

As transformações das práticas socioculturais no contexto educacional do Semiárido Brasileiro.

ANA ELIZABETE MOREIRA DE FARIAS*

O Nordeste do Brasil é talvez a região do país sobre a qual mais se escreveu até hoje. Ao longo da história, a região tem sido tratada como uma questão a ser resolvida – a questão Nordeste –, ganhando o estigma da região problema, já que guarda em seu conjunto os piores índices de desenvolvimento econômico, social e educacional do país. Ao lado disso, a região possui características naturais singulares no Brasil, tendo em boa parte de seu território a ocorrência do clima semiárido. Característica natural deste clima, a seca compõe o principal elemento do imaginário regional veiculado e difundido nacionalmente através dos meios de comunicação e da bibliografia acadêmica. A maior parte desses trabalhos ressaltam a ligação forte entre a sociedade e a natureza. Natureza que é trabalhada discursivamente como a causa principal do atraso regional. A seca, bem como a escassez de água no sertão, são apontadas, na maioria dos discursos, como as grandes responsáveis pela miséria que atinge a região.

A tragédia inerente às secas é pintada com cores fortes, explorando ao extremo seu cenário e conteúdo trágico. Os discursos e as imagens – construtores do regionalismo – que falam e mostram o Nordeste estão repletos de subjetivações que depreciam/estereotipam a região e os seus habitantes. Um imaginário social composto por “flagelados”, “retirantes”, “mortos de fome”, “figuras esqueléticas”, habitantes de uma região “inócua, de vegetação cinza e solo pedregoso”, que tem na figura do vaqueiro e do agricultor o baluarte da resistência. A seca em si, seria um fenômeno natural e a causa que impediria o desenvolvimento regional. O “polígono das secas” seria a representação espacial deste caos “reinante”, e o espaço pioneiro para as ações contra os traumas do flagelo.

Os intelectuais e políticos nordestinos, desde o final do século XIX, utilizam-se da seca como estratégia de diferenciação da região Nordeste, recorrendo a uma construção de um passado comum para todas as áreas. Essas visibilidades e dizibilidades se destacam nos discursos, práticas e representações sobre essa área, se reproduzindo nos próprios livros didáticos e na escola, que passam a vincular uma imagem de Nordeste como portador do monopólio da miséria, construído sobre o signo do cangaço, do jagunço e dos coronéis atrelada ao estigma do “combate a seca”, e como tal, merecedora da “piedade” governamental. Discursos, práticas e representações que passam a ser incorporados pelos

*Ensina na Faculdade Santa Maria da Paraíba. Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB

nordestinos que acabam por se beneficiar dele, construindo suas próprias subjetivações.

Arelada a estas questões, a região também aparece entre as que possuem os maiores índices de analfabetismo do país. Entretanto, outras possibilidades de ver e dizer o Nordeste e o nordestino estão sendo “patrocinadas” por alguns setores da sociedade civil, a exemplo da Articulação com Semi-Árido – ASA – e a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro – RESAB. Possibilidades essas que estão vinculadas a novos enunciados que vão além do Nordeste seco construído historicamente e que, segundo Silva (2006), se caracterizam pela quebra do paradigma das ações emergenciais nas secas por programas multidisciplinares e permanentes de desenvolvimento solidário e sustentável baseados na “Convivência com o Semiárido”¹.

Nesse perspectiva, a proposta de Convivência com o Semiárido revela a necessidade de (re)elaboração de todo o discurso e todo o campo conceitual que foram montados sobre o Semiárido, encarado como lugar de miséria, de chão esturricado, de vegetação retorcida e de homens miseráveis, rotos e famintos². Essa realidade deve ser tematizada, estudada e analisada a fim de extrair suas potencialidades, possibilitando a montagem de soluções sustentáveis de desenvolvimento e o reconhecimento da importância dos processos culturais de construção e (re)significação de novos referenciais de pensar/agir dos atores sociais envolvidos. Significa pensar a noção de região, diretamente ligada às relações de poder e à produção de saber, e como tal, acompanhada de outros processos de produção de novas práticas culturais e novas relações de trabalho. Nesse sentido, deve-se problematizá-la como construção histórico-social, perpassada por práticas e discursos instituintes/instituidores do homogêneo. (Albuquerque Jr., 1999).

