão da região Nordeste e suas lideranças denunciavam que as intervenções estatais não diminuía as iniquidades sociais, cujo projeto de desenvolvimento do Nordeste ampliava e criavam-se novas injustiças sociais, especialmente no período do governo militar. Lançava-se a ideia **O Nordeste é viável** (grifo da autora) (FÁVERO, 2002).

Na década de 1990 as formas pontuais de intervenção do Estado, com suas proposições apenas para os períodos de secas, são duramente contestadas pela sociedade civil, essa articulada em sindicatos rurais, associações, cooperativas e Organizações Não-Governamentais. Em 1992, esses movimentos ocupam a sede da SUDENE, lançando o movimento *Fórum Nordeste*. Um período que se amplia a resistência à política de ‘combate à seca’, fortalecendo a articulação política da sociedade Civil, que vai desencadear a criação de importantes redes, por exemplo, a Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), em 1999, aglutinando ONGs, a Igreja Católica, os Sindicatos Rurais, e outras organizações e movimentos em torno da proposta da ‘Convivência com o Semiárido’.

Essa idéia-projeto³ ganha um arcabouço teórico-prático nos anos 2000 direcionando outro/novo sentido de desenvolvimento territorial, calcado em políticas públicas de

inclusão social, de equidade e controle social e prudência com os recursos naturais do Semiárido. A proposta torna-se um guarda-chuva, abrigo para todos aqueles que buscam relacionar-se por outra/nova maneira de viver ou ampliar as maneiras de viver e se relacionar na mundaneidade semiárida.

A articulação e mobilização passou a se dar em redes sociais, as porta-vozes da inflexão política da ‘Convivência’. Dentre essas, destacam-se, além da ASA, também a RESAB. Essas duas redes atuam na escala territorial do *Semiárido Brasileiro*⁴, que engloba os onze Estados brasileiros considerados susceptíveis à desertificação⁵. Entretanto, além dessas há uma diversidade de redes menores em escala estadual ou local articuladas direta ou indiretamente em torno dessas grandes redes.

As organizações sociais que compõem essas duas grandes redes trabalham de forma autônoma seus programas e práticas, mas seguem alguns princípios que norteiam a proposta da ‘Convivência’. Um coletivo que atua na desconstrução dos significados de estereotipia e negatividade, solidificados sobre natureza, o campo, sociedade, cultura, etc., das ‘gentes’ do Sertão Semiárido. Essas organizações atuam, também, na construção de outras/novas relações sociais e nos padrões de sociabilidade que se baseiam em valores universais e estabelecem parâmetros inovadores para o conjunto da sociedade.

Na busca de articular e mobilizar os sujeitos individuais e coletivos, as redes da ‘Convivência’ atuam com as formas de pensar e agir sobre o ambiente no qual estes se inserem, alterando a rede de relações comunitárias, regionais e territoriais nas quais os atores sociais e suas organizações estejam territorializando a ideia-projeto. Essas redes são sociais, porque atuam na base da sociabilidade individual e coletiva, possibilitando que os atores sociais construam mudanças nas relações sociais a partir de uma nova base de conhecimentos e práticas sobre a natureza e o território Semiárido. Elas são descentralizadas porque rompem com o modelo arborescente de organização tradicional; são rizomáticas porque se conectam a modos de codificação muito diversos; e são multiescalares, elaborando seus nós conforme a escala na qual se dá a atuação/articulação de suas organizações e a territorialização de seus atores sociais.

A Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) é priorizada dentro das Diretrizes e Linhas de Ação da ‘Convivência’ estabelecidas pelas redes. Tais Diretrizes compõem-se de um conjunto discursivo articulado para desencadear

processos e práticas socioespaciais de desenvolvimento para o campo e para a cidade do Semiárido Brasileiro.

A trajetória da RESAB na construção da educação contextualizada para a convivência com o semiárido brasileiro (ECSAB)

A RESAB tem um papel intrínseco na trajetória da construção da proposta da Educação Contextualizada. Essa rede surge no ano de 2000, cujo processo foi desenvolvido bem antes desse ano – referência. Ela surge das iniciativas produtivas e educativas de muitas Organizações Não-Governamentais, das Igrejas, e de Secretarias e algumas Universidades Públicas que vinham desenvolvendo experiências metodológicas para dar outra significação à Educação ofertada no Semiárido. As inflexões curriculares passavam a ser orientadas “para fazer a escola vincular-se às formas de vida e às problemáticas existentes dessa região” (RESAB, 2004).

Os eventos que antecederam a formação da RESAB foram o “Simpósio Escola e Convivência com a Seca”, em 1998, e o “I Seminário de Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro”, em 2000, ambos realizados em Juazeiro/BA. O primeiro promoveu a reunião das instituições e das experiências, enquanto no segundo firmou-se o protocolo de compromisso pelas instituições presentes, fundando propriamente a rede.

A RESAB, em 2010, já congregava centenas de Instituições Governamentais (Universidades Federais e Estaduais, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação), diversas ONGs, Agências de Cooperação Técnica. Conta o apoio dos Ministérios da Educação (MEC), Meio Ambiente (MAM) e do Desenvolvimento Agrário (MDA). Tem feito importantes parcerias com instituições de Pesquisa como exemplo, o Instituto Nacional do Semiárido Brasileiro (INSA).

A concepção dos processos educativos da ‘Convivência’ comungada pela RESAB dimensiona-se para e a partir da produção do conhecimento contextualizado, ou seja, “que a partir do contexto possa articular os diversos saberes/conhecimentos produzidos pela humanidade, objetivando a melhoria das condições de vida no Semiárido Brasileiro” (RESAB, 2004). Neste sentido, a rede atua com quatro referenciais teórico-práticos: A gestão compartilhada, o currículo Contextualizado, a formação continuada e a produção de materiais didáticos e paradidáticos contextualizados⁶, incentivando a implementação de

políticas educacionais que gerem uma Educação significativa para crianças e os adolescentes. Como é posto pelos autores:

Para a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB [...]uma orientação para que consigamos construir propostas e projetos pedagógicos mais reais e que tenham o próprio Semiárido como à principal trama das narrativas e ponto de partida para a comunicação com outros saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade que não podem ser negados às nossas crianças, aos nossos jovens e adultos, onde o SAB passa assumir a cena principal para a compreensão do mundo das coisas e das relações em que estamos inseridos (MARTINS e REIS, 2004, p.08).

A RESAB considera que as escolas públicas oficiais nesse território ainda funcionam basicamente com programas e materiais didáticos produzidos fora, especialmente no Centro-Sul do país. Com seus conteúdos pejorativos e que negam a identidade territorial do Semiárido. Os programas e livros didáticos que chegam até as Escolas sertanejas não contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades ou de posicionamentos críticos e criativos a respeito das problemáticas enfrentadas pelos grupos humanos desse território. Também, não têm gerado impactos positivos na melhoria das condições de vida de milhares de crianças e adolescentes e, muito menos, produzido bons indicadores da Educação. A RESAB, assim, se manifesta:

A educação no Semiárido Brasileiro (SAB), além de ter tardiamente se difundido como direito subjetivo universal e inalienável, também jamais prestou um serviço condizente à viabilização da melhoria das condições de vida no contexto em questão, e as políticas assistencialistas e desintegradas não foram suficientes para enfrentar o ciclo de geração da pobreza e frear o fluxo migratório das populações semiáridas para outras regiões e centros urbanos do país. Os currículos desarticulados da realidade semiárida e propagadores da ideia de que as outras regiões são melhores do que o Semiárido funcionou sempre como um *passaporte* para a saída e para o inchaço nas periferias urbanas, aumentando os bolsões de miséria nos principais centros urbanos do país, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, fato pelo qual é possível afirmar que o problema dos grandes centros passa pela melhoria e possibilidades de se viver bem no Semiárido Brasileiro (RESAB, 2004, p.05).