Silva (2006) afirma que, ao valorizar a diversidade cultural, as identidades e os territórios, a Convivência com o Semiárido acaba se constituindo num novo paradigma que retira

¹ No decorrer da dissertação, sempre que estivermos nos referindo a proposta de Convivência, esta se apresentará com as iniciais em maiúsculo.

² Este discurso não é só utilizado para caracterizar o Semiárido, mas como definidor da própria região Nordeste – ver Albuquerque Jr. 1999.

(...) as “culpas” atribuídas às condições naturais, e enxerga o espaço Semi-Árido com suas características próprias, seus limites e potencialidades, é o resgate de um pensamento que afirmava, a exemplo do que foi formulado por Guimarães Duque, que o desenvolvimento no Semi-Árido depende fundamentalmente de uma mudança de mentalidade em relação às suas características ambientais, e de mudança nas práticas e uso indiscriminado dos recursos naturais. [grifos nossos] (SILVA; 2006; p. 225)

Assim, conviver é dotar de sentido todas as práticas e concepções inovadoras. É ampliar o alcance da contextualização de acordo com as potencialidades e necessidades, com base nas visões de mundo e intenções de futuro, articulando os saberes científicos e populares. Ao expressar essa mudança de percepção, a Convivência tenta estabelecer relações harmoniosas entre o homem e a natureza com vistas à melhoria da qualidade de vida. Isso significa (re)pensar o Semiárido enquanto ambiente espacial (físico-geográfico-climático), social e simbólico.

Considerando toda a discussão sobre a Convivência nos é possível enxergar que essa proposta se pauta a partir do respeito à natureza; da (re)significação e reelaboração de práticas culturais; da mudança da sua população em relação as políticas de desenvolvimento da região semiárida, e, por fim, por uma educação contextualizada.

Nessa perspectiva, o debate atual sobre a educação no Semiárido Brasileiro tem como parâmetro norteador a contextualização, relacionando-a à questão ambiental e ao desenvolvimento sustentável. E um dos aspectos fundamentais a ser enfatizado nesse debate é a construção de uma nova racionalidade que considere as diferentes realidades socioambientais e as distintas trajetórias dos povos, levando em conta os valores, os princípios éticos, e o respeito ao ecossistema.

Contextualizar significa, antes de tudo, levar em consideração as potencialidades socioculturais, econômicas e ambientais do Semiárido e dos sujeitos que o compõem. E a luta por uma educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido, segundo Braga (2007), deve se caracterizar por três dimensões:

1) a do estar junto para, na liberdade da existência, construir identidades e compartilhar a vida; 2) a do viver comum, que é mais do que estar junto, pois implica aceitar o outro ser vivo (homem e natureza) como legítimo outro, na sua “existencialidade”, identidade e subjetividade e 3) a da contestação e da luta, da dialética da existência e da afirmação da diferença, onde buscamos o equilíbrio entre as forças opostas da vida. Educar para a convivência é trabalhar essas dimensões junto com os sujeitos do processo educativo. [Grifos do autor] (p. 35)

Isso implica dizer que educar para a Convivência tem que levar em conta o desenvolvimento conjunto de práticas e processos que contribua para uma existência mais humana, no sentido de conceber uma relação equilibrada entre os seres vivos e o lugar onde vivem. É produzir um saber coletivamente, nas relações sociais – processo educativo, vida organizativa, etc. –, que passe a pensar o processo educativo, não mais ligado à escola, mas que estabeleça vínculo com outros aspectos que compõem a vida em comunidade, “isto porque o processo educativo contextualizado implica uma metodologia de **intervenção social** que supõe um modo de conceber, aprender e (re)significar a realidade para nela atuar, visando a transformá-la.”. [Grifo do autor] (BRAGA; 2007; p. 42)

Para isso, é importante levar em consideração alguns elementos fundamentais: conhecimento pertinente da realidade³ – que implica mudar a visão sobre a Região; projeto e intervenção político-pedagógico – que considerem todos os sujeitos do processo educativo; além de ampliar o entendimento sobre a educação – compreendendo-a como um processo de construção e reconstrução de saberes.

É preciso que a educação para a Convivência com o Semiárido se apresente como contraponto à negligência histórica que sempre foi dispensada a esse espaço. É preciso que se estabeleçam relações saudáveis e equilibradas entre as pessoas e o meio, otimizando as condições de vida dessa população, dando ouvidos não só às questões objetivas (o meio ambiente e os ecossistemas), mas também às questões subjetivas (a cultura desse povo).

É transpor as barreiras do mundo natural “ameaçador” da sociedade homogeneizada pelo discurso do “coitadinho” que ordenou, demarcou e orientou as leituras sobre a realidade do Semiárido, e construir outras possibilidades de ver e dizer a região. É buscar compreender que não existe um Nordeste, mas sim, nordestes, “(...) e que essa nova conformação, o Semiárido, não pode mais ficar enquanto reduto da pobreza nordestina e brasileira. Ele é potencial, é competitivo, solidário e possui antes de tudo uma identidade cultural comum que o faz único”. (CARVALHO; 2004; p. 21)

Essa nova compreensão do Semiárido pensada a partir da lógica da Convivência, passa a ser elaborada em uma nova dimensão que perpassa o território das possibilidades de práticas e de ideias de desenvolvimento sustentável. Vivências personificadas nas experiências da agroecologia, das

³ Segundo Edgar Morin (2007), o conhecimento pertinente é aquele que fundamenta o espírito humano, pensando o contexto e o complexo das relações, das inter-relações e das implicações mútuas na realidade local/global. “É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo” (p.14)

cisternas para a captação da água da chuva, das barragens subterrâneas, da criação de caprinos e ovinos, da apicultura, dos bancos de sementes comunitárias, das mandallas, todas assentadas na agricultura familiar e na busca da superação do dramático quadro de insegurança alimentar e nutricional. É interessante notar que “a ‘Convivência com o Semiárido’ vem se caracterizando como uma perspectiva cultural orientadora de processos emancipatórios, de expansão das capacidades criativas e criadoras da população sertaneja”. (SILVA; 2006; p. 271).

Essa crença no potencial criativo e criador da população está diretamente ligada a uma nova compreensão de educação que passa a lidar com outros saberes. Saberes reconhecidos e valorizados que estejam longe do julgo do preconceito e das velhas oposições que perpassam os caminhos da educação formal. A convocação para que a escola dê sua contribuição na dinamização da proposta da Convivência começa a ganhar outros contornos, e se processa no próprio território, vinculando-se aos estudos e pesquisas⁴, com o intuito de fortalecer técnica, científica e academicamente essa (re)conceptualização do Semiárido enquanto instrumento de mudança da realidade.

Segundo Fortunato, Moreira Neto e Sá (2007/2008), o diálogo entre os diversos sujeitos vem possibilitando o desenvolvimento de políticas públicas para o Semiárido, emanadas de uma nova ética e de uma nova mentalidade, que pensam o Semiárido Brasileiro como um espaço de particularidades naturais e socioculturais. Políticas que passam a ser desenvolvidas a partir de parcerias estabelecidas entre o poder público e os setores da sociedade civil⁵.

Situado nesse contexto, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro – RESAB –, criada em 30 de outubro de 2000, vem congregando educadores e instituições (governamentais e não-governamentais) que atuam na área da educação no Semiárido. Tem por objetivo a participação ativa da sociedade civil na construção e implementação de políticas públicas de educação inclusivas e contextualizadas.

⁴ O número de trabalhos – dissertações de mestrado e teses de doutorado – que contemplam a proposta da Convivência com o Semiárido vem aumentando significativamente nos últimos anos, dando ênfase a mudança paradigmática do discurso do combate à seca para a Convivência. Temas como a sustentabilidade, tecnologias apropriadas e a educação contextualizada são os mais recorrentes.

⁵ No relatório PIBIC os autores fazem uma discussão sobre as principais políticas públicas que priorizam o Semi-Árido, levando em consideração o acesso, a elaboração e as ações promovidas, no intuito de compreender com elas contribuem efetivamente para a Convivência e a sustentabilidade nessa região. Ver FORTUNATO; MOREIRA NETO e SÁ. (2007/2008).

O principal desafio é vincular os currículos e as metodologias às formas de vida e às problemáticas específicas da região, com o intuito de valorizar os saberes populares, e consolidar uma proposta político-pedagógica de educação para o Semiárido Brasileiro, através do diálogo dos diferentes sujeitos e de suas experiências, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional público.