Nas “Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro”, elaboradas na I Conferência Nacional da RESAB (I CONESA), realizada de 17 a 20 de maio de 2006, em Juazeiro (BA), reafirmaram-se as propostas provindas das Conferências Estaduais (realizadas entre os anos de 2004 a 2006), e o Projeto Político de Educação para o Semiárido, fundamentado na garantia do acesso e qualidade da Educação Pública e do respeito à diversidade e especificidades desse território:

A realização da I Conferência Nacional de Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro – I CONESA, representou o acúmulo dos conhecimentos e conteúdos diversos, levantados nos 11 Estados do SAB, além de ter sido um espaço de aprofundamento das questões acima apresentadas e de proposições concretas para a construção de políticas públicas educacionais autóctones para o SAB enquanto estratégia de diminuir as desigualdades regionais e consolidar a Educação Contextualizada e para a Convivência com o SAB como instrumento indispensável na promoção do desenvolvimento humano sustentável (RESAB, 2006c, p.04).

A I CONESA contou com 340 participantes de organizações governamentais e não-governamentais que aprovaram as Diretrizes e os princípios da Educação para a Convivência. Nesse documento indicou-se a necessidade premente da Educação Contextualizada como percurso a outro projeto de desenvolvimento territorial do Semiárido Brasileiro:

A nossa luta por uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido decorre de longos processos em que se inscrevem diversas experiências de educação, governamentais e não governamentais formais e não formais situadas no semiárido brasileiro, que vêm fazendo inflexões curriculares e metodológicas e colocando importantes questões no sentido de fazer a educação do semiárido vincular-se às formas de vida e às problemáticas aqui existentes (RESAB, 2006c, p.05).

A RESAB assumiu, portanto, a tarefa complexa e desafiante de reverter o péssimo quadro no desempenho do ensino e aprendizagem, de repensar a função e o lugar da Escola, uma vez que a maioria funciona de maneira precária, e mais ainda no campo. De também denunciar a ausência de política de formação inicial e continuada para educadores e educadoras que contemple a discussão sobre os contextos naturais, históricos e culturais do Semiárido. Apresentando outros rumos, a rede percorre no diagnóstico das limitações e problemáticas que afetam a Educação, como também percorre os caminhos que possam apontar as potencialidades desse território. Como ressaltam os estudos da RESAB (2004), os currículos ainda se apresentam desarticulados da realidade semiárida e propagadores das suas vulnerabilidades; já os materiais didáticos utilizados nas Escolas são produzidos em outras regiões, especialmente no Sudeste do Brasil e se apresentam conteúdos preconceituosos, pejorativos e excludentes sobre a natureza e as gentes do Sertão Semiárido.

Por sua vez, os princípios comuns pautados pela RESAB e aprovados na I CONESA dimensionam a conquista de direitos dos atores sociais especialmente aqueles ligados

diretamente ao processo educativo (crianças, jovens e adultos em escolaridade; professores, gestores, e demais que compõem a comunidade escolar); a equidade na distribuição de renda e no acesso do conhecimento cultural, científico, moral, ético e tecnológico em todos os níveis da educação; a intersectorialidade nas definições das políticas públicas educacionais; a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na construção do conhecimento; a formação contextualizada e integral dos educadores dimensionada pelos aspectos socioculturais, políticos e ambientais, necessitando, para tanto, de uma re-orientação curricular que valorize o diálogo permanente dos saberes locais com o universal; os materiais didáticos pedagógicos ressignifiquem os discursos e imagens atribuídas a esse território (RESAB, 2006).

Desse modo, a Educação Contextualizada assumiu um papel imprescindível dentro dos processos constitutivos da ‘Convivência’ para preparar os sujeitos a compreenderem o ambiente e os fenômenos naturais do Semiárido com vistas ao aproveitamento das potencialidades e da construção das novas possibilidades diante das problemáticas encontradas (MARTINS e REIS, 2004). Nesse sentido, a RESAB tem concebido o campo pedagógico e das aprendizagens fundamentadas na ECSAB como percurso para outro/novo projeto societário:

O conhecimento trabalhado na escola assume uma dimensão de socialização e emancipação do homem e da mulher do SAB, extrapolando as dimensões da escola e dos saberes nela trabalhados como algo suficiente em si para a construção da cidadania e de um novo projeto social para o Semiárido, onde a convivência passa a ser o elemento fundante de toda ação educativa (MARTINS e REIS, 2004, p.10).

A proposta político-pedagógica dessa rede é uma construção coletiva entre a sociedade civil e o Estado. Ela barganha espaços de poder dentro dos programas do Estado, a fim de que a ECSAB seja implementada como política pública. Um dos percursos tem sido a articulação com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o reconhecimento e adoção do Livro Didático: “Conhecendo o Semiárido I e II” em todas as escolas públicas municipais de Ensino Fundamental I.

A Educação Contextualizada, desse modo, tem sido gradativamente inserida nos espaços de debate e assumida como uma das propostas centrais da ‘Convivência’, além da RESAB e da ASA, também por outras redes e atores sociais. Como afirma um texto documental da ASA:

Entendendo que a educação é estratégia e base para o desenvolvimento de qualquer região, a ASA apoia as iniciativas de educação popular, educação do campo e outras, como forma de fortalecer a ação de educação para a convivência com o Semiárido (ASABRASIL, 2008).

A RESAB tem promovido, desde 2000, cursos de formação continuada de professores da Educação Básica além de outras ações, e mais recentemente, em 2009, iniciou a oferta de Cursos de Pós-Graduação (nível de especialização) em Educação Contextualizada em parceria com Universidades Públicas e o Instituto Nacional do Semiárido (INSA).

Em 2010, alia-se nesta ação o CNPq, por meio do Edital MCT-INSA/CNPQ/CT-HIDRO/ação transversal nº 35/2010 - Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Brasileiro, dentro da linha temática 4: capacitação de educadores e agentes de extensão. Ao todo foram aprovados 21 Cursos de Especialização na perspectiva da Educação Contextualizada, que desde início de 2011 vêm sendo ofertados pelas Universidades Públicas do Nordeste e de Minas Gerais. E, outras ações vão surgindo para fortalecer e consolidar a proposta da ECSAB: Núcleos de Estudos e Pesquisa, Núcleos de Formação de Professores, Grupos de Pesquisa, Teses, Dissertações, Monografias, Publicações de Coletâneas etc. Certamente, um coletivo pró-ativo que abraçou a proposta e trilha no aprofundamento dos fundamentos e práticas da Educação Contextualizada.

A contextualização como metodologia dialógica e interdisciplinar para pensar a realidade

A contextualização dos saberes tem sido a fundamentação metodológica, em suas diferentes maneiras de usá-la, pelas institucionalidades que se agregam à 'Convivência', especialmente ao associar as ações produtivas e organizacionais às ações educativas.

Segundo Zemelman (2006), uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades. Para esse autor, o sentido torna-se uma forma válida de produção do conhecimento e, não apenas, aquilo que pode ser observado, comprovado e palpado, fundamentado pelo método científico moderno.

Para Merleau-Ponty (2004), as experiências subjetivas dos significados e sentidos são formas de produção do conhecimento pelo sujeito pensante e necessitam ser recuperadas, uma vez negadas pela razão científica e instrumental, na qual tem predominado a razão sobre os sentidos, criando um mundo dominado pela Ciência, ignorando-se o mundo da percepção.

O sentido, como forma válida de produção do conhecimento, é retomado neste início de século XXI, e, como salienta Zemelman (2006, p. 456), como necessidade de se questionar o método científico de “qual sentido de conhecimento tem sido construído, para quê e para quem?”. Para o autor, recuperar o sujeito pensante é considerar o conjunto das suas faculdades diante de uma realidade complexa. Tal perspectiva faz-se um desafio epistêmico metodológico para a Ciência e a sociedade contemporâneas, uma vez que ambas se sustentam na racionalidade moderna e técnica, cujos métodos se preocuparam mais com o processo de construção do conhecimento a partir do plano puramente técnico e menos com o plano metodológico. Ou seja, os autores apontam para o que tem prevalecido nessa racionalidade dominante, que gerou o distanciamento do sujeito em relação às suas circunstâncias, as suas próprias determinações, delineadas pela complexidade da rede entre o local-global-local.

Conforme enfatiza ainda Zemelman (2006), a percepção e os sentidos emergem nesse processo de rompimento epistêmico-metodológico com o método disciplinar da modernidade e a emergência de outras formas de produção de conhecimento como condição válida para estimular o sujeito a conhecer sua realidade e atuar sobre ela.