De acordo com esse entendimento, a RESAB luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade no Semiárido e no Brasil, norteada pelos princípios da sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural; pelo o respeito à pluralidade e à diversidade de culturas, credos, raças e ideias; pela descentralização, transparência e gestão compartilhada da educação; pela valorização do magistério e pelo favorecimento das condições de aperfeiçoamento e de formação continuada e permanente dos educadores, conforme explicitado a seguir:

O Semiárido tem sido apresentado na escola como um universo sombrio, um ambiente descorado, com sua Caatinga cinzenta e “morta”; umbus sem sua seiva, aziagos e estéries. Ou seja, tem desenvolvido um ensino desenraizado das aventuras e experiências da vivência, do fazer e ser nesse ambiente.

A proposta da Educação para a Convivência com o Semiárido deseja conduzir para os processos formais como nos informais uma prática educativa, fecunda, com valores, costumes, ideias e sentimentos objetivados através da pluralidade das manifestações culturais que constituem a essência do povo do SAB. E este desperte a consciência de autenticidade tornando-se capaz de se relacionar com o mundo em sua amplitude e pluralidade a partir do seu próprio espaço.

Desta forma, a concepção não é reducionista e etnocêntrica de educação e cultura, pois não intenciona converter o Semiárido num mundo isolado, um espaço geocultural específico/regional. O princípio da educação para a Convivência é universal, ela pode ser para a Amazônia ou outro espaço geográfico. O que se delimita é a especificidade, não as fronteiras territoriais.

Seu campo pedagógico não se limita ao meio rural ou tampouco é urbanocêntrico. Visa inserir tudo o que se considera e se representa socialmente no Semiárido brasileiro.

A proposta tem como meta nortear e preparar os sujeitos da ação educativa para a compreensão dos fenômenos naturais do ambiente semiárido, com vistas ao aproveitamento das potencialidades e da construção das novas possibilidades diante das problemáticas encontradas.

Propõe que a escola afirme o contexto histórico do Semiárido e valorize suas raízes. Concebe a escola enquanto lugar com cor e sabor, onde as opiniões e as ideias 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.

A Educação pra a Convivência com o Semiárido quer fazer valer um modelo de currículo, formação de professores, gestão educacional e matérias didático-pedagógicos, entre outros, que uma corpo e alma, paixão e razão, instaure a coexistência das dimensões éticas e estética, eduque para a totalidade da existência humana, numa consciência da cidadania com amplitude universal.

FONTE: Folder explicativo distribuído pela RESAB S/d.

Além disso, a vivência de relações democráticas e isonômicas entre a sociedade civil e as várias instâncias de poder público é apontada como o principal encaminhamento a ser perseguido no que se refere à gestão educacional.

Historicamente, a escola e o livro didático têm ignorado a realidade local – o cotidiano, o jeito de viver, de produzir a vida, as relações/interações com a natureza, com a cultura, a visão de mundo e as formas de relação campo/cidade/campo – veiculando uma visão urbanista da sociedade encorajando o abandono do campo e criando expectativa em relação aos “encantos da cidade”

Segundo Martins (2004), a grande importância desse movimento em prol da educação para a Convivência com o Semiárido reside na necessidade de estabelecer a compreensão de que a contextualização da escola passa por todo um processo de (re)elaboração e,

(...) 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 “marginalizadas”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente. (p. 34)

Nesta perspectiva, deve-se privilegiar o potencial investigativo da realidade na construção de novos conhecimentos e problematizar a complexidade do mundo atual, relacionando e articulando conhecimentos que levem a novas aprendizagens e criando diversas possibilidades de aprender/ensinar e de saber/pensar, comprometidas com o fazer pedagógico e com as frequentes mudanças na instituição do conhecimento. Essa postura proporcionaria ao aluno passar de mero espectador à protagonista, estabelecendo uma relação de reciprocidade entre o seu próprio mundo e o conhecimento (conteúdo).

Essas preocupações não se limitam apenas à adoção de políticas públicas de educação promotoras de equidade entre as escolas do campo ou da cidade. Passam pela construção de currículos e pela elaboração/adoção de livros didáticos que priorizem a ideia de que o fazer pedagógico deve envolver a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a contextualização, assegurando a todos o direito efetivo ao conhecimento historicamente construído e aos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade.

Contextualizar os currículos e os livros didáticos, mudando a visão de uma educação meramente conceitual, teórica, abstrata e especulativa, para uma educação que contemple conhecimentos pertinentes e integre saberes,

significa romper com uma indústria que efetivamente coloniza o dia-a-dia das nossas escolas, através, principalmente, dos livros didáticos, que nos chegam prontos e cheios de uma cultura inútil, que contradiz, inclusive, as próprias propostas oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois nem os temas transversais estão sendo abordados no sentido de abrir para a imensa diversidade brasileira. (RESAB; 2004; s/p)

Nesse sentido, faz-se mister (re)significar a educação a fim de integrar/entrelaçar, sem bipolaridades, o local/global, permitindo ao educando o reconhecimento e a valorização das diversas culturas e das múltiplas vivências que compõem a realidade, investindo na produção de novos significados, novos saberes e nova cultura, que englobe toda a tessitura cotidiana das relações sócio-culturais que perpassam a sociedade e os ambientes educativos.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a escola deve ultrapassar os limites de uma educação meramente conceitual voltada para questões práticas de aprender a ler, escrever e contar. Ela também deve estabelecer vínculos com a realidade onde está inserida, atendendo todas as dimensões que constituem o ambiente educativo dos atores sociais envolvidos.

Tal iniciativa aplicada ao ensino escolar possibilita ao aluno pensar historicamente e se posicionar perante a realidade, tanto como agente histórico dentro das condições em que vive, como produtor de seu próprio conhecimento, e mais que isso, implica a formação de cidadãos conscientes, ativos e participativos. Nas palavras de Neves, “(...) ensinar é produzir e promover a produção do conhecimento. O conhecimento, em todas as suas modalidades (...). Sem o conhecimento a cidadania é discurso vazio. Não se sustenta; não constrói uma sociedade democrática e não liberta o indivíduo” (NEVES; 2000; p. 35).

Nesse sentido, ao estudar a relação entre a (re)significação da educação a partir dessa nova racionalidade – Convivência com o Semiárido – e o ensino de História, compreendemos que essa relação se apresenta como importante elemento de entendimento da realidade, já que possibilita articular os diversos elementos que compõem a vida sociocultural do povo brasileiro.

Dessa forma, significa entender a sociedade enquanto um todo constituído por diversas partes que envolvem sujeitos e construções éticas, de cidadania, democracia, valores, relações de poder, relações de gênero, conceitos e preconceitos, direitos e deveres, etc. No entanto, é necessária uma prática de ensino de História rica em conteúdos socialmente pertinentes e que mantenha uma relação direta de (re)conhecimento entre aluno e a própria disciplina, compreendendo o passado e com ele o nosso presente. Trata-se de caracterizar o ensino de História como processo evidenciado na multiplicidade do real, sem reduzi-lo a abstrações conceituais.

É sem dúvida um grande desafio para a escola e os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino/aprendizagem, uma vez que implica em transformar o “acúmulo” de saberes em instrumentos das visibilidades e de dizibilidades que o Nordeste.

Os PCN'S de História

Os impactos sociais evidenciados no período da redemocratização da sociedade e as transformações ocorridas no campo – organização do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra –, a partir dos anos 1980, influenciaram decisivamente as diretrizes e bases da oferta e do funcionamento da educação escolar. Partindo disso, o processo de construção social da Lei de Diretrizes e Bases (1996) – LDB –, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – PCN'S – e demais resoluções que normatizam a educação brasileira refletem os diferentes discursos, não sendo possível analisá-los com uma ideia de poder central e único que determina as maneiras de agir e pensar o processo educacional. A LDB de 1996 quebra com a concepção de educação básica predominante no período anterior à redemocratização da sociedade.

Tornou-se dominante, nesse momento, a proposta de uma educação adaptável “aos especiais”, “aos diferentes”, a exemplo de assentados, trabalhadores rurais, indígenas, meninos de rua, portadores de necessidades especiais e outros. Passou-se a buscar uma educação escolar que

leve em conta às peculiaridades dos educandos; desenvolvendo um tratamento de acordo com suas especificidades socioculturais. Dessa forma pode-se reconhecer que os mecanismos normatizadores da educação se constituíram enquanto “campo de batalha” de diferentes grupos sociais, referendando a necessidade de levantar questionamentos sobre as propostas apresentadas na LDB e nos PCN’S e sua efetiva realização no cotidiano das escolas.