Boaventura de Souza Santos (2006) por sua vez, ressalta que “todo conhecimento é local e total”. Sua tese apresenta que há uma gama de outras formas de produção de conhecimento para além do científico, disciplinar, e que as áreas do saber ao se colocarem num movimento de convergência de projetos, podem dar respostas a problemas sociais, ambientais e outros, presentes no mundo contemporâneo em escala global e identificados no plano local. Desse modo, Santos concebe que a percepção do contexto local pelo sujeito necessita ser retomado, uma vez que o sujeito pensa e concebe o mundo a partir de seu local.

A contextualização concebida a partir da noção de contexto (que provém do Latim – *Contextus, ūs* - reunião, conjunto, entrelaçar, tecer, tessitura), apoiada na leitura de Morin (1998), que se refere a contexto como sendo a realidade a partir de onde ela se tece e se

entrelaça de forma complexa. Uma ideia que se sustenta na noção de *complexus* como a complexidade da unidade para a diversidade, como postula o autor:

[...] *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 (MORIN, 1998, p.188).

Essa compreensão traz a complexidade da realidade, concebida na sua dimensão una e diversa, cujos opostos guardam entre si as interações dinâmicas que compõem a unidade e marcam a diversidade.

A contextualização também tem sido compreendida como uma ação de rompimento com as narrativas universalistas postas pelo conhecimento científico, e que deseja estabelecer novos acordos, novos ‘contratos’ com o natural e o social. Sobre a universalização/colonização das narrativas, Martins (2004, p.32-34) traz a compreensão de que essa se deriva a partir da fala dos “de fora” negando a fala dos “de dentro”. Ou seja, “uma nomeação operada “de fora” que, sequer, deu o tempo suficiente para que os sujeitos “de dentro” pudessem organizar uma auto-definição e uma auto-qualificação”, reforça o autor. A concepção de Martins é, portanto, que a contextualização é uma ação de descolonização, pois sua tarefa de reconstruir *visibilidades* e *dizibilidades* instituídas e de permitir que os ‘outros’ excluídos da ‘narrativa hegemônica’, recuperem sua palavra e tornem pertinentes suas questões.

Para Martins e Reis (2004, p.08), o contexto também não encerra a produção do conhecimento e nem a realidade se reduz a ele, pois o “contexto não deve se fechar como uma “ilha”, isolada do mundo, das coisas e dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua trajetória histórica”. Ao contrário, ele é o início do aprofundamento e da renovação dos conhecimentos e saberes diversos.

Concorda-se com tal apreensão dos autores, pois muito além de uma escala geográfica, o contexto não se limita ao espaço físico, ao substrato onde se pisa - o chão. Ele pode ser dimensionado como a escala espaço-tempo, do qual o sujeito se situa no mundo, em sua mundaneidade, pois nessa que ele manifesta sua *presença como ser* ou *ser-presença* (HEIDEGGER, 2006). O contexto, ao ser entendido como tempo-espaço, faz-se uma referência na qual o sujeito tece seu saber sobre si e sobre o mundo, ou seja, é sua vivência, produzida pelos referencias materiais e imateriais.

São por tais fundamentações apresentadas, que a Educação Contextualizada dimensiona o Semiárido como o contexto, pois é dessa mundaneidade que o sujeito constrói sua aprendizagem de *ser-no-mundo-com-os-outros* (HEIDEGGER, 1981).

A contextualização ao adentrar nos programas e práticas da ‘Convivência motiva e proporciona aos sujeitos o reconhecimento de sua mundaneidade semiárida. Ele passa a compreender e intervir na complexidade das manifestações da territorialidade, e dessa inserção na trama da configuração territorial do Semiárido, ele pode encontrar as saídas e alternativas diante das problemáticas socioeconômicas e vislumbrar perspectivas para a produção de sua existência.

A educação contextualizada nos espaços formais e não formais: a construção de um itinerário pedagógico

A Educação Contextualizada tem sido praticada em espaços formais e não formais de Educação. São nas ONGs, pastorais, associações, Escolas, movimentos sociais e outros espaços. A ECSAB, ainda se faz mais presente em espaços não formais, apresentada em forma de cursos, oficinas, encontros com agricultores (as), educadores e educadoras, etc. As organizações-membros da ASA, por exemplo, usam nos cursos de Gerenciamento dos Recursos Hídricos (GRH) com as famílias, para que essas, além de aprenderem sobre os cuidados com a cisterna e outras fontes d’água, também aprendam sobre o Semiárido e sua dinâmica ambiental. Outros cursos também usam a contextualização: Cursos de criação de animais, em cultivo de plantas dentre outros.

A contextualização nesses espaços não formais desenvolve-se através de um trabalho educativo com o uso de materiais paradidáticos, elaborados no geral, pelas próprias organizações: São cartilhas, folders, vídeos, CDs, DVDs, jogos, etc. O propósito desses materiais é proporcionar um conteúdo conceitual e visual diferente dos materiais didáticos e paradidáticos tradicionais e oficiais, que por sua vez, ainda mantêm dizeres e imagens calcados na estereotipia e hostilidade sobre a natureza e as gentes do Semiárido. Nos espaços formais, tais como Escolas e Universidades, a ECSAB vai adentrando no Projeto Político-Pedagógico, referenciando-se na concepção de Currículo Contextualizado, como forma de superar o modelo de Currículo estabelecido pela educação universalista, cujo conhecimento se pauta na neutralidade, na cientificidade e na

fragmentação dos conteúdos. De acordo com Treviños (1987, p.48), a reificação do conhecimento teve consequências extraordinárias para a elaboração do Currículo Escolar, transformando este numa “soma de informações” que era transmitida e devia ser assimilada pelos alunos. O autor ressalta que o Currículo que se baseia na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito, apresenta-se como Currículo construído e vivido pelo estudante, pois traz o contexto cultural dos fenômenos, e permite, através da interpretação, uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade. Ele afirma que “o conhecer depende do mundo cultural do sujeito”.

A contextualização do conhecimento nos espaços formais apresenta-se em um processo mais pontual. O que se observa são algumas Escolas ou Secretarias (municipais/estaduais), que tomam esse itinerário pedagógico como forma de realizar atividades a partir da vivência e do cotidiano dos alunos, tendo como ferramentas práticas motivadoras, por exemplos, a “horta pedagógica”, o “estudo da realidade”, dentre outras. As atividades citadas visam integrar os fazeres cotidianos/comunitários dos alunos com os conteúdos disciplinares, motivando-os a pensar na comunidade, a conhecer melhor a realidade que o cercam e possibilitando-os conhecerem suas histórias, suas geografias e seu ambiente sócio-cultural e ambiental. A Escola torna-se o lugar da descoberta, do fazer-aprender-fazer, pois os alunos após um “estudo da realidade” desenvolvem atividades interdisciplinares, sistematizam o conhecimento adquirido, elaboram e reelaboram conceitos e depois, dão retorno à própria comunidade visitada, que recebe o relatório elaborado pelos alunos, constando suas impressões, percepções e saberes desenvolvidos.

Esse exemplo acontece na ERUM⁶ e faz com que esta Escola se destaque dentro do panorama municipal e territorial de Juazeiro (BA), como uma escola diferencial. Essa exploração do vivido elaborado pela ERUM remete ao que Tuan (1983) considera sobre o lugar como uma importante categoria geográfica para se compreender as características subjetivas e humanas que os homens elaboram com seu meio. As comunidades de Massaroca, distrito onde se localiza a ERUM são espaços do cotidiano e das experiências vividas dos alunos. O modo de vida peculiar de cuidar das terras coletivas de Fundos de pasto é um saber tradicional, passado de geração para geração. Essa experiência é dimensionada na Escola como material cultural-simbólico de construção dos

conhecimentos e adentra no Currículo de forma significativa, possibilitando a promoção e o fortalecimento do enraizamento àquela tradição e à natureza semiárida.

Outra diferença significativa é que por meio da contextualização do saber as crianças e jovens passam a reconhecer os ambientes semiáridos nos materiais didáticos e paradidáticos. Ou seja, elas se reconhecem como partes desse universo apresentado nos livros, e sentem-se sujeitos históricos, produtores de opiniões, de criticidade e de criatividade. Como postulam Martins e Reis:

A Escola é o espaço privilegiado de trocas de conhecimentos e saberes e de construção de novos referenciais. Nesse sentido, concebemos a escola como um lugar com cor e sabor, onde as opiniões e as idéias mais avançadas e mais simples, possam buscar o norteamento da compreensão do mundo, das pessoas e das coisas, sendo que nesse espaço, todos são sujeitos do conhecimento e da aprendizagem (MARTINS e REIS, 2004, p.10).