Devido ao tempo, iremos fazer uma breve análise dos PCN’S de História e as suas contribuições para a proposta de Convivência com o Semiárido.

Ao analisar os conteúdos de História sugeridos pelos PCN’s, Barbosa (2005) afirma que a grande “sacada” foi a incorporação das novas tendências historiográficas e a aproximação com as demais Ciências Sociais. Para a autora, os parâmetros proporcionam reflexões importantes sobre o papel do ensino de história e sua relação com a história local, pois apresentam sugestões de conteúdos e metodologias que podem e devem ser vivenciadas a partir do local/presente/realidade dos alunos.

Nesse sentido, Barbosa (2005) chama atenção para o papel da identidade social como temática recorrente vinculada pelos PCN’s, pois, ao mesmo tempo em que incentiva o trabalho com o contexto histórico mundial – globalização, por exemplo – estimula a busca pelo local, pelas particularidades e diferenças sociais. “Os Parâmetros, defendendo a multiplicidade de identidades, mas também a devida relação e articulação entre espaços históricos distintos”. (BARBOSA; 2005; p. 122)

Os Parâmetros Curriculares de História foram divididos em duas partes: a primeira diz respeito às características, princípios, conceitos e concepções curriculares para o ensino de história – objetivos gerais, critérios de seleção e organização de conteúdos. Na segunda parte aparecem as propostas para os temas a serem trabalhados nos quatro ciclos – sugestões de atividades, material didático e documentação, etc.

No 1º ciclo (1ª e 2ª séries) os eixos temáticos devem focar as diferentes histórias do local em que vive o aluno. Dar-se ênfase à História local e do cotidiano englobando diferentes temporalidades, auxiliando o aluno a perceber “semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organização do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza” (BRASIL; 1998a; p. 51)

Já no 2º ciclo (3ª e 4ª séries) os eixos temáticos devem enfatizar a História das organizações populacionais e a história local. Dessa forma, as discussões devem se pautar sobre as percepções “das semelhanças e das diferenças, das permanências e transformações das vivências humanas no tempo,

em um mesmo espaço, acrescentando as características e distinções entre coletividades diferentes, pertencentes a outros espaços” (BRASIL; 1998a; p. 63).

Ao criticar as propostas sugeridas pelos PCN’s de história, Oliveira (2007b) propõe reexaminar os pressupostos do ensino de História que embasam as discussões. Para a autora, muitas coisas são ditas e repetidas com “fervor” nos Parâmetros, e o que se pode observar de fato é que essas frases se tornaram lugar-comum por serem repetidas várias vezes e sem nenhuma “cautela”.

Frases como: “estudar é construir conhecimento; estudar história a partir da realidade do aluno; estudar contextos que tenham utilidade na vida prática; colocar no ensino o que a pesquisa tem descoberto...”, são extremamente difíceis de ser colocadas em prática, principalmente quando se passa a analisar a situação do ensino de História, a realidade de cada sala de aula, e o preparo dos professores envolvidos nesse processo. (OLIVEIRA; 2007; p. 10).

Demonstrando ser contrária a essa perspectiva de trabalhar a história a partir de eixos temáticos, Oliveira (2007) enumera algumas preocupações que deveriam ter permeado as discussões sobre os PCN’s de História,

a) para analisar qualquer realidade, é preciso o conhecimento do passado; b) para ter conhecimento do passado, é preciso, embora não apenas, conhecer fatos e datas, estabelecer uma cronologia; (...); d) existem várias memórias históricas, e é necessário conhecê-las e confrontá-las; e) nenhuma memória histórica é mais verdadeira que outra nem é detentora do conhecimento da totalidade do passado; f) cada conhecimento é concernente a uma faixa etária. Há períodos da vida, sobretudo a infância, em que mitologias, histórias heróicas ou fantásticas são necessárias, inclusive, ao despertar para a beleza do aprender; g) a maturidade, juntamente com as outras informações que são absorvidas – proporcionada por novas faixas etárias – dão condições aos cidadãos de compararem a memória histórica absorvida com as outras, de conhecer outros tipos de testemunhos, de analisarem. (OLIVEIRA; 2007; p. 11)

Esse tipo de crítica por ser ampliada para outros “territórios” que incluem os problemas de interpretação histórica, a complexidade de operacionalização das propostas teórico-metodológicas, bem como as discussões em torno da formação dos professores que lidam com o ensino fundamental. Lembramos que grande parte dos profissionais que trabalham nas séries iniciais não possui formação específica, o que dificulta a aplicabilidade dessas propostas. Talvez nesse ponto resida a maior crítica aos PCN’s, uma vez que eles apresentam princípios fundamentais da história, como tempo, sujeito, identidade e diversidade sociais, cultura, recortes espaciais, permanências, rupturas, entre outras que já

são difíceis de ser trabalhadas por profissionais da área. O que dizer para pessoas que não possuem formação específica?