Algumas ONGs, como exemplos, ADAC, CAATINGA, IRPAA, MOC⁷ têm assumido o importante papel de inserção da ECSAB na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Secretarias Municipais de Educação, dos estados do Piauí, Ceará, Paraíba, Bahia e outros; destacam-se também na formação continuada de professores e gestores educacionais e na elaboração de materiais paradidáticos. Vale destacar nesse percurso, a ação conjunta entre o IRPPA, a UNEB-DCH III e UNICEF, em 1997, que elaboraram em parceria com a SEC de Curaçá (BA), a primeira Proposta Político-Pedagógica na perspectiva da Educação Contextualizada para a Convivência, denominada “Educação com o Pé no Chão do Sertão”.

Considerações finais

A Convivência com o Semiárido traz elementos do mundo do agora, com seus novos saberes e novas demandas, marcando-se como emergência de outro/novo paradigma na relação sociedade e natureza. Ela também é imbuída de elementos da tradição, cujas manifestações de convivência pelos povos do Semiárido são reeditadas e valorizadas nos programas e práticas.

O aprendizado das especificidades, fragilidades e potencialidades do Semiárido é trabalhado na contextualização e adentra nos espaços formais e não formais da Educação com a perspectiva da Educação Contextualizada.

O Semiárido foi entendido como uma unidade fito-climática marcada pelas

secas, uma leitura que desconsiderou toda a pluralidade e as múltiplas dimensões materiais e imateriais que atravessam esse território. Deste modo, a definição cartesiana e tradicional de território o representou como “um lugar de exclusão sócio-territorial e que nele habitam e sobrevivem precariamente os caatingueiros (as); uma identidade considerada como resignada e tradicionalista” (Bassand, 1990 apud Almeida, 2007).

No entanto, ao se dimensionar o Semiárido como o contexto da existência dos sertanejos e sertanejas, outra leitura de território emerge e possibilita visualizar a forte interação entre as dimensões materiais e imateriais que o atravessam e se manifestam na relação dessas gentes com sua natureza. Como nos diz Claval (2002), pode-se evidenciar que no território se inscreve as existências humanas, as ações técnicas e os discursos elaborados. Esse autor avalia quanto é imprescindível analisar as práticas culturais e as representações interferindo nos processos de produção do espaço geográfico, sendo, portanto, o território a escala na qual se atravessa histórias individuais e coletivas, ou seja, a matéria, a natureza, a cultura e a vida social são realidades apreendidas ao mesmo tempo por cada um.

A dimensão imaterial, subjetiva e simbólico-cultural do território Semiárido adentra nas práticas, ações, experiências e programas de “Convivência”. E, do processo cultural-educativo contextualizado nos programas e práticas os sujeitos têm ressignificado os sentidos de natureza e de território, pois outros/novos signos e emblemas da identidade territorial passam a ser elaborados. Isso vale dizer que os elementos físicos, culturais e simbólicos, os regimes de signos e as subjetividades que compõem o território Semiárido vão emergindo e daquele território fadado à seca e à miséria passa-se ao território de possibilidades.

Essa nova lógica de ver, perceber e conceber natureza e território aponta a necessidade de qualificar os sujeitos e as instituições para agirem com a lógica da Convivência. É um processo de mudança cultural, na qual a Educação Contextualizada traz as possibilidades para a formação dessa nova geração de profissionais (não somente na Educação, mas em todas as áreas do saber técnico-científico) tornarem-se aptos a pensar e desenvolver projetos de desenvolvimento pautados na ‘Convivência’.