Embora concordando com essas críticas, devemos entendê-las como possibilidades de trabalho para os professores. Possibilidades de ação evidenciadas a partir das relações com a história local e a sua aplicabilidade em sala de aula. Assim,

é necessário buscar nela [a legislação] o espaço que existe para que, o ensino de história – e nele a história local – efetivamente se dê, pois se não for assim, podemos cair no imobilismo, no ceticismo e renunciar a possibilidade de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, com a produção de saberes e com a construção e consolidação de identidades sociais e políticas propulsoras de uma práxis histórica cotidiana. (BARBOSA; 2005; p. 126)

A escola está inserida em um contexto determinado – social, cultural, político e econômico –, e como tal não pode estar alheia às necessidades e especificidades dos alunos. Ela não pode ignorar os conflitos e nem as relações que se estabelecem entre a educação e o mundo. Assim as propostas apresentadas nos parâmetros são resultado desse entendimento, ou seja, pensam as relações de poder que se estabelecem entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico e coloca como referências para pensar/fazer a educação de um modo geral.

De maneira parecida, as políticas públicas de Desenvolvimento Regional vêm destacando o esforço empreendido por organizações da sociedade civil e por movimentos sociais no sentido de construir um novo discurso e elaborar novas práticas de desenvolvimento do Semiárido, a partir da lógica da Convivência.

Nova compreensão do Semiárido que passa a ser elaborada em uma nova dimensão que perpassa o território das possibilidades de práticas e de ideias de Desenvolvimento Sustentável. Podemos observar que a mudança que vem se operando no Semiárido brasileiro, com o deslocamento do discurso do “combate à seca” para a concepção de Convivência com o Semiárido, ainda exige uma verdadeira revolução de concepções e de propostas de planejamento das políticas públicas sociais, de educação e de desenvolvimento. Mudanças que possibilitem a participação ativa da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais, que definam e repensem o Semiárido e a educação que vem sendo aqui desenvolvida.

Parafraseando Reis (2004), diríamos que

é preciso construir um diálogo apreendente entre poder público, a sociedade civil organizada e as Ong's, onde a meta principal seja a consolidação de uma educação pública, inclusiva, de qualidade, que consiga empreender uma lógica inovadora de considerar a diferença, a diversidade, a pluralidade, mas sem perder as suas especificidades. (...) sem deixar-se cair nem na ilusão do espontaneísmo nem na incerteza do voluntarismo. O desafio aqui será fazer da contribuição das diversas correntes, a mediação da construção de um projeto novo de educação e de sociedade, o que não parece ser tão fácil. (p. 72/73)

Torna-se premente uma relação que integre e aproxime espaços sociais diversos, que favoreça uma troca efetiva de saberes e significados. (Re)significar a educação no sentido de integrar/entrelaçar, sem bipolaridade, o local/global, o rural/urbano, permitindo ao educando o conhecimento e a valorização das diversas culturas e das múltiplas vivências que compõem a realidade, investindo na produção de novos significados, novos saberes e nova cultura, que englobe toda a tessitura cotidiana das relações socioculturais.

Não basta uma legislação ou parâmetro para mudar a educação, pois, muitas vezes permanece nos sujeitos envolvidos diretamente com a educação uma mentalidade tradicional e extemporânea, sendo necessário o desenvolvimento de aptidões e a capacidade de raciocínio histórico possibilitada pela aquisição de renovados conhecimentos e a produção de novos saberes. (BARBOSA; 2005; p. 125).

Nesse sentido, a idealização do campo como lugar bucólico, tranqüilo, onde a ingenuidade dos “jecas tatu⁶” ou dos “mazzaropis⁷” tenta caracterizar um povo incapaz de agir ou discernir seus direitos, pressupõe que os conflitos sejam superados pela cordialidade que abafaria as diferenças.