Referências

- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. **A Invenção do Nordeste e outras Artes**. Recife/PE: FNJ, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.
- ALMEIDA, Maria Geralda de. Fronteiras, Territórios e Territorialidades. In: *Revista da ANPEGE*. Ano 2, n. 2. Fortaleza: 2005. p. 103-114.
- ASABRASIL - ARTICULAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: **Carta do Piauí – Carta da Terra**. Disponível em <<http://www.asabrasil.org.br>>. Acesso em: 10/10/2008
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Recursos Hídricos. **PAN-Brasil: Programa de ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca**- edição comemorativa 10 anos da CCD - Brasília: MMA/SRH, 2004.
- CLAVAL, P. El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. n. 34, 2002. Disponível em: <<http://age.ieg.csic.es/boletin.htm#34>>. Acesso em 20 de março de 2007.
- FAVERO, Celso Antonio. **Semiárido: fome, esperança e vida digna**. Salvador (BA): EDUNEB, 2002
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. I parte, 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes/Universidade São Francisco, 2005.
- _____. *Todos nós.. ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. Apresentação e Introdução, notas e epílogo Solon Spanodius; tradução e comentários Dulce Critelli. São Paulo: Moraes LTDA, 1981.
- IRPAA. Instituto da Pequena Agropecuária Apropriada: No Semiárido viver é aprender a conviver. **Informativo**. Juazeiro (BA), 2002
- MALVEZZI, Roberto. Água de Chuva. Intérprete: Nilton Freitas, Roberto Malvezzi, Targino Gondim. In: **Belo Sertão: a convivência com o semi-árido através da música**: Compact disc digital áudio, 2008. CD. Faixa 03
- MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em Torno do Conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: RESAB, Secretaria Executiva. **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. 1ª Ed. Juazeiro-BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2004, 29-52.
- MARTINS, Josemar da Silva, REIS, Edmerson Santos. Proposta político-pedagógica da RESAB: A convivência com o semi-árido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento). **Secretaria Executiva da RESAB**, Juazeiro (BA). Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF - 2004. 2004
- MORIN, Edgar. **O Método I: A natureza da natureza**; tradução Ilana Heineberg. – Porto Alegre: Porto Alegre: Sulina, 2005. 2ª ed. 480p

_____. **Ciência com consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998

RESAB. REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro**. Juazeiro – BA: Selo Editorial RESAB, 2006

_____. REDE DE EDUCAÇÃO DO SEMIARIDO BRASILEIRO. Secretaria Executiva da RESAB. Projeto inclusão, universalização e qualidade da educação no semiárido brasileiro (2004). Juazeiro (BA), 2004

SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª edição. **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006

TUAN, Y-Fi. *Tempo e lugar*. Espaço e lugar: Perspectivas da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983

TRIVINÓS. Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A Pesquisa Quantitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado**. SANTOS, Boaventura de Souza (org). 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2006.

¹ Ressignificação e Reapropriação Social da Natureza: Práticas e Programas de ‘Convivência com o Semiárido’ no Território de Juazeiro (Bahia). 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Geografia/NPGeo. São Cristóvão, Sergipe, 2010.

² Representação da UNEB/DCH III

³ Morin (2005, p.411) ressalta que algumas ideias têm forte repercussão, pois provocam de forma inesperada, uma mutação ideológica, tal é sua capacidade de introduzir no patrimônio cultural de uma sociedade, um *dispositivo ideogador* que gera uma mudança em cadeia para um todo. Portanto, uma ideia que tem a força de reorganizar, de maneira nova, algo estabelecido, e modificar “todo um aspecto do ser fenomenal da sociedade”. Essa reflexão de Morin foi apropriada na Tese para definir a ‘Convivência’ como uma ideia-projeto.

⁴ Semiárido Brasileiro é a cartografia compreendida pelo Programa Nacional de Combate à Desertificação (PAN-Brasil), lançado em 2005 pela Secretaria de Recursos Hídricos do Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2004). De acordo com esse Programa (baseado na Convenção Mundial de Combate à Desertificação), se inserem como Semiárido as áreas semiáridas, sub-úmidas secas e do entorno dos estados do Nordeste, norte de Minas Gerais e noroeste do Espírito Santo.

⁵ Áreas Suscetíveis à Desertificação (ASD) são áreas que se verificam processos de seca, degradação dos solos e desertificação, combinados e motivados por ações naturais e antrópicas.

⁶ Ver : RESAB, Secretaria Executiva. Educação para a convivência com o semiárido: Reflexões teórico-práticas. 1ª Ed. Juazeiro: Secretaria Executiva da RESAB, 2004

⁶ Escola Rural de Massaroca – distrito de Juazeiro (BA)

⁷ ADAC - Associação de Desenvolvimento e Apoio Comunitário; CAATINGA – Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições ; IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada; MOC - Movimento de Organização Comunitária