⁶ **Jeca Tatu** é um personagem criado por Monteiro Lobato em seu livro Urupês. Esse personagem baseava-se no homem do campo do interior paulista, sendo indolente, simples e conformado. Simboliza a situação do caboclo brasileiro, abandonado pelos poderes públicos às doenças, principalmente ao Amarelão, e à indigência. Jeca Tatu era um pobre caboclo que morava no mato, numa casinha de sapê. Vivia na maior pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia e de vários filhos pálidos e tristes. Nesse sentido, ele representa a identidade do trabalhador rural que é incapaz de lutar pelos seus direitos e que leva uma vida ordinária e rodeada de toda sorte de infortúnios. Esse personagem era considerado o símbolo do atraso econômico, político e mental, contrapondo-se ao modelo ideal de trabalhador eficaz, produtivo e integrado ao mercado.

⁷ **Mazzaropi**: personagem criado e interpretado por Amácio Mazzaropi, ele representa a figura do caipira que ganhou notoriedade a partir do sucesso no cinema e no teatro. No cinema, o filme mais famoso é “Jeca Tatu” adaptação da obra de Monteiro Lobato, que foi sucedido por outros filmes que retratam o “caipira” preguiçoso, personificação do trabalhador rural.

Uma imagética que não se afina com uma realidade de luta pela posse da terra característica da experiência da vida no campo⁸.

Nesse contexto, a escola é chamada a contribuir com o processo de estruturação de uma nova territorialidade, entendida a partir das relações de produção e de construção histórica que estão sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais e pela sociedade civil organizada, abrindo a possibilidade de “construir um novo Semiárido” pautado em conhecimentos sobre os diversos aspectos da região, seus potenciais e formas próprias de vivência.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Contribuições para pensar, fazer e ensinar a história local**. 2005, p. 243. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, Seção I, p. 27.833, 23 dezembro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. História e geografia**. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos: História. Brasília: MEC, 1998(a)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998(b)

⁸ Desde os primeiros anos da colonização brasileira a terra foi motivo de cobiça, de tensão e de exclusão social e, de forma intensa, homens e mulheres lutaram e lutam, pelo direito de ter vida e dignidade transformando o campo em espaço de conflito, tensão e luta. Exemplo disso são experiências como a Confederação dos Tamoios, Canudos, Contestado, Ligas Camponesas, Trombas, Formoso, MST, dentre outros. Nesse sentido, o livro “A geografia das lutas no campo”, de Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001) é bem elucidativo quando mostra o percurso histórico-espacial das lutas do campo no Brasil.

BRAGA, O. R. Educação e convivência com o semi-árido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido Brasileiro. In: **Educação no contexto do Semi-árido**. KÜSTER; MATTOS (Org). Juazeiro-BA: Fundação Konrad Adenauer: Selo Editorial da RESAB, 2007, p. 27-46

CARVALHO, L. D. A emergência da lógica da “Convivência com o Semi-Árido” e a construção de uma nova territorialidade. In. **Educação para a convivência com o semi-árido: Reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2004, p. 13-28.

FORTUNATO, Maria Lucinete; MOREIRA NETO, Mariana e SÁ, Almir M. de. **Convivência com o Semi-Árido na Paraíba: Políticas Públicas, Autonomia e Desenvolvimento Sustentável**. RELATÓRIO FINAL PIBIC/CNPq/UFCG Vigência 2007/2008.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o semi-árido. In. **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2004, p. 35/36.

NEVES, Joana. **Professor cidadão, educando cidadão**. In: *Contra o Consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino*. Margarida M. Dias de Oliveira (Org). João Pessoa: ANPUH/PB – Editora Sal da Terra, 2000. p. 28/36.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas idéias sobre história. In: **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. OLIVEIRA, M. M. D. e STAMATTO, M. I. S. (Org.). Natal: EDUFRN, 2007b. p. 9-18.

RESAB. **Educação para a convivência com o semi-árido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2004

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo e desenvolvimento rural sustentável: avaliação de uma prática educativa**. Juazeiro – Bahia: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semi-árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento.** 2006. p. 293. Tese (Doutorado em Desenvolvimento sustentável). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília.